

Proceeding Book

ICER

1. ULUSLARARASI EĞİTİM ARAŞTIRMALARI KONGRESİ

17 - 19 Mayıs 2025
Sivas



Prof. Dr. Ahmet Şengönül
Rektör
Kongre Onursal Başkanı



Doç. Dr. Aysel Arslan
Kongre Başkanı



Prof. Dr. Hajar Huseynova
Azerbaycan Pedagoji Üniversitesi



Prof. Dr. Dwi Sulisworo
Ahmad Dahlan Üniversitesi



+90552 440 40 40



inedukongre@gmail.com



ineducon.org





ICER 1ST INTERNATIONAL CONFERENCE ON EDUCATION RESEARCHES

May 17 - 19, 2025
SIVAS - TURKIYE

Edited By
ASSOC. PROF. DR. AYSEL ARSLAN

Issued: 20.06.2025
ISBN: 978-625-5962-80-5

ASSOCIATION & ACADEMIC INCENTIVES :

In the conference 158 papers have been presented by Turkish participants and 165 papers by foreign participants.
Members of the organizing committees of the conference perform their duties with an "official assignment letter"

All rights of this book belong to Academy Global Publishing House
Without permission can't be duplicate or copied.
Authors of chapters are responsible both ethically and juridically.
Academy Global–2025©

CONFERENCE ID

ICER 1ST INTERNATIONAL CONFERENCE ON EDUCATION RESEARCHES

DATE – PLACE

MAY 17 - 19, 2025

SIVAS - TURKIYE

ORGANIZATION

SIVAS CUMHURIYET UNIVERSITY

ACADEMY GLOBAL CONFERENCES & JOURNALS

UNIVERSITAS AHMAD DAHLAN

EVALUATION PROCESS

All applications have undergone a double-blind peer review process.

PARTICIPATING COUNTRIES

Turkey - Azerbaijan – Lebanon- Russia – Serbia- North Macedonia- Indonesia- Ukraine- UAE- Portugal- Czech Republic- Armenia- Kazakhstan- Vietnam- Morocco- North Macedonia- Malaysia- Mongolia- Romania- Tajikistan- Uzbekistan- Iraq- Lebanon- Georgia- Iran- Thailand- Pakistan- Netherlands- Singapore- Italy- Switzerland- Taiwan- Japan- Slovakia- South Korea- Hungary- China- Nigeria- Sierra Leone- Uganda- Egypt- Brazil- India- Philippines- Kenya- Senegal -

-

PRESENTATION

Oral presentation

CONGRESS ORGANIZING BOARD

- Congress Honorary President:** Prof. Dr. Ahmet Şengönül
- Congress President:** Assoc. Prof. Dr. Aysel Arslan
- Prof. Dr. Süleyman DEĞİRMEN, S.C.Ü. Rektör Yardımcısı
- Prof. Dr. İlhan OTAĞ, S.C.Ü. Spor Bilimleri Fakültesi Dekanı
- Prof. Dr. Taner ÇİFÇİ, S.C.Ü. Eğitim Fakültesi Dekan V.
- Prof. Dr. Hajar Huseynova, Azerbaijan Devlet Pedagoji Üniversitesi
- Prof. Dr. Mehmet ÖZBAŞ, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
- Prof. Dr. Dwi Sulisworo, Ahmad Dahlan University
- Prof. Zain Musa, Ahmad Dahlan University
- Prof. Dr. Sameer Jain, NICMAR University
- Prof. Dr. Alhisan U. Jemsy, Mindanao State University
- Prof. Dr. Al-Rashiff Hamjilani Mastul, Mindanao State University
- Prof Yakup Babayev, Azerbaijan Devlet Pedagoji Üniversitesi
- Prof. Dr. Suyatno, Ahmad Dahlan University
- Prof. Dr. Siska Desy Fatmaryanti, M.Si., Universitas Muhammadiyah Purworejo
- Prof. Dr. Asnawi Maslem, Universitas Syiah Kuala
- Prof. Dr. Rungchatchadaporn Vehachart, Thaksin University
- Assoc. Prof. Dr. Dhesi Ari Astuti, Ahmad Dahlan University
- Assoc. Prof. Dr. Aysel ARSLAN, S.C.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü
- Assoc. Prof. Dr. Yüksel AYDIN, S.C.Ü. Genel Sekreter V.
- Assoc. Prof. Dody Hartanto, Ahmad Dahlan University
- Assoc. Prof. Dr. Rungchacadaporn, Ahmad Dahlan University
- Assoc. Prof. Nazile Abdullazade, Azerbaijan Devlet Pedagoji Üniversitesi
- Assoc. Prof. Dr. Dini Yuniarti, Ahmad Dahlan University
- Assoc. Prof. Dr. Ika Maryani, Universitas Ahmad Dahlan
- Assoc. Prof. Ivaylo Staykov, New Bulgarian Üniversitesi
- Assoc. Prof. Dr. Abbas Ghaffari, Tebriz Üniversitesi
- Assoc. Prof. Dr. Yeganə Qəhrəmanova, Azerbaijan Devlet Pedagoji Üniversitesi
- Assist. Prof. Dr. Abışov Elşad Şərəfxan oğlu, Azerbaijan Devlet Pedagoji Üniversitesi
- Assist. Prof. Dr. Didem KAYAHAN YÜKSEL, S.C.Ü. Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi
- Assist. Prof. Dr. Fatih KARTAL, S.C.Ü. Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi
- Assist. Prof. Dr. Mehmet Akif BİRCAN, S.C.Ü. Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi
- Assist. Prof. Dr. Mahrukh Dovlatzade, Azerbaijan Devlet Pedagoji Üniversitesi
- Dr. Nhelbourne K. Mohammad, Ph.D. Western Philippines University
- Dr. Dadash Mehravari, Tebriz Üniversitesi
- Dr. Al Rashiff H. Mastul, Mindanao State University

Dr. Ishlahuddin, Fatoni University

Dr. Suparman, Universitas Teknologi Sumbawa

Dr. Muhammad Kristiawan, Universitas Bengkulu

Dr. Winarti, Universitas Islam Negeri Sunan Kalijaga

Rukiye GENÇ TOY, Sivas Milletvekili

Dr. Âdem UZUN, Sivas Belediye Başkanı

Fatih ERDOĞAN, Sivas İl Milli Eğitim Müdürü

Keynote Speakers

Prof. Dr. Dwi Sulisworo
Ahmad Dahlan University
Indonesia

Doç. Dr. Şener Şentürk
Ondokuz Mayıs University
Türkiye

Doç. Dr. Abdulkadir Yüksel
Sivas Cumhuriyet University
Türkiye

Prof. Dr. Hajar Huseynova
Azerbaijan State Pedagogical University
Azerbaijan

PROF DR. ALHISAN U. JEMSY
Mindanao State University
Philippines

Prof. Dr. Al-Rashiff Hamjilani Mastul
Mindanao State University
Philippines

Scientific & Review Committee

Prof. Dr. Hülya Çiçek – Türkiye
Prof. Dr. Emine Koca – Türkiye
Prof. Dr. Fatma Koç – Türkiye
Prof. Dr. Valide Paşayeva - Türkiye
Prof. Dr. Ali Bilgili - Türkiye
Prof. Dr. Naile Bilgili - Türkiye
Prof. Dr. Başak Hanedan – Türkiye
Prof. Dr. Aysel Güven - Türkiye
Prof. Dr. Bülent Kurtişoğlu – Türkiye
Prof. Dr. Hajar Huseynova – Azerbaijan
Prof. Dr. Dwi Sulisworo – Indonesia
Prof. Dr. Natalia Latygina – Ukraina
Prof. Dr. Yunir Abdrahimov – Russia
Prof. Muntazir Mehdi – Pakistan
Prof. Dr. T.Venkat Narayana Rao – India
Prof. Dr. İzzet Gümüş – Türkiye
Prof. Dr. Mustafa Bayram – Türkiye
Prof. Dr. Saim Zeki Bostan – Türkiye
Prof. Dr. Hyeonjin Lee – China
Prof. Yakup Babayev - Azerbaijan
Prof. Dr. Suyatno – Indonesia
Prof. Dr. Zain Musa – Cambodia
Prof. Dr. Sameer Jain – India
Prof. Mehdi Mohammadzade – Iran
Prof. Dr. Hasan Akan – Türkiye
Prof. Dr. Ika Maryani – Indonesia
Assoc. Prof. Dr. Sıddık BAKIR - Türkiye
Assoc. Prof. Dr. Yeliz Çakır Sahilli - Türkiye
Assoc. Prof. Dr. Berna Koçak - Türkiye
Assoc. Prof. Dr. Dhesi Ari Astuti – Indonesia
Assoc. Prof. Dr. Abdulkadir Aydın - Türkiye
Assoc. Prof. Dr. Elif Akpınar Külekçi - Türkiye
Assoc. Prof. Dr. Feran Aşur – Türkiye
Assoc. Prof. Dr. Yasemin Taş – Türkiye
Assoc. Prof. Dr. Bülent Işık - Türkiye
Assoc. Prof. Dr. Nurkan Yılmaz - Türkiye
Assoc. Prof. Dr. Sevrâ Fırıncioğulları - Türkiye
Assoc. Prof. Dr. Abdulsemet Aydın – Türkiye
Assoc. Prof. Dr. Mehmet Fırat Baran - Türkiye
Assoc. Prof. Dr. Dilorom Hamroeva - Ozbekstan
Assoc. Prof. Dr. Abbas Ghaffari – Iran

Assoc. Prof. Ivaylo Staykov - Bulgaria
Assoc. Prof. Dr. Dini Yuniarti – Indonesia
Assoc. Prof. Dr. Ümit Ayata – Türkiye
Assoc. Prof. Dr. Həmzə Əliyev - Azerbaijan
Assoc. Prof. Dr. Okan Sarıgöz – Türkiye
Assoc. Prof. Dr. Eda Bozkurt – Türkiye
Assoc. Prof. Dr. Ahmet Topal – Türkiye
Assoc. Prof. Dr. Abdulkadir Kırbaş – Türkiye
Assoc. Prof. Dr. Mesut Bulut – Türkiye
Assoc. Prof. Dr. Fahriye Emgili – Türkiye
Assoc. Prof. Dr. Sandeep Gupta – India
Assoc. Prof. Dr. Veysel Parlak – Türkiye
Assoc. Prof. Dr. Mahmut İslamoğlu – Türkiye
Assoc. Prof. Dr. Nazile Abdullazade – Azerbaijan
Assoc. Prof. Dr. İrade Kerimova - Azerbaijan
Assoc. Prof. Dr. Yeganə Qəhrəmanova – Azerbaijan
Assoc. Prof. Dr. Ali Vandshoari – İran
Assoc. Prof. Dr. Dinara Fardeeva – Rusya
Assoc. Prof. Dr. Göksel Ulay – Türkiye
Assist. Prof. K. R. Padma – India
Assist. Prof. Dr. Omid Afghan - Afghanistan
Assist. Prof. Dr. Maha Hamdan Alanazi - Saudi Arabia
Assist. Prof. Dr. Dzhakipbek Altaevich Altayev - Kazakhstan
Assist. Prof. Dr. Amina Salihi Bayero – Nigeria
Assist. Prof. Dr. Ahmad Sharif Fakheer - Jordania
Assist. Prof. Dr. Dody Hartanto - Indonesia
Assist. Prof. Dr. Ihwan Ghazali - Malaysia
Assist. Prof. Dr. Mehdi Meskini Heyladou – Iran
Assist. Prof. Dr. Bazarhan İmangalieva - Kazakhstan
Assist. Prof. Dr. Keles Nurmaşulı Jaylıbay - Kazakhstan
Assist. Prof. Dr. Mamatkuli Juraev – Ozbekistan
Assist. Prof. Dr. Kalemkas Kalibaeva – Kazakhstan
Assist. Prof. Dr. Bouaraour Kamel – Algeria
Assist. Prof. Dr. Alia R. Masalimova - Kazakhstan
Assist. Prof. Dr. Amanbay Moldibaev - Kazakhstan
Assist. Prof. Dr. Ayslu B. Sarsekenova - Kazakhstan
Assist. Prof. Dr. Bhumiika Sharma - India
Assist. Prof. Dr. Gulşat Şugaeva – Kazakhstan
Assist. Prof. Dr. K.A. Tleubergenova - Kazakhstan
Assist. Prof. Dr. Cholpon Toktosunova – Kirgizia
Assist. Prof. Dr. Hoang Anh Tuan – Vietnam
Assist. Prof. Dr. Songül Atak - Türkiye
Assist. Prof. Dr. Botagul Turgunbaeva - Kazakhstan
Assist. Prof. Dr. Dinarakhan Tursunaliyeva - Kirgizia

Assist. Prof. Dr. Yang Zitong – China
Assist. Prof. Dr. Gulmira Abndirasulova – Kazakhstan
Assist. Prof. Dr. Imran Latif Saifi – South Africa
Assist. Prof. Dr. Murat Genç – Türkiye
Assist. Prof. Dr. Monisa Qadiri – India
Assist. Prof. Dr. Vaiva Balciuniene – Lithuania
Assist. Prof. Dr. Meltem Avan – Türkiye
Assist. Prof. Dr. Abışov Elşad Şərəfxan oğlu - Azerbaijan
Assist. Prof. Dr. Mahrukh Dovlatzade – Azerbaijan
Assist. Prof. Dr. Naci Büyükkaracıgan – Türkiye
Assist. Prof. Dr. Raihan Yusoph – Philippines
Dr. Que-Nhu Duong - Vietnam
Dr. Fatih İ. Kurşunmaden – Türkiye
Dr. Mehmet Nuri Ödük – Türkiye
Dr. Ayşe Baran - Türkiye
Dr. Dadash Mehravari – Iran
Dr. Aynurə Əliyeva - Azerbaijan
Dr. Sonali Malhotra – India
Dr. Amaneh Manafidizaji - Iran



T.C.
VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Mimarlık ve Tasarım Fakültesi Dekanlığı



Sayı : E-99771277-100-422356
Konu : Eğitim - Öğretim İşleri (Genel)

26.09.2023

Sayın Doç. Dr. Feran AŞUR

İlgi : 20.09.2023 tarihli, 30097411-100-419400 sayılı yazınız.

Academy Global Conferens & Journals tarafından yapılan kongrelerin düzenleme kurulunda görevlendirilmeniz Dekanlığımızca uygun bulunmuştur.

Bilgilerinize rica ederim.

Prof. Dr. Şevket ALP
Dekan

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Doğrulama Kodu :BSRZ65ADS8 Pin Kodu :87362

Belge Takip Adresi : <https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=4575&eD=BSRZ65ADS8&eS=422356>

Adres:Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Rektörlüğü Mimarlık ve Tasarım Fakültesi

Dekanlığı Zeve Kampüsü 65080 Tuşba/VAN

Telefon No:+90 432 2251701-04 / +90 4445065 Faks No:+90 432 4865413

e-Posta:rektorluk@yyu.edu.tr İnternet Adresi:http://www.yyu.edu.tr

Bilgi için: Fatma TUNÇER

Unvanı: Bilgisayar İşletmeni



Tel No: 21112



ICER 1ST INTERNATIONAL CONFERENCE ON EDUCATION
RESEARCHES
May 17 - 19, 2025
SIVAS - TURKIYE

May 17, 2025

Opening Program: 10:00 AM – 12:00 PM

National Anthem and Opening Speeches: 10:00 – 10:20

Presentation of Plaques and Certificates of Appreciation: 10:20 – 10:30

Musical Performance: 10:30 – 10:45

Break: 10:45 – 11:00

Opening Panel: 11:00 AM – 12:00 PM

Invited Speakers:

Prof. Dr. Dwi Sulisworo, Ahmad Dahlan University, Indonesia

Prof. Dr. Hajar Huseynova, Azerbaijan State Pedagogical University, Azerbaijan

Prof. Dr. Natalia Latygina, Kyiv University, Ukraine (Online Participation)

Assoc. Prof. Dr. Şener Şentürk, Ondokuz Mayıs University, Turkey

Assoc. Prof. Dr. Abdulkadir Yüksel, Sivas Cumhuriyet University, Turkey

Lunch Break: 12:00 PM – 2:00 PM

In-Person Sessions: 2:00 PM – 5:30 PM

Republic Chamber Orchestra Concert: 6:00 PM – 7:00 PM

ÖNEMLİ AÇIKLAMA (Lütfen okuyunuz)

- ZOOM bağlantısı için yukarıda verilen bağlantıyı veya yine yukarıda verilen giriş bilgilerini kullanabilirsiniz.
- Oturum içerisinde en KIDEMLİ olan moderator olarak seçilir. Moderatörün oturum düzenini gözetmesi, akademisyen adaylarını yönlendirmesi beklenmektedir.
- Oturuma bağlanmadan önce Salon numaranızı adınızın önüne aşağıdaki gibi ekleyiniz. Bu sayede kongre açılışında beklemeden oturumlarınıza gönderilebileceksiniz. Ör. 5 Ahmet Ahmetoglu
- Sunum süresi 10 dakikadır. Bu sürenin aşılmamasını moderatörler temin edecektir.
- Sunum sonrası 5 dakikayı geçmeyen soru-cevap, tartışma süresi verilmektedir.
- Sunumlar TÜRKÇE veya İNGİLİZCE yapılabilir.
- Kameralar, oturum süresince toplam % 70 oranında açık olmak zorundadır.
- Sunum yapan katılımcının kamerası açık olmak zorundadır.
- Sunum yapmak zorunludur. Herhangi bir nedenle sunum yapmamış olan katılımcıya sertifika verilmesi ve çalışmasının yayınlanması söz konusu olamaz.
- Katılımcı, kendi oturumda, oturum bitene kadar bulunmak zorundadır.
- Katılımcıların kendi oturumları dışındaki oturumlara katılma zorunluluğu yoktur.
- ZOOM platformunun kapasite sınırı nedeniyle, DİNLEYİCİ, sadece kapasite izin verdiği sürece kabul edilebilmektedir.

IMPORTANT, PLEASE READ CAREFULLY

- To be able to make a meeting online, login via <https://zoom.us/join> site, enter ID instead of “Meeting ID or Personal Link Name” and solidify the session.
- The Zoom application is free and no need to create an account.
- The Zoom application can be used without registration.
- The application works on tablets, phones and PCs.
- Speakers must be connected to the session **10 minutes before** the presentation time.
- All congress participants can connect live and listen to all sessions.
- During the session, your camera should be turned on **at least %70** of session period
- Moderator is responsible for the presentation and scientific discussion (question-answer) section of the session.

TECHNICAL INFORMATION

- Make sure your computer has a microphone and is working.
- You should be able to use screen sharing feature in Zoom.
- Attendance certificates will be sent to you as pdf at the end of the congress.
- Moderator is responsible for the presentation and scientific discussion (question-answer) section of the session.
- Before you login to Zoom please indicate your name surname and hall number,

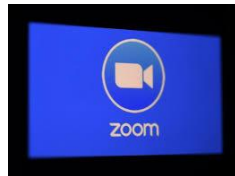
Kongre Bağlantı Linki :

Join Zoom Meeting

<https://us06web.zoom.us/j/88571518350?pwd=fOYazCWBmbAiWrHygJkSjkbbSvotfd.1>

Meeting ID: 885 7151 8350

Passcode: 202224



ICER 1ST INTERNATIONAL CONFERENCE ON EDUCATION RESEARCHES				
May 17 - 19, 2025				
SIVAS – TÜRKİYE				
YÜZYÜZE – Kırmızı Salon				
17 Mayıs / May 17, 2025 / 14:00 – 15:30 Time zone in Turkey (GMT+3)				
Salon	Moderator		Bildiri No ve Başlığı / Paper ID and Title	Authors
HALL / SALON 1	Doç. Dr. Aysel ARSLAN	1	ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN DİNLEME MOTİVASYONLARI	Doç. Dr. Aysel ARSLAN Yüksek Lisans Öğrencisi Merve KAYA
		2	ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN TERS YÜZ ÖĞRENME HAZIRBULUNUŞLUKLARI	Yüksek Lisans Öğrencisi Merve KAYA Doç. Dr. Aysel ARSLAN
		3	MODERNİZMİN KADIN ALGISI ÜZERNE ETKİLERİ	Psikolojik Danışman Berire AKAR Doç. Dr. Aysel ARSLAN
		4	SOSYAL MEDYANIN BEDEN ALGISI ÜZERİNE ETKİLERİ	Psikolojik Danışman Berire AKAR Doç. Dr. Aysel ARSLAN
		5	ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN METAVERSE ORTAMINA İLİŞKİN FARKINDALIKLARI	Doç. Dr. Aysel ARSLAN Yüksek Lisans Songül KİMSESİZ
		6	ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN YABANCI DİL ÖĞRENME ÇABALARI	Yüksek Lisans Songül KİMSESİZ Doç. Dr. Aysel ARSLAN
		7	ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN YAZMA ÖZERKLİĞİ ALGILARI	Yüksek Lisans Öğrencisi, Hilal ÇETİN Doç. Dr. Aysel ARSLAN Yüksek Lisans Öğrencisi, Erdoğan AKPINAR
		8	ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN YAPAY ZEKÂ TUTUMLARI	Yüksek Lisans Öğrencisi, Erdoğan AKPINAR Doç. Dr. Aysel ARSLAN Yüksek Lisans Öğrencisi, Hilal ÇETİN
		9	OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN GÖZÜNDEN İLKOKULA BAŞLAMA YAŞI	Doç. Dr. Aysel ARSLAN Mevlûde Sümeyye POLAT
		10	ÖĞRETMEN ADAYLARININ AKILLI ŞEHİR UYGULAMALARINA YÖNELİK FARKINDALIKLARI	Dr. Adem UZUN Doç. Dr. Aysel ARSLAN

ICER 1ST INTERNATIONAL CONFERENCE ON EDUCATION RESEARCHES May 17 - 19, 2025 SIVAS – TÜRKİYE YÜZYÜZE – Yeşil Salon 17 Mayıs / May 17, 2025 / 14:00 – 15:30 Time zone in Turkey (GMT+3)				
Salon	Moderator		Bildiri No ve Başlığı / Paper ID and Title	Authors
HALL / SALON 2	Doç. Dr. Gökhan OFLUOĞLU	1	TEKNOLOJİ EĞİTİMİ VE TEKNOLOJİK İŞSİZLİK ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ	Doç. Dr. Gökhan OFLUOĞLU
		2	İŞ SAĞLIĞI VE İŞ GÜVENLİĞİ EĞİTİMİNE BAKIŞ	Doç. Dr. Gökhan OFLUOĞLU
		3	BRIDING WORDS TO LIFE: THE IMPACT OF CREATIVE DRAMA ON VOCABULARY LEARNING IN TURKISH EFL CLASSROOMS	Büşra ATAŞ Doç. Dr. Sibel KORKMAZGİL
		4	KUANTUM HESAPLAMANIN ÖĞRETİMİ: ÖĞRENCİLER İÇİN SEZGİSEL VE UYGULAMALI YAKLAŞIMLAR	Prof. Dr. Serkan AKKOYUN Dr. Öğr. Üy. Sebahattin KARTAL
		5	BİR EĞİTİM MODELİ ÖNERİSİ: SU DEĞİRMENİ MODELİ	Yüksek Lisans Öğrencisi Semra ŞAHİN Yüksek Lisans Öğrencisi Pınar ÇAM
		6	ÖZEL OKULLARDAKİ ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN TEKNOSTRES DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ: MALATYA İLİ ÖRNEĞİ	Süheyla TEMEL Doç. Dr. Battal GÖLDAĞ
		7	EXAMINING OF THE SOCIAL-EMOTIONAL LEARNING SKILLS IN TURKISH CENTURY EDUCATION MODEL CURRICULUMS	Selver TUNA Assoc. Prof. Bahadır KÖKSALAN
		8	LİSE MATEMATİK ÖĞRETMENLERİNİN MATEMATİK KAYGISI VE KAYGIYI AZALTMA YÖNELİK MÜDAHALE GÖRÜŞLERİ	Zafer OFLAZ Doç. Dr. Seval IŞIK
		9	FARKLI EĞİTİM KADEMELERİNDE OKUL VE SINIF KURALLARININ ŞEKİLLENMESİ: ÖĞRETMEN VE YÖNETİCİLERİN GÖRÜŞLERİ ÜZERİNE BİR DURUM ÇALIŞMASI	Öğretim Görevlisi Emine TUNÇER GÜNAY Prof. Dr. Soner DOĞAN
		10	ÖĞRETMEN ADAYLARININ 21. YÜZYIL BECERİLERİNİN ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN ÖZYETERLİK ALGILARI: BİR KARMA ARAŞTIRMA YÖNTEMİ ÇALIŞMASI	Kevser AKTAN Doç. Dr. Oğuzhan NACAROĞLU
		11	COCO FİLMİNİN KABUL VE KARARLILIK TERAPİSİ KURAMINA GÖRE İNCELENMESİ	Lisans Öğrencisi Aysun GÜNER Lisans Öğrencisi Emine TATAR Lisans Öğrencisi Sümeyye Cemre ERASLAN Doç. Dr. Fatıma Firdevs ADAM
		12	FERDİNAND FİLMİNİN KABUL VE KARARLILIK TERAPİSİ ÇERÇEVESİNDE İNCELENMESİ	Lisans Öğrencisi Emine TATAR Lisans Öğrencisi Sümeyye Cemre ERASLAN Lisans Öğrencisi Aysun GÜNER Doç. Dr. Fatıma Firdevs ADAM

ICER 1ST INTERNATIONAL CONFERENCE ON EDUCATION RESEARCHES				
May 17 - 19, 2025				
SIVAS – TÜRKİYE				
YÜZYÜZE – Turkuaz Salon				
17 Mayıs / May 17, 2025 / 14:00 – 15:30 Time zone in Turkey (GMT+3)				
Salon	Moderator		Bildiri No ve Başlığı / Paper ID and Title	Authors
HALL / SALON 3	Prof. Dr. Nabi YÜZER	1	ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN GÖZÜNDEN DİZİLERDE VE FİLMLERDE SİGARA TÜKETİMİ	Saliha CAYMAZ Beyza ARSLAN Habibe ŞİŞMAN Sıla GÜMÜŞ Nisanur ARSLAN Dr. Öğretim Üyesi Çağla ALPAYAR
		2	TIMSS 2023 TÜRKİYE BAĞLAMINDA OKUL İKLİMİ VE ÖĞRETİM ALGILARININ ÖĞRETMENLERİN İŞ DOYUMUNA ETKİSİ	Prof. Dr. Soner DOĞAN Dr. Öğretim Üyesi Çağla ALPAYAR Çağla KARAOĞLAN
		3	EĞİTİM YÖNETİCİLERİNİN ÖĞRETİMSSEL LİDERLİK YAPARKEN KARŞILAŞTIĞI SINIRLILIKLARIN İNCELENMESİ	Ebru Dilara IŞIK Doç. Dr. Hilal KAHRAMAN
		4	YAPAY ZEKÂ DESTEKLİ EĞİTİM: SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ GÖRÜŞLERİ	Arş. Gör. Arif AYDIN
		5	SPOR EĞİTİMİNDE ALTERNATİF ÖĞRETİM UYGULAMALARI VE DENGİ PERFORMANSI	Arş. Gör. Defne Ezgi AKKAYA BOYRAZ Doç. Dr. Gürkan DİKER
		6	OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARINDA YABANCI DİL EĞİTİMİ: YÖKTEZ TARAMASI	Araştırma Görevlisi Beyzanur TURGUT Araştırma Görevlisi Samet Çağrı KIZKAPAN
		7	ERKEN YAŞTA İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDE HİZMET ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİN ÖZ YETERLİK ALGILARI: KARMA YÖNTEMLİ BİR ARAŞTIRMA	Araştırma Görevlisi Samet Çağrı KIZKAPAN Araştırma Görevlisi Beyzanur TURGUT
		8	BİLGİ Mİ BİLGELİK Mİ?: EĞİTİMDEKİ ÖLÇÜLEBİLİR BİLGİ ANLAYIŞINA ANTİK YUNAN'DAN ELEŞTİREL BİR BAKIŞ	Arş. Gör. Büşra ÖKSÜZ Doç. Dr. Mustafa DEMİR Prof. Dr. Yusuf Bahri GÜNDOĞDU
		9	AÇIK UÇLU SORULARIN RUBRİK KULLANILMADAN VE ANALİTİK RUBRİK KULLANILARAK PUANLANMASI DURUMUNDA PUANLAYICILAR ARASI TUTARLILIK	Prof. Dr. Ömay ÇOKLUK BÖKEOĞLU Doç. Dr. Fazilet TAŞDEMİR Öğr. Gör. Hüseyin ATASEVEN
		10	AÇIK UÇLU SORULARIN RUBRİK KULLANILMADAN VE BÜTÜNSEL RUBRİK KULLANILARAK PUANLANMASI: PUANLAYICILAR ARASI GÜVENİRLİK İNCELEMESİ	Doç. Dr. Fazilet TAŞDEMİR Prof. Dr. Ömay ÇOKLUK BÖKEOĞLU Öğr. Gör. Hüseyin ATASEVEN
		11	ACCREDITATION OF ENGINEERING UNDERGRADUATE PROGRAMS THE CASE OF YTU CIVİL ENGINEERING DEPARTMENT	Prof. Dr. Nabi YÜZER

ICER 1ST INTERNATIONAL CONFERENCE ON EDUCATION RESEARCHES

May 17 - 19, 2025

SIVAS – TÜRKİYE

YÜZYÜZE – Kırmızı Salon

17 Mayıs / May 17, 2025 / 16:00 – 17:30 Time zone in Turkey (GMT+3)

Salon	Moderator		Bildiri No ve Başlığı / Paper ID and Title	Authors
HALL / SALON 1	Doç. Dr. Aysel ARSLAN	1	HİNDİSTAN ÖĞRETMEN YETİŞTİRME SİSTEMİ	Yüksek Lisans Öğrencisi, İsmail ŞANLI Yüksek Lisans Öğrencisi, Ayşenur GENÇ Doç Dr. Aysel ARSLAN
		2	RUSYA ÖĞRETMEN YETİŞTİRME SİSTEMİ	Yüksek Lisans Öğrencisi, Ayşenur GENÇ Yüksek Lisans Öğrencisi, İsmail ŞANLI Doç Dr. Aysel ARSLAN
		3	DETACHMENT (KOPMA) FİLMİNİN TEMATİK ÇERÇEVEDE GÖSTERGEBİLİMSEL ÇÖZÜMLEMESİ	Yüksek Lisans Öğrencisi, Ahmet Cevdet ÇETİNBAS Doç. Dr. Aysel ARSLAN
		4	FINLANDIYA'DA ÖĞRETMEN YETİŞTİRME SİSTEMİ	Yüksek Lisans Öğrencisi, Ahmet Cevdet ÇETİNBAS Doç. Dr. Aysel ARSLAN
		5	ABD ÖĞRETMEN YETİŞTİRME SİSTEMİ VE SÜREÇLERİ	Yüksek Lisans Öğrencisi, Şehrize ARICIOĞLU Yüksek Lisans Öğrencisi, Songül ÇİFTÇİ Doç Dr. Aysel ARSLAN
		6	İNGİLTERE'DE ÖĞRETMEN YETİŞTİRME SÜREÇLERİ VE BU SÜREÇLERİN ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ YAŞANTILARINA ETKİSİ	Yüksek Lisans Öğrencisi, Songül ÇİFTÇİ Yüksek Lisans Öğrencisi, Şehrize ARICIOĞLU Doç Dr. Aysel ARSLAN
		7	OKUL DIŞI ÖĞRENME ORTAMLARI: TABİAT TARİHİ ve AFAD MÜZELERİNE GEZİ FAALİYETİ ÖRNEĞİ	Doktora Öğrencisi Cengiz AĞLAR Yüksek Lisans Öğrencisi Semanur DENİZ Doç. Dr. Aysel ARSLAN
		8	İSPANYA'DA ÖĞRETMEN YETİŞTİRME SÜREÇLERİ VE BU SÜREÇLERİN ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ YAŞANTILARINA ETKİSİ	Yüksek Lisans Öğrencisi, Semanur DENİZ Doktora Öğrencisi, Cengiz AĞLAR Doç. Dr. Aysel ARSLAN
		9	7. SINIF SOSYAL BİLGİLER DERS KİTABINDA DEĞERLER EĞİTİMİ: 10 KÖK DEĞERİN İNCELENMESİ	Doktora Öğrencisi Hasibe KUZU Doç. Dr. Aysel ARSLAN
		10	GÖRME ENGELLİ BİREYLER İÇİN GİYİLEBİLİR TEKNOLOJİLER: ERİŞİLEBİLİRLİK VE BAĞIMSIZ YAŞAM	Doktora Öğrencisi Hasibe KUZU Doç. Dr. Aysel ARSLAN

ICER 1ST INTERNATIONAL CONFERENCE ON EDUCATION RESEARCHES

May 17 - 19, 2025

SIVAS - TÜRKİYE

YÜZYÜZE – Yeşil Salon

17 Mayıs / May 17, 2025 / 16:00 – 17:30 Time zone in Turkey (GMT+3)

Salon	Moderator		Bildiri No ve Başlığı / Paper ID and Title	Authors
HALL / SALON 2	Prof. Dr. Mehmet Özbaş	1	DİSLEKSİ TEMALİ FİLM VE BELGESELLERE YÖNELİK BİR İÇERİK ANALİZİ ÇALIŞMASI	Dr. Burhanettin KARAKOÇ Dr. Öğr. Üyesi Emine SEÇİL KARAMUKLU
		2	DİSLEKSİ TANILI ÖĞRENCİLERİN OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİNE YÖNELİK GERÇEKLEŞTİRİLEN ÖĞRETİM SÜRECİNDE PODCAST'LERİN KULLANIMINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ	Dr. Öğr. Üyesi Emine SEÇİL KARAMUKLU Dr. Burhanettin KARAKOÇ
		3	ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN BAKIŞ AÇISINDAN: "TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ"	Yüksek Lisans Öğrencisi Nurten ŞEKER Dr. Öğr. Üyesi Sümeyye MERMER
		4	USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN EDUCATION: WILL THE ROLE OF TEACHERS CHANGE IN THE FUTURE?	Öğr. Gör. Esen BAĞÇIVAN Doç. Dr. Hilal KAHRAMAN
		5	9.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÜÇGENDE YARDIMCI ELEMANLARA DAİR İMAJLARI	Yüksek Lisans Öğrencisi Sümeyye ÇİTİL Yüksek Lisans Öğrencisi Merve KUTUN
		6	METAFOR TÖNTEMİ İLE ÂŞIK RUHSATI'NİN ŞİİRLERİNİN COĞRAFİ UNSURLAR AÇISINDAN İNCELENMESİ	Sezgin YALMAN Dr. Öğr. Üyesi FATİH KARTAL
		7	2018 SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİM PROGRAMINA GÖRE HAZIRLANAN YEDİNCİ SINIF SOSYAL BİLGİLER DERS KİTABININ EMPATİ VE İLETİŞİM BECERİLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ	Yüksek lisans öğrencisi Eda KARAKUŞ Prof. Dr. Kaya YILMAZ
		8	2018 SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİM PROGRAMINA GÖRE HAZIRLANAN YEDİNCİ SINIF SOSYAL BİLGİLER DERS KİTABININ ZAMAN VE KRONOLOJİYİ ALGILAMA VE İŞ BİRLİĞİ BECERİLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ	Yüksek lisans öğrencisi Eda KARAKUŞ Prof. Dr. Kaya YILMAZ
		9	KOPPİTZ İNSAN ÇİZİM TESTİ UYGULAMASININ ANAOKULU ÖĞRENCİLERİNDEKİ YANSIMALARININ İNCELENMESİ	Okul Müdürü. Mehmet Ali KÖŞECİ
		10	SOSYAL MEDYANIN KÜÇÜK YÜZLERİ: OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE SHARENTİNG EBEVEYNLİĞİN ÖĞRETMEN YANSIMALARI	Dr. Meltem TÜRKER

ICER 1ST INTERNATIONAL CONFERENCE ON EDUCATION RESEARCHES May 17 - 19, 2025 SIVAS - TÜRKİYE YÜZYÜZE - Turkuaz Salon 17 Mayıs / May 17, 2025 / 16:00 – 17:30 Time zone in Turkey (GMT+3)				
Salon	Moderator		Bildiri No ve Başlığı / Paper ID and Title	Authors
HALL / SALON 3	Dr. Öğr. Üyesi, Didem KAYAHAN-YÜKSEL	1	OKUL ÖNCESİ ÖĞRENCİLERİNİN DİNLEME BECERİLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ	Doç. Dr. Aysel ARSLAN Dr. Öğr. Üyesi, Didem KAYAHAN-YÜKSEL
		2	ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÜNİVERSİTEDE ÖRTÜK PROGRAM ALGILARI	Dr. Öğr. Üyesi, Didem KAYAHAN-YÜKSEL Doç. Dr. Aysel ARSLAN
		3	ÖĞRETMEN ADAYLARININ AİLE AİDİYET DÜZEYLERİ	Milletvekili Rukiye GENÇ TOY Doç. Dr. Aysel ARSLAN
		4	İRAN ÖĞRETMEN YETİŞTİRME SİSTEMİ	Yüksek Lisans Öğrencisi, Kader DALKÜREK Doç. Dr. Aysel ARSLAN
		5	TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ'NİN SINIF ÖĞRETMENLERİ GÖRÜŞLERİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ	Yüksek Lisans Öğrencisi, Kader DALKÜREK Doç. Dr. Aysel ARSLAN
		6	ATİPİK OTİZM VE GÖLGE ÖĞRETİCİLİK ÜZERİNE RETROSPEKTİF TEKİL VAKA ÇALIŞMASI	Mevlûde Sümeyye POLAT Doç Dr. Aysel ARSLAN
		7	Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programında Sınıf Dışı Eğitim	Şeyma TAŞ
		8	AN INVESTIGATION OF THE DIGITAL CONTACT HABITS OF PRESCHOOL STUDENTS: (THE CASE OF A PRIVATE SCHOOL)	Dr. Öğretim Üyesi Kaan GÜNEY Dr. Tolga KARADAŞ Prof. Dr. Tuncay DİLCİ
		9	CONSTRUCTING VALUES IN EDUCATION: THE ROLE OF SCHOOLS IN CHARACTER DEVELOPMENT AND ITS SOCIETAL IMPLICATIONS	Dr. Öğretim Üyesi Kaan GÜNEY Dr. Tolga KARADAŞ Prof. Dr. Tuncay DİLCİ
		10	REFUGEE STUDENTS' TURKISH SPEAKING SKILLS PROBLEMS AND SOLUTION SUGGESTIONS: A META-SYNTHESIS STUDY	Arş. Gör. Didem YAVUZ Doç. Dr. İzzet ŞEREF

ICER 1ST INTERNATIONAL CONFERENCE ON EDUCATION RESEARCHES May 17 - 19, 2025 SIVAS – TÜRKİYE Meeting ID: 885 7151 8350 Passcode: 202224 18 Mayıs / May 18, 2025 / 11:00 – 13:00 Time zone in Turkey (GMT+3)				
Salon	Moderator		Bildiri No ve Başlığı / Paper ID and Title	Authors
HALL / SALON 1	Dr. Tolga KARADAŞ	1	İŞBİRLİKLİ KATALİZÖR ÖĞRENME YÖNTEMİ (C2M)	Prof .Dr. Kemal DOYMUŞ
		2	VISUAL ARTS TEACHER’S CONTRIBUTION TO THE EDUCATION OF DISABLED INDIVIDUALS	Yüksek Lisans Öğrencisi Fikriye DURAN Dr. Öğr. Üyesi Okan BOYDAŞ
		3	NEOLIBERAL INFLUENCES IN THE CENTURY OF TÜRKİYE EDUCATION MODEL: AN ANALYSIS OF THE COMMON TEXT OF CURRICULUM PROGRAMS AND THE SOCIAL STUDIES CURRICULUM	Kürşat ŞAHİN
		4	REFLECTIONS OF DOMINANT IDEOLOGIES IN THE T.C. HISTORY OF THE TURKISH REVOLUTION AND KEMALISM COURSE CURRICULA: A COMPARATIVE ANALYSIS OF THE 1981 CURRICULUM AND THE 2024 CENTURY OF TÜRKİYE EDUCATION MODEL	Fatmanur MELÜL
		5	THE EFFECT OF STORY WRITING EDUCATION ON SECONDARY SCHOOL STUDENTS ATTITUDES AND MOTIVATION TOWARDS MATHEMATICAL CONCEPTS AND LEARNING OUTCOMES	Asst. Prof. Dr. Mevlüde DOĞAN PhD. Student Ceremnur TETİK Math. Teacher Büşra ALPHAYTA Math. Teacher Nuran YAZICI Math. Teacher Dr. Savaş KARAAHMETOĞLU Assoc. Prof. Şeyma BÜYÜKKAVAS KURAN Assoc. Prof. Mediha MANGIR Asst. Prof. Dr. Zuhul ÜNAN Asst. Prof. Dr. Abdullah DERTLİ Asst. Prof. Büşra KİRAZ AYVERDİ PhD. Student Selime Beyza ÖZÇEVİK
		6	Teachers’ Views on the Inclusion of Local Characteristics in Curriculum	Güliden Göçer Doç.Dr.Hatice YILDIZ
		7	THE IMPACT OF DIGITAL MEDIA ON THE DEVELOPMENTAL DOMAINS OF CHILDREN AGED 0–12: A SYSTEMATIC REVIEW BASED ON RECENT FINDINGS	Dr. Tolga KARADAŞ
		8	ARGÜMANTASYONA DAYALI ETKİNLİKLERİN ORTAOKUL 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN İKLİM OKURYAZARLIKLARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ	Yüksek Lisans Öğrencisi Serap YETİŞ Dr. Öğretim Üyesi Oktay GÖKTAŞ

ICER 1ST INTERNATIONAL CONFERENCE ON EDUCATION RESEARCHES				
May 17 - 19, 2025				
SIVAS – TÜRKİYE				
Meeting ID: 885 7151 8350 Passcode: 202224				
18 Mayıs / May 18, 2025 / 11:00 – 13:00 Time zone in Turkey (GMT+3)				
Salon	Moderator		Bildiri No ve Başlığı / Paper ID and Title	Authors
HALL / SALON 2	Dr. Öğr. Üyesi Ensar YILDIZ	1	PRE-SERVICE TEACHERS' EXPERIENCES WITH NEEDS ANALYSIS IN THE TEACHING PRACTICUM	MA student Melike KIRATİK Assist. Prof. Dr. Kübra OKUMUŞ DAĞDELER
		2	EXPLORING THE IMPACT OF WPACQ-STRUCTURED FLIPPED LEARNING ON PROBLEM-SOLVING, SELF-EFFICACY, AND PERCEIVED COOPERATIVE LEARNING PRACTICES IN PROGRAMMING EDUCATION	Dr. Zafer KADIRHAN
		3	PANDEMİ DÖNEMİ UZAKTAN EĞİTİM SÜRECİNDE ÖRTÜK PROGRAM; BİBLİYOGRAFİK ANALİZ YÖNETİMİ İLE BİR İNCELEME	Dr. Yafes CAN
		4	LİSELERDE KİŞİLİK TİPLERİ, OTOMATİK DÜŞÜNCE, SOSYAL İLİŞKİ VE PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNİN BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ	Emel BİRLİK Prof. Dr. İsmail GELEN
		5	ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI DERSİNE İLİŞKİN OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ GÖRÜŞLERİ	Dr. Öğr. Üyesi Ensar YILDIZ
		6	2008-2024 YILLARI ARASINDA TÜRKİYE'DE ÖZEL EĞİTİM KAPSAMINDA “BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ EĞİTİM PROGRAMLARINA (BEP)” YER VEREN TEZLERİN İNCELENMESİ	Yüksek Lisans Öğrencisi, Şenay AKKAYA Prof. Dr., ŞENEL ELALDI
		7	GEORGE MAKDİSİ'DEN HAREKETLE BİR EĞİTİM TEKNİĞİ OLARAK MÜNAZARA	Doktora Öğrencisi İlhan CÖMERT

ICER 1ST INTERNATIONAL CONFERENCE ON EDUCATION RESEARCHES				
May 17 - 19, 2025				
SIVAS – TÜRKİYE				
Meeting ID: 885 7151 8350 Passcode: 202224				
18 Mayıs / May 18, 2025 / 11:00 – 13:00 Time zone in Turkey (GMT+3)				
Salon	Moderator		Bildiri No ve Başlığı / Paper ID and Title	Authors
HALL / SALON 3	Dr. Öğr. Üyesi İbrahim Enes ÖNER	1	ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN BENLİK AYRIŞMA DÜZEYLERİ VE ALGILADIKLARI ANNE BABA TUTUMLARININ AYRILIK KAYGISIYLA İLİŞKİSİ	Yüksek Lisans Öğrencisi Şemsi ÇİÇEK Doç. Dr. F. Firdevs ADAM Yüksek Lisans Öğrencisi Selin AKPINAR
		2	AŞK-I MEMNU ROMANININ BAĞLANMA KURAMINA GÖRE ANALİZİ	Yüksek Lisans Öğrencisi Selin AKPINAR Fatma Firdevs ADAM Yüksek Lisans Öğrencisi Şemsi ÇİÇEK
		3	LİSANS DÜZEYİNDE SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİNDE SOSYAL BİLGİLER ÖĞRENME VE ÖĞRETİM YAKLAŞIMLARI DERSİNİN ELEŞTİREL PEDAGOJİ YAKLAŞIMI İLE TASARLANMASI: BİR EYLEM ARAŞTIRMASI	Şevval Sinem KAYA, Prof. Dr. Kaya YILMAZ,
		4	RIGHT TO EDUCATION AND CULTURAL HERITAGE: SUSTAINABLE PROTECTION FOR CONSCIOUS GENERATIONS	Araş. Gör. Özge ÇELİKTAŞ TÜRK BAY
		5	İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN DİJİTAL BAĞIMLILIK DURUMLARININ İNCELENMESİ	İrem KÜÇÜKBAY Prof. Dr. Mehmet Kaan DEMİR
		6	ÇOCUK EDEBİYATININ ÇOCUKLARIN BENLİK GELİŞİMİNDEKİ ROLÜ HAKKINDA ÖĞRETMEN VE VELİ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ	Halide KALDIRIM Doç. Dr. HİLAL KAHRAMAN
		7	STRUCTURAL ANALYSIS OF THE TEACHING LITERATURE WITH SCENARIO-BASED SIMULATION IN NURSING EDUCATION: TRENDS and FUTURE	HATİCE TEL AYDIN KÜBRA MERT ZEYNEP BEYZA YOKUŞ MURAT ŞİMŞEK
		8	UBIQUITIOUS LEARNING (U Öğrenme): BİBLİYOMETRİK BİR ARAŞTIRMA	Dr. Öğr. Üyesi İbrahim Enes ÖNER

ICER 1ST INTERNATIONAL CONFERENCE ON EDUCATION RESEARCHES

May 17 - 19, 2025

SIVAS – TÜRKİYE

Meeting ID: 885 7151 8350

Passcode: 202224

18 Mayıs / May 18, 2025 / 11:00 – 13:00 Time zone in Turkey (GMT+3)

Salon	Moderator		Bildiri No ve Başlığı / Paper ID and Title	Authors
HALL / SALON 4	Doç. Dr. Nezir EKİNCİ Hacer GÜVEN	1	THE EFFECTIVENESS OF RELATIONAL CULTURAL THERAPY ON WOMEN: A SYSTEMATIC REVIEW	Doç. Dr. Nezir EKİNCİ Hacer GÜVEN
		2	OKULUN SAHİP OLDUĞU KAYNAKLARA İLİŞKİN YÖNETİCİ GÖRÜŞLERİ	Öğretmen Zerrin KANDEMİR Doç. Dr. İhsan TOPCU Prof. Dr. Soner DOĞAN
		3	ORTAOKULLARDA AKADEMİK BAŞARISIZLIĞA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ: DEVLET VE ÖZEL OKULLAR ARASINDA BİR KARŞILAŞTIRMA	Yüksek Lisans Öğrencisi Çağla KARAOĞLAN Prof. Dr. Soner DOĞAN Doç. Dr. İhsan TOPCU
		4	AN EXAMINATION OF THE COLLABORATION SKILL IN THE CENTURY OF TÜRKİYE EDUCATION MODEL CURRICULUM	Güliden DEMİR
		5	NİKOLAİ FREDERİK SEVERİN GRUNDTVIG'İN EĞİTİM ANLAYIŞI	Mehmet ÖRÜKER Öğleden sonra katılacak
		6	Üniversite Öğrencilerinin Kariyer Kaygılarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi	Lisansüstü öğrencisi, Aysel YAY Dr.Öğr.Üyesi, Ercan ARAS
		7	Üniversite Öğrencilerinde Beden İmajı, yalnızlık düzeyleri ve yaşam doyumunun ilişkisinin İncelenmesi	Lisansüstü öğrencisi, Aysel YAY Dr.Öğr.Üyesi, Ercan ARAS

ICER 1ST INTERNATIONAL CONFERENCE ON EDUCATION RESEARCHES May 17 - 19, 2025 SIVAS - TÜRKİYE Meeting ID: 885 7151 8350 Passcode: 202224 18 Mayıs / May 18, 2025 / 11:00 – 13:00 Time zone in Turkey (GMT+3)				
Salon	Moderator		Bildiri No ve Başlığı / Paper ID and Title	Authors
HALL / SALON 5	Dr. Öğr. Üyesi Uğur EPÇAÇAN	1	REIMAGINING ENGLISH LITERATURE AS A TOOL FOR INTERCULTURAL COMPETENCE IN ESP: BRIDGING GLOBAL COMMUNICATION GAPS IN THE EXPANDING CIRCLE	Assoc. Prof. Dr. Wafa Nouari
		2	YİRMİ BİRİNCİ YÜZYILDA EVDE EĞİTİM ÜZERİNE	Dr. Öğr. Üyesi Uğur EPÇAÇAN
		3	BİRLEŞTİRİLMİŞ SINIFLARDA ÖĞRENİM GÖREN ÖĞRENCİLERİN YAPAY ZEKÂYA YÖNELİK İMAJLARININ İNCELENMESİ	Uğur Uzunpınar
		4	HOPE AS A PROTECTIVE PERSONALITY TRAIT? COPING STYLES MEDIATE THE RELATIONSHIP BETWEEN DISPOSITIONAL HOPE AND HEALTH ANXIETY DURING THE EARLY PHASE OF COVID-19 PANDEMIC	Assistant Professor Fatih AYDIN
		5	İlkokulda Sınıf Tekrarının Öğrencilerin Akademik Başarı Üzerine Etkisi	Dr. Öğr. Üyesi Hakan METİN Öğretmen Sema AVCİ ŞENTÜRK
		6	MESLEK LİSESİNDEKİ ÖĞRENCİLERİN ALAN SEÇİMİNİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER	Dr. Öğr. Üyesi Hakan METİN Öğretmen Seyhan AKKAYA
		7	YAPAY ZEKÂ DESTEKLİ ÖĞRETİMİN FEN BİLİMLERİ EĞİTİMİNE ETKİSİ: OLANAKLAR, SINIRLILIKLAR VE GELECEK PERSPEKTİFLERİ	Dr. Mehmet Akif ARDUÇ Dr. Harun YALÇIN
		8	ARGÜMANTASYON TABANLI FEN ÖĞRETİMİNİN 8.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK BAŞARISINA ETKİSİ	Elif BEŞER Prof.Dr.Lütfullah TÜRKMEN

ICER 1ST INTERNATIONAL CONFERENCE ON EDUCATION RESEARCHES				
May 17 - 19, 2025				
SIVAS – TÜRKİYE				
Meeting ID: 885 7151 8350 Passcode: 202224				
18 Mayıs / May 18, 2025 / 11:00 – 13:00 Time zone in Turkey (GMT+3)				
Salon	Moderator		Bildiri No ve Başlığı / Paper ID and Title	Authors
HALL / SALON 6	Öğr. Gör. Dr. Akın KARAKUYU	1	2018 ve 2024 İNSAN HAKLARI VATANDAŞLIK VE DEMOKRASİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARININ İNCELENMESİ	Öğr. Gör. Dr. Akın KARAKUYU
		2	2018 ve 2024 ORTAOKUL TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMLARININ PROGRAMLARIN TEMEL ÖGELERİ AÇISINDAN KARŞILAŞTIRILMASI	Öğr. Gör. Akın KARAKUYU
		3	İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN FEN LABORATUVARINA İLİŞKİN METOFORİK ALGILARI	Yüksek Lisans Öğrencisi Rabia GÖRDEM Yüksek Lisans Öğrencisi Alper AKSOY
		4	LİSANSÜSTÜ ÖĞRENCİLERDE MÜKEMMELİYETÇİLİK VE AKADEMİK ERTELEME ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ	Emre GÜNEŞ Doç. Dr. Şefik KARTAL
		5	AN EXAMINATION OF THE VALUE OF PATRIOTISM IN THE CENTURY OF TÜRKİYE EDUCATION MODEL CURRICULUM	GÜLDEN BİLİR
		6	DİŞ HEKİMLİĞİNDE TEORİK EĞİTİMİN ÖĞRENCİLERİN RENK ALGISI ÜZERİNE ETKİSİ	DR. ÖĞRETİM ÜYESİ MERYEM ŞAHİN DAMLANUR ARI
		7	ULUSLARARASI ÖĞRENCİ OLMAK:ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ	Fatma Nur ŞARE Beyza BAŞ Dr. Öğr. Üyesi Mevlüde DOĞAN
		8	ORTAÖĞRETİM 9. SINIF BİYOLOJİ DERS KİTABININ SÖZLÜK KISMI ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME	Dr. Öğr. Üyesi, Ömer Seyfettin SEVİNÇ Murat ARTAN

ICER 1ST INTERNATIONAL CONFERENCE ON EDUCATION RESEARCHES May 17 - 19, 2025 SIVAS – TURKIYE Meeting ID: 885 7151 8350 Passcode: 202224 18 Mayıs / May 18, 2025 / 11:30 – 13:30 Time zone in Turkey (GMT+3)				
Salon	Moderator		Bildiri No ve Başlığı / Paper ID and Title	Authors
HALL / SALON 1	Dr. Emma Johansson	1	EXPLORING STUDENTS' VIEWS ON HOW ROBOTICS CONTESTS SHAPE CAREER PATHS AND SKILL ACQUISITION	Dr. Emma Johansson
		2	EXPLORING THE REVOLUTIONARY TECHNIQUES OF JACKSON POLLOCK: A PIONEER OF ABSTRACT EXPRESSIONISM	M. Thompson, L. García
		3	EXPLORING CYBERSECURITY POSTGRADUATE PROGRAMS IN EMERGING ECONOMIES: A CASE STUDY FROM NIGERIA	Samuel Adeyemi, Fatima Yusuf
		4	ASSESSMENT OF THE INTEGRATION OF CHIEF EXAMINERS' FEEDBACK INTO MATHEMATICS CURRICULUM IN SECONDARY SCHOOLS	M. R. Khan and S. A. Patel
		5	ENHANCING EDUCATORS' CONTINUOUS PROFESSIONAL GROWTH: IMPLEMENTATION STRATEGIES IN NIGERIA BASED ON THE NATIONAL TEACHER COMPETENCY FRAMEWORK	Chinedu Okafor, Amina Bello, Fatima Yusuf, Samuel Adewale
		6	SKILL DISCREPANCIES BETWEEN HEAVY MACHINERY MAINTENANCE TRAINEES AND INDUSTRY EXPECTATIONS	Amina Diallo, Kwame Mensah, Fatoumata Traoré
		7	EVALUATING CHILDREN'S PROBABILISTIC AND CREATIVE REASONING IN INFORMAL EDUCATIONAL SETTINGS	PHD candidate M. Abebe, Dr. S. Tadesse
		8	THE REVOLUTIONARY INFLUENCE OF JACKSON POLLOCK'S DRIP TECHNIQUE ON MODERN ART	Amina Diallo,

ICER 1ST INTERNATIONAL CONFERENCE ON EDUCATION RESEARCHES May 17 - 19, 2025 SIVAS - TÜRKİYE Meeting ID: 885 7151 8350 Passcode: 202224 18 Mayıs / May 18, 2025 / 11:30 – 13:30 Time zone in Turkey (GMT+3)				
Salon	Moderator		Bildiri No ve Başlığı / Paper ID and Title	Authors
HALL / SALON 2	Assis. Prof. Dr. Mwangi Okoro	1	LEVERAGING CAUSAL DISCOVERY AND INFERENCE FOR ENHANCING CURRICULUM ASSESSMENT AND ONGOING DEVELOPMENT	Amina Hassan, Dr. Tariq Malik
		2	INNOVATIONS IN ARCHITECTURAL EDUCATION: EMBRACING NEW GENERATIONS IN BRAZIL'S EMERGING UNIVERSITIES	Ana Beatriz Silva
		3	ADVANCING ONLINE ARABIC LANGUAGE TEACHING: NAVIGATING CHALLENGES AND LEVERAGING OPPORTUNITIES	Assoc. Prof. Dr. Nour Al-Masri
		4	DEVELOPMENT AND EVALUATION OF A LEARNING MODULE TO IMPROVE LITERACY IN BAYBAYIN: THE INDIGENOUS SCRIPT OF THE PHILIPPINES	Amina K. Diallo,
		5	ENHANCING ADULT LITERACY INITIATIVES TO COMBAT FEMALE GENITAL MUTILATION FOR ACHIEVING SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS	Amina Yusuf Bello, Fatima Zahra El Amrani
		6	ENHANCING STUDENT COMPETENCIES THROUGH ACTIVE LEARNING IN MANAGEMENT INFORMATION SYSTEMS	Assis. Prof. Dr. Mwangi Okoro
		7	ENHANCING STUDENT COMPETENCIES THROUGH ACTIVE LEARNING IN MANAGEMENT INFORMATION SYSTEMS	A. Mwangi, H. Okoro
		8		

ICER 1ST INTERNATIONAL CONFERENCE ON EDUCATION RESEARCHES May 17 - 19, 2025 SIVAS - TÜRKİYE Meeting ID: 885 7151 8350 Passcode: 202224 18 Mayıs / May 18, 2025 / 11:30 – 13:30 Time zone in Turkey (GMT+3)				
Salon	Moderator		Bildiri No ve Başlığı / Paper ID and Title	Authors
HALL / SALON 3	Dr. Maria Teresa Rodriguez	1	INNOVATIVE APPROACHES IN ABSTRACT EXPRESSIONISM: JACKSON POLLOCK'S DRIP TECHNIQUE	Samuel Okoro, Amina Diallo
		2	EXPLORING REFLECTIVE ENGAGEMENT THROUGH URBAN ART IN ADULT AND PRIMARY EDUCATION: CASE STUDIES ON PEDAGOGICAL APPROACHES	Amina Diallo
		3	INTEGRATING INTERDISCIPLINARY METHODS IN EDUCATIONAL SETTINGS	M. Ndlovu, S. Chikanda
		4	ENHANCING MATHEMATICAL CREATIVITY AND CRITICAL REASONING THROUGH ORIGAMI: A PHILIPPINE CASE STUDY	Assis. Prof. Dr. Lale İyzadiyan
		5	EXPLORING THE INFLUENCE OF TEACHER-STUDENT DYNAMICS ON PERSISTENT ABSENTEEISM IN SECONDARY SCHOOLS OF MINDANAO, PHILIPPINES	Maria Santos, Juan Dela Cruz
		6	EXPLORING MOTIVATIONAL FACTORS IN ENGLISH LANGUAGE LEARNING: A STUDY AT A PROVINCIAL UNIVERSITY IN CEBU, PHILIPPINES	Maria Santos
		7	ENHANCING ONLINE POSTSECONDARY PROGRAMMING EDUCATION THROUGH AN EXTREME-BASED TEACHING APPROACH: AN EXPERIMENTAL STUDY	Beata Lopez
		8	IMPACT OF EARLY CHILDHOOD NON-PARENTAL CARE ON DIGITAL FRIENDSHIP FORMATION	Dr. Maria Teresa Rodriguez, Jomari Bautista
		9	EVALUATING THE EFFECTIVENESS OF DIGITAL ASSESSMENT METHODS IN TERTIARY EDUCATION	Assoc. Prof. Dr. Khaled Nosrat

ICER 1ST INTERNATIONAL CONFERENCE ON EDUCATION RESEARCHES May 17 - 19, 2025 SIVAS - TÜRKİYE Meeting ID: 885 7151 8350 Passcode: 202224 18 Mayıs / May 18, 2025 / 11:30 – 13:30 Time zone in Turkey (GMT+3)				
Salon	Moderator		Bildiri No ve Başlığı / Paper ID and Title	Authors
HALL / SALON 4	Assis . prof. Dr. Leyla Mammadova,	1	INVESTIGATING THE INFLUENCE OF STUDENTS' BELIEF IN SUCCESS ON THEIR ACADEMIC OUTCOMES IN FINAL EXAMINATIONS	PHD Miguel Blazeas
		2	DIGITAL CONTENT STRATEGY: A COMPREHENSIVE ANALYSIS OF CORE ELEMENTS	Ahmed Khan Emily Chen David Okeke
		3	ENHANCING EMOTIONAL INTELLIGENCE THROUGH CHILDREN'S LITERATURE IN ELEMENTARY EDUCATION	Lucia Tan, Carlo Mendoza
		4	EVALUATING LEARNING GAINS IN UNDERSTANDING FREE-FALL MOTION THROUGH PRIOR KNOWLEDGE ACTIVATION	Dr. Siti Nurhaliza,
		5	COMPREHENSİVE APPROACHES TO READING COMPREHENSION: ENHANCİNG INSTRUCTION THROUGH TEACHER ENGAGEMENT	Assis . prof. Dr. Leyla Mammadova,
		6	ENHANCİNG THE BIOMEDICAL ENGINEERING NETWORK THROUGH OUTREACH İNİTİATİVES: A CASE STUDY FROM BAKU, AZERBAIJAN	Elchin Aliyev, Nigar Hasanova, Farid Guliyev, Aysel Karimova
		7	REVIEWİNG HİGH SCHOOL CURRÍCULA WITH FOCUS ON IMPROVİNG STUDENTS' QUALİTY OF LIFE	Samir Abbasov, Nigar Rustamova, Kamran Aliyev
		8		

ICER 1ST INTERNATIONAL CONFERENCE ON EDUCATION RESEARCHES May 17 - 19, 2025 SIVAS - TÜRKİYE Meeting ID: 885 7151 8350 Passcode: 202224 18 Mayıs / May 18, 2025 / 11:30 – 13:30 Time zone in Turkey (GMT+3)				
Salon	Moderator		Bildiri No ve Başlığı / Paper ID and Title	Authors
HALL / SALON 5	Dr. Joseph Emmanuel Dela Cruz,	1	INTEGRATING DIGITAL EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT IN SCHOOL GARDENING PROGRAMS	Lila N'Dour, Fatima Bello, Samuel Okoye
		2	REVIEWING HIGH SCHOOL CURRICULA WITH FOCUS ON IMPROVING STUDENTS' QUALITY OF LIFE	Raşad Əliyev , Samir Hacıyev
		3	ONLINE MARKETING PERCEPTIONS OF INTERNATIONAL STUDENTS AT A NIGERIAN UNIVERSITY	Chinedu Okafor, Amina Yusuf
		4	UNIVERSITY EDUCATORS' TRAINING AND CHALLENGES IN SUPPORTING STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS: A REFLECTIVE STUDY	Telli Mammadova
		5	ONLINE SPEAKING ANXIETY AND ASSESSMENT CHALLENGES IN VIRTUAL LANGUAGE LEARNING ENVIRONMENTS	Amina K. Diallo,
		6	UNDERSTANDING THE TRANSITIONAL NEEDS OF FIRST GRADE LEARNERS IN RURAL KENYAN SCHOOLS: A QUALITATIVE STUDY	Dr. Miriam Nyongesa, Prof. Dr. Samuel Otieno, Dr. Fatima Wekesa
		7	ASSESSING CULTURAL COMPETENCY LEVELS OF SCHOOL LEADERS AND EDUCATORS: A STUDY OF THREE ELEMENTARY SCHOOLS IN METRO MANILA	Dr. Joseph Emmanuel Dela Cruz, Ana Lorena Santos
		8	ENHANCING UNIVERSITY SUSTAINABILITY THROUGH INNOVATION, EDUCATION, AND THE KNOWLEDGE ECONOMY	Maria Angelica Ramos, Dr. Elena Bautista

ICER 1ST INTERNATIONAL CONFERENCE ON EDUCATION RESEARCHES May 17 - 19, 2025 SIVAS – TURKIYE Meeting ID: 885 7151 8350 Passcode: 202224 18 Mayıs / May 18, 2025 / 11:30 – 13:30 Time zone in Turkey (GMT+3)				
Salon	Moderator		Bildiri No ve Başlığı / Paper ID and Title	Authors
HALL / SALON 6	Dr. Maria Kristina	1	GENDER REPRESENTATION AWARENESS AMONG PRIMARY SCHOOL TEACHERS: A PHILIPPINE PERSPECTIVE	Dr. Maria Kristina Dr. Jose Emmanuel Marquez
		2	EMPOWERING STUDENT VOICE THROUGH STUDENT-CENTERED APPROACHES IN MUSIC EDUCATION	Dr. Nigar Huseynli, Dr. Tural Guliyev
		3	GENDER DIFFERENCES IN JAPANESE LANGUAGE LEARNING STRATEGIES: A STUDY AMONG AZERBAIJANI STUDENTS	Dr. Elvin Zeynalov, Dr. Amina Huseynova
		4	STUDENT PERCEPTIONS OF ONLINE LEARNING IN MILITARY-RELATED COURSES: A CASE STUDY OF DEFENSE ACQUISITION UNIVERSITY	Tural H. Mammadov, Aysel R. Ismayilova, Javid G. Rahimov
		5	IMPACT OF AUGMENTED AND VIRTUAL REALITY IN ENHANCING STUDENT LEARNING IN MULTIVARIABLE CALCULUS	Priya Deshmukh, Arjun Patel, Sneha Kumar
		6	SKILLS DEVELOPMENT THROUGH ACTIVE LEARNING MODELS IN INDIAN COMPUTER SCIENCE INSTITUTES	Dr. Amit Verma, Neha Gupta, Rohit Mehta, Anjali Rao
		7	EVALUATING THE EFFECT OF INTRODUCTORY TECHNOLOGY COURSES ON STUDENT DECISIONS TO PURSUE STEM MAJORS	Dr. Angelo Ramirez, Dr. Beatriz Santos, Maria Cruz

ICER 1ST INTERNATIONAL CONFERENCE ON EDUCATION RESEARCHES May 17 - 19, 2025 SIVAS – TÜRKİYE Meeting ID: 885 7151 8350 Passcode: 202224 18 Mayıs / May 18, 2025 / 11:30 – 13:30 Time zone in Turkey (GMT+3)				
Salon	Moderator		Bildiri No ve Başlığı / Paper ID and Title	Authors
HALL / SALON 7	Prof. Dr. Amina Hegazy	1	THE IMPACT OF PHILOSOPHY AND EDUCATION ON NATIONAL GROWTH IN THE POST-PANDEMIC WORLD	Saad Ali, Fatima Zahra, Imran Khan, Rabia Nawaz
		2	BUILDING COMMUNITIES OF PRACTICE IN E-LEARNING ENVIRONMENTS: A FRAMEWORK FOR SOCIAL INTERACTION AND EDUCATIONAL DEVELOPMENT	Reza Mohammadi, Zahra Aliabadi, Amir Hossein Khosravi, and Laleh Rahmani
		3	ADVANCING ACADEMIC CONFIDENCE: IMPLEMENTING INNOVATIVE MODELLING STRATEGIES TO BOOST SELF-EFFICACY IN HIGHER EDUCATION	Dr. Parisa Ahmadi, Dr. Kaveh Rahimi
		4	EXPLORING ALGERIAN EFL STUDENTS' ATTITUDES TOWARDS ANGLOPHONE CULTURAL INFLUENCE: A CASE STUDY OF UNIVERSITY LEARNERS	Dr. Samira Belkacem, Yacine Messaoudi, Amel Djahid
		5	RETHINKING TUTORING PRACTICES IN ALGERIAN HIGHER EDUCATION: CHALLENGES AND PROSPECTS	Dr. Lamis Bouzid, Dr. Nabil Chergui, Ms. Hana Amrani
		6	ENHANCING ENGINEERING STUDENTS' PROBLEM-SOLVING SKILLS THROUGH PROJECT-BASED LEARNING IN LIFELONG EDUCATION	Dr. Nourhan El-Masry, Eng. Tamer Fathy, Prof. Rania Abdelrahman
		7	INTEGRATING COOPERATIVE EDUCATION INTO ENGINEERING PROGRAMS: A FRAMEWORK FOR INDUSTRY-ACADEMIA COLLABORATION	Dr. Nourhan El-Masry, Tamer Galal, Prof. Dr. Amina Hegazy
		8	INNOVATIVE TEACHING STRATEGIES IN JAPANESE ENTREPRENEURSHIP EDUCATION: A CASE STUDY OF AN EXEMPLARY EDUCATOR	Dr. Haruka Matsunaga, Prof. Dr. Daichi Fujimoto
		9	AN ALGORITHMIC APPROACH TO SCREEN-RECORDED EDUCATIONAL VIDEO PRODUCTION	Dr. Haruki Yamashita, Dr. Aiko Fujimoto
		10	ENHANCING FINANCIAL LITERACY AMONG YOUNG WOMEN: INSIGHTS FROM EGYPTIAN SECONDARY EDUCATION	Dr. Amina El-Sayed, Nourhan Abdelaziz

ICER 1ST INTERNATIONAL CONFERENCE ON EDUCATION RESEARCHES May 17 - 19, 2025 SIVAS – TÜRKİYE Meeting ID: 885 7151 8350 Passcode: 202224 18 Mayıs / May 18, 2025 / 11:30 – 13:30 Time zone in Turkey (GMT+3)				
Salon	Moderator		Bildiri No ve Başlığı / Paper ID and Title	Authors
HALL / SALON 8	Dr. Aisulu Nurmanova	1	DEVELOPING AN INNOVATIVE APPROACH TO MATHEMATICAL PROBLEM SOLVING THROUGH COGNITIVE MOVEMENT	Aigerim Tulegenova, Yerzhan Nurgaliev, Dana Nurkhanova
		2	REDEFINING THE AVERAGE SOFTWARE ENGINEER: INSIGHTS FROM COMPUTER SCIENCE EXAM ANALYTICS	Aruslan Tursynbek, Nurlan Zhaksylykov, Dinara Kudaibergenova
		3	AN INTELLIGENT FRAMEWORK FOR ENHANCING MUSIC EDUCATION USING SEMANTIC TECHNOLOGIES	Aigerim Yessenkulova, Daniyar Nurmaganbetov
		4	VALIDATION OF THE CAREER MOTIVATION SCALE AMONG KAZAKHSTANI UNIVERSITY AND VOCATIONAL COLLEGE TEACHERS	Aruslan Tursynova, Yerzhan Mukhamedkhan
		5	INTEGRATING TECHNOLOGICAL TOOLS TO ENHANCE MATHEMATICS LEARNING ATTITUDES AMONG NON-MATHEMATICS MAJORS	Dr. Akerke Zholamanova, Bauyrzhan Temirbek, Gulzhan Nurtayeva
		6	INTEGRATING GEOGEBRA TO ENHANCE STUDENT ENGAGEMENT AND SEMIOTIC MEDIATION IN MATHEMATICS CLASSROOMS	Dr. Aigerim Sarsenova, Nurbolat Kadyrov, Zhanar Tleubekova
		7	EMOTIONAL DYNAMICS OF ONLINE TEACHING IN ADULT EDUCATION: INSIGHTS FROM SELECTED EUROPEAN CONTEXTS	Dr. Aisulu Nurmanova, Yerzhan Kalymbetov
		8	ENHANCING STUDENTS' CREATIVITY THROUGH PROBLEM-BASED LEARNING: A CASE STUDY OF A NOVICE SCIENCE TEACHER IN KAZAKHSTAN	Dr. Aidos Nurgaliyev, Dr. Zhanar Kussainova

ICER 1ST INTERNATIONAL CONFERENCE ON EDUCATION RESEARCHES May 17 - 19, 2025 SIVAS - TÜRKİYE Meeting ID: 885 7151 8350 Passcode: 202224 18 Mayıs / May 18, 2025 / 11:30 – 13:30 Time zone in Turkey (GMT+3)				
Salon	Moderator		Bildiri No ve Başlığı / Paper ID and Title	Authors
HALL / SALON 9	Daniyar Sarsenbayev	1	PREDICTIVE MODELING OF STUDENT PERFORMANCE USING ENSEMBLE MACHINE LEARNING TECHNIQUES	Aruzhan Beketova, Daniyar Sarsenbayev
		2	STUDENTS' PARTICIPATION IN HIGHER EDUCATION GOVERNANCE IN INDONESIA	Ahmad Fadil, Rina Lestari,
		3	EVALUATION OF PEER ASSESSMENT MODELS IN REMOTE MEDICAL EDUCATION DURING THE COVID-19 PANDEMIC: INDONESIAN MEDICAL STUDENTS' PERSPECTIVE	Arif Hidayat, Intan Nurdiana, Budi Santoso
		4	THE IMPACT OF TASK-BASED LANGUAGE TEACHING IN INDONESIAN ESL CLASSROOMS: A CASE STUDY ANALYSIS	Rina Lestari, Bambang Setiawan, Nur Azizah
		5	UTILIZATION OF MINIATURE SATELLITE SYSTEMS IN INTERDISCIPLINARY EDUCATION FOR ENGINEERING STUDENTS	Arief Pratama, Dita Puspita, Riza Indra, Arif Kurniawan
		6	CYBERSECURITY AWARENESS AMONG APPLIED SCIENCES STUDENT POPULATION	Arief Purnomo, Siti Rahmawati, Dedi Suryanto
		7	POSITIONING AN INCLUSIVE FRAMEWORK EMBEDDED IN THE SOCIAL MODEL OF DISABILITY THEORY CONTEXTUALIZED FOR INDONESIA	Aisyah Fitriani, Ria Mawarni, Zulkifli Rahman

ICER 1ST INTERNATIONAL CONFERENCE ON EDUCATION RESEARCHES May 17 - 19, 2025 SIVAS – TÜRKİYE Meeting ID: 885 7151 8350 Passcode: 202224 18 Mayıs / May 18, 2025 / 11:30 – 13:30 Time zone in Turkey (GMT+3)				
Salon	Moderator		Bildiri No ve Başlığı / Paper ID and Title	Authors
HALL / SALON 10	Agus Hermawan	1	DEVELOPING A RESEARCH CULTURE IN INDONESIAN UNIVERSITIES: IMPLICATIONS FOR KNOWLEDGE MANAGEMENT AND ACADEMIC EXCELLENCE	Agus Haryanto, Murniati Rahmawati, Rudi Setiawati
		2	UTILIZING 3D VIRTUAL ENVIRONMENTS IN LANGUAGE LEARNING: AN INDONESIAN PERSPECTIVE	Andi Putra, Joko Rahmawati,
		3	GENDER DISCRIMINATION IN EDUCATION IN INDONESIA	Rizky Aditya Pratama, Dinda Nurul Fadhillah, Agus Hermawan,
		4	ANALYSIS OF TEACHER READINESS FOR THE IMPLEMENTATION OF ICT IN EDUCATION IN AFRICAN SCHOOLS	Kwame Adu-Bempah, Nia Kofi, Akua Nkrumah, Kwabena A. Boakye
		5	IMPROVING TEACHING STRATEGIES THROUGH INNOVATIVE EDUCATIONAL APPROACHES: A CASE STUDY IN LEGAL EDUCATION	M. Benali, F. Ziani, A. Boudjellal
		6	PREDICTIVE ANALYSIS OF ACADEMIC PERFORMANCE FACTORS AMONG STUDENTS IN AFRICAN UNIVERSITIES	Amina Kamara, Kwame Mensah, Rukiya Chirwa
		7	IMPROVING ONLINE LEARNING ENGAGEMENT USING AGILE METHODOLOGIES: A CASE STUDY FROM ALGERIA	Zohra Benali, Samir Tabbal, Khaled Moulay, Sarah Achour
		8	THE IMPACT OF THE COVID-19 PANDEMIC ON INTERNATIONAL STUDENTS IN AFRICAN UNIVERSITIES	Amara Nguvu, Kwabena Agyemang , Dayo Ojo
		9	EXTENDING COMPUTATIONAL CHEMISTRY SIMULATIONS TO POLYMERIC MATERIALS: AN INTRODUCTORY EXPERIMENT FOR UNDERGRADUATES	Adebola Okunola, Chijioke Eze, Ifeoma Nwankwo, Emmanuel Adebayo, Tolu Akinyemi

ICER 1ST INTERNATIONAL CONFERENCE ON EDUCATION RESEARCHES				
May 17 - 19, 2025				
SIVAS – TÜRKİYE				
Meeting ID: 885 7151 8350 Passcode: 202224				
18 Mayıs / May 18, 2025 / 15:00 – 17:00 Time zone in Turkey (GMT+3)				
Salon	Moderator		Bildiri No ve Başlığı / Paper ID and Title	Authors
HALL / SALON 1	Dr. Öğr. Üye. Abdullah ALDEMİR	1	SYSTEMATIC REVIEW OF TRANSACTIONAL ANALYSIS THEORY	Doç. Dr. Nezir EKİNCİ Umut Kaan MANGA
		2	ANA BABAYA BAĞLANMA ARAŞTIRMALARI: SİSTEMATİK BİR DERLEME	Doç. Dr. Nezir EKİNCİ Şule YALÇIN ATALAY
		3	DEVELOPING A PRIVACY TRAINING PROGRAM FOR PARENTS WITH CHILDREN AGED 48-72 MONTHS	Teacher, Zehra BEYAZYÜZ Assist. Prof. Dr. Burhan ÜZÜM
		4	SOSYAL VE DUYGUSAL YALNIZLIK İLE SOSYAL MEDYA BAĞIMLILIĞI ARASINDAKİ İLİŞKİDE ÖZ KONTROL VE ÖZ ŞEFKATİN ARACILIK ROLÜ	Psikolog Esra SARAK Dr. Öğr. Üyesi Diler AKTÜRK
		5	Gençlerde Nomofobi: Cinsiyet ve Farklı Demografik Özelliklerle Bağlantı	Dr. Öğr. Üye. Abdullah ALDEMİR
		6	THE RELATIONSHIP BETWEEN FOREIGN LANGUAGE TEACHING AND MOTIVATION	Prof. Dr. Ali Osman ENGİN Mehmet GEDİK
		7	OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN BİREYLERLE DOĞAL ÖĞRETİM YÖNTEMİNİN KULLANILDIĞI ARAŞTIRMALARIN İNCELENMESİ: SİSTEMATİK DERLEME	Prof. Dr. Ali Osman ENGİN Halide ŞENPOLAT
		8	EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN YALNIZLIK DÜZEYLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ	İbrahim DADANDI
		9	FEN BİLİMLERİ, SOSYAL BİLGİLER VE SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ SAĞLIKLI VE DOĞRU BESLENME KONUSUNDAKİ BİLGİ DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ	Ayşenur Gamze ÖNDÜL Rukiye CAYMAZ Prof. Dr. Evrim URAL

ICER 1ST INTERNATIONAL CONFERENCE ON EDUCATION RESEARCHES				
May 17 - 19, 2025				
SIVAS – TÜRKİYE				
Meeting ID: 885 7151 8350 Passcode: 202224				
18 Mayıs / May 18, 2025 / 15:00 – 17:00 Time zone in Turkey (GMT+3)				
Salon	Moderator		Bildiri No ve Başlığı / Paper ID and Title	Authors
HALL / SALON 2	Prof. Ali Asker BAL	1	SYNTHESIS OF TRADITIONAL AND MODERN; BEDRİ RAHMİ EYÜBOĞLU'S ART EDUCATION APPROACH	Prof. Ali Asker BAL
		2	ANALYTICAL AND CRITICAL THINKING WAY; ADNAN TURANI'S UNDERSTANDING OF ART EDUCATION	Prof. Ali Asker BAL
		3	METAFORLARIN TEMEL MÜZİK TERİMLERİNİN ANLATIMINDA KULLANILMASININ ÖĞRENCİ BAŞARILARINA ETKİLERİ	Müzik Öğretmeni İhtibar ERDEM Doç. Dr. Yusuf ÖZGÜL
		4	İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ÇİZİMLERİNDE DEYİMLER VE ATASÖZLERİ	Resul YURT Doç. Dr. Hamdi KARAKAŞ
		5	TÜRKİYE ve HIRVATİSTAN 5-8. SINIFLARIN MÜZİK ÖĞRETİM PROGRAMLARININ İNCELENMESİ	Yüksek Lisans Öğrencisi Duha Görkem EMEKLİ Doç. Dr. Türker EROL
		6	ÖĞRENCİLERİN ÇEVRESEL SORUNLARA DUYARLILIĞINI ARTIRMAK İÇİN GÖRSEL SANATLAR EĞİTİMİNDE KULLANILABİLECEK STRATEJİLER	Yüksek Lisans Öğrencisi Özge AKMEŞE Dr. Öğr. Üyesi Okan BOYDAŞ
		7	ÇOCUKLARIN BİLİŞSEL, DUYUŞSAL ve SOSYAL GELİŞİMİNDE MÜZİK EĞİTİMİNİN ROLÜ	Ergül ERDOĞAN Dr. Öğr. Üyesi Yunus YAPALI
		8	GENÇLİK MERKEZLERİNDE SUNULAN PİYANO EĞİTİMİNİN ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK, SOSYAL VE DUYGUSAL GELİŞİMLERİNE KATKISI: NİTEL BİR ARAŞTIRMA	Betül KOÇ KAYA Dr. Öğretim Üyesi Kadriye ÖZYAZICI
		9	6. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YENİLENEBİLİR ENERJİ KAYNAKLARI İLE İLGİLİ ALGILARI	Belkıs AYDIN Dr. Öğretim Üyesi Kadriye ÖZYAZICI

ICER 1ST INTERNATIONAL CONFERENCE ON EDUCATION RESEARCHES May 17 - 19, 2025 SIVAS - TÜRKİYE Meeting ID: 885 7151 8350 Passcode: 202224 18 Mayıs / May 18, 2025 / 15:00 – 17:00 Time zone in Turkey (GMT+3)				
Salon	Moderator		Bildiri No ve Başlığı / Paper ID and Title	Authors
HALL / SALON 3	Assist Prof. Dr., Ahmet UYAR	1	İLKÖĞRETİM MATEMATİK ÖĞRETMEN ADAYLARININ DETERMİNANT KONUSUNDA AKADEMİK BAŞARILARININ İNCELENMESİ	Uzman Selin KAYA Prof.Dr.Süha YILMAZ
		2	İLKÖĞRETİM MATEMATİK ÖĞRETMEN ADAYLARININ LİNEER CEBİR-1-DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ	Uzman Selin KAYA Prof.Dr.Süha YILMAZ
		3	DUVAL'İN GEOMETRİK MUHAKEME MODELİ BAĞLAMINDA BİR ORTAOKUL MATEMATİK ÖĞRETMENİNİN GEOMETRİ DERSLERİNİN İNCELENMESİ	Yüksek Lisans Öğrencisi Gülfiye İNCE Yüksek Lisans Öğrencisi Betül KORKMAZ
		4	ORTAOKUL MATEMATİK ÖĞRETMENLERİNİN GEOMETRİK MUHAKEME SÜREÇLERİNİN İNCELENMESİ	Yüksek Lisans Öğrencisi Betül KORKMAZ Yüksek Lisans Öğrencisi Gülfiye İNCE
		5	EXAMINATION OF TEACHERS' OPINIONS ABOUT STUDENTS' FEAR TOWARDS MATHEMATICS COURSE	Dr. Ali ŞAHİN
		6	EXAMINATION OF TEACHERS' THOUGHTS ON THE MATHEMATICS COURSE CURRICULUM WITHIN THE TURKISH CENTURY EDUCATION MODEL	Dr. Ali ŞAHİN
		7	8 th GRADE MATHEMATICS COURSE TEACHING PROGRAM: A COMPARATIVE ANALYSIS OF CHANGES BETWEEN 2018 and 2024	Assist Prof. Dr., Ahmet UYAR
		8		

ICER 1ST INTERNATIONAL CONFERENCE ON EDUCATION RESEARCHES				
May 17 - 19, 2025				
SIVAS – TÜRKİYE				
Meeting ID: 885 7151 8350 Passcode: 202224				
18 Mayıs / May 18, 2025 / 15:00 – 17:00 Time zone in Turkey (GMT+3)				
Salon	Moderator		Bildiri No ve Başlığı / Paper ID and Title	Authors
HALL / SALON 4	Doç. Dr. Figen UYSAL	1	Duval'in Algısal Süreçleri Bağlamında Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Üçgenler Bilgisi	Yüksek Lisans Öğrencisi Hatice Nur Türkoğlu
		2	BEŞİNCİ SINIF MATEMATİK DERS KİTAPLARINDAKİ KAREKOD İÇERİKLERİNİN İNCELENMESİ	Gülse Beyaz TEKE Doç. Dr. Kübra POLAT
		3	BİLİŞSEL BİR BECERİDEN DAHA FAZLASI: SAYI DUYUSU ÖZYETERLİĞİ	Doktora Öğrencisi Betül KESKİN Öğretmen Volkan ÖZTÜRK Öğretmen Eyüp BEZEYEN Doç. Dr. Kübra POLAT
		4	İLKOKUL VE ORTAOKUL MATEMATİK EĞİTİMİNDE DİJİTAL OYUNLARIN KULLANIMI: BİR META-SENTEZ ÇALIŞMASI	Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Akif Bircan
		5	The Use of Web 2.0 Tools in Mathematics Teaching: Systematic Review of Theses on Secondary School Level	Mathematics Teacher Mahir BAĞCI Assist. Prof. Dr. Selçuk FIRAT
		6	2024 TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ İLKOKUL MATEMATİK DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI'NIN DİJİTAL OKURYAZARLIK AÇISINDAN İNCELENMESİ	Yüksek Lisans Öğrencisi Miraç KAYA İNAN Dr. Öğr. Üyesi KAAN GÜNEY
		7	TÜRKİYE'DE 2014-2024 YILLARI ARASINDA MATEMATİK EĞİTİMİNDE SORGULAMA TEMELLİ ÖĞRETİM ÜZERİNE YAPILAN TEZLERİN İNCELENMESİ	Doç. Dr. Figen UYSAL Murat GÖKALP
		8	HAYAT BİLGİSİ DERS KİTAPLARINDA YER ALAN GÖRSELLERİN KÖK DEĞERLER AÇISINDAN İNCELENMESİ	Dr. Öğr. Üyesi Fatih KARTAL

ICER 1ST INTERNATIONAL CONFERENCE ON EDUCATION RESEARCHES				
May 17 - 19, 2025				
SIVAS – TÜRKİYE				
Meeting ID: 885 7151 8350 Passcode: 202224				
18 Mayıs / May 18, 2025 / 15:00 – 17:00 Time zone in Turkey (GMT+3)				
Salon	Moderator		Bildiri No ve Başlığı / Paper ID and Title	Authors
HALL / SALON 5	Dr.Öğr.Üyesi Zehra YILMAZER	1	Okul Öncesi Program Değerlendirmeleri ve Sonuçlarda Karşılaşılan Sorunsallar: Sistematik Literatür Taraması	Hilal Damla ÖZ Fadıl ŞİRAZ Saniye Tuğba AKKAYA Şener ŞENTÜRK
		2	OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE ÇOCUĞU OLAN EBEVEYNLERİN DİJİTAL MAHREMİYET İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ	Sümeyye GÜVENDİ Dr. Öğr. Üyesi Aycan BULDUR
		3	SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ TEKNOLOJİK PEDAGOJİK ALAN BİLGİSİ İLE TASARIM ODAKLI DÜŞÜNME ÖZELLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ	Doktor Öğretim Üyesi Mustafa ŞAT Üniversite Öğrencisi Fatma Nur TAŞDEMİR
		4	ADMINISTRATORS' and PARENTS' OPINIONS on THE IMPORTANCE of SCHOOL HEALTH and SAFETY in PRESCHOOL EDUCATION	Semih ÇUHADAR Prof. Dr. Mehmet ÖZBAŞ
		5	TÜRKÇENİN YURT DIŞINDA ÖĞRETİLMESİNİN GEREKÇELERİ ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME	Prof. Dr. Sami Baskın Yüksek Lisans Öğrencisi Melike Çınar
		6	AVRUPA'DA YAŞAYAN TÜRKLERİN ANA DİLİ VE RESMİ DİLE DAİR GÖRÜŞLERİ: FRANSA'DAKİ TÜRKLER ÖRNEĞİ	Prof. Dr. Sami BASKIN Yüksek Lisans Öğrencisi Tayyibe BORAZANOĞLU
		7	LİSE ÖĞRENCİLERİNİN DERS DIŞI TENİS EĞİTİMLERİNE KATILIM ENGELLERİNİN İNCELENMESİ	Furkan YILMAZ Prof. Dr. Hüseyin Fatih KÜÇÜKİBİŞ
		8	SPOR BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN PARALİMPİK SPORLARA KARŞI FARKINDALIK DURUMLARI	Caner ŞEKER Dr. Öğr. Üyesi Oğuzhan ÇALI
		9	ÇOCUK GELİŞİMİ ÖĞRENCİLERİNİN EMPATİ DÜZEYLERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA	Dr.Öğr.Üyesi Zehra YILMAZER

ICER 1ST INTERNATIONAL CONFERENCE ON EDUCATION RESEARCHES				
May 17 - 19, 2025				
SIVAS – TÜRKİYE				
Meeting ID: 885 7151 8350 Passcode: 202224				
18 Mayıs / May 18, 2025 / 15:00 – 17:00 Time zone in Turkey (GMT+3)				
Salon	Moderator		Bildiri No ve Başlığı / Paper ID and Title	Authors
HALL / SALON 6	Dr. Öğr. Üyesi Şeyma YEŞİL	1	EXPLORING THE RELATIONSHIP BETWEEN THE SELF-REGULATED MOBILE-ASSISTED LANGUAGE LEARNING AND LEARNER AUTONOMY	MA Student Zerrin Sude TOPCU Assist. Prof. Dr. Kübra OKUMUŞ DAĞDELER
		2	İKİNCİ DİL ÖĞRENME DENEYİMLERİ ÖLÇEĞİNİN TÜRK KÜLTÜRÜNE UYARLANMASI	Latife Yıldırım Dr. Yafes CAN
		3	THE PEDAGOGICAL VALUE OF DISCOURSE ANALYSIS IN ELT: FROM LINGUISTIC PATTERNS TO CRITICAL LANGUAGE AWARENESS	Dr. Öğr. Üyesi Şeyma YEŞİL
		4	TRANSFORMING ENGLISH LANGUAGE INSTRUCTION: THE IMPORTANCE OF ETHICAL AND AI COMPETENCIES WITHIN THE TPACK PARADIGM	Zehra Nur UYAY Asst. Prof. Dr. Şeyma YEŞİL
		5	RESİMLİ ÇOCUK KİTAPLARININ STEAM VE TEMEL BİLİMSSEL SÜREÇ BECERİLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ	Büşra KUFACI Dr. Öğr. Üyesi Aycan BULDUR
		6	2023–2024 YILLARI ARASINDA TÜRKİYE’DE ÇOCUK EDEBİYATI ALANINDA YAPILMIŞ LİSANSÜSTÜ TEZLERİN BİBLİYOMETRİK ANALİZİ	Zühal YALAZ Doç. Dr. Evren KARATAŞ ÜLGER
		7	2024 9. SINIF KİMYA MÜFREDAT DEĞİŞİKLİĞİ İLE İLGİLİ ÖĞRETMEN, ÖĞRENCİ VE VELİ GÖRÜŞLERİ	Dilara HASDEMİR, Büşra BUYRUK, Doç. Dr. Gülseda EYCEYURT TÜRK
		8	KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİYLE İLGİLİ YAPILMIŞ ÇALIŞMALAR VE KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİ SÜRECİNDE KARŞILAŞILAN SORUNLAR: SİSTEMATİK LİTERATÜR TARAMASI	Damla Destan KÖSEOĞLU Dr. Öğretim Üyesi Fadıl ŞİRAZ
		9	ÖĞRETİM ELEMANLARININ PEDAGOJİK YETERLİKLERİNİN ÖĞRETMEN ADAYLARI GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ	Saniye Tuğba AKKAYA

ICER 1ST INTERNATIONAL CONFERENCE ON EDUCATION RESEARCHES May 17 - 19, 2025 SIVAS – TURKIYE Meeting ID: 885 7151 8350 Passcode: 202224 18 Mayıs / May 18, 2025 / 15:30 – 17:30 Time zone in Turkey (GMT+3)				
Salon	Moderator		Bildiri No ve Başlığı / Paper ID and Title	Authors
HALL / SALON 1	Dr. Olivier Dupont	1	THE IMPACT OF THE COVID-19 PANDEMIC ON INTERNATIONAL STUDENTS IN AFRICAN UNIVERSITIES	Amara Nguvu, Kwabena Agyemang, Dayo Ojo
		2	METaverse AS A NEW DIMENSION OF REALITY AND ITS IMPACT ON HIGHER EDUCATION	Ayesha Khan, Rajesh Sharma, Mei Ling Tan, Yuki Suzuki
		3	ENHANCING STUDENT ENGAGEMENT AND ACTIVE LEARNING THROUGH FLIPPED CLASSROOM IN BIOETHICS EDUCATION	Luca Rossi, Alessandra Schreiber, , Emilia Kovács
		4	ENHANCING EXPERIENTIAL LEARNING IN A SMART FLIPPED CLASSROOM: A CASE STUDY	Jianhua Zhang, Ayesha Kaur, Rajesh Kumar,
		5	THE EVOLUTION OF TECHNOLOGY IN HIGHER EDUCATION: EXAMINING THE IMPACT OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE	László Kovács, Anna Schmidt, Dr. Olivier Dupont
		6	THE IMPACT OF ONLINE TESTING ON CHEMISTRY EDUCATION PRACTICES	Ayesha Khan, Tariq Ahmad, Nisa Javed,
		7	INTEGRATING NEW LITERACIES IN SCIENCE EDUCATION FOR 21ST CENTURY STUDENTS	Mei-Ling Chen, Prof. Dr. Akira Takahashi, Dr. Hana Yoon
		8	THE EFFECT OF TECHNOLOGICAL ADVANCEMENTS IN THE 21ST CENTURY ON HIGHER EDUCATION: EXPLORING THE ROLE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE	Elisabeth Schmidt, Viktor Novak, Martina Horvath

ICER 1ST INTERNATIONAL CONFERENCE ON EDUCATION RESEARCHES May 17 - 19, 2025 SIVAS - TÜRKİYE Meeting ID: 885 7151 8350 Passcode: 202224 18 Mayıs / May 18, 2025 / 15:30 – 17:30 Time zone in Turkey (GMT+3)				
Salon	Moderator		Bildiri No ve Başlığı / Paper ID and Title	Authors
HALL / SALON 2	Assis. Prof. Dr. Isabelle Braun	1	HOLISTIC APPROACH TO TEACHING MATHEMATICS IN SECONDARY SCHOOL TO IMPROVE STUDENTS' UNDERSTANDING OF SUBJECT MATTER	Tanaka Yuki, Hiroshi Nakamura, Ayesha Tanvir
		2	TEACHERS' CONTINUANCE INTENTION TOWARDS USING ONLINE LEARNING PLATFORMS: A CONCEPTUAL FRAMEWORK	Luca Bernardi, Dr. Maria Johansson, Dr. Thomas Müller
		3	ONLINE THINK-PAIR-SHARE IN ICT COURSES FOR SENIOR LEARNERS	Akira Nakamura, Mei Chen, Ryuji Takahashi
		4	SCHOOL-BASED INTERVENTION FOR ACADEMIC ACHIEVEMENT: TARGETING COGNITIVE, MOTIVATIONAL AND AFFECTIVE FACTORS	Emma Weber, Assis. Prof. Dr. Isabelle Braun
		5	FOSTERING DIVERSITY AND INCLUSION IN EDUCATION: APPROACHES TO PROMOTING EQUALITY AND RESPECT FOR INDIVIDUALITY IN THE CLASSROOM	Eva Schmidt, Paul Weber
		6	ONLINE THINK-PAIR-SHARE IN ICT COURSES FOR SENIOR LEARNERS	Akira Nakamura, Mei Chen, Ryuji Takahashi
		7	THE IMPACT OF VOCATIONAL SKILLS, RECOGNITION OF PRIOR LEARNING, AND TECHNOLOGY ON THE FUTURE OF HIGHER EDUCATION	Isabella Rossi, Matthias Schmidt
		8	ONLINE THINK-PAIR-SHARE IN A THIRD-AGE ICT COURSE: AN ASIAN PERSPECTIVE	Tanaka Hiroshi, Wei Liu,

ICER 1ST INTERNATIONAL CONFERENCE ON EDUCATION RESEARCHES May 17 - 19, 2025 SIVAS – TURKIYE Meeting ID: 885 7151 8350 Passcode: 202224 18 Mayıs / May 18, 2025 / 15:30 – 17:30 Time zone in Turkey (GMT+3)				
Salon	Moderator		Bildiri No ve Başlığı / Paper ID and Title	Authors
HALL / SALON 3	Dr. Niran Phongchai	1	ENHANCING CAREER SKILLS THROUGH DISRUPTIVE INNOVATION IN ADVERTISING STRATEGIES	Maximilian Bauer, Elina Jansen,
		2	UNDERSTANDING ENTREPRENEURIAL READINESS AMONG INTERNATIONAL STUDENTS: A QUALITATIVE PERSPECTIVE	Aminah Zhao, Yuki Takahashi, Sohail Ahmed,
		3	eLEARNING FOR ELECTRIC DISTRIBUTION PLANNING ENGINEERS	Ahsan Khan, Tanvi Sharma, Farhan Ali, Neha Verma
		4	EXPLORING THE TRANSITIONAL EXPERIENCES OF CHINESE TOP-UP STUDENTS AT REGIONAL UK UNIVERSITIES: A LONGITUDINAL STUDY USING THE U CURVE MODEL	Reza Jafari, Leila Ahmadi, Ali Hashemi
		5	REDEFINING STUDENT INTERNATIONALISATION STRATEGIES IN POST-PANDEMIC HIGHER EDUCATION	Dr. Nattapong Kittisak, Dr. Supaporn Chaipaywat, Dr. Arisa Rattanaporn
		6	INVESTIGATING ACADEMIC ANXIETY AND COPING STRATEGIES AMONG UNIVERSITY STUDENTS WITH DYSLLEXIA: A MIXED METHOD APPROACH	Dr. Shirin Khaleghi, Dr. Reza Mahdavi
		7	ENLIGHTEN: A USER-CENTRIC SOFTWARE TOOL FOR POWER SYSTEM SIMULATION AND EDUCATION	Dr. Niran Phongchai, Dr. Kanya Udomsri, Dr. Veerasak Thongchai
		8	INNOVATIVE STRATEGIES FOR ENGLISH PEDAGOGY IN IRANIAN SECONDARY SCHOOLS UNDER EDUCATIONAL REFORM POLICIES	Dr. Parisa Jafari, Dr. Mehdi Rostami, Zahra Noorian

ICER 1ST INTERNATIONAL CONFERENCE ON EDUCATION RESEARCHES May 17 - 19, 2025 SIVAS – TÜRKİYE Meeting ID: 885 7151 8350 Passcode: 202224 18 Mayıs / May 18, 2025 / 15:30 – 17:30 Time zone in Turkey (GMT+3)				
Salon	Moderator		Bildiri No ve Başlığı / Paper ID and Title	Authors
HALL / SALON 4	Dr. Mahsa Tavakoli	1	EXPLORING TECHNICAL AND PEDAGOGICAL STRATEGIES IN SCREEN-RECORDED VIDEO DEVELOPMENT	Lasha Beridze, Nino Kvachadze
		2	RECONNECTING EMOTIONS AND LEARNING: POST-PANDEMIC TEACHING STRATEGIES IN HIGHER EDUCATION	Dr. Mahsa Tavakoli, Dr. Reza Jafari
		3	EFFECT OF ONLINE EDUCATION ON ACADEMIC PERFORMANCE AND COURSE REGISTRATION DURING THE COVID-19 PANDEMIC: A CASE STUDY OF EEE STUDENTS	Nino Beridze, Giorgi Tsiklauri
		4	IMPACTS OF E-LEARNING ON EDUCATIONAL POLICY: POLICY OF SENSITIZATION AND TRAINING IN E-LEARNING IN IRAN	Ali Rezaei, Samira Davoodi, Mohammad Ali Hosseini, Marjan Alavi, Farzad Kiani
		5	CAPACITIES OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION PROFESSIONALS FOR THE PREVENTION OF SOCIAL EXCLUSION OF CHILDREN	Giorgi Beridze, Lika Jorjadze, Nino Tsereteli
		6	THE IMPACT OF ARTISTIC AND MUSICAL ACTIVITIES ON CHILDREN WITH LEARNING DIFFICULTIES	Omar Ali Hussein, Fatima Zahra Al-Khatib, Rami Khalil Abdulrahman
		7	ASSESSING THE LEARNING OUTCOMES AND IMPACT OF CONTROL SYSTEMS COURSE IN COMPLEX ENGINEERING PROBLEM SOLVING: A STUDY ON ENGINEERING PROGRAM OUTCOMES	Giorgi Kapanadze, Nino Gogichaishvili, Irakli Tsiklauri, Tamar Chikovani

ICER 1ST INTERNATIONAL CONFERENCE ON EDUCATION RESEARCHES May 17 - 19, 2025 SIVAS - TÜRKİYE Meeting ID: 885 7151 8350 Passcode: 202224 18 Mayıs / May 18, 2025 / 15:30 – 17:30 Time zone in Turkey (GMT+3)				
Salon	Moderator		Bildiri No ve Başlığı / Paper ID and Title	Authors
HALL / SALON 5	Dalerbek Sharipov,	1	PSYCHODIDACTIC APPROACHES TO ENHANCE LOGICAL THINKING IN ACADEMIC WRITING PREPARATION	Ali Al-Masri, Noor Jassim, Faris Hameed
		2	CAREER-ORIENTED OUTREACH PROGRAMS FOR SCHOOL CHILDREN: INSIGHTS FOR IMPROVING ENGINEERING AND MANUFACTURING EDUCATION	Farid Nuraliyev, Shirinbek Rahmonov, Amina Iskandarova, Daler Rakhmonov
		3	RESEARCH PERFORMANCE EVALUATION USING A MULTIPLE CRITERIA DECISION-MAKING APPROACH	A. Hasan, F. Al-Sabti, N. Jassim
		4	TRANSFORMATIVE WORKPLACE LEARNING EXPERIENCES OF MIGRANT WOMEN ENGLISH INSTRUCTORS IN TAJIKISTAN'S POST-SECONDARY EDUCATION	Shirin Habibova, Farida Nazari, Dilorom Makhkamova
		5	ADAPTIVE CONTENT DELIVERY MODEL FOR LEARNING OBJECTS BASED ON STUDENT LEARNING STYLES	Ali Hassan Al-Mansoori, Fatimah Jassim Al-Tamimi, Tarek Abdulrahman Al-Khalaf
		6	ENGINEERING EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT IN TAJIKISTAN: PERCEPTIONS AND CHALLENGES AMONG ENGINEERING STUDENTS AND PROFESSIONALS	Akbar Rahimov, Dalerbek Sharipov, Farida Nazarova
		7	EARTHQUAKE PREPAREDNESS IN CHILDCARE FACILITIES: AN INTEGRATED APPROACH TO IMPROVING SAFETY STANDARDS	I. Ionescu, D. Popescu, M. Vasilescu
		8	AN EXAMINATION OF ROMANIAN EDUCATORS' PERSPECTIVES ON STUDENTS' EMOTIONAL AND BEHAVIORAL CHALLENGES	Maria Popescu, Andrei Ionescu, Elena Georgescu, Radu Dumitrescu, Ioana Drăgoi

ICER 1ST INTERNATIONAL CONFERENCE ON EDUCATION RESEARCHES May 17 - 19, 2025 SIVAS - TÜRKİYE Meeting ID: 885 7151 8350 Passcode: 202224 18 Mayıs / May 18, 2025 / 15:30 – 17:30 Time zone in Turkey (GMT+3)				
Salon	Moderator		Bildiri No ve Başlığı / Paper ID and Title	Authors
HALL / SALON 6	Assoc. Prof. Dr. Mehron Mirov	1	ADVANCEMENTS IN UNDERSTANDING SEQUENCE CONVERGENCE: A MATHEMATICAL WORKING SPACES PERSPECTIVE	Murodjon Rakhmonov, Shahrulkh Djalilov, Dr. Nigora Iskandarova
		2	THE ROLE OF SCHOOL SOCIAL WORKERS AND PSYCHOLOGISTS IN ADDRESSING SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN TAJIKISTAN	Daler Nasriddinov, Dr. Shirinjon Mukhammadiev, Assoc. Prof. Dr. Mehron Mirov, Firuza Gulmamadova
		3	INCLUSIVE DESIGN IN THE LEARNING MANAGEMENT SYSTEM: APPROACHING SOCIAL JUSTICE, IDENTITY, AND ONLINE SPACES IN HIGHER EDUCATION	Elena Popescu, Marian Ionescu, Ioana Georgescu
		4	PRESIDENTIAL ENGAGEMENT WITH ACADEMIC COUNCILS: EXPECTATIONS AND PRACTICES	Batbayar Tsedensodnom, Enkhbat Munkhbat, Sarantuya Dashnyam, Oyunbileg Chuluun
		5	A GAME-BASED ENVIRONMENT FOR PRODUCT MODELING IN NON-ENGINEERING CONTEXTS	Batbold Enkhbayar, Munkhbat Tsolmon, Tsogtbayar Sukhbaatar
		6	A STUDY ON VOCATIONAL TEACHERS' VIEWS ABOUT CULTURALLY AND LINGUISTICALLY RESPONSIVE TEACHING PRACTICES	Ani Hakobyan, Artur Petrosyan, Lusine Vardanyan
		7	EXPLORING STUDENTS' MOTIVATION AND SUCCESS IN MATHEMATICS: A STUDY ON MONGOLIAN HIGH SCHOOL STUDENTS	B. Enkhbayar, L. Munkhzul, T. Bayarjargal, S. Narantuya
		8	RECONCEPTUALIZING THE LEARNING MANAGEMENT SYSTEM AS A "THIRD" SPACE	Aram Petrosyan, Lilit Sargsyan, Davit Hakobyan

ICER 1ST INTERNATIONAL CONFERENCE ON EDUCATION RESEARCHES May 17 - 19, 2025 SIVAS – TURKIYE Meeting ID: 885 7151 8350 Passcode: 202224 18 Mayıs / May 18, 2025 / 15:30 – 17:30 Time zone in Turkey (GMT+3)				
Salon	Moderator		Bildiri No ve Başlığı / Paper ID and Title	Authors
HALL / SALON 7	Tran Quyen Lan	1	THE IMPACT OF ONLINE EDUCATION ON STUDENT ENGAGEMENT AND PERFORMANCE DURING COVID-19	Ahmad Faizal Abdullah, Nur Aisyah Mohamed, Zainab Hamid
		2	THE IMPACT OF COLLABORATIVE LEARNING COMMUNITIES ON THE DEVELOPMENT OF TEACHER EFFICACY AMONG BEGINNING SPECIAL EDUCATION PROFESSIONALS	Khalid Benjelloun, Noura El Amrani, Yassine Hachimi
		3	THE INTEGRATION OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN INITIAL TEACHER TRAINING: A MOROCCAN PERSPECTIVE	Ahmed Ben Ali, Fatima Zahra El Mansouri, Yassine Ait Chachou
		4	EXPLORING THE MOTIVATION AND UTILIZATION OF E-LEARNING AMONG MALAYSIAN ENGLISH TEACHERS IN PRIMARY SCHOOLS	Ahmad Zaki Mohamad, Nurul Aisyah Binti Ahmad,
		5	PARENTS' PERCEPTIONS ON COMPULSORY PRE-SCHOOL EDUCATION IN MOROCCO	Nabil Ait Ouassou, Mariam El Amrani, Yassine Bennani
		6	DESIGNING A MOBILE GAME-BASED LEARNING TOOL FOR GENDER-EQUITABLE STEM EDUCATION	Nguyen Thanh Son, Le Thi Minh, Tran Quyen Lan
		7	ADAPTIVE EDUCATIONAL HYPERMEDIA SYSTEM FOR HIGH SCHOOL STUDENTS BASED ON LEARNING STYLES	Rachid Benali, Karim El Amrani, Salma Bennis
		8	IMPLEMENTATION OF REALISTIC SIMULATION IN MODERN MEDICAL CURRICULA: INSIGHTS AND OPPORTUNITIES	Dragan Nikolovski, Ana Mitrevska

ICER 1ST INTERNATIONAL CONFERENCE ON EDUCATION RESEARCHES May 17 - 19, 2025 SIVAS – TURKIYE Meeting ID: 885 7151 8350 Passcode: 202224 18 Mayıs / May 18, 2025 / 15:30 – 17:30 Time zone in Turkey (GMT+3)				
Salon	Moderator		Bildiri No ve Başlığı / Paper ID and Title	Authors
HALL / SALON 8	Yulia Kovalchuk	1	DESIGNING EDUCATIONAL GAMES BASED ON OUTCOME-BASED EDUCATION: A MODEL CANVAS APPROACH	Minh Tam Nguyen, Bao Thanh Ho, Thanh Vinh Doan
		2	ENHANCING COLLABORATION AND INNOVATION: THE ROLE OF ENGINEERING EDUCATION IN URBAN PLANNING REFORMS, KYIV UNIVERSITY OF TECHNOLOGY, UKRAINE	Yevhen Kozak, Kateryna Dmytrenko, Artem Pidpaly, Oleksii Karpenko
		3	DESIGNING A JOURNEY: VIETNAMESE STUDENTS' EXPLORATION OF IMMERSIVE GAMING FOR PERSONAL DEVELOPMENT AND EDUCATION	Minh Tu Nguyen, Hoa Thi Tran, Bao Hoang Le
		4	USING WHATSAPP AS A TOOL FOR ENHANCING COMMUNICATION IN EDUCATIONAL SETTINGS	Nguyen Thi Lan, Tran Quoc Toan, Pham Minh Tuan
		5	AN ASSESSMENT OF THE IMPACT OF ONLINE GAMES IN EDUCATIONAL SETTINGS	Olena Petrenko, Dmytro Ivanov, Yulia Kovalchuk, Andriy Melnyk
		6	ASSESSING THE OUTCOMES OF THE ELECTRICAL CIRCUIT COURSE IN THE BACHELOR OF SCIENCE PROGRAM IN ELECTRICAL ENGINEERING	Oleksandr Kovalchuk, Maria Ivchenko, Artem Lebediev
		7	LIFELONG DISTANCE LEARNING AND SKILLS DEVELOPMENT: A CASE STUDY ANALYSIS IN INDONESIA	Muhammad Aziz, Rina Sari, Dwi Harsono, Fatimah Maulani
		8	IDENTIFYING FACTORS TO IMPROVE STUDENT EMOTIONS IN LEARNING THROUGH PATTERN DISCOVERY	Diah Pranata, Bambang Sutrisno

ICER 1ST INTERNATIONAL CONFERENCE ON EDUCATION RESEARCHES May 17 - 19, 2025 SIVAS - TÜRKİYE Meeting ID: 885 7151 8350 Passcode: 202224 18 Mayıs / May 18, 2025 / 15:30 – 17:30 Time zone in Turkey (GMT+3)				
Salon	Moderator		Bildiri No ve Başlığı / Paper ID and Title	Authors
HALL / SALON 9	Prof. Dr. Omar bin Khalid	1	TEACHERS' PERCEPTIONS ON THE CHALLENGES OF INCLUSIVE EDUCATION: FOCUS ON HEARING IMPAIRMENT	Olena Dovzhenko, Mykola Ivanov, Kateryna Shulga, Vitalii Kovalenko
		2	THE ROLE OF SCIENTIFIC METHODS IN EDUCATIONAL SYSTEMS: A GLOBAL PERSPECTIVE	Karen S. Hakobyan, Lilit A. Petrosyan, Aram H. Terzyan
		3	INVESTIGATING ACADEMIC ANXIETY AMONG UNIVERSITY STUDENTS WITH DYSLEXIA IN THE UAE: A QUANTITATIVE ANALYSIS	Dr. Layla Al Mehairi, Omar Bin Khalid, Fatima Al Mansoori
		4	ENHANCING INTERCULTURAL COMPETENCE THROUGH SECOND LANGUAGE ACQUISITION: A PILOT STUDY IN AZERBAIJANI HIGHER EDUCATION	Dr. Aygün Mammadova, Elvin Abbasov, Narmin Guliyeva
		5	DESIGNING A DIGITAL FRAMEWORK FOR COLLABORATIVE SELF-CORRECTING EXERCISE DEVELOPMENT	Fatima Nasser Al Shamsi, Khalid Saeed Al Qassimi, Dr. Mariam Jaber Al Suwaidi, Omar Zayed Al Falasi, Layla Rashed Al Mehairi
		6	INVESTIGATING STUDENT LEARNING EXPERIENCES THROUGH DIVERSE E-LEARNING AND E-TEACHING TOOLS IN A DIGITAL AGE	Dr. Rena Guliyeva, Dr. İlkin Javadov
		7	ENHANCING COMMUNITY ENGAGEMENT THROUGH DIGITAL LEARNING PLATFORMS	Arifin Rahman, Siti Nurjanah
		8	CHILDREN'S DRAWINGS AS A REFLECTIVE TOOL IN UNDERSTANDING EQUINE-ASSISTED INTERVENTIONS	Lukas Petrovic, Elena Dubois
		9	UNIVERSITY CURRICULUM TRANSFORMATION IN THE CONTEXT OF GLOBAL TRENDS: A CASE STUDY FROM PORTUGAL	Dr. Sofia Almeida, Dr. Miguel Ferreira, Dr. Helena Rocha
		10	USING TECHNOLOGY TO ENHANCE UNDERSTANDING OF EXPONENTIAL FUNCTIONS IN BUSINESS EDUCATION	Dr. Amina Al Mazrouei, Prof. Dr. Omar bin Khalid

ICER 1ST INTERNATIONAL CONFERENCE ON EDUCATION RESEARCHES May 17 - 19, 2025 SIVAS – TURKIYE Meeting ID: 885 7151 8350 Passcode: 202224 18 Mayıs / May 18, 2025 / 15:30 – 17:30 Time zone in Turkey (GMT+3)				
Salon	Moderator		Bildiri No ve Başlığı / Paper ID and Title	Authors
HALL / SALON 10	Ivan Kovalenko	1	PRIVATE MONETARY RETURNS TO HUMANITIES AND EDUCATION DEGREES: EVIDENCE FROM PUBLIC UNIVERSITIES IN AZERBAIJAN	Dr. Ramil Mammadov, Dr. Aygun Hasanli, Dr. Vusal Guliyev
		2	INTELLIGENT OBJECT RECOGNITION SYSTEM FOR ASSEMBLY LINES USING DEEP LEARNING ARCHITECTURE	Dr. Nigar Mammadova, Dr. Ilkin Aliyev, Aysel Isgandarli, Tural Valiyev
		3	APPLICATION OF FLIPPED LEARNING TO ENHANCE CIVIL ENGINEERING EDUCATION IN LABORATORIES	Khalid Al-Qassim, Ahmed Al-Muhairi
		4	A CONSTRUCTIVIST APPROACH AND TOOL FOR AUTONOMOUS AGENT BOTTOM-UP SEQUENTIAL LEARNING	Rina Susanti, Arif Setiawan, Miko Wibowo,
		5	NEEDS ANALYSIS FOR THE DEVELOPMENT OF CURRICULUM PLANS AND PROFESSIONAL TRAINING PROGRAMS FOR TEACHERS OF HEARING-IMPAIRED STUDENTS IN ELEMENTARY SCHOOLS	Olga Taran, Ivan Kovalenko, Lilia Shevchenko
		6	HEARING AID MAINTENANCE TRAINING FOR PRESCHOOL CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENT USING MOTION GRAPHIC TOOLS	Indah Kurniawaty, Yoki Yulizar,
		7	NEEDS ANALYSIS FOR THE DEVELOPMENT OF CURRICULUM PLANS AND PROFESSIONAL TRAINING PROGRAMS FOR TEACHERS OF HEARING-IMPAIRED STUDENTS IN ELEMENTARY SCHOOLS	Ivan Kovalenko, Lilia Shevchenko
		8	THE COST OF ACADEMIC VALUE IN THE ERA OF HIGHER EDUCATION MARKETIZATION: A CRITICAL CASE ANALYSIS	Elena Trajkovska, Andrej Petrov
		9	TEACHING LITERARY ANALYSIS IN HIGHER EDUCATION: A COMPARATIVE STUDY OF TRADITIONAL AND FLIPPED CLASSROOM MODELS	Olga Petrenko, Yulia Korol, Artem Volkov, Irina Sokolova

Contents

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN DİNLEME MOTİVASYONLARI.....	1
ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN TERS YÜZ ÖĞRENME HAZIRBULUNUŞLUKLARI	12
MODERNİZMİN KADIN ALGISI ÜZERİNE ETKİLERİ.....	25
SOSYAL MEDYANIN BEDEN ALGISI ÜZERİNE ETKİLERİ.....	32
ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN METAVERSE ORTAMINA İLİŞKİN FARKINDALIKLARI	39
ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN YABANCI DİL ÖĞRENME ÇABALARI	52
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN GÖZÜNDEN İLKOKULA BAŞLAMA YAŞI	64
ÖĞRETMEN ADAYLARININ AKILLI ŞEHİR UYGULAMALARINA YÖNELİK FARKINDALIKLARI	76
TEKNOLOJİ EĞİTİMİ VE TEKNOLOJİK İŞSİZLİK ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ	97
İŞ SAĞLIĞI VE İŞ GÜVENLİĞİ EĞİTİMİNE BAKIŞ	102
KUANTUM HESAPLAMANIN ÖĞRETİMİ: ÖĞRENCİLER İÇİN SEZGİSEL VE UYGULAMALI YAKLAŞIMLAR	107
TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ ÖĞRETİM PROGRAMLARININ SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME BECERİLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ	118
ÖĞRETMEN ADAYLARININ 21. YÜZYIL BECERİLERİNİN ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN ÖZYETERLİK ALGILARI: BİR KARMA ARAŞTIRMA YÖNTEMİ ÇALIŞMASI.....	133
COCO FİLMİNİN KABUL VE KARARLILIK TERAPİSİ KURAMINA GÖRE İNCELENMESİ.....	150
FERDİNAND FİLMİNİN KABUL VE KARARLILIK TERAPİSİ ÇERÇEVESİNDE İNCELENMESİ.....	181
ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN GÖZÜNDEN DİZİLERDE VE FİMLERDE SİGARA TÜKETİMİ	208
EĞİTİM YÖNETİCİLERİNİN ÖĞRETİMSSEL LİDERLİK YAPARKEN KARŞILAŞTIĞI SINIRLILIKLARIN İNCELENMESİ	226
SPOR EĞİTİMİNDE ALTERNATİF ÖĞRETİM UYGULAMALARI VE DENGİ PERFORMANSI	238
AÇIK UÇLU SORULARIN RUBRİK KULLANILMADAN VE BÜTÜNSSEL RUBRİK KULLANILARAK PUANLANMASI: PUANLAYICILAR ARASI GÜVENİRLİK İNCELEMESİ	241
AÇIK UÇLU SORULARIN RUBRİK KULLANILMADAN VE ANALİTİK RUBRİK KULLANILARAK PUANLANMASI DURUMUNDA PUANLAYICILAR ARASI TUTARLILIK	249
MÜHENDİSLİK LİSANS PROGRAMLARININ AKREDİTASYONU YTÜ İNŞAAT MÜHENDİSLİĞİ BÖLÜMÜ ÖRNEĞİ	257
RUSYA ÖĞRETMEN YETİŞTİRME SİSTEMİ	273
HİNDİSTAN ÖĞRETMEN YETİŞTİRME SİSTEMİ	282
İNGİLTERE'DE ÖĞRETMEN YETİŞTİRME SÜREÇLERİ VE BU SÜREÇLERİN ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ YAŞANTILARINA ETKİSİ	299
AMERİKA BİRLEŞİK DEVLETLERİ ÖĞRETMEN YETİŞTİRME SİSTEMİ	312
OKUL DIŞI ÖĞRENME ORTAMLARI: TABİAT TARİHİ VE AFAD MÜZELERİNE GEZİ FAALİYETİ ÖRNEĞİ.....	330
İSPANYA'DA ÖĞRETMEN YETİŞTİRME SÜREÇLERİ VE BU SÜREÇLERİN ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ YAŞANTILARINA ETKİSİ	348

7. SINIF SOSYAL BİLGİLER DERS KİTABINDA DEĞERLER EĞİTİMİ: 10 KÖK DEĞERİN İNCELENMESİ	368
GÖRME ENGELLİ BİREYLER İÇİN GİYİLEBİLİR TEKNOLOJİLER: ERIŞİLEBİLİRLİK VE BAĞIMSIZ YAŞAM	383
DİSLEKSİ TEMALİ FİLM VE BELGESELLERE YÖNELİK BİR İÇERİK ANALİZİ ÇALIŞMASI	396
DİSLEKSİ TANILI ÖĞRENCİLERİN OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİNE YÖNELİK GERÇEKLEŞTİRİLEN ÖĞRETİM SÜRECİNDE PODCAST'LERİN KULLANIMINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ	406
FINLANDIYA'DA ÖĞRETMEN YETİŞTİRME SİSTEMİ	419
ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN YAZMA ÖZERKLİĞİ ALGILARI	436
ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN YAPAY ZEKÂ TUTUMLARI.....	447
EĞİTİMDE YAPAY ZEKA KULLANIMI: GELECEKTE ÖĞRETMEN ROLÜ DEĞİŞECEK Mİ?.....	460
9.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÜÇGENDE YARDIMCI ELEMANLARA DAİR İMAJLARI	475
METAFOR YÖNTEMİ İLE ÂŞIK RUHSATI'NİN ŞİİRLERİNİN COĞRAFİ UNSURLAR AÇISINDAN İNCELENMESİ	493
7. SINIF SOSYAL BİLGİLER DERS KİTABINDA ZAMAN VE KRONOLOJİYİ ALGILAMA VE İŞ BİRLİĞİ BECERİLERİNİN İNCELENMESİ	526
2018 SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİM PROGRAMINA GÖRE HAZIRLANAN 7. SINIF SOSYAL BİLGİLER DERS KİTABINDA EMPATİ VE İLETİŞİM BECERİLERİNİN İNCELENMESİ.....	564
KOPPİTZ İNSAN ÇİZİM TESTİ UYGULAMASININ ANAOKULU ÖĞRENCİLERİNDEKİ YANSIMALARININ İNCELENMESİ	583
OKUL ÖNCESİ ÖĞRENCİLERİNİN DİNLEME BECERİLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ.....	593
ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÜNİVERSİTEDE ÖRTÜK PROGRAM ALGILARI	607
ÖĞRETMEN ADAYLARININ AİLE AİDİYET DÜZEYLERİ	618
TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ'NİN SINIF ÖĞRETMENLERİ GÖRÜŞLERİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ.....	633
İRAN ÖĞRETMEN YETİŞTİRME SİSTEMİ.....	650
ATİPİK OTİZM VE GÖLGE ÖĞRETİCİLİK ÜZERİNE RETROSPEKTİF TEKİL VAKA ÇALIŞMASI.....	662
DİJİTAL MEDYANIN 0-12 YAŞ GRUBU ÇOCUKLARIN GELİŞİM ALANLARINA ETKİSİ: GÜNCEL BULGULARA DAYALI SİSTEMATİK BİR DERLEME	674
EĞİTİMDE DEĞERLERİN İNŞASI: KARAKTER GELİŞİMİNDE OKULUN ROLÜ VE TOPLUMSAL YANSIMALARI	682
OKUL ÖNCESİ ÖĞRENCİLERİNİN DİJİTAL TEMAS ALIŞKANLIKLARININ İNCELENMESİ: (ÖZEL OKUL ÖRNEĞİ)	708
MÜLTECİ ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇE KONUŞMA BECERİSİ SORUNLARI VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ: BİR META- SENTEZ ÇALIŞMASI.....	720
GÖRSEL SANATINLAR ÖĞRETMENİNİN ENGELLİ BİREYLERİN EĞİTİMİNE KATKILARI	736
TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ'NDE NEOLİBERAL ETKİLER: ÖĞRETİM PROGRAMLARI ORTAK METNİ VE SOSYAL BİLGİLER DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI ÜZERİNE BİR İNCELEME.....	748
ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN MATEMATİK KAVRAM VE KAZANIMLARINA YÖNELİK HİKAYE ESERLERİ	757

LİSELERDE KİŞİLİK TİPLERİ, OTOMATİK DÜŞÜNCE, SOSYAL İLİŞKİ VE PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNİN BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ.....	770
ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI DERSİNE İLİŞKİN OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ GÖRÜŞLERİ	795
2008-2024 YILLARI ARASINDA TÜRKİYE'DE ÖZEL EĞİTİM KAPSAMINDA “BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ EĞİTİM PROGRAMLARINA (BEP)” YER VEREN TEZLERİN İNCELENMESİ	806
GEORGE MAKDİSİ'DEN HAREKETLE BİR EĞİTİM TEKNİĞİ OLARAK MÜNAZARA	828
AŞK-I MEMNU ROMANININ BAĞLANMA KURAMINA GÖRE ANALİZİ	839
ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN BENLİK AYRIŞMA DÜZEYLERİ VE ALGILADIKLARI ANNE BABA TUTUMLARININ AYRILIK KAYGISIYLA İLİŞKİSİ	863
LİSANS DÜZEYİNDE SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİNDE SOSYAL BİLGİLER ÖĞRENME VE ÖĞRETİM YAKLAŞIMLARI DERSİNİN ELEŞTİREL PEDAGOJİ YAKLAŞIMI İLE TASARLANMASI: BİR EYLEM ARAŞTIRMASI	885
İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN DİJİTAL BAĞIMLILIK DURUMLARININ İNCELENMESİ	908
HEMŞİRELİK EĞİTİMİNDE SENARYO TEMELLİ SİMÜLASYONLA ÖĞRETİM LİTERATÜRÜNÜN YAPISAL ANALİZİ: TRENDLER ve GELECEK	924
İLİŞKİSEL KÜLTÜREL TERAPİNİN KADINLAR ÜZERİNDEKİ ETKİLİLİĞİ: SİSTEMATİK BİR GÖZDEN GEÇİRME	947
ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE BEDEN İMAJI, YALNIZLIK DÜZEYİ VE YAŞAM DOYUMU İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ	961
ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN KARIYER KAYGILARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ ..	969
YİRMİ BİRİNCİ YÜZYILDA EVDE EĞİTİM ÜZERİNE	979
YAPAY ZEKÂ DESTEKLİ ÖĞRETİMİN FEN BİLİMLERİ EĞİTİMİNDEKİ ROLÜ: OLANAKLAR, SINIRLILIKLAR VE GELECEK PERSPEKTİFLERİ.....	987
2018 ve 2024 İNSAN HAKLARI VATANDAŞLIK VE DEMOKRASİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARININ İNCELENMESİ	995
2018 ve 2024 ORTAOKUL TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMLARININ PROGRAMLARIN TEMEL ÖGELERİ AÇISINDAN KARŞILAŞTIRILMASI	1005
ULUSLARARASI ÖĞRENCİ OLMAK: ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ	1014
ORTAÖĞRETİM BİYOLOJİ 9. SINIF DERS KİTABININ SÖZLÜK KISMI ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME	1032
ANA BABAYA BAĞLANMA ARAŞTIRMALARI: SİSTEMATİK BİR DERLEME	1056
TRANSAKSİYONEL ANALİZ KURAMI SİSTEMATİK DERLEME ÇALIŞMASI	1083
48-72 AYLIK ÇOCUĞU OLAN EBEVEYNLERE YÖNELİK MAHREMİYET EĞİTİMİ PROGRAMININ GELİŞTİRİLMESİ	1111
SOSYAL VE DUYGUSAL YALNIZLIK İLE SOSYAL MEDYA BAĞIMLILIĞI	1125
GENÇLERDE NOMOFOBİ: CİNSİYET VE FARKLI DEMEGRAFİK ÖZELLİKLERLE BAĞLANTI	1145
YABANCI DİL ÖĞRETİMİ VE MOTİVASYON ARASINDAKİ İLİŞKİ	1153
OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞUNDA DOĞAL ÖĞRETİM YÖNTEMLERİNİN İNCELENMESİ	1164
FEN BİLİMLERİ, SOSYAL BİLGİLER VE SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ SAĞLIKLI VE DOĞRU BESLENME KONUSUNDAKİ BİLGİ DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ.....	1183

ANALİTİK VE ELEŞTİREL DÜŞÜNME YOLU; ADNAN TURANI'NİN SANAT EĞİTİMİ ANLAYIŞI	1193
GELENEKSEL VE MODERNİN BİREŞİMİ; BEDRİ RAHMİ EYÜBOĞLU'NUN SANAT EĞİTİMİ ANLAYIŞI	1204
İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ÇİZİMLERİNDE DEYİMLER VE ATASÖZLERİ	1217
ÖĞRENCİLERİN ÇEVRESEL SORUNLARA DUYARLILIĞINI ARTIRMAK İÇİN GÖRSEL SANATLAR EĞİTİMİNDE KULLANILABİLECEK STRATEJİLER	1230
ÇOCUKLARIN BİLİŞSEL, DUYUŞSAL ve SOSYAL GELİŞİMİNDE MÜZİK EĞİTİMİNİN ROLÜ	1240
6. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YENİLENEBİLİR ENERJİ KAYNAKLARI İLE İLGİLİ ALGILARI.....	1245
GENÇLİK MERKEZLERİNDE SUNULAN PİYANO EĞİTİMİNİN ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK, SOSYAL VE DUYGUSAL GELİŞİMLERİNE KATKISI: NİTEL BİR ARAŞTIRMA.....	1254
İLKÖĞRETİM MATEMATİK ÖĞRETMEN ADAYLARININ DETERMİNANT KONUSUNDA AKADEMİK BAŞARILARININ İNCELENMESİ.....	1264
İLKÖĞRETİM MATEMATİK ÖĞRETMEN ADAYLARININ LİNEER CEBİR-1- DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ.....	1278
8. SINIF MATEMATİK DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI: 2018 ve 2024 YILLARI ARASINDAKİ DEĞİŞİMLERİN KARŞILAŞTIRILMALI İNCELEMESİ.....	1295
DUVAL'İN ALGISAL SÜREÇLERİ BAĞLAMINDA SEKİZİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÜÇGENLER BİLGİSİ .	1315
BEŞİNCİ SINIF MATEMATİK DERS KİTAPLARINDAKİ KAREKOD İÇERİKLERİNİN İNCELENMESİ	1326
TÜRKİYE'DE 2014-2024 YILLARI ARASINDA MATEMATİK EĞİTİMİNDE SORGULAMA TEMELLİ ÖĞRETİM ÜZERİNE YAPILAN TEZLERİN İNCELENMESİ	1335
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE OKUL SAĞLIĞI ve GÜVENLİĞİNİN ÖNEMİ KONUSUNDA YÖNETİCİ ve VELİ GÖRÜŞLERİ.....	1345
TÜRKÇENİN YURT DIŞINDA ÖĞRETİLMESİNİN GEREKÇELERİ ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME	1359
AVRUPA'DA YAŞAYAN TÜRKLERİN ANA DİLİ VE RESMİ DİLE DAİR GÖRÜŞLERİ: FRANSA'DAKİ TÜRKLER ÖRNEĞİ	1381
ÇOCUK GELİŞİMİ ÖĞRENCİLERİNİN EMPATİ DÜZEYLERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA	1393
RESİMLİ ÇOCUK KİTAPLARININ STEAM VE TEMEL BİLİMSSEL SÜREÇ BECERİLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ	1401
2023–2024 YILLARI ARASINDA TÜRKİYE'DE ÇOCUK EDEBİYATI ALANINDA YAPILMIŞ LİSANSÜSTÜ TEZLERİN BİBLİYOMETRİK ANALİZİ	1411
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ TEKNOLOJİK PEDAGOJİK ALAN BİLGİSİ İLE TASARIM ODAKLI DÜŞÜNME ÖZELLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ	1436
OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE ÇOCUĞU OLAN EBEVEYNLERİN DİJİTAL MAHREMİYET İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ	1457
MÜASİR TƏHSİL NƏDİR	1476

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN DİNLEME MOTİVASYONLARI LISTENING MOTIVATIONS OF MIDDLE SCHOOL STUDENTS

Doç. Dr. Aysel ARSLAN

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi,

ayselarslan@cumhuriyet.edu.tr - ORCID ID: 0000-0002-8775-1119

Yüksek Lisans Öğrencisi Merve KAYA

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi,

mervezeyno38@gmail.com, ORCID ID: 0009-0009-4060-1154

ÖZET

Dinleme, öğrenmenin en önemli basamaklarından biridir. Ortaokul öğrencileri için derslerde ve günlük hayatta etkili dinleme becerisi kazanmak, başarılarını artırmada büyük rol oynar. Dikkatli dinlemek, sadece öğretmenlerin anlattıklarını değil, aynı zamanda arkadaşlarının fikirlerini de daha iyi anlamalarını sağlamaktadır. Dinlerken not almak, sorular sormak ve aktif katılım göstermek öğrenmeyi pekiştirmektedir. Unutmayın, iyi bir dinleyici olmak, bilgiyi daha hızlı kavramanızı ve hayat boyu öğrenme alışkanlığı kazanmanızı sağlamaktadır. İşitmek ve dinlemek birbirinden farklı olup dinlemek için öğrencinin çabası gerekmektedir. Bu bağlamda ise öğrencinin dinlemenin önemini kavraması ve dinleme yapmak için güdülenmesi önem arz etmektedir. Akademik alanda oldukça önemli bir yeri olan etkin dinleme yapabilen öğrenciler daha başarılı olmaktadır. Bu çalışmanın amacı ortaokul öğrencilerinin dinleme motivasyon düzeylerini belirlemek ve araştırma değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediğini tespit etmektir. Araştırmanın örneklemini Sivas il merkezinde öğrenimlerine devam eden 231 (116 kız, 115 erkek) öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma verileri random örnekleme yöntemi ile toplanmıştır. Araştırma verileri Dölek ve Yıldırım (2021) tarafından geliştirilen üç boyut ve 14 maddeden oluşan “Ortaokul Öğrencileri İçin Dinleme Motivasyonu Ölçeği” kullanılarak elde edilmiştir. Veriler SPSS programında analiz edilmiştir. Bu çalışmada ölçeğin Cronbach Alpha değeri .827 olarak hesaplanmıştır. Araştırma bulgularına göre ortaokul öğrencilerinin dinleme motivasyon düzeylerine ilişkin puan ortalamalarının cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine anlamlı farklılık olduğu gösterdiği ($p<.05$), anne ve baba eğitim durumu değişkenlerine göre ise göstermediği sonucuna ulaşılmıştır ($p<.05$).

Anahtar Kelimeler : Dinleme, motivasyon, ortaokul, öğrenci

ABSTRACT

Listening is one of the most important steps of learning. For middle school students, gaining effective listening skills in lessons and daily life plays a major role in increasing their success. Listening carefully allows them to better understand not only what teachers say but also their friends' ideas. Taking notes, asking questions and actively participating while listening reinforces learning. Remember, being a good listener allows you to grasp information faster and gain a lifelong learning habit. Hearing and listening are different from each other, and listening requires the student's effort. In this context, it is important for the student to understand the importance of listening and to be motivated to listen. Students who can do active listening, which has a very important place in the academic field, are more successful. The aim of this study is to determine the listening motivation levels of middle school students and to determine whether it differs significantly according to the research variables. The sample of the study consists of 231 students (116 girls, 115 boys) continuing their education in the city center of Sivas. The research data were collected by random sampling method. The research data were obtained using the "Listening Motivation Scale for Middle School Students", which was developed by Dölek and Yıldırım (2021) and consists of three dimensions and 14 items. The data were analyzed in the SPSS program. In this study, the Cronbach Alpha value of the scale was calculated as .827. According to the research findings, it was concluded that the mean scores of middle school students regarding their listening motivation levels showed a significant difference according to gender and grade level variables ($p<.05$), but did not show a significant difference according to the variables of mother and father education status ($p<.05$).

Keywords: Listening, motivation, middle school, student

1. GİRİŞ

İletişimin en temel unsurlarından biri dinleme becerisidir. Dinleme, diğer dil becerilerinden önce gelişmekte olup, okuma, yazma ve konuşma becerilerinin de ön koşulu niteliğindedir (Dölek & Demirel, 2022). Biyolojik bir temele dayanan işitme sürecinden farklı olarak dinleme, daha karmaşık bilişsel süreçleri içermektedir (Aktaş & Gündüz, 2004; Ergin & Birol, 2000; Ungan, 2007). Dinleme yalnızca seslerin işitilmesi değil, aynı zamanda bu seslerin zihinsel süreçlerden geçirilerek anlamlandırılması ve bu doğrultuda uygun tepkiler verilmesini içermektedir. İşitme, istemsiz ve doğal bir süreçken; dinleme, bilinçli ve seçici bir eylemdir. Özbay (2009), dinlemeyi "Konuşan veya sesli okuyan bir kişinin iletmek istediği mesajı tam olarak anlayabilme becerisi" olarak tanımlamaktadır. Dinleme becerisinin bilişsel ve sosyal

gelişim ile akademik başarı üzerinde önemli bir etkisi bulunmaktadır (Aydın vd., 2015). Bu bağlamda, dinleme becerisi yalnızca Türkçe derslerinde değil, eğitim-öğretim sürecinin bütün alanlarında ve günlük hayatta temel bir gereksinim olarak öne çıkmaktadır. Öğrencilerin sosyal ve dilsel yetkinliklerinin gelişmesi açısından dinleme becerisi önemli bir araçtır (Aksan, 2020). Dinleme becerisi, doğumdan itibaren kendiliğinden gelişen bir beceri olduğu için diğer dil becerilerine oranla daha az önemsenen ve ihmal edilen bir alan olarak görülmektedir (Aydın & Pehlivan, 2021). Dinleme becerisinin dışarıdan bir müdahale ile geliştirilemeyeceği veya geliştirildiğinde bunun ne ölçüde olduğunun belirlenemeyeceği yönündeki görüşler, dinleme becerisi üzerine yapılan çalışmaların sayısının sınırlı kalmasına neden olmuştur (Akçay, 2018). Ancak Sever (2004), bireyin doğumdan itibaren sahip olduğu dinleme becerisinin, dinlediğini anlama, sınıflandırma ve değerlendirme gibi daha karmaşık bilişsel süreçleri gerçekleştirebilmesi için eğitimle geliştirilmesi gerektiğini belirtmektedir.

Gelişen bilim ve teknoloji ile birlikte bireyler daha fazla uyarana ve mesaja maruz kaldığından, etkili dinleme becerisine sahip olmak önem kazanmıştır (Aytan, 2011). Günümüzde öğrenme yollarının çeşitlenmesiyle birlikte, hangi yolla olursa olsun etkili bir öğrenme süreci için dinleme becerisi temel bir gereklilik olarak kabul edilmektedir. Araştırmalar, geliştirilebilir bir beceri olan dinlemenin akademik ve sosyal başarı ile yakından ilişkili olduğunu göstermektedir (Barr vd., 2002). Bireylerin eğitim, iş ve günlük yaşamlarında en çok kullandıkları dil becerisi dinleme olduğundan, bu becerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı (2019) tarafından hazırlanan Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi'nde, ana dilde iletişim becerisi; bireyin duygu, düşünce, görüş, kavram ve olguları ifade etmesi, yorumlaması ve sosyal-kültürel çeşitlilik gösteren ortamlarda yaratıcı ve uygun bir dilsel etkileşimde bulunabilmesi olarak tanımlanmaktadır. Bu kapsamda, dinleme becerisi yaşamın ilk anlarından itibaren kullanılan bir beceri olmasına rağmen, eğitim yoluyla geliştirilmesi zorunludur. Türkçe öğretiminin temel hedeflerinden biri, tüm dil becerilerinin etkin bir şekilde geliştirilmesidir.

Dinleme motivasyonu, bireyin dinleme eylemine karşı duyduğu istekliliği ifade etmektedir. Tüm öğrenme yaşantılarında olduğu gibi, dinleme becerisinin geliştirilmesinde de motivasyon kritik bir rol oynamaktadır. Dinleme, birey tarafından benimsenmesi ve alışkanlık haline getirilmesi beklenen bir beceridir (Ürün-Karahan & Demir-Atalay, 2019). Etkili bir dinleme için yeterli güdülenmenin sağlanması, dinleme motivasyonu ile yakından ilişkilidir (Dölek & Yıldırım, 2021). Motivasyon, içsel ve dışsal olmak üzere iki farklı kaynağa sahiptir. Dinleme motivasyonu, bu iki kaynağa bağlı olarak gelişebilmektedir. Dışsal motivasyona sahip öğrenciler, ebeveynlerinden veya öğretmenlerinden övgü almak, arkadaşları tarafından

onaylanmak ya da akademik başarı elde etmek gibi nedenlerle dinlemeye yönelik bir ilgi geliştirebilirler. İçsel motivasyonu olan öğrenciler ise dinleme eylemini kendiliğinden haz verici ve ödüllendirici bir süreç olarak algılamaktadır. Etkili dinleme motivasyonu olan öğrenciler derslere aktif katılırken, motivasyonu düşük olan öğrenciler daha pasif kalma eğilimi göstermektedir (Erbilen, 2021). Bu çalışma, ortaokul öğrencilerinin dinleme motivasyon düzeylerini belirlemeyi ve bu düzeyin araştırma değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaca yönelik olarak şu sorulara yanıt aranmıştır:

Ortaokula öğrencilerinin dinleme motivasyonu ölçeğinden aldıkları puanların;

- ✓ Ortalaması nedir?
- ✓ Araştırma değişkenlerine farklılık göstermekte midir?

2. YÖNTEM

Bu bölümde çalışmanın yöntemiyle ilgili bilgiler yer almaktadır.

2.1. Araştırma Deseni

Araştırma, ortaokul düzeyindeki öğrencilerin dinleme motivasyon seviyelerini çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda, nicel araştırma yöntemleri arasında yer alan tarama deseni tercih edilmiştir. Tarama deseni, geniş bir örneklem grubunda bireylerin tutum, ilgi alanları ve yetenek gibi özelliklerini kapsamlı bir şekilde betimlemeye olanak tanır. Ayrıca, bu özelliklerin geçmişteki veya mevcut durumlarına ilişkin detaylı bilgiler sunar. Bu araştırma yaklaşımı, öğrenci davranışlarını ve algılarını anlamada önemli bir araç sağlamaktadır.

2.2. Örneklem Grubu

Bu çalışmada random örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu, 2024-2025 eğitim yılı bahar döneminde Sivas ilindeki bir ortaokulda öğrenim gören 116 kız ve 115 erkek olmak üzere toplam 231 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklem dâhil edilen öğrencilerin çalışmada incelenen demografik değişkenlerine göre frekans dağılımı Çizelge 1’de sunulmuştur.

Çizelge 1. Katılımcılara Ait Betimsel İstatistikler

Değişkenler		f	%
Cinsiyet	Kız	116	50.2
	Erkek	115	49.8
Sınıf Düzeyi	Beş	47	20.3
	Altı	63	27.3
	Yedi	52	22.5
	Sekiz	69	29.9
Anne eğitim durumu	İlkokul	55	23.8
	Ortaokul	72	31.2
	Lise	65	28.1
	Üniversite	39	16.9
Baba eğitim durumu	İlkokul	41	17.7
	Ortaokul	70	30.3
	Lise	77	33.3
	Üniversite	43	18.6

Çizelge 1'e göre 231 katılımcının 116'sı (%50.2) kız, 115'i (%49.8) erkektir. Sınıf düzeyi değişkenine göre beşinci sınıfta 47 (%20.3); altıncı sınıfta 63 (%27.3); yedinci sınıfta 52 (%22.5); sekizinci sınıfta 69 (%29.9) öğrenci olduğu görülmektedir. Anne eğitim durumu incelendiğinde 55'i (%23.8) ilkokul, 72'si (%31.2) ortaokul, 65'i (%28.1) lise, 39'u (%16.9) üniversite mezunudur. Baba eğitim durumuna göre ise 41'i ilkokul (%17.7), 70'i (%30.3) ortaokul, 77'si (%33.3) lise, 43'ü (%18.6) üniversite mezunu olduğu görülmektedir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri Dölek ve Yıldırım (2021) tarafından geliştirilen Yarar (6 madde), İlgi (4 madde), Motivasyonsuzluk (4 madde) olarak tanımlanan üç boyut ve 14 maddeden oluşan “Ortaokul Öğrencileri İçin Dinleme Motivasyonu Ölçeği” (DMÖ) kullanılarak elde edilmiştir. Veriler SPSS programında analiz edilmiştir. Bu çalışmada ölçeğin Cronbach Alpha değeri Yarar alt boyutunda toplamına ilişkin Cronbach Alpha değeri Yarar alt boyutunda .790, İlgi alt boyutunda .799, Motivasyonsuzluk alt boyutunda .787 toplamda ise .827 olarak hesaplanmıştır. Araştırma bulgularına göre ortaokul öğrencilerinin dinleme motivasyon düzeylerine ilişkin puan ortalamalarının cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine anlamlı farklılık olduğu gösterdiği ($p<.05$), anne ve baba eğitim durumu değişkenlerine göre ise göstermediği sonucuna

ulaşılmıştır ($p<.05$). Ölçeğe ilişkin bu çalışmada elde edilen bulgular Çizelge 2’de sunulmaktadır.

Çizelge 2. Ölçeğe İlişkin Betimsel İstatistikler

	n	Min. puan	Max. puan	$\bar{x}$	Ort. (5)	Ort. (100)	sd	Skew.	Kurt.
DMÖ Top.	231	16	70	47.91	3.42	68.44	7.77	-.778	1.736
Yarar	231	7	30	23.75	3.96	79.18	4.55	-.963	1.238
İlgi	231	4	20	14.46	3.62	72.32	3.73	-.559	.024
Mtvsynszlk	231	4	20	9.69	2.42	48.46	4.19	.491	-.474

2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Sivas ilinde yer alan bir ortaokulda öğrenim göre 231 öğrenciye yüz yüze olarak ölçeklerin uygulanmasıyla araştırma verileri elde edilmiştir. Sonrasında veriler incelenerek gerekli düzeltmeler yapılmış ve SPSS 25. Programına aktarılmıştır. Ölçeğin normallik değerlerinin belirlenmesi için Kolmogorov-Smirnov (K-S) kullanılmış ($30 < 231$) ve normallik değerlerinin karşılanmadığı görülmüştür ($p<.05$). Araştırmada normallik analizleri yapılmış ve çarpıklık ve basıklık değerlerine göre parametrik testlerin uygulanabileceği görülmüştür (Tablo 2). Verilerin ikili grup karşılaştırmalarında bağımsız t testi, daha fazla grup karşılaştırmalarında ise ANOVA kullanılmıştır. Ayrıca anlamlı farklılık belirlenen ANOVA testlerinde Tukey testi uygulanmıştır.

3. BULGULAR

Ortaokul öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre DMÖ’nün alt boyutlarından aldıkları puan ortalamalarına ilişkin analiz bulgularına Tablo 3’te yer verilmiştir.

Tablo 3. Cinsiyet Değişkeni t Testi Bulguları

Cinsiyet		n	$\bar{x}$	sd	t	df	p
Yarar	Kız	116	24.91	3.64	4.017	229	.000*
	Erkek	115	22.58	5.07			
İlgi	Kız	116	15.09	3.51	2.580	229	.011*
	Erkek	115	13.89	3.85			
Mtvsnyszlk	Kız	116	9.30	4.20	-1.428	229	.155
	Erkek	115	10.09	4.15			

* $p < .05$

Tablo 3'teki bulgularda katılımcıların cinsiyet değişkenine göre ölçeğin Yarar ve İlgi alt boyutlarında kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu ($p < .05$) ancak Motivasyonsuzluk alt boyutunda olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p > .05$).

Tablo 4. Sınıf Düzeyi Değişkeni ANOVA Testi Bulguları

Sınıf Düzeyi		n	$\bar{x}$	sd	Varyans kaynağı	df	F	p	Anlamlı Fark
Yarar	Beş ¹	47	25.68	3.81	Gruplar arası	3	3.912	.009*	1>2; 1>4
	Altı ²	63	23.21	4.65					
	Yedi ³	52	23.69	4.32	Grup içi	227			
	Sekiz ⁴	69	22.99	4.81	Toplam	230			
İlgi	Beş ¹	47	15.91	2.73	Gruplar arası	3	3.895	.010*	1>4
	Altı ²	63	14.30	3.79					
	Yedi ³	52	14.54	3.58	Grup içi	227			
	Sekiz ⁴	69	13.57	4.12	Toplam	230			
Mtvsyonszlk	Beş ¹	47	8.70	4.08	Gruplar arası	3	5.743	.001*	4>1; 4<2
	Altı ²	63	8.44	3.94					
	Yedi ³	52	10.38	4.22	Grup içi	227			
	Sekiz ⁴	69	10.99	4.05	Toplam	230			

* $p < .05$

Öğrencilerin DMÖ'den aldıkları puanlarda tüm alt boyutlarda anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir ($p < .05$). Yarar ve İlgi alt boyutlarında bu farklılığın alt sınıflar lehine olduğu ancak motivasyonsuzluk alt boyutunda üst sınıflar lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 5. Anne Eğitim Düzeyi Değişkeni ANOVA Testi Bulguları

Anne Eğitim Düzeyi		n	$\bar{x}$	sd	Varyans kaynağı	df	F	p	Anlamlı Fark
Yarar	İlkokul ¹	55	23.56	4.78	Gruplar arası	3	.188	.904	-
	Ortaokul ²	72	23.56	4.44					
	Lise ³	65	23.91	3.94	Grup içi	227			
	Üniversite ⁴	39	24.13	5.45	Toplam	230			
İlgi	İlkokul ¹	55	14.56	3.93	Gruplar arası	3	.113	.953	-
	Ortaokul ²	72	14.25	3.83					

	Lise ³	65	14.55	3.45	Grup içi	227			
	Üniversite ⁴	39	14.56	3.82	Toplam	230			
Mtvsynszlk	İlkokul ¹	55	9.58	4.06	Gruplar	3	1.090	.354	-
	Ortaokul ²	72	10.04	4.02	arası				
	Lise ³	65	10.02	4.33	Grup içi	227			
	Üniversite ⁴	39	8.67	4.42	Toplam	230			

Öğrencilerin anne eğitim durumu değişkenine göre DMÖ'den aldıkları puanlarda tüm alt boyutlarda anlamlı farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p>.05$).

Tablo 6. Baba Eğitim Düzeyi Değişkeni ANOVA Testi Bulguları

Baba Eğitim Düzeyi		n	$\bar{x}$	sd	Varyans kaynağı	df	F	p	Anlamlı Fark
Yarar	İlkokul ¹	41	24.10	4.52	Gruplar	3	.381	.767	-
	Ortaokul ²	70	23.33	4.46	arası				
	Lise ³	77	24.03	4.32	Grup içi	227			
	Üniversite ⁴	43	23.63	5.20	Toplam	230			
İlgi	İlkokul ¹	41	14.56	3.70	Gruplar	3	.681	.564	-
	Ortaokul ²	70	13.94	3.78	arası				
	Lise ³	77	14.78	3.66	Grup içi	227			
	Üniversite ⁴	43	14.65	3.83	Toplam	230			
Mtvsynszlk	İlkokul ¹	41	9.37	4.28	Gruplar	3	.487	.692	-
	Ortaokul ²	70	10.17	3.55	arası				
	Lise ³	77	9.43	4.30	Grup içi	227			
	Üniversite ⁴	43	9.70	4.89	Toplam	230			

Öğrencilerin baba eğitim durumu değişkenine göre DMÖ'den aldıkları puanlarda tüm alt boyutlarda anlamlı farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p>.05$).

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Yapılan araştırmada, ortaokul öğrencilerinin dinleme motivasyonu ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde, "Yarar" ve "İlgi" alt boyutlarında kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, kız öğrencilerin dinleme sürecinde daha fazla yarar sağladığını ve daha yüksek ilgi düzeyine sahip olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde, Demircan (2018) tarafından yapılan bir çalışmada, kız

öğrencilerin dinleme/izleme öz-yeterlik algılarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Ancak, "Motivasyonsuzluk" alt boyutunda cinsiyetler arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir; bu durum, dinleme motivasyonunun kaybına neden olan faktörlerin cinsiyetten bağımsız olabileceğini göstermektedir.

Sınıf düzeyi değişkenine göre yapılan analizlerde, dinleme motivasyonu ölçeğinden alınan puanların tüm alt boyutlarda anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Özellikle "Yarar" ve "İlgi" alt boyutlarında alt sınıflar lehine bir farklılık gözlemlenirken, "Motivasyonsuzluk" alt boyutunda üst sınıflar lehine bir farklılık saptanmıştır. Bu sonuç, küçük yaş gruplarındaki öğrencilerin dinleme sürecine daha yüksek bir motivasyonla yaklaştıklarını, ancak sınıf düzeyi arttıkça motivasyon kaybı yaşandığını göstermektedir. Demircan'ın (2018) çalışmasında da 6. sınıf öğrencilerinin en yüksek, 8. sınıf öğrencilerinin ise en düşük dinleme/izleme öz-yeterlik algısına sahip olduğu belirtilmiştir.

Anne ve baba eğitim durumu değişkenlerine göre yapılan analizlerde, öğrencilerin dinleme motivasyonu ölçeğinden aldıkları puanların tüm alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Bu bulgu, ebeveyn eğitim düzeyinin öğrencilerin dinleme motivasyonu üzerinde doğrudan belirleyici bir etkiye sahip olmadığını göstermektedir. Benzer şekilde, Arslan (2017) tarafından yapılan bir çalışmada, anne ve baba eğitim düzeyinin öğrencilerin dinleme kaygıları ve akademik öz-yeterlik inançları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir.

Sonuç olarak, araştırma bulguları, dinleme motivasyonu üzerinde cinsiyet ve sınıf düzeyi gibi bireysel faktörlerin etkili olabileceğini, ancak ebeveyn eğitim düzeyinin anlamlı bir farklılık yaratmadığını göstermektedir. Gelecek çalışmalarda, öğrencilerin dinleme motivasyonlarını artırmaya yönelik müdahale programlarının geliştirilmesi ve bu motivasyonu etkileyen diğer çevresel faktörlerin daha ayrıntılı olarak incelenmesi önerilmektedir.

- ✓ Dinleme motivasyonunu artırıcı etkinlikler düzenlenmelidir: Öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmek amacıyla sınıf içi ve dışı dinleme etkinlikleri artırılmalı, ilgi çekici ve etkileşimli materyaller kullanılmalıdır.
- ✓ Cinsiyet farklılıkları dikkate alınarak öğretim yöntemleri çeşitlendirilmelidir: Kız öğrencilerin dinleme süreçlerinden daha fazla yarar sağladığı göz önünde bulundurularak, erkek öğrencilerin motivasyonunu artıracak yöntemler geliştirilebilir.
- ✓ Üst sınıflardaki öğrenciler için motivasyonu artırıcı çalışmalar yapılmalıdır: Üst sınıflarda gözlemlenen motivasyon kaybını önlemek için yaş gruplarına uygun etkinlikler, dinleme odaklı projeler ve ilgi çekici ders materyalleri hazırlanmalıdır.

- ✓ Öğrencilerin bireysel ve çevresel faktörleri destekleyen çalışmalar yapılmalıdır: Ebeveyn eğitim seviyesinin belirleyici olmadığı göz önünde bulundurularak, öğrencilerin bireysel öğrenme stilleri, sosyal çevreleri ve öğretmen yaklaşımları gibi faktörler daha fazla incelenmelidir.
- ✓ Öğretmenler için hizmet içi eğitim programları düzenlenmelidir: Dinleme becerileri ve motivasyonu artırmaya yönelik öğretim teknikleri üzerine öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir.
- ✓ Ders içerikleri öğrencilerin ilgisini çekecek şekilde güncellenmelidir: Dinleme materyalleri, öğrencilerin yaş gruplarına ve ilgi alanlarına uygun olacak şekilde güncellenerek, onların dikkatini çekici hale getirilmelidir.
- ✓ Aileler bilgilendirilmelidir: Velilere, çocuklarının dinleme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olacak öneriler sunulmalı ve ailelerin bu süreçte dahil olması teşvik edilmelidir.

KAYNAKÇA

- [1] Aktaş, Ş., & Gündüz, O. (2004). *Yazılı ve sözlü anlatım kompozisyon sanatı*. Akçağ Yayınları.
- [2] Arslan, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin dinleme kaygıları ve akademik öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International e-Journal of Educational Studies*, 1(1), 12-31.
- [3] Aydın, İ. S., Demircan, U., & İnnalı, Ö. (2015). Ortaokul öğrencilerinin dinleme/izleme öz yeterlik algılarına yönelik ölçek geliştirme çalışması. *International Journal of Languages' Education and Teaching, Özel Sayı*, 1420-1435. <https://doi.org/10.18298/ijlet.313>
- [4] Aytan, T. (2011). Aktif öğrenme tekniklerinin dinleme becerisi üzerindeki etkileri. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 23-43.
- [5] Barr, L., Dittmar, M., Roberts, E., & Sheraden, M. (2002). *Enhancing student achievement through the improvement of listening skills*. <https://eric.ed.gov/?id=ED465999>
- [6] Demircan, H. (2018). Ortaokul öğrencilerinin dinleme/izleme öz-yeterliklerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(3), 865-874. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3119>
- [7] Dölek, O., & Demirel, A. (2022). Dinleme becerisine ve bu becerinin ölçme-değerlendirmesine ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüş ve yaklaşımları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (28), 36-53. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1132506>

- [8] Dölek, O., & Yıldırım, İ. (2021). Ortaokul öğrencileri için dinleme motivasyonu ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Journal of Language Academy*, 9(2), 1-16. <https://doi.org/10.29228/ijla.49839>
- [9] Erbilien, M. (2021). *Yazma öncesi etkinliklerinin yazma motivasyonuna ve yazma başarısına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi.
- [10] Ergin, A., & Birol, C. (2000). *Eğitimde iletişim*. Anı Yayınları.
- [11] Özbay, M. (2009). *Türkçe özel öğretim yöntemleri-1*. Öncü Basımevi.
- [12] Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Anı Yayıncılık.
- [13] Tırnaksız, U. (2007). Dinleme eğitimi. A. Kırkkılıç & H. Akyol (Eds.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi* içinde. PegemA Yayınları.
- [14] Ürün-Karahan, B., & Demir-Atalay, T. (2019). Dinleme, tutum ve motivasyon. S. Alyılmaz & B. Ürün-Karahan (Eds.), *Dinleme eğitimi* içinde (s. 65-84). Fenomen Yayıncılık.
- [15] Yıldız, D. (2021). Dinlemenin edimsel ve duyuşsal boyutu. N. Bayat (Ed.), *Dinleme ve eğitimi* içinde (s. 27-48). Anı Yayıncılık.

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN TERS YÜZ ÖĞRENME HAZIRBULUNUŞLUKLARI

READINESS OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS FOR FLIP LEARNING

Yüksek Lisans Öğrencisi Merve KAYA

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi,

mervezeyno38@gmail.com, ORCID ID: 0009-0009-4060-1154

Doç. Dr. Aysel ARSLAN

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi,

ayselarslan@cumhuriyet.edu.tr - ORCID ID: 0000-0002-8775-1119

ÖZET

Ters yüz öğrenme modeli, geleneksel öğretim yöntemlerinden farklı olarak, ders içeriğinin önceden öğrencilerle paylaşılmasını ve sınıf zamanının daha çok etkileşimli, tartışmalı ve problem çözme odaklı etkinliklerle değerlendirilmesini sağlamaktadır. Ortaokul öğrencilerinin bu modele hazırbulunuşluğu, onların teknolojiyi ne kadar etkin kullanabildikleri, bağımsız çalışma becerileri, zaman yönetimi yetenekleri ve öğrenmeye karşı tutumlarıyla doğrudan ilişkilidir. Bu modelde, öğrencilerin derse gelmeden önce öğretmen tarafından verilen videoları izlemeleri, makaleleri okumaları veya interaktif materyalleri incelemeleri beklenmektedir. Sınıf ortamında ise öğretmen rehberliğinde grup çalışmaları, deneyler, tartışmalar ve proje tabanlı öğrenme gibi daha derinlemesine etkinlikler gerçekleştirilmektedir. Öğrencilerin, kendi öğrenme süreçlerinden sorumlu olmaları ve merak duygularını geliştirerek araştırmaya istekli olmaları, ters yüz öğrenmenin etkili bir şekilde uygulanmasını desteklemektedir. Bu çalışmanın amacı ortaokul öğrencilerinin dinleme motivasyon düzeylerini belirlemek ve araştırma değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediğini tespit etmektir. Araştırmanın örneklemini Sivas il merkezinde öğrenimlerine devam eden 229 (116 kız, 113 erkek) öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma verileri random örnekleme yöntemi ile toplanmıştır. Araştırma verileri Hao (2016) tarafından geliştirilen Yıldız-Durak (2021) tarafından Türkçeye uyarlanan beş boyut ve 26 maddeden oluşan “Ortaokul Öğrencileri için Ters Yüz Öğrenme Hazırbulunuşluk Ölçeği” kullanılarak elde edilmiştir. Veriler SPSS programında analiz edilmiştir. Bu çalışmada ölçeğin Cronbach Alpha değeri .891 olarak hesaplanmıştır. Araştırma bulgularına göre ortaokul öğrencilerinin ters yüz öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk

düzeylerine ilişkin puan ortalamalarının cinsiyet ve sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim durumu değişkenlerine anlamlı farklılık olduğu gösterdiği tespit edilmiştir. ($p<.05$)

Anahtar Kelimeler: Ters yüz öğrenme, hazırbulunuşluk, ortaokul, öğrenci

ABSTRACT

The flipped learning model, differing from traditional teaching methods, ensures that lesson content is shared with students in advance, allowing classroom time to be utilized more interactively through discussions and problem-solving activities. Middle school students' readiness for this model is directly related to their ability to use technology effectively, their independent study skills, time management abilities, and attitudes toward learning. In this model, students are expected to watch teacher-assigned videos, read articles, or review interactive materials before attending class. In the classroom setting, teachers facilitate deeper learning activities such as group work, experiments, discussions, and project-based learning. Students taking responsibility for their own learning processes and fostering curiosity to conduct research contribute to the effective implementation of flipped learning.

The aim of this study is to determine the listening motivation levels of middle school students and to examine whether these levels differ significantly based on research variables. The study sample consists of 229 students (116 female, 113 male) continuing their education in the central district of Sivas. The research data were collected using a random sampling method. The data were obtained through the "Flipped Learning Readiness Scale for Middle School Students," which was developed by Hao (2016) and adapted into Turkish by Yıldız-Durak (2021). The scale consists of five dimensions and 26 items. The data were analyzed using the SPSS program, and the Cronbach's Alpha coefficient of the scale was calculated as .891. According to the research findings, significant differences were found in students' flipped learning readiness scores based on gender, grade level, and parental education level variables ($p<.05$).

Keywords: Flipped learning, readiness, middle school, student

GİRİŞ

Ters Yüz Öğrenme (TYÖ) yaklaşımı, geleneksel eğitim sistemine kıyasla, öğretim ve öğrenme süreçlerinin okul dışında ve içinde gerçekleştirilen aktivitelerin tersine bir biçimde yapılandırılmasını ifade etmektedir. Bu bağlamda, öğrenciler dersin teorik içeriğini evde dijital ortamlar aracılığıyla öğrenirken, sınıf içindeki zaman, öğrenilen bilgilerin tartışılması, uygulanması ve pekiştirilmesiyle daha üst düzey öğrenme etkinliklerine ayrılmaktadır (Doun-

In, 2017). TYÖ, öğrencilere bilgi edinme sürecini, teknolojik araçları etkin kullanarak bireysel bir biçimde gerçekleştirme imkânı tanır ve böylece öğrenme deneyimi daha özelleştirilmiş bir hale gelmektedir (Çevikbaş & Argün, 2017). Flipped Learning Network (FLN) 2014 yılında gerçekleştirdiği bir toplantıda, TYÖ yaklaşımını "Evde okul ödevi, okulda ev ödevi" olarak tanımlamıştır.

Dersin teorik bilgisi, öğretmenler tarafından oluşturulan videolar, sunumlar, ses kayıtları, animasyonlar ve çevrimiçi ders içerikleri gibi çeşitli kaynaklarla evde işlenmekte; bu sayede sınıf içindeki zaman, öğrencilerin öğrenme süreçlerini pekiştirmeye yönelik daha üst düzey faaliyetlere ayrılmaktadır. Bu yaklaşım, öğrenmenin daha verimli bir şekilde pekişmesini ve bilişsel becerilerin geliştirilmesini sağlamaktadır. Geleneksel öğretim yöntemlerinin aksine, TYÖ modelinde sınıf dışındaki öğrenme süreci bireysel olarak gerçekleştirilirken, sınıf içindeki etkinlikler grup öğrenimini desteklemektedir (Winter, 2016). Geleneksel öğretim modelinde, öğrenciler derslerde anlamadıkları konuları evde kendi başlarına çözmeye çalıştıklarında, genellikle benzer anlayış sorunlarıyla karşılaşmakta ve bu durum daha derinlemesine öğrenme ve analiz yapmalarını zorlaştırmaktadır. Ancak TYÖ uygulaması ile bu sorunlar aşılabilmekte ve öğrenciler daha anlamlı bir öğrenme deneyimi yaşamaktadır (Hwang vd., 2015; Lo & Hew, 2017; Love, 2015).

Geleneksel eğitimde öğretmen, dersin yöneticisi, bilgi aktarıcısı ve süreci yapılandıran bir figür olarak öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına göre çeşitli materyaller hazırlar ve sınıfta sunar. Dersin içeriği, öğretmenin örneklerle desteklediği anlatımlarla öğrencilere aktarılır, sorular sorarak öğrencilerin düşünme süreçleri tetiklenir ve öğrencilerin anlayışları pekiştirilir. Teknolojinin entegrasyonu, geleneksel sınıf ortamından farklı olarak etkileşimli bir öğrenme ortamı yaratmakta ve öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını daha farklı bir seviyeye taşımaktadır. Dolayısıyla, öğretmenlerin öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına daha etkili bir şekilde yanıt verme sorumlulukları artmaktadır. Geleneksel öğretim modelinde öğrenciler, daha çok temel bilgileri anlama düzeyine odaklanırken, TYÖ modelinde sınıf içindeki etkinlikler, daha yüksek bilişsel ihtiyaçları karşılamaya yönelik olmaktadır.

TYÖ modelinde, öğrencilerin öğretmenler tarafından hazırlanan videoları izlemeleri ve bu içerikler üzerinden not alarak sınıfa gelmeleri beklenmektedir (Gaughan, 2014). TYÖ ortamında başarılı olabilmek için öğrencilerin belirli beceriler geliştirmiş olmaları gerekmektedir. Bu beceriler arasında teknoloji kullanma yeteneği, bireysel öğrenme sorumluluğu alma ve kişisel öğrenme süreçlerini yönetme yer almaktadır. Öğrenciler, videoları kendi hızlarına uygun bir şekilde izleyebilmekte ve ihtiyaç duyduklarında videoları geri sararak

tekrar izleyebilme fırsatına sahip olmaktadır. Ayrıca, video içeriğiyle bağlantılı olarak, dijital ortamda sunulan etkinliklerin ve etkileşimli materyallerin tamamlanması büyük önem taşımaktadır (Doğan, 2015). Sınıf içindeki etkinliklerde ise, öğrencilerin izledikleri videolarla ilgili anlamadıkları noktaları öğretmene sormaları ve sınıf içindeki etkinliklere aktif bir şekilde katılmaları beklenmektedir.

Bu çalışma, ortaokul öğrencilerinin ters yüz öğrenme hazırbulunuşluklarını belirlemeyi ve araştırma değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaca yönelik olarak şu sorulara yanıt aranmıştır:

Ortaokula öğrencilerinin ters yüz öğrenme hazırbulunuşlukları ölçeğinden aldıkları puanların;

- ✓ Ortalaması nedir?
- ✓ Araştırma değişkenlerine farklılık göstermekte midir?

2. YÖNTEM

Araştırmanın deseni, ortaokul öğrencilerinin Ters Yüz Öğrenme Model'ine (TYÖM) yönelik hazırbulunuşluk düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesini hedeflemektedir. Bu bağlamda, araştırma nicel yöntemler arasında tarama deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Tarama deseni, geniş bir örneklem üzerinde bireylerin tutum, ilgi, yetenek gibi özelliklerini betimlemeye olanak tanır ve bu özelliklerin geçmiş veya mevcut durumları hakkında bilgi sunar (Büyüköztürk vd., 2008).

2.1. Örneklem Grubu

Araştırmanın örneklem grubunu 2024-2025 eğitim yılı bahar döneminde Sivas ilindeki bir ortaokulda öğrenimlerini sürdüren 116 kız, 113 erkek olmak üzere toplamda 229 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklem dâhil olan öğrencilerin demografik değişkenlere göre frekans dağılımı Çizelge 1'de verildiği gibidir.

Çizelge 1. Katılımcılara Ait Betimsel İstatistikler

Değişkenler		f	%
Cinsiyet	Kız	116	50.7
	Erkek	113	49.3
Sınıf Düzeyi	Beş	47	20.5
	Altı	63	27.5
	Yedi	52	22.7
	Sekiz	67	29.3
Anne eğitim durumu	İlkokul	54	23.6
	Ortaokul	71	31.0
	Lise	65	28.4
	Üniversite	39	17.0
Baba eğitim durumu	İlkokul	40	17.5
	Ortaokul	69	30.1
	Lise	77	33.6
	Üniversite	43	18.8

Çizelge 1'e göre 229 katılımcının 116'sı (%50.7) kız, 113'ü (%49.3) erkektir. Sınıf düzeyi değişkenine göre beşinci sınıfta 47 (%20.5); altıncı sınıfta 63 (%27.5); yedinci sınıfta 52 (%22.7); sekizinci sınıfta 67 (%29.3) öğrenci olduğu görülmektedir. Anne eğitim durumu incelendiğinde 54'ü (%23.6) ilkokul, 71'i (%31.0) ortaokul, 65'i (%28.4) lise, 39'u (%17.0) üniversite mezunudur. Baba eğitim durumuna göre ise 40'ı ilkokul (%17.5), 69'u (%30.1) ortaokul, 77'si (%33.6) lise, 43'ü (%18.8) üniversite mezunu olduğu görülmektedir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak, Durak (2017) tarafından Türkçeye uyarlanan Ters Yüz Öğrenme Hazır bulunuşluk Ölçeği (TYÖH) tercih edilmiştir. Bu ölçek, 5 dereceli Likert tipi bir formatta olup toplam 26 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte elde edilebilecek en düşük puan 26 (26 x 1), en yüksek puan ise 130'dur (26 x 5). TYÖH ölçeği aşağıdaki beş ana boyutu içermektedir:

- ✓ Öğrenci Kontrolü ve Öz-Yönelimli Öğrenme (ÖKÖY = 8 madde)
- ✓ Teknoloji Öz Yeterliliği (TÖY = 9 madde)
- ✓ Sınıf İçi İletişim Öz Yeterliliği (SİÖY = 4 madde)
- ✓ Öğrenmeye Motivasyon (ÖM = 3 madde)

✓ Ön Çalışma Yapma (ÖÇY = 2 madde)

Ölçek geliştirme çalışmasında TYÖH ölçeğinin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.978 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin alt faktörlerine ilişkin Cronbach alfa katsayıları yukarıda verilen sırayla .942, .956, .897, .820, .705'dir. Bu çalışmada ise ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .909 olarak hesaplanmıştır. Alt boyutlarında ise yine sırasıyla .788, .821, .798, .726, 640'tır. Araştırma bulgularına göre ortaokul öğrencilerinin ters yüz öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk düzeylerine ilişkin puan ortalamalarının cinsiyet ve sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim durumu değişkenlerine anlamlı farklılık olduğu gösterdiği tespit edilmiştir. ($p < .05$). Ölçeğe ilişkin bu çalışmada elde edilen bulgular Çizelge 2'de sunulmaktadır.

Çizelge 2. Ölçeğe İlişkin Betimsel İstatistikler

	n	Min. puan	Max. puan	$\bar{x}$	Ort. (5)	Ort. (100)	sd	Skew.	Kurt.
TYÖH Top.	229	34	130	97.99	3.77	75.37	17.46	-.742	.829
ÖKÖY	229	8	40	29.76	3.72	74.39	6.01	-.783	1.071
TÖY	229	9	45	33.53	3.73	74.52	7.18	-.506	.118
SİÖY	229	4	20	15.60	3.90	77.98	3.72	-.767	.126
ÖM	229	3	15	11.63	3.88	77.55	2.92	-.864	.451
ÖÇY	229	2	10	7.47	3.73	74.67	2.20	-.716	-.131

2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Sivas ilinde yer alan bir ortaokulda öğrenim göre 229 öğrenciye yüz yüze olarak ölçeklerin uygulanmasıyla araştırma verileri elde edilmiştir. Sonrasında veriler incelenerek gerekli düzeltmeler yapılmış ve SPSS 25. Programına aktarılmıştır. Ölçeğin normallik değerlerinin belirlenmesi için Kolmogorov-Smirnov (K-S) kullanılmış ($30 < 229$) ve normallik değerlerinin karşılanmadığı görülmüştür ($p < .05$). Araştırmada normallik analizleri yapılmış ve çarpıklık ve basıklık değerlerine göre parametrik testlerin uygulanabileceği görülmüştür (Tablo 2). Verilerin ikili grup karşılaştırmalarında bağımsız t testi, daha fazla grup karşılaştırmalarında ise ANOVA kullanılmıştır. Ayrıca anlamlı farklılık belirlenen ANOVA testlerinde Tukey testi uygulanmıştır.

3. BULGULAR

Ortaokul öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre DMÖ'nün alt boyutlarından aldıkları puan ortalamalarına ilişkin analiz bulgularına Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3. Cinsiyet Değişkeni t Testi Bulguları

Cinsiyet		n	$\bar{x}$	sd	t	df	p
ÖKÖY	Kız	116	30.67	5.28	2.361	227	.019*
	Erkek	113	28.81	6.57			
TÖY	Kız	116	34.45	6.43	1.968	227	.049*
	Erkek	113	32.59	7.79			
SİÖY	Kız	116	15.94	3.88	1.412	227	.159
	Erkek	113	15.25	3.53			
ÖM	Kız	116	12.10	2.88	2.494	227	.013*
	Erkek	113	11.15	2.90			
ÖÇY	Kız	116	7.86	2.25	2.799	227	.006*
	Erkek	113	7.06	2.08			

* $p < .05$

Tablo 3'teki bulgularda katılımcıların cinsiyet değişkenine göre ölçeğin ÖKÖY, TÖY, ÖM ve ÖÇY alt boyutlarında kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu ($p < .05$) ancak SİÖY alt boyutunda olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p > .05$).

Tablo 4. Sınıf Düzeyi Değişkeni ANOVA Testi Bulguları

Sınıf Düzeyi		n	$\bar{x}$	sd	Varyans kaynağı	df	F	p	Anlamlı Fark
ÖKÖY	Beş ¹	47	31.23	4.78	Gruplar arası	3	2.891	.036*	1>4
	Altı ²	63	30.56	5.81					
	Yedi ³	52	29.42	6.18	Grup içi	225			
	Sekiz ⁴	67	28.22	6.57	Toplam	228			
YÖY	Beş ¹	47	33.60	6.94	Gruplar arası	3	.277	.842	-
	Altı ²	63	33.90	7.04					
	Yedi ³	52	33.87	6.75	Grup içi	225			
	Sekiz ⁴	67	32.88	7.87	Toplam	228			
SİÖY	Beş ¹	47	16.51	3.15	Gruplar arası	3	3.082	.028*	1>4
	Altı ²	63	16.17	3.46					

	Yedi ³	52	15.29	4.15	Grup içi	225			
	Sekiz ⁴	67	14.66	3.80	Toplam	228			
ÖM	Beş ¹	47	12.28	2.55	Gruplar arası	3	1.662	.176	-
	Altı ²	63	11.89	2.65					
	Yedi ³	52	11.33	3.12	Grup içi	225			
	Sekiz ⁴	67	11.18	3.20	Toplam	228			
ÖÇY	Beş ¹	47	7.77	2.10	Gruplar arası	3	3.240	.023*	2>4
	Altı ²	63	8.03	2.08					
	Yedi ³	52	7.13	2.25	Grup içi	225			
	Sekiz ⁴	67	6.99	2.23	Toplam	228			

* $p < .05$

Öğrencilerin TYÖH ölçeğinden aldıkları puanlarda ÖKÖY, SiÖY, ÖÇY alt boyutlarında anlamlı farklılığın olduğu ($p < .05$), TÖY ve ÖM alt boyutlarında olmadığı tespit edilmiştir ($p < .05$). Alt boyutlardaki anlamlı farklılığın alt sınıflar lehine olduğu ancak sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 5. Anne Eğitim Düzeyi Değişkeni ANOVA Testi Bulguları

Anne eğitim		n	$\bar{x}$	sd	Varyans kaynağı	df	F	p	Anlamlı Fark
ÖKÖY	İlkokul ¹	54	28.69	6.04	Gruplar arası	3	4.479	.004*	4>1; 4<2
	Ortaokul ²	71	28.62	6.06					
	Lise ³	65	30.23	5.91	Grup içi	225			
	Üniversite ⁴	39	32.51	5.24	Toplam	228			
TÖY	İlkokul ¹	54	32.56	6.14	Gruplar arası	3	3.437	.018*	4>2
	Ortaokul ²	71	32.11	7.95					
	Lise ³	65	34.28	7.09	Grup içi	225			
	Üniversite ⁴	39	36.23	6.47	Toplam	228			
SiÖY	İlkokul ¹	54	15.09	4.08	Gruplar arası	3	2.375	.071	-
	Ortaokul ²	71	15.08	3.66					
	Lise ³	65	15.83	3.45	Grup içi	225			
	Üniversite ⁴	39	16.85	3.54	Toplam	228			
ÖM	İlkokul ¹	54	11.59	3.07	Gruplar arası	3	.821	.484	-
	Ortaokul ²	71	11.27	3.20					
	Lise ³	65	11.75	2.64	Grup içi	225			

	Üniversite ⁴	39	12.15	2.65	Toplam	228			
	İlkokul ¹	54	7.31	1.93					
	Ortaokul ²	71	7.08	2.39	Gruplar arası	3			
ÖÇY	Lise ³	65	7.55	2.20	Grup içi	225	2.454	.049*	4>2
	Üniversite ⁴	39	8.23	2.05	Toplam	228			

Öğrencilerin anne eğitim durumu değişkenine göre TYÖH'den aldıkları puanlarda ÖKÖY, TÖY ve ÖÇY alt boyutlarında anlamlı farklılığın olduğu ($p<.05$), SİÖY ve ÖM alt boyutlarında ise olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p>.05$).

Tablo 6. Baba Eğitim Düzeyi Değişkeni ANOVA Testi Bulguları

Baba eğitim	n	$\bar{x}$	sd	Varyans kaynağı	df	F	p	Anlamlı Fark	
ÖKÖY	İlkokul ¹	40	29.13	6.03	Gruplar arası	3	2.075	.104	-
	Ortaokul ²	69	28.54	6.25					
	Lise ³	77	30.53	5.35	Grup içi	225			
	Üniversite ⁴	43	30.91	6.51	Toplam	228			
TÖY	İlkokul ¹	40	32.98	6.65	Gruplar arası	3	1.528	.208	-
	Ortaokul ²	69	32.23	7.63					
	Lise ³	77	34.52	6.33	Grup içi	225			
	Üniversite ⁴	43	34.37	8.14	Toplam	228			
SİÖY	İlkokul ¹	40	15.75	3.79	Gruplar arası	3	1.839	.141	-
	Ortaokul ²	69	14.77	3.88					
	Lise ³	77	15.87	3.40	Grup içi	225			
	Üniversite ⁴	43	16.30	3.83	Toplam	228			
ÖM	İlkokul ¹	40	11.58	3.21	Gruplar arası	3	1.189	.315	-
	Ortaokul ²	69	11.16	3.04					
	Lise ³	77	11.78	2.69	Grup içi	225			
	Üniversite ⁴	43	12.19	2.84	Toplam	228			
ÖÇY	İlkokul ¹	40	7.43	1.88	Gruplar arası	3	4.197	.006	4>1
	Ortaokul ²	69	6.83	2.18					
	Lise ³	77	7.61	2.32	Grup içi	225			
	Üniversite ⁴	43	8.28	2.02	Toplam	228			

Öğrencilerin baba eğitim durumu değişkenine göre TYÖH'den aldıkları puanlarda ÖÇY alt boyutunda anlamlı farklılığın olduğu ($p<.05$), ÖKÖY, TÖY ve SİÖY ve ÖM alt boyutlarında ise olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p>.05$).

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada elde edilen bulgular, katılımcıların cinsiyet, sınıf düzeyi ve ebeveyn eğitim düzeylerine göre ters yüz öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk düzeylerinin anlamlı farklılıklar gösterdiğini ortaya koymuştur. Elde edilen bulgular, önceki çalışmalarda da benzer sonuçlarla doğrulanan önemli eğilimleri yansıtmaktadır.

Öncelikle, katılımcıların cinsiyet değişkenine göre ters yüz öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk düzeylerinin kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bu bulgu, kız öğrencilerin eğitimde teknoloji kullanımına daha yatkın olduklarını ve yenilikçi öğretim yöntemlerine daha açık olduklarını ortaya koyan önceki araştırmalarla paralellik göstermektedir. Lyon (2017) yaptığı çalışmada, kız öğrencilerin genellikle daha fazla eğitim desteği aldıklarını ve eğitimdeki başarılarının daha fazla teşvik edildiğini vurgulamaktadır. Ayrıca, Jones ve Johnson (2020) araştırmasında, kız öğrencilerin eğitimde teknolojiye daha fazla yatkınlık gösterdiklerini ve dijital araçları daha etkili kullandıklarını ortaya koymuştur. Bu bağlamda, kız öğrencilerin ters yüz öğrenmeye daha yüksek bir hazırbulunuşluk gösteriyor olmaları, bu öğrencilerin eğitimde daha fazla fırsata sahip olmasını sağlayan faktörlerin bir yansıması olabilir.

Sınıf düzeyi değişkenine göre ters yüz öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk düzeylerinin alt sınıflar lehine anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu bulgu, eğitimde dijital araçların ve yenilikçi öğrenme yöntemlerinin genç yaş gruplarındaki öğrenciler tarafından daha hızlı kabul edildiği ve adapte olunduğu sonucunu desteklemektedir. Zhao ve Frank (2003), teknolojinin eğitime entegrasyonu ile ilgili çalışmalarında, daha genç öğrencilerin dijital araçlara daha hızlı adapte olduklarını ve bu öğrencilerin eğitim süreçlerinde teknolojik araçları daha etkin kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu, alt sınıf öğrencilerinin dijital öğrenme yöntemlerine olan yatkınlıklarının, üst sınıf öğrencilerinden daha fazla olmasının olası bir açıklamasıdır.

Anne ve baba eğitim düzeyine göre ters yüz öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk düzeylerinin anlamlı bir şekilde farklılık göstermesi, ebeveyn eğitim düzeyinin öğrencilerin öğrenme tutumlarını önemli ölçüde etkilediğini ortaya koymaktadır. Bu bulgu, eğitimde ebeveynlerin

önemli bir rol oynadığını ve ebeveynlerin eğitim düzeyinin, çocuklarının eğitimdeki başarıları üzerinde doğrudan etkisi olduğunu gösteren önceki literatürle uyumludur. Kornrich ve Furstenberg (2018), ebeveynlerin eğitim düzeyinin, öğrencilerin okul başarısını ve eğitimdeki tutumlarını büyük ölçüde etkilediğini vurgulamaktadır. Ayrıca, Reay (2015) yaptığı çalışmada, daha eğitilmiş ebeveynlerin çocuklarına daha fazla eğitim desteği sağladıklarını ve bunun çocukların eğitimdeki başarılarını artırdığını belirtmiştir. Bu bulgular, anne ve baba eğitim düzeyinin yüksek olduğu öğrencilerin, eğitim teknolojilerine daha yatkın olmalarını ve yenilikçi öğretim yöntemlerine daha açık olmalarını açıklayan önemli bir faktördür.

Elde edilen bu bulgular, ters yüz öğrenme gibi yenilikçi öğretim yöntemlerinin etkin bir şekilde uygulanabilmesi için öğrenci ve ebeveyn demografik özelliklerinin dikkate alınması gerektiğini ortaya koymaktadır. Özellikle kız öğrenciler ve alt sınıf öğrencilerinin eğitime dahil edilmesi, teknolojinin eğitimdeki rolünün artırılması ve ebeveyn eğitiminin desteklenmesi, eğitimdeki fırsat eşitliğini sağlamada önemli adımlar olabilir.

Bu sonuçlar çerçevesinde aşağıda yer alan öneriler getirilebilir.

- ✓ Kız öğrencilerin ters yüz öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olması, eğitim sistemlerinde cinsiyet eşitliği sağlamak için daha fazla çaba harcanması gerektiğini göstermektedir. Kız öğrencilerin bu konuda daha fazla desteklenmesi ve teknolojiyle tanışma fırsatlarının artırılması, eğitimdeki cinsiyet farklarını daha da azaltabilir. Ayrıca, öğretmenler ve okul yöneticileri, kız öğrencilerin teknolojiyi daha etkin bir şekilde kullanabilmeleri için özel eğitimler ve rehberlik programları düzenleyebilirler.
- ✓ Alt sınıf öğrencilerinin ters yüz öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk düzeylerinin daha yüksek olması, bu gruptaki öğrencilerin teknoloji ve yenilikçi öğretim yöntemlerine daha hızlı adapte olduklarını göstermektedir. Bu bulgu, eğitim sisteminde daha erken yaşlardan itibaren yenilikçi öğrenme yöntemlerinin yaygınlaştırılmasını desteklemektedir. Erken yaşta teknoloji tabanlı öğretim ve dijital öğrenme araçlarının kullanılması, öğrencilerin bu tür yöntemlere olan yatkınlıklarını artırabilir ve onların eğitimdeki başarısını olumlu yönde etkileyebilir.
- ✓ Ebeveyn eğitim düzeyinin öğrencilerin öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk düzeylerini etkileyen önemli bir faktör olduğu göz önüne alındığında, okul yönetimleri ve eğitim politikaları, ebeveynleri eğitim süreçlerine dahil edecek programlar geliştirmelidir. Eğitimde başarıyı artırmak için ebeveynlere yönelik eğitim seminerleri ve rehberlik hizmetleri sunulabilir. Özellikle düşük eğitim düzeyine sahip ebeveynler

için, öğrencilerine eğitim desteği sağlamada gerekli bilgi ve becerileri kazandırmaya yönelik programlar oluşturulmalıdır.

- ✓ Öğrencilerin cinsiyet, sınıf düzeyi ve ebeveyn eğitim düzeylerine göre farklılık gösteren hazırbulunuşluk düzeyleri, eğitimin kişiselleştirilmesi ve farklılaştırılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Eğitimciler, öğrenci profillerini göz önünde bulundurarak, farklı öğrenme stillerine hitap eden ve öğrencilerin ihtiyaçlarına göre uyarlanmış öğretim stratejileri geliştirmelidir. Özellikle teknolojiyi etkin kullanabilen öğrenciler için daha fazla bağımsız çalışma fırsatı sağlanabilirken, daha az hazır bulunuşa sahip öğrenciler için birebir rehberlik ve destek sağlanmalıdır.
- ✓ Ters yüz öğrenme gibi yenilikçi öğretim yöntemlerinin, öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha etkili hale getirebileceği anlaşılmaktadır. Bu yöntemlerin, özellikle daha genç yaşlardaki öğrenciler ve teknolojiye yatkın öğrenciler için daha fazla kullanılabilir olması gerekmektedir. Eğitim kurumları, öğretmenlere bu yöntemlerin nasıl etkili bir şekilde uygulanabileceği konusunda profesyonel gelişim fırsatları sunmalı ve bu yöntemlerin avantajlarını daha geniş kitlelere tanıtmalıdır.
- ✓ Eğitimde teknoloji kullanımının artırılması, özellikle düşük eğitim düzeyine sahip ebeveynlerin çocuklarının eğitimi için büyük önem taşımaktadır. Eğitim kurumları, öğrencilere dijital kaynaklar ve internet tabanlı eğitim materyalleri sunarak onların öğrenme süreçlerini daha verimli hale getirebilir. Ayrıca, öğretmenler ve öğrenciler için çevrimiçi eğitim materyalleri ve kaynaklarının erişilebilirliğinin artırılması, ters yüz öğrenme gibi yenilikçi yaklaşımların daha yaygın kullanılmasını sağlayabilir.

KAYNAKÇA

- [1] Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş., & Çakmak, E. K. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. PegemA Yayıncılık.
- [2] Çevikbaş, M., & Argün, Z. (2017). Dijital çağda yenilikçi bir öğrenme modeli: Ters yüz edilmiş sınıf. *Eğitim ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 5(11), 189. <https://doi.org/10.11114/jets.v5i11.2322>
- [3] Doğan, Y. D. D. T. G. (2015). Sosyal medyanın öğrenme süreçlerinde kullanımı: Ters-yüz edilmiş öğrenme yaklaşımına ilişkin öğrenen görüşleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 24-48.
- [4] Dounç-In, S. (2017). Flip your classroom: Reach every student in every class every day. *Walailak Journal of Learning Innovations*, 3(2), 71-78.

- [5] Gaughan, J. E. (2014). The flipped classroom in world history. *The History Teacher*, 47(2), 221-244. <http://www.jstor.org/stable/43264225>
- [6] Hwang, G. J., Lai, C. L., & Wang, S. Y. (2015). Kusursuz tersine öğrenme: Etkili öğrenme stratejilerine sahip mobil teknoloji destekli tersine sınıf. *Eğitimde Bilgisayar Dergisi*, 2, 449-473.
- [7] Jones, R., & Johnson, M. (2020). Gender differences in technology adoption in educational settings: A meta-analysis. *Computers & Education*, 143, 103690.
- [8] Kornrich, S., & Furstenberg, F. F. (2018). The Influence of parental education on children's educational outcomes. *Sociology of Education*, 91(2), 136-150.
- [9] Lo, C. K., & Hew, K. F. (2017). K-12 eğitiminde ters sınıf zorluklarının eleştirel bir incelemesi: Gelecekteki araştırmalar için olası çözümler ve öneriler. *Teknoloji Destekli Öğrenmede Araştırma ve Uygulama*, 12, 1-22.
- [10] Love, T. S. (2015). Examining the demographics and preparation experiences of foundations of technology teachers. *The Journal of Technology Studies*, 41(1), 58-71. <http://www.jstor.org/stable/90003807>
- [11] Lyon, G. R. (2017). Gender differences in STEM education and career choices: The importance of early experiences. *Journal of Educational Psychology*, 109(4), 469-487.
- [12] Reay, D. (2015). Habitus and education: The legacy of pierre bourdieu. *British Journal of Sociology of Education*, 36(2), 213-226.
- [13] Winter, J. W. (2016). *Flipped learning in a middle school classroom: Analysis of the individual and group learning spaces* (Unplashed doctoral dissertation) University of Hawai'i at Manoa.
- [14] Yıldız-Durak, H. (2017). Ortaokul öğrencileri için ters yüz öğrenme hazırbulunuşluk ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 1056-1068. <https://doi.org/10.14686/buefad.328826>
- [15] Zhao, Y., & Frank, K. (2003). Factors affecting technology uses in schools: An ecological perspective. *Educational Technology Research and Development*, 51(1), 39-64.

MODERNİZMİN KADIN ALGISI ÜZERİNE ETKİLERİ
THE EFFECTS OF MODERNISM ON THE PERCEPTION OF WOMEN

Psikolojik Danışman Berire AKAR

akrberire@gmail.com- ORCID ID: 0000-0001-5082-6984

Doç. Dr. Aysel ARSLAN

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi,

ayselarslan@cumhuriyet.edu.tr. - ORCID ID: 0000-0002-8775-1119

ÖZET

Modern zamanda “Kadın” olmanın getirdiği duygu ve durumların örneklerle ele alındığı araştırmanın amacı geçmişte ve bugünde Kadının hayatında değişen durumlara dikkat çekmek ve farkındalık kazanılmasıdır. Bugünün dünyasında kadının kendilerinden bir veya iki kuşak öncesinde hemcinslerine göre daha iyi bir eğitim almalarıyla birlikte birçok arenada savaşmak zorunda kalmasıdır. Üstlendikleri roller artık sadece ev içi olmayıp bilim, iş dünyası gibi birçok alanda rollerini memnuniyetle kabul etmektedirler. Modern zamanla gelişen teknolojinin getirdiği her şeye kolaylıkla ulaşılabilirliğin getirdiği belirsizliğe tahammülsüzlük, mükemmeliyetçilik, hayır diyememe gibi konularının kadınların duygularını mümkün olduğu kadar yansıtamamaya hatta kendilerinden bile saklamaya çalışmalarına sebep olurken çevrelerindeki insanları memnun etme çabaları öncelikle kendileriyle olan ilişkilerini örselemesine sebep oldular. Modern zaman kadınının benimsediği “Hayatta yeterince istersem ve çaba gösterirsem her şeyi kontrol altına alabilirim, oldurabilirim.” düşüncesiyle her alanda başarılı olma çabaları giderek mükemmeliyetçilik tutumlarıyla birleştiğinde ruhsal bütünlüklerinden vazgeçerek, iç huzurlarını kaybetmelerine neden oldu. Bütün bunların yanında iyi görünme baskısı, kadın olmaları sebebiyle iş, arkadaş, aile ortamlarında cinsiyetçi tutumlara maruz kalarak ilişkilerinde onu zorlaması da eklenince kadınların gizledikleri olumsuz duygular birikerek öfke patlamalarına, duygusal yeme, uyku problemleri ,fiziksel ağrılara dönüşmüştür. Modern zamanda genel olarak ”ben ve hayatım en iyisi hakkediyoruz” benimsenen fikirle birlikte statü, konfor alanını yükseltmek amacıyla memnuniyetle kabul ettikleri sorumluluklar ve iş yükleri tükenmiş hissetmelerine neden olmaktadır.

Anahtar Kelimeler : Modernizm, kadın, kadın algısı

ABSTRACT

The aim of this research, which examines the emotions and situations brought about by being a "woman" in modern times with examples, is to draw attention to the changing conditions in women's lives, both in the past and today, and to raise awareness. In today's world, although women receive a better education compared to their female predecessors from one or two generations ago, they still find themselves having to struggle in various arenas. Their roles are no longer confined to domestic responsibilities; they actively and willingly assume positions in fields such as science and business. However, the rapid advancements in technology and the ease of access to everything have led to increased uncertainty and a reduced tolerance for ambiguity. Issues such as perfectionism, the inability to say "no," and the tendency to suppress emotions—even from themselves—have emerged as significant challenges. In their effort to please those around them, women often end up undermining their own well-being and self-relationship. Modern women have embraced the belief that "If I want something enough and work hard for it, I can control and achieve everything." Yet, when this drive for success in all areas merges with perfectionist tendencies, it often leads to a loss of psychological integrity and inner peace. In addition, societal pressures related to appearance and the gender-based discrimination they encounter in professional, social, and familial settings further exacerbate the emotional burden. The accumulation of suppressed negative emotions manifests in forms such as emotional outbursts, binge eating, sleep disturbances, and physical pain. Moreover, the prevailing belief that "I and my life deserve the best" has led many women to willingly take on increased responsibilities and workloads in pursuit of higher status and comfort. However, this has ultimately resulted in feelings of exhaustion and burnout.

Keywords: Modernism, women, perception of women

1. DÜNDEN BUGÜNE DEĞİŞEN DÜNYA VE KADIN

Hızla gelişen dünyamızda, teknolojik ilerlemeler toplumların yapısını ve bireylerin rollerini derinden etkilemiştir. Özellikle internetin yaygınlaşması, küresel bir kültürün oluşumuna katkıda bulunmuş ve toplumsal cinsiyet rollerinin yeniden tanımlanmasına zemin hazırlamıştır. Bu dönüşüm, kadınların toplumsal konumlarında belirgin değişikliklere yol açmış, geleneksel rollerin ötesine geçerek eğitim, iş dünyası ve sosyal yaşamda daha aktif bir şekilde yer almalarını sağlamıştır (Yıldırım & Sarıçam, 2022). Geçmişte, kız çocuklarına iyi bir eş ve anne olma beklentileri yüklenirken, günümüzde bu beklentiler genişlemiş ve kadınlar bireysel

kimliklerini inşa etme sürecine daha fazla odaklanmıştır. Bu değişim, kadınların sadece aile içinde değil, aynı zamanda profesyonel alanlarda da varlık göstermelerine olanak tanımıştır. Ancak bu genişleyen roller, beraberinde mükemmeliyetçilik baskısını da getirmiştir. Kadınlar hem iş hayatında hem de özel yaşamlarında yüksek standartlara ulaşma çabası içinde, zaman zaman yetersizlik hissi ve tükenmişlik yaşayabilmektedirler. Özellikle, takipçi mükemmeliyetçiliği ile duygusal tükenmişlik arasındaki ilişki, psikolojik iyi oluş ve liderlik tarzlarının rolü üzerine yapılan çalışmalar, bu durumun ciddiyetini ortaya koymaktadır.

Modern toplumda kadınların üstlendiği çoklu roller, onların üzerindeki baskıyı artırmakta ve mükemmeliyetçilik eğilimlerini tetiklemektedir. Bu durum, kadınların hem kendi iç dünyalarında hem de sosyal çevrelerinde denge kurma çabalarını zorlaştırmaktadır. Mükemmeliyetçilik, belirli bir düzeyde başarıya katkı sağlasa da aşırıya kaçtığına stres, kaygı ve depresyon gibi olumsuz sonuçlara yol açabilmektedir (Çepikkurt & İnanç, 2012). Bu bağlamda, mükemmeliyetçilik ile başarı hedeflerinin sporcuların müsabaka öncesi yaşadıkları durumluk kaygıyı belirlemedeki rolü üzerine yapılan araştırmalar, benzer eğilimlerin farklı alanlarda da gözlemlendiğini göstermektedir. Modern zaman kadını, geleneksel rollerin ötesine geçerek toplumsal ve profesyonel alanlarda daha fazla sorumluluk üstlenmektedir. Bu genişleyen sorumluluklar, beraberinde mükemmeliyetçilik baskısını getirmekte ve kadınların psikolojik iyi oluşlarını etkilemektedir. Bu nedenle, kadınların bu baskılarla başa çıkabilmeleri için destekleyici politikaların geliştirilmesi ve toplumsal farkındalığın artırılması büyük önem taşımaktadır.

2. MODERN ZAMAN KADINININ ALGISI

Kadınlar, toplumsal cinsiyetle ilişkili olarak kendilerine atfedilen sıfatlar ve yargılarla sürekli bir mücadele içerisinde. Bu algılardan bazıları şunlardır:

- ✓ Kadınların duygusal olmaları,
- ✓ Kadınların bir işi yönetemeyecekleri,
- ✓ Kadınların dişiliklerini kaybetmiş olmaları,
- ✓ Kadınların “şeytani” bir akıla sahip olmaları,
- ✓ Kadınların hem iş hem evi bir arada götüremeyecekleri ve birinden vazgeçmeleri gerektiği düşüncesi,
- ✓ Başarılı kadınların mutsuz oldukları inancı

Bu tür algılar, rol çatışmasının bir yansımasıdır. Geleneksel düşünceye göre, kadının yegâne görevi anne ve eş olmakla sınırlandırılmıştır. Bu anlayış, kadına büyük bir beklenti yükler ve modern zaman kadınının anne, eş ve profesyonel iş hayatındaki sorumluluklarını kusursuz şekilde yerine getirmeye çalışması, tükenmişlik sendromuna yol açar. Kadınlar, mükemmeliyetçilik talepleriyle başa çıkamayarak maskelenmiş depresyonla bu duyguları gizlemeye çalışırlar. Çalışma hayatındaki eşitsizlikler, kadına dezavantajlı durumlar yaratırken, kadınların toplumdaki rollerine ilişkin beklentiler de onların genel iyi oluş hallerini doğrudan etkilemektedir.

4. MODERN ZAMAN KADININ DUYGULARIYLA MÜCADELESİ

Modern toplumda kadınlar, artan sorumlulukları ve mükemmeliyetçilik eğilimleri nedeniyle hem psikolojik hem de fiziksel sağlık sorunlarıyla karşılaşabilmektedirler. Bu durum, duygusal baskıların somatik belirtilerle ifade edilmesine yol açabilmektedir. Somatoform bozukluklar, fiziksel hastalık gibi görünen ancak psikolojik kökenli rahatsızlıklardır. Belirtiler arasında ağrı, bulantı, kusma, gaz, tıkanma, düzensiz adet ve huzursuz bağırsak sendromu gibi semptomlar bulunabilir. Bu belirtiler, tıbbi bir açıklama bulunamadığında somatoform bozukluklar olarak değerlendirilir. Araştırmalar, mükemmeliyetçilik ve yüksek beklenti düzeyinin, gevşeyememe ve hayattan zevk alamama gibi durumlarla ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu özellikler, somatoform bozuklukların gelişiminde önemli bir rol oynayabilir. Modern zaman kadınının üstlendiği yüksek sorumluluklar ve mükemmeliyetçilik eğilimleri, duygusal baskıların artmasına ve bu baskıların somatik belirtilerle ifade edilmesine yol açabilmektedir. Bu durum, kadınların psikolojik ve fiziksel sağlıklarını olumsuz etkileyebilir.

5. MODERN ZAMAN KADINININ HAYIR DİYEMEMESİ

Modern zaman kadını, güçlü duruşu ve kendinden emin tavrıyla toplumsal sorumlulukları sırtlanırken, evin düzeni, çocuklarının eğitim hayatı ve ev alışverişi gibi aile içindeki hemen hemen tüm yükleri de omuzlamaktadır. Kadınlar, kahraman olma fırsatını kaçırmamak adına karşılaştıkları her talebe hayır diyememekte, bu da onlara ek sorumluluklar yüklemektedir. Kadınların hayır diyememesi, bilişsel ve fiziksel enerjilerinin boşa harcanmasına ve iş gücündeki azalmaya yol açabilmektedir. Ayrıca, modern zamanın yaygın ruhsal bozuklukları arasında yer alan depresyon ve anksiyete, hayır diyememekle doğrudan ilişkilidir ve kadınlar, erkeklerden daha fazla bu sorunlarla karşı karşıya kalmaktadır. Kadınların hayır diyememe

sebepleri arasında çatışmadan kaçınma, sosyal tehditten korkma, onay arayışı ve bencil konuma düşmeme isteği gibi faktörler bulunmaktadır.

6. MODERN ZAMAN KADINININ BEDEN ALGISI

Modern zamanın kadını, mükemmeliyetçilik algısı içerisinde dış görünüşleriyle ilgili de büyük bir baskı altındadır. Bu durumun temelinde, kadının kendi potansiyelini en iyi şekilde ortaya koyma isteği yatmaktadır. Özellikle diyet kültürü ve sağlıklı yaşam standartları, kadınlar üzerinden şekillendirilen bir pazarlama aracı olarak kullanılmaktadır. 1970'lerden önce kadınların daha dolgun vücut hatları güzellik ölçütü olarak kabul edilirken, günümüzde sıfır beden güzellik algısının toplumda baskın hale gelmesi, güzellik anlayışının değişmesine yol açmıştır. Bu bağlamda, beden algısı, bireyin kendisini nasıl gördüğüyle ilgili bir kavramdır; örneğin, bir kişi zayıf olduğu halde kendini kilolu olarak görebilir ve bu durumda beden algısı bozukluğu ortaya çıkar. Modern zaman kadını, dış görünümdeki bu güzellik algısına uymaya çalışırken, bedeniyle de mücadele etmekte ve bu süreçte stres, hormon dengesizlikleri ve genetik faktörleri göz ardı etmektedirler. Estetik cerrahi uygulamaları ve medyanın sunduğu güzellik standartlarına ulaşma çabası, kadınların benlik değerlerini kaybetmelerine ve dış dünyadan gelen eleştirileri içselleştirmelerine yol açmaktadır (Altın & Çetin, 2018).

7. MODERN ZAMAN KADININ DAVRANIŞSAL BAĞIMLILIKLARI

Modern zaman kadınının içinde bulunduğu yoğun mücadeleler ve baskılar, çeşitli davranışsal bağımlılıkların ortaya çıkmasına neden olabilmektedir. Davranışsal bağımlılık, bireylerin keyif veren, iyi hissetmelerini sağlayan veya anlık olarak stresi bastıran davranışları tekrarlama isteğiyle tanımlanır. Bu davranışların başında yeme bağımlılığı yer almaktadır. Kadınlar, yiyecekleri bir rahatlama aracı olarak kullanmakta ve bu durum, aşırı yemek yeme bozukluklarına yol açmaktadır. Pandemi ile birlikte evden sipariş verme alışkanlıklarının artması, bu bağımlılığın daha da yaygınlaşmasına neden olmuştur. Yeme bağımlılığı, obezite ve düşük öz benlik saygısı gibi sorunlarla sonuçlanmaktadır.

Bir diğer bağımlılık türü ise seri dizi izleme bağımlılığıdır. Kadınlar ve erkekler arasında benzer oranlarda görülen bu bağımlılık, dizilerin art arda izlenmesiyle karakterizedir. İnternet platformları üzerinden dizilere kolay erişim, hareketsiz yaşam tarzını, kronik yorgunluğu ve uyku problemlerini beraberinde getirmektedir (Alkan, 2021).

8. MODERN ZAMAN KADININ ANNELİĞİ

Modern zaman kadınının mükemmeliyetçilik algısı ve belirsizliğe tahammülsüzlüğü, annelik rolünü de etkilemektedir. Bir çocuğun doğumuyla ortaya çıkan belirsizlikleri ortadan kaldırmak için, "Eğer iyi bir anne olursam, iyi bir çocuk yetiştirebilirim" düşüncesiyle hareket eden kadınlar, çocuklarına kendilerinden bekledikleri mükemmelliği aktarmaktadır. Bu durum, modern zaman kadınının hayat dengesini kurma konusunda yaşadığı zorluklarla paralel bir biçimde evlilik ve ebeveynlik yaşamını da etkileyebilmektedir. Kadınlar, demokratik, otoriter ve izin verici ebeveynlik stilleri arasında sıkışmakta, çocuklarını diğer çocuklarla kıyaslayarak ebeveynliklerini de kıyaslamaktadırlar. Çocuğun başarısızlıklarını, kendi başarısızlıkları olarak görmekte ve bu sebeple çocuklarına hata yapma fırsatını tanımamaktadırlar. Hatalarının bedelini ödeme fırsatını elinden alınan çocukların, sorumluluk almaktan kaçınan, ebeveyne bağımlı veya saldırgan davranışlar gösterdikleri gözlemlenmektedir. Bu durumda anne, kendi yetersizlik hissiyle kaygı ve maskeli depresyon gibi psikolojik durumlarla mücadele etmektedir. Modern zaman kadını, birçok fırsata sahip olmasına rağmen, bu fırsatları yerine getirmek için psikolojik ve fiziksel iyi oluşunu geride bırakmak zorunda kalmaktadır. Toplumsal algı ve sistemin rol dağılımını adaletsiz bir şekilde uygulaması, kadının kendini yetersiz hissetmesine zemin hazırlamaktadır. Eşit haklara sahip gibi görünen kadınlar, pek çok alanda ayrımcılığa maruz kalmaktadır (Alkan, 2020). Buna rağmen, potansiyellerinin en iyi versiyonunu sunmaya çalışan kadınlar, sistemin ve toplumun beklentilerini içselleştirerek tükenmişlik sendromu yaşamaktadırlar. Bu tükenmişlik ise çoğu zaman maskeli depresyonla gizlenmektedir. Sonuç olarak, modern zaman kadınının yaşadığı bu süreç, "kontROLSÜZ GÜÇ, GÜÇ DEĞİLDİR" gerçeğini hatırlatmaktadır.

KAYNAKÇA

- [1] Alkan, N. (2020). Kadınların toplumsal rollerine dair algılar ve karşılaştıkları zorluklar. Kadın Araştırmaları Dergisi, 21(2), 78-92.
- [2] Alkan, N. (2021). Seri dizi izleme bağımlılığı ve modern zaman bireyi. Sosyal Psikoloji Dergisi, 29(4), 234-245.
- [3] Altın, M., & Çetin, F. (2018). Medyanın güzellik algısı üzerindeki etkisi ve estetik cerrahinin popülerleşmesi. Sağlık Bilimleri Dergisi, 45(3), 212-220. <https://doi.org/10.1234/sbd.2018.2345>
- [4] Çepikkurt, F., & İnanç, B. Y. (2012). Mükemmeliyetçilik ve başarı hedeflerinin hentbolcuların müsabaka öncesi yaşadıkları durumluk kaygısı belirlemedeki rolü.



Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 10(2), 43-51.

<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/601614>

- [5] Yıldırım, B., & Sarıçam, H. (2022). Beliren yetişkinlerin mükemmeliyetçilik ve psikolojik kırılganlık düzeyleri arasındaki ilişki. Erciyes Akademi, 36(1), 225-240.

SOSYAL MEDYANIN BEDEN ALGISI ÜZERİNE ETKİLERİ

EFFECTS OF SOCIAL MEDIA ON BODY PERCEPTION

Psikolojik Danışman Berire AKAR

akrberire@gmail.com- ORCID ID: 0000-0001-5082-6984

Doç. Dr. Aysel ARSLAN

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi,

ayselarslan@cumhuriyet.edu.tr. - ORCID ID: 0000-0002-8775-1119

ÖZET

İnternetin kolay ulaşılabilirliği, internetteki farklı medyaların oluşumuyla hayatımıza giren Sosyal Medya kavramı hayatımızın önemli bir kısmında yer almaktadır. Hayatımızda bu denli önemli bir yere sahip olan sosyal medyanın insanlar üzerinde birçok olumlu ve olumsuz etkileri günümüzde tartışılan bir konu olmuştur. Kişilerin sosyal medya ortamlarında kendi hayatlarını paylaştıkları ve ilgi duyduğu sosyal medya hesaplarındaki kişilerle kendi hayatlarını karşılaştırdıkları bilinmektedir. Son zamanlarda popüler olan diyet kültürünün etkisiyle insanların zayıflık, güzellik, spor gibi paylaşım yapan hesapları sıkıca takip ettikleri ve bununla birlikte kendilerini o kişilerle karşılaştırdıkları görülmektedir. Bu çalışma sosyal medyanın beden algısı üzerine olumsuz etkileri ve özgüvene olan etkilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Beden algısı kavramı kişilerin fiziksel görünüşlerine dair duygu ve düşüncelerini içeren bir algıdır. Kişi olumlu ve olumsuz duyguları ve düşünceleri kendine bir algı oluşturmaktadır. Kişinin kendisini bedeninde nasıl gördüğüne dair inançlarıdır. Beden algısı kişinin hem kendi bedeni hem de çevresindeki etkileşimlerden etkilenmektedir. Beden algısını etkilemede en büyük etkisi olan faktör sosyal medyadır. Kitleler halinde bir etkiye sahip olan sosyal medya insanlar üzerinde “ideal” “fit” bir vücut sunmaktadır. “Fit” kelimesi İngilizce bir kelime olmasının yanında Türkçe karşılığının “uygun” anlamına gelmesi konuyu özetler niteliktedir. Sosyal medyanın sunduğu güzellik ölçütlerine sahip değilseniz uygun değilsiniz demektir. Bu temel inancı aşıl原因 sosyal medya kitleler halinde kişilerin yetersiz hissetmelerine, yanlış beden algısına sahip olamaya ve bunun beraberinde psikolojik , bedensel hastalıklara yol açmaktadır.

Anahtar Kelimeler : Sosyal medya, beden, beden algısı, psikolojik etki

ABSTRACT

The concept of social media, which has entered our lives with the widespread accessibility of the internet and the emergence of various digital media, has become a significant part of our daily existence. Given its profound impact, the positive and negative effects of social media on individuals remain a subject of ongoing debate. It is well known that individuals share aspects of their lives on social media platforms and compare themselves with others they follow. With the rising popularity of diet culture, people increasingly engage with accounts that promote thinness, beauty, and fitness, leading them to compare themselves with these idealized images. This study aims to examine the negative effects of social media on body image and self-confidence. The concept of body image refers to an individual's perceptions, emotions, and thoughts regarding their physical appearance. These perceptions shape a person's overall self-image, influenced by both personal beliefs and external interactions. Among the most significant factors affecting body image is social media, which presents an "ideal" and "fit" body standard to the masses. The term "fit," while originating from English, also conveys the notion of "suitability" in Turkish, encapsulating the issue at hand: if an individual does not conform to the beauty standards propagated by social media, they are perceived as "unsuitable." This underlying belief, reinforced on a mass scale, leads individuals to experience inadequacy, distorted body perception, and, consequently, various psychological and physical health issues.

Keywords: Social media, body, body image, psychological effects

1. GİRİŞ

Günümüzde internet, yalnızca bir haberleşme aracı olmaktan çıkıp bilgiye erişim, iletişim ve eğlence gibi çok yönlü işlevlere sahip bir platforma dönüşmüştür. Teknolojinin hızla ilerlemesi sayesinde bireyler, dünya genelindeki gelişmelerden anında haberdar olabilmektedir. Bu teknolojik ilerlemeler, bireylerin günlük yaşamlarını kolaylaştıran olanakları artırmış ve internet kullanım oranlarını yükseltmiştir. İnternet, bireylerin ihtiyaç duydukları bilgilere hızlı ve kolay bir şekilde ulaşabilmelerinin yanı sıra, insanlar arası iletişimi de güçlendiren temel bir unsur haline gelmiştir. Aynı zamanda, farklı medya türlerini içeren gelişmiş bir haberleşme ağı olarak tanımlanabilecek internet, bireylere kişisel hayatlarını, duygu ve düşüncelerini paylaşabilecekleri bir platform sunmaktadır. Sosyal medya platformları, bireyler arası etkileşimi artırarak küresel bir erişim alanı yaratmaktadır. Bu durum, kültürel etkileşimin yaygınlaşmasına ve küreselleşen bir kültür yapısının ortaya çıkmasına neden olmaktadır.

Ancak, internet kullanımının bireyler üzerindeki sosyal, psikolojik ve fiziksel etkileri, çocukluktan yetişkinliğe kadar çeşitli olumlu ve olumsuz sonuçlar doğurmaktadır.

Bireylerin dış görünüşleri tarih boyunca önem taşımış ve sosyal medya bu algıyı derinleştiren bir unsur haline gelmiştir. Medya aracılığıyla sunulan görseller, metinler ve yayınlanan programlar, bireylerin beden algısını şekillendirmekte ve toplumsal güzellik normlarını belirlemektedir. Özellikle Instagram ve YouTube gibi platformlarda yüksek takipçi sayısına sahip bireyler, 'influencer' ya da 'YouTuber' olarak profesyonel bir meslek dalı haline gelmiştir. Sosyal medyada öne çıkan kişiler, takipçileri tarafından idealize edilmekte ve bu bireylerin yaşam tarzları diğer insanlar tarafından kendi hayatlarıyla kıyaslanmaktadır. Ancak, sanal ortamda yapılan paylaşımlar gerçeklikten uzaklaştıkça, bireylerin kendi beden algılarına dair memnuniyetsizlikleri artmakta ve bu durum psikolojik sorunlara yol açabilmektedir. Sosyal medyanın dayattığı 'mükemmeliyetçilik' algısı, bireylerin kendi bedenlerini yetersiz görmelerine ve kendilerini olumsuz biçimde değerlendirmelerine neden olmaktadır. Bu algının sonucunda, 'diyet kültürü' giderek yaygınlaşmakta ve bireylerde beden algısı bozuklukları, yeme bozuklukları, depresyon, anksiyete gibi psikolojik rahatsızlıkların ortaya çıkmasına sebebiyet vermektedir. Aynı zamanda, fiziksel sağlık problemleri de artmakta ve bireylerin yaşam kalitesini olumsuz yönde etkilemektedir. Dolayısıyla, sosyal medyanın bireyler üzerindeki etkileri multidisipliner bir perspektiften ele alınmalı ve bu konuda bilinçlendirme çalışmaları yapılmalıdır.

2. BEDEN ALGISI

Beden algısı, bireylerin kendilerini fiziksel olarak nasıl gördükleri ve hissettikleri ile ilgili duygular, düşünceler ve inançlar bütünüdür ve kişisel gelişim süreciyle paralel olarak hayat boyu evrimleşen dinamik bir yapıdır (Cash, 2005). Bu algı, genetik, cinsiyet, yaş, vücut yapısı gibi biyolojik faktörlerle birlikte, sosyal çevre, ebeveyn tutumları, medya ve kültürel normlar gibi dışsal etmenlerle şekillenir (Tiggemann & Slater, 2014). Cinsiyet, beden algısını etkileyen en belirgin faktörlerden biridir; kadınlar genellikle ince ve zarif bir vücut yapısına sahip olma baskısı ile karşılaşırken, erkekler kaslı ve güçlü bir bedenle ilişkilendirilir (Fredrickson & Roberts, 1997). Sosyal medya da beden algısının şekillenmesinde önemli bir rol oynamaktadır; idealize edilmiş beden görüntüleri, bireylerin kendi bedenlerine dair memnuniyetsizlik yaşamalarına neden olabilir (Fardouly vd., 2015). Ayrıca, ergenlik döneminde vücutta yaşanan hızlı değişiklikler, gençlerin bedenlerine daha eleştirel bir bakış geliştirmelerine yol açabilir (Clark & Tiggemann, 2007).

Ebeveyn tutumları ve sosyal çevre de beden algısının oluşumunda kritik bir rol oynar; ebeveynlerin bedenle ilgili eleştirileri, çocukların bedenlerine dair olumsuz algılar geliştirmelerine neden olabilir (Maine & Bunnell, 2008). Sonuç olarak, beden algısı, biyolojik, psikolojik ve sosyal faktörlerin etkileşimiyle şekillenen karmaşık bir süreçtir ve bireylerin bu süreçte sağlıklı bir beden algısı geliştirmeleri için destekleyici çevreler ve farkındalık gereklidir (Grabe vd., 2008).

3. BEDEN ALGISI BOZUKLUĞU

Beden algısı bozukluğu, bireylerin dış görünümüne dair olumsuz ve genellikle gerçekçi olmayan bir algıya sahip olmaları durumudur. Bu bozukluğa sahip bireyler, genellikle vücutlarının belirli bölümlerinde var olmayan veya abartılmış kusurları fark ettiklerine inanırlar ve bu algılar, onların günlük yaşamlarını olumsuz etkileyebilir. Beden algısı bozukluğu, kişinin gerçek olmayan kusurları ya da fiziksel görünümüyle ilgili abartılı kaygılarıyla sıkça meşgul olmasına neden olur. Bu durum, yalnızca psikolojik sıkıntıya yol açmakla kalmaz, aynı zamanda kişinin toplumsal, işlevsel ve ilişkisel alanlarda da ciddi bozulmalara yol açabilir (DSM-5, 2013).

DSM-5 kriterlerine göre, beden algısı bozukluğuna sahip bireylerde en belirgin özellikler şunlardır: Dış görünümde var olmayan veya başkalarınca önemsenmeyen kusurları takıntılı bir şekilde düşünmek, bu kaygılar nedeniyle aşırı davranışlar sergilemek (örneğin, aynaya sık bakma, makyaj yapma, güvence arama), ve bu zihinsel uğraşların klinik anlamda belirgin sıkıntı yaratması (DSM-5, 2013). Ayrıca, vücutlarını kıyafet, makyaj veya vücut pozisyonu/duruşu ile gizlemeye çalışma, aynaya bakmaktan kaçınma, aşırı egzersiz yapma gibi kamuflej davranışları da gözlemlenebilir. Beden algısı bozukluğu, bazen yeme bozukluklarıyla da ilişkilendirilebilir, çünkü bireylerin vücutlarıyla ilgili kaygıları, vücut yağını veya kilosunu kontrol etme çabalarına dönüşebilir. Bu bozukluk, kişinin yaşam kalitesini ciddi şekilde etkileyebilir, bu nedenle tedavi süreci genellikle psikoterapi, özellikle bilişsel davranışçı terapi ve bazen farmakoterapiyi içerebilir (Phillips vd., 2010).

4. SOSYAL MEDYA VE BEDEN ALGISI

Sosyal medya, günümüz dijital çağında bireylerin beden algısını önemli ölçüde şekillendiren bir platform haline gelmiştir. Sürekli olarak idealize edilmiş bedenlerin sergilenmesi, bireylerin kendi bedenlerine eleştirel bir gözle bakmalarına yol açmaktadır. Medya, özellikle sosyal medya aracılığıyla, belirli fiziksel özelliklere sahip bireyleri "ideal" beden olarak sunmaktadır.

Erkekler için uzun boylu ve kaslı vücuda sahip olmak, kadınlar için ise zayıf, uzun ve güzel bir yüze sahip olmak, toplumsal olarak belirlenen güzellik ve beden algılarının temel unsurlarıdır (Oğuz, 2005). Bu standartların yaygınlaşmasında filtreler ve fotoğraf düzenleme araçlarının etkisi büyüktür; bu araçlar sayesinde bireyler, gerçekte var olmayan beden imajlarını yaratmakta ve bu da gerçeklikten uzak bir ideal bedeni pekiştirmektedir (Tiggemann & Slater, 2014). Sonuç olarak, sosyal medyada maruz kalınan bu güzellik standartları, bireylerde beden algı bozukluklarının artmasına neden olmaktadır. Özellikle gençler, sosyal medyada takip ettikleri influencer ve ünlülerin bedenlerini örnek alarak kendi bedenleriyle karşılaştırmakta ve bu karşılaştırmalar genellikle olumsuz düşüncelere yol açmaktadır (Fardouly vd., 2015). Bu süreç, beden memnuniyetsizliği, özsaygı kaybı ve estetik kaygıların artmasına neden olabilir. Beden algısındaki olumsuz düşünceler, bireylerin özsaygısını düşürür ve kendilerini yetersiz hissetmelerine yol açar. Özsaygıdaki düşüş, depresyon, anksiyete gibi psikolojik sorunlara zemin hazırlayabilir (Grabe vd., 2008). Bireyler, idealize edilmiş bedenlere ulaşmak amacıyla, bazen yetersiz beslenme veya diyet kültürünü benimseyerek, yeme bozuklukları gibi daha ciddi psikolojik sorunlar yaşayabilmektedirler. Bu durum, sosyal izolasyon ve daha derin psikolojik sorunlara yol açabilir, çünkü bireyler, toplumsal olarak kabul edilen bu "kusursuz" bedenlere ulaşabilmek için büyük bir baskı altında hissedebilirler.

5. MÜKEMMELİYETÇİLİK VE SOSYAL MEDYA

Sosyal medya, günümüzün önemli bir parçası haline gelmiş ve gerçeklikten uzak, sanal bir dünya sunmaktadır. Bu platformlar, bilgiye ve paylaşıma hızla ulaşılabilir olmanın yanı sıra, bireyler arasında sürekli bir karşılaştırma ve idealize edilmiş yaşam tarzlarının yayılmasına da olanak tanımaktadır. Sonuç olarak, sosyal medyada sürekli görülen mükemmel hayatlar, bireylerde mükemmeliyetçilik algısını güçlendirmiştir. Bu durum, hayatta her şeyin kusursuz bir biçimde var olması gerektiği düşüncesine yol açmaktadır (Fardouly vd., 2015). Özellikle Instagram ve TikTok gibi görsel odaklı sosyal medya platformlarında, mükemmel beden ve güzellik anlayışları vurgulanmakta ve bu platformlarda paylaşılan idealize edilmiş imajlar, takipçilerin kendi bedenlerini ve yaşamlarını bu standartlarla karşılaştırmalarına neden olmaktadır (Tiggemann & Slater, 2014). Sosyal medyada, ince bir bel, düzgün bir cilt ve belirli bir beden ölçüsüne sahip olma gibi fiziksel özellikler, güzellik standartları arasında yer almakta ve bu standartlar giderek daha fazla popülerleşmektedir (Grabe vd., 2008). Bu süreç, bireylerin kendi bedenlerine dair olumsuz algılar geliştirmelerine, düşük benlik saygısı ve beden memnuniyetsizliği gibi sorunlarla karşı karşıya kalmalarına yol açabilir (Fardouly vd., 2015).

Sosyal medya aracılığıyla yayılan mükemmeliyetçi imajlar, gerçekte ulaşılması zor ve bazen tamamen abartılı olan beden ideallerini pekiştirmekte ve bireylerin bu ideallere ulaşma çabası, psikolojik sıkıntılara yol açabilmektedir (Tiggemann & Slater, 2014).

Sonuç olarak, hayatımızda önemli bir yere sahip olan sosyal medya, bireylere mükemmel bir hayat sunma iddiasıyla idealize edilmiş yaşamları yansıtmaktadır. Bu idealize edilmiş yaşamlar, bireylerin gerçekçi olmayan beklentilere sahip olmalarına yol açmakta ve bu da kendilerini yetersiz hissetmelerine neden olmaktadır. Teknolojinin sunduğu hızla erişilebilen içerikler, ulaşılması imkânsız ideallerin bireylerin zihinlerinde daha fazla yer etmesine ve kendilik algılarının bozulmasına yol açmaktadır. Bu noktada beden algısı, sosyal medyanın etkisiyle daha da belirginleşmektedir. Sosyal medyada idealize edilen bedenler, bireylerin kendi bedenleriyle karşılaştırıldığında, onları yetersiz hissettirerek depresyon, anksiyete ve yeme bozuklukları gibi psikolojik sorunların ortaya çıkmasına sebep olmaktadır. Bireyler, idealize edilen vücutlara ulaşmaya çalışırken yalnızca psikolojik değil, aynı zamanda fizyolojik rahatsızlıklarla da karşılaşmaktadırlar. Bu süreç, özsaygılarının düşmesine ve bu durumun, bireylerin hayatlarında işlevsellik kayıplarına yol açmasına neden olmaktadır. Sosyal medya, bireylerin kendilerini sürekli olarak başkalarıyla kıyaslamalarına ve bu kıyaslamalar sonucunda olumsuz bedensel algılar geliştirmelerine olanak sağlamaktadır. Bu bağlamda, sosyal medyanın etkilerinin sağlıklı beden algısının oluşturulması ve bireylerin psikolojik iyilik halleri için dikkatle ele alınması gerektiği açıktır.

KAYNAKÇA

- [1] Cash, T. F. (2005). *Body image: A handbook of theory, research, and clinical practice*. Guilford Press. <https://doi.org/10.1521/jscp.23.1.89.26987>
- [2] Clark, L., & Tiggemann, M. (2007). Sociocultural influences and body image in 9 to 12-year-old girls: The role of appearance schemas. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 36(1), 76-86. <https://doi.org/10.1080/15374410709336570>
- [3] DSM-5 (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Association. <https://thuvienso.hoasen.edu.vn/handle/123456789/9853>
- [4] Fardouly, J., Diedrichs, P. C., Vartanian, L. R., & Halliwell, E. (2015). Social comparisons on social media: The impact of Facebook on young women's body image concerns and mood. *Body Image*, 13, 38-45. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2014.12.002>

- [5] Fredrickson, B. L., & Roberts, T. A. (1997). Objectification theory: Toward understanding women's lived experiences and mental health risks. *Psychology of Women Quarterly*, 21(2), 173-206. <https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.1997.tb00108.x>
- [6] Grabe, S., Ward, L. M., & Hyer, L. (2008). The role of the media in body image concerns among women: A meta-analysis of experimental and correlational studies. *Psychological Bulletin*, 134(3), 460-476. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.134.3.460>
- [7] Maine, M., & Bunnell, D. (2015). Gendered considerations in the treatment and prevention of eating disorders. *Eating disorders and obesity: A counselor's guide to prevention and treatment*, 21-44. <https://doi.org/10.1002/9781119221708.ch2>
- [8] Oğuz, G. (2005). Bir güzellik miti olarak incelik ve kadınlarla ilgili beden imgesinin televizyonda sunumu. *Selçuk İletişim*, 4(1), 31-37. <https://dergipark.org.tr/en/pub/josc/issue/19012/200789>
- [9] Phillips, K. A., Wilhelm, S., Koran, L. M., Didie, E. R., Fallon, B. A., Feusner, J., & Stein, D. J. (2010). Body dysmorphic disorder: Some key issues for DSM-V. *Depression and anxiety*, 27(6), 573-591. <https://doi.org/10.1002/da.20709>
- [10] Tiggemann, M., & Slater, A. (2014). NetGirls: The Internet, Facebook, and body image concern in adolescent girls. *International Journal of Eating Disorders*, 47(6), 630-643. <https://doi.org/10.1002/eat.22141>

ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN METAVERSE ORTAMINA İLİŞKİN FARKINDALIKLARI

HIGH SCHOOL STUDENTS' AWARENESS ABOUT THE METAVERSE ENVIRONMENT

Doç. Dr. Aysel ARSLAN

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi,

ayselarslan@cumhuriyet.edu.tr. - ORCID ID: 0000-0002-8775-1119

Yüksek Lisans Songül KİMSESİZ

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi,

songulugurlu99@gmail.com - ORCID ID: 0000-0001-5838-2361

ÖZET

Günümüz dijital çağında, Metaverse kavramı gençler arasında giderek daha fazla ilgi görmektedir. Ortaöğretim öğrencileri, sanal dünyalar, artırılmış gerçeklik (AG) ve sanal gerçeklik (SG) gibi teknolojilere aşinalık kazandıkça, Metaverse ortamına yönelik tutumları da şekillenmektedir. Teknolojinin sunduğu imkanlar doğrultusunda öğrencilerin Metaverse hakkındaki farkındalık seviyeleri, kullanım alışkanlıkları ve beklentileri farklılık gösterebilir. Bu bağlamda, Metaverse ortamının eğitimde nasıl etkili kullanılabileceği, öğrencilerin bu dijital ekosisteme nasıl adapte olacağı ve olası risklerin nasıl yönetileceği önemli araştırma konuları arasında yer almaktadır. Bu çalışmanın amacı ortaöğretim öğrencilerinin metaverse ortamına ilişkin farkındalık düzeylerini belirlemek ve araştırma değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediğini tespit etmektir. Araştırmanın örneklemini Sivas il merkezinde öğrenimlerine devam eden 326 (170 kız, 156 erkek) ortaöğretim öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma verileri random örnekleme yöntemi ile toplanmıştır. Araştırma verileri Süleymanoğulları vd. (2022) tarafından geliştirilen dört boyut ve 15 maddeden oluşan “Metaverse Ölçeği” kullanılarak elde edilmiştir. Veriler SPSS programında analiz edilmiştir. Ölçek geliştirme çalışmasında ölçeğin tamamı için Cronbach Alpha değeri .813, bu çalışmada ise .846 olarak hesaplanmıştır. Araştırma bulgularına göre ortaöğretim öğrencilerinin Metaverse ortamına ilişkin farkındalık düzeylerine ilişkin puan ortalamalarının cinsiyet, sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim durumu değişkenlerine anlamlı farklılık olduğu gösterdiği tespit edilmiştir ($p < .05$). Ölçeğin toplam puanı ile teknoloji ($r = .916$) ve dijitalleşme ($r = .766$) alt boyutları arasında pozitif yönde yüksek düzeyde; sosyal ($r = .690$) ve yaşam biçimi ($r = .679$) alt boyutları arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Metaverse, farkındalık, ortaöğretim, öğrenci

ABSTRACT

In today's digital age, the concept of the Metaverse is increasingly gaining interest among young people. As secondary school students become familiar with technologies such as virtual worlds, augmented reality (AR) and virtual reality (VR), their attitudes towards the Metaverse environment are also taking shape. Students' awareness levels, usage habits and expectations about the Metaverse may differ in line with the opportunities offered by technology. In this context, how the Metaverse environment can be used effectively in education, how students will adapt to this digital ecosystem and how to manage possible risks are among the important research topics. The aim of this study is to determine the awareness levels of secondary school students about the Metaverse environment and to determine whether it differs significantly according to the research variables. The sample of the study consists of 326 (170 girls, 156 boys) secondary school students continuing their education in the city center of Sivas. The research data were collected by random sampling method. The research data were obtained using the "Metaverse Scale" consisting of four dimensions and 15 items developed by Süleymanoğulları et al. (2022). The data were analyzed in the SPSS program. In the scale development study, the Cronbach Alpha value for the entire scale was calculated as .813, and in this study, it was calculated as .846. According to the research findings, it was determined that the mean scores of the high school students regarding their awareness levels regarding the Metaverse environment showed significant differences according to the variables of gender, grade level, and mother and father education status ($p < .05$). It was determined that there was a positive high-level relationship between the total score of the scale and the technology ($r = .916$) and digitalization ($r = .766$) sub-dimensions; and a positive moderate-level relationship between the social ($r = .690$) and lifestyle (679) sub-dimensions.

Keywords: Metaverse, awareness, secondary education, student

1. GİRİŞ

Günümüzde dijital teknolojilerin hızlı bir şekilde gelişmesiyle birlikte, sanal ve fiziksel dünyalar arasındaki sınırlar giderek daha da belirsiz hâle gelmektedir. Bu dönüşümün en dikkat çekici örneklerinden biri, son yıllarda akademik ve toplumsal söylemlerde sıklıkla yer bulan “Metaverse” kavramıdır. Yunanca kökenli “meta” (ötesi) ve “verse” (evren) kelimelerinin birleşiminden türeyen bu kavram, literatürde “evrenin ötesi” olarak tanımlanmaktadır

(Mystakidis, 2022). Metaverse; sanal ve fiziksel gerçekliğin bir araya geldiği, çok sayıda kullanıcının aynı anda etkileşimde bulunabildiği ve süreklilik arz eden bir dijital evren olarak tanımlanmaktadır (Buhalis & Karatay, 2022).

Metaverse, sanal gerçeklik (VR), artırılmış gerçeklik (AR) ve çoklu sensör sistemleri gibi ileri düzey dijital teknolojilerin bir araya gelmesiyle oluşan bir yapıdır. Bu yapı, kullanıcıların dijital içeriklerle, sanal karakterlerle ve ortamlarla etkileşim kurmasını mümkün kılmaktadır (Buhalis & Karatay, 2022). Her ne kadar Mark Zuckerberg'in Facebook'un ismini "Meta" olarak değiştirmesi ve bu alana yönelik yatırımlarını açıklamasıyla birlikte kavram daha fazla gündeme gelmiş olsa da (Nesbo, 2021), Metaverse olgusu yeni bir kavram değildir. Terim, ilk kez Neal Stephenson'ın 1992 yılında yayımlanan *Snow Crash* adlı bilim kurgu romanında kullanılmıştır. Yazar, bu kavramı kalıcı ve kapsamlı bir dijital dünya olarak betimlemiştir (Joshua, 2017). Daha sonra *Ready Player One* adlı roman ve bu eserin sinema uyarlamasındaki "OASIS" adlı dijital evren, metaverse anlayışını daha da görünür kılmıştır (Sparkes, 2021; Nesbo, 2021).

Bu bağlamda Metaverse, bireylerin dijital dünyada varlık gösterebildiği ve bu ortamla sürekli etkileşim hâlinde olabildiği yeni nesil bir gerçeklik biçimi olarak öne çıkmaktadır. Sanal gerçeklik, artırılmış gerçeklik ve yapay zekâ gibi teknolojilerin bütünleşmesiyle şekillenen Metaverse; bireylere sosyal, kültürel ve ekonomik etkileşimleri 3 boyutlu bir dijital evrende deneyimleme olanağı sunmaktadır (Emrem, 2022). Bu ortamların daha gerçekçi ve etkileşimli hâle gelmesi amacıyla geliştirilen teknolojiler, fiziksel dünyada gerçekleştirilmesi güç ya da imkânsız olan birçok deneyimin dijital olarak yaşanabilmesine olanak tanımaktadır (Nazlı vd., 2022). Kullanıcılar, dijital ortamlarda avatarlar aracılığıyla temsil edilmekte ve farklı metaverse platformları tarafından sunulan çeşitli imkânlardan yararlanabilmektedir (Batu & Kocaömer, 2023). Hâlihazırda gelişim sürecinde olan bu teknoloji için henüz tek ve bütüncül bir sanal evrenden söz etmek mümkün değildir. Bu nedenle bireyler, farklı Metaverse ortamlarında eşzamanlı olarak etkileşim kurabilmektedir. Bu sınırsız etkileşim imkânı sayesinde; eğitim, iş dünyası ve eğlence gibi pek çok alan daha erişilebilir ve etkili hâle gelmektedir. Metaverse, günümüzde çeşitli dijital teknolojilerin entegrasyonu ile şekillenen yenilikçi bir internet uygulaması ve sosyal etkileşim biçimi olarak değerlendirilmektedir (Bakır, 2022). Eğitimden ticarete, eğlenceden sosyal yaşama kadar pek çok alanda etkisini hissettiren bu dijital evren, özellikle genç kuşaklar açısından hem bir fırsat hem de belirsizlik alanı oluşturmaktadır.

Ortaöğretim öğrencileri, dijital teknolojilerle erken yaşlarda tanışan ve bu teknolojileri aktif şekilde kullanan dijital yerli bireyler olarak Metaverse kavramıyla karşı karşıyadır. Bu durum,

öğrencilerin Metaverse kavramını nasıl algıladıkları, ne ölçüde farkında oldukları ve bu ortama yönelik tutumlarının nasıl şekillendiği gibi soruları gündeme getirmektedir. Özellikle eğitim ortamlarında dijital dönüşümün etkin bir biçimde planlanabilmesi için öğrencilerin bu kavrama ilişkin farkındalık düzeylerinin belirlenmesi önem arz etmektedir.

Bu çalışma, ortaöğretim öğrencilerinin Metaverse ortamına ilişkin farkındalık düzeylerini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu kapsamda; öğrencilerin Metaverse kavramına ilişkin bilgi düzeyleri, bu kavramı hangi boyutlarıyla tanıdıkları ve eğitim bağlamında nasıl değerlendirdikleri araştırılmaktadır. Elde edilen bulguların, eğitim politikalarının ve dijital içeriklerin daha etkili bir biçimde oluşturulmasına katkı sağlaması hedeflenmektedir. Bu doğrultuda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

Ortaöğretim öğrencilerinin;

- ✓ Metaverse kavramına ilişkin farkındalık düzeyleri nasıldır?
- ✓ Metaverse'e yönelik farkındalık düzeyleri araştırma değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- ✓ Ölçekten aldıkları toplam puan ile alt boyutları arasındaki ilişkinin yönü ve düzeyi nedir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama deseni kullanılmıştır. Betimsel araştırmalar, mevcut durumun nesnel bir biçimde tanımlanması, analiz edilmesi ve yorumlanmasına olanak tanımaktadır (Karasar, 2020). Bu bağlamda, ortaöğretim öğrencilerinin Metaverse kavramına yönelik farkındalık düzeylerini ortaya koymak amacıyla betimsel tarama yöntemi tercih edilmiştir.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Sivas ilinde öğrenim görmekte olan toplam 326 (170 kız 156 erkek) ortaöğretim öğrencisi oluşturmaktadır. Örneklem, basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilere ait demografik bilgiler Çizelge 1'de sunulmaktadır.

Çizelge 1. Katılımcılara Ait Betimsel İstatistikler

Değişkenler		<i>f</i>	%
Cinsiyet	Kız	170	52.1
	Erkek	156	47.9
Sınıf Düzeyi	9. Sınıf	80	24.5
	10. Sınıf	62	19.0
	11. Sınıf	70	21.5
	12. Sınıf	114	35.0
Anne eğitim durumu	İlkokul	20	6.1
	Ortaokul	54	16.6
	Lise	136	41.7
	Üniversite	116	35.6
Baba eğitim durumu	İlkokul	20	6.1
	Ortaokul	20	6.1
	Lise	142	43.6
	Üniversite	144	44.2

Çizelge 1'e bakıldığında kız öğrencilerin katılım oranı %52.1, erkek öğrencilerin ise %47.9 olarak birbirlerine yakın olarak gözükmektedir. Değişken olarak sınıf, cinsiyet, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu baz alınmıştır.

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırma verileri Süleymanoğulları vd. (2022) tarafından geliştirilen dört boyut ve 15 maddeden oluşan “Metaverse Ölçeği” (MTVÖ) kullanılarak elde edilmiştir. Veriler SPSS programında analiz edilmiştir. Ölçek geliştirme çalışmasında ölçeğin tamamı için Cronbach Alpha değeri .813, bu çalışmada ise .846 olarak hesaplanmıştır. Çalışma kullanılan ölçek 5’li Likert tipi (1) “Katılmıyorum ... (5) Katılıyorum”, olarak derecelendirilmiştir. Metaverse ölçeğinde 15 madde ve Teknoloji (TKNJ = 7 madde), Dijitalleşme (DJLŞ = 3 madde), Sosyal (SYSL = 2 madde), Yaşam Biçimi (YŞBÇ = 3 madde) olarak tanımlanan dört alt boyut bulunmaktadır. Ölçeğe ilişkin bu çalışmada elde edilen bulgular Çizelge 2’de sunulmaktadır.

Çizelge 2. Ölçeğe İlişkin Betimsel İstatistikler

	n	Min. puan	Max. puan	$\bar{x}$	sd	Skew.	Kurt.
Toplam	326	15	75	52.71	12.39	-.470	.125
TKNJ	326	7	35	24.88	6.73	-.722	.110
DJLŞ	326	3	15	10.48	3.00	-.383	-.425
SYSL	326	2	10	6.80	2.57	-.305	-1.029
YŞBÇ	326	3	15	10.53	3.17	-.229	-.705

2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

2024-2025 eğitim-öğretim yılında İç Anadolu Bölgesi'nde bir şehirde öğrenim görmekte olan 326 (170 kız 156 erkek) ortaöğretim öğrencisine yüz yüze olarak ölçeklerin uygulanmasıyla araştırma verileri elde edilmiştir. Sonrasında veriler incelenerek gerekli düzeltmeler yapılmış ve SPSS 25. Programına aktarılmıştır. Ölçeğin normallik değerlerinin belirlenmesi için Kolmogorov-Smirnov (K-S) kullanılmış ($30 < 326$) ve normallik değerlerinin karşılanmadığı görülmüştür ($p < .05$). Araştırmada normallik analizleri yapılmış ve çarpıklık ve basıklık değerlerine göre parametrik testlerin uygulanabileceği (± 1.96) görülmüştür (Çizelge 2). Verilerin ikili grup karşılaştırmalarında bağımsız t testi, daha fazla grup karşılaştırmalarında ise ANOVA kullanılmıştır. Ayrıca anlamlı farklılık belirlenen ANOVA testlerinde Tukey testi uygulanmıştır. Ölçeğin toplam puanı ile alt boyutları arasındaki ilişkinin tespiti için Pearson korelasyon analizi yapılmıştır.

3. BULGULAR

Ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre MTVÖ'nün alt boyutlarından aldıkları puan ortalamalarına ilişkin analiz bulgularına Çizelge 3'te yer verilmiştir.

Çizelge 3. Cinsiyet Değişkeni t Testi Bulguları

Cinsiyet	n	$\bar{x}$	sd	t	df	p
TKNJ	Kız	170	25.67	2.217	324	.027*
	Erkek	156	24.03			
DJLŞ	Kız	170	10.65	1.019	324	.309
	Erkek	156	10.31			
SYSL	Kız	170	7.20	2.943	324	.003*

	Erkek	156	6.37	2.80			
YŞBC	Kız	170	10.82	3.06	1.725	324	.085
	Erkek	156	10.22	2.56			

*** $p < .05$**

Çizelge 3'teki bulgulara katılımcıların cinsiyet değişkenine göre ölçeğin Teknoloji ve Sosyal alt boyutlarında kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu ($p < .05$); Dijitalleşme ve Yaşam Biçimi alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p > .05$).

Çizelge 4. Sınıf Düzeyi Değişkeni ANOVA Testi Bulguları

Sınıf Düzeyi	n	$\bar{x}$	sd	F	p	Anlamlı Fark
TKNJ	9. Sınıf ¹	80	23.90	1.963	.119	-
	10. Sınıf ²	62	23.81			
	11. Sınıf ³	70	25.63			
	12. Sınıf ⁴	114	25.70			
DJLŞ	9. Sınıf ¹	80	10.50	2.468	.042*	3>2
	10. Sınıf ²	62	9.65			
	11. Sınıf ³	70	11.03			
	12. Sınıf ⁴	114	10.60			
SYSL	9. Sınıf ¹	80	6.58	.534	.659	-
	10. Sınıf ²	62	6.65			
	11. Sınıf ³	70	6.89			
	12. Sınıf ⁴	114	7.00			
YŞBC	9. Sınıf ¹	80	9.88	3.144	.025*	3>1
	10. Sınıf ²	62	10.26			
	11. Sınıf ³	70	11.40			
	12. Sınıf ⁴	114	10.61			

*** $p < .05$**

Ortaöğretim öğrencilerinin sınıf değişkenine göre ölçekten aldıkları puanlarda Dijitalleşme ve Yaşam Biçimi alt boyutlarında anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir ($p < .05$). Anlamlı farklılık on birinci sınıflar ile dokuz ve onuncu sınıflar arasında on birinci sınıflar lehinedir.

Diğer alt boyutlarda anlamlı farklılık belirlenmemiştir ($p>.05$). Anlamlı farklılık olmamasına karşın Teknoloji ve Sosyal alt boyutlarında en yüksek puanı on ikinci sınıfların aldığı görülmektedir.

Çizelge 5. Anne Eğitim Düzeyi Değişkeni ANOVA Testi Bulguları

Anne Eğitim Düzeyi	n	$\bar{x}$	sd	F	p	Anlamlı Fark	
TKNJ	İlkokul ¹	20	23.80	6.96	1.949	.122	-
	Ortaokul ²	54	23.48	6.38			
	Lise ³	136	25.84	7.10			
	Üniversite ⁴	116	24.60	6.32			
DJLŞ	İlkokul ¹	20	10.40	2.52	1.228	.300	-
	Ortaokul ²	54	10.07	2.79			
	Lise ³	136	10.31	3.14			
	Üniversite ⁴	116	10.90	3.00			
SYSL	İlkokul ¹	20	5.70	1.89	2.713	.045*	4>1
	Ortaokul ²	54	6.26	2.54			
	Lise ³	136	6.93	2.54			
	Üniversite ⁴	116	7.10	2.66			
YŞBÇ	İlkokul ¹	20	12.40	1.47	3.324	.020*	1>2, 1>4
	Ortaokul ²	54	10.00	3.72			
	Lise ³	136	10.71	3.27			
	Üniversite ⁴	116	10.26	2.86			

Ortaöğretim öğrencilerinin anne eğitim düzeyi değişkenine göre ölçekten aldıkları puanlarda Sosyal ve Yaşam biçimi alt boyutlarında anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir ($p<.05$). Anlamlı farklılığın Sosyal alt boyutunda annesi üniversite mezunu olan öğrencilerle annesi ilkokul mezunu olan öğrenciler arasında annesi üniversite mezunu olan öğrenciler lehine; Yaşam biçimi alt boyutunda annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerle annesi ortaokul ve üniversite mezunu olan öğrenciler arasında annesi ilkokul mezunu olan öğrenciler lehine olarak saptanmıştır. Diğer alt boyutlarda anlamlı farklılık belirlenmemiştir ($p>.05$).

Çizelge 6. Baba Eğitim Düzeyi Değişkeni ANOVA Testi Bulguları

Baba Eğitim Düzeyi		n	$\bar{x}$	sd	F	p	Anlamlı Fark
TKNJ	İlkokul ¹	20	20.40	7.64	3.804	.011*	3>1, 4>1
	Ortaokul ²	20	23.70	7.68			
	Lise ³	142	24.96	6.01			
	Üniversite ⁴	144	25.60	6.95			
DJLŞ	İlkokul ¹	20	10.00	2.15	3.891	.009*	4>3
	Ortaokul ²	20	9.50	3.47			
	Lise ³	142	10.07	2.84			
	Üniversite ⁴	144	11.10	3.10			
SYSL	İlkokul ¹	20	5.90	1.74	4.684	.003*	4>3
	Ortaokul ²	20	6.60	2.64			
	Lise ³	142	6.38	2.63			
	Üniversite ⁴	144	7.38	2.49			
YŞBÇ	İlkokul ¹	20	9.70	3.53	.876	.454	-
	Ortaokul ²	20	10.70	3.34			
	Lise ³	142	10.38	3.31			
	Üniversite ⁴	144	10.78	2.95			

Katılımcıların baba eğitim düzeyi değişkenine göre ölçekten aldıkları puanlarda Teknoloji, Dijitalleşme ve Sosyal alt boyutlarında anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir ($p<.05$). Anlamlı farklılık babası daha eğitilmiş öğrenciler lehinedir. Yaşam Biçimi alt boyutunda anlamlı farklılık belirlenmemiştir ($p>.05$).

Tablo 8. Metaverse Ölçeği Pearson Korelasyon Bulguları

	Toplam	TKNJ	DJLŞ	SYSL	YŞBÇ
Toplam	1.00	.916**	.766**	.690**	.679**
TKNJ		1.00	.598**	.521**	.470**
DJLŞ			1.00	.466**	.401**
SYSL				1.00	.341**
YŞBÇ					1.00

Araştırmaya dahil olan ortaöğretim öğrencilerinin metaverse ölçeğinin toplam puanı ile Teknoloji ($r = .916$) ve Dijitalleşme ($r = .766$) alt boyutları arasında pozitif yönde yüksek

düzeyde bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Katılımcıların ölçekten aldıkları toplam puan ile Sosyal ($r = .690$) ve Yaşam Biçimi ($r = .679$) alt boyutları arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Ölçek alt boyutlarının kendi aralarındaki korelasyonlarına bakıldığında ise Teknoloji alt boyutu ile Dijitalleşme ($r = .598$), Sosyal ($r = .521$), Yaşam Biçimi ($r = .470$) alt boyutları arasında pozitif yönde orta düzeyde; Dijitalleşme alt boyutu ile Sosyal ($r = .466$), Yaşam Biçimi ($r = .401$) arasında pozitif yönde orta düzeyde; Yaşam Biçimi alt boyutu ile Sosyal ($r = .341$) alt boyutu arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Ortaöğretim öğrencilerinin metaverse ortamına ilişkin farkındalık düzeylerini inceleyen araştırma bulguları, çeşitli demografik değişkenlerin bu farkındalık üzerinde anlamlı etkiler yarattığını göstermektedir. Bu bulgular, mevcut literatürle karşılaştırıldığında hem benzerlikler hem de farklılıklar içermektedir.

Araştırma bulguları, kız öğrencilerin "Teknoloji" ve "Sosyal" alt boyutlarında erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek farkındalık düzeyine sahip olduğunu göstermektedir. Bu durum, kız öğrencilerin dijital ortamlarda daha fazla sosyal etkileşimde bulunma eğiliminde olmalarıyla ilişkilendirilebilir. Ancak, bazı çalışmalar metaverse ortamlarında kız öğrencilerin cinsiyete dayalı taciz ve ayrımcılığa daha fazla maruz kaldığını belirtmektedir (Hinduja & Patchin, 2023). Bu çelişki, kız öğrencilerin Metaverse'e yönelik farkındalığının artmasına rağmen, bu ortamlarda karşılaştıkları olumsuz deneyimlerin de farkındalık düzeylerini etkileyebileceğini göstermektedir.

Araştırmada, 11. sınıf öğrencilerinin "Dijitalleşme" ve "Yaşam Biçimi" alt boyutlarında daha yüksek farkındalık düzeyine sahip olduğu bulunmuştur. Bu bulgu, öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça Metaverse'e ilişkin farkındalıklarının da arttığını göstermektedir. Benzer şekilde, Yiğit-Tekel ve Yaman (2023) tarafından yapılan bir çalışmada, sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin Metaverse'e yönelik bilgi düzeylerinin arttığı belirtilmiştir.

Araştırma bulguları, ebeveynlerin eğitim düzeyinin öğrencilerin metaverse farkındalığı üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Anneleri üniversite mezunu olan öğrenciler "Sosyal" alt boyutunda daha yüksek farkındalık sergilerken, annesi ilkökul mezunu olan öğrenciler "Yaşam Biçimi" alt boyutunda daha yüksek puan almıştır. Benzer şekilde, babası daha yüksek eğitim düzeyine sahip olan öğrenciler de "Teknoloji", "Dijitalleşme" ve "Sosyal" alt boyutlarında daha yüksek farkındalık göstermektedir. Bu bulgular, ebeveynlerin

eğitim düzeyinin öğrencilerin dijital teknolojilere adaptasyonunu ve Metaverse'e yönelik farkındalıklarını etkileyebileceğini göstermektedir (Tutgun-Ünal & Tarhan, 2022).

Araştırma verilerine göre, ölçeğin toplam puanı ile "Teknoloji" ve "Dijitalleşme" alt boyutları arasında yüksek düzeyde; "Sosyal" ve "Yaşam Biçimi" alt boyutları ile orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmaktadır. Bu bulgular, teknolojik farkındalığın Metaverse'e yönelik genel algının temelini oluşturduğunu göstermektedir. Metaverse'in eğitim ortamında kullanılabilirliğine dair yapılan çalışmalar da benzer biçimde, öğrencilerin dijitalleşme süreçlerine entegrasyonlarının bu ortamlara yaklaşımlarını belirlediğini ortaya koymuştur (Tlili et al., 2023).

Araştırma bulguları, ortaöğretim öğrencilerinin Metaverse'e yönelik farkındalıklarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve ebeveyn eğitim düzeyi gibi demografik değişkenlerden etkilendiğini göstermektedir. Bu bulgular, Metaverse'in eğitimde etkin ve eşitlikçi bir şekilde kullanılabilmesi için öğrenci özelliklerinin dikkate alınması gerektiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca, metaverse ortamlarının tasarımında cinsiyet eşitliği ve güvenlik gibi unsurların göz önünde bulundurulması, öğrencilerin bu ortamlarda daha olumlu deneyimler yaşamalarını sağlayabilir.

Elde Edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki önerilerin getirilmesi uygun bulunmuştur:

- ✓ Kız öğrencilerin metaverse ortamlarında daha yüksek sosyal farkındalığa sahip oldukları görülmekle birlikte, bu farkındalığın güvenli dijital etkileşimlerle desteklenmesi önemlidir. Eğitim içerikleri, cinsiyet temelli dijital risklerin farkındalığını artırmaya ve güvenli dijital davranışları teşvik etmeye yönelik olarak yeniden yapılandırılmalıdır.
- ✓ 11. sınıf öğrencilerinin daha yüksek farkındalık düzeyine sahip olmaları, bu yaş grubunun dijital ortamlarda daha aktif olduğunu göstermektedir. Bu nedenle metaverse tabanlı öğrenme ortamlarının geliştirilmesinde sınıf düzeyi dikkate alınarak kademeli uygulamalara yer verilmelidir.
- ✓ Araştırmada ebeveyn eğitim düzeyinin öğrenci farkındalıklarını etkilediği görülmüştür. Bu doğrultuda, ebeveynlere yönelik dijital okuryazarlık ve metaverse farkındalık seminerleri düzenlenerek ev ortamında da çocukların dijital gelişimleri desteklenmelidir.
- ✓ Öğrencilerin teknoloji ve dijitalleşme alt boyutlarında yüksek puanlar alması, bu ortamlara yönelik olumlu bir bakış açısına sahip olduklarını göstermektedir. Bu potansiyel değerlendirilerek metaverse uygulamaları, ders içi ve dışı etkinliklerde kullanılmalı; öğrencilere dijital yaratım ve etkileşim fırsatları sunulmalıdır.

- ✓ Sosyal alt boyutlarda cinsiyet ve ebeveyn eğitim düzeyi gibi değişkenlere bağlı farklar olması, bazı öğrencilerin metaverse ortamlarında daha az desteklendiğini göstermektedir. Bu nedenle eğitimciler ve politika yapıcılar, öğrencilerin tüm dijital ortamlarda eşit ve güvenli biçimde yer almalarını sağlayacak düzenlemelere öncelik vermelidir.

KAYNAKÇA

- [1] Bakır, Ç. (2022). Metaverse üzerine kapsamlı bir araştırma. *Avrupa Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 45, 64–73. <https://doi.org/10.31590/ejosat.1220168>
- [2] Batu, M., & Kocaömer, C. (2023). Metaverse nedir? Literatür art alanı bağlamında yeni bir tanım önerisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 51, 92–112. <https://doi.org/10.52642/susbed.1277793>
- [3] Emrem, E. (2022). Dijital teknolojilerle üretilen metaverse (öte evren) kavramı ve etik üzerine bir tartışma. *Global Media Journal: Turkish Edition*, 12(24), 263-285.
- [4] Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2023). Metaverse risks and harms among US youth: Experiences, gender differences, and prevention. *New Media & Society*. <https://doi.org/10.1177/14614448241284413>
- [5] Joshua, J. (2017). Information bodies: Computational anxiety in Neal Stephenson's *Snow Crash*. *Interdisciplinary Literary Studies*, 19(1), 17–47. <https://doi.org/10.5325/intelitestud.19.1.0017>
- [6] Mystakidis, S. (2022). Metaverse. *Encyclopedia*, 2(1), 486–497. <https://doi.org/10.3390/encyclopedia2010036>
- [7] Nazlı, A. K., Beşbudak, M., & Akşit, O. O. (2022). Metaverse evreninde yer alan bazı uygulamalar üzerine tematik bir analiz. *TRT Akademi*, 7(16), 1096–1119. <https://doi.org/10.37679/trta.1139103>
- [8] Nesbo, E. (2021). The Metaverse vs. Virtual Reality: 6 key differences. *MakeUseOf*. <https://www.makeuseof.com/metaverse-vs-virtualreality/>
- [9] Sparkes, M. (2021). What is a metaverse. *New Scientist*, 251(3348), 1–18. [https://doi.org/10.1016/S0262-4079\(21\)01450-0](https://doi.org/10.1016/S0262-4079(21)01450-0)
- [10] Süleymanoğulları, M., Özdemir, A., Bayraktar, G., & Vural, M. (2022). Metaverse ölçeği geliştirme çalışması. *Anatolia Sport Research*, 3(1), 47–58. <http://dx.doi.org/10.29228/anatoliasr.25>

- [11] Tlili, A., Shehata, A., Adarkwah, M. A., Bozkurt, A., Altinpulluk, H., & Burgos, D. (2023). Learners in the metaverse: A systematic review on the use of the metaverse in education. *Education Sciences*, 13(3), 296. <https://doi.org/10.3390/educsci13030296>
- [12] Tutgun-Ünal, A., & Tarhan, N. (2022). Transformation of education with the metaverse awareness and metaverse generation. *International Journal of Academic Research in Education*, 8(1), 74–83. <https://doi.org/10.17985/ijare.1153663>
- [13] Yiğit-Tekel, G., & Yaman, E. (2023). Metaverse risk perceptions of gifted students. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 10(1), 1037–1050. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1416140.pdf>

ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN YABANCI DİL ÖĞRENME ÇABALARI HIGH SCHOOL STUDENTS' FOREIGN LANGUAGE LEARNING EFFORTS

Yüksek Lisans Songül KİMSESİZ

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi,
songulugurlu99@gmail.com - ORCID ID: 0000-0001-5838-2361

Doç. Dr. Aysel ARSLAN

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi,
ayselarslan@cumhuriyet.edu.tr. - ORCID ID: 0000-0002-8775-1119

ÖZET

Öğrencilerin yabancı dil öğrenme çabaları, kişisel motivasyonları, öğrenme yöntemleri ve çevresel faktörlere bağlı olarak şekillenmektedir. Kimileri derslerde aktif katılım göstererek, kelime ezberleyerek ve dilbilgisi kurallarını öğrenerek ilerlerken, kimileri ise yabancı dizi ve filmler izleyerek, müzik dinleyerek veya konuşma pratiği yaparak dili doğal bir şekilde öğrenmeye çalışmaktadır. Teknolojinin sunduğu imkanlarla dil öğrenme süreci daha kolay hale gelse de düzenli tekrar ve sabır bu sürecin vazgeçilmez unsurlarıdır. Başarılı bir yabancı dil öğrenimi için öğrencilerin hedeflerini belirlemeleri, disiplinli bir şekilde çalışmaları ve dili günlük hayatlarında aktif olarak kullanmaları büyük önem taşır. Bu çalışmanın amacı ortaöğretim öğrencilerinin yabancı dil öğrenme çabalarına ilişkin bir düzeyin belirlenmesi ve araştırma değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediğini tespit etmektir. Araştırmanın örneklemini Sivas il merkezinde öğrenimlerine devam eden 179 (91 kız 88 erkek) ortaöğretim öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma verileri random örnekleme yöntemi ile toplanmıştır. Araştırma verileri Karabıyık (2016) tarafından geliştirilen dört boyut ve 17 maddeden oluşan “Yabancı Dil Öğrenme Çabası Ölçeği” kullanılarak elde edilmektedir. Veriler SPSS programında analiz edilmiştir. Ölçek geliştirme çalışmasında ölçeğin tamamı için Cronbach Alpha değeri .85 olarak, bu çalışmada ise .85 olarak hesaplanmıştır. Araştırma değişkenleri olarak cinsiyet, sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim durumu, algılanan ekonomik durum değişkenleri belirlenmiştir. Bulgulara bakıldığında katılımcıların ölçekten aldıkları puanların sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim durumu, ekonomik durum değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterirken ($p < .05$), cinsiyet değişkenine göre göstermediği görülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Yabancı dil, öğrenme, çaba, ortaöğretim, öğrenci

ABSTRACT

Students' efforts to learn a foreign language are shaped by their personal motivations, learning methods and environmental factors. While some progress by actively participating in lessons, memorizing words and learning grammar rules, others try to learn the language naturally by watching foreign TV series and movies, listening to music or practicing speaking. Although the language learning process has become easier with the opportunities provided by technology, regular repetition and patience are indispensable elements of this process. For successful foreign language learning, it is of great importance for students to determine their goals, study in a disciplined manner and use the language actively in their daily lives. The aim of this study is to determine a level regarding the foreign language learning efforts of secondary school students and to determine whether it differs significantly according to the research variables. The sample of the study consists of 179 secondary school students (91 girls, 88 boys) continuing their education in the city center of Sivas. The research data were collected by random sampling method. The research data are obtained using the “Foreign Language Learning Effort Scale” developed by Karabıyık (2016) consisting of four dimensions and 17 items. The data were analyzed in the SPSS program. In the scale development study, the Cronbach Alpha value for the entire scale was calculated as .85, and in this study, it was calculated as .85. The research variables were gender, grade level, mother and father education status, and perceived economic status. When the findings are examined, it is seen that the scores the participants received from the scale showed significant differences according to the variables of grade level, mother and father's education level, and economic status ($p < .05$), but not according to the gender variable.

Keywords: Foreign language, learning, effort, secondary education, student

1. GİRİŞ

Küreselleşme ve teknolojik gelişmeler, bireyler arasındaki etkileşimi ve iletişimi artırmış; bu durum yabancı dil öğrenimini bir gereklilik hâline getirmiştir. Küreselleşen dünyada bilgi akışının hızına ayak uydurmak ve gelişmeleri takip edebilmek için en az bir yabancı dili etkin bir şekilde kullanmak her geçen gün daha önemli hâle gelmektedir (Gömleksiz, 2022). Ayrıca, günümüz dünyasında bireylerin akademik ve mesleki başarılarını artıran önemli etkenlerden birinin yabancı dil bilgisi olduğu düşünülmektedir.

Yabancı dil bilgisi, bireylere iyi bir kariyer fırsatı yakalama, meslek hayatlarını sürdürebilme, farklı kültürleri tanıma, seyahatlerini daha rahat ve bilinçli bir şekilde gerçekleştirme, küresel bir bakış açısı geliştirme, sosyal ilişkilerini güçlendirme ve modern dünyayla daha uyumlu olma

gibi pek çok alanda avantaj sağlamaktadır (Memduhoğlu & Kozikoğlu, 2015). Bu nedenle, eğitim sistemlerinde yabancı dil öğretimi giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Özellikle ortaöğretim düzeyindeki öğrenciler, bilişsel ve duyuşsal gelişim düzeyleri itibarıyla yabancı dil öğrenmeye açık bir dönemde bulunmaktadır. Bu süreçte karşılaştıkları zorluklar ve geliştirdikleri öğrenme stratejileri büyük önem arz etmektedir.

Türkiye’de yabancı dil eğitimi, devlet okullarında ilkokul ikinci sınıftan itibaren verilmeye başlanmaktadır. İlkokul yabancı dil öğretim programı A1 seviyesindedir ve hedef beceriler dinleme ile konuşma ile sınırlandırılmıştır. Sınıf düzeyi arttıkça hedeflenen dil becerileri ve seviye düzeyleri de çeşitlenmektedir. Ortaöğretim aşamasında ise öğrencilerin, dil bilgisi kurallarını anlamlandırma, kelime dağarcığını geliştirme ve iletişim kurma becerilerini pekiştirmeye yönelik çeşitli stratejiler kullandıkları görülmektedir (MEB, 2018). Ancak yabancı dil öğrenme süreci; bireysel farklılıklar, motivasyon düzeyi, öğrenme stratejileri, öğretim yöntemleri ve çevresel faktörler gibi pek çok değişkenden etkilenmektedir. Öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye yönelik tutumları ve çabaları, dil becerilerinin gelişiminde doğrudan belirleyici rol oynamaktadır.

Öğrenme sürecinde öğrencinin bilgi düzeyi, ilgi alanları, kavrayış yeteneği, motivasyonu ve tercih ettiği öğrenme yöntemleri etkili olmaktadır (Cooper & McIntyre, 1998). Ayrıca, öğrencilerin eğitim sürecine yönelik beklentileri de öğrenme deneyimini şekillendiren temel unsurlar arasında yer almaktadır. Bu bağlamda, etkili bir dil öğretimi için öğrencilere uygun öğretim materyallerinin çeşitlendirilmesi, uygun öğrenme ortamlarının sağlanması ve modern eğitim teknolojilerinin kullanılması önem arz etmektedir. Bu çalışma, ortaöğretim öğrencilerinin yabancı dil öğrenme çabalarını ve bu süreci etkileyen faktörleri detaylı bir şekilde incelemeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

- ✓ Öğrencilerin yabancı dil öğrenme motivasyonları ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- ✓ Yabancı dil öğreniminde karşılaşılan zorluklar demografik değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma kapsamında nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel tarama, geçmişte ya da hâlihazırda var olan bir durumu olduğu şekliyle

tanımlayarak analiz etmeyi amaçlayan bir araştırma yöntemidir (Karasar, 2004). Bu araştırmada, ortaöğretim öğrencilerinin yabancı dil öğrenme çabaları ve bu süreci etkileyen faktörlerin belirlenebilmesi amacıyla betimsel tarama deseni tercih edilmiştir.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında İç Anadolu Bölgesi'nde bir şehirde öğrenim görmekte olan 179 (91 kız 88 erkek) ortaöğretim öğrencisi oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilere ait demografik bilgiler Çizelge 1'de sunulmuştur.

Çizelge 1. Katılımcılara Ait Betimsel İstatistikler

Değişkenler		<i>f</i>	%
Cinsiyet	Kız	91	50.8
	Erkek	88	49.2
Sınıf Düzeyi	9. Sınıf	27	15.1
	10. Sınıf	39	21.8
	11. Sınıf	85	47.5
	12. Sınıf	28	15.6
Anne eğitim durumu	İlkokul	28	15.6
	Ortaokul	37	20.7
	Lise	48	26.8
	Üniversite	66	36.9
Baba eğitim durumu	İlkokul	28	15.6
	Ortaokul	23	12.8
	Lise	41	22.9
	Üniversite	87	48.6
Ekonomik durum	Düşük	25	14.0
	Orta	47	26.3
	İyi	60	33.5
	Çok İyi	47	26.3

Çizelge 1'e bakıldığında kız öğrencilerin katılım oranı %50.8, erkek öğrencilerin ise %49.2 olarak birbirlerine yakın olarak gözükmemektedir. Değişken olarak sınıf, cinsiyet, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu ve ailenin ekonomik seviyesi baz alınmıştır.

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırma verileri Karabıyık (2016) tarafından geliştirilen “Yabancı Dil Öğrenme Çabası Ölçeği” (YDÖÇÖ) kullanılarak elde edilmiştir. Ölçek; Uygunsuzluk (UYGZ = 3 madde), Prosedürel (PRSD = 3 madde), Önemli Çaba (ÖNÇA = 8 madde), Odak Çaba (ODÇA = 3 madde) olarak adlandırılan 4 boyut ve toplamda 17 maddeden oluşmaktadır. Ölçek geliştirme çalışmasında ölçeğin toplam puanı için Cronbach Alpha değeri .85, bu çalışma için .85 olarak hesaplanmıştır. Ölçekte Uygunsuzluk boyutunu oluşturan 2, 8 ve 14. maddeler ters kodlanmaktadır. Bu maddeler kodlandıktan sonra çevrilerek analiz edilmiştir. Ölçeğe ilişkin bu çalışmada elde edilen bulgular Çizelge 2’de sunulmaktadır.

Çizelge 2. Ölçeğe İlişkin Betimsel İstatistikler

	n	Min. puan	Max. puan	$\bar{x}$	sd	Skew.	Kurt.
Toplam	179	26	80	50.83	9.06	.594	1.286
UYGZ	179	3	15	10.12	2.98	-.276	-.171
PRSD	179	3	15	9.88	2.87	-.225	-.435
ÖNÇA	179	8	40	23.40	6.34	.451	.361
ODÇA	179	3	15	9.66	2.78	-.095	-.458

2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

2024-2025 eğitim-öğretim yılında İç Anadolu Bölgesi'nde bir şehirde öğrenim görmekte olan 179 (91 kız 88 erkek) ortaöğretim öğrencisine yüz yüze olarak ölçeklerin uygulanmasıyla araştırma verileri elde edilmiştir. Sonrasında veriler incelenerek gerekli düzeltmeler yapılmış ve SPSS 25. Programına aktarılmıştır. Ölçeğin normallik değerlerinin belirlenmesi için Kolmogorov-Smirnov (K-S) kullanılmış ($30 < 179$) ve normallik değerlerinin karşılanmadığı görülmüştür ($p < .05$). Araştırmada normallik analizleri yapılmış ve çarpıklık ve basıklık değerlerine göre parametrik testlerin uygulanabileceği (± 1.96) görülmüştür (Çizelge 2). Verilerin ikili grup karşılaştırmalarında bağımsız t testi, daha fazla grup karşılaştırmalarında ise

ANOVA kullanılmıştır. Ayrıca anlamlı farklılık belirlenen ANOVA testlerinde Tukey testi uygulanmıştır.

3. BULGULAR

Ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre YDÖÇÖ'nün alt boyutlarından aldıkları puan ortalamalarına ilişkin analiz bulgularına Çizelge 3'te yer verilmiştir.

Çizelge 3. Cinsiyet Değişkeni t Testi Bulguları

Cinsiyet		n	$\bar{x}$	sd	t	df	p
UYGZ	Kız	91	10.41	3.12	1.457	177	.147
	Erkek	88	9.75	2.84			
PRSD	Kız	91	10.18	2.92	1.173	177	.242
	Erkek	88	9.67	2.83			
ÖNÇA	Kız	91	23.67	6.19	.536	177	.593
	Erkek	88	23.15	6.50			
ODÇA	Kız	91	9.67	2.82	.065	177	.948
	Erkek	88	9.64	2.75			

* $p < .05$

Çizelge 3'teki bulgulara katılımcıların cinsiyet değişkenine göre ölçeğin tüm alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p > .05$).

Çizelge 4. Sınıf Düzeyi Değişkeni ANOVA Testi Bulguları

Sınıf Düzeyi		n	$\bar{x}$	sd	F	p	Anlamlı Fark
UYGZ	9. Sınıf ¹	27	9.26	3.11	2.342	.075	
	10. Sınıf ²	39	10.03	2.36			
	11. Sınıf ³	85	10.67	2.95			
	12. Sınıf ⁴	28	9.39	3.48			
PRSD	9. Sınıf ¹	27	9.15	2.74	1.369	.254	
	10. Sınıf ²	39	10.15	2.79			
	11. Sınıf ³	85	10.18	2.84			
	12. Sınıf ⁴	28	9.32	3.12			
ÖNÇA	9. Sınıf ¹	27	22.19	4.71	.666	.574	

	10. Sınıf ²	39	23.10	4.80			
	11. Sınıf ³	85	25.04	7.04			
	12. Sınıf ⁴	28	23.07	7.32			
	9. Sınıf ¹	27	8.48	2.19			
ODÇA	10. Sınıf ²	39	10.21	2.59	2.797	.042*	2>1
	11. Sınıf ³	85	9.95	2.85			
	12. Sınıf ⁴	28	9.18	3.04			

* $p < .05$

Öğrencilerin sınıf değişkenine göre ölçekten aldıkları puanlarda Odak Çaba alt boyutunda anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir ($p < .05$). Anlamlı farklılık ikinci sınıflar lehinedir. Diğer alt boyutlarda anlamlı farklılık belirlenmemiştir ($p > .05$).

Çizelge 5. Anne Eğitim Düzeyi Değişkeni ANOVA Testi Bulguları

Anne Eğitim Düzeyi	n	$\bar{x}$	sd	F	p	Anlamlı Fark
UYGZ	İlkokul ¹	28	9.11	2.28		
	Ortaokul ²	37	9.51	2.32	2.509	.060
	Lise ³	48	10.48	2.66		-
	Üniversite ⁴	66	10.62	3.61		
PRSD	İlkokul ¹	28	8.11	2.88		
	Ortaokul ²	37	9.16	2.32	7.098	.000*
	Lise ³	48	10.50	2.67		3>1, 4>1
	Üniversite ⁴	66	10.59	2.91		
ÖNÇA	İlkokul ¹	28	22.07	6.32		
	Ortaokul ²	37	21.86	4.83	2.398	.071
	Lise ³	48	23.33	6.15		-
	Üniversite ⁴	66	24.88	6.98		
ODÇA	İlkokul ¹	28	8.79	2.25		
	Ortaokul ²	37	9.27	2.34	1.808	.147
	Lise ³	48	9.94	2.82		-
	Üniversite ⁴	66	10.06	3.10		

Ortaöğretim öğrencilerinin anne eğitim düzeyi değişkenine göre ölçekten aldıkları puanlarda Prosedürel alt boyutunda anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir ($p<.05$). Anlamlı farklılık annesi daha eğitilmiş olan öğrenciler lehinedir. Diğer alt boyutlarda anlamlı farklılık belirlenmemiştir ($p>.05$).

Çizelge 6. Baba Eğitim Düzeyi Değişkeni ANOVA Testi Bulguları

Baba Eğitim Düzeyi		n	$\bar{x}$	sd	F	p	Anlamlı Fark
UYGZ	İlkokul ¹	28	8.18	2.89	6.734	.000*	4>1
	Ortaokul ²	23	10.00	2.22			
	Lise ³	41	9.83	2.34			
	Üniversite ⁴	87	10.91	3.16			
PRSD	İlkokul ¹	28	8.32	3.03	4.873	.003*	3>1, 4>1
	Ortaokul ²	23	9.09	2.75			
	Lise ³	41	10.34	2.59			
	Üniversite ⁴	87	10.38	2.79			
ÖNÇA	İlkokul ¹	28	22.25	7.56	.740	.530	-
	Ortaokul ²	23	22.70	4.77			
	Lise ³	41	23.17	5.71			
	Üniversite ⁴	87	24.07	6.57			
ODÇA	İlkokul ¹	28	8.64	2.64	2.388	.071	-
	Ortaokul ²	23	9.48	2.47			
	Lise ³	41	9.41	2.62			
	Üniversite ⁴	87	10.16	2.90			

Katılımcıların baba eğitim düzeyi değişkenine göre ölçekten aldıkları puanlarda Uygunluk ve Prosedürel alt boyutunda anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir ($p<.05$). Anlamlı farklılık babası daha eğitilmiş olan öğrenciler lehinedir. Diğer alt boyutlarda anlamlı farklılık belirlenmemiştir ($p>.05$).

Çizelge 7. Algılanan Ekonomik Durum Değişkeni ANOVA Testi Bulguları

Ekonomik Durum		n	$\bar{x}$	sd	F	p	Anlamlı Fark
UYGZ	Düşük ¹	25	8.92	2.36	1.624	.186	-
	Orta ²	47	10.23	2.97			

	İyi ³	60	10.42	2.87			
	Çok İyi ⁴	47	10.26	3.33			
	Düşük ¹	25	8.60	2.78			
PRSD	Orta ²	47	9.64	2.67	2.787	.042*	3>1
	İyi ³	60	10.48	2.57			
	Çok İyi ⁴	47	10.04	3.27.			
	Düşük ¹	25	23.84	5.47			
ÖNÇA	Orta ²	47	23.30	6.49	.566	.638	-
	İyi ³	60	22.67	6.13			
	Çok İyi ⁴	47	24.21	6.92			
	Düşük ¹	25	8.96	2.51			
ODÇA	Orta ²	47	9.68	2.91	.648	.585	-
	İyi ³	60	9.82	2.65			
	Çok İyi ⁴	47	9.83	2.97			

Katılımcıların ekonomik durum değişkenine göre ölçekten aldıkları puanlarda Prosedürel alt boyutunda anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir ($p<.05$). Anlamlı farklılık ekonomik durumu daha iyi olan öğrenciler lehinedir. Diğer alt boyutlarda anlamlı farklılık belirlenmemiştir ($p>.05$).

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmanın bulguları, ortaöğretim öğrencilerinin yabancı dil öğrenme çabalarının çeşitli bireysel ve çevresel faktörlere bağlı olarak değişkenlik gösterdiğini ortaya koymuştur. Elde edilen sonuçlar, literatürdeki bulgularla kıyaslanarak yorumlanmıştır.

Araştırmada, öğrencilerin cinsiyetlerine göre yabancı dil öğrenme çabalarında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Bu bulgu, bazı çalışmalarda kadın öğrencilerin dil öğrenmede daha yüksek motivasyon ve başarı gösterdiğine dair sonuçlarla çelişmektedir (Gass & Selinker, 2008). Ancak benzer şekilde, cinsiyetin etkisiz olduğunu savunan çalışmalar da bulunmaktadır (Yoshida, 2013). Bu durum, kültürel ve toplumsal etmenlerin dil öğrenme sürecine etkisiyle açıklanabilir.

Sınıf düzeyine göre yapılan analizde, yalnızca “Odak Çaba” alt boyutunda anlamlı farklılık bulunmuş ve bu farklılık ikinci sınıf öğrencileri lehine olmuştur. Bu sonuç, öğrencilerin akademik ilerlemeye paralel olarak daha bilinçli dil öğrenme stratejileri geliştirdiklerini

göstermektedir. Oxford (1990), öğrenme stratejilerinin yaşla ve öğrenim süresiyle gelişebileceğini ifade etmiştir.

Araştırma, ebeveyn eğitim düzeyinin öğrencilerin dil öğrenme çabalarını etkilediğini göstermiştir. Annenin eğitim düzeyi “Prosedürel” alt boyutunu, babanın eğitim düzeyi ise hem “Uygunsuzluk” hem de “Prosedürel” alt boyutlarını anlamlı şekilde etkilemiştir. Bu sonuçlar, ebeveyn eğitiminin çocukların akademik başarıları üzerindeki belirleyici etkisini destekleyen literatürle paralellik göstermektedir (Eccles, 2005; Fan & Chen, 2001).

Ekonomik duruma ilişkin bulgular, sosyoekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin “Prosedürel” çabalarında daha başarılı olduğunu ortaya koymuştur. Bu durum, ekonomik imkânların dil öğrenme materyallerine ve özel desteğe erişim açısından avantaj sağladığını göstermektedir. Genç (2022), düşük gelir düzeyinin öğrencilerin yabancı dil yeterliklerini olumsuz etkilediğini ortaya koymuştur.

Araştırma bulguları genel olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerin yabancı dil öğrenme çabalarının sadece bireysel özelliklerle değil, aile ve çevre temelli faktörlerle de şekillendiği anlaşılmaktadır. Özellikle ebeveyn eğitimi ve ekonomik durum gibi değişkenler, öğrenme sürecinde destekleyici ya da sınırlayıcı rol oynayabilmektedir. Bu nedenle, eğitim sisteminin bu faktörleri dikkate alarak eşitsizlikleri azaltmaya yönelik politika geliştirmesi önem arz etmektedir.

Araştırma bulguları doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- ✓ Araştırma, öğrencilerin sınıf düzeyine göre odaklanma ve çaba boyutlarında farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Özellikle alt sınıf düzeylerinde, etkili dil öğrenme stratejilerinin kazandırılması, öğrencilerin daha bilinçli bir şekilde yabancı dil öğrenmelerine katkı sağlayacaktır. Bu bağlamda, sınıf öğretmenleri ve rehber öğretmenler aracılığıyla strateji eğitimi verilmesi önerilmektedir (Oxford, 1990; Gömleksiz, 2022).
- ✓ Ebeveynlerin eğitim düzeylerinin öğrencilerin öğrenme çabaları üzerinde anlamlı etkiler yarattığı bulgusu doğrultusunda, ebeveyn katılımını artırıcı ve bilinç düzeylerini geliştirmeye yönelik seminer, atölye ve ev temelli öğrenme destek programları oluşturulmalıdır. Fan ve Chen (2001), ebeveyn katılımının öğrencilerin akademik başarılarıyla pozitif ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Eccles (2005) öğrencinin değer atfettiği görevlerdeki başarısının çevresel destekle doğrudan ilişkili olduğunu vurgular.

- ✓ Araştırma, ekonomik durumu daha iyi olan öğrencilerin prosedürel öğrenme çabalarında avantajlı olduğunu ortaya koymuştur. Bu bağlamda, sosyoekonomik düzeyi düşük öğrencilere yönelik ücretsiz materyal desteği, etüt programları, çevrim içi platformlara erişim desteği gibi uygulamalarla fırsat eşitliği sağlanmalıdır (Genç, 2022). Millî Eğitim Bakanlığı (2018) müfredatında da, farklı sosyoekonomik arka planlara sahip öğrencilerin dil öğrenme sürecine aktif katılımlarını sağlamak amacıyla bütüncül öğretim anlayışı vurgulanmaktadır.
- ✓ Cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark saptanmamış olsa da, her öğrencinin öğrenme biçimi farklılık gösterdiği için, öğretim stratejileri kapsayıcı ve çeşitliliğe duyarlı olacak şekilde yapılandırılmalıdır (Yoshida, 2013). Bu yaklaşım, öğrencilerin aktif katılımını artırabilir ve öğrenme ortamlarının daha demokratik hale gelmesini sağlayabilir.
- ✓ Öğrencilerin kendi öğrenme deneyimlerine ilişkin algılarının dikkate alınması, öğretim sürecinin daha etkili hale gelmesini sağlayabilir. Cooper ve McIntyre (1998), etkili öğretim uygulamalarında öğrenci görüşlerinin dikkate alınmasının önemine dikkat çekmiştir. Bu doğrultuda, öğretmen yetiştirme programlarına öğrenen merkezli yaklaşımlar entegre edilmelidir.
- ✓ Bu çalışma belirli bir örnekleme sınırlı olduğundan, ileride yapılacak araştırmalarda daha geniş coğrafi bölgelerden, farklı sosyoekonomik düzeylere sahip öğrenci gruplarıyla çalışmalar yürütülmelidir. Ayrıca, nicel verilerin yanı sıra nitel yöntemlerle öğrenci görüşlerinin, tutumlarının ve engellerinin derinlemesine incelenmesi önerilmektedir (Karabıyık, 2016; Memduhoğlu & Kozikoğlu, 2015).

KAYNAKÇA

- [1] Cooper, P., & McIntyre, D. (1998). *Effective teaching and learning: Teachers' and students' perspectives*. Open University Press.
- [2] Eccles, J. S. (2005). Subjective task value and the Eccles et al. model of achievement-related choices. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 105–121). Guilford Press.
- [3] Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1–22.
<https://doi.org/10.1023/A:1009048817385>

- [4] Gass, S., & Selinker, L. (2008). *Second language acquisition: An introductory course* (3rd ed.). Routledge.
- [5] Genç, G. (2022). The impact of the socio-economic background on foreign language learning and acquisition. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 18(2), 345–359. <https://www.researchgate.net/publication/382457664>
- [6] Gömleksiz, M. N. (2022). *Küreselleşme ve yabancı dil eğitiminin önemi*. Eğitim Yayınevi.
- [7] Karabıyık, C. (2016). *Türk öğrencilerin yabancı dil öğrenme çabalarını ölçmek için standart bir ölçek geliştirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- [8] Memduhoğlu, H. B., & Kozikoğlu, İ. (2015). Üniversite öğrencilerinin yabancı dil derslerine ilişkin tutumları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 184–202.
- [9] Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *İlkokul İngilizce dersi öğretim programı (1-4. sınıflar)*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. <https://mufredat.meb.gov.tr>
- [10] Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Newbury House.
- [11] Yoshida, R. (2013). *Learners in Japanese language classrooms: Overt and covert participation*. Continuum.

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN GÖZÜNDEN İLKOKULA BAŞLAMA YAŞI

Doç Dr. Aysel ARSLAN

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi,

ayselarslan@cumhuriyet.edu.tr - ORCID ID: 0000-0002-8775-1119

Mevlûde Sümeyye POLAT

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi,

smyypltt58@gmail.com - ORCID ID: 0009-0001-9802-7812

ÖZET

Bu araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin 60–72 aylık çocukların ilkökula başlama yeterliliklerine ilişkin görüşlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Nitel araştırma desenlerinden durum çalışması yöntemiyle yapılandırılan bu çalışmada, maksimum çeşitlilik örneklemesiyle seçilen 10 okul öncesi öğretmeniyle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiş ve bulgular beş tema altında toplanmıştır: gelişimsel hazırbulunuşluk, yaşa bağlı farklılıklar, sınıf içi yaş çeşitliliğinin etkisi, veli yönlendirmesi ve ilkökula başlama kriterleri. Bulgular, 60–66 aylık çocukların bilişsel, psikomotor ve sosyal-duygusal gelişim yönünden yetersizlikler sergileyebileceğini; buna karşın 69 ay ve üzerindeki çocukların daha hazır olduklarını ortaya koymuştur. Ayrıca öğretmenler, sadece takvim yaşına veya veli isteğine dayalı kararların yeterli olmayacağını, çok boyutlu gelişimsel değerlendirmelerin esas alınması gerektiğini vurgulamışlardır. Araştırma, okul olgunluğunun yalnızca yaş temelli değil, pedagojik ve gelişimsel kriterlerle belirlenmesi gerektiğini ortaya koymakta ve bu bağlamda eğitim politikalarına katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

Anahtar Kelimeler : Okul öncesi, okul olgunluğu, okula başlama yaşı, hazırbulunuşluk.

ABSTRACT

This study aims to examine preschool teachers' views on the school readiness of children aged 60–72 months for starting primary education. Designed as a qualitative case study, the research was conducted with 10 preschool teachers selected through maximum variation sampling. Data were collected through semi-structured interviews and analyzed using content analysis. The findings were grouped under five themes: developmental readiness, age-based differences, the impact of age diversity in classrooms, parental influence, and school entry criteria. Results

indicate that children aged 60–66 months may experience developmental challenges in cognitive, motor, and socio-emotional domains, whereas those aged 69 months and above are generally perceived as more ready. Teachers emphasized that decisions about school entry should not rely solely on chronological age or parental preference but should be based on multidimensional developmental assessments. The study underlines that school readiness must be evaluated beyond age, incorporating pedagogical and developmental factors, and aims to contribute to education policy accordingly.

Keywords: Preschool education, school readiness, school starting age, preparedness.

1. GİRİŞ

Bireyin yaşamında önemli bir dönüm noktası olan ilkokula başlama süreci, çocuk gelişimi açısından kritik bir geçiş evresini temsil etmektedir. Bu süreç, uzmanlar tarafından çocuğun annesinden sonraki ikinci büyük ayrılık olarak değerlendirilmekte ve ayrılma-bireyleşme bağlamında, çocuğun bağımsızlık kazanma sürecinin önemli bir aşamasını ifade etmektedir (Oktay, 1997).

Uluslararası bağlamda incelendiğinde, birçok ülkede ilkokula başlama yaşının belirlenmesinde temel ölçüt olarak çocuğun kronolojik yaşı esas alınmaktadır (Güzel & Özyurt, 2018). Örneğin, Galler, İngiltere, İskoçya, Malta ve Portekiz’de çocuklar 5 yaşında ilkokula başlarken; Almanya, Avusturya, Belçika, Danimarka, Fransa, İrlanda, İspanya, İsviçre, İtalya, İzlanda, Macaristan, Norveç, Polonya ve Yunanistan gibi ülkelerde bu yaş sınırı genellikle 6’dır. Öte yandan, Bulgaristan, Estonya, Finlandiya, İsveç ve Litvanya gibi bazı ülkelerde ise çocuklar 7 yaşında ilkokula başlamaktadır (Akyol, 2003; Eurydice, 2012). Türkiye’de ise 2012 yılında yapılan düzenleme ile ilkokula başlama yaşı 6’dan 5’e düşürülmüş; ancak bu yaş grubundaki çocukların gelişimsel ve uyumla ilgili yaşadığı sorunlar nedeniyle, 2019 yılında yeniden 6 yaşına çıkarılmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından belirlenen mevcut uygulamada, 69 ayını doldurmuş çocukların ilkokula başlaması zorunlu tutulurken; 66–68 ay aralığındaki çocukların okula başlama durumu veli isteğine bağlı olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca, 69–71 ay arasındaki çocuklara sağlık raporuna dayalı olarak erteleme hakkı tanınarak bireysel farklılıkların dikkate alınması amaçlanmaktadır (MEB, 2023). Ancak yalnızca takvim yaşına dayalı karar verilmesi ve sürecin büyük oranda veli inisiyatifine bırakılması, eğitim camiasında tartışmalara neden olmaktadır. Bu tartışmaların sağlıklı bir zemine oturtulabilmesi için "olgunlaşma" ve "hazırbulunuşluk" kavramlarının net bir biçimde tanımlanması gerekmektedir.

(Beşiktepe & Çelik, 2024). Olgunlaşma; bireyin belirli davranışları gerçekleştirebilecek düzeye ulaşmasını sağlayan, öğrenme yaşantılarından bağımsız olarak gerçekleşen biyolojik değişim sürecidir. Özellikle psikomotor becerilerin gelişiminde belirleyici olan bu süreç, organların işlevsel yeterliliğe ulaşmasıyla ilgilidir (Senemoğlu, 2005). Bir çocuk, fiziksel bir davranış için gerekli olgunluk düzeyine ulaştığında, söz konusu beceriyi kazanma sürecinde genellikle güçlük yaşamaz (Turan & Yükselen, 2016). Bununla birlikte, olgunlaşma yalnızca fiziksel yeterliliği değil, bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimi de kapsayan çok boyutlu bir hazırbulunuşluk düzeyine işaret etmektedir (Güneş, 2013).

İlkokula başlayan çocuktan beklenen iki temel sorumluluk, okul ortamına uyum sağlamak ve okuma-yazma becerilerini kazanmaktır. Okuma-yazma öğrenimi, çocuğun akademik yaşamını sürdürebilmesi açısından temel bir gereklilik olsa da, bu becerilerin kazanımı, öncelikle okula uyum sürecinin sağlıklı biçimde tamamlanmasına bağlıdır. Bu nedenle çocukların hem okul ortamına uyum sağlayabilmeleri hem de temel akademik becerileri edinebilmeleri için belirli bir düzeyde okul olgunluğuna erişmiş olmaları gerekmektedir (Biber, 2017). Okul olgunluğu, bilişsel yeterliliklerin yanı sıra çocuğun sosyal ve duygusal gelişim düzeyini de kapsamaktadır. Bu çerçevede, çocuğun sınıf içi kurallara uyum sağlaması, dikkatini sürdürebilmesi ve öğretmen ile akranlarıyla etkili iletişim kurabilmesi, akademik başarıyı doğrudan etkileyen unsurlar olarak öne çıkmaktadır. Dolayısıyla ilkokula başlama süreci, çocuğun çok boyutlu gelişim alanlarının bir bütün olarak değerlendirildiği bir geçiş evresidir.

Yavuzekinci'nin (2019) yaptığı çalışmada, okul öncesi eğitime 13 ay ve üzeri süreyle katılan 5–6 yaş arası çocukların hazırbulunuşluk düzeylerinin, özellikle matematik ve ses çalışmaları alanlarında, daha kısa süreli katılım gösteren çocuklara kıyasla anlamlı biçimde yüksek olduğu ortaya konmuştur. Benzer şekilde, Çökük ve Kozikoğlu'nun (2021) birinci sınıf öğrencileriyle yürüttükleri çalışmada, 60–65 aylık çocukların hazırbulunuşluk düzeylerinin orta, 66 ay ve üzerindeki çocukların ise yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular, çocuğun yaşı ve okul öncesi eğitime katılım süresinin, ilkokula hazır oluş üzerinde doğrudan etkili olduğunu göstermektedir.

Hazırbulunuşluk düzeyi düşük olan çocukların ilkokula uyum sürecinde daha fazla güçlük yaşadıkları anlaşılmaktadır. Eğitim sisteminin ilk basamağını oluşturan okul öncesi dönem, bireyin tüm eğitim yaşamının temelini teşkil etmektedir. Bu nedenle, bu kademedeki yaşanan aksaklıkların ilköğretim süreci başta olmak üzere, sonraki eğitim aşamalarında kalıcı öğrenme eksikliklerine yol açabileceği vurgulanmaktadır (Tunçeli & Zembat, 2017).

İlkokula başlama süreci, çocuğun bilişsel, duygusal, sosyal ve fiziksel gelişim düzeylerinin bir bütün olarak değerlendirildiği kritik bir geçiş dönemini temsil etmektedir. Bu dönemde çocuğun yalnızca akademik becerileri değil, aynı zamanda okul ortamına uyum sağlayabilme kapasitesi de önem arz etmektedir. Okul olgunluğu, çocuğun ilkokula hazır oluş düzeyini belirlemede temel bir kavram olup; yalnızca takvim yaşına bağlı olarak değerlendirilemeyecek kadar çok boyutlu bir yapıyı kapsamaktadır.

Türkiye’de ilkokula başlama yaşı ile ilgili yasal düzenlemeler, 2012 yılında yapılan değişiklikle 60 aya kadar düşürülmüş; ancak bu yaş grubundaki çocukların karşılaştığı gelişimsel zorluklar nedeniyle 2019 yılında yeniden 69 aya yükseltilmiştir. Mevcut uygulamada ise, 66–69 aylık çocukların okula başlama durumu büyük ölçüde veli isteğine bırakılmaktadır. Ancak bu durum, okul olgunluğunun yalnızca takvim yaşı ve veli kararı temelinde ele alınmasının yeterliliğini sorgulamakta; çocuğun gelişimsel hazırbulunuşluğunun bilimsel ölçütlerle değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, okul öncesi öğretmenlerinin gözlemleri ve deneyimleri, çocukların ilkokula başlama yeterliliğine ilişkin önemli ipuçları sunmaktadır. Zira öğretmenler, çocukların sosyal-duygusal gelişim düzeylerini, sınıf içi etkileşimlerini, dikkat sürelerini ve akademik becerilere yönelik eğilimlerini doğrudan gözlemlene fırsatına sahiptir. Bununla birlikte, farklı yaş gruplarındaki çocukların sınıf içi yeterliklerinin karşılaştırmalı biçimde değerlendirilmesi, okul olgunluğu tartışmalarına pedagojik bir perspektif kazandıracaktır. Bu çalışma, okul öncesi öğretmenlerinin ilkokula başlama yaşına ilişkin görüşlerini derinlemesine inceleyerek, özellikle 60–72 ay aralığındaki çocukların hazırbulunuşluk düzeylerine yönelik değerlendirmeleri ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırmanın bulgularının, mevcut yasal düzenlemelerin geliştirilmesine katkı sunması ve eğitim politikalarının çocukların gelişimsel ihtiyaçları doğrultusunda yeniden yapılandırılmasına zemin hazırlaması beklenmektedir. Bu doğrultuda yürütülen bu çalışma, ay farkı bulunan çocukların okul olgunluğu düzeylerini değerlendirmeyi ve okul öncesi öğretmenlerinin bu sürece ilişkin yönlendirmelerini daha ayrıntılı biçimde ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu amaçla öğretmenlere çeşitli açık uçlu sorular yöneltilerek görüşleri alınmıştır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması (case study) yöntemiyle yapılandırılmıştır. Durum çalışması, belirli bir olgunun kendi bağlamı içinde derinlemesine ve çok yönlü olarak incelenmesini amaçlayan bir yaklaşımdır (Yin, 2018). Bu bağlamda araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin farklı yaş gruplarındaki (60–72 ay) çocukların ilkokula başlama yeterliklerine ilişkin görüşleri detaylı şekilde analiz edilmiştir.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2024–2025 eğitim-öğretim yılında Sivas il merkezinde görev yapmakta olan ve sınıflarında 60–72 ay aralığında çocuklar bulunan 10 kadın okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcıların seçiminde maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmış; öğretmenlerin görev yaptıkları okul türleri (resmî ve özel), mesleki kıdemleri ve çalıştıkları sosyo-ekonomik bölgeler dikkate alınarak çeşitlilik sağlanmıştır (Patton, 2014). Bu sayede olgunun farklı bakış açılarıyla değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Aşağıda yer alan tabloda öğretmenlerin demografik bilgilerine yer verilmiştir.

Çizelge 1. Katılımcılara ait betimsel istatistikler

Değişkenler		f	%
Cinsiyet	Kadın	10	100
Yaş	25-35	7	70.0
	36-45	3	30.0
Mesleki deneyim yılı	1-5	2	20.0
	6-10	5	50.0
	11-15	3	30.0
Kurum türü	Devlet	4	40.0
	Özel	6	60.0
Toplam	Öğretmen	10	100.0

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Görüşme formundaki sorular, ilgili literatür doğrultusunda oluşturulmuş, üç alan uzmanının görüşü alınarak içerik geçerliliği sağlanmıştır (Merriam & Tisdell, 2016). Form, öğretmenlerin ilkokula başlama yaşına, okul olgunluğuna ve veli yönlendirmelerine dair görüşlerini derinlemesine ortaya koymaya yönelik olarak tasarlanmıştır.

2.4. Veri Toplama Süreci

Veri toplama süreci, gönüllülük esasına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Katılımcı öğretmenlerle görüşmeler çevrim içi ortamda, tercihlerine uygun olarak yapılmış ve her

görüşme yaklaşık 20 dakika sürmüştür. Görüşmeler sırasında veriler yazıya dökülerek Word dosyasına aktarılmıştır. Görüşmeler kapsamında katılımcılara aşağıdaki açık uçlu sorular yöneltilmiştir:

- Sınıfınızda yer alan 60–66 aylık çocukların ilkokula başlama yeterliklerini nasıl değerlendiriyorsunuz?
- 69 ay ve üzeri çocukların okul öncesi eğitim sürecinde kazandıkları gelişimsel özelliklerin ilkokula geçiş için yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?
- Farklı yaş gruplarına (60–72 ay) mensup çocukların aynı sınıf içinde bulunması sınıf içi etkileşim ve öğretim sürecini nasıl etkilemektedir?
- Veli isteği doğrultusunda çocukların ilkokula erken başlamasına ilişkin düşünceleriniz nelerdir?
- Bir çocuğun ilkokula başlamasının uygun olup olmadığına karar verirken hangi gelişimsel kriterleri dikkate alarak velileri bilgilendiriyor ve yönlendiriyorsunuz?

2.5. Veri Analizi

Araştırmada elde edilen nitel veriler, içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. İçerik analizi, elde edilen verilerin sistematik bir biçimde incelenerek belirli temalar altında sınıflandırılmasını ve anlamlı sonuçların ortaya konmasını amaçlayan bir yaklaşımdır (Miles, Huberman & Saldaña, 2014). Bu süreçte, aşağıda sıralanan aşamalar izlenmiştir:

Verilerin Kodlanması: Öncelikle yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla elde edilen veriler, görüşmeyi yapan araştırmacı tarafından sözel ifadeye sadık kalınarak yazıya dökülmüştür. Transkript edilen veriler, tekrar tekrar okunarak ilk kodlamalar yapılmıştır. Kodlama sürecinde veri içinde anlamlı bütünlükler oluşturan ifadeler belirlenmiş ve bu ifadelere betimleyici kodlar atanmıştır. Bu aşamada açık kodlama yaklaşımı benimsenmiş; veriler herhangi bir ön kabul olmadan analiz edilmiştir (Strauss & Corbin, 1998).

Kodlar Arasındaki İlişkilerin Belirlenmesi ve Temaların Oluşturulması: Kodlama işleminin ardından, benzer özellikler taşıyan kodlar gruplandırılarak üst düzey kavramsallaştırmalar yapılmış ve temalar oluşturulmuştur. Oluşturulan bu temalar, araştırma soruları doğrultusunda yapılandırılmıştır. Böylece öğretmen görüşlerinin hangi temalar altında yoğunlaştığı ve bu temalarla ilişkili alt temalar ortaya konmuştur.

Temaların Geçerlik ve Güvenirliğinin Sağlanması: Veri analiz sürecinde elde edilen kodlar ve temaların geçerli ve güvenilir olması amacıyla iki araştırmacı tarafından bağımsız kodlama yapılmış ve karşılaştırma yöntemiyle kodlar arası tutarlılık incelenmiştir. Kodlama uyumu

%80'in üzerinde olduğunda (Miles & Huberman, 1994), analiz güvenirliğinin sağlandığı kabul edilmiştir. Ayrıca, verilerin analizinde araştırmacı önyargısını en aza indirmek amacıyla katılımcı doğrulaması (member checking) tekniği uygulanmış ve bazı öğretmenlerle elde edilen bulgular paylaşılmıştır.

Bulguların Yorumlanması ve Doğrudan Alıntılarla Desteklenmesi: Son aşamada, kod ve temalar altında toplanan veriler açıklanarak yorumlanmış ve öğretmenlerin görüşlerine ait doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Doğrudan alıntılar, öğretmenlerin kimliklerini ifşa etmeyecek şekilde “Ö1, Ö2, Ö3...” gibi kodlarla sunulmuştur. Bu yöntem, araştırma bulgularının derinliğini ve inandırıcılığını artırmak amacıyla tercih edilmiştir (Creswell, 2012).

3. BULGULAR

Bu bölümde, okul öncesi öğretmenleriyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler beş ana tema altında sunulmuştur.

1. Gelişimsel Hazırbulunuşluk

Katılımcı öğretmenlerin tamamı, 60–66 aylık çocukların gelişimsel açıdan ilkokula başlamada bazı yetersizlikler gösterdiğini vurgulamıştır. Özellikle bilişsel hazırlık alanında yönerge takip etme ve dikkat sürekliliği konularında zorlanmalar olduğu sıkça dile getirilmiştir. Bir öğretmen bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

“Bu yaş grubundaki çocuklar masa başı etkinliklerde çabuk sıkılıyor, dikkat süreleri çok kısa ve yönergeleri takip etmekte zorlanıyorlar.” (Ö2)

Psikomotor gelişim açısından ise öğretmenler, çocukların ince motor becerilerinin yeterince gelişmemiş olmasının yazmaya hazırlıkta zorluk yarattığını belirtmişlerdir. Örneğin, bir öğretmen bu durumu *“Kalem tutma, makas kullanma gibi işlerde desteğe ihtiyaç duyuyorlar, yazmaya geçiş süreci bu yüzden sıkıntılı oluyor.” (Ö3)* şeklinde ifade etmiştir.

Sosyal-duygusal gelişim yönünden, küçük yaş grubundaki çocukların sırasını bekleme, paylaşma ve duygularını uygun biçimde ifade etme konularında zorlandıkları vurgulanmıştır. Bir katılımcı bu konuda şöyle demiştir:

“Ağlama, öfkelenme gibi duygusal patlamalar çok sık oluyor. Özellikle sınıf kurallarına uymakta güçlük çekiyorlar.” (Ö7)

Buna ek olarak, öz bakım becerileri de ilkokula hazırlıkta önemli bir kriter olarak görülmüş; bazı çocukların yemek yeme, tuvalet ve giyinme gibi günlük yaşam becerilerinde bağımsız olamadıkları belirtilmiştir.

2. Yaş Grubuna Göre Hazırlık Farklılıkları

Katılımcılar, 69 ay ve üzeri çocukların ilkokula başlamaya daha hazır olduğunu düşünmektedir. Bu çocukların dil gelişimi, dikkat süreleri, sosyal uyum gibi alanlarda daha ileri düzeyde olduğu vurgulanmıştır. Bir öğretmen, *“69 ay üstü çocuklar yönergeyi daha rahat anlıyor, kendilerini daha iyi ifade ediyorlar. Öz bakımında da bağımsızlar.”* (Ö6) şeklinde görüş belirtmiştir. Ancak tüm öğretmenler yaşı tek başına belirleyici olmadığını, bireysel farklılıkların dikkate alınması gerektiğini vurgulamıştır. Örneğin *“Yaş sadece bir sayı, bazı çocuk 70 aylık ama hâlâ duygusal olarak çok kırılgan.”* (Ö2) ifadesi bunu destekleyici bir ifadedir. Diğer yandan, bazı öğretmenler yaşça büyük çocukların sınıf içinde liderlik eğilimi göstererek diğer çocuklarla çatışmalar yaşayabildiğini de belirtmiştir.

3. Sınıfta Yaş Grubu Çeşitliliğinin Etkisi

Öğretmenler, 60–72 ay aralığındaki çocukların aynı sınıf içinde bulunmasının öğretim sürecini karmaşıktırdığını ifade etmiştir. *“Küçük yaş grubu desteğe ihtiyaç duyuyor, büyükler ise hızlı ilerlemek istiyor. Etkinlik planlamasında denge kurmak çok zor.”* (Ö5) Bazı öğretmenler bu durumu sınıf yönetimi açısından zorlayıcı bulurken, bir kısmı etkileşim ve öğrenme açısından fırsat olarak değerlendirmiştir. *“Büyük yaş grubu liderlik rolü üstleniyor, küçükler de onlardan öğreniyor. Sosyal etkileşim açısından değerli olabilir.”* (Ö3)

Ancak genel eğilim, yaş farklarının öğretim sürecinde bireyselleştirme ihtiyacını artırdığı ve daha fazla esneklik gerektirdiği yönündedir.

4. Veli Yönlendirmesi ve Erken Başlama

Katılımcıların ortak görüşü, velinin isteğinin tek başına belirleyici olmaması gerektiği yönündedir. Öğretmenler bu konuda gelişimsel testler, öğretmen gözlemi ve uzman görüşüne dayalı karar verilmesini savunmaktadır. *“Sadece velinin 'ben çocuğumu göndermek istiyorum' demesiyle olmaz. Gelişimsel açıdan hazır mı buna bakmalıyız.”* (Ö10) ifadesi bu görüşü desteklemektedir.

Öğretmenler erken başlatılan çocukların akademik başarısızlık ve sosyal-duygusal uyumsuzluk riski taşıdığı belirtmiştir. *“Henüz oyun çağında bir çocuğu sıraya oturtmak ruhsal gelişimini sekteye uğratabilir.”* (Ö5) ifadesi bu durumu açıkça ifade etmektedir.

5. İlkokula Başlama Kararında Kullanılan Kriterler

Öğretmenlerin tamamı, ilkokula başlama kararının bütüncül gelişim değerlendirmesine dayanması gerektiğini ifade etmiştir. Bu kriterler arasında bilişsel yeterlilik, sosyal-duygusal uyum, fiziksel motor beceriler, dil gelişimi ve öz bakım becerileri yer almaktadır.

“Tuvaletini kendi başına yapabilmeli, kalem tutabilmeli, yönergeyi anlamalı. Bunlar olmazsa ilkokul zor.” (Ö7) Karar verme sürecinde bireysel farklılıkların dikkate alınmasının önemi *“Her çocuk farklı hızda gelişiyor. Aynı yaşta olup da çok farklı hazırbulunuşluk düzeyleri görüyoruz.”* (Ö3) ifadesi ile vurgulanmıştır.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada elde edilen bulgular, okul öncesi öğretmenlerinin 60–66 aylık çocukların ilkokula başlamaya hazırbulunuşluk düzeylerinin yetersiz olduğu yönündeki görüşlerini içermektedir. Öğretmenler, bu yaş grubundaki çocukların bilişsel, psikomotor ve sosyal-duygusal gelişim alanlarında çeşitli yetersizlikler sergilediklerini belirtmişlerdir. Bu bulgular, Kutluca Canbulat ve Yıldızbaş (2014) tarafından yapılan çalışmada da desteklenmektedir. Söz konusu çalışmada, 60–72 aylık çocukların gelişimsel olarak ilkokula başlamaya hazır olmadıkları ve bu yaş grubundaki çocukların ilkokulun fiziki koşullarına uyum sağlamakta güçlük çektikleri vurgulanmıştır. Diğer bir bulgu ise, farklı yaş gruplarının aynı sınıfta bulunmasının öğretim sürecini karmaşıktırdığı ve bireyselleştirilmiş etkinlik planlamasını zorlaştırdığı görüşüdür. Bu durum, sınıf yönetiminde zorluklara ve öğretim sürecinde aksamalara neden olmaktadır. Çalışmada, farklı yaş gruplarının aynı sınıfta bulunmasının öğretim sürecini olumsuz etkilediği ve öğretmenlerin bu durumdan rahatsızlık duydukları ifade edilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin çoğunluğu, 69 ay ve üzeri çocukların ilkokula başlamaya daha hazır olduklarını ifade etmişlerdir. Bu görüş, Pişirir ve Ayar (2020) tarafından yapılan çalışmada da desteklenmektedir. Çalışmada, yaşça daha büyük çocukların ilkokula uyum sağlama konusunda daha başarılı oldukları ve akademik başarılarının daha yüksek olduğu belirtilmiştir.

Veli isteği doğrultusunda 60–68 aylık çocukların ilkokula erken başlaması konusunda öğretmenler, gelişimsel değerlendirme yapılmadan sadece veli isteğiyle karar verilmesinin uygun olmadığını belirtmişlerdir. Bu görüş, Beşiktepe ve Çelik (2024) tarafından yapılan çalışmada da desteklenmektedir. Çalışmada, ilkokula başlama kararının sadece veli isteğine bırakılmasının uygun olmadığı; anasınıfı öğretmeni, ilkokul birinci sınıfı okutacak öğretmenler, psikolojik danışma ve rehberlik uzmanı, okul idaresi ve velinin ortak kararıyla belirlenmesi gerektiği önerilmiştir.

Son olarak, öğretmenler ilkokula başlama kararında bilişsel, sosyal-duygusal, fiziksel motor beceriler, dil becerileri ve öz bakım becerileri gibi gelişim alanlarının dikkate alınması gerektiğini ifade etmişlerdir. Şahin ve arkadaşlarının (2023) okula erken başlayan katılımcılar ile yaptıkları çalışmada gelişimsel olgunluk eksiklikleri nedeniyle ilkokulda yaşadıkları olumlu ve olumsuz deneyimlerin, sonraki eğitim kademelerinde de etkisini sürdürdüğü görülmüştür. Bu bulgular neticesinde aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

- ✓ İlkokula başlama kararında çocuğun bilişsel, psikomotor ve sosyal-duygusal gelişim düzeylerinin bütüncül olarak değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu değerlendirme, uzmanlar ve öğretmenler tarafından yapılmalı ve sadece veli isteğiyle karar verilmemelidir.
- ✓ Farklı yaş gruplarının aynı sınıfta bulunmasının öğretim sürecini olumsuz etkilediği göz önünde bulundurularak, sınıfların yaş gruplarına göre ayrılması sağlanmalıdır.
- ✓ Velilere, çocuklarının ilkokula başlamaya hazırbulunuşluk düzeyleri hakkında bilgilendirme yapılmalı ve erken başlama kararının olası olumsuz etkileri konusunda farkındalık kazandırılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Akyol, H. (2003). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*. Pegem Akademi.
- Beşiktepe, T., & Çelik, Y. (2024). Sınıf öğretmenlerinin bakış açısıyla ilkokula başlama yaşı. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(2), 269-302.
<https://doi.org/10.31463/aicusbed.1387107>
- Biber, K. (2017). İlk okuma yazma öğretimini etkileyen faktörler. S. Yıldız & T. Canbulat (Eds.), *İlk okuma ve yazma öğretimi*. Pegem Akademi.
- Çökük, K., & Kozikoğlu, İ. (2021). School readiness of primary school students in mixed-age classrooms: School readiness of primary school students. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 13(2), 1597-1619.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Pearson.
- Eurydice, E. (2012). *Key data on education in Europe 2012*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- Güneş, F. (2013). Okuma yazma öğrenme yaşı/Age for learning literate. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(4), 280-298.

- Kutluca-Canbulat, A. N., & Yıldızbaş, F. (2014) Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin 60-72 aylık çocukların okula hazır bulunuşluklarına ilişkin görüşleri. https://www.researchgate.net/profile/Fuesun-Yildizbas/publication/299500955_Okul_Oncesi_ve_Sinif_Ogretmenlerinin_60-72_Aylik_Cocuklarin_Okula_Hazir_Bulunusluklarina_Iliskin_Gorusleri/links/5720892408aeaced788bbbd8/Okul-Oencesi-ve-Sinif-Oegretmenlerinin-60-72-Aylik-Cocuklarin-Okula-Hazir-Bulunusluklarina-Iliskin-Goeruesleri.pdf
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). Sage Publications.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley & Sons.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). *Okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları yönetmeliği*. <https://mevzuat.meb.gov.tr/>
- Oktay, A. (1997). *Çocuk ve okul*. Başbakanlık Basımevi.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage Publications.
- Pişirir, N., & Ayar, M. C. (2020). Okul öncesi dönemden ilkokula geçişte öğretmenlerin karşılaştığı sorunların incelenmesi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 307-324.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim öğrenme ve öğretim* (12. Baskı). Gazi Kitabevi.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.). Sage Publications.
- Şahin, A. E., Zoraloğlu, S., & İşler, N. K. (2023). 4+ 4+ 4 düzenlemesiyle okula erken yaşta başlayan çocuklar: “Bir yaş daha büyük olsaydım çok daha iyi olurdu!”. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 209-224. <https://doi.org/10.17556/erziefd.1161146>
- Tunçeli, H. İ., & Zembat, R. (2017). Erken çocukluk döneminde gelişimin değerlendirilmesi ve önemi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 1-12.
- Turan, F., & Yükselen, A. İ. (2016). *Çocuk gelişimi 2 okul öncesi döneminde gelişim*. Hedef Yayınları.

- Yavuzekinci, M. (2019). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların okula bulunuşluk becerilerinin çoklu zekâ alanları açısından incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Konya, Selçuk Üniversitesi.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). Sage Publications.

ÖĞRETMEN ADAYLARININ AKILLI ŞEHİR UYGULAMALARINA YÖNELİK FARKINDALIKLARI

TEACHER CANDIDATES' AWARENESS OF SMART CITY APPLICATIONS

Dr. Adem UZUN

Sivas Belediyesi

ademuzun58@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0001-8676-8480

E-posta Adresi - ORCID ID

Doç. Dr. Aysel ARSLAN

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi,

ayselarslan@cumhuriyet.edu.tr. - ORCID ID: 0000-0002-8775-1119

ÖZET

Akıllı şehir uygulamaları, şehirlerin daha yaşanabilir, sürdürülebilir ve verimli hale gelmesini sağlayan teknoloji tabanlı çözümleri içerir. Bu uygulamalar, ulaşım, enerji, çevre, güvenlik ve sağlık gibi birçok alanda dijital teknolojilerle entegrasyon sağlayarak şehir yönetimini daha etkin hale getirir. Akıllı trafik sistemleri, yenilenebilir enerji kaynaklarının kullanımı, atık yönetimi ve nesnelerin interneti (IoT) destekli altyapılar, bu uygulamaların önemli bileşenlerindendir. Vatandaşların yaşam kalitesini artırmayı hedefleyen bu sistemler, aynı zamanda kaynakların daha verimli kullanılmasına ve çevresel etkilerin azaltılmasına da katkı sağlar. Akıllı şehir uygulamalarının yaygınlaşması, sürdürülebilir kalkınma ve şehir planlamasında dijital dönüşümün ne denli önemli olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada akıllı şehir uygulamalarına yönelik olarak öğretmen adaylarının farkındalık düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma verileri Sevinçli (2023) tarafından geliştirilen “*Akıllı Kent Uygulamaları Ölçeği*” kullanılarak elde edilmiştir. Ölçek geliştirme çalışmasında Cronbach Alpha değeri, .938, bu çalışmada ise .933 olarak hesaplanmıştır. Akıllı Ulaşım, Akıllı İnsan, Akıllı Yönetişim, Akıllı Yaşam, Akıllı Ekonomi, Akıllı Çevre olarak tanımlanmış altı faktörden oluşan ölçek toplamda 26 maddeden oluşmaktadır. Araştırmanın değişkenleri olarak cinsiyet, sınıf düzeyi, branş, ailenin yaşadığı yer, mezun olunan lise türü, teknolojik okuryazarlık düzeyi, daha önce akıllı şehir uygulamalarını kullanıp kullanmadığı, eğitim alınan şehirdeki yaşam memnuniyeti, eğitim alınan şehre yönelik güvenlik algısı, çevreye yönelik bilinç düzeyi, online

belediye hizmetlerini kullanma sıklığı belirlenmiştir. Elde edilen verilerin SPSS paket programına aktarılarak normallik analizleri yapılmış ve parametrik testlerin uygulanabileceği görülmüştür. Elde edilen sonuçlara göre; katılımcıların sınıf düzeyi, branş, daha önce akıllı şehir uygulamalarını kullanma durumu, çevreye yönelik bilinçli olma düzeyi ve online belediye hizmetlerini kullanma sıklığı değişkenlerine ölçekten aldıkları puanlarda anlamlı farklılık bulunduğu ($p<.05$) ancak diğer değişkenlere göre anlamlı farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir ($p>.05$). Katılımcıların ölçeğin toplam puanı ile alt faktörlerinden aldıkları puanlar arasında tüm faktörlerde pozitif yönde yüksek düzeyde bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Akıllı şehir, öğretmen adayı, farkındalık

ABSTRACT

Smart city applications include technology-based solutions that enable cities to become more livable, sustainable and efficient. These applications make city management more effective by integrating with digital technologies in many areas such as transportation, energy, environment, security and health. Smart traffic systems, use of renewable energy sources, waste management and internet of things (IoT) supported infrastructures are important components of these applications. These systems, which aim to increase the quality of life of citizens, also contribute to more efficient use of resources and reduction of environmental impacts. The spread of smart city applications shows how important digital transformation is in sustainable development and urban planning. In this study, it was aimed to determine the awareness levels of teacher candidates regarding smart city applications. The research data were obtained using the "Smart City Applications Scale" developed by Sevinçli (2023). In the scale development study, Cronbach's Alpha value was calculated as .938, and in this study, it was calculated as .933. The scale, consisting of six factors defined as Smart Transportation, Smart People, Smart Governance, Smart Life, Smart Economy, Smart Environment, consists of a total of 26 items. The variables of the study were determined as gender, grade level, branch, place of residence of the family, type of high school graduated from, technological literacy level, whether smart city applications were used before, life satisfaction in the city where education was received, perception of security towards the city where education was received, level of awareness towards the environment, and frequency of using online municipal services. The obtained data were transferred to the SPSS package program and normality analyzes were performed and it was seen that parametric tests could be applied. According to the obtained results; It was found that there was a significant difference in the scores the participants received from the scale for

the variables of grade level, branch, previous use of smart city applications, level of environmental awareness and frequency of using online municipal services ($p < .05$), but there was no significant difference according to the other variables ($p > .05$). It was concluded that there was a high level of positive relationship between the total score of the scale and the scores the participants received from its sub-factors in all factors.

Keywords: Smart city, teacher candidate, awareness

1. GİRİŞ

Günümüzde kentleşme süreci, teknolojik gelişmelerin etkisiyle sadece fiziksel büyümeyle sınırlı kalmamakta; aynı zamanda dijitalleşme, sürdürülebilirlik ve yaşam kalitesini önceleyen yeni kavramların gündeme gelmesine neden olmaktadır. Bu bağlamda, bilgi ve iletişim teknolojilerinin (BİT) entegrasyonu ile donatılan kentler, literatürde “akıllı kent” (smart city) olarak adlandırılmakta ve yeni bir kentsel yönetim anlayışını temsil etmektedir (Batty et al., 2012; Nam & Pardo, 2011). Akıllı kentler, kent hizmetlerinin daha verimli, sürdürülebilir ve katılımcı bir şekilde sunulmasını amaçlayan sistematik yaklaşımları içermektedir. Bu sistemlerde, kent sakinlerinin teknolojiye erişimi, dijital uygulamalara duyarlılığı ve kamu hizmetlerinden memnuniyeti, uygulamaların başarısını doğrudan etkilemektedir (Hollands, 2008).

Avrupa Birliği, akıllı kent kavramını altı temel bileşenle tanımlamaktadır: akıllı ekonomi, akıllı yaşam, akıllı insan, akıllı yönetim, akıllı ulaşım ve akıllı çevre (European Parliament, 2014; Cohen, 2014). Bu bileşenler hem kent planlamasında hem de uygulama düzeyinde bir referans noktası işlevi görmektedir. OECD (2020) de benzer şekilde akıllı kentlerin ölçümünde çevre, yönetim, ekonomi, ulaşım, insan ve yaşam alanlarına odaklanılması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, akıllı kent uygulamalarının çeşitliliği; ülkelerin gelişmişlik düzeyi, kent yönetimlerinin dijital vizyonu ve halkın teknolojiye adaptasyonu ile doğrudan ilişkilidir. Dünyada akıllı kent uygulamaları hızla yaygınlaşırken, bu gelişmelerin küresel ölçekte izlenmesi amacıyla çeşitli ölçüm endeksleri geliştirilmiştir. Bunlardan en kapsamlı olanı, Institute for Management Development (IMD) ve Singapur Teknoloji ve Tasarım Üniversitesi tarafından 2019 yılından itibaren yayımlanan Smart City Index (SCI)’tir. Bu endeks, kent sakinlerinin yaşam kalitesi, ulaşılabilirlik, sağlık, güvenlik ve yönetim algılarını dikkate alarak dijital dönüşüm düzeyini ölçmektedir (IMD, 2023). SCI sonuçlarına göre 2023 yılı itibarıyla Zürih, Oslo, Londra, Kopenhag ve Lozan gibi Avrupa kentleri ön sıralarda yer alırken, Türkiye’den Ankara ve İstanbul listeye giren iki kent olmuştur. Ankara 90., İstanbul

ise 107. sırada yer almıştır. Bu sonuçlar, Türkiye’de akıllı kent uygulamalarının hem merkezi yönetim politikaları hem de yerel yönetim stratejileri bağlamında gelişmekte olduğunu göstermektedir.

Türkiye’de akıllı kent uygulamaları açısından Ankara hem başkent olması hem de endeks sıralamasında İstanbul’un önünde yer alması nedeniyle dikkat çekici bir örnek teşkil etmektedir. Ayrıca kalabalık nüfusu ve yüksek hizmet talebi, kentteki dijital dönüşüm uygulamalarının daha belirgin ve ölçülebilir olmasını sağlamaktadır. Yaşar, Yücesoy ve Adalı (2022), Ankara’nın yedi büyük ilçesini karşılaştırdıkları çalışmalarında, Çankaya ilçesinin akıllı kent uygulamalarına uyum açısından en yüksek puana sahip olduğunu ortaya koymuşlardır. Aynı zamanda Çankaya, İstanbul’un Esenyurt ilçesinden sonra Türkiye’nin ikinci en kalabalık ilçesi olması (TÜİK, 2022) ve 2016 yılında düzenlenen Akıllı Kentler Çalıştayı’na ev sahipliği yapması gibi nedenlerle araştırmalarda odak alanı olarak ön plana çıkmaktadır.

Akıllı kent bileşenleri, günümüzün dijitalleşen toplum yapısında çok boyutlu bir dönüşümün göstergesi haline gelmiştir. Bu bileşenlerin her biri, çeşitli uygulamalarla kent sakinlerinin yaşam kalitesini doğrudan etkilemektedir. Örneğin, akıllı çevre uygulamaları arasında atık su arıtma teknolojileri, katı atıktan enerji üretimi ve sensör tabanlı kirlilik izleme sistemleri yer almaktadır (Oluklulu, 2019). Akıllı ulaşım ise sürdürülebilir ve çevre dostu mobilite çözümleriyle trafik yoğunluğunu, karbon salınımını ve yolculuk süresini azaltmayı amaçlamaktadır (Yılmaz, 2021). Akıllı insan bileşeni ise kentte yaşayan bireylerin öğrenmeye açıklığı, teknolojiyi benimseme düzeyi ve toplumsal katılıma açıklığı ile ilgilidir (Memiş, 2017). Aynı şekilde, akıllı yönetim, vatandaşların dijital platformlar aracılığıyla yönetime katılımını artırmakta; akıllı yaşam, sağlık, güvenlik ve konfor düzeyini yükselten uygulamalarla kentin çekiciliğini artırmaktadır (Herzberg, 2017). COVID-19 pandemisi sonrası literatürde akıllı kentlere ilişkin geliştirilen uygulamalar da dikkat çekmektedir. Dijital sağlık takip sistemleri, uzaktan yönetim ve temasız kamu hizmetleri, yeni nesil akıllı kent uygulamalarına örnek olarak literatürde geniş yer bulmuştur (Sharifi et al., 2021; Abdalla et al., 2022; Alizadeh & Sharifi, 2023).

Akıllı kent uygulamalarına yönelik olarak farklı kesimlerin farkındalıklarının araştırılması yapılacak yeniliklerin uygulanabilirliğinin denetlenmesi açısından oldukça önemlidir. Öğretmen adaylarının akıllı şehir uygulamalarına yönelik farkındalık düzeylerinin incelenmesi, çağdaş eğitim anlayışının teknolojiyle bütünleştiği günümüzde büyük önem taşımaktadır. Çünkü akıllı şehirler yalnızca fiziksel altyapıların dijitalleşmesini değil, aynı zamanda

bireylerin bu dönüşüme aktif katılımını ve teknolojiyi bilinçli kullanabilmesini de gerektirmektedir. Öğretmen adayları, geleceğin eğitim liderleri olarak hem öğrencilerinin dijital okuryazarlığını geliştirmekle sorumludur hem de akıllı şehirlerin sunduğu çevrimiçi hizmetleri etkili şekilde kullanarak toplumsal dönüşüme katkı sağlayabilirler. Bu nedenle, öğretmen adaylarının akıllı şehir kavramı, bileşenleri ve sunduğu olanaklar hakkında ne düzeyde bilgi sahibi olduklarının belirlenmesi hem öğretmen yetiştirme programlarının içeriklerini güncelleme açısından hem de teknolojiyi bilinçli kullanan nesiller yetiştirme hedefi doğrultusunda stratejik bir gerekliliktir. Bu tür bir araştırma, eğitim politikalarının akıllı şehir vizyonu ile uyumlu hale getirilmesine katkı sağlayarak, sürdürülebilir ve katılımcı bir kent yaşamı için önemli bir zemin oluşturacaktır.

2. YÖNTEM

Bu başlık altında öğretmen adaylarının aile aidiyet düzeylerini belirlemek için yapılan çalışmada yer alan örneklem grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanma ve analiz süreçlerine ilişkin bilgiler sunulmuştur.

2.1. Evren ve Örneklem

Araştırmanın örneklem grubunu 2024-2025 akademik yılı bahar akademik yarı yılında İç Anadolu Bölgesinde yer alan bir üniversitede eğitimlerine devam eden 366 (270 kadın, 96 erkek) öğretmen aday oluşturmaktadır. Çalışmada örneklem grubu random örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir.

Çizelge 1. Örneklem Ait Demografik Bilgiler

Değişkenler		f	%	Değişkenler		f	%
Cinsiyet	Kadın	270	73.8	Branş	Türkçe	66	18.0
	Ersoy	96	26.2		Matematik	56	15.3
Sınıf	Bir	70	19.1		İngilizce	94	25.7
	İki	180	49.2		Sosyal	22	6.0
	Üç	34	9.3		RPD	32	8.7
	Dört	82	22.4		Sınıf	40	10.9
Ailenin yaşadığı yer	Köy	48	13.1		Okul Ö.	56	15.3
	İlçe	78	21.3	Çevre bilinç düzeyi	Düşük	2	0.5
	Şehir	144	39.3		Orta	174	47.5
	Büyük şehir	96	26.2		Yüksek	190	51.9
Anadolu		260	71.0	Düşük		58	15.8

Mezun olunan lise türü	Fen	26	7.1	Şehir Güvenlik	Orta	254	69.4
	Meslek	22	6.0	Algısı	Yüksek	54	14.8
	Diğer	58	15.8	Şehir	Düşük	80	21.9
Teknolojik okuryazarlık düzeyi	Düşük	14	3.8	Yaşam	Orta	248	67.8
	Orta	112	30.6	Memnuniyeti	Yüksek	38	10.4
	İyi	168	45.9	Online belediye	Düşük	134	36.6
	Çok iyi	72	19.7	hizmetlerini	Orta	170	46.4
Akıllı şehir uygulamaları	Kullandım	226	61.7	kullanma	Yüksek	62	16.9
	Kullanmadım	140	38.3	sıklığı			

Çizelge 1 incelendiğinde kadın katılımcıların oranının %73.8, erkek katılımcıların oranının %26.2 olduğu, 2. sınıf düzeyinde öğrenimine devam eden öğrencilerin katılımcılar arasında en fazla yoğunluğu oluşturduğu %49.2 tespit edilmiştir. Katılımcıların eğitim aldıkları bransa göre nispeten dengeli bir dağılım olmakla birlikte %25.7 ile İngilizce öğretmenliği bölümündeki öğrencilerin sayısının daha fazla olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının %39.3'nün şehirde yaşadığı, %71'inin Anadolu lisesinden mezun olduğu, teknolojik okuryazarlık algılarını iyi olarak belirtenlerin oranının %45.9 olduğu, daha önce akıllı şehir uygulamalarını kullananların %61.7 olduğu saptanmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının çevreye yönelik bilinç düzeylerinin %51.9 olarak yüksek düzeyde olduğu, üniversite eğitimi aldıkları şehirdeki güvenlik algılarının %69.4 olarak orta düzeyde olduğu, üniversite eğitimi aldıkları şehirdeki yaşam memnuniyetlerinin %67.8 ile orta düzeyde olduğu ve daha önce online belediye hizmetlerini kullanma sıklıklarının %46.4 ile orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri Sevinçli (2023) tarafından geliştirilen “Akıllı Kent Uygulamaları Ölçeği” (AKUÖ) kullanılarak elde edilmiştir. Ölçek geliştirme çalışmasında Cronbach Alpha değeri, .938, bu çalışmada ise .933 olarak hesaplanmıştır. Akıllı Ulaşım (AU = 7 madde), Akıllı İnsan (Aİ = 5 madde), Akıllı Yönetişim (AYÖ = 3. madde), Akıllı Yaşam (AYA = 4 madde), Akıllı Ekonomi (AE = 3 madde), Akıllı Çevre (AÇ = 4 madde) olarak tanımlanmış altı faktörden oluşan ölçek toplamda 26 maddeden oluşmaktadır. Ölçek beşli likert tipinde derecelendirilmiştir. Ölçekten en az 26, en çok ise 130 puan alınabilir. Bu çalışmada kullanılan AAÖ ölçeğine ilişkin elde edilen bulgular Çizelge 2’de verilmektedir.

Çizelge 2. Ölçeğe İlişkin Betimsel İstatistikler

	N	Min. puan	Max. puan	$\bar{X}$	Ort. (5)	Ort. (100)	sd	Skew.	Kurt.
Toplam	366	26	130	105.35	4.05	81.04	17.81	-.691	.914
AU	366	7	35	27.69	3.96	79.13	5.23	-.897	1.648
Aİ	366	5	25	20.50	4.10	82.01	3.72	-.720	.576
AYÖ	366	3	15	11.94	3.98	79.60	2.39	-.285	-.432
AYA	366	4	20	16.79	4.20	83.96	3.19	-.937	.604
AE	366	3	15	12.37	4.12	82.48	2.44	-.666	-.045
AÇ	366	4	20	16.05	4.01	80.25	3.30	-.540	.059

Ölçekten alınan puanlara bakıldığında toplam puanda ve alt faktörlerinde alınan puan ortalamalarının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir ($\bar{X} > .70$). Çarpıklık ve basıklık değerlerinin kabul edilebilir aralıkta olduğu görülmektedir (± 1.96).

2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın çalışma grubunu, İç Anadolu Bölgesi'nde yer alan bir üniversitede öğrenimlerine devam eden 241 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veriler, 07 Nisan 2025 – 02 Mayıs 2025 tarihleri arasında çevrim içi ortamda uygulanan ölçek aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen veriler, Microsoft Excel programı kullanılarak düzenlenmiş, ardından SPSS 25.0 paket programına aktararak analiz edilmiştir. Veri setinin normal dağılıma uygunluğunu değerlendirmek amacıyla, örneklem büyüklüğünün 30'dan fazla olması nedeniyle Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda, verilerin normal dağılım göstermediği belirlenmiştir ($p < .05$). Bununla birlikte, analizlerde kullanılacak test türlerinin belirlenebilmesi amacıyla çarpıklık ve basıklık (skewness-kurtosis) değerleri incelenmiştir. İlgili değerlerin ± 1.96 aralığında olduğu görülmüş ve bu doğrultuda parametrik testlerin kullanılmasının uygun olacağı sonucuna varılmıştır (Tablo 2). İkili grup karşılaştırmalarında bağımsız örneklem için t testi, ikiden fazla grubun karşılaştırılmasında ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. ANOVA sonucunda anlamlı farkın bulunduğu durumlarda, farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla çoklu karşılaştırma testi olarak Tukey HSD testi uygulanmıştır. Ayrıca, ölçeğin toplam puanı ile alt boyutları arasındaki ilişkileri ve alt boyutların kendi aralarındaki ilişkileri belirlemek amacıyla Pearson korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular, çizelgeler halinde sunulmuştur.

3. BULGULAR

Öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre AKUÖ'den aldıkları puan ortalamalarına ilişkin analiz bulgularına Çizelge 3'te yer verilmiştir.

Çizelge 3. Cinsiyet Değişkeni t Testi Bulguları

Değişkenler		N	$\bar{x}$	sd	t	p
AU	Kadın	270	27.56	5.24	-.853	.395
	Erkek	96	28.08	5.20		
Aİ	Kadın	270	20.50	3.88	.009	.993
	Erkek	96	20.50	3.22		
AYÖ	Kadın	270	11.92	2.39	-.284	.777
	Erkek	96	12.00	2.43		
AYA	Kadın	270	16.90	3.19	1.049	.296
	Erkek	96	16.50	3.17		
AE	Kadın	270	12.39	2.52	.293	.770
	Erkek	96	12.31	2.22		
AÇ	Kadın	270	16.19	3.28	1.324	.191
	Erkek	96	15.67	3.34		

Çizelge 3'teki bulgulara bakıldığında ölçeğin tüm faktörlerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık tespit edilmemiştir ($p>.05$).

Çizelge 4. Sınıf Düzeyi Değişkeni ANOVA Testi Bulguları

Değişkenler		N	$\bar{x}$	sd	F	p	Anlamlı Farklılık
AU	Bir ¹	70	27.46	6.02	1.027	.381	-
	İki ²	180	27.79	5.24			
	Üç ³	34	26.41	5.44			
	Dört ⁴	82	28.22	4.31			
Aİ	Bir ¹	70	20.66	3.72	.647	.585	-
	İki ²	180	20.46	3.99			
	Üç ³	34	19.76	3.79			
	Dört ⁴	82	20.78	3.00			
AYÖ	Bir ¹	70	11.86	2.40	.469	.704	-
	İki ²	180	11.99	2.51			
	Üç ³	34	11.53	2.70			
	Dört ⁴	82	12.07	1.99			

AYA	Bir ¹	70	16.60	3.27	2.329	.074	-
	İki ²	180	16.89	3.42			
	Üç ³	34	15.59	2.91			
	Dört ⁴	82	17.24	2.57			
AE	Bir ¹	70	12.34	2.49	2.992	.031*	4>3
	İki ²	180	12.33	2.61			
	Üç ³	34	11.41	2.51			
	Dört ⁴	82	12.88	1.82			
AÇ	Bir ¹	70	15.97	3.45	1.085	.355	-
	İki ²	180	16.06	3.46			
	Üç ³	34	15.24	3.37			
	Dört ⁴	82	16.44	2.73			

* $p < .05$

Çizelge 4 incelendiğinde; katılımcıların AKUÖ'den aldıkları puan ortalamalarının sınıf düzeyi değişkenine göre ölçeğin Akıllı Ekonomi faktöründe anlamlı farklılık olduğu ($p < .05$) toplam puan ve diğer faktörlerde ise anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir ($p > .05$). Bu farklılığın dördüncü sınıf grubu ile üçüncü. sınıf arasında dördüncü sınıf lehine olduğu tespit edilmiştir ($4 > 3$).

Çizelge 5. Branş Değişkeni ANOVA Testi Bulguları

Değişkenler	n	$\bar{x}$	sd	F	p	Anlamlı Farklılık
AU	Türkçe ¹	66	26.88	2.502	.022*	5>4
	Matematik ²	56	27.82			
	İngilizce ³	94	28.64			
	Sosyal ⁴	22	25.09			
	RPD ⁵	32	28.75			
	Sınıf ⁶	40	28.60			
	Okul öncesi ⁷	56	26.71			
Aİ	Türkçe ¹	66	20.64	2.498	.022*	6<4
	Matematik ²	56	19.93			
	İngilizce ³	94	20.98			
	Sosyal ⁴	22	18.55			
	RPD ⁵	32	21.19			

	Sınıf ⁶	40	21.45	2.78			
	Okul öncesi ⁷	56	19.82	4.79			
AYÖ	Türkçe ¹	66	11.61	2.54			
	Matematik ²	56	11.79	2.06			
	İngilizce ³	94	12.30	2.33			
	Sosyal ⁴	22	11.00	2.51	2.15	.047*	6>4
	RPD ⁵	32	12.63	1.93	7		
	Sınıf ⁶	40	12.40	1.91			
	Okul öncesi ⁷	56	11.54	2.94			
AYA	Türkçe ¹	66	16.52	3.34			
	Matematik ²	56	16.36	2.81			
	İngilizce ³	94	16.85	3.19			
	Sosyal ⁴	22	14.55	3.07	3.61	.002*	3>4, 5<4,
	RPD ⁵	32	17.75	2.29	8		6<4, 7>4
	Sınıf ⁶	40	17.95	1.83			
	Okul öncesi ⁷	56	16.96	4.09			
AE	Türkçe ¹	66	12.39	2.50			
	Matematik ²	56	12.21	2.16			
	İngilizce ³	94	12.28	2.42			
	Sosyal ⁴	22	10.45	2.52	3.41	.003*	1>4, 3>4, 5<4,
	RPD ⁵	32	12.88	1.96	9		6<4, 7>4
	Sınıf ⁶	40	13.15	1.61			
	Okul öncesi ⁷	56	12.57	3.01			
AÇ	Türkçe ¹	66	15.94	3.60			
	Matematik ²	56	16.18	3.00			
	İngilizce ³	94	16.28	2.97			
	Sosyal ⁴	22	14.18	2.68	1.80	.098	-
	RPD ⁵	32	16.81	2.52	1		
	Sınıf ⁶	40	16.45	2.59			
	Okul öncesi ⁷	56	15.68	4.44			

$p<.05$

Çizelge 5'teki bulgular analiz edildiğinde katılımcıların akıllı kent uygulamaları ölçeğinden aldıkları puanların branş değişkenine göre alt faktörlerinde anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür ($p<.05$). Bu farklılığın ölçeğin Akıllı Ulaşım alt boyutunda Rehberlik ile sosyal,

Akıllı İnsan ve Akıllı Yönetişim alt boyutlarında sınıf ile sosyal, Akıllı Yönetişim alt boyutunda İngilizce, sosyal, rehberlik, sınıf, okul öncesi ile sosyal, Akıllı Yaşam alt boyutunda Türkçe, İngilizce, sosyal, rehberlik, sınıf, okul öncesi ile sosyal arasında sosyal grubu aleyhine olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çizelge 6. Yaşanılan Yer Değişkeni ANOVA Testi Bulguları

Değişkenler		N	$\bar{x}$	sd	F	p	Anamlı Farklılık
AU	Köy ¹	48	27.25	5.86	1.429	.234	-
	İlçe ²	78	27.79	5.20			
	Şehir ³	144	27.21	5.20			
	Büyükşehir ⁴	96	28.56	4.91			
Aİ	Köy ¹	48	19.96	4.45	1.029	.380	-
	İlçe ²	78	20.67	3.88			
	Şehir ³	144	20.29	3.44			
	Büyükşehir ⁴	96	20.96	3.58			
AYÖ	Köy ¹	48	11.58	2.86	1.248	.292	-
	İlçe ²	78	12.00	2.62			
	Şehir ³	144	11.79	2.18			
	Büyükşehir ⁴	96	12.29	2.25			
AYA	Köy ¹	48	16.25	3.35	1.503	.213	-
	İlçe ²	78	16.62	3.81			
	Şehir ³	144	16.71	2.86			
	Büyükşehir ⁴	96	17.33	3.00			
AE	Köy ¹	48	12.33	2.73	.657	.579	-
	İlçe ²	78	12.56	2.70			
	Şehir ³	144	12.17	2.36			
	Büyükşehir ⁴	96	12.54	2.19			
AÇ	Köy ¹	48	15.96	3.74	1.715	.163	-
	İlçe ²	78	16.33	3.75			
	Şehir ³	144	15.61	3.03			
	Büyükşehir ⁴	96	16.52	3.02			

Çizelge 6'daki verilere göre katılımcıların ölçekten aldıkları puanların ailenin yaşadığı yer değişkenine göre ölçeğin tüm faktörlerinde farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($p>.05$).

Çizelge 7. Mezun Olunan Lise Türü Değişkeni ANOVA Testi Bulguları

Değişkenler		n	$\bar{x}$	sd	F	p	Anlamlı Farklılık
AU	Anadolu ¹	260	27.45	5.33	1.195	.311	-
	Fen ²	26	27.15	6.13			
	Meslek ³	22	28.91	3.99			
	Diğer ⁴	58	28.55	4.67			
Aİ	Anadolu ¹	260	20.47	3.76	.285	.836	-
	Fen ²	26	20.77	4.18			
	Meslek ³	22	21.09	3.16			
	Diğer ⁴	58	20.31	3.56			
AYÖ	Anadolu ¹	260	11.91	2.45	.237	.870	-
	Fen ²	26	12.23	2.41			
	Meslek ³	22	12.18	2.38			
	Diğer ⁴	58	12.86	2.16			
AYA	Anadolu ¹	260	16.72	3.25	.242	.867	-
	Fen ²	26	16.69	3.72			
	Meslek ³	22	16.91	3.04			
	Diğer ⁴	58	17.10	2.72			
AE	Anadolu ¹	260	12.35	2.43	.457	.712	-
	Fen ²	26	12.46	2.76			
	Meslek ³	22	12.91	2.24			
	Diğer ⁴	58	12.21	2.48			
AÇ	Anadolu ¹	260	16.04	3.20	.185	.907	-
	Fen ²	26	16.38	4.17			
	Meslek ³	22	12.27	3.12			
	Diğer ⁴	58	15.86	3.45			

Çizelge 7'deki verilere göre katılımcıların mezun olunan lise türü faktörüne göre aldıkları puanların akıllı kent uygulamaları ölçeğinin tüm faktörlerinde anlamlı farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir ($p>.05$).

Çizelge 8. Teknolojik Okuryazarlık Türü Değişkeni ANOVA Testi Bulguları

Değişkenler		n	$\bar{x}$	sd	F	p	Anlamlı Farklılık
AU	Düşük ¹	14	28.86	4.38	2.064	.105	-
	Orta ²	112	27.43	5.52			
	İyi ³	168	28.25	4.74			
	Çok iyi ⁴	72	26.58	5.82			
Aİ	Düşük ¹	14	18.71	4.10	1.705	.166	-
	Orta ²	112	20.34	4.05			
	İyi ³	168	20.85	3.56			
	Çok iyi ⁴	72	20.31	3.40			
AYÖ	Düşük ¹	14	11.43	2.53	.252	.860	-
	Orta ²	112	11.91	2.50			
	İyi ³	168	12.00	2.43			
	Çok iyi ⁴	72	11.94	2.14			
AYA	Düşük ¹	14	16.43	2.71	.289	.833	-
	Orta ²	112	16.70	3.35			
	İyi ³	168	16.95	3.15			
	Çok iyi ⁴	72	16.64	3.16			
AE	Düşük ¹	14	12.00	1.75	.281	.839	-
	Orta ²	112	12.39	2.68			
	İyi ³	168	12.31	2.38			
	Çok iyi ⁴	72	12.56	2.34			
AÇ	Düşük ¹	14	15.00	2.60	.799	.495	-
	Orta ²	112	16.21	3.57			
	İyi ³	168	15.92	3.29			
	Çok iyi ⁴	72	16.31	2.98			

Çizelge 8'deki verilere katılımcıların teknolojik okuryazarlık düzeylerine göre aldıkları puanların akıllı kent uygulamaları ölçeğinin tüm faktörlerinde anlamlı farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir ($p>.05$).

Çizelge 9. Akıllı Şehir Uygulamalarını Kullanma Değişkeni t Testi Bulguları

Değişkenler		N	$\bar{x}$	sd	t	p
AU	Kullandım	226	28.90	4.68	5.661	.000*
	Kullanmadım	140	25.74	5.48		
Aİ	Kullandım	226	21.12	3.63	4.085	.000*
	Kullanmadım	140	19.51	3.65		
AYÖ	Kullandım	226	12.36	2.36	4.422	.000*
	Kullanmadım	140	11.26	2.31		
AYA	Kullandım	226	17.24	3.14	3.450	.001*
	Kullanmadım	140	16.07	3.15		
AE	Kullandım	226	12.68	2.40	3.113	.002*
	Kullanmadım	140	11.87	2.43		
AÇ	Kullandım	226	16.42	3.35	2.838	.005*
	Kullanmadım	140	15.44	3.13		

$p < .05$

Çizelge 9 incelendiğinde; katılımcıların daha önce akıllı şehir uygulamalarını kullanıp kullanmama durumu değişkenine göre aldıkları puanların akıllı kent uygulamaları ölçeğinin tüm faktörlerinde anlamlı farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir ($p < .05$). Anlamlı farklılığın tüm faktörlerde akıllı kent uygulamalarını kullanan öğretmen adayları lehine olduğu görülmektedir.

Çizelge 10. Çevre Bilinç Düzeyi Değişkeni ANOVA Testi Bulguları

Değişkenler		n	$\bar{x}$	sd	F	p	Anlamlı Farklılık
AU	Düşük ¹	2	23.00	0.00	4.146	.017*	3>2
	Orta ²	174	26.99	4.53			
	Yüksek ³	190	28.39	5.72			
Aİ	Düşük ¹	2	16.00	0.00	14.188	.000*	3>2
	Orta ²	174	19.54	3.43			
	Yüksek ³	190	21.43	3.74			
AYÖ	Düşük ¹	2	13.00	0.00	16.188	.000*	3>2
	Orta ²	174	11.22	2.19			
	Yüksek ³	190	12.59	2.40			
AYA	Düşük ¹	2	12.00	0.00	21.245	.000*	3>2, 3>1
	Orta ²	174	15.80	3.20			
	Yüksek ³	190	17.75	2.87			

AE	Düşük ¹	2	11.00	0.00	8.454	.000*	3>2
	Orta ²	174	11.85	2.42			
	Yüksek ³	190	12.86	2.38			
AÇ	Düşük ¹	2	13.00	0.00	13.303	.000*	3>2
	Orta ²	174	15.20	3.27			
	Yüksek ³	190	16.86	3.13			
p<.05							

Çizelge 10'daki bulgulara göre; katılımcıların çevreye yönelik farkındalık düzeyi algıları değişkenine göre aldıkları puanların akıllı kent uygulamaları ölçeğinin tüm faktörlerinde anlamlı farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir (p<.05). Anlamlı farklılığın Akıllı Ulaşım, Akıllı İnsan, Akıllı Yönetişim, Akıllı Ekonomi ve Akıllı Çevre faktörlerinde çevre farkındalıkları yüksek ve orta olarak belirlenen gruplar arasında yüksek olanlar lehine, Akıllı Yaşam faktöründe ise çevre farkındalıkları yüksek ile orta ve düşük olan gruplar arasında yüksek olan grup lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çizelge 11. Eğitim Alınan Üniversitenin Bulunduğu Şehre İlişkin Güvenlik Algısı Değişkeni ANOVA Testi Bulguları

Değişkenler		n	$\bar{x}$	sd	F	p	Anlamlı Farklılık
AU	Düşük ¹	58	27.59	5.67	.939	.392	-
	Orta ²	254	27.53	5.12			
	Yüksek ³	54	28.59	5.26			
AI	Düşük ¹	58	20.24	3.96	.438	.646	-
	Orta ²	254	20.48	3.62			
	Yüksek ³	54	20.89	3.92			
AYÖ	Düşük ¹	58	12.24	2.52	.581	.560	-
	Orta ²	254	11.87	2.33			
	Yüksek ³	54	11.96	2.57			
AYA	Düşük ¹	58	16.83	3.21	.725	.485	-
	Orta ²	254	16.69	3.13			
	Yüksek ³	54	17.26	3.47			
AE	Düşük ¹	58	12.00	2.65	2.306	.101	-
	Orta ²	254	12.33	2.37			
	Yüksek ³	54	12.96	2.50			
AÇ	Düşük ¹	58	15.45	3.88	2.299	.102	-

Orta ²	254	16.03	3.14
Yüksek ³	54	16.78	3.28

Çizelge 11'deki verilere katılımcıların eğitim alınan üniversitenin bulunduğu şehre ilişkin güvenlik algısı değişkenine göre aldıkları puanların akıllı kent uygulamaları ölçeğinin tüm faktörlerinde anlamlı farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir ($p>.05$). Ancak genel olarak bakıldığında anlamlı farklılık olmamasına karşın güvenlik algılarını yüksek olduğunu belirten katılımcıların ölçeğin faktörlerinden aldıkları puan ortalamalarının orta ve düşük olarak belirten katılımcılardan daha yüksek olduğu görülmektedir.

Çizelge 12. Eğitim Alınan Üniversitenin Bulunduğu Şehre İlişkin Memnuniyet Düzeyi Değişkeni ANOVA Testi Bulguları

Değişkenler		n	$\bar{x}$	sd	F	p	Anlamlı Farklılık
AU	Düşük ¹	80	27.95	6.26	.145	.865	-
	Orta ²	248	27.60	4.75			
	Yüksek ³	38	27.79	5.90			
Aİ	Düşük ¹	80	20.53	4.55	1.067	.345	-
	Orta ²	248	20.37	3.42			
	Yüksek ³	38	21.32	3.65			
AYÖ	Düşük ¹	80	12.35	2.84	2.081	.126	-
	Orta ²	248	11.77	2.20			
	Yüksek ³	38	12.21	2.52			
AYA	Düşük ¹	80	16.93	3.81	.104	.901	-
	Orta ²	248	16.74	2.91			
	Yüksek ³	38	16.84	3.59			
AE	Düşük ¹	80	12.23	2.97	.861	.423	-
	Orta ²	248	12.5	2.27			
	Yüksek ³	38	12.84	2.33			
AÇ	Düşük ¹	80	15.70	4.16	1.047	.352	-
	Orta ²	248	16.07	2.89			
	Yüksek ³	38	16.63	3.72			

Çizelge 12'deki verilere katılımcıların eğitim alınan üniversitenin bulunduğu şehre ilişkin memnuniyet düzeyi değişkenine göre aldıkları puanların akıllı kent uygulamaları ölçeğinin tüm faktörlerinde anlamlı farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir ($p>.05$).

Çizelge 13. Daha Önce Online Belediye Hizmetlerini Kullanma Sıklıkları Değişkeni ANOVA Testi Bulguları

Değişkenler	n	$\bar{x}$	sd	F	p	Anamlı Farklılık
AU	Düşük ¹	134	26.66	7.54	.001*	3>1, 3>2
	Orta ²	170	27.78			
	Yüksek ³	62	29.71			
Aİ	Düşük ¹	134	20.18	3.094	.047*	3>1
	Orta ²	170	20.38			
	Yüksek ³	62	21.55			
AYÖ	Düşük ¹	134	11.78	3.920	.021*	3>1, 3>2
	Orta ²	170	11.79			
	Yüksek ³	62	12.71			
AYA	Düşük ¹	134	16.78	4.563	.011*	3>1
	Orta ²	170	16.42			
	Yüksek ³	62	17.84			
AE	Düşük ¹	134	12.16	5.417	.005*	3>1, 3>2
	Orta ²	170	12.20			
	Yüksek ³	62	13.29			
AÇ	Düşük ¹	134	15.73	1.757	.174	-
	Orta ²	170	16.07			
	Yüksek ³	62	16.68			

p<.05

Çizelge 13'teki bulgulara göre; katılımcıların daha önce online belediye hizmetlerini kullanma sıklıkları değişkenine göre aldıkları puanların akıllı kent uygulamaları ölçeğinin Akıllı Ulaşım, Akıllı İnsan, Akıllı Yönetişim, Akıllı Yaşam ve Akıllı Ekonomi faktörlerinde anlamlı farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir ($p<.05$). Anlamlı farklılığın Akıllı Ulaşım, Akıllı Yönetişim ve Akıllı Ekonomi faktörlerinde daha önce online belediye hizmetlerini kullanma sıklıklarını yüksek olarak belirten grupla düşük ve orta olarak belirten gruplar arasında yüksek olarak belirten gruplar arasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Akıllı İnsan ve Akıllı Yaşam faktörlerinde ise daha önce online belediye hizmetlerini kullanma sıklıklarını yüksek olarak belirten grupla düşük olan grup arasında yüksek olan grup lehine olduğu belirlenmiştir. Akıllı çevre faktöründe anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>.05$).

Akıllı kent uygulamaları ölçeğinin toplam puanı ile alt faktörleri arasındaki korelasyon bulguları aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 14. AKUÖ Pearson Korelasyon Bulguları

	Toplam	AU	Aİ	AYÖ	AYA	AE	AÇ
Toplam	1.00	.863**	.916**	.870**	.879**	.887**	.863**
AU		1.00	.728**	.675**	.644**	.685**	.632**
Aİ			1.00	.792**	.784**	.792**	.746**
AYÖ				1.00	.740**	.734**	.749**
AYA					1.00	.809**	.737**
AE						1.00	.757**
AÇ							1.00

Katılımcıların akıllı kent uygulamaları ölçeğinden aldıkları toplam puan ile Akıllı Ulaşım ($r = .863 > 70$), Akıllı İnsan ($r = .916 > 70$), Akıllı Yönetişim ($r = .870 > 70$), Akıllı Yaşam ($r = .879 > 70$), Akıllı Ekonomi ($r = .887 > 70$), Akıllı Çevre ($r = .863 > 70$) faktörleri arasında yüksek düzeyde bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırma kapsamında öğretmen adaylarının akıllı kent uygulamalarına yönelik tutumları incelenmiş ve elde edilen bulgular ışığında çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır. Katılımcıların Akıllı Kent Uygulamaları Ölçeğinden aldıkları toplam puan ve alt boyutlara ilişkin ortalamalarının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu durum, öğretmen adaylarının akıllı kent teknolojilerine yönelik genel farkındalık ve olumlu tutum geliştirdiklerini göstermektedir. Literatürde benzer şekilde akıllı kent teknolojilerine ilişkin olumlu tutumların yüksek olduğu vurgulanmaktadır (Sevinçli, 2023; Örselli & Bilici, 2023).

Araştırma bulguları, cinsiyet değişkenine göre ölçeğin tüm faktörlerinde anlamlı bir farklılık olmadığını ortaya koymuştur. Bu durum, cinsiyetin akıllı kent uygulamalarına yönelik tutumu etkilemediğini göstermektedir. Benzer şekilde, sınıf düzeyi değişkenine göre yalnızca "Akıllı Ekonomi" faktöründe anlamlı farklılık saptanmış, diğer faktörlerde ise anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bu farklılık, dördüncü sınıf öğrencilerinin lehine gerçekleşmiştir. Sınıf düzeyinin teknolojiye maruz kalma ve pedagojik olgunlukla ilişkili olarak bu tür farkındalık düzeylerini etkileyebileceği düşünülmektedir (Paker & Koçtaş-Çotur, 2022).

Branş değişkenine göre yapılan analizlerde bazı alt boyutlarda anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Özellikle sosyal bilgiler öğretmen adaylarının diğer branşlara kıyasla daha düşük puanlar aldığı

görülmüştür. Bu bulgu, öğretmen adaylarının branşlarına bağlı olarak akıllı kent teknolojilerine karşı ilgilerinin ve etkileşim düzeylerinin değişebileceğini göstermektedir.

Ailenin yaşadığı yer, teknolojik okuryazarlık düzeyi ve mezun olunan lise türü gibi demografik değişkenlere göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Bu bulgu, akıllı kent uygulamalarına yönelik olumlu tutumların geniş bir demografik yelpazede benzer şekilde geliştiğini ortaya koymaktadır.

Katılımcıların daha önce akıllı şehir uygulamalarını kullanma durumlarına göre elde ettikleri puanlar, tüm alt faktörlerde anlamlı farklılık göstermiştir. Daha önce bu tür uygulamaları kullanmış olan bireylerin, kullanmayanlara göre daha olumlu tutum sergiledikleri görülmüştür. Bu durum, bireysel deneyimlerin tutum gelişiminde belirleyici olduğunu göstermektedir (Göksoy-Sevinçli, 2023).

Katılımcıların çevresel farkındalık düzeylerinin yüksek olması, ölçek alt boyutlarının tamamında daha yüksek tutum puanları ile ilişkilidir. Bu bulgu, çevre bilinci ile akıllı kent teknolojilerine duyarlılığın birlikte geliştiğini göstermektedir. Özellikle çevresel sürdürülebilirlik ile doğrudan ilişkili olan akıllı kent uygulamaları, çevresel farkındalığı yüksek bireylerce daha olumlu karşılanmaktadır (Akıllı Kent Portalı, n.d.).

Üniversitenin bulunduğu şehre ilişkin güvenlik algısı ve memnuniyet düzeyi değişkenlerinin ölçek puanları üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamakla birlikte, güvenlik algısı yüksek olan bireylerin puan ortalamalarının daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir.

Ayrıca, öğretmen adaylarının online belediye hizmetlerini kullanma sıklıkları da bazı alt faktörlerde anlamlı farklılık yaratmıştır. Özellikle "Akıllı Ulaşım", "Akıllı Yönetişim", "Akıllı Ekonomi", "Akıllı İnsan" ve "Akıllı Yaşam" faktörlerinde sık kullanımın, olumlu tutumları artırdığı tespit edilmiştir.

Son olarak, ölçekten alınan toplam puan ile alt faktörler arasında yüksek düzeyde pozitif ilişki olduğu görülmüştür. Bu durum, akıllı kent uygulamalarına yönelik tutumların bütüncül bir yapı sergilediğini ve alt boyutların birbirini desteklediğini göstermektedir. Elde edilen sonuçlar çerçevesinde aşağıda yer alan önerilerin getirilmesi uygun bulunmuştur.

- ✓ Akıllı kent uygulamaları öğretmen yetiştirme programlarında yer almalı; özellikle çevre, ulaşım, yönetim gibi temalara ilişkin farkındalık kazandırılmalıdır.
- ✓ Sosyal bilgiler gibi bazı branşların akıllı kent uygulamalarına yönelik tutumlarının düşük olması nedeniyle, branşa özgü teknoloji ve kentleşme temelli içerikler tasarlanmalıdır.

- ✓ Öğretmen adaylarının akıllı kent uygulamalarını doğrudan deneyimleyebilecekleri belediye iş birlikli etkinlik ve projeler teşvik edilmelidir.
- ✓ Çevre farkındalığı düzeyi yüksek bireylerin daha olumlu tutumlar geliştirdiği göz önüne alındığında, çevreye duyarlılığı artırıcı seminer ve sosyal sorumluluk projeleri yaygınlaştırılmalıdır.
- ✓ Teknolojik uygulamaları aktif kullanma durumu tutumları etkilediğinden, öğretmen adaylarının dijital becerilerini geliştirecek kurs ve atölye çalışmaları planlanmalıdır.
- ✓ Online belediye hizmetlerinin kullanımının olumlu tutumla ilişkili olduğu dikkate alınarak, üniversite öğrencilerine yönelik bilgilendirme kampanyaları düzenlenmelidir.

KAYNAKÇA

- [1] Akıllı Kent Portalı. (n.d.). *Akıllı kent portalı*. <https://www.akillikent.online/>
- [2] Batty, M., Axhausen, K. W., Giannotti, F., et al. (2012). Smart cities of the future. *European Physical Journal Special Topics*, 214(1), 481–518. <https://doi.org/10.1140/epjst/e2012-01703-3>
- [3] Cohen, B. (2014). The 6 components of a smart city. *Smart Cities Council*. <https://www.smartcitiescouncil.com/article/6-components-smart-city>
- [4] Hollands, R. G. (2008). Will the real smart city please stand up? *City*, 12(3), 303–320. <https://doi.org/10.1080/13604810802479126>
- [5] IMD. (2023). *Smart City Index 2023 Report*. Institute for management development. <https://www.imd.org/smart-city-index/>
- [6] Nam, T., & Pardo, T. A. (2011). Smart city as urban innovation. In *proceedings of the 5th international conference on theory and practice of electronic governance* (pp. 185–194). Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/2072069.2072096>
- [7] OECD. (2020). *Smart cities and inclusive growth*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264350540-en>
- [8] Örselli, M., & Bilici, B. (2023). Akıllı kent uygulamaları üzerine bir inceleme: Ankara örneği. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 27(1), 1-20. <https://doi.org/10.16953/deusbe.1077465>
- [9] Parker, N., & Koçtaş Çotur, Ö. (2022). Akıllı şehir uygulamalarına yönelik kullanıcı tutumunun teknoloji kabul modeli aracılığıyla analizi. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 23(1), 165-180. <https://doi.org/10.31592/duj.2022.23011>

- [10] Sevinçli, B. G. (2023). Akıllı kent uygulamalarına yönelik ölçek geliştirme ve geçerlik çalışması. *Kent Akademisi*, 16(3), 1497-1524. <https://doi.org/10.35674/kent.1287596>
- [11] TOAD (n.d.). Akıllı kent uygulamaları ölçeği. *TOAD*. <https://toad.halileksi.net/olcek/akilli-kent-uygulamalari-olcegi/>
- [12] TÜİK. (2022). *Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi Sonuçları*. Türkiye İstatistik Kurumu. <https://www.tuik.gov.tr>
- [13] Yaşar, S., Yücesoy, Ü., & Adalı, Z. (2022). Akıllı kent uygulamaları açısından Ankara ilçelerinin karşılaştırılması: ANP ve PROMETHEE yöntemi. *Kentsel Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 47–63. <https://doi.org/10.31299/kent.2022.02.03>

TEKNOLOJİ EĞİTİMİ VE TEKNOLOJİK İŞSİZLİK ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ

Doç. Dr. Gökhan OFLUOĞLU

Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi

Emekli öğretim üyesi

gofluoglu@yahoo.com-0000-0002-4909-1113

ÖZET

Endüstri 4.0 ve Bilgi Toplumu çağını yaşadığımız günümüzde teknolojik açıdan da önemli gelişmeler yaşanmaktadır. Teknolojiye uyum sağlayamamaktan kaynaklanan teknolojik işsizlik kaygısı, günümüz çalışma yaşamının önemli sorunlarından birisini oluşturmaktadır. Özellikle kırsal bölgelerden kentlere göç eden ve kentlerde bir seneden daha az yaşayan ya da kırsal bölgede yaşayan çalışanlarda teknolojiye uyum sorunu daha çok gözlemlenmektedir. Bunun yanı sıra teknolojik kaynaklı araçları kullanma becerisi gelişmemiş çalışanlarda teknolojiye uyum sağlama problemi ile karşılaşmaktadır. Bu nedenle çalışanların teknolojiye uyumunu sağlayabilmek için ilk öğretimden yüksek öğretime, eğitim hayatının her aşamasında teknoloji eğitimi büyük önem taşımaktadır. Çalışanların teknolojiye uyumunu sağlayabilmek için gerekli eğitim çalışmalarının başarısı, çalışanlarda teknolojik kaygı düzeyini düşürecek ve bu durum çalışma hayatının kalitesi ve verimlilik artışı açısından da son derece önemli bir katkı sağlayacaktır.

Dünyada teknolojik alanda meydana gelen gelişmeler çerçevesinde mal ve hizmetlerin üretim düzeyinin yükseltilmesi için teknolojinin ihtiyaç duyduğu nitelikteki elemanların eğitilmesi ve teknolojiye yönelik yapılacak yatırımların devamlı olarak arttırılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu durumun aksine hareket edildiğinde sürekli olarak yenilenen teknolojik gelişmelere uyum sağlanamamasından kaynaklanan bir işsizlik türü olarak teknolojik işsizlik düzeyinde de yükseliş görülebilecektir. Gelişmekte olan ülkelerde genel olarak kentsel bölgelerde görülmekte olan işsizlik, kente yeni gelenlerin teknolojik gelişmelere adaptasyonunun sağlanamamasından da kaynaklanmaktadır. Büyük metropol kentlerdeki işsizlerin oluşturduğu büyük kitlenin bir bölümü teknolojik gelişmelere ve çalışma yaşamındaki yeni teknik gelişmelerin gerektirdiği vasıflara uygun bir hale getirilmelidir. Böylece kentlere yeni gelen çalışanların oluşturduğu kitlenin teknolojik uyumdan kaynaklanabilecek teknolojik işsizlik de azaltılabilecektir.

Anahtar Kelimeler: Endüstri 4.0, İnsan Kaynakları Yönetimi, Çalışanların Eğitimi, Teknolojik İşsizlik

1.GİRİŞ

İnsanoğlunun doğa ile ilişkisi her geçen gün daha çok gelişirken teknolojik araçların insanoğluna etkileri de tartışılmaktadır. Küresel iklim değişiklikleri giderek daha çok insanoğlunu tehdit eden boyutlar almaktadır (Öktem ve Mutdoğan, 2020, s.1).

Endüstri 4.0 aşamasını yaşayan insanlık çalışma yaşamında da yeni dönüşümler geçirmektedir. Günümüzde Endüstri 5.0 sürecine geçiş konuşulmaktadır. Teknoloji insanoğluna bir tehdit olarak değil, yardımcı olarak algılanmalıdır(Develi, 2017). Teknoloji ile uyum sağlayan bireyler, çalışma hayatının kalitesini geliştirmek açısından da büyük önem taşımaktadır(Öktem ve Çiftçi, 2020, s.39).

Tüm bu etkiler insanların yaşam biçimlerinden kullandığı teknolojik araçlara kadar gündelik hayata ilişkin pek çok şeyin tartışılmasına sebep olmuştur. 21. yüzyılda internetin yaygınlaşması ile başlayan Endüstri 4.0 toplumundan kısa bir süre sonra dünya 2017 yılında ilk kez Japonya tarafından kullanılan Endüstri 5.0 toplumunu konuşmaktadır. Günümüzde teknolojinin insan için bir tehdit değil, bir yardımcı olarak algılanması gerekliliği ön plana çıkmaktadır (Develi, 2017; Öktem ve Çiftçi, 2020, s.39; Gökten, 2018: 884). Dünya’da meydana gelen teknolojik gelişimlerden insanların kendini soyutlaması mümkün görülmemektedir. İşletmeler değişen teknoloji karşısında sürekli araştırma ve geliştirme faaliyetleri içindedir.

Çalışanlara yönelik eğitim sürecinde Endüstri 4.0 ve Bilgi toplumu çağına uyumlu gereken niteliklere sahip bireylerin yetiştirilmesi günümüz eğitim sistemlerinden beklenen amaçlardan biridir. Teknolojiye adapte olmuş bir toplum yapısında teknolojiye uyumlu olmak için gerekli yeteneklere sahip olmak son derece büyük bir önem taşımaktadır. Teknoloji eğitimi için anlamak, analiz etmek etkili bir haberleşme kurmak, kontrol etmek ve yönlendirmek önem taşımaktadır. Karaağaçlı ve Mahiroğlu, 2005, s.50; Keser, 1982 ,s.41)

2.ENDÜSTRİ 4.0 VE TEKNOLOJİ EĞİTİMİ

Endüstri 4.0 süreci değişen çalışma koşulları çerçevesinde işgücünün yeniden konumlandırılması ve buna yönelik teknoloji uyumunu gerçekleştirebilmek açısından teknoloji eğitimi gerekli kılmalıdır. Üzerinde yaşadığımız dünya sürekli yeni değişimlerin ve bilimsel ilerlemelerin yaşandığı, insan hayatında geçmişe nazaran yeni kolaylıkların yaşandığı teknoloji odaklı bir yer haline gelmiştir. Bilim ve teknoloji alanında ortaya çıkan gelişmeler insan emeğinin yoğun bir şekilde kullanıldığı faaliyet kollarının sayısında azalmaya neden olmuştur. Günümüzde insan hatalarının en aza indirildiği bir üretim yapısı hedeflenmektedir (Öcal ve Altıntaş, 2018, s.2081).

Küresel dünya’da işgücünün yeni ekonomik düzene uyum sağlayabilmesi açısından kompleks düzeyde birtakım önlemlerin alınması gerekmektedir. Uluslararası kuruluşlar, hükümetler, özel kuruluşlar, işgücünün teknolojik yeniliklere uyum sağlaması açısından önlem almak zorundadırlar. Bu konuda gerekli adımlar on başlık altında toplanmaktadır (World Economic Forum, 2018):

1-İşgücüne Endüstri 4.0 sürecine uyum sağlanabilmesi için yeni yetenekler kazandırılmalıdır.

2-Eğitim sisteminin değişen yeni teknolojik gelişmelere uygun olarak reformize edilmesi gerekmektedir. İlk öğretimden başlayarak yüksek öğrenim aşamasına kadar temel bir eğitim reformu yapılması gerekmektedir. Endüstri 4.0 sürecine uygun eğitim programında sorun çözme yeteneği, keşfedicilik, eleştiri yapma yeteneği, kişinin kendini geliştirmesi aşamalarına yönelik yeniden düzenlenmiş eğitim programları yürürlüğe konulmalıdır.

3-Dijital kaynaklara erişim olanaklarının arttırılması: Teknolojik gelişmeler, iletişim teknolojilerine erişimin sağlanması, farklı piyasalara ulaşma, işbirliği odaklı çalışma ve online çalışma olanakları açısından tüm çalışanlara yeni olanaklar sunulmalıdır.

4-Güvenlik ağları ile kişilerin gelir güvenliği garanti altına alınmalıdır.

5-Teknolojik işsizlikten çalışanları koruyabilmek için işgücünün eğitimi, işlerin yeniden planlanması ve çalışanların yeni çalışma dönemine uyumunun sağlanabilmesi için robot vergisi gibi bir düzenleme getirilerek dezavantajlı çalışma grupları için kullanılabilir.

6-Teknolojik gelişmelere uygun yeni iş olanakları ve faaliyet kollarının oluşumu için hükümetlerin çeşitli proaktif politikalar uygulaması gündeme getirilmelidir.

7-Çalışma hayatında girişimcilik desteklenmeli ve girişimci bireylerin piyasaya ve finansal sistemlere kolay bir şekilde ulaşabilme imkanları sağlanmalıdır.

8- Siyasi iktidar sahipleri çalışanların güven içinde çalışabileceği ortamları hazırlayarak çevrim içi platform işbirlikçilerinin önünü açmalı ve çalışanların bu açıdan eğitimlerini sağlamalıdır.

9-Çalışan kesimin becerileri analiz edilerek, akreditasyonları sağlanmalıdır. İşgücü farklı ortamlarda çalışabilmeli ve topluma entegre olabilmelidir.

10-Çalışma saatleri esnek bir şekilde düzenlenerek, kadın işgücünün çalışma hayatına katılması kolaylaştırılmalıdır.

3-TEKNOLOJİ EĞİTİMİNİN ÖNEMİ

Teknolojik gelişmelerin yol açacağı yapısal dönüşümün emek piyasası üzerindeki olumsuz etkilerinin azaltılması açısından hükümetler, uluslararası kuruluşlar ve özel işyerleri gerekli tedbirleri almak zorundadırlar. Bu açıdan yerel ve küresel ölçekte gereksinim duyulacak hukuki düzenlemelerin yapılarak endüstri 4.0 sürecine uygun bir yapılanmanın oluşturulması gerekmektedir. Ancak yeni sistem içinde çalışacak en önemli üretim faktörü emektir(Öcal ve Altıntaş, 2018, s.2081).

Emek gücünün bilgi toplumu çağına ve endüstri 4.0 sürecine uyumunu sağlayabilmek için siyasi ve iktisadi güçlerin bir araya gelerek uygun bir eğitim reformunun dizayn edilmesi gerekmektedir. Günümüzde Yapay zeka teknolojisinin giderek ileri boyutlara ulaşmış olması, birçok faaliyet kolunun ortadan kalkmasına neden olurken bir taraftan da yeni iş kollarının ortaya çıkmasına yol açabilecektir. Gelişen teknoloji ile insan hareketleri, davranış kalıpları ve toplumsal normlar yeni baştan belirlenecektir. Endüstri 4.0 sürecinin insanlığı tam olarak nerelere götüreceğini şimdiden kestirebilmek kolay değildir. Bu nedenle çalışanlara yönelik teknoloji eğitimi büyük önem kazanmaktadır (Greengard, 2017, s. 13-14). Ayrıca geçmişe nazaran endüstriyel faaliyet kollarının genel eğitim içerisindeki önemine nazaran günümüzde gerek öğretim teknolojileri, gerekse online öğrenme teknolojisi açısından teknolojiye uyum sağlama eğitiminin genel eğitim-öğretim içinde önem kazandığını belirtebiliriz (Pannapecker, 2004).

Teknoloji eğitimim başarılı olması açısından bazı öneriler geliştirilebilir (Şad ve Arıbaş, 2010, s.296; Şenel ve Gençoglu, 2003, s.45):

1-Teknoloji eğitimine yönelik olarak yapılan harcamalarda teknik araçlara değil, programın nasıl uygulanacağına ağırlık verilmelidir. Önemli olan eğitim programının teknoloji eğitimine uygun hale getirilmesidir.

2-Teknoloji eğitimi de aynı teknolojik gelişmeler gibi sürekli olarak gelişip, değiştiği için bu konuda gelişmiş ülke deneyimleri de incelenmeli ve takip edilmelidir.

3-Teknoloji eğitimi çeşitli dersler konularak eğitim programına dahil edilmeli ve tüm programa yayılmalıdır.

4-Teknoloji eğitiminin genel standartları saptanmalı ve ülke gereksinimlerine göre revize edilmelidir.

5-Teknoloji eğitiminin bilimsel esaslar göz önüne alınarak düzenlenmesi ve güncel gelişmelere uygun olarak yürütülmesi amacıyla bilimsel kuruluşlarla işbirliğine gidilmelidir.

4-SONUÇ

Bilgi toplumu çağını yaşadığımız ve Endüstri 4.0 sürecine girdiğimiz, hatta bazı ülkelerin Endüstri 5.0 aşamasına geçmek için hazırlık yaptığı günümüz iktisadi dünyasında, bazı faaliyet kolları giderek önemini yitirirken, yeni faaliyet kolları çalışma hayatımıza girmeye başlamıştır. Çalışma hayatının mesleksel kompozisyonu teknolojik gelişmelere paralel olarak değişmektedir. Ana meslekler, ara meslekler, ara meslekler de alt meslekler bölünmekte ve yeni meslekler çalışma hayatımızda görülmeye başlamaktadır. Çalışanların değişen mesleksel kompozisyona uyum sağlayabilmeleri açısından ilk öğretimden yüksek öğretime kadar, eğitim aşamalarının tümünde eğitim programlarının tümüne yayılmış bir şekilde teknoloji eğitimi önem kazanmıştır.

Teknoloji eğitiminin tüm eğitim aşamalarında ve programlarında yaygınlaştırılması için hükümetler, uluslararası kuruluşlar ve özel kuruluşların işbirliği içinde alternatifler üretme ve sorun çözme odaklı olarak işbirliği içinde hareket etmeleri gerekmektedir. Çalışanlara sorunları çözme, analiz etme, planlama, alternatifler üretme ve hızlı hareket etme becerilerini kazandırmaya yönelik teknoloji eğitimi, tıpkı sürekli olarak gelişmekte olan teknoloji gibi devamlı bir şekilde yeniden revize edilmeli ve güncel gelişmeler göz önüne alınarak güncellenmelidir. Eğitim programlarının teknolojik gelişmelere uygun bir şekilde dizayn edilmesi için uluslararası bilim kuruluşlarından destek alınmalıdır.

KAYNAKLAR

Develi, H. (2017). “Endüstri 4.0’dan Toplum 5.0’a”, *Dünya Gazetesi*, <https://www.dunya.com/koseyazisi/endustri-40dan-toplum-50a/389146>, Erişim Tarihi/Access Date: 20.01.2020.2

Greengard, S. (2017). Nesnelerin interneti. İstanbul: Optimist Yayınevi.

Gökten, P. (2018). Karanlıkta Üretim: Yeni Çağda Maliyetin Kapsamı, Muhasebe Bilim Dünyası Dergisi, 20(4), s. 880-897.

Öcal, F.M., Altıntaş, K.(2018). Dördüncü Sanayi Devriminin Emek Piyasaları Üzerindeki Olası Etkilerinin İncelenmesi ve Çözüm Önerileri. Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi. 8(15), 2066-2092

Öktem, M. K. & Mutdoğan A. S. (2020) “Önsöz”, *İç. Yeşil Kampüs, Kapsam, Uygulama, Yönetim* (Yayına Hazırlayanlar) M. K. Öktem ve A. S. Mutdoğan, Ankara: Hacettepe Üniversitesi, s. 1-6.

Öktem, M.K., Çiftçi, L.(2020). Kamu Yönetimi-Teknoloji Etkileşimi ve Türk Eğitim Sistemi, Kamu Yönetimi ve Teknoloji Dergisi - Journal of Public Administration and Technology, 2020(1), s.28-40

Pannapecker, J.(2004). Technology education and history: Who's driving (Editorial). Journal of Technology Education. 16(1), ss. 72-83

Şad, N., Arıbaş, S.(2010). Bazı Gelişmiş Ülkelerde Teknoloji Eğitimi ve Türkiye için Öneriler, Milli Eğitim Dergisi, 2010(185), s.278-299

Şenel, A., Gençoğlu, S.(2003). Küreselleşen Dünyada Teknoloji Eğitimi, Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(2), s.45-65

Karaağaçlı, M. & Mahiroğlu, A. (2005) “Yapılandırmacı Öğretim Açısından Teknoloji Eğitiminin Değerlendirilmesi”, Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi, 16, s.47-63

Keser, H. (1982) “Teknoloji Eğitimi”, Eğitim ve Bilim Dergisi, 7(40), s.41-45.

World Economic Forum. (2018). Eight futures of work. Cenevre.http://www3.weforum.org/docs/WEF_FOW_Eight_Futures.pdf adresinden alındı

İŞ SAĞLIĞI VE İŞ GÜVENLİĞİ EĞİTİMİNE BAKIŞ

Doç. Dr. Gökhan OFLUOĞLU

Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi

Emekli öğretim üyesi

gofluoglu@yahoo.com-0000-0002-4909-1113

ÖZET

İş sağlığı ve iş güvenliği anlamında gerçek bir başarının sağlanmasının en önemli koşulu tüm kesimlerde gerçek anlamda iş sağlığı ve iş güvenliği bilincinin oluşturulmasından geçmektedir. İş sağlığı ve iş güvenliği alanında en gelişmiş teknolojiye sahip araç ve gereçler ile her türlü diğer imkanlar sağlanmış olsa bile, ilgili kişi ve kuruluşlarda gerçek anlamda bir iş sağlığı ve iş güvenliği bilinci uyandırılmadığı takdirde, iş sağlığı ve iş güvenliği bir toplumda gerçek anlamda sağlanamayacaktır. İş sağlığı ve iş güvenliği anlamında gerçek anlamda bir başarının sağlanabilmesinin yolu ise hiç kuşkusuz eğitimden geçmektedir. İş sağlığı ve iş güvenliğine yönelik eğitimin temel amacı işletmelerdeki güvensiz durum ve davranışların önlenmesine yönelik olmalıdır. Böylece Sosyal Güvenlik sisteminin önleyici mekanizmalarının çalışmasını öngören Dikey kapsamının gereği de yerine getirilmiş olacaktır. Sosyal güvenliğin yatay kapsamında iş kazaları ve meslek hastalıklarının zararlarının tazmini söz konusu iken dikey kapsamında iş kazaları ve meslek hastalıkları meydana gelmeden önlenmesi çabaları bulunmaktadır. Sosyal güvenliğin dikey mekanizmasının çalışmasındaki başarı iş sağlığı ve iş güvenliği eğitiminin yeterliliği ile doğrudan bağlantılıdır.

Endüstri 4.0 sürecini yaşadığımız, yapay zeka kavramı ile tanıştığımız ve gelecekte Endüstri 5.0 sürecinin başlamasının ön-görüldüğü çağımızda, çalışanların ve yöneticilerin yeni gelişmelere uyum sağlaması için teknoloji eğitiminin önemi bir kez daha ortaya çıkmıştır. Teknolojiye uyum sağlamak için gerekli olan eğitim aynı zamanda iş sağlığı ve iş güvenliği eğitiminin ayrılmaz bir parçasını oluşturacaktır. İş sağlığı ve iş güvenliği eğitiminin güvensiz durum ve davranışları önleyebilmesi, teknoloji uyumunu hedefleyen eğitim süreci ile bütünleşmesi sayesinde mümkün olacaktır.

Anahtar Kelimeler: Endüstri 4.0, İnsan Kaynakları Yönetimi, Çalışanların Eğitimi, İş sağlığı ve İş Güvenliği, Sosyal Güvenlik

1.GİRİŞ

İş kazaları ve meslek hastalıklarının yol açtığı maddi ve manevi zararları ortadan kaldırmak için iş sağlığı ve iş güvenliği alanında bilimsel araştırmalar esasa alınarak güvenlik ve sağlık önlemlerinin alınmasına yönelik çalışmalar sürmektedir. İş sağlığı ve iş güvenliği alanında gerçekleştirilen tüm çalışmalara rağmen iş kazaları ve meslek hastalıklarının tam anlamıyla önlenmesi mümkün olamamaktadır (Ceylan, 2012, s.94).

İş sağlığı ve iş güvenliği açısından sosyal güvenliğin dikey kapsamının gerçekleştirilmesi için taraflar arasında iş birliğinin eğitim açısından da gerçekleştirilmesi sağlıklı ve güvenli çalışma ortamının sağlanması açısından gereklidir (Allı, 2005, s.12-13; Ekemen, 2006, s.12). İş sağlığı ve iş güvenliği alanında önlemenin ödemekten daha ucuz olduğu temel ilkesi, iş güvenliği eğitimi çalışmaları planlanıp, eğitim programları oluşturulurken göz önüne alınmalı ve iş sağlığı ve iş güvenliği önemli bir kültür ögesi olarak, çalışanlar ve yöneticiler tarafından, çalışma hayatının kalitesini geliştirmek için benimsenmelidir (Yılmaz,2009, s.111; Hatipoğlu, 2006, s.159; Balkır, 1997, s.68; Sipahi, 2006: 27)

İş sağlığı ve iş güvenliği eğitiminde işyerinin ve işin özellikleri göz önüne alınarak eğitimin kavramsal boyutu ve uygulaması belirlenmelidir. Örnek vermek gerekirse ofis ortamında çalışanların eğitimi, çalıştıkları ortam ağır ve tehlikeli bir işyeri ortamı olmadığı için bilgisayar üzerinden online olarak verilmesi mümkün olabilirken, inşaat sektörü gibi ağır ve tehlikeli işlerde eğitim yaşamsal öneme sahiptir. Bu nedenle ağır ve tehlikeli işlerde yüz yüze iş sağlığı ve iş güvenliği eğitimi verilmesi gereklidir (Ateş, 2020, s.735).

2.İŞ SAĞLIĞI VE İŞ GÜVENLİĞİ EĞİTİMİNİN ÖNEMİ

İş sağlığı ve iş güvenliği eğitimi, işletmelerde iş kazası ve meslek hastalığı yönünden çeşitli riskler altında olan çalışanları, tehlikelerden korumayı amaçlamaktadır. İşyerlerinde iş kazası ve meslek hastalığı riski ile karşı karşıya olan çalışanlara yönelik iş sağlığı ve iş güvenliği eğitimleri bu noktada önem kazanmaktadır. Çünkü işyerlerindeki iş kazalarının ve meslek hastalıklarının büyük çoğunluğu güvensiz durum ve davranışlardan kaynaklanmaktadır. Sosyal Güvenliğin dikey kapsamı olan önleyici yaklaşım bu açıdan önem taşımaktadır. Güvensiz durum ve davranışları önlemenin yolu, çalışanların bu nitelikteki davranış ve tutumlarını değiştirmeyi hedefleyen bir eğitim anlayışı ve programından geçmektedir. İşyerlerindeki çalışanların davranışlarını iş sağlığı ve iş güvenliği açısından olumlu yönde etkileyerek çalışma hayatının kalitesi ve çalışanların yaşam kalitesi düzeylerini yükseltmek mümkün olacaktır. Çalışanlara yönelik davranış değiştirme odaklı iş sağlığı ve iş güvenliği eğitimi, sendikalar, işveren ve çalışanların iş birliği ile etkin ve verimli bir şekilde oluşturulup, uygulamaya konulabilir. Çalışılan faaliyet kolunun temel özelliklerine uygun olarak eğitim programları planlanıp, yürürlüğe konulmalıdır. Sendikaların ise yeni gelişmekte olan toplumsal hareket sendikacılığı temelinde klasik ücret sendikacılığı anlayışından farklı olarak iş sağlığı ve iş güvenliği konularına toplumsal hayati bir konu olarak ele alması ve eğitim çalışmalarında yer almaları gerekmektedir (Süzek, 2000, s.306).

İş sağlığı ve iş güvenliği eğitiminde işçilerin iş güvenliğine dikkatlerinin çekilmesi ve güvenlik bilincinin oluşturulması son derece önemlidir. Gerçek anlamda iş güvenliğinin sağlanabilmesi

için tüm kesimlerde bu bilinç oluşturulmalıdır. İş sağlığı ve İş güvenliği eğitimi bu bilincin oluşturulmasını sağlayacaktır (Süzek, 1985, s.5).

3-İŞ SAĞLIĞI VE İŞ GÜVENLİĞİ AÇISINDAN EĞİTİCİLERİN EĞİTİMİ

İş sağlığı ve iş güvenliği açısından eğitimcilerin dünyadaki gelişmelerin karşısında değişime uyum sağlayabilmesi için sürekli eğitilmeleri gerekmektedir. Eğitimcilerin mesleki gelişimlerine yönelik anlayışlar, eğitimde kalite yönetimi, toplumsal gereksinimlere, haberleşme kanallarında ortaya çıkan gelişmelere dayalı olarak sürekli değişmektedir. Öğrenme ve öğretme yöntemlerinde sürekli değişen paradigmlar, eğitimcilerin mesleki yönden gelişimine yönelik yeni uygulamaların doğmasına öncülük etmiştir. Endüstri 4.0 ve Bilgi toplumu sürecine geçiş ile birlikte geleneksel eğitim kurumlarından çok farklı haberleşme ve bilgi kanalları ortaya çıkmıştır. Bu durum aile kurumunun ve geleneksel eğitim kuruluşlarının bilgiye hakim olma gücünü zayıflatmıştır. Eğitimciler günümüzde yeni dönüşümlere adapte olmak zorundadır. Bilgi teknolojisindeki yeni gelişmeleri sürekli takip etmek zorunda olan eğitimciler, iş sağlığı ve iş güvenliği eğitimi açısından da yeni eğitim ortamları oluşturmak ve yeni metod ve teknikleri eğitim aşamasında kullanmak zorundadır. Bu nedenle de eğitimcilerin yeni teknik ve yöntemler konusunda sürekli olarak eğitilmeleri gerekmektedir (Orhan ve Akkoyunlu, 1999, s.135-136; Yaylacı, 2013, s.27).

İş sağlığı ve iş güvenliği eğitimi açısından eğitimcileri eğitecek olanlar, eğitimciler ve eğitilecekler doğru seçilmelidir. Bu açıdan (Piyal, 1988, s.344):

-Eğiticileri eğitecek olan kişilerin kendi bilimsel alanlarındaki teorik bilgilerinin yeterliliğinin yanı sıra, eğitilecek kişilerin çalışma koşulları ile daha önceden karşılaşma düzeyi ve yeterli pedagojik formasyona sahip olmaları önem taşımaktadır. Mevcut uygulamayı bilmeyen ve yeterli eğitici formasyonuna sahip olmayan eğitimcilerin eğitilenlere yeterli düzeyde ulaşamamaları çalışanlara yönelik eğitimlerde karşılaşılan bir sorundur.

-Eğiticiler, eğitilecek grup içinde halen çalışan ve sevilip, takdir edilen, liderlik vasfına sahip, eğitim konularına ilgisi olan ve önceden de eğitim sürecinden geçmiş olan kişiler arasından seçilmelidir. Örneğin işverenlere yönelik bir eğitimde işveren temsilcilerinin, çalışanlara yönelik eğitimde ise sendika temsilcilerinin eğitici eğitimlerine katılmaları daha iyi olacaktır.

-Eğitilecek kişiler çalışma yerindeki üretim birimleri, işyerleri ve faaliyet kolları ölçeğinde çalışma şartları ve çalışan sayıları dikkate alınarak, çalışan eğitiminde, eğitime en istekli çalışanlardan başlayarak, işe yeni başlayanlara önceliği tanımak üzere tüm çalışanları kapsama alacak biçimde, işveren eğitiminde ise yönetim ve organizasyondaki ağırlığı ve üretim yönetimi ile ilişkileri en çok olanlardan başlamak suretiyle seçilmelidir.

4-İŞ SAĞLIĞI VE İŞ GÜVENLİĞİ EĞİTİMİNDE SÜREKLİLİK VE SONUÇTA FAYDA SAĞLAMA ÖZELLİĞİ

İş sağlığı ve iş güvenliği eğitiminde sorunun belirlenmesi, analiz edilmesi ve çözümlenmesinin esasları belirlenmeli çalışanların ve işletme yöneticilerinin eğitiminde esas olan sonuçta fayda

sağlama özelliği hem karşılıklı fayda anlamında hem de grupsal açıdan sürekli ifade edilmelidir. Bunun sağlanması açısından (Piyal, 1988, s.343):

-İş sağlığı ve iş güvenliği açısından çalışanların sağlık ve güvenliği açısından risk oluşturulan çalışma koşullarının belirlenmesi, analiz edilmesi ve ortam koşullarının iyileştirilmesi için gerekli olan şartlar saptanmalıdır. Olumlu çalışma koşulları, iş sağlığı ve iş güvenliği açısından güvenli tutum ve davranışlar, ilk yardım, genel sağlık anlayışının geliştirilmesi, sağlıklı beslenme koşulları, alkol, sigara ve gereksiz ilaç kullanımının önlenmesi, gibi konulara yer verilmelidir.

-İşletme yöneticilerinin eğitiminde eğitimle ilgili hukuksal sorumluluk, iş sağlığı ve iş güvenliği ile verimlilik ilişkisi, iş sağlığı ve iş güvenliği ile üretim yönetimi ilişkisi, ilk planda akla gelen eğitim konularıdır.

-İş sağlığı ve iş güvenliği alanında görev alan meslek gruplarının eğitiminde mesleki bilgilerin yanı sıra, bilginin içinde bulunulan ortam ve koşullar çerçevesinde etkin kullanım teknikleri de öğretilmelidir.

-İş sağlığı ve iş güvenliği denetiminde görev alanların eğitiminde mesleki bilginin yanı sıra denetim yöntemleri ve alternatif problem çözme yöntemleri öğretilmelidir.

5-SONUÇ

İş sağlığı ve iş güvenliği eğitimi sadece bilgi aktarmak için değil, eğitimin amacına uygun bir şekilde eğitilecek olan kişilerin tutum ve davranışlarını hedef doğrultusunda değiştirmek için davranış odaklı olarak gerçekleştirilmelidir. İş sağlığı ve iş güvenliği eğitimi ilgili tüm tarafları kapsamına alan ve sorunun tanımlanması, analiz edilmesi ve çözülmesini hedefleyen planlanmış koordine edilmiş ve sürekliliği olan bir faaliyet olarak düzenlenmelidir.

İş sağlığı ve iş güvenliği eğitimine işletme yöneticileri ve faaliyet kolu meslek gurupları için üniversitede lisans eğitimi ile, çalışanlara ise çıraklık kurslarında ve meslek liselerinde başlanmalıdır. Yöneticiler ve ilgili meslek guruplarına lisans eğitiminden sonra yüksek lisans, uzmanlık programlarında, çalışanlara ise işyerinde çalıştıkları sürece yaygın eğitim olarak dersler verilmelidir. İşçi ve işveren sendikaları iş sağlığı ve iş güvenliği eğitim sürecine mutlaka dahil olmalıdır.

İş sağlığı ve iş güvenliği eğitiminde teknolojik gelişmelere paralel olarak süreklilik sağlanmalıdır. Konuyla ilgili tüm kuruluşların iş birliği içinde hareket etmeleri sağlanmalıdır. İş sağlığı ve iş güvenliği eğitimi uygulamaya yönelik olarak planlanarak koordine edilmelidir. İşletmelerde iş başında eğitime önem verilmelidir. İş sağlığı ve iş güvenliği eğitimi eğitici ile eğitilecekler arasında çift yönlü iletişim kanalları açık olacak şekilde bilgi, tutum ve davranış etkileşimi çerçevesinde yapılmalıdır. İş sağlığı ve iş güvenliği eğitimi süreklilik taşımalı ve yapılan her eğitim, bir sonraki eğitime hazırlık teşkil etmelidir. Teknolojik gelişmeler iş sağlığı ve iş güvenliği eğitiminde sürekli yenilenmeyi ve gelişmeyi gerektirmektedir.

KAYNAKLAR

- Alı, B. O. (2005).** İş Sağlığı ve Güvenliğinde Temel İlkeler, Duyarlılık Arttırma Seminerleri, ISAG OHS Projesi, Ankara, GVG/HVBG/ANKON/BILSP
- Ateş, Z.G.(2020).** Çalışanların İş Sağlığı ve İş Güvenliği Yönünden Eğitilmeleri, Selçuk Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi, 28(2), 714-744
- Balkır, Z.G.(1997).** İş Güvenliğinde Eğitimin Önemi, Mercek Dergisi, 66-70.
- Ceylan, H.(2012).** Türkiye’deki İş Sağlığı ve İş Güvenliği Eğitimi Sorunlar ve Çözüm Önerileri, Electronic Journal of Vocational Colleges, 2012(12), 94-104
- Ekemen, K. S. (2006).** Eski ve Yeni İş Kanunlarında Çalışanların İSG Eğitimi, İş Sağlığı ve Güvenliği Dergisi, 30, 12-17.
- Hatipoğlu, Ö.(2006).** İş Sağlığı ve Güvenliğinin Mevcut Durumu ve Bir Araştırma, Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Orhan, F., Akkoyunlu, B. (1999).** Uzaktan Eğitim Yaklaşımında Temel Eğitim İlk Kademe Öğretmenleri'nin Video Destekli Hizmetiçi Eğitimi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16-17 , 134 – 141
- Piyal, B.(1988).** İş Sağlığı ve İş Güvenliği Eğitimi, 3. Ulusal İşçi Sağlığı ve İş Güvenliği Kongresi, Ankara: Türk Tabipler Birliği Yayınları, 343-345
- Sipahi, İ. (2006).** İş Sağlığı ve Güvenliği'nde Eğitimin Önemi, İş Sağlığı ve Güvenliği Dergisi, 30, 24-27.
- Süzek, S.(1985).** İş Güvenliği Hukuku, Ankara: Savaş Yayınları
- Süzek, S. (2000).** İş Sağlığı ve Güvenliği Konusunda Somut Çözüm Önerileri , Prof. Dr. Turhan Esener’e Armağan, Ankara, 2000
- Yaylacı, A.F.(2013).** Öğretmenlerin Kendilerini Geliştirmelerine Yönelik Yaklaşım Sorunu, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (2013) Özel Sayı, 25-40
- Yılmaz, F.(2009).** İş Sağlığı ve Güvenliği’nde Okul Eğitiminin Önemi: Modern Örnekler Işığında İş Sağlığı ve Güvenliği Lisans Eğitiminin Ülkemizde Uygulanabilirliği, İş Hukuku ve İktisat Dergisi, Kamu-İş, 11, 107-139.

KUANTUM HESAPLAMANNIN ÖĞRETİMİ: ÖĞRENCİLER İÇİN SEZGİSEL VE UYGULAMALI YAKLAŞIMLAR

Prof. Dr. Serkan AKKOYUN

Fen Fakültesi Fizik Bölümü Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas, Türkiye

sakkoyun@cumhuriyet.edu.tr - 0000-0002-8996-3385

Dr. Öğr. Üy. Sebahattin KARTAL

Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas, Türkiye

skartal@cumhuriyet.edu.tr - 0000-0003-0976-0965

ÖZET

Kuantum hesaplama teorisi, klasik bilgisayarlardan farklı olarak kuantum fiziğinin temel ilkeleri olan süperpozisyon ve dolanıklığı kullanarak karmaşık hesaplamaları daha verimli şekilde gerçekleştirmeyi amaçlar. Kübit'ler üzerine kurulu kuantum devreleri, matris cebiri ve Dirac gösterimiyle analiz edilirken, tek kübit durumlarını görselleştirmek için kullanılan Bloch küresi çoklu kübit etkileşimlerini ve kuantum dolanıklığı temsil etmede yetersiz kalmaktadır. Bu nedenle, kuantum devrelerin analizini kolaylaştıracak sezgisel ve sadeleştirici şematik temsillerin kullanımı önem kazanmaktadır. Kuantum bilgisayarlar, klasik bilgisayarlardan farklı olarak bilgiyi işlemek için doğrudan doğa yasalarıyla uyumlu olan kuantum mekaniğini temel almaktadır. Bu makineler, kuantum süperpozisyon ve dolanıklık gibi özellikleri sayesinde belirli problemleri klasik bilgisayarlardan çok daha hızlı çözme potansiyeline sahiptir. Ancak bu güçlü özellikler, aynı zamanda konunun anlaşılmasını zorlaştıran soyutluk ve matematiksel karmaşıklık da getirir. Bu bağlamda, çeşitli araştırmalar kuantum hesaplamanın öğrencilere nasıl öğretilebileceğine odaklanmıştır ve bu konu üzerindeki çalışmalar devam etmektedir. Bu çalışmada, kuantum hesaplama ile ilgili yeni geliştirdiğimiz kuantum şematik gösterim ile kuantum ışınlama devresinin çözümü gerçekleştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Fizik eğitimi, kuantum bilgisayar, kuantum hesaplama, kübit.

1. GİRİŞ

Kuantum bilgisayarlar ve kuantum hesaplama, klasik bilgisayarlardan daha verimli bir şekilde hesaplamalar gerçekleştirmek için kuantum fiziğinin temel prensiplerinden yararlanır. Bu

prensip, kuantum süperpozisyonu ve kuantum dolanıklıdır [1]. Kuantum mekaniğine göre parçacıklar tek ve belirli bir durumda olmak yerine aynı anda birden fazla durumda bulunabilirler (süperpozisyon) ve birbirinden uzakta olan parçacıklar arasında birbirleriyle etkileşime girebilirler (dolaşıklık). Kuantum bilgisayarlar, kuantum mekaniğinin bu iki önemli prensibi nedeniyle klasik bilgisayarların sınırlarının çok ötesinde güçlü makinelerdir. Klasik bilgisayarlarda işlem yapan en küçük birim olan bitler yalnızca 0 veya 1 değerini alabilirken, kuantum bilgisayarlarda kullanılan kuantum bitleri (kübitler) kuantum süperpozisyon özelliği nedeniyle aynı anda hem $|0\rangle$ hem de $|1\rangle$ durumunda olabilir [2]. Kübitler arasında oluşturulan kuantum dolanıklığı sayesinde birbirinden uzakta olan kübitlerin durumları arasında birbirine bağlanabilir. Bu iki kuantum fiziği özelliği, kuantum bilgisayarlarının belirli hesaplama problemlerini klasik bilgisayarlara göre çok daha hızlı çözmesine olanak tanır.

Kuantum hesaplama yolculuğu Feynman tarafından 1980'lerin başında başlatılmıştır [3]. Ancak kuantum bilgisayarların sunduğu güçlü özellikler, anlaşılması zor olan büyük miktarda soyutlama ve matematiksel karmaşıklık da beraberinde getirir [4]. Kübitler üzerine uygulanan kuantum kapısı dizileriyle oluşturulan kuantum devreleri, kuantum hesaplamanın temelini oluşturur. Bu kuantum devreleri matris cebiri ve Dirac gösterimi kullanılarak analiz edilir. Kuantum hesaplamada yaygın olarak kullanılan Bloch küresi gibi görselleştirmeler, tek kübit durumları için yararlıdır, ancak çoklu kübit etkileşimlerini ve dolanıklığı temsil etmekte başarısız olurlar [5]. Bu nedenle, kuantum devrelerinde analizi kolaylaştıran sezgisel ve basitleştirici şematik gösterimlerin kullanımı, konuyu anlamak için önemlidir [6].

Literatürde kuantum hesaplamayı anlaşılır kılmak için çalışmalar olmasına rağmen, görselleştirilmesi üzerine çalışmalar oldukça sınırlıdır. Satanassi ve arkadaşları tarafından yürütülen çalışmada [7], ortaokul öğrencileri için kuantum hesaplama üzerine öğretim materyallerinin tasarlanması ve uygulanması süreci tartışılmıştır. Çalışmanın odak noktası, kuantum ışınlama protokolünü öğretmek için geliştirilen eğitim yaklaşımıdır. Çalışmada, ışınlama protokolü lise öğrencileri için uygun hale getirilerek açıklanmıştır. Angara ve arkadaşları tarafından yürütülen çalışmada [8], lise öğrencilerine kuantum hesaplamayı öğretmek için tasarlanan ve uygulanan bir dizi atölye anlatılmaktadır. Makale, kuantum hesaplamanın temel kavramlarını öğretmek için kullanılan yenilikçi yöntemleri, özellikle bir bilgisayar kullanmadan yapılan "fışsız" aktiviteleri ve IBM Quantum Experience platformunda [9] Qiskit [10] ve Jupyter not defterleri [11] kullanan programlama yaklaşımlarını

incelemektedir. Sun ve arkadaşları [12] tarafından yapılan çalışmada, lise öğrencileri için erişilebilir ve uygulamalı bir kuantum hesaplama eğitim modeli sunulmuştur. Kuantum bilgisayarlarında kullanılan taşınabilir bir kullanıcı arayüzü ve işletim sistemi ile öğrencilere uygulamalı eğitim verilerek konunun daha iyi anlaşılması amaçlanmıştır. Hughes ve arkadaşları [13] tarafından yapılan çalışmada, lise öğrencilerine kuantum hesaplamayı öğretmek için geliştirilen bir eğitim programı tartışılmıştır. Fermilab Teorik Fizik Bölümü ve diğer eğitim kurumları tarafından hazırlanan ders, 15-18 yaş arasındaki lise öğrencileri için tasarlanmış ve etkililiği test edilmiş ve değerlendirilmiştir. Dünder Coecke ve arkadaşları [14] tarafından yayınlanan makalede, Kuantum Resimciliği adı verilen yeni bir eğitim yaklaşımı tanıtılmış ve lise öğrencilerine kuantum teorisini öğretmeyi amaçlamıştır. Yöntemin temeli, görsel diyagramlar kullanılarak kuantum teorisi ve hesaplamalarının öğretilmesidir. Makale, sezgisel ve görsel ifadelerin geleneksel sembolik matematiksel işlemlerden nasıl daha etkili olabileceğini incelemiştir. Chiofalo ve diğerleri tarafından yapılan çalışma [15], nesnelerin kuantum özellikleri, üst üste binme, dolanıklık ve ölçüm gibi temel kavramların anlaşılmasını geliştirmek için oyun tabanlı bir eğitim yaklaşımı kullanarak lise öğrencileri için kuantum programlama eğitimine odaklanmaktadır.

2. TEORİK ALTYAPI

2.1. Kuantum Süperpozisyon

Kuantum süperpozisyon kavramı, 20. yüzyılın başlarında kuantum mekaniğinin temelleri atılırken şekillenmiştir. Max Planck'ın kara cisim ışıması üzerine çalışmaları (1900) ve Albert Einstein'ın fotoelektrik etki açıklaması (1905), klasik fiziğin yeterli olmadığını göstermiştir. Ancak süperpozisyon kavramı esas olarak Erwin Schrödinger'in 1926 yılında geliştirdiği dalga mekaniği çerçevesinde formüle edilmiştir. Schrödinger'in meşhur dalga denklemi, kuantum sistemlerinin durumlarının sürekli bir şekilde evrildiğini ve bu durumların doğrusal birer kombinasyonu olabileceğini öngörür. Aynı dönemde Werner Heisenberg tarafından geliştirilen matris mekaniği ve Paul Dirac'ın katkıları da süperpozisyon ilkesinin matematiksel temellerini sağlamlaştırmıştır. Schrödinger'in 1935 yılında öne sürdüğü "kedili düşünce deneyi" ise süperpozisyonun makroskobik dünyaya yansımalarının ne kadar sezgi dışı olduğunu gözler önüne sermiştir.

Kuantum mekaniğinin en temel ve aynı zamanda en çarpıcı ilkelerinden biri olan kuantum süperpozisyonu, bir kuantum sisteminin aynı anda birden fazla durumda bulunabileceğini ifade eder. Klasik fizikte bir parçacık, belirli bir zamanda yalnızca tek bir konumda veya durumda bulunabilirken; kuantum sistemlerde durum vektörleri, birden çok temel durumun doğrusal birleşimi (lineer kombinasyonu) olarak ifade edilir. Bu durum, bir elektronun hem saat yönünde hem de saat yönünün tersine dönüyor gibi davranması ya da bir fotonun aynı anda birden fazla yoldan gitmesi gibi, klasik sezgilerimize aykırı sonuçlar doğurur. Bu durum, Schrödinger'in kedisi düşünce deneyiyle popülerleşmiş, kuantum sistemlerinin ölçüm yapılarına kadar belirsiz bir durumda kaldığını ortaya koymuştur. Ölçüm gerçekleştiğinde ise sistem, süperpozisyon halinden çıkar ve bu temel durumlardan yalnızca birine "çöker". Süperpozisyon ilkesi, yalnızca teorik bir kurgu olmaktan öte, deneysel olarak da doğrulanmıştır. Ünlü çift yarık deneyi, bir parçacığın aynı anda iki yarıktan geçerek girişim desenleri oluşturması ile bu fenomeni somut biçimde gözler önüne serer. Ayrıca kuantum bilgisayarlar, bilgiyi 0 ve 1 durumlarının süperpozisyonları olarak temsil eden kubitler aracılığıyla çalışır; bu da süperpozisyonun teknolojik uygulamalar açısından ne kadar merkezi bir kavram olduğunu ortaya koyar.

Kuantum süperpozisyonu, yalnızca kuramsal bir merak unsuru olmaktan çıkmış, çeşitli teknolojik uygulamalarda da somut biçimde kullanılmaya başlanmıştır. Bunların başında kuantum hesaplama gelir. Geleneksel bilgisayarlar bitler üzerinden çalışırken, kuantum bilgisayarlarda her kubit, süperpozisyon sayesinde aynı anda hem 0 hem 1 olabilen bir bilgi birimi olarak görev yapar. Bu durum, belirli hesaplamalarda klasik bilgisayarların erişemeyeceği hızlara ulaşılmasını mümkün kılar. Örneğin, Shor algoritması kuantum süperpozisyon ve dolanıklık ilkelerini kullanarak asal çarpanlara ayırma problemini klasik algoritmalarından çok daha hızlı çözebilir. Süperpozisyon aynı zamanda kuantum kriptografi, kuantum sensörler, kuantum radar sistemleri ve kuantum iletişim ağları gibi birçok alanda da kullanılmaktadır.

2.2. Kuantum Dolanıklık

Kuantum dolanıklık, kuantum mekaniğinin en çarpıcı ve klasik sezgiye en aykırı özelliklerinden biridir. İki ya da daha fazla parçacık, öyle bir kuantum durumuna getirilebilir ki, aralarındaki mesafe ne olursa olsun, birine yapılan ölçüm diğerinin durumunu anında belirler. Bu durum, parçacıkların bireysel değil, birleşik bir sistem olarak tanımlandığını ve her bir parçacığın durumunun, diğerleriyle ayrılmaz biçimde bağlı olduğunu gösterir. Dolanık

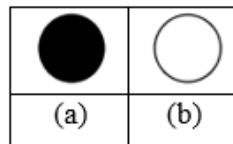
parçacıklar, tek bir bütünün parçaları gibi davranır ve bu bağ, klasik fizik yasalarıyla açıklanamaz.

Dolanıklık kavramı ilk kez 1935 yılında Einstein, Podolsky ve Rosen (EPR) tarafından kuantum mekaniğinin tamam olmadığını savundukları bir makalede ele alınmıştır. EPR, uzak parçacıklar arasında anlık etkileşimin varlığını "doğaüstü bir tesir" olarak nitelendirerek kuantum kuramının deterministik bir alt yapıya sahip olması gerektiğini ileri sürdü. Ancak aynı yıl, Schrödinger bu durumu "dolanıklık" olarak adlandırdı ve bunun kuantum mekaniğinin temel bir özelliği olduğunu savundu. Tartışmalar, 1964 yılında John Bell'in geliştirdiği Bell Eşitsizlikleri ile deneysel olarak test edilebilir hâle geldi. 1980'li ve 1990'lı yıllarda yapılan deneyler, özellikle Alain Aspect'in çalışmaları, dolanıklığın gerçek bir fiziksel olgu olduğunu ve yerel gizli değişkenli modellerle açıklanamayacağını gösterdi.

Günümüzde kuantum dolanıklık, yalnızca kuramsal tartışmaların değil, aynı zamanda yeni nesil teknolojilerin de temelini oluşturur. Özellikle kuantum kriptografi, dolanıklık sayesinde üçüncü şahısların bilgiye müdahalesini anında tespit edebilen sistemler geliştirilmesine olanak tanır. Kuantum ışınlama, dolanıklık aracılığıyla bir parçacığın kuantum durumunun başka bir noktaya anlık olarak aktarılmasını sağlar; bu da klasik bilgi taşımacılığının ötesinde yeni iletişim biçimlerinin önünü açar. Ayrıca kuantum bilgisayarlar, dolanık kubitler kullanarak çok boyutlu hesaplamaları klasik bilgisayarların ötesinde bir hızla gerçekleştirebilir. Özellikle dolanıklığın ölçülemez ve kopyalanamaz oluşu, kuantum internet ve güvenli iletişim ağları gibi projelerde vazgeçilmez bir rol oynamaktadır.

2.3 Şematik Gösterim

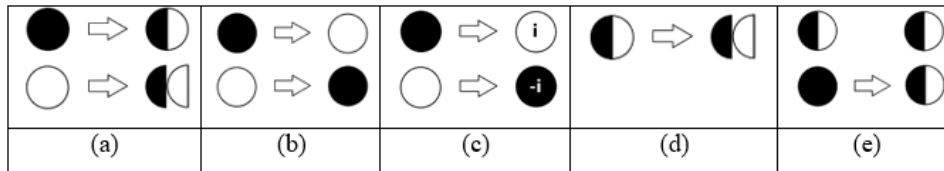
Bu çalışma kapsamında geliştirilen şematik gösterimde $|0\rangle$ kubit durumu siyah dolu daire ile (Görsel 1.a) ve $|1\rangle$ kubit durumu ise beyaz boş daire ile (Görsel 1.b) aşağıda gösterildiği gibi gösterilmektedir.



Görsel 1 Kubit durumları. $|0\rangle$ (a) için siyah dolu daire ve $|1\rangle$ (b) için beyaz boş daire

Kuantum kapılarının kubit durumları üzerindeki etkileri, Görsel 2'de gösterilmiştir. Hadamard kapısı (H), siyah bir daireyi ($|0\rangle$) veya beyaz bir daireyi ($|1\rangle$) yarı siyah yarı beyaz bir daireye

dönüştürür ve görsel olarak bir üst üste binme durumunu gösterir (Görsel 2.a). Burada, daireleri tam olarak ikiye bölmek olasılığın $1/2$ katsayısını gösterir. Herhangi bir kübit durumu negatif bir işaretle öncellenmişse, dairenin o kısmı aşağıda $H|1\rangle$ işlemi için gösterildiği gibi yatay ekseninde bir ayna görüntüsü haline gelir (Görsel 2.a). Pauli-X kapısı, siyahı ($|0\rangle$) beyazla ($|1\rangle$) ve tam tersini yapan bir bit çevirme işlemini temsil eder (Görsel 2.b). Pauli-Y kapısı, bir kübitin durumunu çevirirken bir faz faktörü (i katsayısı) ekleyen bir işlemidir. Şematik gösterimde, i katsayısı dairenin ilgili kısımlarının içine yazılmıştır (Görsel 2.c). Pauli-Z kapısı beyaz boş daireyi ($|1\rangle$) negatif beyaz boş daireye ($-|1\rangle$) dönüştürürken, siyahı ($|0\rangle$) değiştirmeden bırakır (Görsel 2.d). CNOT kapısı koşullu durum değişikliklerini belirtmek için birbirine bağlı görsel öğeler kullanır. Kontrol kübit daire parçası dolu siyah durumdaysa ($|0\rangle$), hedef kübit dairesini değiştirmezken, kontrol kübit daire parçası beyaz durumdaysa ($|1\rangle$), hedef kübit parçasını çevirir (Görsel 2.e).

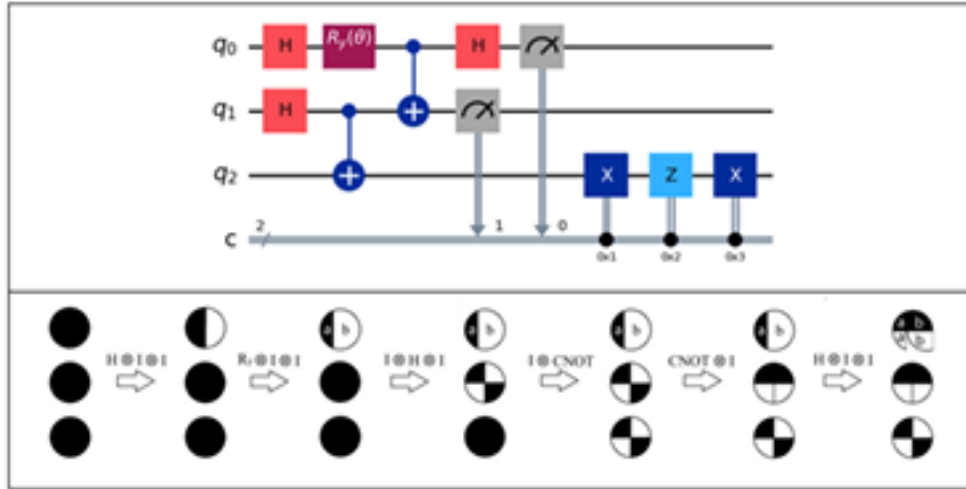


Görsel 2 Şematik gösterimdeki kübit durumları üzerinde H (a), X (b), Y (c), Z (d) ve CNOT (e) kapılarının etkileri

3. ŞEMATİK GÖSTERİM İLE DEVRE ÇÖZÜMÜ

Ali'den Bora'ya kuantum ışınlaması yoluyla bir kuantum durumunu iletmek için kullanılan kuantum devresi Görsel 3'de verilmiştir. Şekilde, q_0 ve q_1 Ali'nin kübitleri, q_2 ise Bora'nın kübitidir. Ali'nin ışınlama yoluyla iletmek istediği kuantum durumu q_0 ile gösterilir. Başlangıçta, üç kübit de $|0\rangle$ durumundadır. İlk olarak, Ali'nin göndermek istediği bu kuantum durumu, H ve R_y yapılarıyla rastgele bir süperpozisyon durumuna getirilir. İlk olarak, siyah dolu daire sol tarafı siyah ve sağ tarafı beyaz olacak şekilde süperpozisyona gelir ve daha sonra R_y kapısı siyah ve beyaz yarımların oranını değiştirir. Görselde, bu yarımların farklı boyutlarda olması, a ve b katsayılarının farklı olduğunu göstermektedir. Böylece, q_0 kübiti için rastgele bir kuantum durumu ($a|0\rangle+b|1\rangle$) oluşturulmuş olur. Bu aşamaya kadar diğer kübitlere hiçbir işlem uygulanmadığından, bunlar başlangıçtaki halleri olan siyah dolu daireyi korurlar. Şematik gösterimde, kübitleri temsil eden bu dairelerin sol yarıları birbirine, sağ yarıları ise birbirine

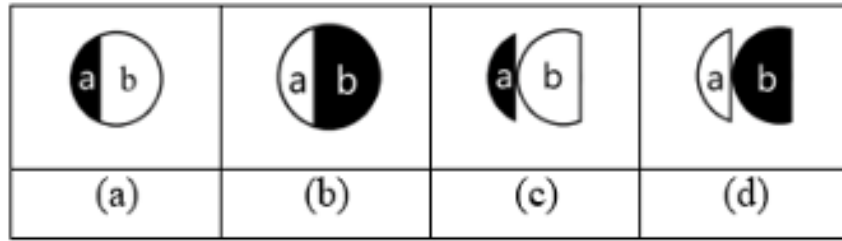
karşılık gelir. Bir kübitin sol yarısını diğer kübitin sağ yarısıyla veya tam tersini karşılaştırmak mümkün değildir. Bu nedenle, H kapısı q_1 'e uygulandığında oluşan şeklin sol yarısını siyah, sağ yarısını beyaz olarak göstermek doğru olmaz. Eğer durum böyleyse, q_0 siyah olduğunda q_1 'in de siyah, q_0 beyaz olduğunda q_1 'in de beyaz olacağı anlamına gelir. Ancak, q_0 ile q_1 arasında henüz bir dolanıklık oluşmamıştır. Bu nedenle, q_1 siyah olduğunda q_0 siyah veya beyaz, q_1 beyaz olduğunda q_0 siyah veya beyaz olabileceğinden, şekildeki gösterim kullanılmıştır. q_1 'in sol üst yarısı siyah, sol alt yarısı beyazdır. q_1 'in sağ üst yarısı beyaz, sağ alt yarısı siyahtır (Beyaz ve siyahın toplam oranı hala yarıdır). Bu aşamadan sonra q_1 ile q_2 arasında dolanıklık oluşturmak için CNOT kapısı uygulanır. Dolayısıyla q_2 , q_1 ile q_2 arasındaki q_1 dolanıklığı ile aynı dairesel görünümü alır. Dolayısıyla q_2 , q_1 ile aynı dairesel görünümü alır. Bu aşamada q_0 ve q_1 aralarına CNOT uygulanarak dolanık hale getirilir. q_0 'ın sol tarafı siyah olduğundan q_1 'in sol tarafına herhangi bir işlem uygulanmazken, q_0 'ın sağ tarafı beyaz olduğunda q_1 'in sağ tarafı çevrilir. Buna göre q_1 'in sağ üst yarısı siyah, sağ alt yarısı beyazdır. Son olarak son aşamada q_0 'a H kapısı uygulanır. Siyah sol yarının üst tarafı siyah, alt tarafı beyaz olurken, beyaz sağ tarafın üst tarafı siyah, alt tarafı ayna görüntüsünde beyaz olur (-1).



Görsel 3 Kuantum ışınlama devresi ve bu devrenin çözümü

Şimdi Ali, kendi kübitlerini (q_0 ve q_1) ölçebilir. Ali, q_0 ve q_1 'i sırasıyla siyah ve siyah olarak ölçerse, şematik diyagramdan da anlaşılacağı gibi, bu durum, iki olasılıktan birine karşılık gelir. Bu olasılıklardan ilki q_0 'ın sol üst köşesi ve q_1 'in sol üst köşesidir. İkincisi q_0 'ın sağ üst köşesi ve q_1 'in sağ üst köşesidir. Bunlar q_2 'nin sırasıyla a çarpı siyah ve b çarpı beyaz olduğu durumlara karşılık gelir. Aralarındaki dolanıklık nedeniyle q_1 ve q_2 kübitlerinin sol üst köşesi ve sağ üst köşesi dolanıktır (Görsel 4.a). Ali ilk kübiti q_0 'ı siyah (sol üst) ve q_1 'i beyaz (sol alt) olarak gözlemlerse, Bora'nın kübit durumu a çarpı beyaz (sol alt) olacaktır. q_0 'ın siyah (sağ üst) ve

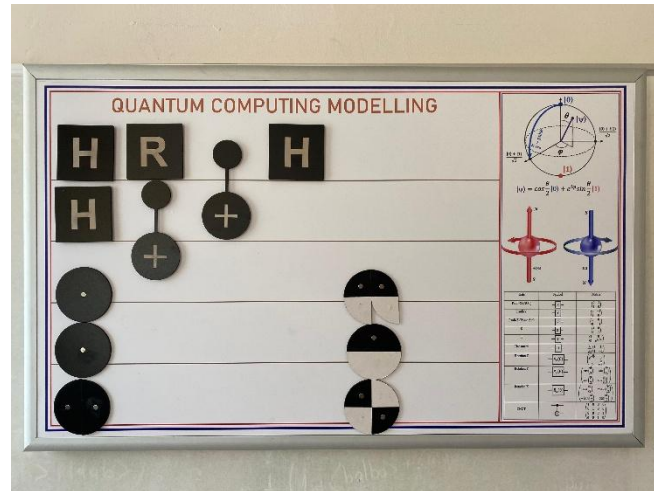
q_1 'in beyaz (sol alt) olduğu diğer durumda, Bora'nın kübit durumu b çarpı siyah (sol alt) olacaktır (Görsel 4.b). Ali'nin kübitlerini sırasıyla beyaz ve siyah olarak ölçtüğü iki olasılık vardır. Birincisi, q_0 'ın beyaz (sol alt) ve q_1 'in siyah (sol üst) olduğu durumdur. Bu koşullar altında, Bora'nın kübit durumu a çarpı siyah olacaktır. q_1 ve q_2 dolanık olduğundan, ancak ve ancak q_2 'deki sağ üst tarafı dikkate aldığımızda q_1 'deki sağ üst tarafı dikkate almış oluruz. İkincisi, q_0 'ın beyaz (sağ alt) ve q_1 'in siyah (sağ üst) olduğu durumdur. Bu koşullar altında, Bora'nın kübit durumu $-b$ kere beyaz olacaktır (Görsel 4.c). Eğer Ali, q_0 ve q_1 'i sırasıyla beyaz ve beyaz olarak ölçerse, Bora da ya a kere beyaz (her ikisi de sol alt) ya da $-b$ kere siyah (her ikisi de sağ alt) elde etmelidir (Görsel 4.d).



Görsel 4 Ali'nin kübitlerini ölçebileceği dört olasılığa ($a|00\rangle$ için, $b|01\rangle$ için, $c|10\rangle$ için ve $d|11\rangle$ için) karşılık gelen Bora'nın kübit durumları.

Ali kübitlerini siyah-siyah $|00\rangle$ olarak ölçerse, Bora kübitine I kapısı uygular ve kuantum ışınlanmış durumu elde eder (Görsel 4.a). Ancak, Ali kübitlerini siyah-beyaz $|01\rangle$ olarak ölçer ve bu bilgiyi Bora'ya iletirse, Bora kübitine bir X kapısı uygular. Görsel 4.b'deki Bora'nın kübitinin şematik gösteriminde, dairenin beyaz sol yarısı siyaha, siyah sağ yarısı ise beyaza dönüşecektir. Bora yine Ali'nin iletmek istediği doğru duruma sahip olacaktır. Ali kübitlerinin beyaz-siyah $|10\rangle$ olduğu bilgisini verirse, Bora kübitine bir Z kapısı uygular (Görsel 4.c). Böylece, kübiti temsil eden dairenin siyah sol yarısı aynı kalırken, beyaz sağ yarısı yansıtılır ve orijinal iletilen durumu verir. Ali kübitlerini beyaz-beyaz $|11\rangle$ olarak ölçerse ve bu bilgiyi Bora'ya iletirse, Bora önce kendi kübitine bir X kapısı ve sonra bir Z kapısı uygular. X kapısı uygulandığında, Görsel 4.d'deki kübiti temsil eden dairenin sol yarısı beyazdan siyaha, sağ yarısı ise siyahtan beyaza döner. Daha sonra uygulanan Z kapısı sağ yarının yatay olarak yansıtılmasına neden olur. Bora, Görsel 4.a'daki orijinal durumuna geri döner. Böylece her durumda, iletilmek istenen gizli mesaj, doğru bir şekilde iletilmiş olur.

Bu çalışmada ayrıca, kuantum hesaplamanın temel kavramlarını somutlaştırmak amacıyla daha önceden tarafımızca geliştirilmiş olan, manyetik yapışkanlı ahşap materyallerden oluşan eğitim seti (Görsel 5) üzerinden de, kuantum ışınlama devresinin çözümünün yapılabileceği gösterilmiştir. Tasarlanan bu fiziksel model, özellikle lise ve üniversite düzeyinde kuantum bilgi ve hesaplama eğitimi veren öğretmen ve eğitimcilerle yöneliktir. Materyal, klasik bilgisayarların ötesinde çalışan kuantum mantığını görsel ve dokunsal bir şekilde anlatabilmek için hazırlanmıştır. Her bir parça, temel kuantum kapıları, qubit durumu göstergeleri ve Bloch küresi temsillerini içermekte; böylece öğrencilerin soyut kavramları daha kolay kavrayabilmesi hedeflenmektedir. Model üzerinde gösterilen kuantum devresi bileşenleri mıknatıslarla tahtaya sabitlenebilmekte ve farklı devre kombinasyonları oluşturularak deneysel bir öğrenme süreci desteklenmektedir. Ayrıca sağ tarafta yer alan grafik ve tablolar, kuantum bitlerinin süperpozisyon ve dolanıklık gibi özelliklerini görselleştirme açısından ek açıklayıcı araçlar sunmaktadır. Bu tür fiziksel araçlar, kuantum bilişim eğitiminin daha geniş kitlelere ulaştırılmasında önemli bir ara basamak olarak değerlendirilebilir. Şekilde görüldüğü gibi, siyah ahşap dairelerle başlanan üç adet 0 kübit durumu manyetik olarak tahtaya yapıştırılarak devreye başlanmıştır. Ardından kuantum ışınlanma devresi için gerekli kuantum kapılarını temsil eden mıknatıslı ahşap malzemeler, manyetik tahta üzerine sırayla tutturulmuştur. Her üç kübitin son durumunu temsil eden, çeyrek dairelerle oluşturulan kübit durumları, kapıların uygulanmasının sonucunda şekilde gibi olmuştur.



Görsel 5 Kuantum devrelerinin çözümü için geliştirilen manyetik ahşap eğitim materyali

4. SONUÇ

Bu çalışmada, kuantum hesaplama öğretimini daha sezgisel ve uygulanabilir hale getirmeye yönelik olarak geliştirdiğimiz yeni şematik gösterim yöntemi ile kuantum ışınlama devresinin

çözümü gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular, geleneksel Bloch küresi temsiline göre çoklu kubit etkileşimlerini ve dolanıklık kavramlarını daha anlaşılır biçimde ifade edebilen alternatif bir görselleştirme yaklaşımının mümkün olduğunu ortaya koymuştur. Kuantum hesaplama eğitiminin önündeki en büyük engellerden biri olan soyutluk ve matematiksel karmaşıklık, önerdiğimiz şematik gösterim sayesinde önemli ölçüde azaltılabilmektedir. Bu durum, özellikle fizik ve mühendislik öğrencileri gibi farklı düzeydeki öğrenen gruplar için kuantum devrelerinin analizini ve kavramsal anlaşılmasını kolaylaştırmaktadır. Çalışmamız, kuantum hesaplamanın öğretimi açısından hem pedagojik hem de teknik açıdan katkı sunmaktadır. Öğrencilerin, geliştirilen bu görsel temsil sayesinde, kuantum süperpozisyon, ölçüm ve dolanıklık gibi temel ilkeleri daha etkin biçimde kavrayabilecekleri öngörülmektedir. Ayrıca kuantum ışınlama devresi gibi karmaşık protokollerin adım adım sezgisel olarak takip edilebilmesi, öğrenme sürecinde motivasyonu artırıcı bir unsur olarak değerlendirilmektedir. Sonuç olarak, kuantum hesaplama eğitimi için geliştirilen bu yeni şematik temsil yöntemi hem akademik hem de uygulamalı alanlarda faydalı bir araç olarak kullanılabilir. Gelecekte yapılacak çalışmalar, bu yöntemin farklı kuantum algoritmalarına uygulanabilirliğini test ederek kapsamını genişletebilir ve eğitim materyallerine entegrasyonunu sağlayarak kuantum teknolojilerinin yaygın öğrenimini destekleyebilir.

KAYNAKÇA

- [1] Nielsen M A and Chuang I L 2010 *Quantum computation and quantum information* (Cambridge: Cambridge University Press)
- [2] Sutor R S 2019 *Dancing with Qubits* (Birmingham: Packt Publishing)
- [3] Feynman R P 1982 Simulating physics with computers *Int. J. Theor. Phys.* **21** 467–488
- [4] Billig Y 2018 *Quantum Computing for High School Students* (Seattle: Amazon)
- [5] Sakurai J J and Napolitano J 2017 *Modern quantum mechanics* 2nd edn (Cambridge: Cambridge University Press)
- [6] Aaronson S 2013 *Quantum computing since Democritus* (Cambridge: Cambridge University Press)
- [7] Satanassi S, Ercolessi E and Levrini O 2022 Designing and implementing materials on quantum computing for secondary school students: The case of teleportation *Phys. Rev. Phys. Educ. Res.* **18** 010122
- [8] Angara P P, Stege U, MacLean A, Müller H A and Markham T 2022 Teaching quantum computing to high-school-aged youth: A hands-on approach *IEEE Trans. Quantum Eng.* **3** 1–15
- [9] IBM Quantum Experience [Online] Available: <https://quantum-computing.ibm.com/>
- [10] Qiskit [Online] Available: www.qiskit.org

- [11] Kluyver T, Ragan-Kelley B, Pérez F, Granger B, Bussonnier M, Frederic J and Willing C 2016 Jupyter Notebooks – a publishing format for reproducible computational workflows *Positioning and Power in Academic Publishing: Players, Agents and Agendas* ed F Loizides and B Schmidt pp 87–90
- [12] Sun Q, Zhou S, Chen R, Feng G, Hou S-Y and Zeng B 2024 From computing to quantum mechanics: accessible and hands-on quantum computing education for high school students *EPJ Quantum Technol.* **11**
- [13] Hughes C, Isaacson J, Turner J, Perry A and Sun R 2022 Teaching quantum computing to high school students *Phys. Teach.* **60** 187–189
- [14] Dündar-Coecke S, Yeh L, Puca C, Pfaendler S M-L, Waseem M H, Cervoni T, Kissinger A, Gogioso S and Coecke B 2023 Quantum Pictorialism: Learning Quantum Theory in High School *Proc. 2023 IEEE Int. Conf. Quantum Comput. Eng. (QCE)* pp 21–32
- [15] Chiofalo M L, Foti C, Michelini M, Santi L and Stefanel A 2022 Games for teaching/learning quantum mechanics: A pilot study with high-school students *Educ. Sci.* **12** 446

TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ ÖĞRETİM PROGRAMLARININ SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME BECERİLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

Selver TUNA

İnönü Üniversitesi,

37231104028@ogr.inonu.edu.tr - 0000-0001-6270-9910

Doç. Dr. Bahadır KÖKSALAN

İnönü Üniversitesi,

bahadir.koksalan@inonu.edu.tr - 0000-0001-8542-9719

ÖZET

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM), öğrencilerin bilişsel, sosyal, duygusal ve ahlaki gelişimlerini bütüncül bir yaklaşımla desteklemeyi amaçlayan yeni bir eğitim vizyonunu temsil etmektedir. Bu modelin önemli unsurlarından biri olan sosyal duygusal öğrenme (SDÖ) becerilerinin öğretim programlarına entegrasyon biçimini inceleyen bu araştırma, söz konusu modelin öğrencilerin bütüncül gelişimine olan katkısını artırma potansiyeli açısından önemli bir zemin sunmaktadır. Çalışmada, 2024 yılında güncellenen ilkökul 1., ortaokul 5. ve ortaöğretim 9. sınıf öğretim programları, nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yoluyla incelenmiştir. Araştırma kapsamında, maarif modeli doğrultusunda güncellenen öğretim programlarında SDÖ becerilerine ne düzeyde yer verildiği ve bu becerilerin sınıf ve ders bazlı kapsamı analiz edilmiştir. Araştırma bulguları, öğretim programlarında SDÖ becerilerinin "benlik becerileri", "sosyal yaşam becerileri" ve "ortak/birleşik beceriler" olmak üzere üç boyutta ele alındığını ortaya koymaktadır. Genel olarak sosyal yaşam becerilerine daha fazla odaklanıldığı, ortak/birleşik becerilerin ise daha az yer aldığı tespit edilmiştir. Bu durum, mevcut programlarda ortak/birleşik becerilere yönelik iyileştirme potansiyeline işaret etmektedir. Sınıf düzeyleri arasındaki karşılaştırmalar, SDÖ becerilerinin 1. sınıftan 9. sınıfa doğru belirgin bir artış gösterdiğini ortaya koymuştur. Ders bazında elde edilen veriler ise, SDÖ becerilerinin farklı derslerin öğretim programlarına farklı düzeylerde entegre edildiğini göstermektedir. Bu bulgular, her bir dersin sosyal duygusal öğrenmeyi destekleme potansiyelinin farklılaştığını ve bu potansiyelin daha bilinçli bir şekilde değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Sonuç olarak, TYMM'nin sosyal duygusal öğrenmeye verdiği önem açıkça görülmekle birlikte, öğretim programlarında bu becerilerin daha dengeli bir şekilde dağıtılması ve özellikle ortak/birleşik becerilere daha fazla odaklanması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Maarif modeli, Öğretim programları, Sosyal duygusal öğrenme becerileri.

EXAMINING OF THE SOCIAL-EMOTIONAL LEARNING SKILLS IN TURKISH CENTURY EDUCATION MODEL CURRICULUMS

Selver TUNA

Inonu University,
37231104028@ogr.inonu.edu.tr - 0000-0001-6270-9910

Assoc. Prof. Dr. Bahadır KÖKSALAN

Inonu University,
bahadir.koksalan@inonu.edu.tr - 0000-0001-8542-9719

ABSTRACT

Turkish Century Education Model represents a new educational vision that aims to support students' cognitive, social, emotional and moral development with a holistic approach. This research, which examines the integration of social emotional learning skills, one of the important elements of this model, into the curriculums, provides an important basis in terms of the potential to increase the contribution of the model to the holistic development of students. In the study, the elementary school 1st, middle school 5th and high school 9th grade curriculums updated in 2024 are examined through document analysis, a qualitative research method. In this research, the extent to which social emotional learning skills are included in the curriculums updated and the scope of these skills based on class and course are analyzed. The research findings reveal that social emotional learning skills are addressed in three dimensions in the curriculums as "self skills", "social life skills" and "common/combined skills". It is determined that social life skills are generally focused on more and common/combined skills are included less. This situation points to the potential for improvement in common/combined skills in the curriculums. Comparisons between grade levels reveal that social emotional learning skills show a significant increase from the 1st grade to the 9th grade. The data obtained on a per-course basis show that social emotional learning skills are integrated into the curriculums of different courses at different levels. These findings emphasize that the potential of each course to support social emotional learning varies and this potential should be evaluated more consciously. As a result, although the importance that Turkish Century Education Model gives to social emotional learning is clearly seen, it is recommended that these skills be distributed more evenly in the curriculums and that more focus be placed on common/combined skills.

Keywords: Education model, Curriculum, Social emotional learning skills.

1. Giriş

Küresel ölçekte eğitim sistemleri, bireylerin 21. yüzyıl becerileriyle donatılması ve yaşam boyu öğrenen, uyumlu yurttaşlar olarak yetiştirilmesi hedefine odaklanmaktadır. Bu kapsamda eğitim, yalnızca bilişsel gelişimi desteklemekle kalmayıp, aynı zamanda bireylerin sosyal, duygusal ve ahlaki olgunlaşmalarını da kapsayan bütüncül bir süreç olarak ele alınmaktadır (MEB, 2024). Günümüz dünyasında, bireylerin karmaşık sosyal etkileşimlerle başa çıkabilmeleri, duygusal zekalarını kullanabilmeleri ve sorumlu karar alabilmeleri, akademik başarılarının ötesinde, yaşam boyu refahları ve toplumsal uyumları açısından önemli görülmektedir. Bu bağlamda, sosyal duygusal öğrenme (SDÖ) becerileri, çağdaş eğitim paradigmalarının merkezine yerleşmiş, bireylerin hem kendilerini hem de başkalarını anlamalarına, duygularını yönetmelerine, olumlu ilişkiler geliştirmelerine ve yapıcı kararlar almalarına imkan tanıyan temel yetkinlikler bütünü olarak tanımlanmaktadır (Esen Aygün, 2019). Özellikle Collaborative for Academic Social Emotional Learning (CASEL) tarafından ortaya konan öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık, ilişki becerileri ve sorumlu karar alma gibi temel SDÖ becerileri, bireylerin kişisel ve toplumsal yaşamdaki başarıları için oldukça önemlidir (CASEL, 2013).

SDÖ'nün akademik başarıya olan olumlu etkileri, gerçekleştirilen pek çok araştırma ile desteklenmiştir. Durlak vd. (2011) tarafından yapılan meta-analiz, SDÖ programlarına katılan öğrencilerin akademik performanslarında önemli bir artış olduğunu göstermiştir. Bu programlar, öğrencilerin problem çözme, eleştirel düşünme ve motivasyon gibi bilişsel süreçlerini destekleyerek akademik başarılarını doğrudan etkilemektedir. Sosyal ve duygusal becerilerin geliştirilmesi, öğrencilerin okul ortamına uyum sağlamasını, öğretmenleri ve akranlarıyla daha sağlıklı ilişkiler kurmasını destekleyerek öğrenme ortamını iyileştirir ve bu durum, dolaylı olarak akademik başarıyı da artırmaktadır (Zins vd., 2004).

Kişisel gelişim açısından SDÖ, bireylerin özgüven, öz-saygı ve esneklik gibi özelliklerini güçlendirir. Duygularını anlayan ve yönetebilen bireyler, stresle daha etkili başa çıkabilir, daha az kaygı ve depresyon yaşayabilirler (Elias vd., 1997). Toplumsal uyum bağlamında ise SDÖ, bireylerin empati kurma, farklılıklara saygı gösterme ve işbirliği yapma becerilerini geliştirerek daha hoşgörülü ve katılımcı vatandaşlar olmalarına katkıda bulunur. Bu beceriler, okulda zorbalık gibi olumsuz davranışların azalmasına ve daha pozitif bir sınıf ortamının oluşmasına yardımcı olurken (Payton vd., 2000), yetişkinlikte de iş hayatında ve sosyal yaşamda başarılı ilişkiler kurmanın temelini oluşturur.

Uluslararası alanda, SDÖ'nün öğretim programlarına entegrasyonu, çeşitli ülkelerde farklı yaklaşımlarla ele alınmaktadır. Amerika Birleşik Devletleri'nde, CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) tarafından oluşturulan çerçeve, birçok eyalette SDÖ eğitime temel teşkil etmektedir. Birleşik Krallık'ta ise, "Personal, Social, Health and Economic (PSHE) Education" gibi dersler aracılığıyla öğrencilere SDÖ becerileri kazandırılmaktadır. Asya ülkelerinde ise, bazı eğitim sistemleri, bireylerin hem akademik hem

de karakter gelişimine odaklanan bütüncül yaklaşımları benimsemektedir. Bu yaklaşımlar genellikle SDÖ becerilerini ders içeriklerine entegre etme veya ayrı programlar şeklinde sunma stratejilerini içermektedir (Elias vd., 1997).

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM), Türk eğitim sisteminde bu bütüncül gelişim perspektifini benimseyen ve öğrencilerin yalnızca akademik değil, aynı zamanda sosyal, duygusal ve ahlaki gelişimlerini de temel hedef olarak belirleyen yenilikçi bir eğitim vizyonudur (MEB, 2024). Bu model, öğrencilerin duygusal zekalarını geliştirmelerinin yanı sıra sosyal becerilerini güçlendirerek sağlıklı ilişkiler kurmalarını teşvik etmeyi ve onları geleceğin dünyasına çok yönlü bireyler olarak hazırlamayı amaçlamaktadır (Özyürek ve Erdoğan, 2021). SDÖ becerileri, TYMM'nin temel bileşenlerinden biri olarak, öğrencilerin hem okulda hem de yaşamın diğer alanlarında daha başarılı ve mutlu bireyler olmalarına katkı sağlamak üzere programa entegre edilmiştir.

Ulusal literatürde de SDÖ'nün öğretim programlarındaki yeri üzerine araştırmalar mevcuttur. Esen Aygün (2019), Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nı SDÖ becerileri açısından incelemiş, bu dersin sosyal-duygusal gelişimi destekleme potansiyelini vurgulamıştır. Esen Aygün ve Şahin Taşkın (2021) ise Türkçe Dersi Öğretim Programında SDÖ becerilerinin kapsamını belirlemeye yönelik bir çalışma yapmış, Türkçe dersinin iletişim ve empati becerileri açısından zengin olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışmalar, mevcut öğretim programlarının SDÖ becerilerini ne düzeyde içerdiğini ve hangi alanlarda iyileştirme yapılabileceğini göstermesi açısından önemlidir.

Bu araştırmanın temel problem durumu, TYMM kapsamında güncellenen öğretim programlarında SDÖ becerilerine ne düzeyde yer verildiğinin ve bu becerilerin programlara entegrasyon biçiminin belirlenmesidir. SDÖ becerilerinin, yeni müfredatta nasıl bir kapsam ve dağılım gösterdiği, farklı sınıf düzeyleri ve dersler arasında farklılıklar olup olmadığı, mevcut literatürde yeterince ele alınmamış önemli bir araştırma alanı oluşturmaktadır. Bu doğrultuda, araştırmanın amacı, 2024 yılında güncellenen ilkökul 1., ortaokul 5. ve ortaöğretim 9. sınıf öğretim programlarını, sosyal duygusal beceriler açısından detaylı bir şekilde incelemektir. Bu inceleme kapsamında, SDÖ becerilerinin programlarda hangi boyutlarda ele alındığı, farklı sınıf düzeylerindeki kapsamı ve çeşitli derslerin öğretim programlarında SDÖ becerilerine nasıl yer verildiği derinlemesine analiz edilmiştir. Bu çalışma, TYMM'nin SDÖ hedeflerine ulaşmada öğretim programlarının rolünü ve etkililiğini değerlendirmek için önemli bir zemin sunmakla kalmayıp, aynı zamanda SDÖ becerilerinin öğretim programlarına daha etkili ve dengeli bir şekilde entegre edilmesine yönelik pratik öneriler sunarak hem program geliştiricilere hem de öğretmenlere önemli bir rehberlik sağlamayı hedeflemektedir.

2. Yöntem

Bu çalışmada, TYMM öğretim programlarında SDÖ becerilerinin nasıl ele alındığını ve kapsamını derinlemesine incelemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni benimsenmiştir. Durum çalışması, belirli bir durumu, olayı, kişiyi veya grubu kendi bağlamı içinde ayrıntılı olarak incelemeye olanak tanıyan bir araştırma desendir (Yin,

2003). Bu araştırma kapsamında, TYMM öğretim programları, yeni modelin SDÖ becerilerine entegrasyonu açısından bütüncül bir durum olarak ele alınmış ve bu programlardaki SDÖ yansımaları kapsamlı bir şekilde analiz edilmiştir.

2.1. Veri Kaynakları

Araştırmanın veri kaynakları, Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından 2024 yılında güncellenerek yürürlüğe giren ilkökul 1., ortaokul 5. ve ortaöğretim 9. sınıf öğretim programlarıdır. Bu programlar, TYMM'nin eğitim felsefesini ve SDÖ'ye yönelik hedeflerini somut bir şekilde ifade eden, öğrencilere kazandırılması beklenen bilgi, beceri ve değerleri içeren resmi belgeler olduğundan, çalışmanın birincil veri kaynağı olarak tercih edilmiştir. İncelenen programlar, TYMM'nin farklı kademelerdeki SDÖ entegrasyonunu anlamak için stratejik olarak belirlenmiştir.

2.2. Veri Toplama Tekniği

Veri toplama tekniği olarak doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizi, araştırma sorularına yanıt bulmak amacıyla yazılı veya görsel materyallerin sistematik bir şekilde incelenmesi sürecidir (Bowen, 2009). Bu çalışmada, belirtilen öğretim programları, SDÖ becerilerine yönelik ifadeler, kazanımlar ve açıklamalar açısından titizlikle gözden geçirilmiştir.

2.3. Veri Analizi

Veri analizi süreci, öğretim programlarında SDÖ becerilerinin yerini ve kapsamını belirlemek üzere tematik içerik analizi yaklaşımıyla gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte, aşağıda belirtilen adımlar izlenmiştir:

- 1. Verilerin Gözden Geçirilmesi ve Tanıdık Hale Gelme:** İncelenen öğretim programlarının tamamı, SDÖ becerilerine yönelik genel bir bakış açısı kazanmak amacıyla birden fazla kez okunmuştur.
- 2. Kodların Oluşturulması:** Öğretim programlarının ilgili bölümlerinde SDÖ becerilerine atıfta bulunan her ifade, cümle veya paragraf dikkatlice belirlenmiş ve bu ifadelere anlamlı kodlar atanmıştır.
- 3. Kategorilerin Belirlenmesi ve Temaların Geliştirilmesi:** Oluşturulan kodlar, SDÖ literatüründe yaygın olarak kabul gören ve çalışmada da vurgulanan üç ana boyut altında kategorize edilmiştir. Bu boyutlar ve içerikleri aşağıdaki gibidir:
 - **Benlik Becerileri (SDB1):** Bireyin kendini anlama, duygularını tanıma, güçlü ve zayıf yönlerini fark etme, öz yönetim, öz disiplin, hedef belirleme ve motivasyon gibi içsel süreçlerle ilgili becerileri kapsar (MEB, 2024).
 - **Sosyal Yaşam Becerileri (SDB2):** Empati, başkalarını anlama, farklılıklara saygı duyma, işbirliği, çatışma çözme, etkili iletişim ve olumlu ilişkiler kurma gibi sosyal etkileşimlerle ilgili becerileri içerir (MEB, 2024).

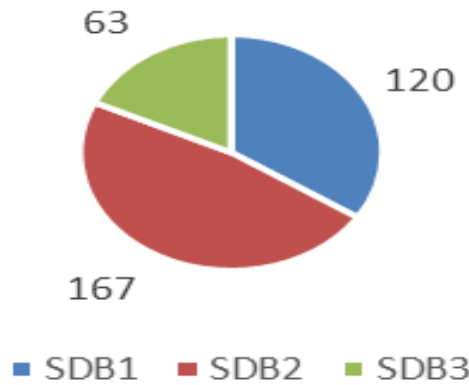
- **Ortak/Birleşik Beceriler (SDB3):** Hem bireysel hem de sosyal yönlelere sahip olup; genellikle problem çözme, sorumlu karar verme, eleştirel düşünme ve etik değerlerin uygulanması gibi bilişsel süreçlerle entegre olabilen becerilerdir (MEB, 2024).
- 4. **Verilerin Kategorilere Göre Düzenlenmesi ve Sıklık Analizi:** Nitel içerik analizinin yanı sıra, SDÖ becerilerinin boyutlara, sınıf düzeylerine ve derslere göre dağılımını belirlemek amacıyla frekans analizi de yapılmıştır. Bu veriler, bulguların daha net ve karşılaştırılabilir bir biçimde sunulmasına olanak tanımıştır.
- 5. **Temaların Yorumlanması:** Elde edilen kategoriler ve SDÖ becerilerinin nicel dağılımları ışığında, öğretim programlarının SDÖ entegrasyonuna ilişkin genel eğilimler, öne çıkan noktalar ve potansiyel gelişim alanları yorumlanmıştır.

3. Bulgular

Bu bölümde, TYMM öğretim programlarının SDÖ becerileri açısından incelenmesi sonucunda elde edilen bulgular sunulmaktadır. Bulgular, SDÖ becerilerinin ele alındığı boyutlar, sınıf düzeylerine göre kapsam ve derslere göre dağılım olmak üzere üç ana başlık altında detaylandırılmıştır.

3.1. SDÖ Becerilerinin Boyutlara Göre Genel Dağılımı

Araştırma kapsamında incelenen öğretim programlarında, SDÖ becerileri "Benlik Becerileri (SDB1)", "Sosyal Yaşam Becerileri (SDB2)" ve "Ortak/Birleşik Beceriler (SDB3)" olmak üzere üç temel boyutta ele alınmıştır. Tüm sınıf düzeyleri genelinde SDÖ becerilerinin boyutlara göre dağılımı incelendiğinde, Sosyal Yaşam Becerileri (SDB2) boyutunun programlarda en fazla yer alan SDÖ alanı olduğu, Ortak/Birleşik Beceriler (SDB3) boyutunun ise diğer boyutlara göre daha sınırlı bir şekilde ele alındığı tespit edilmiştir. Bu durum, öğretim programlarının sosyal etkileşim ve iletişim becerilerine öncelik verdiğini, ancak öğrencilerin eleştirel düşünme ve sorumlu karar alma gibi daha karmaşık süreçlerini sınırlı bir şekilde desteklediğini göstermektedir. SDÖ boyutlarının genel dağılımı Görsel 1'de sunulmuştur.

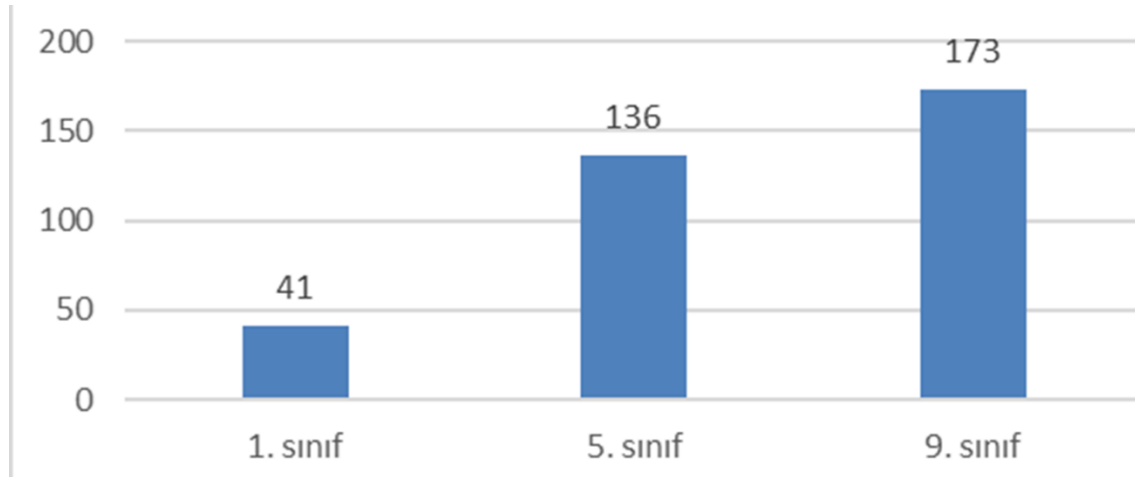


Görsel 1. SDÖ Boyutlarına Göre Genel Dağılım

Görsel 1'den de görüldüğü üzere, incelenen programlarda toplam 350 SDÖ becerisi tespit edilmiştir. Bu becerilerin 120'si Benlik Becerileri (SDB1), 167'si Sosyal Yaşam Becerileri (SDB2) ve 63'ü Ortak/Birleşik Beceriler (SDB3) boyutunda yer almaktadır. Sosyal Yaşam Becerileri (%47,7) en yüksek orana sahipken, Ortak/Birleşik Beceriler (%18) en düşük orana sahiptir.

3.2. Sınıf Düzeylerine Göre SDÖ Becerilerinin Kapsamı

SDÖ becerilerinin sınıf düzeylerine göre dağılımı incelendiğinde, 1. sınıftan 9. sınıfa doğru toplam SDÖ becerisi sayısının anlamlı düzeyde arttığı gözlemlenmiştir. Bu artış, öğrencilerin yaş ve gelişim düzeylerine paralel olarak SDÖ becerilerinin müfredat içinde giderek daha fazla derinleştirildiğini ve çeşitlendirildiğini düşündürmektedir. Ancak, literatürde SDÖ becerilerinin temelini erken yaşlarda atılmasının önemi vurgulanırken (CASEL, 2013; Elias vd., 1997; OECD, 2021), araştırmamızda alt sınıflarda SDÖ becerilerine daha az yer verilmesi dikkat çekicidir. Bu durum, SDÖ becerilerinin her yaş grubunda farklı şekillerde ele alınmasının ve bu becerilerin gelişim süreçlerinin süreklilik gerektirdiğinin bir göstergesi olabilir. Sosyal duygusal becerilerin sınıf bazlı dağılımı Görsel 2'de sunulmuştur.

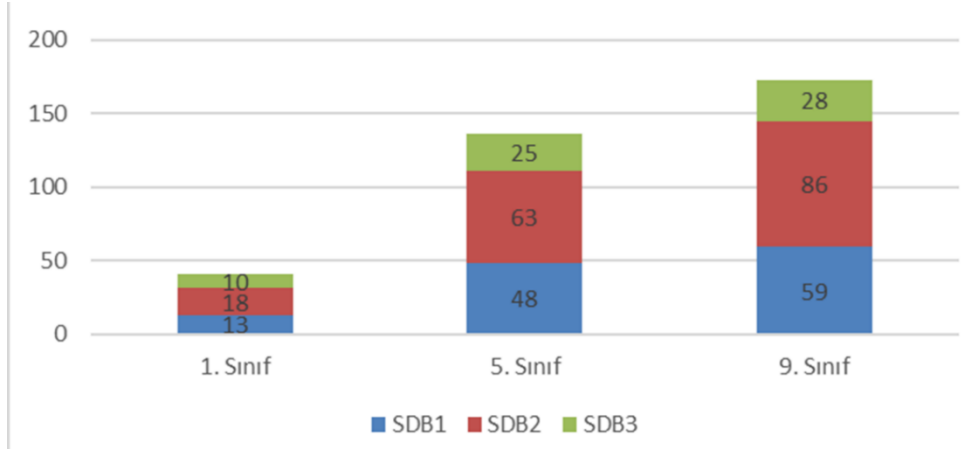


Görsel 2. Sosyal Duygusal Becerilerin Sınıf Bazlı Dağılımı

Görsel 2, toplam SDÖ becerisi sayısının 1. sınıfta 41 iken, 5. sınıfta 136'ya, 9. sınıfta ise 173'e yükseldiğini açıkça göstermektedir.

SDÖ becerilerinin boyutlara göre sınıf bazlı dağılımı incelendiğinde de benzer bir artış eğilimi gözlemlenmiştir. Her üç sınıf düzeyinde de Sosyal Yaşam Becerileri (SDB2) boyutuna yönelik becerilerin diğer boyutlara kıyasla daha fazla yer bulduğu görülmektedir. Özellikle 1. sınıf düzeyinde SDB2 becerilerinin (18) belirgin yoğunluğu, ilkokulun ilk yılında öğrencilerin sosyal etkileşim ve iletişim kurma yeteneklerinin ön plana çıkarıldığını göstermektedir. 5. ve 9. sınıf düzeylerinde de SDB2'nin baskınlığı devam ederken, Benlik Becerileri (SDB1) ve Ortak/Birleşik Beceriler (SDB3) boyutlarında da sınıf düzeyi arttıkça belirgin bir artış gözlemlenmiştir. Bu artış, öğrencilerin ortaokul ve lise dönemlerinde hem kendi duygularını yönetme hem de sorumlu kararlar alma yetkinliklerinin daha fazla desteklendiğini

düşündürmektedir. Ancak yine de Ortak/Birleşik Becerilerin (SDB3) tüm sınıf düzeylerinde en az yer alan boyut olması, bu alanda iyileştirme potansiyeline işaret etmektedir. SDB boyutlarının sınıf bazlı dağılımı Görsel 3'te detaylandırılmıştır.



Görsel 3. SDB Boyutlarının Sınıf Bazlı Dağılımı

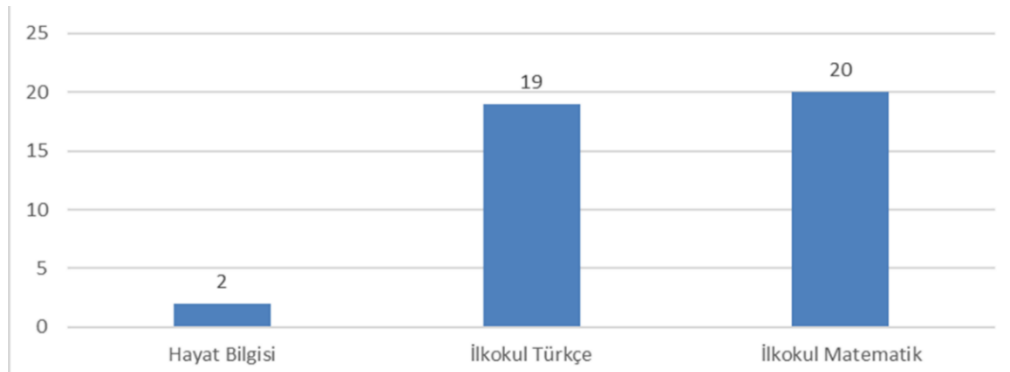
Görsel 3'te görüldüğü üzere, 1. sınıfta SDB1 13, SDB2 18, SDB3 10 beceriye sahipken; 5. sınıfta SDB1 48, SDB2 63, SDB3 25 beceriye yükselmiştir. 9. sınıfta ise SDB1 59, SDB2 86, SDB3 28 beceri olarak tespit edilmiştir. Bu dağılım, SDB2'nin tüm sınıf düzeylerinde en baskın boyut olduğunu ve toplam beceri sayısındaki artışın tüm boyutlara yayıldığını göstermektedir.

3.3. Derslere Göre SDÖ Becerilerinin Dağılımı

Derslere göre SDÖ becerilerinin dağılımı incelendiğinde, bu becerilerin çeşitli derslerin müfredatlarına farklı düzeylerde entegre edildiği belirlenmiştir. Bu durum, her bir dersin SDÖ'yü destekleme potansiyelinin farklılaştığını ve bu potansiyelin daha bilinçli bir şekilde değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

3.3.1. 1. Sınıf Derslerine Göre SDÖ Becerileri Dağılımı

1. sınıf derslerinde SDÖ becerilerinin dağılımı Görsel 4'te sunulmuştur.

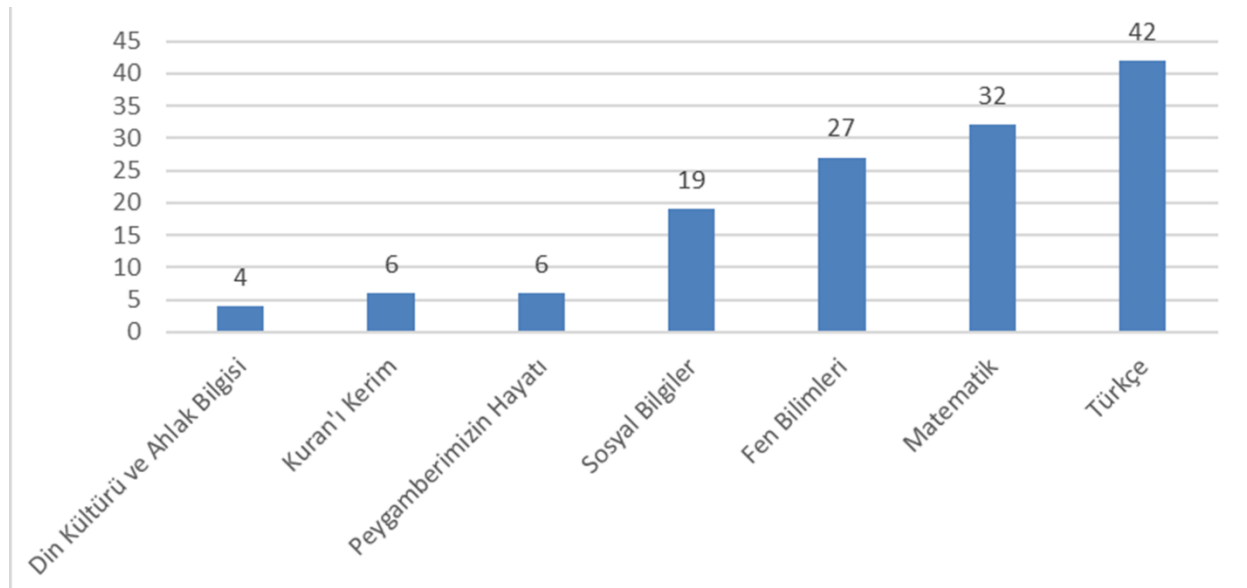


Görsel 4. Sosyal Duygusal Becerilerin 1. Sınıf Derslerine Göre Dağılımı

Görsel 4'e göre, 1. sınıf derslerinde Matematik dersi (20) en fazla SDÖ becerisine sahip ders olarak öne çıkmaktadır. Matematik dersinde problem çözme becerileri aracılığıyla SDÖ becerilerine yer verilmesi dikkat çekicidir. İlkokul Türkçe dersi 19 beceri ile ikinci sırada yer alırken, Hayat Bilgisi dersinde (2) en az SDÖ becerisi tespit edilmiştir. Bu bulgu, hayat bilgisi dersinin doğası gereği sosyal-duygusal becerilere daha fazla yer vermesi beklenirken, mevcut durumda bu potansiyelin tam olarak kullanılmadığını göstermektedir.

3.3.2. 5. Sınıf Derslerine Göre SDÖ Becerileri Dağılımı

5. sınıf derslerinde SDÖ becerilerinin dağılımı Görsel 5'te sunulmuştur.

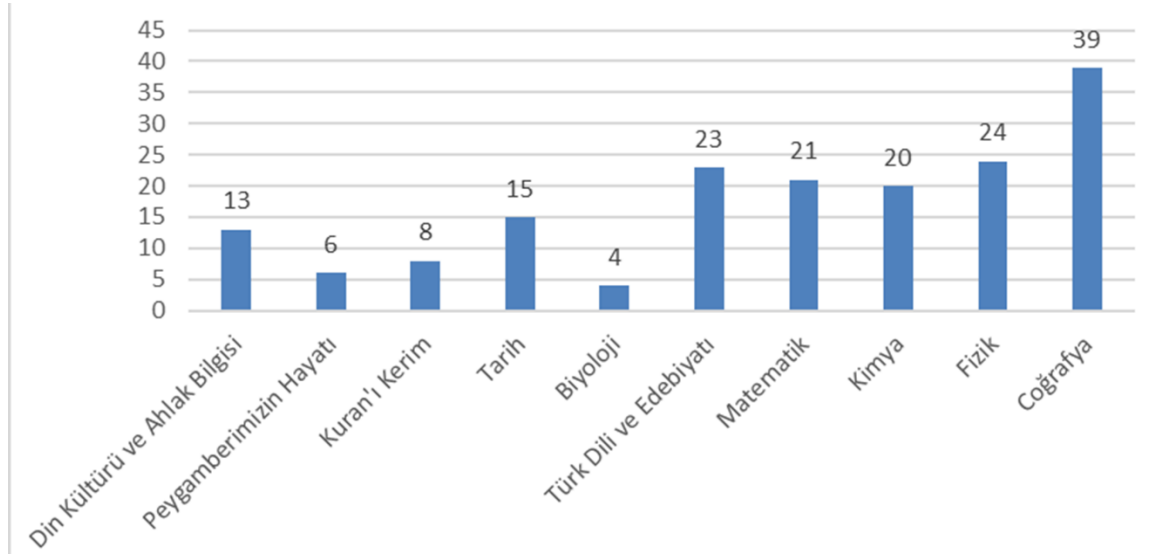


Görsel 5. Sosyal Duygusal Becerilerin 5. Sınıf Derslerine Göre Dağılımı

Görsel 5'te görüldüğü üzere, 5. sınıf düzeyinde Türkçe dersi (42), SDÖ becerileri açısından en yoğun ders olarak belirlenmiştir. Türkçe dersi, dil ve iletişim becerileri aracılığıyla sosyal etkileşim, empati ve kendini ifade etme gibi SDÖ alanlarını yoğun bir şekilde desteklemektedir. Matematik (32) ve Fen Bilimleri (27) dersleri de önemli sayıda SDÖ becerisi içermektedir. Buna karşılık, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (4), Kuran'ı Kerim (6) ve Peygamberimizin Hayatı (6) derslerinde daha az SDÖ becerisi tespit edilmiştir. Özellikle Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin ahlaki ve etik değerleri ele alma beklentisi, SDÖ becerilerine daha fazla yer verme potansiyelini akla getirmektedir.

3.3.3. 9. Sınıf Derslerine Göre SDÖ Becerileri Dağılımı

9. sınıf derslerinde SDÖ becerilerinin dağılımı Görsel 6'da sunulmuştur.



Görsel 6: Sosyal Duygusal Becerilerin 9. Sınıf Derslerine Göre Dağılımı

Görsel 6, 9. sınıf düzeyinde Coğrafya dersinin (39) en fazla SDÖ becerisi içeren ders olduğunu ortaya koymaktadır. Coğrafya dersi, küresel farkındalık, çevre sorunlarına duyarlılık ve toplumsal sorumluluk gibi konularla SDÖ becerilerini geniş bir çerçevede destekleme kapasitesine sahiptir. Fizik (24), Türk Dili ve Edebiyatı (23), Matematik (21) ve Kimya (20) dersleri de önemli sayıda SDÖ becerisi içermektedir. Biyoloji dersinde ise (4) en az SDÖ becerisi bulunmuştur. Bu durum, biyoloji dersinin daha çok bilişsel ve fen bilimleri odaklı yapısından kaynaklanabilir. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (13), Kuran'ı Kerim (8) ve Peygamberimizin Hayatı (6) derslerinin de daha az SDÖ becerisi içerdiği görülmektedir.

Genel olarak, bu bulgular, SDÖ becerilerinin bazı derslerde yoğunlaşırken bazılarında daha az yer aldığını göstermektedir. Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Coğrafya ve Türk Dili ve Edebiyatı gibi derslerin, sosyal etkileşim, iletişim, problem çözme ve empati gibi becerilerin geliştirilmesine daha fazla olanak sağladığı düşünülmektedir. Öte yandan, hayat bilgisi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Kuran'ı Kerim, Peygamberimizin Hayatı ve Biyoloji gibi derslerde SDÖ becerilerine daha az yer verilmesi, bu derslerin SDÖ'yü destekleme potansiyelinin yeterince kullanılmadığına işaret etmektedir. Bu durum, öğretim programlarının sosyal duygusal öğrenme becerilerini daha dengeli bir biçimde dağıtacak şekilde güncellenmesi için bir potansiyel sunmaktadır.

4. Tartışma

TYMM öğretim programlarının SDÖ becerileri açısından incelenmesi, modelin SDÖ'ye verdiği önemi ve bunun müfredat üzerindeki yansımalarını ortaya koymaktadır. Elde edilen bulgular, TYMM'nin SDÖ'yü bütüncül bir yaklaşımla ele aldığını göstermekle birlikte, mevcut uygulamalarda iyileştirilebilecek alanlara da işaret etmektedir.

Araştırma bulgularına göre, SDÖ becerileri "Benlik Becerileri", "Sosyal Yaşam Becerileri" ve "Ortak/Birleşik Beceriler" olmak üzere üç ana boyutta sınıflandırılmıştır (MEB,

2024). Tüm sınıf düzeylerinde "Sosyal Yaşam Becerileri" boyutunun en belirgin şekilde vurgulanması, TYMM'nin öğrencilerin iletişim, empati ve işbirliği becerilerini güçlendirmeye öncelik verdiğini göstermektedir. Bu durum, SDÖ literatüründe sosyal ilişkilerin ve etkileşimin bireyin genel gelişimi için temel teşkil ettiği görüşüyle örtüşmektedir (CASEL, 2013; Elias vd., 1997). Sosyal becerilerin erken yaşlardan itibaren desteklenmesi, öğrencilerin akran ilişkilerinde başarılı olmalarını, okulda daha uyumlu bir ortamda bulunmalarını ve ileriki yaşamlarında toplumsal hayata etkin katılımlarını sağlaması açısından oldukça değerlidir (OECD, 2021).

Ancak, "Ortak/Birleşik Beceriler" boyutunun diğer boyutlara göre daha sınırlı bir şekilde ele alınması dikkat çekicidir. Bu durum, öğrencilerin etik, güvenli ve sorumlu kararlar alma yeteneklerinin müfredatta yeterince vurgulanmadığı anlamına gelebilir. Oysaki, karmaşık bir dünyada bireylerin yalnızca etkili iletişim kurmaları değil, aynı zamanda karşılaştıkları sorunlar karşısında mantıklı ve etik kararlar verebilmeleri de son derece önemlidir (Durlak vd., 2011). Bu bulgu, TYMM öğretim programlarının bu boyutu güçlendirme potansiyelini düşündürmektedir.

Sınıf düzeylerine göre SDÖ becerilerinin kapsamındaki artış, öğrencilerin yaş ve gelişim özelliklerine paralel olarak bu becerilerin derinleştirilmesinin hedeflendiğini göstermektedir. 1. sınıftan 9. sınıfa doğru SDÖ becerilerinin sayısının artması olumlu bir gelişme olarak değerlendirilebilir. Ancak, literatürde SDÖ becerilerinin temelini erken yaşlarda atılmasının önemi sıklıkla vurgulanırken (OECD, 2021; Payton vd., 2008; Zins vd., 2004), araştırmamızda alt sınıflarda SDÖ becerilerine verilen yer nispeten daha az olması çelişkiye neden olmaktadır. Bu durum, erken çocukluk döneminde sosyal-duygusal becerilerin kazanımının bilişsel gelişimle de yakından ilişkili olduğu göz önüne alındığında, müfredatın bu alanda daha fazla destekleyici olabileceği potansiyelini düşündürmektedir. Hayat Bilgisi gibi derslerin doğası gereği SDÖ becerilerini yoğun bir şekilde içermesi beklenirken, 1. sınıf hayat bilgisi dersinde SDÖ becerisi sayısının düşük olması, derslerin potansiyellerinin tam olarak kullanılmadığına işaret etmektedir.

Derslere göre SDÖ becerilerinin dağılımındaki farklılıklar da önemli bulgulardır. Türkçe ve coğrafya gibi derslerin SDÖ becerilerini daha yoğun bir şekilde desteklediği görülürken, biyoloji ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi gibi derslerde bu becerilere daha az yer verilmiştir. Türkçe dersinin iletişim, empati ve kendini ifade etme becerilerini doğal olarak desteklemesi beklenirken (Esen Aygün ve Şahin Taşkın, 2021), coğrafya dersinin küresel farkındalık ve toplumsal sorumluluk gibi konulardaki potansiyeli de SDÖ entegrasyonu açısından önemlidir. Matematik dersinde problem çözme becerileri aracılığıyla SDÖ'ye yer verilmesi de farklı derslerin SDÖ'ye katkı sağlayabileceği çeşitliliği göstermektedir. Ancak, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin etik değerler ve sosyal sorumluluk gibi alanlarda SDÖ'yü daha fazla destekleme potansiyeli olduğu düşünülürse, bu derste düşük SDÖ becerisi sayısı iyileştirme alanı olarak görülebilir. Bu dengesiz dağılım, SDÖ becerilerinin tüm derslerde bütüncül bir şekilde entegrasyonunun önemini ortaya koymaktadır. Her dersin kendi yapısı içinde SDÖ becerilerini destekleme potansiyeli bulunmakta ve bu potansiyelin daha bilinçli bir şekilde değerlendirilmesi gerekmektedir.

Sonuç olarak, TYMM'nin SDÖ'ye verdiği önem net bir şekilde görülmektedir. Ancak öğretim programlarındaki mevcut entegrasyonun, bazı boyutlarda ve sınıf düzeylerinde daha fazla güçlendirilmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Ayrıca, dersler arasındaki dağılımın daha dengeli hale getirilmesi, SDÖ'nün öğrencilerin yaşamının her alanına nüfuz eden bir yetkinlik olarak gelişimini destekleyecektir.

5. Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma, TYMM öğretim programlarının SDÖ becerileri açısından kapsamlı bir analizini sunmaktadır. Elde edilen bulgular, TYMM'nin SDÖ'ye verdiği önemi vurgulamanın yanı sıra, mevcut uygulamaların iyileştirilmesi gereken alanlarına da dikkat çekmektedir.

5.1. Sonuç

Araştırmanın temel sonuçları aşağıdaki gibi özetlenebilir:

- TYMM öğretim programlarında SDÖ becerileri "Benlik Becerileri (SDB1)", "Sosyal Yaşam Becerileri (SDB2)" ve "Ortak/Birleşik Beceriler (SDB3)" olmak üzere üç temel boyutta ele alınmaktadır.
- Tüm sınıf seviyelerinde, "Sosyal Yaşam Becerileri" (SDB2) boyutunun diğerlerine göre daha fazla ön plana çıktığı, "Ortak/Birleşik Beceriler" (SDB3) boyutunun ise daha sınırlı bir şekilde yer aldığı belirlenmiştir. Bu durum, programların özellikle problem çözme, etik ve sorumlu karar alma gibi daha karmaşık ve bütünlüklü becerilere yeterince odaklanmadığını göstermektedir.
- SDÖ becerilerinin kapsamı 1. sınıftan 9. sınıfa doğru belirgin bir artış göstermekte, ancak alt sınıflarda SDÖ becerilerine verilen yerin literatürdeki erken yaşlardaki önemle (OECD, 2021; Payton vd., 2008; Zins vd., 2004) kıyaslandığında nispeten daha az olduğu görülmüştür. Bu durum, SDÖ'nün temellerinin atılması gereken erken çocukluk döneminde programların daha fazla destekleyici olma potansiyeline işaret etmektedir.
- Derslere göre SDÖ becerilerinin dağılımı farklılık göstermekte; Türkçe, Matematik ve coğrafya gibi dersler SDÖ'yü daha yoğun desteklerken, hayat bilgisi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ve biyoloji gibi derslerde bu potansiyelin tam olarak kullanılmadığı anlaşılmıştır. Bu durum, SDÖ entegrasyonunda disiplinler arası ve dengeli bir yaklaşımın gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Bu sonuçlar, TYMM'nin öğrencilerin bütüncül gelişimine katkıda bulunma potansiyelini ortaya koyarken, SDÖ becerilerinin öğretim programlarına entegrasyonunda daha dengeli ve stratejik bir yaklaşım benimsenebileceğini de göstermektedir.

5.2. Gelecek Araştırmalar ve Uygulamalara Yönelik Öneriler

Elde edilen bulgular ve çalışmanın sınırlılıkları ışığında, TYMM'nin SDÖ hedeflerine ulaşmasında öğretim programlarının rolünü güçlendirmek ve literatüre katkı sağlamak amacıyla aşağıdaki öneriler sunulmaktadır.

5.2.1. Öğretim Programlarına Yönelik Öneriler

- Sosyal duygusal öğrenme becerileri, özellikle "Ortak/Birleşik Beceriler" (SDB3) boyutu başta olmak üzere, tüm SDÖ boyutlarını daha dengeli içerecek şekilde güncellenmelidir. Öğrencilerin etik ve sorumlu karar alma, eleştirel düşünme gibi becerilerini geliştirmeye yönelik kazanımlar ve etkinlikler artırılmalıdır.
- SDÖ becerilerinin temelinin erken yaşlarda atıldığı göz önüne alınarak, 1. sınıf ve benzeri alt sınıf seviyelerindeki öğretim programlarında, SDÖ becerilerinin kapsamı ve yoğunluğu artırılmalıdır.
- Her dersin kendi özgün yapısı içinde SDÖ becerilerini destekleme potansiyeli olduğu kabul edilmeli ve bu potansiyellerin tam olarak kullanılması için ders programları disiplinler arası bir bakış açısıyla yeniden değerlendirilmelidir. Özellikle SDÖ becerilerine daha az yer verilen derslerde entegrasyon fırsatları artırılmalıdır.

5.2.2. Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Bu çalışma doküman analizi ile sınırlı olduğundan, TYMM'nin SDÖ uygulamalarının sınıf içi etkilerini, öğretmenlerin SDÖ becerilerini öğretme yöntemlerini ve öğrenci gelişimine olan yansımalarını incelemek üzere deneysel, eylem araştırmaları veya karma yöntemli çalışmalar yapılabilir.
- Farklı sınıf düzeyleri ve derslerde SDÖ becerilerinin nasıl öğretildiğine dair, öğretmen ve öğrenci görüşlerini de içeren derinlemesine nitel çalışmalar gerçekleştirilebilir.
- SDÖ becerilerinin ders içi etkinlikler, materyaller ve değerlendirme süreçlerine nasıl yansıtıldığına dair daha detaylı analizler yapılabilir.

Bu önerilerin uygulanmasıyla birlikte, TYMM'nin öğrencilerin bilişsel, sosyal, duygusal ve ahlaki gelişimlerine yönelik bütüncül vizyonunun daha da güçlendirilmesi beklenmektedir.

Kaynakça

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-49.

CASEL. (2013). *2013 CASEL guide to effective social and emotional learning programs*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82, 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>

Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, T. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., & Shriver, T. P. (1997). *Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Esen Aygün, H. (2019). Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri Açısından İncelenmesi. *Eğitim ve Teknoloji*, 1(1), 82-99.

Esen Aygün, H., & Şahin Taşkın, Ç. (2021). Türkçe Dersi Öğretim Programında Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerilerinin Kapsamının Belirlenmesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 54(1), 205-224. <https://doi.org/10.30964/auebfd.797377>

Milli Eğitim Bakanlığı (2024). *Öğretim Programları Ortak Metni*. Ankara: MEB.

OECD (2021). Social and emotional skills: Well-being, connectedness and success. [https://web-archive.oecd.org/2023-06-05/658877-updated%20social%20and%20emotional%20skills%20%20well-being,%20connectedness%20and%20success.pdf%20\(website\).pdf](https://web-archive.oecd.org/2023-06-05/658877-updated%20social%20and%20emotional%20skills%20%20well-being,%20connectedness%20and%20success.pdf%20(website).pdf) adresinden erişildi.

Özyürek, A., ve Erdoğan, M. (2021). Okul Öncesi Çocukların Duygusal Zekâ ve Sosyal Becerileriyle Annelerinin Sosyal Becerileri Arasındaki İlişki. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(231), 27-39. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.753531>

Payton, J., Wardlaw, D., Graczyk, P., Bloodworth, M., Tompsett, C., & Weissberg, R. (2000). SEL Learning: A Framework for Promoting Mental Health and Reducing Risk Behavior in Children and Youth. *Journal of School Health*, 70, 179-185. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2000.tb06468.x>

Payton, J., Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B., & Pachan, M. (2008). *The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: Findings from three scientific reviews*. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.



Yin, R. K. (2003). *Case study research and applications: Design and methods*. Sage publications.

Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., ve Walberg, H. J. (Eds.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* Teachers College Press, New York.

ÖĞRETMEN ADAYLARININ 21. YÜZYIL BECERİLERİNİN ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN ÖZYETERLİK ALGILARI: BİR KARMA ARAŞTIRMA YÖNTEMİ ÇALIŞMASI

Kevser AKTAN

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Yüksek lisans öğrencisi

aktankevser3@gmail.com - <https://orcid.org/0009-0003-4121-5948>

Doç. Dr. Oğuzhan NACAROĞLU

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi

onacaroglu44@gmail.com - <https://orcid.org/0000-0001-8516-9152>

ÖZET

Bu araştırmada öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerinin öğretimine ilişkin öz-yeterlik algılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada karma araştırma yöntemi desenlerinden açıklayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini İç Anadolu bölgesinde yer alan bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 112 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu ise dört öğretmen adayı oluşturmaktadır. Nicel veri toplama aracı olarak 21. Yüzyıl Becerileri Öğretimi Ölçeği; nitel veri toplama aracı olarak ise görüşme kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde parametrik testler nitel verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Katılımcılar teknolojinin yararı ($\bar{X}=3,67$) , iş birliği ($\bar{X}=4,02$) , yenilik ve problem çözme ($\bar{X}=3,59$) ölçek maddelerinde katılıyorum şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Ölçek geneli ve alt boyutlarından elde edilen puanlar arasında öğrenim görülen program açısından anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Buna karşın teknoloji yararı boyutundan elde edilen puanlar arasında erkekler lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Nitel veriler sonucunda elde edilen bulgular kod ve kategoriler altında toplanmıştır. Araştırma sonucuna gerekli önerilerde bulunulmuştur.

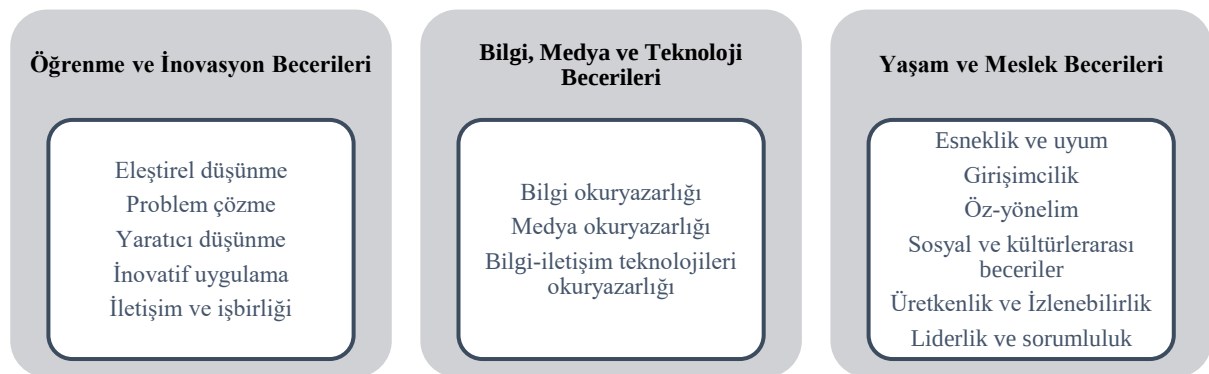
Anahtar Kelimeler: 21.Yüzyıl Becerileri, Öğretmen Adayları, Özyeterlik algısı,

1. GİRİŞ

Dünyanın küreselleşmesi ile bilimde sistematik araştırma ve geliştirme çabaları toplumları bilgi toplumu olmaya zorlamaktadır (Atış Akyol & Aşkar, 2022; Ayanoğlu, 2023). Bilginin yarattığı bu hızlı değişimlere ayak uydurabilmenin önkoşulu, yeni bilgi ve becerilerin geliştirilmesidir

(Trilling & Fadel, 2009; Yıldırım, 1999). Nitekim günümüz eğitim sisteminde eleştirel düşünme (O'Reilly vd., 2022), yaratıcı düşünme (Zulyusri vd., 2023), problem çözme gibi becerilerin öğrencilere kazandırılması önem taşımaktadır (Mutohhari vd., 2021). Bununla birlikte öğrenciler, geçmişte mümkün olandan çok daha hızlı bir şekilde bilgiyi bulmalarını, edinmelerini ve oluşturmalarını sağlayan güçlü öğrenme araçlarına erişebilmektedir (Buitrago Flórez vd., 2021). Bu kapsamda öğrencilere 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılması gerekmektedir (Chalkiadaki, 2018).

21. yüzyılda bireylerden özellikle, teknoloji kullanımı, işbirlikli çalışma, etkili iletişim, dijital okuryazarlık, problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcılık ve üretkenlik ile farklı kaynaklardan bilgi edinme gibi becerilerde yetkin olmaları beklenmektedir (Gore, 2013; Voogt ve Roblin, 2012). Bu kapsamda özellikle eğitim çağındaki bireyler, bu yetkinlikler ve yeni yaşam biçimlerine göre kendi gereksinimlerini belirlemektedirler. Bu beklentileri karşılamak hedefiyle ortaya çıkan 21.yüzyıl becerileri, içeriğinin yoğunluğu ve yeni uygulamaları eğitime uyarlama konusunda farklı bakış açıları sunması ile önemli bir araştırma konusu haline gelmiştir (Mishra ve Mehta, 2017; Koh vd., 2015). 21. yüzyıl becerileri, The Common Core State Standarts (CCSS) adlı reform hareketiyle başlayan beceriler olup (Drew, 2013) bu reform hareketiyle öğretmen, akademisyen ve iş dünyası liderlerinin katılımıyla 21.Yüzyıl Becerileri Ortaklığı (P21) oluşturulmuştur. Bu kapsamda 21. yüzyıl becerileri “Yaşam ve Kariyer” , “Öğrenme ve İnovasyon”, “Bilgi, Medya ve Teknoloji” becerileri temaları altında bir araya getirilmiştir (Heinrichs, 2016). Bu temalar altında yer alan beceriler ise Görsel 1’de yer almaktadır (Partnership for 21st Century Learning, 2015).



Görsel 1. 21. yüzyıl becerileri

Günümüzde bireylerin 21. yüzyıl becerilerine sahip olarak yetişmesi beklenmekte (Van Laar vd., 2017) ve bu doğrultuda öğrenenlerin bu becerilere sahip olabilmesi amacıyla eğitim alanında düzenlemeler yapılmaktadır (Dökme, 2019; Qian & Clark, 2016). 21. yüzyıl becerilerinin doğrudan öğrenme ortamlarında yer alması, bu becerilerin kazanılmasında ve

niteliğinin gelişmesine katkı sunmaktadır. Bu kapsamda hem okul yöneticilerinin hem de öğretmenlerin bu beceriler hakkındaki bilgi düzeyleri ve algıları, bu becerilerin aktarımı hususunda önem taşımaktadır (Aslan, 2023; González-Pérez & Ramírez-Montoya, 2022). 21. yüzyıl öğretmen becerileri, etkili sınıf yönetimi, doğru davranışları teyit eden bir yaklaşım, teknoloji ve pedagoji becerilerini bir arada kullanabilme, materyal üretebilme ve sınıf ortamından bağımsız olarak öğretimi sağlayabilmek için ihtiyaç duyulan becerilerdir (Orhan-Göksün, 2016). Öğretmen yeterlikleri kapsamında düşünüldüğünde bir öğretmenin öncelikle alanında ve alan öğretiminde yeterli bilgi ve beceriye sahip olması ve mesleğiyle ilgili güncel gelişmeleri araştırarak uygulamalarına yansıtması beklenmektedir (Durmuş, 2020). Bunun yanında aydın ve açık fikirli olması, farklı veri kaynaklarını mesleki uygulamalarında kullanabilmesi ve kişisel gelişimine önem vermesi önemlidir. İyi bir öğretmen, eğitimde ve öğretimde liderlik vasfı taşıyan, mesleğini ve öğrencilerini seven, bulunduğu ortamda fark yaratan, iletişime ve iş birliğine değer veren, öğrencilerini, bireysel farklılıklarına dikkat ederek hayata hazırlayan, 21. yüzyıl becerilerine sahip önemli bir toplum lideridir (İda, 2017; Özden, 2013; Özkan, 2016). 21. yüzyıl becerilerini kullanabilen öğrencilerin olduğu bir öğrenme çevresinde öğretmenin de bu becerileri işe koşmakta yetersiz kalmaması ve öğretim esnasında öğrencinin öğrenme motivasyonunu sağlaması gerekmektedir (Gürültü vd., 2020). 21. yüzyıl becerilerinin kullanımı anlamında üst düzey becerilere sahip öğretmenin bulunduğu bir öğrenme ortamında öğrencilerin öğrenme motivasyonlarının yüksek olabilmekte ve kalıcı öğrenmelerin gerçekleşebilmektedir (Orhan-Göksün, 2016). Nitekim öğretmen ve öğrencilerin sahip oldukları 21. yüzyıl becerilerinin yeterlikleri birbirini etkileyebilmektedir.

Alan yazında 21. yüzyıl öğreten ve öğrenen yeterlikleri üzerine çalışmalar yapıldığı görülmektedir (Bernhardt, 2015; Bunker, 2012; Garba, vd., 2015; Kereluik vd., 2013; Koh vd., 2015). Bu çalışmalarda özellikle öğretmenlerin 21. yüzyılda bireylerden beklenen yeterliklerin ve becerilerin farkında olmaları vurgulanmaktadır (Cemaloğlu vd., 2019). Bu kapsamda Erten (2020) 21. yüzyıl becerilerinin geliştirilmesi için öğretim programlarının güçlendirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Mete (2021) öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri özyeterlilik algılarını belirlemenin öğrenme sürecini doğru planlama açısından önemini ortaya koymuştur. Erişen, ve arkadaşları (2018) yaptığı çalışmada 21. yüzyıl becerileri öğretimine yaptığı çalışmada 21. yüzyıl becerileri öğretimine yönelik çalışmasında öğretmenlerin çalışmaları entegre etmede müfredatla sorun yaşandığını belirtirken, Bernhardt (2015), 21. yüzyıl becerilerini mesleki açıdan incelerken öğretmen adaylarının da izleyeceği yola değinmiştir. Dolayısıyla öğretmen ve öğretmen adaylarının 21 yüzyıl becerilerinin öğretimine ilişkin

özyeterlik algılarının tespit edilmesi önem arz etmektedir. Yapılan çalışmalardan yola çıkarak bu araştırmanın amacı öğrenim gören öğretmen adayları ile 21. yüzyıl becerilerinin öğretimine ilişkin öz-yeterlik algıları ne düzeyde olduğunu tespit etmektir. Farklı bölümlerden öğretmen adaylarının araştırılmaya dahil edilme sebebi her bir disiplinin kendine özgü öğretim yöntemleri ve pedagojik yaklaşımları bulunmaktadır. Bu çalışmada, farklı disiplinlerin bir arada ele alınmasıyla, öğretmen adaylarının bölümlerine yönelik yöntemlerinin etkisini daha kapsamlı bir şekilde analiz etmek amaçlanmıştır. Bu kapsamda aşağıda verilen sorulara cevap aranmıştır.

1. Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerinin öğretimine ilişkin öz-yeterlik algıları nedir?
2. Farklı bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerinin öğretimine ilişkin öz-yeterlik algıları nedir?
3. Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerinin öğretimine ilişkin öz-yeterlik algıları cinsiyet açısından farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerinin öğretimine ilişkin öz-yeterlik algıları nasıldır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Deseni

Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri öğretimine ilişkin özyeterlik algılarının incelendiği bu çalışmada karma araştırma yöntemi desenlerinden açıklayıcı sıralı desen kullanılmıştır (Creswell, 2009). Karma araştırma yönteminde nicel ve nitel yöntemlerin birbirlerini desteklemesi ve nicel ve nitel verilerin entegrasyonu önem arz etmektedir. (Creswell, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Böylece her iki yöntemle elde edilen verilerin geçerlik ve güvenirliğinin artırılması sağlanmaktadır (Creswell ve Plano Clark, 2011). Sıralı açıklayıcı desende araştırmacı öncelikle nicel verileri daha sonra bu nicel verileri daha iyi açıklamak için nitel verileri toplanır ve analiz edilir (Creswell, 2009). Araştırmanın nicel kısmında tarama deseni kullanılmıştır (Fraenkel & Wallen, 2006). Başka bir ifadeyle tarama deseni, örneklemin özelliklerini açığa çıkarmak adına büyük bir örneklemden veri toplanmasını ifade eder (Büyüköztürk, vd., 2014). Araştırmanın nitel kısmında fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji deseni tam anlamıyla fikir sahibi olmadığımız olayları derinlemesine inceleme ve imkânı verir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Ayrıca bu desen, bireylerin yaşantılarında yer alan kavram ve olguları nasıl anlamlandırdıklarını ya da nasıl yorumladıklarını odaklanır (Patton, 2014).

2.2. Araştırma Grubu

Araştırmanın örneklemini İç Anadolu bölgesinde yer alan bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 112 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Örneklem belirlenirken kolay ulaşılabilir örnekleme kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir örnekleme, ulaşılması kolay ve çalışılması pahalı olmayan örneklemedir (Patton,2014). Örneklemi oluşturan öğrencilere ait demografi bilgileri Çizelge 1’de verilmiştir.

Çizelge 1. Demografik bilgiler

Değişkenler	Kişisel özellikler	Frekans (f)	Yüzde (5)
Cinsiyet	Kız	83	74.1
	Erkek	29	25.9
Bölüm	Türkçe	55	49.1
	Fen Bilgisi	38	33.9
	İlköğretim matematik	19	17.0
Sınıf	3. sınıf	56	50
	4. sınıf	56	50

Tablo 1 incelendiğinde, örneklemin yüzde 74.1’ni kız, yüzde 25.9’unu erkek öğretmen adayları oluşturmaktadır. Bu öğretmen adaylarının 55’i Türkçe, 38’i fen bilgisi ve 19’u ilköğretim matematik bölümünde öğrenimlerine devam etmektedirler. Bununla birlikte öğretmen adaylarının yarısı 3. sınıfta, diğer yarısı ise 4. sınıfta yer almaktadırlar. Araştırmanın çalışma grubunu dört öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma grubu belirlenirken ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme örneklemin problemle ilgili olarak belirlenen niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesneler ya da durumlardan oluşturulmasıdır (Büyükşener, 2012). Gönüllü katılım esasına göre ve son sınıf öğretmen adayları çalışma grubuna dahil edilmiştir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak nicel araştırma sürecinde, Özyurt (2020) tarafından Türkçeye uyarlanan "21. Yüzyıl Becerileri Öğretimi Ölçeği" kullanılmıştır. Beşli Likert tipi olarak yapılandırılan bu ölçek, toplam 10 maddeden oluşmaktadır. Bu doğrultuda, ölçekten elde edilebilecek puanlar 10 ile 50 arasında değişmektedir. Katılımcı sayısını artırmak amacıyla anket formu Google Drive aracılığıyla sınıf ve bölüm gruplarında paylaşılmıştır. Ölçek; “teknolojinin yararı” (3 madde), “iş birliği” (3 madde) ve “yenilik ve problem çözme” (4 madde) olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Özyurt’un (2020) çalışmasında, ilgili alt boyutlara ilişkin Cronbach Alfa güvenirlik katsayıları sırasıyla .81, .75 ve .83 olarak hesaplanmıştır. Üç faktörlü bu yapı toplam varyansın %68’ini açıklamaktadır. Ölçekte olumsuz yönde ifade edilmiş (ters) madde bulunmamaktadır. Ölçekten elde edilen yüksek puanlar, öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerinin öğretimine yönelik öz yeterlik algılarının yüksek

olduğunu göstermektedir. Bu araştırmada ise ölçeğin genel güvenirlik katsayısı (Cronbach Alfa) .89 olarak belirlenmiştir.

Nitel araştırma sürecinde ise, yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Bu formun oluşturulmasında, uygulanan ölçek temel alınarak üç ucu açık sorunun da dahil edildiği toplam altı soruluk bir görüşme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular, iki alan uzmanının değerlendirmesine sunulmuş ve uzman görüşleri doğrultusunda, öğretmen adaylarına daha uygun bir dil kullanılması yönünde geri bildirim alınmıştır. Bu doğrultuda gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Görüşme soruları aşağıda yer almaktadır.

1. Hangi dijital araçların kullanımına ilişkin yeterli bilgiye sahipsin? Açıklar mısın?

Sonda: Peki öğrencilere dijital araçların kullanımını öğretmede kendini yeterli görüyor musunuz? Açıklar mısınız?

2. Sınıfında öğrencilerle bir grup çalışması yapmayı planladığını düşünelim. Bu grup çalışmasına katılan öğrencilere liderlik etmeyi öğretebilir misiniz? Nasıl?

Sonda: Peki öğrencilerini akranlarıyla iş birliğine yönlendirebilmekte kendini yeterli görüyor musunuz? Açıklar mısınız?

3. Öğrencileri “gerçek yaşam” zorluklarını veya problemlerini tanımaya yönlendirmekte kendini yeterli hissediyor musunuz? Açıklar mısınız?

Sonda: Peki öğrencilerini “gerçek yaşam” zorluklarını veya problemlerini tanımaya yönlendirmekte ne gibi çalışmalar yapabilirsiniz? Açıklar mısınız?

4. Bir proje çalışmasında öğrencilere elde edilen verilerin veya kanıtın geçerliliğini değerlendirmeyi öğretmekte kendini yeterli görüyor musunuz? Açıklar mısınız?
5. Sınıfında farklı kültürlerden öğrencilerin olduğunu düşünelim. Diğer öğrencilerin bu öğrencilerle saygı çerçevesinde çalışmalar yapması için ne gibi uygulamalar yaptınız?

Sonda: Bunu öğrencilere öğretmekte kendini yeterli görüyor musunuz? Açıklar mısınız?

6. Öğrencilere teknolojiyi sorumlu bir şekilde kullanmayı öğretmekte kendini yeterli görüyor musunuz? Açıklar mısınız?

2.4. Verilerin Analizi

Nicel verilerin analizinde öncelikle normallik testi yapılmıştır. Bu kapsamda ortalama, medyan değerleri ile basıklık ve çarpıklık değerleri kontrol edilmiştir. Bu değerler Çizelge 2’de sunulmuştur.

Çizelge 2. Ölçek puanlarına ait betimsel bulgular

	Teknolojinin Yararı	İş birliği	Yenilik ve Problem Çözme	Ölçeğin Geneli
Ortalama	11.02	12.08	14.39	37.50
Medyan	11.00	12.00	14.00	38.00
Mod	12.00	12.00	14.00	37.00 ^a
Çarpıklık	-.218	-.939	-.148	-.386
Baskınlık	.052	1.295	-.330	.293
Minimum	5.00	6.00	8.00	20.00
Maksimum	15.00	15.00	20.00	50.00

Tablo 2 incelendiğinde, ölçeğin genelinden ve alt boyutlarından elde edilen puanların ortalama, mod ve medyan değerlerinin birbirine yakın olduğu görülmektedir. Bunula birlikte basıklık ve çarpıklık değerleri incelendiğinde (-1) ile (+1) arasında yer almaktadır. Bu kapsamda verilerin normal dağılım gösterdiği söylenebilir (Pallant, 2020).

3. BULGULAR

3.1. Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerinin öğretimine ilişkin öz-yeterlik algıları

Araştırma kapsamında öncelikle öğretmen adaylarının 21. Yüzyıl becerilerinin öğretimin ilişkin algı düzeyleri incelenmiştir. Bu kapsamda elde edilen bulgular Çizelge 3'te verilmiştir.

Çizelge 3. Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerinin öğretimine ilişkin öz-yeterlilik algılarına yönelik betimsel istatistik bulguları

	N	$\bar{X}$	S.s.	Min.	Max.
Teknolojinin Yararı	112	3,67	2,08	5,00	15,00
İş birliği	112	4,02	1,87	6,00	15,00
Yenilik ve Problem Çözme	112	3,59	2,95	8,00	20,00
Ölçeğin Geneli	112	3,75	6,14	20,00	50,00

Çizelge 3 incelendiğinde öğretmen adayları tarafından ölçekten alınan en düşük puan 20, en yüksek puan 50 olduğunu görmekteyiz. Ölçek genelinin ortalama değeri ise ($\bar{X}=3.75$) iken standart sapma değerinin 6.14 olduğunu göstermektedir. Ölçek genelinin puanlarının geniş aralığa yayıldığını göstermektedir. Puanlama ortalama etrafında yığılmamış olup uç değerlere de rastlanabileceğini göstermektedir. Bununla birlikte; teknolojinin yararı ($\bar{X}=3,67$) , iş birliği ($\bar{X}=4,02$) , yenilik ve problem çözme ($\bar{X}=3,59$) ölçek maddelerinde katılıyorum şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Ölçekte en yüksek değeri işbirliği maddesi almıştır.

3.2. Farklı bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerinin öğretimine ilişkin öz-yeterlik algıları

Çizelge 4. ANOVA istatistiğine ait bulgular

		Kareler toplamı	df	Kareler ortalaması	F	Sig.
Teknolojinin Yararı	Gruplar arası	16,0	2	8,019	1,87	,15
	Gruplar içi	466,8	109	4,283		
	Toplam	482,9	111			
İşbirliği	Gruplar arası	1,2	2	,646	,18	,83
	Gruplar içi	389,8	109	3,576		
	Toplam	391,1	111			
Yenilik ve Problem Çözme	Gruplar arası	2,5	2	1,274	,14	,86
	Gruplar içi	968,1	109	8,882		
	Toplam	970,7	111			
Ölçeğin geneli	Gruplar arası	13,5	2	6,798	,17	,83
	Gruplar içi	4180,3	109	38,352		
	Toplam	4193,9	111			

Farklı bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerinin öğretimine ilişkin öz-yeterlik algı puanlarını belirlemek amacıyla ANOVA kullanılmıştır. Analiz sonucunda Ölçek geneli ve alt boyutlarından elde edilen puanlar arasında öğrenim görülen program açısından anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p>0,05$).

3.3. Kız ve erkek öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerinin öğretimine ilişkin öz-yeterlik algıları

Çizelge 5. Kadın ve erkek öğretmen adaylarının ölçekten aldıkları puanların karşılaştırılması

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S.s	df	T	P
Teknolojinin Yararı	Kız	83	10,77	2,04	110	-2,223	,031
	Erkek	29	11,75	2,06			
İş Birliği	Kız	83	12,02	1,93	110	-,659	,513
	Erkek	29	12,27	1,70			
Yenilik ve Problem Çözme	Kız	83	14,18	3,05	110	-1,3	,171
	Erkek	29	15,00	2,61			
Ölçeğin Geneli	Kız	83	36,97	6,17	110	-1,5	,117
	Erkek	29	39,03	5,90			

Çizelge 5 incelendiğinde teknoloji yararı boyutundan elde edilen puanlar arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p<0,05$). Bu farklılık erkek katılımcılar lehinedir. Bununla birlikte ölçeğin diğer boyutları ve genelinden elde edilen puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$).

3.4. Nitel Bulgular

Nicel veriler toplandıktan sonra Fen Bilgisi Öğretmenliği son sınıf 4 öğretmen adayı ile görüşmeler yapıldı. Katılımcılara K1, K2, K3, K4 isimleri verilmiştir. Verilen cevaplardan yola çıkılarak kod ve kategoriler elde edilmiştir.

Çizelge 6. Katılımcıların dijital araçların kullanımını öğretmede kendini yeterli görmelerine ilişkin görüşleri

Kategori	Kodlar
Kullanılan dijital araçlar	Telefon (K1, K2, K3, K4)
	Bilgisayar (K1,K2,K3,K4)
	Akıllı tahta (K2, K3)
	Padlet (K3, K4)
	Web 2.0 araçları (K3, K4)
Dijital araç kullanımı açısından	Yeterliyim (K1, K4)
	Yeterli değilim (K2, K3)

Çizelge 6 incelendiğinde katılımcılardan K1, K2, K3, K4 dijital araçlardan telefon ve bilgisayarı aktif olarak kullandıklarını belirtmişlerdir. Bununla ilgili K2 “...ders konularında telefondan çok bilgisayarın yardımını alıyorum.” şeklinde görüşünü açıklamıştır. Dijital araçlardan Web 2.0 araçlarına da değinen katılımcılar bu çalışmaları telefondan ziyade bilgisayardan daha kolaylıkla yaptıklarını belirtmişlerdir (K3, K4). Katılımcılardan K1 ve K4 dijital araçları kullanma konusunda kendilerini yeterli bulurlarken K2 ve K4 yeterli bulmadıklarını belirtmişlerdir. Hitap edeceği öğrencinin düzeyine göre durumun değişeceğini söyleyen K1 “Yani evet öğrencilerin seviyesine bağlı olarak yeterli görüyorum ama daha da geliştirebilirim öğrendiklerimle.” Bununla birlikte K2 “Çocuklar teknolojiye çok hakimler ben tam yüzde yüz bilgisayara hakim olamadığım kendimi yüzde 40 ta görüyorum bu yüzden onlara anlatırken verimli olacağımı düşünmüyorum” şeklinde görüşünü açıklamıştır.

Çizelge 7. Akran İşbirliği ve Liderliğe yönelik görüşler

Kategori	Kodlar
Liderlik	Doğru tanımlanmalı (K1, K2)
	Saygı (K1)
	Yetiştiriliş etkisi (K2)
	Gerçek yaşam hikâyeleri (K3)
	Ekip ruhu (K4)
Akran İş Birliği	Olumlu bağlılık (K3, K4)
	Puzzle görevler (K2)
	Yaşa uygun sorumluluk (K1)

Çizelge 7 incelendiğinde katılımcılardan hepsi (K1, K2, K3, K4) 21. yüzyıl becerileri arasında olan liderlik vasıflarını sınıf içinde öğrencilerine öğretmekte kendilerini yeterli görmektedir. Liderlik etmeyi öğretmekte K1 ve K2 katılımcıları liderlikten “ne anlamalıyız?” üzerinde durarak tanımlamayı doğru vermeye değindiler. Bununla birlikte liderlik vasfının aileden gelen

bir yönü olduğuna değinen K2. “... aslında liderlik bir yaşam becerisi olduğu için aynı zamanda çocuğun liderlik becerisinin kendisinde de olmaları gerekiyor. Ben Çok çekingen bir öğrenciye liderlik becerisi öğretebilirim diyemem. Ailesinde gelen bir şey olması gerek çok yararlı olamayabilirim.” şeklinde görüşünü açıklamıştır. Akran iş birliği konusunda katılımcıların görüşleri sınıf içinde olumlu bağlılığın önemli olduğuna değinen K3 ve K4 katılımcılarından K4 “Grubun zaten bu amaçla yola çıkması lazım hep beraber batacaz hep beraber çıkacaz gibi bu durumda kendi vizyonunu oluşturmuş oluruz.” şeklinde görüşünü belirtmiştir. Bununla beraber K2 Puzzle görevden bahsetmiştir. Grup üyelerine birbirini tamamlayacak bütünde bir çalışma çıkacak şekilde görev paylaşımı yapacağından bahsetmiştir. Bunu da akran iş birliğine destek sağlayacağı şeklinde açıklamıştır.

Çizelge 8. Gerçek yaşam zorluklarına yönelik Görüşler

Kategori	Kodlar
Gerçek yaşam zorlukları öğretme açısından	Yeterliyim (K2, K3, K4) Yeterli değilim (K1)
Gerçek yaşam zorluklarına yaklaşım	Rehberlik etme (K3, K4) Problem çözme becerisi (K2, K4) İletişim (K1) Argümantasyon (K2)

Gerçek yaşam zorlukları veya problem çözme becerileri konusunda sınıfında K2, K3 ve K4 katılımcıları yeterli olacaklarını düşünürken K1 katılımcısı yeterli görmemektedir. Bunun sebebini de kültürel ve yaş olarak oluşacak farklılıklar nedeniyle kendini yetersiz bulmaktadır. Öğrencilerinin gerçek yaşam zorluklarını veya problemini tanımaya yönlendirmekte yapabilecekleri çalışmalar konusunda öğretmen adayları rehberlik edebileceklerine değinmişlerdir (K3, K4). K3 “Hayatın içinde olan bir branşımız var ve yaşanan zorluklara çözüm getirecek yol göstericiliğine sahip olduğumu düşünüyorum.” şeklinde düşüncesini ifade etmiştir. Problem çözme becerisini destekleyecek çalışmalar yapabileceğine değinen K2 “Fen eğitiminde probleme yönelik problem verip ona yönelik argümantasyon veya her hangi materyal tasarlatarak çok çok etkili olacak. Problem çözme çok güzel bir öğrenme yenilenme becerisidir.” şeklinde görüşünü belirtmiştir. Bununla beraber K1 isimli katılımcı “Çalışmadan ziyade öğrencimle iletişim halinde olurum. ilk başta oturup sorunlarını neler yaşadığını hayata karşı nasıl bir şeyi olduğunu tutumu olduğunu öğrenmeye çalışırım.” şeklinde iletişim halinde olmanın çalışma yapmaktan önemli olduğunu söylemiştir.

Çizelge 9. Proje hazırlama ve değerlendirme

Kategori	Kodlar
Geçerlik Değerlendirmesi	Kaynak rehberliği K1,K4,K2
	Örnek olay tasarımı K1, K2
	İnternet araştırmasında güvenirlik K2
	Bilimsel Yeterlilik K4

Öğretmen adaylarına yönlendirdiğimiz soru sonucunda K1, K2 ve K4 katılımcıları kendilerini orta düzeyde yeterli görürken K3 katılımcısı kendini yeterli görmemektedir. Bu nedenle sorumuza cevap vermemiştir. Orta yeterlilikte gören öğretmen adaylarının verdiği cevaplardan aşağıdaki kod ve kategoriler elde edilmiştir. Proje çalışmasında öğrencilerin elde ettiği verilerin geçerliğini değerlendirmeyi öğretme konusunda yapacakları çalışmaları açıklamalarını istediğimizde çalışma verilerinin değerlendirilmesi konusunda kaynaklardan yararlanmaları konusunda rehberlik edeceklerini belirttiler (K1, K4, K2). K1 katılımcısı bu durumu “*çok basit olacak ama internet üzerinden güvenilir kaynaklar hakkında bilgi veririm rehberlik ederim.*” şeklinde ifade etmiştir. K1 ve K2 katılımcısı proje çalışması öncesinde örnek olay vererek bir proje çalışmasının sürecinin nasıl olması gerektiği hakkında önden bilgi vereceklerini ifade etmişlerdir. K4 katılımcısı ise “*Bulduğu kanıtların bilimsel yeterlilikte mi onu sorgulamaya yönlendiririm. Kanıtlar ne ölçüde bilimsel ne ölçüde nesnel olduğunu sorgularız bunlara cevap alarak ona göre bilimsel bir çalışma olacağı konusunda bilgi veririm.*” şeklinde görüşünü açıklamıştır.

Çizelge 10. Kültürler arası etkileşim ve yaklaşım

Kategori	Kodlar
Kültürel farklılık ve duyarlılık	İletişim K1, K2, K3
	Empati K2, K4
	Sosyal aktivite K3
	Akran iş birliği K4

Katılımcılar uygulama okullarına gittiklerinde bu durumla sıkça karşılaştıklarını belirtip bunun için sınıflarında farklı kültürden öğrencilere saygı çerçevesinde bir sürecin ilerlemesi için empatiden destek alacaklarını söylemişlerdir (K2, K4). Bununla beraber iletişimin önemine değinilmiştir (K1, K2, K3). K2 katılımcısı “*Hocam onların perspektifinden bakmalarını sağladım. Empati yeteneklerini geliştirmeye çalışırdım bu yönden de çocukların iletişim yeteneklerine yöneltirdim onları yani eleştirsek bile onların iletişimine odaklanırdım iletişim çok önemli bence.*” şeklinde görüşünü açıklamıştır. Sınıfça beraber yapılan etkinliklerin (K3) ve akran işbirliğini (K4) içeren çalışmaların önyargıların önüne geçeceği üzerinde durulmuştur. Yönlendirdiğimiz son soruda öğretmen adaylarının dördü de bu konu da yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ve bu konu hakkında öğrencilerini bilgilendiremeyeceklerini belirtmişlerdir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerinin öğretimine ilişkin öz-yeterlik algılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında karma araştırma yöntemi desenlerinden açıklayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Araştırma sonucunda katılımcılar görüşlerini teknolojinin yararı ($\bar{X}=3,67$) , iş birliği ($\bar{X}=4,02$) , yenilik ve problem çözme ($\bar{X}=3,59$) ölçek maddelerinde katılıyorum şeklinde ifade etmiştir. Bununla birlikte ölçekte en yüksek değeri işbirliği boyutu almıştır. Analizler neticesinde kız ile erkek öğretmen adaylarının puanları arasında teknolojinin yararı boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Alanyazında bu bulgu ile benzer ve farklı sonuçlar yer almaktadır. Örneğin Başar (2018) çalışmasında 21. yüzyıl becerileri yeterliliğini kızlar lehine olduğu sonucuna ulaşmışken; Murat (2018) yaptığı çalışmada cinsiyetler arasında farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bunun sebebi kız katılımcıların sayısının fazla olması olabilirken bir yandan da gelişmekte ve ilerlemekte olan 21. yüzyıl becerilerine kız öğrencilerin ilgi ve meraklarının her geçen gün arttığını söyleyebiliriz. Ölçek faktörlerden biri olan iş birliği boyutunda tüm bölümlerden yüksek puan alınmasının sebebi sosyo-kültürel etki olduğu düşünülmektedir. Bununla beraber akran işbirlikli öğrenmenin eğitim kademelerinde etkisinden çokça faydalanılmaktadır. Akranlar aynı anda keşfetme, geribildirim ve düşüncelerin sıklıkla paylaşılması gibi zengin yaşantılar kazanırlar (Aktay, 2015). Böylece akran iş birliğiyle öğrenciler arasında eşitliğin ve karşılıklı etkileşimin yüksek olduğu bir ortam oluşturulmuş olunur (Damon ve Phelps, 1989). Öğretmenlik eğitimi programlarında fazlaca üzerinde durulan konulardan biri olan iş birliği maddesi yapılan görüşmelerde de öz yeterliliğin yüksek görülmesini sağlamıştır. Gidilen uygulama okullarındaki kültürel farklılıkların sınıf içine entegrasyonunu sağlamak için fazlaca duyarlı ve hassas davranıldığı görülmektedir. 21. yüzyıl becerileri arasında yer alan dijital araçlarını etkin kullanma yer alırken öğretmen adayları sınıflarında dijital araçları öğretme ve etkin kullanma konusunda kendilerini yetersiz ya da az yeterli bulmaktadır. Bunun sebebini olarak yükseköğretim programlarında aldıkları derslerin bu konuları kapsayacak içerikte olmayışı denebilir. Sürekli ilerleyen ve gelişen teknolojinin takibi ve kullanımı için ilgi istek ve yeterli ekipmana da ihtiyaç olduğu göz önüne alındığında öğretmen adayları eğitim süreçlerinde bu basamaklardan geçemeyerek aslında eksiklerle öğretmenlik hayatına giriş yapmış olmaktadır. Web 2.0 ve Web 3.0 gibi yapay zeka araçlarının eğitim öğretim sürecinde etkin ve doğru kullanımın öğrenme süresi ve kalıcılığı hakkında birçok çalışma yapılmıştır. (Çoban ve Adıgüzel, 2022; Göker ve İnce, 2019; Gündüzalp, 2021). Yaşadığımız çağa uyum

sağlama ve imkanlardan verimli şekilde faydalanmak için eğitim programlarında daha çok bu bağlamda eklemeler yapılmalıdır.

Araştıran, soran, sorgulayan bireylerin yetiştirilmesi esası üzerine günlük hayatında yaşadığı problemlere karşı proje geliştirebilen buna çözüm üreten bu aşamada bilgi edinirken bilgi kaynaklarının güvenilirliği edindiği sonuçların güvenilirliğini test edebilecek donanıma sahip olmak da 21. yüzyıl becerilerinin kapsamındadır. Buradan hareketle öğretmen adaylarına yönlendirdiğimiz sorular neticesinde günlük hayat zorluklarına yönelik çözüm önerilerine branşları bazında cevaplar alsak da öğrencilerin proje tasarlama ve geçerlik kontrol etmeyi öğretme konusunda yeterli olmadıkları düşünülmektedir. Yükseköğretim kurumlarına yerleştirme sınavları neticesinde alınan puanların meslek tercihinde etken oluşunun olumsuzluğu burada karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenlik mesleği seçimi ve sonrasında eğitim fakültelerinde devam eden dört yıllık süreçte teknolojik ve sosyolojik gelişmeler dikkate alınarak aktif bir öğrenme süreci olması gerekmektedir. Dolayısıyla aktif öğretmenlik sürecine giren öğretmenler öğretmen adayı iken yapmış oldukları çalışmaların kolaylıklarını yaşamaları muhtemeldir. Birçok bilgi kirliliği barındıran sayfalardan güvenilir olanlar ve aldıkları bilgiyi kontrol etme ihtiyacı duyması için öğrencinin sağlıklı veri toplama hakkında bilgi sahibi olması gerekmektedir. Yaptığımız araştırma neticesinde önerilerimiz şu şekildedir.

- Lisans eğitim programı derslerinde 21. yüzyıl becerilerine ilişkin ders içeriğinin artırılması veya kulüp çalışmalarına ağırlık verilmesi önerilmektedir.
- Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamaları dersinde 21. yüzyıl becerilerini aktif kullanmalarını gerektirecek performans ve değerlendirme rubrikleri ile uygulamayı gerçekleştirmeleri istenebilir.
- Mevcut araştırmaya 112 öğretmen adayı katılmıştır. Örneklemnin artırılması ve öğretmenlerin de 21. yüzyıl becerilerinin öğretimine ilişkin öz-yeterlik algılarının incelenmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Aktay, G. E. (2015). İlk okuma yazma öğretiminde akran iş birliği. (Tez No. 395183) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi-Eskişehir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Atış Akyol, N., & Aşkar, N. (2022). Erken çocukluk döneminde 21. yüzyıl becerileri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(3), 2597-2629.

- Ayanoğlu, Ç., Demir, T., & Erdoğan, D. G. (2023). 2023 Eğitim Vizyonunun Akademik Çalışmalara Yansımaları: Bibliyometrik Bir Analiz. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18(Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 4482-4518.
- Bernhardt, P. E. (2015). 21st century learning: Professional development in practice. *The Qualitative Report*, 20(1), 1-19.
- Buitrago-Flórez, F., Danies, G., Restrepo, S., & Hernández, C. (2021). Fostering 21st century competences through computational thinking and active learning: A mixed method study. *International Journal of Instruction*, 14(3), 737-754.
- Bunker, D. H. (2012). *Teacher's orientation to teaching and their perceived readiness for 21st century learners* (Doctoral dissertation, University of Texas at Arlington).
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Methods of scientific research* (17. Ed.). Pegem Publications.
- Cemaloğlu, N., Arslanilay, A. S., Üstündağ, M. T., & Bilasa, P. (2019). *Meslek lisesi öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri özyeterlik algıları*. Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 20(2), 845-874.
- Chalkiadaki, A. (2018). A Systematic literature review of 21st century skills and competencies in primary education. *International Journal of Instruction*, 11(3), 1-16.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Third Edition, SAGE Publications, Inc.
- Creswell, J. W. (2014). *Investigação Qualitativa e Projeto de Pesquisa-: Escolhendo entre Cinco Abordagens*. Penso Editora.
- Cresswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. 2nd edn Sage Publications Inc. Thousand Oaks, CA, 6(2), 1.
- Çoban, B. T., & Adıgüzel, A. (2022). Uzaktan eğitim İngilizce dersi kelime öğretiminde Web 2.0 araçları kullanımının öğrenci başarısına ve tutuma etkisi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (12), 164-180.
- Damon, W., & Phelps, E. (1989). Critical distinctions among three approaches to peer education. *International journal of educational research*, 13(1), 9-19.
- Dökme, İ. (Ed.). (2019). *Bilimsel muhakeme becerileri ile düşünme sanatı*. Anı Yayıncılık.
- Durmuş, A. (2020). *21.yy becerilerinin öğretimine ilişkin öğretmen adaylarına yönelik bir ders programı tasarısı ve uygulanması*. Yayınlanmamış doktora tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Erişen, M. A., Kesen, N. F., & Daşbaşı, S. (2020). Psikoloji, pdr ve sosyal hizmet öğrencilerinin duygu stilleri, olumsuz değerlendirilme korkusu ve algılanan sosyal yetkinlik düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 31(4), 1599-1623.
- Fraenkel R.J. & Wallen E.N. (2006) *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill, NewYork
- Garba, S. A., Byabazaire, Y., & Busthami, A. H. (2015). Toward the use of 21st century teaching-learning approaches: The trend of development in Malaysian schools within the context of Asia Pacific. *International journal of emerging technologies in learning*, 10(4), 72-79.
- González-Pérez, L. I., & Ramírez-Montoya, M. S. (2022). Components of Education 4.0 in 21st century skills frameworks: systematic review. *Sustainability*, 14(3), 1493.
- Gore, V. (2013). 21st century skills and prospective job challenges. *The IUP Journal of Soft Skills*, 7(4), 7–14.
- Göker, M., & İnce, B. (2019). Web 2.0 araçlarının yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanımı ve akademik başarıya etkisi. *Turkophone*, 6(1), 12-22.
- Gündüzalp, S. (2021). 21st century skills for sustainable education: Prediction level of teachers' information literacy skills on their digital literacy skills. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 12(1), 85-101.
- Gürültü, E., Aslan, M., & Alcı, B. (2020). Ortaöğretim öğretmenlerinin 21. Yüzyıl becerileri kullanım yeterlikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(4), 780-798.
- Ida, Z. (2017). What Makes a Good Teacher?. *Universal Journal of Educational Research*, 5(1), 141-147.
- Kereluik, K., Mishra, P., Fahnoe, C., & Terry, L. (2013). What knowledge is of most worth: Teacher knowledge for 21st century learning. *Journal of digital learning in teacher education*, 29(4), 127-140.
- Koh, J. H. L., Chai, C. S., Wong, B., Hong, H. Y., Koh, J. H. L., Chai, C. S., ... & Hong, H. Y. (2015). Design thinking and 21st century skills. *Design thinking for education: Conceptions and applications in teaching and learning*, 33-46.
- Mete, G. (2021). Türkçe Öğretmenlerinin 21. Yüzyıl Becerileri Özyeterlik Algısı. *Turkish Studies-Educational Sciences*, 16(2), 1035-1047.
- Mishra, P. & Rohit, M. (2017). What we educators get wrong about 21st-century learning: results of a survey. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 33(1), 6-19.

- Mutohhari, F., Sutiman, S., Nurtanto, M., Kholifah, N., & Samsudin, A. (2021). Difficulties in implementing 21st century skills competence in vocational education learning. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 10(4), 1229-1236.
- O'Reilly, C., Devitt, A., & Hayes, N. (2022). Critical thinking in the preschool classroom-A systematic literature review. *Thinking skills and creativity*, 46, 101110.
- Orhan-Göksün, D. (2016). The relationship between 21st century learner skills use and 21st century teacher skills use [Unpublished doctoral dissertation]. Anadolu University.
- Özden, Y. (2013). *Eğitimde yeni değerler; eğitimde dönüşüm*. Ankara: PegemAkademi.
- Özkan, İ. (2016). Türk eğitiminde öğretmen okulları ve öğretmen yeterliliklerine dair düşünceler. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 5(15), 19-27.
- Özyurt, M. (2020). 21. yüzyıl becerileri öğretimi ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması: Geçerlik güvenirlik çalışması. *OPUS International Journal of Society Researches*, 16(30), 2568-2594.
- Pallant, J. (2020). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using IBM SPSS*. Routledge.
- Partnership for 21st Century, (2015). *Framework for 21st Century Learning*. 17.10.2024 tarihinde <http://www.p21.org/ourwork/p21-framework> adresinden alındı
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage publications.
- Qian, M., & Clark, K. R. (2016). Game-based Learning and 21st century skills: A review of recent research. *Computers in human behavior*, 63, 50-58.
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. John Wiley & Sons.
- Van Laar, E., Van Deursen, A. J., Van Dijk, J. A., & De Haan, J. (2017). The relation between 21st-century skills and digital skills: A systematic literature review. *Computers in human behavior*, 72, 577-588.
- Voogt, J., & Roblin, N. P. (2010). *21st century skills*. Discussienota. Zoetermeer: The Netherlands: Kennisnet, 23(03), 2000.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (9. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, İ. (1999). Sosyal destek programının etkililiği: Deneyisel bir çalışma. *Eğitim ve Bilim*, 23(113), 66-73.



Zulyusri, Z., Elfira, I., Lufri, L., & Santosa, T. A. (2023). Literature study: Utilization of the PjBL model in science education to improve creativity and critical thinking skills. *Jurnal Penelitian Pendidikan IPA*, 9(1), 133-143.

COCO FİLMİNİN KABUL VE KARARLILIK TERAPİSİ KURAMINA GÖRE İNCELENMESİ

REVIEW OF THE MOVIE COCO ACCORDING TO THE THEORY OF ACCEPTANCE AND COMMITMENT THERAPY

Lisans Öğrencisi Aysun GÜNER

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, aysunguner1822@gmail.com –

ORCID ID: 0009-0009-5564-0770

Lisans Öğrencisi Emine TATAR

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, eminetatar928@gmail.com-

ORCID ID: 0009-0005-2070-3314

Lisans Öğrencisi Sümeyye Cemre ERASLAN

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, eraslansumeyyecemre@gmail.com

- ORCID ID: 0009-0003-1789-9008

Doç. Dr. Fatıma Firdevs ADAM

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, karduzfirdevs@cumhuriyet.edu.tr –

ORCID ID: 0000-0003-1765-6287

ÖZET

Bu çalışmada Coco filmini, bilişsel davranışçı terapi kökeninden gelen ve 3.dalga kuramlarından biri olan Kabul ve Kararlılık Terapisi (Acceptance and Commitment Therapy, ACT) bağlamında incelemek amaçlanmıştır. Coco filminde, Miguel isimli karakterin değerlerine ulaşmaya yönelik yapmış olduğu seçimler sonucunda yaşadığı maceralar anlatılmaktadır. Miguel'in yaşadığı bu macera sonucunda aile üyeleri ve kendisi birçok karakter gelişimi yaşamıştır. Bu gelişimler genel olarak psikolojik esnekliğe yönelik olmuştur denebilir.. ACT'in temel kavramlarından biri olan psikolojik esneklik kavramının alt bileşenleri olan değerler, değerler doğrultusunda davranışlar, kabul, anla temas, bilişsel ayrılma ve bağlamsal benlik kavramlarının incelemesi ele alınmıştır. Psikolojik esnekliğin zıt kavramı ise psikolojik katılıktır. Filmde bu kavramları karşıladığı düşünülen diyaloglar ve sahneler analiz edilmiştir. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analizi tekniği kullanılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Coco, değer, değerler doğrultusunda davranışlar, kabul, kabul ve kararlılık terapisi, psikolojik esneklik, psikolojik katılık

Abstract

The movie Coco tells the adventures of a character named Miguel as a result of the choices he makes to reach his values. As a result of Miguel's adventure, he and his family members experienced many character developments. It can be said that developments have been generally oriented towards psychological flexibility. In this study, it was aimed to examine the movie Coco in the context of Acceptance and Commitment Therapy, one of the third wave theories that originated from cognitive behavioral therapy. The examination of values, behaviors in line with values, acceptance, understanding, contact, cognitive detachment and contextual self, which are the subcomponents of the concept of psychological flexibility, one of the basic concepts of ACT, was discussed. The opposite concept of psychological flexibility is psychological rigidity. The dialogues and scenes in the film that are thought to meet these concepts were analysed. In this study, document analysis technique, one of the qualitative research methods, was used. As a result, it is thought that the film will benefit the psychological counseling process for the ACT approach, especially because it contains examples suitable for cognitive association/dissociation, acceptance/avoidance and avoidance, values and values-oriented behaviors.

Keywords: Acceptance and commitment therapy, Coco, psychological flexibility, psychological inflexibility, value, behaviors in line with values, acceptance

GİRİŞ

Kelime anlamı ruh bilgisi olan psikoloji, insanlık var olduğundan beri merak edilen, hakkında birçok araştırma yapılan kavramlardan biri denebilir. Bu merakın ve araştırmaların temelinde canlıların zihinlerini, zihin süreçlerini, davranışlarını, davranışlarının neye göre şekil aldığını anlama ve açıklama çabası olduğu düşünülmektedir. Psikolojinin bir bilim haline gelmesinde Aristo gibi filozofların ve bilimin çeşitli alanlarıyla uğraşan diğer bilim adamlarının katkılarının büyük olduğu söylenebilir. Psikolojinin bilim haline gelmesinin amacı ise bilimsel olarak geçerliliği olan, sistematik olarak ilerleyen, daha akılcı ve geçerliliği yüksek olan bir yöntem oluşturmaktır (Düztepe, 2004) Çalışmaların en başında zihin yapısı incelenirken ilerleyen süreçlerde sadece zihin yapısının değil, davranış gibi farklı faktörlerin de incelenmesiyle devam edildiği gözlenebilmektedir. Böylece yapısalcılık, davranışçılık, bilişsel kuram gibi birçok kuram ortaya konmuştur.

KABUL VE KARARLILIK TERAPİSİ TEMELLERİ

Nevada Üniversitesi Psikoloji bölümünde profesörlük yapan Steven C. Hayes'in çalışmaları, insanların dilleri ve bilişlerini anlayarak yaşadıkları acıların anlaşılmasını ve bu acıların hafifletilmesine yöneliktir. İlişkisel Çerçeve modelini geliştiren Hayes, değerler, kabullenme ve farkındalıkla ilgili çalışmıştır. Bu çalışmalarıyla beraber Hayes'in Kabul ve Kararlılık Terapisinin kurucularından biri olduğu söylenebilir. 44 kitap ve 600'e yakın makalesi bulunan Hayes'in de birçok kuramcı gibi kendi hayatındaki sorunlardan yola çıkarak uzun müddet yaşadığı panik bozukluğa çözüm bulamaması sebebiyle bu kuramı oluşturduğu düşünülmektedir. ACT felsefi temelini İşlevsel Bağlamcılıktan alırken kuramsal temelini ise İlişkisel Çerçeve Kuramından almıştır (Kul ve Türk, 2020).

İŞLEVSEL BAĞLAMCILIK

İşlevsel bağlamcılığa göre önermeleri test ederken belirlenen ana kriter işlevselliktir. Psikolojik olayların temelinde bireyin tarihsel geçmişi yani öğrendiği geçmişi ve durumsal bağlam yani sonuçlar arasındaki etkileşimler vardır (Hayes,2015). İşlevsel bağlamcılığın temel bileşenlerinden ilki olayın tümüne yönelik odaktır. Bu bileşene göre eylem neye hizmet etmekte ve ne amaçlanmaktaysa onları değerlendirmek gerekir. İkinci bileşen ise olayın doğasını ve işlevini anlamaya yönelik bağlamın rolünün vurgulanmasıdır. Bu bileşene göre önce eylemin ortaya çıktığı bağlam değiştirilmelidir ki eylem de değişsin. Üçüncü bileşen ise pragmatik doğruluk kriterlerine bağlıdır. Pragmatizm, güzel olan şeyin kişinin faydasına olan şey olduğunu ifade eder. Aynı şekilde bu bileşen de kişinin düşünceleri ve davranışlarının danışanla uyum sağlıyor ise değiştirilmemesi gerektiğini savunur (Yektaş,2020).

İLİŞKİSEL ÇERÇEVE KURAMI

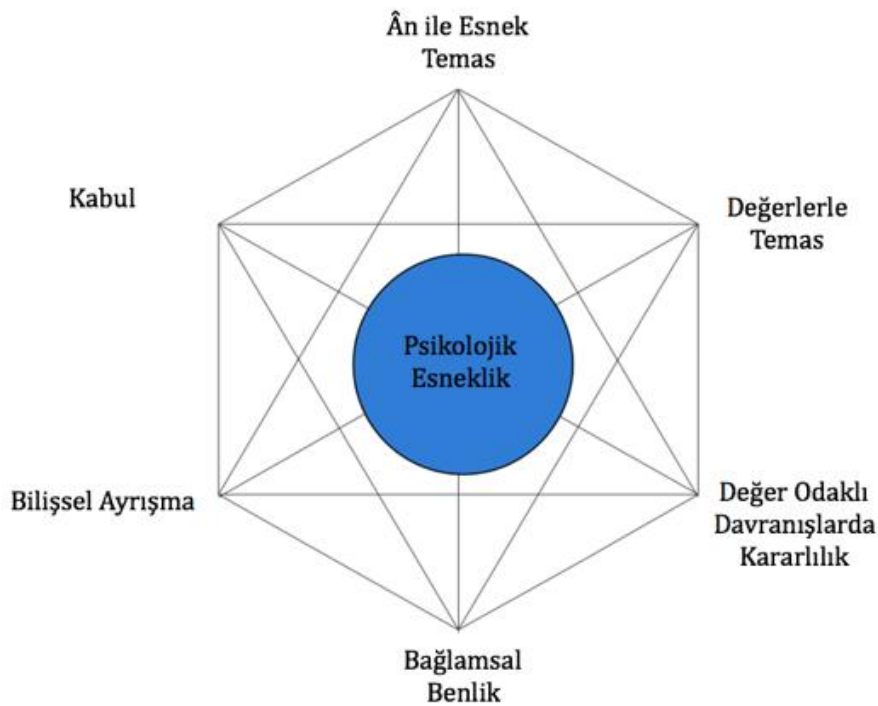
Canlılar arasından insanlar ve hayvanlar, karşılıklı ya da olasılıklar dahilinde düşünerek olayları birbiriyle ilişki kurarak algılayabilirler. Bunu şekil, renk, boyut gibi özellikler bakımından yaparlar. Ancak insanın hayvanlardan farklılığı da burada ortaya çıkmaktadır. İnsanlar hayvanların aksine soyut olarak da düşünme yetisine sahiptir ve bu soyut düşünceleri birbirleriyle ilişkilendirebilirler. (Hayes, Barnes-Holmes ve Roche,2001). Yaşanan kötü bir olay sonucunda travmatize olan kişi olayla ilişkilendirdiği herhangi bir uyararla beraber aynı travmayı hatırlar ve tekrar deneyimler (Hayes, 1997). Örneğin; trafik kazası yapmış bir kişi, aldığı benzin kokusuyla bu travmayı hatırlayıp tetiklenebilir, olay anında düşündükleri, yaşadıkları, duyguları aklına gelerek ona acı verebilir. (Hayes ve Gifford, 1977). Bu düşüncelerin yeniden yapılandırılması ya da değiştirilmesi oldukça zordur ve risklidir. Çünkü düşünceye verilen önem istenenin aksine yükselişe sonuçlanabilir ancak düşüncenin ifade ediliş şekli ile esneklik artırılabilir. Bundan dolayı Kabul ve Kararlılık Terapisine göre, BDT’de yapılan kanıt arama, alternatif oluşturma gibi düşüncelerle ilgilenmek yerine değerler ve değerlerle uyumlu olan davranışların yapılması desteklenir ve hedeflenir (Hayes ve Smith, 2005).

KABUL VE KARARLILIK TERAPİSİ NEDİR?

İnsanlar yaşamlarında mutluluk, heyecan gibi duygular hissedeceği olumlu olaylar yaşadıkları gibi kayıplar, acılar, hayal kırıklıkları da yaşarlar. Olaylar karşısında olumsuz kabul edilebilecek öfke, kıskançlık, nefret, suçluluk duygularını tekrar tekrar deneyimlerler. Kabul ve Kararlılık Terapisine göre insanlar acı içerisindeyken bile bir anlam, amaç veya dayanma gücü bulabilir (Harris, 2016). İnsanlar, dış dünya ile ilgili olan sorunlarını çözmek için çözüm yolları üretebilir ve bu sorunları çözüme ulaştırarak kurtuluşa ulaşabilir. Örneğin; arabası bozulan biri çekici çağırabilir, sorun kendisinin düzeltebileceği bir sorunsu tamir edebilir. Ancak insanın iç ve dış dünyası çok farklıdır. Dış dünyada yapılan bu “düzelt-onar-kurtul” mantığı iç dünyada işe yaramayabilir. İnsan geçmişini, acılarını ve tecrübelerini de kendisiyle beraber yaşam yolunda götürür. ACT’ a göre bu yaşantılar ve deneyimler insanın kişisel tarihinin önemli parçalarıdır ve bu parçalardan kurtulmak için çabalamak gereksizdir (Hayes ve Smith, 2005). Bu parçalardan kurtulmaya çalışmak yerine bu parçaları kişinin kendi değerlerine uyacak şekilde kabullenmesi ve değerlerine göre davranışlarda bulunması daha işlevseldir. Çünkü insan zihni

sorundan kurtulmaya çabaladığı için soruna daha çok odaklanarak sorunun daha önemliymiş gibi algılanmasına sebep olabilir. İnsanlar düşüncelerine odaklandığında Kabul ve Kararlılık Terapisinin önemli kavramlarından biri olan anla temaslarını zayıflatarak kişiyi sorunun çözümünden uzaklaştırır (Hayes vd., 2006). Bunun yerine psikolojik esneklik olarak tanımlanan ve amacı kişinin anla olan temasının artırılması, değerlerinin belirlenmesi ve bu değerlere hizmet eden davranışları yapmak, değiştirmek ya da sürdürmek olan kavramın yaşama entegre edilmesi gerektiğine değinilmektedir (McCracken ve Morley, 2014).

KABUL VE KARARLILIK TERAPİSİ TEMEL KAVRAMLAR



Görsel 1. Kabul ve Adanmışlık Terapisinin Psikolojik Esneklik Modeli (Harris, 2016)

PSİKOLOJİK ESNEKLİK/ PSİKOLOJİK KATILIK

Yapılan araştırmalara göre psikolojik esneklik, sağlıklı olmanın temel faktörlerinden biridir (Kashdan, 2010). Yaşanan olayları oldukları gibi kabullenmek, olayların ve deneyimlerin bilincinde olmak ve yaşananlara, duygulara açık olmak psikolojik esnekliğin gereklerindendir (Işık vd., 2021). Bu gereklilikler bireyin yaşamının kalitesinin artmasına sebep olur. Kabul ve Kararlılık Terapisinin en önemli kavramlarından olan psikolojik esnekliğin temelini oluşturan ve Kabul ve Kararlılık Terapisinin altıgeni olarak bilinen modelde, bilişsel ayrışma, kabul, bağlamsal benlik, an ile esnek temas, değerlerle temas ve değer odaklı davranışlarda kararlılık olarak isimlendirilen 6 temel kavram vardır (Hayes, Strosahl ve Wilson, 1999). Bu kavramları temele koyarak psikolojik esnekliğini artıran insanlar, yaşadıkları sorunların, acıların, krizlerin

üstesinden gelmeye yönelik daha işlevsel baş etme davranışları geliştirirler (Strosahl, 2004; Harris, 2016). Bu kavramların bir ve birden fazlasının yokluğu ise işlevsel olmayan ruhsal sorunlara yol açarak psikolojik esnekliğin zıt kavramı olan psikolojik katılığa sebep olur.

An'da olmak/ An ile temasın kaybolması (geçmiş ve geleceğe bağlama)

İnsanlar, yalnız kaldıkları anların çoğunda yaşantıları hakkında düşünerek o olaylar ve o olaylara ilişkin değerlendirmeler yaparak nelerin olması gerektiği gibi olduğunu, nelerinse olmadığı hakkında yorumlamalar yaparlar. Zihinlerinde olayları tekrarlı olarak canlandırarak çeşitli hikayeler, çeşitli kurgular oluşturarak bir dahaki benzer durumda nasıl bir yol izlemeleri gerektiğini ve bu acılardan ya da sorunlardan nasıl kaçınması gerektiğini planlar (Hayes ve Smith, 2005). Bu hikayeler ve kurgular zaman geçtikçe daha sık olarak kurularak kişinin yaşantısında işlevsizliğe sebep olabilmektedir. Bu senaryolar sadece olumlu hikayelerden oluşmazlar ve zihin olumsuz senaryolar da yazar. Bu olumsuz senaryolar kişide olumsuz ruh hallerine, kaygılara ve umutsuzluğa sebep olarak kişinin işlevselliğine ket vurabilir (Kul ve Türk, 2020). Gelecekte olacak olaylar, bu olayların meydana gelip gelmeyeceği, gelecekse bile ne zaman geleceği bilinemez. Ancak bu olumsuz olayların geleceğini düşünerek kendisinde kaygı oluşturan kişiler endişeye ve korkuya kapılarak yaşadıklarını ve o anda neler olduğunu, anı kaçırmırlar. Anda olmak/ şimdiki zamanla temasta olmak yaşamdan haz almak için veya acıların, travmaların farkındalığı için oldukça önemlidir. Düşüncelerden bağımsız olarak o anda yaşanan anın bilincinde olmak, şimdi ve burada olarak onunla ilişki kurmak anlamına gelmektedir (Koroğlu, 2011). Kabul ve Kararlılık Terapisine göre geçmiş yaşantılara etki edemeyecek olmak ve geleceğe yönelik olayların bilinmezliği ile kişi andan koparak şimdiki yaşantıyı kaçırmı. Geçmiş ve gelecek alakalı düşüncelerden ziyade şimdiki anda yaşanan şeylere olan ilgi ve farkındalık ACT'in diğer süreçlerinin de daha işlevsel olmasına ve bu süreçlerin daha iyi şekilde işleminde faydalı olmaktadır (Hayes vd., 2004).

Kabul / Yaşantısal Kaçınma

ACT'in en temel süreçlerinden biri olan kabul, kişinin yaşadığı acı hissine sebep olan olaylara, duygulara, dürtülere ve anılara kendi içinde, zihninde bir yer oluşturarak bütün bunlarla mücadele etmeden, onlara alan tanıyarak bulunmalarına izin vermesidir (Yavuz, 2015). Bu durum bireylerin acıdan hoşlandığı ya da acı veren olayları istediği anlamına gelmez. Ancak kişi, değerlerine uygun davranmak adına kaçındığı ve hoşlanmadığı uyaranlara yaklaşmak zorunda kalabilir (blackledge ve Barnes-Holmes, 2009) İstenmeyen düşünceler, duygular, anılar ve duyumların eve gelen bir misafir gibi bir süre kalması, ağırlanması ve zamanı geldiğinde de gönderilmesi uygundur. Yaşantılardan kaçma ya da kaçınma davranışı bireyin daha çok sorunlarla ilişki kurmasına sebep olur. Psikolojik katılığı yüksek olan kişiler, yaşantıları sonucunda oluşan acılardan kurtulmak adına birçok yaşantısal kaçınma davranışı sergileyebilir. Örneğin; kendine zarar verme davranışı ya da madde kullanma gibi. Ancak sorunun, duyguların, düşüncelerin kabullenilmesi ile kişinin istediği seçimleri yapmasına, seçimler sonucunda harekete geçmesine ve sonuç olarak istediği hayatı yaşamasına aracı olur (Walser ve Westrup, 2007).

Bilişsel birleşme / Ayrışma

Bilişsel birleşme, düşünülen şeyin sadece düşünce olmayarak artık o düşünceye sahip kişiyi ya da çevresindekileri tanımlayan ifadeler haline gelmesidir (Bolderston,2013). Bilişsel denildiğinde genellikle zihinde beliren ilk şey düşünceler olmaktadır. Ancak hissedilen duygular, dürtüler ya da fiziksel duyular devreye girerek bireyin içsel yaşantılarının bir bütün olarak algılanmasına sebep olur (Hayes, Srosahl ve Wilson, 1999). Bu sebeple bilişsel birleşmede sadece düşünceler değil, duygular da dikkate alınmalıdır. Bilişlerimiz davranışlarımızı önemli ölçüde etkilemektedir. Örneğin; “rezil bir insanım” düşüncesine sahip olan bir kişi diğer insanlara rezil olmamak için kalabalık ortamlara girmez. Böylece yaşamak istediği ya da yapmak istediği şeyleri yapmaz. Kişi, duygu ve düşüncelerinin içinde kaybolarak, olan bitene dikkatini veremez. Bir bilişle birleşen birey, bilişlerine itaat etmesi gerektiğini ya da bu bilişlere uygun şekilde davranması gerektiğini düşünebilir (Bond, Hayes ve Barnes-Holmes, 2006). Birleşme; geçmişle birleşme, gelecekle birleşme, benlik kavramlarıyla birleşme, sebeplerle birleşme, kurallarla birleşme ve yargılarla birleşme olarak 6 şekilde olabilir. Geçmişle birleşme, geçmişe odaklanan bilişleri ifade eder. Geçmiş olaylara yönelik suçlamalar, öfkeler ya da ruminasyonlar (tekrarlayan düşünceler) olabildiği gibi geçmiş yüceltme şeklinde de olabilir. Gelecekle birleşme; geleceğe yönelik bilişlerdir. En kötü olasılıkları düşünmek, başarısızlık, incinme gibi olayların olmasını beklemek, felaketleştirmek bunlara örnektir. Benlik kavramlarıyla birleşme; kişinin kendine yönelik tanım ve değerlendirmesine yönelik bilişlerdir. Ben her zaman haklıyım gibi olumlu kendini yargılama şeklinde yapılabileceği gibi değersizim, benden bir şey olmaz gibi olumsuz kendini yargılama şeklinde de yapılabilir. Sebeplerle birleşme; değiştirilemeyen ya da değiştirmek istenmeyen konularla ilgili sebepler bulmak denebilir. Örneğin; bu ödevi yapamam çünkü “başarısızım.” Kurallarla birleşme; kişinin, çevresinin, toplumun ya da dünyadaki diğer kişilerin nasıl olması gerektiğine yönelik kurallar koyma ile ilgilidir. Genellikle “doğru-yanlış”, “gerekli”, “zorunlu” gibi kelimeler aracılığıyla tanımlanır. Yargılarla birleşme; olumlu veya olumsuz değerlendirmeler ve yargılardan oluşur (Harris, 2016). Bu 6 kategori birbirleriyle örtüşebilir.

Değerler / Değerlerden Uzaklık

Birey, hayatta ne yapmak istiyor, nasıl bir kişi olmak istiyor, temsil etmek istediği şey ne ve bunlara yönelik nasıl davranışlar sergilemek istiyor sorularına verilebilecek cevaplar değerlerdir (Hayes, Strosahl ve Wilson, 1999). Değerlerin oluşumunda ise bireyin hayatını “kim olarak” idame ettirmek istediği ve başkaları tarafından nasıl hatırlanmak istediği temel alınır. Aynı zamanda değerler kişinin yaşamı boyunca harekete geçmesini sağlayacak motivasyonu sağlar böylece insanlar yaşamları boyunca değerlerine yönelik hedefler koyar ve bu hedeflere ulaşmaya çalışırlar (Kul ve Türk, 2020). Değerler, çoğu zaman hedeflerle karıştırılabilmektedir ancak özleri itibarıyla farklılık gösterirler. Değerler, varılacak bir son durak değildir. Son duruşa yani hedeflere ilerlerken alınan yoldur, yaşanan anlar ve süreçtir (Walser ve Westrup, 2007). Uzun süreler boyunca ihmal edilmiş değerler bile bu değere yönelik yapılabilecek eyleme geçildiği anda sürekliliğine devam edebilir ancak hedeflerin belli bir süresi vardır. Geleceğe yönelik konulan hedefler ise ulaşıldığı anda sona erer, artık hedef olmaktan çıkar. Değerleri belirlerken herhangi bir gerekçeye gerek yoktur. Sadece değer olarak belirlenir ve bir sebep bulmaya çalışmak anlamsızdır. Değerlere yönelik yapılan eylemler konusunda insanlar özgürdür. Bu eylemleri yapmak ya da yapmamak kişinin elindedir. Değerlere yönelik yapılan

davranışlar ise kişiye keyif verir. Keyif vermeyen ya da yapmak zorunda kaldığımız ancak değerlerimize yönelik yapılması gereken davranışlar da vardır. Bu zorunlu davranışlar ise kişinin iyi oluş haline katkı sağlar (Hayes, Strosahl ve Wilson, 1999). ACT' a göre insanlar değerleri doğrultusunda hareket etmelidir. Ancak bu doğrultuda konulan katı kurallar ve sınırlamaların da zararlı olacağına ve değerlerle birleşme yaşanabileceğine, bu durumun da kişiyi sıkışmış ve bunalmış hissettirebileceğine dikkat çeker (Harris, 2016). Değerlere örnek olarak çalışkanlık, dürüstlük, hakkaniyet ve adalet, özgürlük ve bağımsızlık, sevgi ve şefkat verilebilir (Harris, 2016). Bunlar dışında birçok kavram değer olabilir ve değerler öznedir.

Değerler Doğrultusunda Davranışlar / İşlevsiz Davranış

İnsanların değerleri hakkındaki farkındalığı oldukça önemlidir ancak bu farkındalıkların eyleme dökülmesi gerekir. Eyleme dökülmeyen farkındalık kişinin yaşamına katkı sağlamaz. Eylemlerin kararlılık taşıması önemlidir. Kararlı eylem, değerlerin yönlendirdiği ve esnek olan davranışlarla yapılan ve motive edilen eylemlerdir (Harris, 2016). Bu eylemler çoğu zaman kişinin konfor alanından çıkmasına sebep olur ve kişiyi rahatsız hissettirir. Korkularla yüzleşmek, kaçma ve kaçınma uygulanan bir konuyu çözüme ulaştırmaya çalışmak gibi kişinin zorlanmasına sebebiyet verebilecek eylemler örnek olabilir. Bu eylemler sonucunda kişiyi rahatsız edebilecek duygular ve düşünceler ortaya çıkabilir. Bu duyguları ve düşünceleri kabullenmek kişinin yapabileceği en işlevsel yollardan birisidir.

Bağlamsal Benlik / Kavramsallaştırılmış Benliğe Bağlanma

İnsanlar, beş duyu organlarını kullanarak çevreden gelen uyarıları algılayabilirler. Buna fiziksel benlik denir. Bu fiziksel uyarıcılarla beraber neyin faydalı ya da neyin zararlı olduğu gibi yorumlar yapılmasına, bu yorumların ve düşüncelerin hatırlanmasına ya da yargılamalarda bulunulmasına ise düşünsel benlik denir. Bu iki benliğin ortasında bulunan benlik ise gözlemleyen (bağlamsal) benliktir (Harris, 2016). Kişinin bir fotoğraf makinası gibi yorum katmadan olduğu gibi aktarmasına ve kabullenmeyi tecrübe etmesine denir. Hem dış dünyadaki olan bitenlerin hem de iç dünyadaki psikolojik olayların ve duyumların aynı anda bütünleşerek birbirine baskın gelmeden fark edilmesidir (Kul ve Türk, 2020). Kişinin yaşantısı seneler geçtikçe değişime uğrar. Değişen yaşantı sonucunda insanlar da değişir ancak gözlemleyen ben değişime uğramaz ve aynı kalır (Harris, 2016). Kişi, yaşadıklarını ve tecrübelerini bir kenara benliğini diğer kenara bırakır. İç ve dış dünyası arasında durarak kendisini gözlemler (Terzi ve Tekinalp, 2013). Bir liman görevi görür. Liman değişmeden olduğu gibi durur ancak gelen ve giden gemiler hep değişir. Bağlamsal benlik bir limandır ve olaylar da gemilerdir. Liman, gemilerden bağımsızdır ve gemiler liman ile bütün değildir. Bir diğer deyişle bağlamsal benlik aslında kişinin kim olduğunu düşündüğü kişidir. Kişi, bazı düşüncelerle iç içe geçer ve o düşünceyle birleşerek benliğini oluşturur. Örneğin; “ben hatalıyım.” Ya da “ben değersizim.” Gibi düşünerek benliğini bu şekilde tanımlayabilir.

ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Psikoloji alanında çalışanlarda olması gereken en önemli özelliklerden biri şüphesiz ki gözlem yapma yeteneğidir. Diğer insanların yaptığı davranışları, sarf ettiği cümleleri, jest ve mimiklerini, diğer insanlarla olan ilişkilerini gözlemleyerek o kişi hakkında birçok yorumda

bulunulabilir. Özellikle BDT ve ACT gibi zihni ve zihindeki düşünceleri konu alan bilişselci yaklaşımlarda ve bu doğrultuda kişinin gerçekleştirdiği davranışların da inceleme altına alan davranışçı yaklaşımlarda gözlem daha da önem kazanmaktadır. Gündelik yaşamda karşılaşılmayan ya da karşılaşma ihtimalinin düşük olduğu bazı durumlar vardır. Üzerine birçok filmin çekildiği cinayet konusu gibi ya da kişilik bölünmesini konu alan filmler gibi. Bu gibi konularda gündelik yaşantılarda rastlama olasılığının az olduğu durumlarla ilgili gözlem yapmak ancak filmler yoluyla yapılabilmektedir. Dolayısıyla filmler psikoloji alanına oldukça katkı sağlarlar. Bu araştırma ile Kabul ve Kararlılık Terapisi alanında az sayıda bulunan çalışmalara bir yenisi eklenerek alan yazına katkı sağlaması amaçlanarak bu çalışma yapılmıştır.

ARAŞTIRMANIN AMACI

Yapılan literatür tarama çalışmasına göre Kabul ve Kararlılık terapisi alanında oldukça kapsamlı çalışmalar bulunmaktadır ve ayrıca diğer kuramlarla yapılan birçok film analizi bulunmaktadır. Örneğin, “BDT Kuramı Bağlamında Yeraltı Filminin Analizi”, “Mazoşizm, Melankoli ve Aşk: Masumiyet ve Kader Filmleri Üzerine Psikanalitik Bir İnceleme” gibi. Ancak ACT ile yapılan film analizi olarak “Soul Filminin Kabul ve Kararlılık Terapisi Bağlamında İncelenmesi” isimli tek bir çalışmaya rastlanmıştır. ACT yönelimli film incelemelerinin yetersiz olması sebebiyle bu çalışmanın alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca seçilen filmin türünün animasyon oluşu da ACT’in somut olarak algılanabilmesinde önemlidir.

2. YÖNTEM

2.1 Araştırmanın Yöntemi

Bu çalışma, Adrian Molina ve Lee Unkrich tarafından yönetmenliği yapılan Coco filmi 2018 yılında “en iyi animasyon filmi” ve “en iyi film şarkısı” kategorilerinde Oscar ödülü almıştır. Oscar haricinde de birçok ödüle layık görülmüştür. Coco filminin ACT yaklaşımı kullanılarak analiz edilmesini içeren bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinin alt türlerinden biri olan doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesinde, yazılı materyallerin yanı sıra görsel olan materyaller de kullanılır. Örneğin; film, fotoğraf, video gibi (Goodson ve Walker, 1988; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu sayede araştırılan konu hakkında daha detaylı bir inceleme yapılabilmektedir.

2.2 Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlilik birçok araştırmacı için tartışma konusu olmuştur. Nicel araştırmaların aksine nitel araştırmalarda inanırlığın artırılmış olması gerekir. İnanırlılığın artması için; edinilen sonuçların inandırıcı olması, bu sonuçların farklı kişiler ya da kurumlara aktarılabilir olması, benzer çalışmalarda benzer sonuçlara ulaşıyor olması yani güvenilirlik ve objektifliği artırarak onaylanabilir olması gereklidir (Çavuşoğlu, 2021). Araştırma sonucuna göre; seçilen Coco isimli film Kabul ve Kararlılık Terapisinin kavramlarını kapsayan sahnelerden oluşmaktadır. Filmin değerler ve bu değerler doğrultusunda hareketlere yönelik olması güvenilirlik açısından olumlu olmasını sağlayabilir.

2.3 İşlem

Adrian Molina ve Lee Unkrich tarafından yönetilen Coco filminin analizi yapılırken önce alan yazın taraması yapılmıştır. Kabul ve Kararlılık Terapisi ve kökenleri ile ilgili araştırmalar yapılmıştır. Daha sonra ACT ile analizi yapılan tek film olan Soul filminin analizi incelenmiştir. Filmin değerlere yönelik olması, yaş sınırı olarak çocuklara hitap eden bir film olması ve dolayısıyla çocukların ve yetişkinlerin kendilerini ve duygularını, yaşantılarını, çevresinde olanları kabullenmesi adına anlaşılması zor bir film olmaması, ACT'in kavramlarını tam anlamıyla karşılaması ve psikolojik katılık ile başlayarak psikolojik esneklik ile sonuçlanması gerekçeleriyle bu film seçilmiştir. Filmin alt yazısına erişilerek ve filmi defalarca kez izleyerek elde edilen yazısız sahnelerin incelemesi yapılmıştır. Doküman haline getirilen bu sahneler ise yazın alandaki bilgiler ışığında yorumlanarak değerlendirilmiştir

2.4 Filmin Künyesi

Yönetmenler: Adrian Molina ve Lee Unkrich

Hikâye: Matthew Aldrich, Adrian Molina, Anthony Gonzales, Gael Garcia Bernal ve Benjamin Bratt

Yapımcılar: Darla K. Anderson ve Adrian Molina

Senaristler: Matthew Aldrich, Lee Unkrich, Jason Katz

Oyuncular (seslendirenler): Anthony Gonzales (Miguel), Benjamin Bratt (Ernesto de la Cruz), Gael Garcia Bernal (Hector), Edward James Olmos (Chicharron), Alanna Ubach (Mama İmelda), Jaime Camil (papa), Luis Valdez (Tio Berto), Selene Luna (Tia Rosita), Renee Victor (Abuelita), Ana Ofelia Murguia (Coco), Sofia Espinosa (Mama), Alfonso Arau (Papa Julio) ve Herbert Siguenza (Tio Oscar/Tio Felipe)

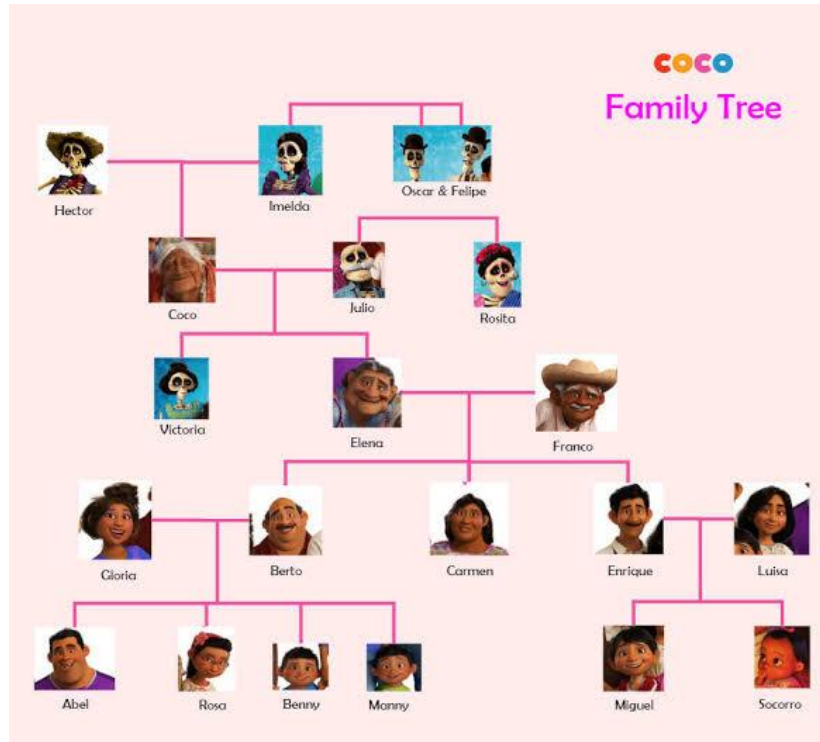
Yapım yılı: 2017

Film süresi: 105 dakika

Dil: İngilizce



Görsel 2. Coco Filminin Afişi, 2017



Görsel 3. Coco Filminin Aile Ağacı

2.5 Filmin Özeti

Meksika’da nesiller boyu ayakkabıcılıkla uğraşan ailelerden birinin ferdi olan Miguel isimli çocuk ayakkabıcılık mesleğinden nefret eder. Müziğe karşı oldukça büyük bir tutkusu vardır ve en büyük hayali büyük büyük dedesi Ernesto de la Cruz gibi dünyaca ünlü bir şarkıcı olmaktır.

Miguel'in ailesi Ernesto de la Cruz tarafından büyük bir travma yaşadığı için evlerinde müzik yapılması hatta müzik hakkında konuşulması bile yasaktır. Bu büyük engellemelere rağmen gizli gizli gitar çalmaya ve şarkı söylemeye devam eden Miguel ailesi tarafından birçok engellemelere maruz kalır. Dedesi Ernesto de la Cruz, zamanında müziğe olan tutkusunu gerçekleştirebilmek için ailesini geride bırakarak dünyaca ünlü bir star olma yolunda ilerler ancak eşi İmelda bundan hoşnutsuzdur. Ernesto de la Cruz'un geri dönmemesi üzerine Miguel'in büyük büyük annesi Coco'yu yalnız başına büyütmek zorunda kalan İmelda o günden sonra müzikle alakalı tüm bağları keser ve büyük bir nefreti, ayıplamayı nesiller boyu sürdürmeye çalışır. Ancak Miguel, Meksikalılara özgü olan ve büyük bir coşkuyla karşılanan Ölüler Günü isimli bayramlarında dedesi Ernesto'nun gitarına ulaşarak gitarı çalmaya başlar. Gitarı çaldıktan sonra kendisini bir anda Ölüler Diyarı'nda bulur. Oraya ait olmayan yani canlı olan Miguel eğer güneş doğana kadar ailesine dönmenin bir yolunu bulmazsa artık ölüler diyarına ait bir ölü olacaktır. Miguel, Ölüler Diyarı'nda Hector isimli bir ölüyle tanışır. Hector, ailesi tarafından ona şükran sunulmadığı ve fotoğrafları asılmadığı yani anılmadığı için sonsuza kadar yok olabilme riskini taşır. Hector'un en büyük amacı ailesinin son üyesi olan kızına ulaşarak onu çok sevdiğini iletebilmek, onu hatırlamasını sağlamaktır. Böylece hem çok sevdiği kızına kavuşacak hem de sonsuza kadar yok olma ihtimalinden kurtularak ölüler diyarında kızıyla beraber yaşayabilecektir. Bunu yapabilmesi içinse en büyük kozu Miguel'dir. Eğer Miguel geri dönebilirse onun fotoğrafını asarak onun yok olmasına engel olabilecektir. Böylece beraber birçok maceraya atılırlar. Miguel'in geri dönebilmesi için ailesinden bir üyenin şartlarını yerine getirmek zorundadır. Ölüler Diyarındaki İmelda ona yalnızca müziği bırakması karşılığında ona yardım edeceğini söyler ancak Miguel bunu kabul etmeyerek bir diğer atası olan Ernesto'yu bularak ondan izin almaya çalışmaktadır. Bu yolculuk boyunca Miguel birçok aile üyesini görür ve onu İmelda'ya götürmemeleri için onlardan saklanmaya çalışır. Zaman geçtikçe yok olmaya başlayan Miguel, en sonunda en büyük idolü olan Ernesto'ya ulaşır. Ancak Ernesto Miguel'in hayallerindeki o adam değildir. Ernesto ünlü olmak için dostu olan Hector'u zehirleyerek öldürmüştür ve onun şarkılarını çalmıştır. Yolculukları boyunca bunu beraber keşfeden Miguel ve Hector, aslında Miguel'in Hector'un torunu olduğunu öğrenirler. Ernesto büyük bir dolandırıcıdır. Bütün Ölüler Diyarına bunu duyuran Miguel ve Hector'un artık yapması gereken tek şey Miguel'i sağ salim Yaşayanlar Diyarına ulaştırmaktır. Ancak bu durumda da karşılarına birçok engel çıkar. Ancak Hector'un çabaları sayesinde Miguel yok olmadan önce yaşayanlar dünyasına döner. Hector ise sonsuza kadar yok olmak üzeredir. Film boyunca birçok macera yaşadığı ve birçok engelin üstesinden beraber geldikleri atası Hector'a borçlu hisseden Miguel, gerçekte olanları yani Hector'un neden geri dönemediğini anlatmaya çalışarak ailelerinin kinine son vermeye çalışır. Hector'un yok olmaması için kızı Coco'nun Hector'u hatırlaması gerekmektedir. Böylece Miguel, büyük büyükannesine giderek babasının ona yazdığı ve Hector gitmeden önce sürekli söyledikleri bir şarkıyı Coco'ya söyler. Şarkıyı hatırlayan ve Miguel'e söyleyen Coco sayesinde Hector sonsuza kadar yok olmaktan kurtulur. Çok yaşlı olan Coco da Ölüler diyarına ailesinin yanına gider. Ve burada İmelda'nın kinini yendiğini, Hector'a bir şans verdiğini görürüz. Artık Ölüler Diyarında çocukları Coco ile bir ailedirler.

Tablo 1. Kabul ve Kararlılık Terapisi Kavramları ile Film Sahneleri

SAHNE	ACT KAVRAMLARI
(00:01:19-00:01:40)	Değer
(00:01:48-00:01:53)	Kabul
(00:01:54-00:02:09)	Değerler doğrultusunda davranış
(00:02:27-00:02:48)	Bilişsel birleşme
(00:03:53-00:04:14)	Bilişsel birleşme
(00:04:17-00:04:20)	Değer
(00:04:50- 00:04:54)	Bilişsel birleşme
(00:06:15-00:06:33)	Değer
(00:06:48-00:07:01)	Yaşantısal kaçınma
(00:07:05-00:07:41)	Değer doğrultusunda davranış
(00:07:30-00:07:35)	Anda olmak
(00:07:52-00:08:30.)	Bilişsel birleşme – Yaşantısal kaçınma
(00:08:47-00:08:56)	Bilişsel birleşme
(00:09:06- 00:09:19)	Bilişsel birleşme
(00:09:35-00:10:20)	Değer
(00:10:28-00:10:50)	Kabul
(00:13:36-00:13:52)	Anda olmak
(00:14:11-00:14:18)	Anda olmak – Bilişsel birleşme
(00:15:32-00:15:44)	Bilişsel birleşme
(00:16:27- 00:16:41)	Kabul
(00:17:19-00:18:19)	Değer
(00:18:38-00:19:04)	Değer doğrultusunda davranış
(00:21:21-00:21:26)	Anda olmak
(00:28:28-00:28:47)	Bilişsel birleşme
(00:29:13- 00:29:34)	Yaşantısal kaçınma
(00:30:47-00:30:57)	Bilişsel birleşme
(00:31:02- 00:31:35)	Değer doğrultusunda davranış
(00:31:48-00:32:05)	Bilişsel birleşme
(00:32:30- 00:32:35)	Değer
(00:40:57- 00:41:01)	Bilişsel birleşme
(00:41:56- 00:42:05)	Değer
(00:44:43- 00:45:31)	Kabul
(00:46:54- 00:46:57)	Yaşantısal kaçınma
(00:49:36-00:49:50)	Değer doğrultusunda davranış
(00:53:52-00:54:04)	Değer
(00:55:27-00:55:36)	Değer
(00:55:52-00:56:23)	Bilişsel birleşme – Yaşantısal kaçınma – Anla temasın kaybı
(00:58:49-00:58:54)	Anda olmak
(01:01:12-01:01:16)	Değer
(01:02:45- 01:03:23)	Bilişsel birleşme

(01:05:23-01:05:27)	Değer
(01:06:17- 01:06:23)	Değer
(01:06:23-01:06:25)	Bilişsel birleşme
(01:06:25-01:06:39)	Yaşantısal kaçınma
(01:08:00-01:08:17)	Değer
(01:08:43-01:08:53)	Anla temasın kaybı
(01:10:29-01:10:50)	Bilişsel birleşme – Yaşantısal kaçınma- Anla temasın kaybı
(01:11:45-01:12:20)	Bilişsel birleşme – Anla temasın kaybı
(01:14:00-01:14:03)	Kavramsallaştırılmış benliğe bağlanma – Bilişsel birleşme
(01:17:11-01:17:18)	Değer
(01:17:30-01:17:35)	Yaşantısal kaçınma
(01:17:41- 01:17:48)	Yaşantısal kaçınma
(01:18:01-01:18:18)	Yaşantısal kaçınma- Bilişsel birleşme – Kavramsallaştırılmış benliğe bağlanma
(01:20:12-01:20:20)	Kabul
(01:23:48-01:23:51)	Yaşantısal kaçınma
(01:23:59-01:24:18)	Bilişsel birleşme
(01:25:00-01:25:04)	Benlik kavramıyla birleşme
(01:25:10- 01:25:17)	Anla temasın kaybı
(01:27:27- 01:27:30)	Kabul
(01:32:33- 01:32:40)	Kabul
(01:35:41-01:36:04)	Kabul

BULGULAR

Filmin geneline bakıldığında değerlerle ve değerler doğrultusunda davranışlarla alakalı olduğu görülebilmektedir. Miguel'in film boyunca ailesinin karşı çıktığı ancak kendi tutkusu olan müzik için yol aldığı ve bu süreç zarfında yaşadığı çeşitli maceralarla Kabul ve Kararlılık Terapisine uygun sahneler olduğu gözlemlenebilmektedir. Bulgular kısmında bu sahneler belirlenerek ACT'in psikolojik katılık/ esneklik kavramlarına göre incelenmeye çalışılmıştır.

- (00:01:19-00:01:40)

“Baba müzisyenmiş. O ve ailesi birlikte şarkı söyleyip dans ederek şükrederlermiş. Ancak dünya için müzik yapmak gibi bir hayali de varmış. Günün birinde gitarını alıp gitmiş ve bir daha asla dönmemiş.”

Bu sahnede ailenin babasının müziğe olan tutkusuna değinilmiştir. Bu tutku öyle bir boyuttadır ki ailesini bırakarak dünyaya müzik yapmak için yola çıktığına değinilmektedir. ACT'a göre bu bir değerdir ve her ne kadar aile açısından olumsuz gözükse de ailenin babasının değerlerine yönelik bir davranışta bulunduğu dair bir işaret olabilir.

- (00:01:48-00:01:53)

“Başını alıp giden bu müzisyenin ardından ninemin ağlayacak hiç vakti olmamış.”

Kısımında nine diye bahsedilen İmelda'nın yaşantısal kaçınma davranışında bulunduğu gözlemlenebilmektedir. Evi terk eden eşinin ardından yaşayabileceği duyguları yaşamadığından, filmde söylediğine göre ağlamaya, genel anlamda bakıldığında ise duygularını yaşamaya vakit bulamadığından söz edilmektedir. Yaşantısal kaçınma kısaca; istenmeyen duygu, düşünce veya kişisel deneyimlerinden kurtulma, kurtulamayacakları durumlardan uzak durmaya çalışmak olarak ifade edilebilir (Harris, 2009). Bu bulgulara göre İmelda, üzüntü ya da öfke gibi duyguları hissetmediğine, hissediyor olsa dahi bunu yansıtmadığına dolayısıyla yaşantısal kaçınma yaptığı sonucuna varılabilir.

- (00:01:54-00:02:09)

“Müzikle ilgili ne varsa hayatından defettikten sonra kızının gereksinmelerini karşılamanın bir yolunu bulmuş. Kollarını sıvayıp ayakkabı yapmayı öğrenmiş.”

İmelda kendisini terk eden eşinden sonra kızının gereksinimlerini karşılamak zorunda kalmıştır. Bu İmelda'nın değeri denebilir. İmelda bu değer doğrultusunda ayakkabı yapmayı öğrenerek değerleri doğrultusunda hareket etmiş denebilmektedir.

- (00:02:27-00:02:48)

“Sonra kızına da ayakkabı yapmayı öğretmiş ve daha sonra damadına öğretmiş. Ardından torunlarını da işe dahil etmiş. Ailesi büyüdüğüçe iş de alıp yürümüş. Müzik ailesini paramparça etse de ayakkabılar bir arada tutmuş.”

Bu kısımda Mama İmelda'nın değer verdiği ailesine, bu değeri göstermenin bir yolu olarak ayakkabı ve ayakkabıcılık ile eşleştirdiği gözlemlenebilir. Mama İmelda müziği, müzisyen eşiyile ve terk edilmeyeyle birleştirerek geçmişle birleşmeye ve müziğin paramparça etmesine rağmen ayakkabıların ailesini bir arada tutmasını düşünmesiyle ise yargılarla birleşmeye örnek gösterilebilir.

- (00:03:53-00:04:14)

“Ninem evi Mama İmelda'nın yaptığı gibi yönetir. Müzik yok! Müzik yok! Müzik yok! Sanırım Meksika'da müzikten nefret eden tek aile biziz. Ailemin bundan şikâyeti yok.”

Kısımına göre aile, Mama İmelda'nın görüşleriyle hareket etmeye devam etmektedir. Mama İmelda'nın düşüncelerinin peşinden giderek bu düşünceleri kendi düşünceleri haline getirerek müziğe karşı olumsuz duygu ve düşünceler beslemeye başlamaktadırlar. Bu olumsuz duygu ve düşüncelerle beraber aile üyelerinin müzik nefretiyle bilişsel birleşme yaşadıkları söylenebilir.

- (00:04:17-00:04:20)

“Ama ben ailemin geri kalanına benzemem.”

Miquel'in kurmuş olduğu bu cümleye göre ailesindeki insanların düşünceleri veya davranışlarını incelediği, bu incelemeler sonucunda ise kendine ait zıt bir fikri olduğu yorumu yapılabilir. Kendisine dayatılan müzik kötüdür düşüncesi ile birleşmediği, aksine bu düşünceden ayrılarak ailesinden farklı düşündüğü anlaşılabılır.

(00:04:50- 00:04:54)

“Biliyorum, müziği sevmemem gerekiyor ama bu benim hatam değil.”

Cümlelerinde ise Miguel'in değerlerinin, ailesinin değerleriyle örtüşmediğini ifade ettiği görülebilmektedir. Ayrıca "müziği sevmemem gerekiyor." cümlesinde bir gereklilikten söz edilmektedir. Bu cümleden yola çıkılarak yorum yapıldığında ise ailenin kurallarla olan birleşmesine yeni bir örnek daha verilebilir.

- (00:06:15-00:06:33)

- *"Tıpkı onun gibi olmak istiyorum. Bazen de la Cruz'a bakıyorum ve sanki bir şekilde bağlymışız hissine kapılıyorum."*

Miguel bu cümleleri dünyaca ünlü bir şarkıcı olan Ernesto için kurmaktadır. Onunla bir şekilde bağlı olduğunu hissetmesi, tıpkı onun gibi olmak istemesi Miguel'in Ernesto'yu idolü olarak benimsediğinin göstergesi sayılabilir. Idolü olarak benimsediği Ernesto ile bağlı olduğunu hissetmesi ikisinin aynı değerlere sahip olduğunu gösteriyor olabilir.

- (00:06:48-00:07:01)

"Yalnızca bu konuda evde ağzımı bile açamam."

"Bak, senin yerinde olsaydım aileme doğru yürüyüp şöyle derdim: Hey ben bir müzisyenim! Alışın buna!"

"Bunu asla söyleyemezdim."

Miguel'in en büyük hayali ünlü bir müzisyen olmak olduğu halde ailesinin bu değere olan katı bakış açısından dolayı bu değere yönelik harekete geçmediği fark edilebilmektedir. Bunu asla söyleyemezdim cümlesi Miguel'in değerlerden uzaklaştığına ve değerlerine yönelik davranış gerçekleştirmedine örnek gösterilebilmektedir.

- (00:07:05-00:07:41)

"De la Cruz o tatlı mı tatlı yeteneklerini gizleyerek mi dünyanın en iyi müzisyeni oldu? Hayır! Doğruca o meydana yürüyüp bangır bangır çaldı! Şuraya baksana, bu akşam için hazırlanıyorlar. Ölüler Günü için müzik yarışması!"

- Kahramanın gibi olmak ister misin? Kaydolmalısın!

-Ailem çılgına döner!"

Diyen müzisyen ile De la Cruz'un hayali için meydana yürüyerek cesur bir şekilde müzik yaptığından bahsetmektedir. "Bangır bangır çaldı" cümlesi Ernesto'nun harekete geçtiğini göstermektedir. Yani de la Cruz'un değerler doğrultusunda kararlı eylemler yaptığı varsayılabilir. Ancak Miguel, ailesiyle çatışma yaşamamak adına değerlerini ön plana koymuyor denebilir. Bu durumda Miguel de la Cruz'un aksine değerleri doğrultusunda davranışlar sergilememektedir. ACT'in psikolojik katılık kavramlarından olan değerlerden uzaklık ve işlevsiz davranışa örnek olarak verilebilir.

- (00:07:30-00:07:35)

"Hadi ama, de la Cruz her zaman ne derdi? "Anı yakala" mı?"

Cümlesinde görüldüğü gibi birçok yerde de la Cruz'un imza cümlesi olarak anı yakala cümlesini kullandığı görülebilmekte. Kendisinin film sahnelerinde kullanıldığını, filmin içerisinde günlük hayatta kullanıldığı ve de la Cruz adına dikilen heykellerinin altında bile bu cümlelerin kullanıldığı görülmektedir. Anı yakala cümlesinin anlamı ise ACT'in An'da olmak kavramıyla açıklanabilir.

- (00:07:52-00:08:30)

Filmin ilerleyen dakikalarında Miguel'in ninesi olan Elena sahneye giriş yapmaktadır. Bu sahnede Miguel bir müzisyenin ayakkabısını parlatmaktadır. Ancak Elena müzisyene vurarak tepkisini göstermektedir.

“Ne yapıyorsun burada bakayım? Torunumu rahat bırak! Dalaverelerini bilirim Mariachi. Ne dedi sana bu?”

Diyalogunda ise ailenin değeri olan ayakkabıcılık için bile olsa müzisyenlere olan nefretinin ağır bastığını görebilmekteyiz. Bu durumsa müziğe olan nefret düşüncesinin bir bilişsel birleşme olduğuna dair gösterge olabilir. *“Yalnızca gitarını gösteriyordu.”* Diyen Miguel'e *“Yazıklar olsun! Torunum daha tatlı küçücük bir melek, enikçik, kuzucuk. Müziğinin parçası falan olmak istemiyor Mariachi.”* Yorumunu yaparak yine müziğe olan nefretinin ve torununun müziğe karşı olabilecek sevgisine bile karşı olduğunu ve kabullenmediğini görebilmekteyiz. Bu durum Elena'nın bilişsel birleşme yaptığına dair bir gösterge olabilmektedir. Aynı sahneye Miguel'in bakış açısından bakıldığında ise müzisyeni Elena'ya karşı korumaya çalıştığı, bu sebeple kararlı davranışlara yönelik ilk hareketlenmeleri gerçekleştirdiği söylenebilmektedir.

- (00:08:47-00:08:56)

Miguel'in değer verdiği bir sokak köpeği olan Dante ile ilgili de Elena ve Miguel'in farklı fikirlere sahip olduğunu görebilmekteyiz.

“- Yalnızca Dante o!

- Bir sokak köpeğine asla isim takma!”

Diyalogunda Elena'nın bir köpeğe asla isim takılmaması gerektiğini söylemesi ve Dante'yi gördüğü anda şiddete yönelmesi psikolojik katılıkla ilişkilendirilebilir. Genel anlamda Elena ile ilgili olan sahnelerde Elena'nın oldukça katı kuralları olduğu ve bu kuralları esnetmek konusunda isteksiz olduğu görülebilmektedir. Elena'nın kurallarına göre bir sokak köpeğine isim takılmaz ve yakında bulundurulmaz. Bu sahneye göre Elena'nın kurallarla alakalı bilişsel birleşme yaşadığı söylenebilir.

- (00:09:06- 00:09:19)

- “O meydan konusunda ninen nasıl hissediyor biliyorsun.

- Yalnızca ayakkabı parlatıyordum.

- Bir çalgıcının ayakkabısını!

- İyi de meydan ayak trafiğinin olduğu yer!

- Ninen "Artık meydan yok!" diyorsa, o zaman artık meydan falan yoktur!

Buradaki diyalogda daha çok ninenin isteklerinin ve hislerinin önemsenmesi gerektiği görülebilir. Ayrıca bir çalgıcının ayakkabısı kısmına değinilmesi de bilişsel birleşmenin olduğunun bir başka göstergesi sayılabilir. Ninen artık meydan yoktur diyorsa yoktur cümlesinde ise ninenin kurallarının sıkı bir şekilde takip edildiği görülebilmektedir. Bu durumda ailenin reisi nine denebilir. Onun kurallarını diğer aile üyelerinin de kural olarak kabullendiği görülmektedir. Yani aile olarak psikolojik katılıklarının yüksek seviyede olduğu ve aile reisinin düşüncelerinin diğer aile üyelerinin doğruları ve düşünceleri haline geldiği gözlemlenebilir. Bu sahnede kurallarla birleşme kavramına örnek gösterilebilmektedir.

• (00:09:35-00:10:20)

“Bugün Ölüler Günü. Kimse hiçbir yere gitmiyor! Bu gece aileyle ilgili. Sunak odasına yürü bakalım! Ölüler Günü atalarımızın bizi ziyarete gelebileceği yılın tek gecesi. Ruhları geçebilsin diye fotoğraflarını sunağa koyuyoruz. Bu çok önemli. Bunları koymazsak gelemizler. Bütün bu yiyecekleri hazırladık, hayattayken sevdikleri şeyleri koyduk oğlum. Tüm bu emek aileyi bir araya getirmek için. Oraya buraya kaçıp gitmeni istemiyorum.”

Filmin bu kısmında ise Elena’nın en büyük değerinin aile olduğu görülebilmektedir. Ölüler Günü tüm Meksika için de önemli bir yere sahiptir. Sahnenin devamında Miguel’in Elena’yı dinlemeyerek uzaklaştığı görülmektedir. Buradan da Miguel için bu geleneğin çok da önem arz etmediği çıkarımı yapılabilir. Miguel için aile geleneklerinin büyük bir önemi yok denebilir. Elena’nın ve Miguel’in değerlerinin büyük oranda çatıştığına dair ibareler bulunmaktadır.

• (00:10:28-00:10:50)

- Sonunun öyle olduğunu görmek istemiyorum, tıpkı... (Elena)
- Mamá Coco'nun babası gibi mi? (Miguel)
- Sakın o adamdan bahsedeyim deme! Unutulması çok daha iyi.
- İyi de sen...
- Aman deyim sus!
- İyi de...
- Sus.
- Ben...
- Sakın!
- Baba! Babam mı geldi? (Coco)
- Anne sakın ol, sakın ol.
- Babam eve mi geliyor?
- Hayır, anne geçti. Yanındayım.

Bu diyalogda Elena’nın Mama Coco’nun babasının adını bile anmak istemediğine örnek teşkil eder. Adını dahi anmak istememesi duygularıyla temas etmek istemediğine, üzüntü ya da öfke hissetmemek için yaşantısal kaçınma yaptığına örnek olabilir. Ancak Coco’nun babasıyla ilgili konuşulduğunu duyduğunda heyecanlandığı görülmekte. Bu durum Coco’nun, babası kendini terk etmesine rağmen onu sevdiği ve babasını bu haliyle kabullendiği yorumu yapılabilmektedir.

• (00:13:36-00:13:52)

Bu sahnede Miguel, televizyondan idolü Ernesto’yu izleyerek onun şarkısını çalmaya çalışmaktadır. Hem çok sevdiği filmi izlemekte hem filmde Ernesto’nun çaldığı şarkıya gitarıyla eşlik etmeye çalışmaktadır. Yüz ifadesinden, şarkıyı çalarken aldığı zevk görülebilmektedir. Ayrıca dikkati dağılmadan sadece o andaki hislerine odaklanması, beş duyu organını kullanarak çevresinde olanları gözlemleyişi ve andan keyif alışı ile anda kalma kavramına uygun bir sahne olduğu söylenebilir.

• (00:14:11-00:14:18)

“Artık gizlemek yok Dante! Anımı yakalamam gerek. Ecelim olsa bile Mariachi Meydanı’nda çalacağım.”

Miguel kendi hayallerinin, kendi değerlerinin peşinden gitmeye karar verdiğini bu sözcüklerle açıklamaktadır. “Anımı yakalamam gerek” ifadesinde de An’da olmakla ilgili bir örneğe yer verilmiştir. Ancak Miguel, anda kalma düşüncesine Ernesto’nun filmini izledikten sonra karar veriyor. Onun idolü olduğu ve “anımı yakalamam gerek” ifadesinde bir gereklilik ifadesi bulunduğu için Miguel’in idolünün kurallarına uyum sağlamak için kendisi adına yeni bir kuralla birleşme yapmış olduğu söylenebilir.

- (00:15:32-00:15:44)

“Burada sana yol gösterecek ailen var. Sen bir "Rivera"sın ve bir Rivera tepeden tırnağa bir ayakkabıcıdır.”

Miguel, ayakkabı yapmak konusunda isteksiz olduğunu açıkça gösteriyor olmasına rağmen Miguel’in ailesi ona bu cümleleri kurmaktadır. Miguel’in bu mesleği yapmak istemesinin ya da istememesinin onlar için pek bir önemi bulunmamakta. Önemli olan şey Miguel’in aile mesleğini yapacak olmasıdır. Yani Miguel’in aile tarafından gelenekselleşmeye başlamış ve bir kural haline gelmiş olan ayakkabıcılık mesleğini sürdürmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu sahnede bir kuralla birleşmenin söz konusu olduğu söylenebilir. Miguel ve ailesinin fikir ve değer farklılıklarına da bu sahne açık bir şekilde örnek teşkil etmektedir.

- (00:16:27- 00:16:41)

- De la Cruz'un gitarı!

-Baba!

-Mama Coco, baban Ernesto de la Cruz mu?

- Baba! Baba!

Bu sahnede Mama Coco’nun babasıyla ilgili konuşmaları duyduğunda heyecanlandığı görülebilmektedir. Mama Coco babasını görebilecek olma ümidiyle bazı duygular hissetmekte ve bu duyguları saklamadan yaşamaktadır. Bu sahneyi yine Coco’nun babasını ve babasına olan duygularını kabullendiğine yorabiliriz.

- (00:17:19-00:18:19)

-Bu adam hakkında hiçbir şey bilmiyoruz ya da her kimse, yine de ailesini terk etmiş! Oğlum için böyle bir gelecek yok.

-Baba ailemin bana yol göstereceğini söyleyen sendin. De la Cruz da benim ailem. Müzik çalmam gerekiyor.

-Asla! O adamın müziği tam lanetti! Buna asla müsaade etmem. Aileni dinleyeceksin. Artık müzik falan yok. Sonun o adam gibi mi olsun istiyorsun? Unutulmuş ve ailenin sunağından dışlanmış!

-Aptal bir sunakta olup olmamak umurumda değil!

-Al işte! Ne gitar kaldı ne de müzik! Hadi ama! Ailenle yemek yedikten sonra daha iyi hissedeceksin.

- Bu ailede olmak istemiyorum!

Bu sahnede müziğin lanet olduğu hakkında bir yorum yapıldığı görülmektedir. Bu düşünceye göre bilişsel birleşme yapıldığı söylenebilir. Ailenin psikolojik katılığının oldukça yüksek bir seviyede oluşuna dair uygun bir sahne olduğu yorumu yapılabilmektedir. Ayrıca Miguel’in değerinin müzik oluşuna, Elena’nın değerinin ise

aile oluşuna da değinilebilir. Aile içerisindeki değerlerin çatışması açıkça gözlemlenebilmektedir.

- (00:18:38-00:19:04)

Bu sahnede ise Miguel'in yarışmaya katılmak için harekete geçtiğini gösteren bazı görüntüler bulunmaktadır. Müzik yarışmasına katılmak isteyen Miguel'in kendine ait bir gitarla yarışması gerekmektedir ancak Elena Miguel'in sahip olduğu tek gitarı parçalayarak onun değerleri doğrultusunda davranışlarına engel olmak istemektedir. Değerleri için harekete geçen Miguel, yarışmaya katılmak için ödünç gitar bulmak adına birçok insanın yanına gider fakat sorduğu tüm kişiler tarafından reddedilerek umutsuz duruma düşmüştür. En sonunda Ernesto'nun anıtında bulunan gitarı ödünç almaya karar vererek olumsuz bir davranış sergileyecek olmasına rağmen kararlı bir eylem gerçekleştirmiş olmaktadır.

- (00:21:21-00:21:26)

"Yüreğimi takip etmemi, anımı yakalamamı söylediniz."

Bu sahneye göre Miguel, anı yakala cümlesini yanlış yorumlayarak olumsuz bir davranış gerçekleştirerek değerine yönelik davranış sergilemektedir. ACT'e göre anı yakalamak ve bu anı yaşamak olması gereken bir şeydir ancak bu kavramla kastedilen şey anın zevkine varmak ve çevreden gelen uyaranlarla birleşerek yaşanan anda bulunmaktadır. Miguel'in yaptığı şeyse sahneye çıkmak adına bir nevi hırsızlık yaparak bunu bir basamak olarak kullanmaktır.

- (00:28:28-00:28:47)

İmelda: "Ailem daima ama daima fotoğrafımı sunağa koyar! Bu şeytan kutusu yalandan başka bir şey söylemiyor! Canım ailem! Köprüyü geçmeme izin vermediler. Bu kadın ve şeytan kutusu sunakta fotoğrafımın olmadığını söylüyor!"

İmelda'nın görevliyle tartıştığı görülmektedir. Yaşayan sevdiklerini görebilmek için herhangi bir sunakta fotoğrafının bulunması gerekirken bilgisayarla yapılan yüz taramasında bir fotoğrafının olmadığı ifade edildiğinde İmelda bilgisayarın bir şeytan kutusu olduğunu düşünmekte. İmelda'nın bilgisayara şeytan kutusu demesi ve sonrasında yalan söylediğini düşünerek bilgisayara yönelik bir saldırı başlatması İmelda'nın psikolojik katılığının ve bilişsel birleşmesinin bir göstergesi olduğu söylenebilir. Yargılarla birleşmeye bu sahne örnek olarak gösterilebilirken ailem daima fotoğrafımı koyar düşüncesi kurallarla birleşmeye örnek verilebilir.

- (00:29:13- 00:29:34)

- İyi de o gitarı aşırıydum ki!
- Gitar mı?
- Gitar büyük büyük dedeme aitti. Almamı o da isterdi.
- O çalgıcıdan bahsetmiyoruz!
- Ailesi için öldü o!
- Affedersiniz. Kimin alebrijesi bu?
- Bu Dante.
- Bir alebrijeye benzemediği aşikâr. Yalnızca çirkin ihtiyar bir köpeğe benziyor.

İmelda'nın gitardan bahsedildiğinde verdiği tepki ve Dante'yle ilgili konuşulduğunda verdiği tepki tıpkı Elena'nın verdiği tepki gibidir. Elena'nın büyük annesi gibi davrandığı ve onun gibi konuştuğu, tepkilerinin onun gibi olduğu görülebilir. İkisi de filmin psikolojik katılık, bilişsel birleşme ve yaşantısal kaçınma yaşayan karakterleridir.

- (00:30:47-00:30:57)

“Eve gitmen, resmimi sunağa geri koyman ve asla müzik çalmaman için sana hayır duamı veriyorum.”

Bu sahnede Miguel eğer İmelda'nın rızasını alırsa eve dönebilecektir. Ancak İmelda, Miguel'in geri dönebilmesi için şart koyar. Bu şarta göre Miguel geri dönecek ancak asla müzik çalmayacaktır. Bu durumda bile – Miguel eğer eve geri dönemezse ölecektir.- müzikle alakalı şart koşuyor olması müzik kötüdür düşüncesiyle yaşadığı bilişsel birleşmeye örnektir.

- (00:31:02- 00:31:35)

“Adil değil bu, hayat benim. Siz kendinizinki yaşamışsınız.”

Bu sahnede ise Miguel'in yaşayanlar diyarına geri döndüğü görülmektedir. Ancak İmelda'dan aldığı rızanın şartını yerine getirmeyerek Ernesto'nun gitarıyla şarkı çalmaya karar verir. Buna ek olarak ilerleyen sahnelerde İmelda ile aralarında gerçekleşen konuşmada düşüncelerini, hislerini ve isteklerini ailesine karşı ifade etmeye başladığı görülebilmektedir. “Adil değil bu, hayat benim. Siz kendinizinki yaşamışsınız.” Cümlesinde ailesinin kararlarına ve eylemlerine saygı duyması gerektiğini düşündüğü yorumu yapılabilir. Bu yoruma göre fikirlerini ve isteklerini savunarak değerlerinin farkına vardığı ve bu değere yönelik davranışlar yapmaya başladığı söylenebilir.

- (00:31:48-00:32:05)

“-Müzikten sahiden bu kadar mı nefret ediyorsunuz? (Miguel)

-Onun gittiği yolda gitmene izin vermeyeceğim! (İmelda)

-Onun gittiği yol? Aileden o.

-Mamá Imelda'yı dinle. Yalnızca seni korumaya çalışıyor. Sözden anla. (Diğer aile üyeleri)

Bu diyaloglarda ise ailede sözü geçen kişinin İmelda olduğu açıkça görülebilmektedir. Diğer aile üyeleri onun fikirlerini önemsiyor, onun her şeyin en doğrusunu yapacağını ifade ediyor ve sorgulamadan İmelda'ya hak veriyorlar. Karşıt fikir sunan tek kişi Miguel ancak onu da İmelda'dan önce diğer aile üyeleri müdahalede bulunarak susturmaya çalışmakta. Bu durumda diğer aile üyelerini de İmelda'nın fikirlerini kendi fikirleri haline getirerek bu kurallarla birleşme yaşadıkları ifade edilebilir. Ayrıca psikolojik esnekliklerinin de düşük seviyede olduğu söylenebilir.

- (00:32:30- 00:32:35)

“Müzisyen olmak istiyorsam bir müzisyenin hayır duasını almalıyım. Büyük büyük dedemi bulmalıyız.”

Bazı durumlarda hedefler ve değerler arasındaki fark anlaşılmayabilmektedir. Bu cümleye göre Miguel'in müzisyen olabilmesi için öncelikle bir müzisyenin hayır duasını alması gerekmektedir. Müzisyen olma, müzik yapma değerine ulaşması için öncelikle bir hedef

gerçekleştirmesi ve bir müzisyenden dua alması gerekmektedir. Yani müzik yapması bir değer, hayır duası alması ise bir hedef denebilir.

(00:40:57- 00:41:01)

“İşte bu yüzden müzisyenlerden hoşlanmam. Bir avuç dolusu kendini beğenmiş adi!”

Hector, bu cümlelerle müzisyenlere karşı olan tutumunu belli etmektedir. Müzisyenler hakkında net bir düşüncesi olduğu ve bunu açık ve net bir şekilde ifade ettiği görülmektedir. Bundan dolayı Hector’un müzisyenlerin kendini beğenmiş insanlar olduğu düşüncesiyle bilişsel birleşme yaşadığı söylenebilir. Anlaşıldığı kadarıyla geçmişte yaşamış olduğu birtakım olay örgüsü ile bu düşünceye sahiptir. Bu yüzden yargılarla birleşme örneği olduğu söylenebilir.

• (00:41:56- 00:42:05)

- Ne diye müzisyen olmak istiyorsun ki? (Hector)

- Büyük büyük dedem müzisyendi. (Miguel)

- Hayatını yabancıların karşısında maymun gibi gösteri yaparak harcamak mı? Hayır, hayır. Sağ ol, kalsın.

Miguel için müzisyen olmanın istendik bir değer olduğu görülebilmektedir. Ancak Hector bunu diğer insanlara maymunluk olarak görmektedir. Bu sahneye göre Miguel ve Hector’un değerlerinin farklı olduğu yorumu yapılabilir.

• (00:44:43- 00:45:31)

Şarkı söylenen süre boyunca Chicharron’un anı yaşadığı görülebilmektedir. Müziğe olan odaklanışı, şarkı sözünü değiştiren Hector’a bunu ifade edişi ve o andan keyif aldığına dair yüzündeki mimikleriyle tam bir An’da kalma örneğidir. Ayrıca o an unutuluyor olmasına rağmen bunun üzüntüsünü yaşayarak yaşantısal kaçınma yapmak yerine bunu kabullendiği görülebilmektedir. Başta gitarını vermek istememesi ancak daha sonra zaten çalamıyorum diyerek izin vermesi de kabule örnek gösterilebilir.

• (00:46:54- 00:46:57)

Chicharron’un nihai ölümü üzerine Hector’un gerçekten üzüldüğü ilk saniyelerde anlaşılmaktadır. Onu anmak adına içki içtikten sonra ise bir anda Miguel’e dönerek

“Gel bakalım küçük de la Cruz, kazanman gereken bir yarışma var.”

Cümlesini kurarak ilerleyen saniyelerde de gülerek bir şey olmamış gibi davranıyor. Bu davranışı Hector’un yaşantısal kaçınma yaptığını göstermektedir. O anda yaşamış olduğu üzüntüden kurtulmak için bu yaşantısal kaçınma davranışı ile kendisini de bekleyen son olan nihai ölümü küçültmeye çalıştığı, Chicharron’un ölümüne duyduğu üzüntüyü de yok saydığı ile ilgili çıkarımda bulunulabilir.

• (00:49:19-00:49:23)

-Sahne almadan önce her zaman böyle gergin misindir?

-Bilmiyorum ki. Daha önce hiç sahneye çıkmadım.

Hector, Miguel’e gergin olup olmadığını sorar. Miguel’in cevabı ise bilmediği yönündedir. Ancak devamında sahneye çıkarak heyecanlı olmasına rağmen performansını gösterir, bunu yaparken de hem kendi eğlenir hem diğer insanlar eğlenirler. Böylece o heyecanı yaşadığını, sahnede olmaktan zevk aldığını yani duygularını ve çevrede olanı biteni algılayarak anı yaşadığı

gözlemlenebilmektedir. Ayrıca topluluk önünden kaçınmaması da bağlamsal benliği hakkında fikir verebilir. Yaşantılara açık olduğu, psikolojik esnekliğe sahip olduğu yorumu yapılabilmektedir.

- (00:49:36-00:49:50)

- *Bunu ben yapmalıyım.*

- *Niye?*

- *Oraya çıkıp da tek şarkı bile çalamazsam kendime nasıl müzisyen derim?*

- *Bunun ne önemi var?*

- *Çünkü yalnızca de la Cruz'un hayır duasını almak istemiyorum. Buna layık olduğumu kanıtlamalıyım.*

Miguel'in değeri müziktir ve müzisyen olabilmek için sahneye çıkarak şarkı çalma hedefi vardır. Miguel sahneye çıkıp şarkı çalamazsa bu hedefini gerçekleştiremeyeceğini ve dolayısıyla değerine yönelik eylemde bulunamayacağını düşünmektedir. Ayrıca sahneye çıkarak müzisyenliğe layık olduğunu ispatlamak istemektedir. Bu onun için aynı zamanda kendini kanıtlamaya yönelik de bir harekettir. Bu sahneye göre Miguel'in ACT'in değer doğrultusunda davranışlar kavramına uygun hareket ettiği söylenebilir.

- (00:53:52-00:54:04)

- *Bana bak, unutuluyorum Miguel. Sabahı görür müyüm onu bile bilmiyorum. Sen saçma müzikal hayalleri peşinde koşarken köprüyü geçmek için elime geçen tek fırsatı kaçırmayacağım.*

- *Saçma değil.*

Hector'un Miguel'in değerini küçümseyerek konuştuğu görülebilmektedir. Ancak Miguel, bu değerini saçma olmadığını söylüyor. Bu da onun birçok kişiden bu değerini önemsiz ya da saçma olduğunu duymasına rağmen değerlerinden uzaklaşmadığını gösterebilir.

- (00:55:27-00:55:36)

- *Beni yalnızca müzik mutlu ediyor. Ve sen onu benden almak istiyorsun. Asla anlamayacaksın."*

Miguel'in İmelda'ya kurmuş olduğu bu cümleden müziğin kendisini mutlu eden tek şey olarak gördüğü yorumu yapılabilmektedir. Burada değer kavramı net bir şekilde görülebilmektedir.

- (00:55:52-00:56:23)

- *"Müziği severdim. O duyguyu hatırlıyorum. Kocam çalar, ben söylerdim. Gerisi boştu. Ancak Coco doğduktan sonra hayatıma aniden müzikten daha önemli bir şey girdi. Kuralları rafa kaldırmak istedim. O ise dünya için çalmak istedi. İkimiz de istediğimizi elde etmek için fedakârlık yaptık."*

Bu sahnede zannedilenin aksine İmelda'nın önceden müzikten nefret etmediğine hatta oldukça sevdiğine değinilmektedir. Ancak Coco doğduktan sonra müzikten çok Coco'ya değer verdiğini ifade etmektedir. Bu durumda İmelda'nın değeri çocuğu ya da ailesi denebilir. Ancak kendisini terk eden eşinin en büyük değerinin dünya için çalmak olduğu bilinmekte. Burada aile içerisindeki değer çatışmalarının büyük çatışmalara yol açabildiği gözlemlenebilir. Önceden müziği severken olumsuz yaşantılardan sonra sevmiyor olması da geçmişle yaşadığı birleşmeyi

göz önüne seriyor olabilir. Ayrıca İmelda'nın değeri olan ailesi için kararlı eylemler gerçekleştirdiği söylenebilir.

- (00:58:49-00:58:54)

“Anınızı gördüğünüzde geçip gitmesine izin vermemeli yakalamalısınız.”

Ernesto'nun birçok sahnesinde görüldüğü gibi anda kalma hakkında bir vurgulama yaptığı söylenebilir. O anda kalmanın öneminden ve anı yakalamak gerektiğinden bahsedilmektedir. Bu da ACT'in anla temasta olmak kavramına uygun denebilir.

- (01:01:12-01:01:16)

“Böylece eve dönebilir ve tıpkı sizin gibi müzisyen olabilirim.”

Karakter, bu kısımda gerçekleştirmek istediği hayalden bahsetmektedir. ACT'in değer kavramına uygun bir diyalog olduğu söylenebilir.

- (01:02:45- 01:03:23)

“-Ama hiç pişman oldun mu? Diğer her şey yerine müziği seçtiğin için?

-Memleketime veda etmek oldukça zordu. Bir başıma yollara düşmek.

-Aileni terk etmek peki?

- Evet. Fakat başka türlü yapamazdım. Kaderimizde olacağımız kişiyi reddedemeyiz. Senin ise; büyük, büyük torunum kaderinde müzisyen olmak var. İkimiz sanatçıyız Miguel. Tek aileye ait kalamayız. Dünya bizim ailemiz zaten.”

Miguel ve Ernesto'nun sohbeti esnasında Ernesto zorluk yaşadığından ancak müzikten asla vazgeçmediğinden bahsetmektedir. Bu diyaloga göre Ernesto'nun değerinin müzik olduğu yorumu yapılabilir ve buna uygun hareket ettiği söylenebilir. Ayrıca aile, kan bağıyla kurulan bir kurumdur ancak Ernesto'ya göre aile tüm dünya demektir. Bu düşünceyle yola çıkarak bir bilişsel birleşme yaşadığı ve bu birleşmeye uygun düşecek şekilde her şeyi ardında bıraktığı yorumu yapılabilir.

- (01:05:23-01:05:27)

“- Héctor.

- Sonra köprüyü geçebilirim. Kızımı görebilirim.”

Hector, film boyunca köprüden geçmek uğruna birçok şey yapmaya hazırды. Bu diyalogdan Hector için köprüyü geçmenin bir hedef olduğu anlaşılabilir. Kızını görebilmek için köprüyü geçmek istediği gözlemlenebilmektedir. Hector için köprüyü geçmek bir hedef, kızını görebilmek bir değer denilebilir.

- (01:06:17- 01:06:23)

-Aylarca yollarda sahne alıyorduk. Evimi özledim ve şarkılarımı topladım.

-Şimdi mi pes ediyorsun? Hayalimize ulaşmaya şu kadarcık kalmışken.

-Senin hayalindi. İdare edersin.

-Eve dönüyorum Ernesto. İstersen benden nefret et. Lakin kararımı verdim.

-Gitmen gerekiyorsa, seni bir kadehle uğurlayacağım. Arkadaşlığımıza içelim.

Ernesto ve Hector bir ekipti. Ancak Hector ailesini özlediği için bu maceraya bir son vermek istemektedir. Ernesto buna karşı çıkmak için hayalimize ulaşmamıza az kaldı demektedir ancak Hector, bu hayalin kendi hayali değil Ernesto'nun hayali olduğunu ifade etmektedir.

Ernesto'nun değerinin müzik, Hector'un değerinin ise ailesi olduğu söylenebilir. Bu durumda iki karakter arasında bir değer çatışması olduğu yorumu yapılabilir. Hector her ne kadar ailesini ardında bıraksa da onlara geri dönmeye yönelik bir karar almıştır. Ernesto'nun ise değer olarak müziği benimsediği söylenebilir. İkisinin de değerleri doğrultusunda kararlı eylemler geręekleřtirdięi söylenebilir.

- (01:06:23-01:06:25)

-şarkıların olmadan başaramam Héctor.

Ernesto, Hector 'un şarkıları olmadan hayaline ulaşamayacağını düşünmektedir. Bu düşünceyle iç içe geğtiği için Hector'u öldürme kararı aldığı varsayılabilir. Bu durumda Ernesto'nun bilişsel birleşme yaşadığı söylenebilir.

- (01:06:25-01:06:39)

-Eve dniyorum Ernesto. İstersen benden nefret et. Lakin kararımı verdim.

-Gitmen gerekiyorsa, seni bir kadehle uğurlayacağım. Arkadaşlığımıza içelim.

Hector'un kararlı olduğunu ve eve geri döneceğini ifade etmesi ile bir süre değerlerinden uzaklaştığı ancak yeniden değerlerine yönelik harekete geğtiği gözlemlenebilir. Müziklerini sergilemek için beraber yola çıktığı arkadaşının ondan nefret etmesini ya da onunla ilgili olumsuz düşüncelere sahip olabileceğini düşünmesine rağmen ailesine geri dönmek istemesi kararlı eylemlere örnek olarak gösterilebilmektedir.

(01:08:00-01:08:17)

-İtibarım benim için oldukça önemlidir. şöyle düşünmeni hiç istemem ki

-şarkıları için Héctor'u öldürdüğünü m?

-Böyle düşünmüyorsun. Değil mi?

Ernesto'nun itibarını oldukça önemsediği bu sahnede görülebilmektedir. Hatta bu sahneye kadar Ernesto'nun değeri olarak kabul edilen müziğin aslında değeri olmadığı, esas değerinin itibar olduğu yorumu yapılabilir.

- (01:08:43-01:08:53)

-Başarı, karşılıksız değildir Miguel. Gerekeni yapmaya istekli olman gerekir. Anı yaşamak için.

Ernesto'nun anı yaşamak için bazı bedeller ödenmesi gerektiğini düşündüğü bu cümleyle anlaşılabılır. Kabul ve Kararlılık Terapisindeki anda kalmak ile uyum sağlamamaktadır. Kabul ve Kararlılık Terapisi 'ne göre anda kalmak o anda kalmakla ilgilidir ve geğmiş ya da geleceğe yönelik herhangi bir düşünce içermez. Ancak Ernesto'yu anda kalmayı savunduğu sahnelerde dahi sürekli bir plan yapmakta ya da itibarını arttırmaya yönelik davranışlarda bulunduğu gözlemlenebilmektedir. Ernesto karakteri için savunduğunun aksine geleceğe yönelik düşüncelerde ve davranışlarda bulunduğundan dolayı an ile temasının kaybolduğu yorumu yapılabilir.

- (01:10:29-01:10:50)

-Kpriy geçmek isteme sebebin oydu.

-Sadece onu tekrar görmek istemiştim. Santa Cecilia'dan çıkmayacaktım. Keşke özür dileyebilsem. Keşke babasının eve dönmeye çalıştığını söyleyebilsem. Babasının onu ölesiye sevdiğini.

Bu sahnede Hector'un hedefinin köprüyü geçmek ve değerinin ise kızını görmek olduğuna tekrar değinilebilir. Bundan dolayı değer odaklı kararlı eylemler yapmaya çalıştığı görülebilmektedir. Hector, kızını bıraktığı için pişmandır ve keşkeler içerisinde yaşamaktadır. Bu sebeple yaptığı hataları tekrar tekrar düşünerek geçmişle birleştiği yorumu yapılabilir. Gerek kızını görememesinden kaynaklı gerek nihai ölümü yaşayacağını düşündüğü için anı yaşayamamakta ve sürekli ruminasyonlar yapmaktadır.

- (01:11:45-01:12:20)

-Her zaman onu tekrar görmeyi umut ettim. Beni özleyeceğini. Belki de fotoğrafımı koyacağını. Ama hiç olmadı. En kötü kısmı ne biliyor musun? Coco'yu dünya gözüyle göremesem dahi en azından günün birinde burada göreceğimi düşündüm. Ona kocaman sarılacaktım. Ama beni hatırlayan son kişi o.

-Yaşayanların dünyasından ayrıldığı anda bu dünyadan kaybolacaksın. Onu göremeyeceksin.

- Hem de asla.

Hector'un kızını görmek hayaliyle onu beklediği görülebilmektedir. Sürekli olarak onu görmek hayaliyle yaşaması geleceğe yönelik bilişsel birleşmeler yaptığını gösterebilir. Bu durumda Hector'un sadece geçmişe yönelik ruminasyon yapmadığı, ayriyeten geleceğe yönelik ruminasyonlarının da olduğu anlaşılabılır. Gelecekle birleşme kavramına örnek verilebilmektedir. Ayrıca geçmiş olaylara ve gelecekte yaşanabilecek olaylara odaklanarak bu düşüncelere takılı kalması ile anla temasının kaybolduğu yorumu yapılabilir.

- (01:14:00-01:14:03)

“Berbat bir büyük büyük dede örneğiyim.”

Hector bu cümle ile kendisine yönelik düşüncesini sadece tek bir düşünceye bağlayarak iyi olduğu yönleri görmezden gelerek tek bir sonuca bağlanmaktadır. Bu düşünce kavramsallaştırılmış benliğe bağlanma kavramına örnektir. Diğer tüm özellikler göz ardı edilerek tek bir kavrama bağlanıldığı gözlemlenebilir. Cümlede kendisine yönelik bir etiketleme de yapmaktadır. Bu yönüyle benlik kavramlarıyla birleşmeye de örnek verilebilir. Benlik kavramlarıyla birleşme, kişinin kendisini olumlu ya da olumsuz özellikleriyle etiketlemesi olarak özetlenebilir.

- (01:17:11-01:17:18)

“Dinlemek istemedim ama haklıydı. Aileden önemli hiçbir şey yoktur.”

Film boyunca değerinin müzik olduğu görülen ve bu değer doğrultusunda hareket eden Miguel, yaşadığı maceralardan sonra ailesi ile olan ilişkilerinin daha değerli olduğu sonucuna ulaşmaktadır. Buna göre müzik Miguel'in bir değeridir ancak yaşadıklarının sonucu olarak ailesinin daha önemli ve değerli olduğunu düşünmektedir.

- (01:17:30-01:17:35)

-Héctor sunağımızda yer almalı. O da bizim ailemizden.

-Ailesini terk etti.

İmelda, ölüler dünyasında Hector ile karşılaşmasına rağmen onu defalarca kez kovmuştur. Onu dinleme gereksinimi duymamıştır. Bu diyalogda da ailesini terk ettiğini düşündüğü için Hector'un fotoğrafının sunakta olmaması gerektiğini ifade etmektedir. İmelda'nın fırsatı olmasına rağmen Hector ile konuşmaması, onun yakınlaşma çabalarına karşılık vermemesi, Meksikalılar için oldukça önemli olan sunağa fotoğraf koyma geleneğine onu dahil etmemesi kabul kavramının zıttı olan yaşantısal kaçınma olarak örnek gösterilebilir.

- (01:17:41- 01:17:48)

"Doğruysa ne yazar? Küçük çocukla bir başıma bıraktın beni. Seni öylece affedecek miyim?"

Hector'un herhangi bir sebebinin olması İmelda için bir önem teşkil etmemektedir ve İmelda'nın olayın başlangıç kısmına odaklandığı anlaşılabilmektedir. Diyalogda İmelda'nın birleşme yaptığı gözlemlenebilmektedir çünkü İmelda, Hector'un nedenleriyle ilgilenmemektedir. İmelda için önemli olan yalnızca küçük bir çocukla tek başına bırakılmasıdır, bu düşünceyle birleşerek hayatını bu düşünceye göre yönlendirmiştir.

- (01:18:01-01:18:18)

-Onu affetmene gerek yok. Ama onu unutmamalıyız.

-Seni unutmak istedim. Coco'nun da seni unutmasını istedim ancak...

-Hepsi benim hatam. Senin değil.

Miguel, İmelda'ya affetmesine gerek olmadığını ancak onu unutmamaları gerektiğini söyleyerek ACT'in temel felsefelerinden birine değinmektedir. Bu kavram kabuldür. İmelda film boyunca Hector diye biri hiç var olmamış gibi davranmaktaydı. Bu yöntem İmelda'nın yaşantısal kaçınma yaptığının göstergesi olabilir. Seni unutmak istedim cümlesi de bunu açıkça göstermektedir. Ayrıca Coco'nun da Hector'u unutmasını istediğini söyleyerek yaşantısal kaçınma yaptığını ve kızı Coco'nun da yaşantısal kaçınma yapmasını istediğini belirtmiştir.

(01:20:12-01:20:20)

-Bu hayatımın aşkını öldürdüğün için!

- Kim o?

- Benden bahsediyor. Hayatının aşkı ben miyim?

-Ne bileyim. Hâlâ kızgınum sana.

Film boyunca ilk defa İmelda'nın duygularından konuştuğu görülmektedir. Ancak sahnenin devamında ne bileyim şeklinde bir cümle bulunmaktadır. Buradan İmelda'nın kabule yönelik bir adım atmaya başladığı sonucunu çıkarabiliriz.

- (01:23:48-01:23:51)

"Bu hissi unutmuşum."

İmelda şarkı söyledikten sonra bu hissi unuttuğunu fark etmektedir. Müziğe olan nefretiyle beraber An ile temasının kaybolduğu çıkarımı yapılabilir. Bu performans esnasında Ernesto ve adamlarından kaçmaya çalışmasına rağmen andan keyif aldığı düşünülebilir. Önceki sahnelerden birinde eşiyile beraber müzikle ilgilendiğine değinmekteydi fakat eşi evi terk ettikten sonra müzikle ilgili her şeyden nefret etmeye başlamıştı. Bu ana kadar özlem duyduğu şeyi yapmaması yaşantısal kaçınmaya örnek olarak gösterilebilir.

- (01:23:59-01:24:18)

-Miguel, sana hayır duasını veriyorum. Eve gitmek, fotoğraflarımızı koymak ve asla...

-Asla müzik yapmamak için.

-Ailenin seni ne kadar çok sevdiğini asla unutmaman için.

İmelda, daha önce hayır duasını vermek için şart olarak müziği bırakmasını istemişti fakat bu sahnede bilişsel ayrılmaya uygun bir hareket ederek ruminasyon yaptığı düşünceleri bırakarak psikolojik esnekliğini geliştirdiği gözlemlenebilmektedir.

- (01:25:00-01:25:04)

-Ben Ernesto de la Cruz'um. Tüm zamanların en büyük müzisyeni.

Benlik kavramıyla birleşme açıklanırken “ben her zaman haklıyım” gibi olumlu kendini yargılama şeklinde olabileceğine değinilmekteydi. Ernesto’nun kurmuş olduğu cümle bu kavrama örnek verilebilir.

- (01:25:10- 01:25:17)

“Ben anıyı yaşamak için gerekeni yapmaya hazır olan kişiyim. Her ne gerekirse.”

Anı yaşamak için gereken her şeyi yapacağını söyleyen Ernesto, yine itibarını düşünerek hareket etmektedir ve bunun için diğer insanlara zarar vermekten çekinmemektedir. Anı yaşamaktan bahsederken itibarı için yani kendi geleceği için hareket ettiğini görmekteyiz. Bahsettiğinin aksine andan uzaklaştığı söylenebilir.

- (01:27:27- 01:27:30)

- Fotoğrafi kaybettim.

- Ziyanı yok evlat.

Film boyunca amacı fotoğrafın sunağa konmasını sağlamak isteyen Hector, yok olmak üzereyken ziyanı yok şeklinde bir cümle kurmaktadır. Hector’un değerlerine ulaşamayacak olması ya da nihai ölümü yaşamaktan eskisi kadar korkmaması onun bu durumu kabul ettiğinin göstergesi olabilir.

- (01:32:33- 01:32:40)

“Mektuplarını sakladım. Bana yazdığı şiirleri de.”

Mama Coco, babasının onu terk ettiği söylenmesine rağmen ona yazdığı mektupları ve şiirleri saklayarak babasını ve babasına olan sevgisi gibi duygularını olduğu gibi kabul ettiğine yönelik bir kanıya varılmasını sağlayabilir.

- (01:35:41-01:36:04)

Filmin son sahnesinde ise Miguel’in ailesi ile gitar çalıp şarkı söylediği ve yaşayan ailesinin onunla eğlendiği görülebilmektedir. İmelda ve Hector ise birbirlerine sarılarak dans etmektedir. Son sahneye göre ailedeki herkesin psikolojik esneklik kazandığı, Miguel’in değerlerinden biri olan müziği gerçekleştirdiği, İmelda’nın ACT’in kabul kavramına uygun davrandığı gözlemlenebilmektedir.

SONUÇ

Filmler, birçok alanda olduğu gibi psikoloji alanında da inceleme, analiz ve gözlem açısından oldukça kıymetli örnek teşkil eden materyallerdir. Birçok alanda gözlemlenmesi mümkün olmayan ya da etik açıdan çalışmalara konu edilemeyecek konulara değinilerek farklı bakış açıları sunabilmektedir. İncelenen Coco filminde ACT'in en temel kavramlarından olan psikolojik katılık/ esnekliğin alt kavramları olan anda olmak/ anla temasın kaybolması, kabul/ yaşıntısal kaçınma, bilişsel birleşme/ayrılma, değerler/ değerlerden uzaklık, değer doğrultusunda davranışlar/ işlevsiz davranış ve bağlamsal benlik/ kavramsal benliğe bağlanma alt kavramları bulunmaktadır. Coco filmi genel yapısı itibarıyla değerlere ve değerlere yönelik davranışlara değinmektedir. Filmin en başından en sonuna kadar bu kavramlar yer almaktadır. Bazı kavramlar ise belli karakterlerle daha uygun açıklanabilmektedir. Örneğin; anda kalmak/ anla temasın kaybolması daha çok Ernesto ile ilişkili denebilir. İmelda'nın filmin başlangıç safhalarından itibaren daha çok kabul/ yaşıntısal kaçınma yaptığı söylenebilir. İmelda'nın karakter gelişimi psikolojik katılıktan psikolojik esnekliğe doğru oldukça keskin bir geçişe sahip denebilir. Çünkü İmelda, başlangıçta eşinin adını duymaya dahi tahammülü olmayan, o gittiğinde üzölmek yerine duygularını görmezden gelen bir karaktere sahipti ancak filmin sonunda eşi olan Hector ile barıştığı, ona karşı olan duygularını kabullendiği birçok sahne görölebilmektedir. Değerlere ve değerler doğrultusunda davranışlara Miguel örnek verilebilir. Miguel'in karakter gelişiminde ise başlangıçta yaşıntısal kaçınma yaptığı, ailesinin fikirlerine önem verdiği ve onlara karşı gelmek istemediği açıkça görölebilmektedir. Sonrasında değerine uygun davranmaya başlar fakat filmin sonunda gerçekleşen diğer bir gelişimi ise müzik değerinin önüne aile değerinin geçmesidir. Elena ise daha çok bilişsel birleşme yaşayan bir karakter olarak filmde yer almaktadır. Oldukça katı kurallara sahip olduğunu gördüğümüz Elena da yaşananlar sonucunda bilişsel ayrışma yaşayan bir karakter haline gelmektedir. Coco ise filmin en başından beri duygularını ve özellikle de babasını kabullenen bir karakterdir. Bağlamsal benlik ile alakalı sahneler ise diğer kavramlara nazaran daha az görölmektedir ve özellikle tek bir karakterde görölmemektedir. Bu bilgiler ışığında filmin Kabul ve Kararlılık Terapisine uygun bir film olduğu kabul edilebilir. Ayrıca KKT alanında eğitici bir film olduğu söylenebilir. Ancak incelenen film animasyon olduğu için günlük yaşıntıda gerçekleştiremeyecek hayal ürünü olaylara yönelik bir film olmasından dolayı gerçekçilik anlamında sınırlılığa sebep olabilir. Bağlamsal benlik kavramında ise çok fazla örnek bulunamamış olması da araştırmanın sınırlılığa sebep olabilecek bir başka yönüdür.

ÖNERİLER

Bu çalışmada ACT ile ilgili inceleme yapılmasına rağmen metafor alanına değinilmemiştir. Yapılması düşünülen çalışmalar bu alanı da kullanarak yapılabilir.

Filmin animasyon oluşu gerçekçilik anlamında sınırlılığa yol açmaktadır. İncelenmesi yapılması düşünülen filmin gerçek hayata ve yaşıntıya uygun seçilmesi çalışmanın gerçekçiliğini artırabilir.

Filmin karakter sayısının fazla oluşu sebebiyle yaşanabilecek sorunları çözmek adına seçilecek filmin karakter sayısının az olmasına dikkat edilebilir.

Özellikle bağlamsal benlik gibi bulunması zor olan kavramlardan oluştuğu ve bu altı kavramın beraber gözlemlenebildiği az sayıda eser olabileceği için diğer çalışmaların tek bir kavrama yönelik seçilmesi önerilebilir.

KAYNAKÇA

Bolderston, H. (2013). Acceptance and commitment therapy: Cognitive fusion and personality functioning. (Doctoral Dissertation) University of Southampton, Faculty of Social and Human Sciences, School of Psychology

Canel, A. N. (2014). Terapide yeni ufuklar I: Modern, postmodern ve kısa terapiler. *İstanbul: Pinhan Yayınları*.

Clark, T. (1995). *Managing consultants: Consultancy as the management of impressions*. McGraw-Hill Education (UK).
[https://books.google.com/books?hl=tr&lr=&id=aSrlAAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Clark,+T.+\(1995\).+Managing+consultants:+Consultancy+as+the+management+of+impressions.+McGraw-Hill+Education+\(UK\).&ots=opsTtYjb2A&sig=dJGJybO_hwXNerKO8-189zwDVh4](https://books.google.com/books?hl=tr&lr=&id=aSrlAAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Clark,+T.+(1995).+Managing+consultants:+Consultancy+as+the+management+of+impressions.+McGraw-Hill+Education+(UK).&ots=opsTtYjb2A&sig=dJGJybO_hwXNerKO8-189zwDVh4)

Çeştan, E. (2020). *Öz-şefkat ve psikolojik esnekliğin depresyon ile arasındaki ilişki* [Master's Thesis, Hasan Kalyoncu Üniversitesi].
<https://openaccess.hku.edu.tr/xmlui/handle/20.500.11782/3822>

Düztepe, Şerafettin. (2004). ARAŞTIRMALARDA BİLİMSEL YÖNTEMİN KULLANILMASI ve ARAŞTIRMANIN TEMEL AŞAMALARI. *Havacılık ve Uzay Teknolojileri Dergisi* , 1 (3), 49–53.

Harris, R. (2009). *ACT made simple: An easy-to-read primer on acceptance and commitment therapy*. New Harbinger Publications.

Hayes, S. C. (2005). *Get out of your mind and into your life: The new acceptance and commitment therapy*. New Harbinger Publications.
[https://books.google.com/books?hl=tr&lr=&id=q65CHYyzjzUC&oi=fnd&pg=PR3&dq=Hayes+SC,+Smith+S.+\(2005\).+Get+out+of+your+mind+and+into+your+life:+The+new+Acceptance+and+Commitment+Therapy.+Oakland,+CA:+New+Harbinger+&ots=m1kBSEklZ6&sig=51Q_Qpv8m0qHZqpLb_35Dg4wXXs](https://books.google.com/books?hl=tr&lr=&id=q65CHYyzjzUC&oi=fnd&pg=PR3&dq=Hayes+SC,+Smith+S.+(2005).+Get+out+of+your+mind+and+into+your+life:+The+new+Acceptance+and+Commitment+Therapy.+Oakland,+CA:+New+Harbinger+&ots=m1kBSEklZ6&sig=51Q_Qpv8m0qHZqpLb_35Dg4wXXs)

Hayes, S. C., Brownstein, A. J., Haas, J. R., & Greenway, D. E. (1986). INSTRUCTIONS, MULTIPLE SCHEDULES, AND EXTINCTION: DISTINGUISHING RULE-GOVERNED FROM SCHEDULE-CONTROLLED BEHAVIOR. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 46(2), 137-147. <https://doi.org/10.1901/jeab.1986.46-137>

Hayes, S. C., & Gifford, E. V. (1997). The Trouble with Language: Experiential Avoidance, Rules, and the Nature of Verbal Events. *Psychological Science*, 8(3), 170-173.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1997.tb00405.x>

Hayes, S. C., Luoma, J. B., Bond, F. W., Masuda, A., & Lillis, J. (2006). *Acceptance and Commitment Therapy: Model, processes and outcomes*. Psychology Faculty Publications, 101.

Hayes, S. C., Strosahl, K. D., & Strosahl, K. (2004). *A practical guide to acceptance and commitment therapy*. Springer Science & Business Media.
[https://books.google.com/books?hl=tr&lr=&id=uFrYJq8tPOIC&oi=fnd&pg=PA3&dq=Strosahl,+K.+D.+\(2004\).+ACT+with+multi+problem+client.+S.+C.+Hayes+%26+K.+D.+Strosahl+\(Ed.\).+A+practical+guide+to+Acceptance+and+Commitment+Therapy+i%C3%A7inde+\(s.+209-+244\).+Oakland,+CA:+New+Harbinger.+&ots=HpJypT9-0w&sig=zruzphtyUtKbe22XyO58Q5TmPKs](https://books.google.com/books?hl=tr&lr=&id=uFrYJq8tPOIC&oi=fnd&pg=PA3&dq=Strosahl,+K.+D.+(2004).+ACT+with+multi+problem+client.+S.+C.+Hayes+%26+K.+D.+Strosahl+(Ed.).+A+practical+guide+to+Acceptance+and+Commitment+Therapy+i%C3%A7inde+(s.+209-+244).+Oakland,+CA:+New+Harbinger.+&ots=HpJypT9-0w&sig=zruzphtyUtKbe22XyO58Q5TmPKs)

Hayes, S. C., Strosahl, K. D., & Wilson, K. G. (1999). *Acceptance and commitment therapy* (C. 6). Guilford press New York.

<https://psihoterapijafokus.com/wp-content/uploads/2021/06/Book-Encyclopedia-of-CBT.pdf#page=8>

Işık Ş, Ergüner-Tekinalp B, Üzbe-Atalay N, Kaynak Ü (2021) Psikolojik Danışmada Güncel Kuramlar. Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık.

Kashdan, T. B., & Rottenberg, J. (2010). Psychological flexibility as a fundamental aspect of health. *Clinical psychology review*, 30(7), 865-878.

Kul, A., & Türk, F. (2020). Kabul ve adanmışlık terapisi (ACT) üzerine bir derleme çalışması. *OPUS International Journal of Society Researches*, 16(29 Ekim Özel Sayısı), 3773-3805.

McCracken, L. M., & Morley, S. (2014). The psychological flexibility model: A basis for integration and progress in psychological approaches to chronic pain management. *The Journal of Pain*, 15(3), 221-234.

Terzi, Ş., & Tekinalp, B. E. (2013). Psikolojik danışmada güncel kuramlar. *Ankara: Pegem Akademi*.

TERZİOĞLU, M., & YAVUZ, K. F. (2023). *İlişkisel Çerçeve Kuramı (İÇK): Dil ve Biliş Ampirik Bir Yaklaşım*. <https://jcbpr.org/storage/upload/pdfs/1707477016-tr.pdf>

Türkçapar, M. H. (2018). Bilişsel davranışçı terapi temel ilkeler ve uygulama. *İstanbul: Epsilon Yayınevi*.

VANGÖLÜ, M. S., & Özok, H. İ. (t.y.). KABUL VE KARARLILIK TERAPİSİ BAĞLAMINDA PSİKOPATOLOJİ: PSİKOLOJİK KATILIK. *TRB2-ICES*, 151.

Walser, R. D., & Westrup, D. (2007). *Acceptance and commitment therapy for the treatment of post-traumatic stress disorder and trauma-related problems: A practitioner's guide to using mindfulness and acceptance strategies*. New Harbinger Publications.

[https://books.google.com/books?hl=tr&lr=&id=2JUssJJNlb0C&oi=fnd&pg=PR5&dq=Walser,+R.+D.+ve+Westrup,+D.+\(2007\).+Acceptance+and+commitment+therapy+for+the+treatment+of+post-traumatic+stress+disorder+and+trauma-](https://books.google.com/books?hl=tr&lr=&id=2JUssJJNlb0C&oi=fnd&pg=PR5&dq=Walser,+R.+D.+ve+Westrup,+D.+(2007).+Acceptance+and+commitment+therapy+for+the+treatment+of+post-traumatic+stress+disorder+and+trauma-)

related+problems.+Oakland,+CA:+New+Harbinger+Publications&ots=Ob2VH0bhZu&sig=y
0nBVOZdtPIXkLEFghRXkINkWBE

Yavuz, K. F. (2015). Kabul ve kararlılık terapisi (ACT): Genel bir bakış. *Türkiye Klinikleri Journal of Psychiatry Special Topics*, 8(2), 21-27.

İnternet kaynakları

<https://flectone.ru/istoriya-koko.html>

<https://www.edrawmax.com/article/coco-family-tree.html>

FERDİNAND FİLMİNİN KABUL VE KARARLILIK TERAPİSİ ÇERÇEVESİNDE İNCELENMESİ

Lisans Öğrencisi Aysun GÜNER

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, aysunguner1822@gmail.com –

ORCID ID: 0009-0009-5564-0770

Lisans Öğrencisi Emine TATAR

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, eminetatar928@gmail.com-

ORCID ID: 0009-0005-2070-3314

Lisans Öğrencisi Sümeyye Cemre ERASLAN

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, eraslansumeyyecemre@gmail.com

- ORCID ID: 0009-0003-1789-9008

Doç. Dr. Fatıma Firdevs ADAM

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, karduzfirdevs@cumhuriyet.edu.tr –

ORCID ID: 0000-0003-1765-6287

ÖZET

Bu araştırma, 2017 yapımı *Ferdinand* adlı animasyon filmini, psikolojik esnekliği ve değer odaklı yaşamı temel alan üçüncü dalga bir davranışçı yaklaşım olan Kabul ve Kararlılık Terapisi (ACT) kuramı çerçevesinde incelemektedir. Çalışmada incelenen, ACT'nin altı temel süreci—bilişsel ayrışma, kabul, şimdiyle temas, bağlamsal benlik, değerler ve kararlı eylem—filmin başrolü Ferdinand üzerinden anlatılmıştır. Ferdinand, oluşturulmuş toplumsal kalıp yargıların kendisine dayatılmasına karşın saldırgan kimliği özümsemek yerine şefkat ve barışı seçerek, öznel değerleriyle uyumlu bir kararlı eylem göstermekte ve bu yönden ACT ilkelerini örneklemektedir. Filmde aynı zamanda Ferdinand'ın düşüncelerine mesafe almayı öğrenmesi (bilişsel ayrışma) ve zorlayıcı duyguları bastırmak yerine kabul etmesi (kabul süreci) açıkça görülmektedir. Başrolün kişisel gelişim sürecini ve olayların ACT kuramı doğrultusunda yorumlanması, günümüz sosyal medya araçlarının ürünlerinin terapötik ilkeleri yansıtmaya ve pekiştirme işlevselliğini göstermektedir. Elde edilen bulgular, psikolojik esnekliği desteklemede işlevsel bir kaynak olarak değerlendirilebileceğini ortaya koymaktadır. Animasyon filmler gibi anlatı temelli araçların, psikoeğitim ve terapi bağlamında psikolojik esnekliği destekleyen etkili kaynaklar olabileceğini göstermektedir. *Ferdinand*, değer odaklı yaşama ve duygusal açıklığa dair güçlü bir anlatı sunarak ACT kavramlarının hem klinik hem de eğitimsel ortamlarda kullanılmasına katkı sağlayabilecek nitelikte bir örnek sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Kabul ve Kararlılık Terapisi, Ferdinand, psikolojik esneklik, değerler, kararlı eylem

ABSTRACT

This study uses Acceptance and Commitment Therapy (ACT), a third-wave behavioral method that stresses psychological flexibility and value-oriented living, to analyze the 2017 animated movie Ferdinand. The six fundamental steps of ACT—cognitive defusion, acceptance, touch with the present, self-as-context, values, and committed action—are examined in relation to Ferdinand, the film's protagonist. Ferdinand demonstrates value-driven conduct by choosing compassion and peace over the violent identity that was forced upon him. This reflects the ACT principle of committed action that is in line with personally important values. The story also demonstrates acceptance, as Ferdinand accepts challenging feelings rather than running away from them, and cognitive defusion, as he learns to notice his thoughts without letting them control him. Even in the face of psychological anguish, ACT promotes dedicated action by assisting people in identifying what matters most to them. Examining value-oriented therapies' therapeutic implications and emphasizing their applicability in improving psychological well-being are the goals of the current study. The results highlight how crucial it is to incorporate value clarifying strategies into therapeutic environments in order to promote long-lasting behavioral change. All things considered, values serve as a compass, pointing people in the direction of a more genuine, meaningful, and psychologically adaptable existence.

Keywords: Acceptance and Commitment Therapy, Ferdinand, values, psychological flexibility, , meaning-making

GİRİŞ

Psikoloji, insanlığın var oluşundan beri olan, merak edilen hakkında araştırmalar deneyler ve gözlemlerin yapıldığı kavramlardan biridir. Bu kavramın merak edilmesinde ve araştırılmasında canlıların zihin, zihin süreçlerini, davranışlarını, davranışlarının nasıl şekil aldığını anlamlandırma ve açıklama çabası olduğu düşünülebilir. (Düztepe, 2004). Modern psikoloji, bireylerin içsel deneyimlerini değiştirmeye çabalamaktansa bu deneyimlerle daha sağlıklı bir ilişki kurmalarını hedefleyen yeni psikolojik yaklaşımlar geliştirmiştir. Bu psikolojik yaklaşımlardan biri de Kabul ve Kararlılık Terapisi (Acceptance and Commitment Therapy- ACT) dir. Kabul ve kararlılık terapisi, kişinin hayatında işlevselliği bozan yaşantılara, olaylara karşı bireyin tutumunu, algısını dönüştürmeye, yaşamla daha anlamlı değerlerine uygun bir şekilde ilişkiler oluşturmaya ve psikolojik esnekliğini artırmaya odaklanan üçüncü dalga bir terapi yaklaşımıdır. ACT, bireylerin düşüncelerini bastırmak ya da değiştirmek yerine, onları kabullenmeleri ve değerleri doğrultusunda yol haritası oluşturmalarını temel alır (Hayes, Strosahl & Wilson, 1999). Emosyonel olarak kişinin açık olarak bulunduğu bağlam içinde bilinçli olarak kararlı bir şekilde hareket etmesi ruhsal sağlığını pozitif yönde etkilemektedir (Harris, 2009). Danışman danışan çerçevesinde ilerletilen süreçlerde temel amacımız kişinin yaşamı boyunca yaşantılarını anlamlı şekilde yorumlamaları ve değerleri doğrultusunda hareket etmelerini sağlamayı planlanır. Alışagelmış düşüncesele terapiler, bireyin zihinsel süreçlerini tekrardan genel bir kalıp içine almayı hedeflerken; ACT, bu zihinsel süreçlerin içeriğindense zihinsel süreçlerle oluşturulan bağlamı değiştirmeyi hedefler.

Sanat ve yeni dönem teknolojik medya alanları, ruhsal dönemlerin anlatıldığı kuvvetli araçlardır. Animasyon filmleri tüm yaş gruplarına yönelik derin ruhsal temalar bulundurarak bu dönemlerin anlaşılması ve toplumsal bilinçlenmeye yararda bulunur. (Burke & Copenhaver, 2004). 2017 yapımlı Ferdinand filmi, ana karakter Ferdinand ın insanların oluşturduğu topluluklar içindeki geleceğe karşı olması istenen arzulara karşı gelip kendi değerlerine bağlı olması ve kendini gerçekleştirmesi konularının işlenmesiyle fark yaratan bir yapımdır. Bu araştırmada, Ferdinand animasyon filminin başrol hayat yolculuğu Kabul ve Kararlılık Terapisi ilkeleri bağlamında incelenmiştir.

DAVRANIŞÇILIK

Davranışçı terapi, kişilerin aktivasyona geçmesine sebep olan dışsal etkenlere göre değiştiği savunulmaktadır (Skinner, 1953). Ancak, bu kuramın özellikle kişinin hareketleri üzerine odaklanması kişideki bilişsel sürecin göz ardı edilmesine ve bu taraftan eleştiriler alınmasına sebep olmuştur. (Arı, 2021).

Davranışçılık, 19. Yüzyıl sonunda insan ruh bilimi bağlamında geliştirilmiş freudyen düşüncelere karşıt olarak bilim dünyasına adını yazdırmıştır. Bu kuram, bilişsel zaman aralıklarını kişiye özgü ve direkt incelenemeyeceğini varsayarak, sadece nesnel şekilde incelenebilecek kişisel hareketleri analitik bir mercekte objelerin tarafsızlığını amaç olarak belirler.

BİLİŞSEL KURAM

Bilişsel kuram, kişinin dışsal etkenlerle bu etkilere tepkileri arasındaki bilişsel zaman aralığını temel olarak kullanılır. Bu kuramın kişinin dışsal etkenlere direkt tepki göstermeyen, dışsal etken ve etkene verilen cevap ile etkileşimi bilişsel olarak değerini artırmaktadır. Bu bilişsel zaman aralıkları, kişilerin zihinsel süreçlerini yapılandırmakta ve kendine katmayı da bu yapılandırma üzerinden oluşturulduğu düşünülür. İnsanlar, sadece doğrudan kişisel yaşantı sonucuyla değil toplumsal gözlem ve iletişim ile de kalıcı kendine katma şeklinde öğrenilebilir. (Barth & Demirtaş, 1997).

BİLİŞSEL DAVRANIŞÇI TERAPİ

Bilişsel kuramın psikoterapiye entegre edilmesi, Kelly, Tolman, Rotter, Seligman ve Bandura gibi kuramcıların liderliğinde olmuş ve bu kuramı sürecin devamında Albert Ellis ile Aaron T. Beck'in etkileriyle bilişsel davranışçı terapinin (BDT) temelleri atılmıştır. Ellis ve Harper (2009), kişiyi etkileyen ruhsal süreçlerin temelinde netleştirilmiş kalıplaşmış yargılar ve yoğun kriterlerin olduğunu savunmuştur. Bu kurama göre, aktivasyon sorunlarını sadece yaşanmış deneyimlerle ya da kişinin farkındalığının olmadığı zaman dilimlerini tanımlamada eksik olduğunu ileri sürmüş ve kişinin bilişinin aktif bir denetleyici olarak danışma sürecinin merkeze koyulması gerektiğini ifade etmiştir. Ellis'in gözlem deneyleri sonucunda, insan ile hayvan aktivasyonu arasında olan değişiklikleri de ortaya çıkartmıştır.

İLİŞKİSEL ÇERÇEVE KURAMI

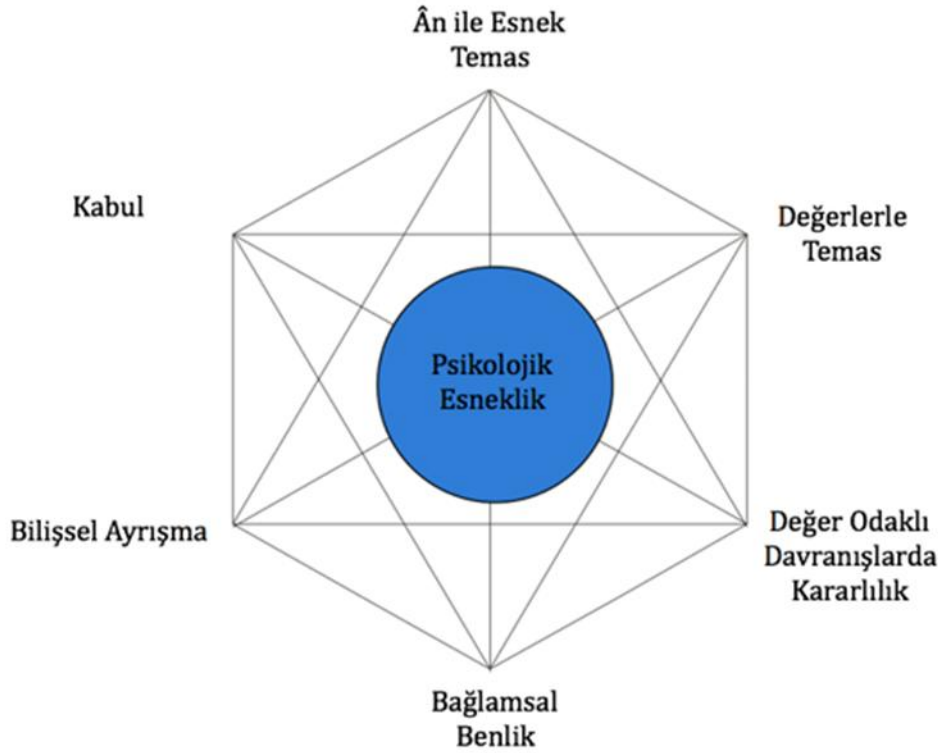
İlişkisel Çerçeve Kuramı (Relational Frame Theory – RFT) bir diğer üçüncü dalga psikoterapi kuramlarındandır. Bu kuram, Steven C. Hayes ve arkadaşları tarafından geliştirilmiş dilin ve zihinsel süreçlerin kullanışlı olması üzerine zemin oluşturmuş bir yaklaşımdır (Hayes, Barnes-Holmes & Roche, 2001). RFT, süregelen davranışçı kuramların anlamlandırmakta eksik kaldığı dil ve soyut temsil eden gibi yüksek basamakta zihinsel zaman dilimleri, aktivasyon basamaklarına bağlı anlamlandırma çabasıdır.

İlişkisel Çerçeve Kuramı'nın temel hedefi, bireylerin sosyal ilişkileri öğrenmenin direkt güçlendirme şeklinde değil, aynı şekilde istenilen ilişkisel çerçeveler yardımıyla da oluşturulduğudur. Bu bakış açısı soyut, imgesel olarak oluşturulur ve çoğunlukla çevresel etkileşim ya da sözel koşullandırma yoluyla kazanılır. (Hayes vd.,1986). Söylenilen veya telkin edinilen durumlardansa bireyin o durumu kendi yaşamış olması duruma karşı daha kalıcı öğrenme yaşamasına sebep olur. Yaşanan kötü bir durum veya olayın sonucunda travmatize olan birey olay sırasında olayla bağlantı kurduğu herhangi bir uyarıcı ya da etken maddeyi tekrardan hissettiğinde aynı travmayı hatırlayarak tekrar tekrar travmatik olayı yaşamış olur(Hayes, 1997). Örneğin; deprem felaketi yaşamış birinin ayak sallaması olayını bile deprem gibi algılayıp onu o travmatik olaya götürebilir.

Kabul ve Kararlılık Terapisi

Kabul ve Kararlılık Terapisi (ACT), bağlama uyumlu aktivasyon bilimi bağlam temelli bir model üzerine odaklanır ve psikolojik esneklik kavramı etrafında birleşen üçüncü dalga bir bilişsel davranışçı terapi yöntemidir. ACT'in öncelikli hedefi, kişinin ruhsal problemlerini tamamen yok olmasına sebep olmak değil, kişinin bu problemlere yönelik bilişsel eğilimini farklı revize ederek daha anlamlı, değer odaklı bir hayat yolu çizmesinde eşlik etmektir. Bu yönüyle ACT, süregelen belirti azaltma odaklı yaklaşımlardan farklıdır; kişinin ruhsal deneyimleriyle kullanışlı bir ilişki içinde olmasını amaçlar (Hayes, Strosahl & Wilson, 2012). ACT, 'düşüncelerle savaşmak yerine onlarla yeni bir ilişki kurmak' ilkesi üzerine inşa edilmiştir. Bu kuram, bireyin yalnızca belirtilerini değil, bütün hayatını esnek, farkındalıklı ve değeri merkeze alan bir hayat yolu çizmeye yardımcı olur.

Bu zaman dilimlerinden herhangi birinin disfonksiyonel fenomenler, kişinin ruhsal esnekliği düşer ve bu fenomen ruhsal problemlerin ilerleyişine temel oluşturmaktadır. Örneğin, kişinin kendi değerlerini görmezden gelerek o andaki haza yönelik eksik yaklaşım aktivasyonu sergilemesi, kişi için hayat yolu süreçlerinin ileri basamaklarında durumu zorlaştırmaktadır. ACT, bu süreçleri tekrardan revize ederek kişinin değer temelli bir hayat yolu seçmesine yardımcı olur.



Görsel 1. Kabul ve Adanmışlık Terapisinin Psikolojik Esneklik Modeli (Harris, 2016)

Psikolojik Esneklik

Psikolojik esneklik, kişinin şimdiki anda olarak, ruhsal yaşantılarını kabul edebilmesi ve bu zaman diliminde değerlerine yönelik aktivasyonlar devam ettirebilmesi olarak tanımlanır. Bu esneklik, kişinin otomatik olumsuz zihinsel imgeler, duygular ya da yaşantılarla karşılaştığında, kaçınmak ya da baş etmeye çalışmak yerine, netlik ve farkındalıkla adımlar atmasına destekler ile teşvik eder. ACT yaklaşımında psikolojik esnekliği oluşturan altı kökensel işleyiş vardır: an ile temas (şimdiye odaklanma), kabul, bilişsel ayrışma, bağlamsal benlik, değerlerle temas ve değer odaklı eylem. Bu süreçler birbirinden bağımsız değil; aksine, birbirini besleyen, iç içe geçmiş bir yapıda çalışmaktadır.

An ile Temas (Şimdiki Anda Kalmak)

Psikolojik esnekliğin temel yapıtaşlarından biri, bireyin farkındalığını bir şekilde şimdiki ana döndürmesidir. Şimdiki an ile temas, kişinin önceki yaşantılarındaki öz şefkatsiz suçluluk ya da gelecek zamana ait anksiyete yerine, şuandaki yaşantısında bilincinin artmasını sağlar. ACT bakış açısından kişiler, davranışı yönlendiren düşünce kalıplarına kapıldıklarında, çoğu zaman bilişsel olarak geçmişe ya da geleceğe bağlı düşüncelere odaklanır. Bu bağlam ise anın deneyimlenmesini ve değer temelli hareket etmeyi engeller (Hayes et al., 2012). Şimdiki ana ait farkındalık yönelimi, sadece farkındalık aşamasında bir çaba değil, aynı zamanda ruhsal yaşanmışlıklara netlikle yaklaşmayı da içine alan bir bilinçli olma durumudur.

Kabul

ACT'in temel bileşenler biri olan kabul, kişinin olumsuz içsel yaşantılara direnç göstermeden ya da onları kontrol etmeye çalışmaksızın, bu olumsuz ruhsal yaşantılara net ve açık bir şekilde tutum oluşturmaktır. Bu deneyimsel süreçte, olumsuz içsel yaşantıları kontrol etmeye veya bastırmaya çalışmamak, yalnızca bu yaşantıları tanımak ve onlarla uyumlu bir şekilde aktivasyon sağlamaktır. Alan çalışmaları, kaçınma aktivasyonunun süre bakımından uzamasının davranışsal verimliliğini azalttığını ve yaşam doyumunu zaman içinde yavaşça azaltarak düşürdüğünün göstermektedir (Hayes et al., 2006). Bunların sonucunda, kabul süreci, kişinin ruhsal içsel karışıklığını azaltarak psikolojik esnekliği artırır.

Bilişsel Ayrışma

Bilişsel ayrışma, kişinin bilişsel ayrışma geliştirmesi ve onları sadece zihinsel yaşanan durumlar olarak tanıması sürecidir. Kişiler çokça bilişlerine kuvvetli bağlar kurarak, bu bilişleri aktivasyonlarına yön veren katı kurallar gibi algılarlar. ACT yaklaşımı, bilişleri “gelen-geçen bilişsel olaylar” olarak değerlendirmeyi öğretmeyi hedefler.

Bağlamsal Benlik

ACT, benlik kavramını iki şekilde ele alır: öyküsel benlik (self-as-content) ve bağlamsal benlik (self-as-context). Öyküsel benlik, kişinin anlam yüklenmiş yaşantılarla şekillenen benlik kurgusu inançları, yaşanan deneyimleri ve kimlik algısıdır. Bağlamsal benlik ise bireyin bu bilişleri gözlemleyebilen farkındalık merkezidir. Kişi, bağlamsal benliğini geliştirdiğinde, kendisini düşüncelerinden ve duygularından ayırt edebilir hale gelir. Bu süreç, kişinin yaşantılarını daha esnek bir bakış açısıyla değerlendirmesini ve içsel deneyimlerine karşı mesafe kazanmasını sağlar.

Değerlerle Temas

Kabul ve Kararlılık Terapisi'nde (ACT), değerler bireyin yaşamına yön veren, sürekli takip edilen ancak ulaşılması hedeflenen somut sonuçlar değil, davranışsal yönelimler olarak tanımlanır (Hayes, Strosahl & Wilson, 2012). “Dürüstlük” ya da “aileye bağlılık” gibi değerler, bir varış noktası değil, bireyin yaşamı boyunca sürdürdüğü anlamlı yönelimlerdir. Kişinin kendi değerlerini fark etmesi, psikolojik esneklik sürecinin temel bileşenlerinden biridir ve bu farkındalık, bireyin yaşamına anlam kazandırmasının yanı sıra eyleme geçme motivasyonunu da artırır (Luoma, Hayes & Walser, 2007). Değerlerin bilincinde olmak, özellikle içsel zorluklar karşısında bireye yol gösterici bir pusula işlevi görerek, deneyimden kaçınmak yerine anlamlı yaşama yönelmesine yardımcı olur.

Değer Odaklı Eylem

Psikolojik esnekliğin son bileşeni olan değer odaklı eylem, bireyin kendi belirlediği değerler doğrultusunda sürdürülebilir ve kararlı davranışlar sergilemesidir. Bu süreçte birey, içsel engellerle karşılaşmasına rağmen, değerlerinden sapmadan harekete geçmeye çalışır. Değer odaklı davranış, yalnızca niyet düzeyinde kalmaz; eyleme dökülen, istikrarla sürdürülen bir çaba gerektirir. ACT'e göre bu tür davranışlar, bireyin psikolojik sağlığını ve yaşam doyumunu artıran temel bir faktördür.

ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Literatür de incelemeler yapıldığında film analizleri kısmında kabul kararlılık terapisine göre film incelemeleri sınırlı olmakla birlikte, animasyon film tarzında Soul filmi dikkat çekmektedir. Burada kişinin ruhsal olarak bulunduğu zaman aralığı içerisinde kalarak, sorumluluk aldığı ve bu sorumlulukları devam ettirdiği ve bunların tam tersi içerisinde bulunduğu zaman aralığında yer alamadığı, sorumluluklarda kaçtığı ve bu sorumlulukları devam ettirmediği süreç çerçevesinde incelenmiş ve psikolojik danışma ilişkisi için bir malzeme niteliğinde gözlemlenmiştir(Arı ve Bingöl,2023).

Yine benzer şekilde literatürde yer alan bir diğer film incelemesi ise Akpınar ve Adam (2025) 'ın kabul kararlılık kuramına göre incelemiş oldukları Arkadaşım Canavar adlı filmidir. Bu filmde, film de yer alan kişilerin içerisinde bulunduğu emosyonel olarak sıkıntılarından yola çıkılarak, anne – babalar ve çocuklar için yaptıkları işlerde edindikleri bilgileri fark etmelerini, emosyonel aşamaları arama ve bulmalarını son olarak ise psikolojik danışma sürecinde içerisinde bulunan ilişki de kişilerin ifade etme güçlerini artırmak için bu ilişkiye dair bir malzeme olarak açıklanmaktadır.

Buradan da yola çıkılarak filmlerin psikolojik danışmada kurulan ilişkide önemli bir malzeme olarak kullanıldığı sonucuna ulaşılmaktadır. Bu çalışma ile birlikte bu ilişkisel çerçeve için kullanılan malzemelere ek olarak, Ferdinand filmi de kabul kararlılık kuramı çerçevesinde incelenmiştir. Bu şekilde literatürde bulunan film analizlerinin yanı sıra, kabul kararlılık kuramı çerçevesinde yeni bir çalışmanın da varlığı literatürü zenginleştirmesi amacıyla bu çalışma gerçekleştirilmiştir.

ARAŞTIRMANIN AMACI

Literatürde yer alan çalışmalar incelendiğinde Kabul Kararlılık kuramına ilişkin çalışmaların mevcudiyeti yadsınmamaktadır. Fakat bu çalışmalar daha çok kurama ilişkin alanın içerisinde kalmakla birlikte film analizi çerçevesinde sınırlı olarak nitelendirilmektedir. Literatüre bakıldığında kabul kararlılık kuramı çerçevesinde film analizi olarak örnek verilecek filmler sırasıyla Arkadaşım Canavar ve Soul filmleridir. Buradan da anlaşılabacağı üzere Kabul Kararlılık terapisinde film analizine yönelik literatürde bir ihtiyaç bulunmaktadır. Literatürde yer alan bu ihtiyacı gidermek amacıyla Ferdinand filmi Kabul Kararlılık kuramına göre incelenmiştir. Bu incelemenin literatürde yeni yapılacak çalışmalar için de ek bir kaynak olacağı söylemek yanlış olmayacaktır.

Yine bunlara ek olarak Ferdinand animasyon filminde, Kabul Kararlılık kuramına ait kavramların film karakterlerinin ifadeleriyle birlikte sunulması Kabul Kararlılığına ait kavramları felsefi bir temelden alarak gözle görülür kavramlar haline getirmektedir. Bu şekilde de Kabul Kararlılık kuramında kullanılan kavramlara ilişkin anlaşılır bir ulaşım yolu sağlanmaktadır.

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Yapılan çalışma ile 2017 yılında Carlos Saldanha' nın yönetmen koltuğunda olduğu Ferdinand filmi nitel araştırma tekniklerinden olan içerik çözümlemesi tekniği ile birlikte ayrıntılandırılmıştır. İçerik çözümlenmesi, paylaşılan durumu algılama ve bu algıya yönelik bir ifade geliştirme için sübjektif olmayan bir bağlam geliştirmeyi hedeflemektedir. Bu şekilde aslında filmi izleyen kişilerin kendilerinde bulunan bilgi birikimleri, bu filme dair geliştirdikleri

davranış biçimleri ve kendi içsel süreçlerinin yansımalarına dayalı bir fikir geliştirmekten ziyade objektif bir izleme tutumuna yönlendirmektedir(Bilgin, 2014). Bu teknikle birlikte pek çok farklı kaynak bezer şekilde ayrıntılı ele alınmaktadır. Yine bu teknikle birlikte filmde paylaşılan ve açık bir şekilde ifade edilmeyen, kişilerin filmi izlerken dikkatlerinden kaçabilecek unsurları gözlemlemeyi ve fark etmeyi kolaylaştırmaktadır(Kurtulmuş, 2010). Bu yöntemle birlikte Ferdinand filminde bulunan diyalogları, Kabul Kararlılık kuramına yönelik olan kavramlarla eşleştirmek ve birlikte yorumlamak adına açık bir şekilde ele almak adına işlevsel bulunmuştur.

Araştırmada Filmin İncelenmesi

Ferdinand filminin kabul kararlılık bileşenleri çerçevesinde ele alınması için ilk adım Kabul Kararlılık kuramını incelemek olmuştur. Kabul Kararlılık kuramına ait incelemeler sırası ile Kabul Kararlılık kuramına dair kitapları incelemek ve ardından da literatürde Kabul Kararlılık kuramına ait bilgileri gözden geçirmek şeklinde olmuştur. Daha sonrasında ise film izlenmiş ve burada bulunan sahnelerle, literatür taramalarından elde edilen Kabul Kararlılık kuramına ait kavramlar eşleştirilmiştir. Bu eşleştirmenin ardından elde edilen veriler tablo haline getirilmiştir. Bu tablolarda bulunan kavramlar ve sahneler için benzer şekilde incelenmiş film analizleri gözden geçirilmiştir. Son olarak ise bu sahnelere ait bilgiler yorumlanmış ve gerekli bir düzlemle tablo dışına da aktarılmıştır. Genel olarak Ferdinand filmi incelendiğinde karakterlerin Kabul Kararlılık kuramına ait kavramları sözel olarak ifade etmeleri örtük bir bilgi yığını yorumlamaktan ziyade açık bir bilgi yumağını çözümlemeyi sunmaktadır. Bundan dolayı filmi Kabul Kararlılık kuramına yönelik analiz etmek araştırmanın matematiğine uygun görülmüştür.

Araştırmanın Güvenirliğine Dair

Saillard (2022)' den alınan bilgiler doğrultusunda nitel çalışmaların teknik olarak kullanımları çalışma yapan kişi, yaptığı çalışmanın kronolojisine netlik kazandırmak veya güvenilirlik kaygısı içerisinde çalışmasını neticeye vardırarak değil çalışma yapan kişinin saydam bir şekilde her bir aşama için yapılan çalışmanın parçası olarak özen göstermesidir. Yine burada çalışma yapan kişinin kendisi de çalışmanın bir parçasıdır. Buradan yola çıkarak aslında kişinin kendisinin de süreci aktif bir çalışma ile yürütmesi gerekmektedir. Bu konuda seçilen Ferdinand filminde sahneleri incelemek adına kişinin saydam bir şekilde süreçte değerlendirmelerde bulunması gerekmektedir. Bu şekilde nitel araştırmanın seçilmesi Ferdinand filmini Kabul ve Kararlılık kuramına ait bileşenlerle bir araya getirmede özenli ve aşamalı bir işçilikle işlenmesini güçlendireceği söylenebilir.

Dövüşmek İçin Doğdu Sevmek İçin Yaşadı: Ferdinand Filmi

Film ilk olarak İspanya' nın bir kasabasına ait Casa Del Toro çiftliğinde Ferdinand adlı bir yavru boğanın diğer yavru boğalar ile iletişimi olan bir sahneyle başlamaktadır. Ferdinand, yavru boğalar içerisinde kavga etmek istememesi ve çiçeklere olan ilgisi yönünden farklılaşmaktadır. Bu farklılık diğer yavru boğalar tarafından fark edilmekle birlikte aynı zamanda Ferdinand' ın bu konuda zorbalığa uğramasına neden olmaktadır. Daha sonrasında ise çiftliğe bir boğa güreşçisi çıkagelir. Bu boğa güreşçisi yapacağı güreş için bir boğa almak istemektedir. Bunun için Ferdinand' ın da babasının bulunduğu diğer baba boğalar, boğa güreşçisinin kendilerini alması için dövüşmeye başlarlar. Ve kavga sonucunda Ferdinand' ın

babası (Raf) diğer baba boğalara galip geldiği için boğa güreşçisi tarafından alınır. Bu durumda babası seçilmediği için öfkelenen yavru boğalardan Valiente, Ferdinand' ın da üzülmesi için bağının olduğu bildiği çiçeğe zarar verir.

Ferdinand' ın babası güreşçi tarafından götürüldükten sonra tekrar getirilmez. Bunun üzerine Ferdinand bulunduğu çiftlikten başka bir çiftliğe yolculuğu başlar. Bu çiftlikte sahibi olacak Juan, Juan' ın kızı Nina ve çiftliğin köpeği olan Paco yaşamaktadır. Juan çiçek yetiştirmekle ilgilenen bir çiftçidir. Burada kaldığı sürece Nina onunla arkadaş olur ve onunla vakit geçirirler. Vakit geçirmelerine canı sıkılan birside vardır çiftlikte: Paco. Nina' nın kendisine olan ilgisinin azalacağını düşündüğü için Ferdinand'la anlaşamamaktadır.

Zaman geçtikçe Ferdinand büyümekte ve yavru bir boğa olmaktan uzaklaşmaktadır. Fakat Ferdinand' ın fiziksel olarak görünümü ne kadar kaba olsa da kendisi hala çiçekleri, yardımlaşmayı ve paylaşmayı seven o küçük boğadır. Çiftliğin köpeği ile sevgisini paylaşmaktadır. Ama Paco burada kendisinin öyle düşünmediğini ve bir köpek olduğunu Ferdinand' ın ise bir boğa olduğunu ifade eder. Bunu söylese de içten içe o da Ferdinand'ı sevmekte ve sevgisini kuyruğunu sallayarak gizleyememektedir.

Her yıl gerçekleştirilen Çiçek Festivali'ne bu yıl Ferdinand' ın artık küçük bir boğa olmamasından dolayı katılmasının doğru olmadığını düşünen Juan bunu kızı ve Ferdinand ile paylaşır. Daha sonrasında festivale kızı kendisi ve köpekleriyle giderler. Bu duruma üzülen Ferdinand yine de festivale gitmek ister ve yola koyulur. Ardından Çiçek Festivali' nin olduğu alana gider fakat burada çiçeklerde bulunan arılardan birisi Ferdinand'ı sokar. Bu durumda acı çeken Ferdinand oradan oraya sürüklenir ve sürüklenirken de çevresini birbirine katar. Daha sonrasında peşine onu kontrol altına almaya görevlendirilen kişileri takar. Sonrasında bir dükkâna saklanır burada hapsedilmesi ile birlikte yakalanır ve hayatının başında yaşadığı çiftliğe bırakılır.

Ferdinand çiftlikte küçük bir boğa iken çiftlikte olan diğer buzağıları (Bones, Valiente ve Guapo) orada olduklarını ve artık kendisi gibi küçük bir buzağı olmadıklarını da görür. Angus ve robot gibi bir boğa olan Maquina' nın da bu ekibe dâhil olduğunu görür.

Burada Ferdinand'a yine zorbalık yaparlar. Ama çiftlikte yaşayan Lupe adında bir keçi ve sürekli çiftlikten bir şeyleri izinsiz olarak alan bir kirpi grubu (Cuatro, Una ve Dos) onu severler. Diğerlerinden farklı bir merhamet duygusu olduğunu anlarlar. Burada keçi Lupe onun boğa güreşlerine katılmasını istemektedir. Ona yardımcı olmak ister.

Çiftlikte bulunan atlar (Greta, Hans ve Klaus) ise boğaları ve diğer hayvanları hep küçük varlıklar olarak görürken kendilerini yüceltirler. Burada atlar ve diğer hayvanlar arasında çekişmeler de dikkat çeker.

Daha sonra çiftliğe ünlü boğa güreşçisi olan kendisini çok beğenen El Primero gelir. El Primero, boğa güreşine dair kariyerini sonlandırmadan önce son bir boğa güreşi gerçekleştirmek istemektedir. Burada kendisi için boğa seçmek ister ve boğaların ringte kavgalarını izlemek ister. Fakat o sırada çıkan birkaç sorunla boğalar El Primero tarafından istenmez. Çiftlik sahibine birkaç gün verir boğaların düzene girebilmesi için.

Burada Ferdinand Angus' a ve diğer boğalara yardımcı olarak onların sevgisini de kazanır. Çiftlikten kaçma planlarını Lupe' de benimser. Kaçıp Nina ile yaşadıkları

çiftliğe gitmek isterler. Bu kaçmaya çalıştıkları kısımda aslında boğa güreşine giden boğaların boğa güreşçisi tarafından öldürüldüğünü öğrenirler.

Ferdinand diğer boğaları da onunla birlikte kaçmaları için ikna etmek ister. Valiente hariç diğer boğalar ikna olmaya yanaşırlar. Valiente en son Ferdinand ile dövüşür ve boynuzu kırılır. Bunu göre boğa güreşçisi Ferdinand' ı almak ister. Ferdinand bu sırada kaçma planını devreye sokmak için diğer boğaları da plana dâhil eder. Kaçmayı başarırlar. Burada çiftlik sahibinin adamları onların peşine takılır. Ferdinand diğer boğalar ve çiftlikten gelen hayvanları Nina' ların çiftliğine gidecek trene bindirip kendisi adamlar tarafından yakalanır. Bu kovalamaca haberlere çıkar bir sayede Nina görür ve Ferdinand' ı kurtarmak için yola çıkarlar.

Boğa güreşi yapılacağı alanda Ferdinand, dövüşmek istemez. Lupe onu yaşamak istiyorsa dövüşmesi gerektiği şeklinde uyarır. Alana çıkan Ferdinand dövüşmek istemez. Fakat El Primero' yu istemeden ağıl kısmına düşürür. Ağıla düşen El Primero sinirlenir ve daha şiddetli bir şekilde Ferdinand' a zarar verir. Bunun ardından Ferdinand hareketlenir ve El Primero' yu yere düşürür. Tam o sırada yerde bir çiçek görür ve kendisinin doğasına bunun aykırı olduğunu anlar. Boğa güreşçisinin yaşamının devam etmesini ister. Halkta bu nezaketten dolayı Ferdinand' ın yaşamasını ister.

Ferdinand, küçük bir buzağı iken kaçtığı çiçek çiftliğine tekrar yol alır. Onun yanı sıra çiftlikte bulunan pek çok hayvanda bu çiftliğe gelir. Burada güneşin artık yavaş yavaş kaybolmaya başlamasını bir çiçek bahçesi içerisinde seyre dalar.

Filmin Genel Bilgileri

Yönetmen: Carlos Saldanha

Türü: Macera, Animasyon ve Komedi

Yayınlanma Tarihi: 22 Aralık 2017

Süresi: 1 Saat 49 Dakika

Seslendiren Kişiler: John Cena (Ferdinand), Kate McKinnon (Lupe), Gina Rodriguez (Una/ Kirpi), Bobby Cannavale (Valiente/ Cesur), Anthony Anderson (Bones/ Angus), David Tennant (Angus), Flula Borg (Hans/At), Daveed Diggs (Dos/ Kirpi), Juanes (Juan), Boris Kodjoe (Klaus/ At), Daniela Bobadilla (Tall Nun), Miguel Angel Silvestre (El Primero/ Havalı), Gabriel Iglesias (Cuatro/ Kirpi), Sally Phillips (Greta/ At), Jerrod Carmichael (Paco), Peyton Manning (Guapo).

Senaryo: Tim Federle, Brand Copeland ve Robert L. Baird

Müzik: John Powell

Tablo 1

ACT Süreçlerinin Filmdeki Zamanlara Göre Dağılımı

Süre	Kim Söyledi	ACT Kavramı
02:06	Ferdinand	Değer / Birleşme
02:31	Cesur	Bilişsel Birleşme

Süre	Kim Söyledi	ACT Kavramı
04:05	Cesur	Bilişsel Birleşme
04:30	Cesur	Bilişsel Birleşme
04:40	Ferdinand	Değer
06:12	Ferdinand'ın Babası	Değer / Kurallarla Birleşme
06:20	Ferdinand	Ayrışma
08:59	Ferdinand'ın Babası	Kurallarla Birleşme
16:46	Poco (Köpek)	Farkındalık
16:59	Ferdinand	Değer
17:31	Poco (Köpek)	Birleşme
19:24	Ferdinand	Kurallarla Birleşme
19:45	Ferdinand	Değer
22:33	Poco (Köpek)	Kurallarla Birleşme
23:35	Poco (Köpek)	Kabul
26:20	Nina ve Ferdinand	Değer
28:10	Ferdinand	Geçmişle Birleşme
28:36	Lupe	Şimdiki Anla Temas
29:01	Lupe	Kendinelik ve Farkındalık
34:12	Lupe	Kendinelik
37:55	Ferdinand	Birleşme
39:29	Atlar	Kurallarla Birleşme
41:50	Havalı (Matador)	Kurallarla Birleşme
44:20	Yakışıklı	Birleşme
46:15	Yakışıklı	Birleşme
47:08	Angus	Kurallarla Birleşme
47:20	Cesur	Kurallarla Birleşme
48:47	Sıska	(Kayıp bilgi – eksik ACT kavramı)
49:08	Cesur	Kurallarla Birleşme

Süre	Kim Söyledi	ACT Kavramı
50:26	Ferdinand	Değer
50:29	Sıska	Kurallarla Birleşme
50:40	Sıska	Değer
54:59	Angus	Kararlı Eylem
57:02	Atlar ve Boğalar	Değer
59:31	Cesur	Kurallarla Birleşme
1:00:45	Lupe	Bilişsel Birleşme
1:03:24	Kirpi	Kararlılık
1:05:24	Ferdinand	Geçmişle Birleşme / Bağlamsal Benlik / Farkındalık
1:07:20	Cesur	Kurallarla Birleşme
1:09:19	Ferdinand	Kararlı Eylem
1:10:17	Kirpiler	Değer
1:11:32	Cesur	Birleşme / Yaşantısal Kaçınma
1:11:40	Ferdinand	Ayrışma
1:11:54	Ferdinand	Kabul ve Ayrışma
1:15:42	Angus	Kurallarla Birleşme / Psikolojik Katılık
1:18:32	Ferdinand	Değer
1:22:54	Ferdinand	Değer
1:25:11	Havalı (Matador)	Geçmişle Birleşme
1:31:45	Ferdinand	Farkındalık / Şimdiki Anla Temas / Bilişsel Birleşme / Değer
1:32:40	Ferdinand	Şimdiki Anla Temas / Bilişsel Birleşme
1:33:31	Ferdinand	Kararlı Eylem
1:34:53	Nina ve Ferdinand	Değer
1:36:12	Poco (Köpek)	Farkındalık
1:36:33	Lupe	Farkındalık
1:36:35	Lupe	Bağlamsal Benlik
1:37:22	Ferdinand	Değer

Süre Kim Söyledi ACT Kavramı

1:38:03 Boğalar ve Keçiler Şimdiki Anla Temas / Değer

BULGULAR

➤ (02 Dakika 06 Dakika) (Ferdinand) (Değer)

Ferdinand: Tekrar gelirim demiştim dostum.

Ferdinand çevresini anlamaya çalışırken içsel değeri olan çiçekle bağlantı kurar ve bir temas kurar. “Tekrar gelirim demiştim dostum” ifadesi, Ferdinand’ın doğayla ve özellikle çiçekle kurduğu duygusal bağı yansıtmaktadır. Bu durum, Kabul ve Kararlılık Terapisi (ACT) bağlamında değerlendirildiğinde, Ferdinand’ın kişisel değerleriyle temas halinde olduğunu ve şimdiki anla bilinçli bir farkındalık düzeyinde bağlantı kurduğunu göstermektedir.

➤ (02 Dakika 31 Saniye) (Cesur) (Bilişsel Birleşme)

Cesur: matador boğa seçecektir. Tabi ki de babamı seçecek boynuzlarım uzayınca da beni seçecek. İnsanlar ıspanyanın dört bir tarafından beni izlemeye gelecekler. Kahraman cesur en haşin boğa cesur olacağım. Beni şampiyon yapacaklar.

Cesur boğa, güçlü olmak zorunda olduğunu düşünür. Bu inançla kendini boğalar arasında kanıtlama çabasıdadır. Cesur Boğa, toplumsal beklentiler ve benimsediği kimlik algısı doğrultusunda güçlü olmak zorunda olduğuna inanır. Bu inanç, onun öz-değerliliğini yalnızca fiziksel güç ve mücadele kapasitesi üzerinden tanımlamasına neden olur. Bu bağlamda, kendi yeterliliğini kanıtlama amacıyla diğer boğalarla rekabete girer. Bu davranış örüntüsü, ACT kuramı çerçevesinde değerlendirildiğinde, bilişsel füzyon ve koşullu benlik algısının etkisi olarak yorumlanabilir. Cesur Boğa, içsel deneyimlerinden uzaklaşarak, sosyal normlara ve zihinsel anlatılara göre hareket etmektedir.

➤ (04 Dakika 05 Saniye) (Cesur) (Bilişsel Birleşme)

Cesur: bu nasıl boğa böyle matador boğa seçmeye gelmiş bu çiçek koruma peşinde.

Cesur, hala dış dünyadan gelen beklentilerle özdeşleşmiştir. Kendi düşüncesini sorgulamaz. Cesur, hâlâ dış çevreden gelen beklenti ve normlarla özdeşleşmiş bir şekilde hareket etmektedir. Bu durum, onun benliğini dışsal onay ve toplumsal roller üzerinden tanımladığını göstermektedir. Kendi içsel deneyimlerini ve düşüncelerini gözlemlemek yerine, otomatik olarak bu beklentilere uyum sağlamayı tercih eder. Bu bağlamda, düşüncelerini sorgulamaması, ACT kuramında “bilişsel füzyon” olarak adlandırılan süreçle ilişkilidir. Cesur, düşüncelerini yalnızca zihinsel olaylar olarak görmek yerine, onları mutlak gerçeklik olarak kabul etmektedir.

➤ (04 Dakika 30 Saniye) (Cesur) (Bilişsel Birleşme)

Cesur: Aa çiçek boğası korktu demek

Ferdinand: Hayır korkmadım

Cesur: Dövüş o zaman boğaların olayı budur.

Diğerlerinden daha iyi olma zorunluluğu düşüncesi, Cesur'un davranışlarını yönetir ve sadece ona baskılanan şampiyon olma durumunu değer olarak alır. Diğerlerinden daha iyi olma zorunluluğu düşüncesi, Cesur'un davranışlarını yönetir ve sadece ona baskılanan şampiyon olma durumunu değer olarak alır.

➤ **(04 Dakika 40 Saniye) (Ferdinand) (Değer)**

Ferdinand: seninle dövüşmeyeceğim cesur.

Ferdinand, çevresindeki şiddete rağmen kendi içinde bir barış ve çiçek sevgisi taşır. Bu sevgi ona değer ve farkındalık katar. Ferdinand, çevresindeki şiddete rağmen kendi içinde bir barış ve çiçek sevgisi taşır. Bu sevgi ona değer ve farkındalık katar.

➤ **(06 Dakika 12 Saniye) (Ferdinand'ın Babası) (Değer/Kurallarla Birleşme)**

Ferdinandın babası: matador beni seçti ferdi

Ferdinand: Gitmek zorunda mısın?

Babası: hadi ama ferdi bu her boğanın hayalidir dimi?

Ferdinand: galiba benim hayalim olmasa olur mu?

Babası: büyüyünce benden de büyük bir boğa olduğunda hayallerinde değişecek ve anlayacaksın bir arenaya çıkıp şampiyon olacaksın.

Ferdinand: dövüşmeden şampiyon olabilir miyim?

Babası: Ahh ferdi öyle olabildiğini çok isterdim am bizim olayımız çok başka.

Ferdinandın babası, Ferdinand' a “güçlü olmalı ve dövüşmelisin” mesajını iletir. Bu toplumsal bir kuralla birleşmeyi yansıtır. Ferdinand'ın babası, ona “güçlü olmalı ve dövüşmelisin” şeklinde bir mesaj ileterek belirli bir davranış kalıbını teşvik eder. Bu mesaj, bireysel beklentilerin ötesinde, erkeklik ve güçle ilişkilendirilen toplumsal normların bir yansımasıdır. Böylece Ferdinand, öz benliğinden uzaklaşarak sosyal rollerle özdeşleşmeye yöneltilir. ACT kuramı çerçevesinde değerlendirildiğinde, bu durum bireyin toplumsal kurallarla (rule fusion) bilişsel olarak bütünleşmesini ve psikolojik esnekliğin azalmasını ifade eder. Sonuç olarak, Ferdinand'ın seçimleri içsel değerlerden çok dışsal beklentiler doğrultusunda şekillenmeye başlar.

➤ **(06 Dakika 20 Saniye) (Ferdinand) (Ayrışma)**

Ferdinand, babasının ve çevrenin “boğalar güreşir” değerline ters düşer. Bu Ferdinandın yaşadığı ilk ayrışma anıdır.

➤ **(08 Dakika 59 Saniye) (Ferdinand'ın Babası) (Kurallarla Birleşme)**

Baba Boğa, arenada kazanmanın tek geçerli yol olduğuna dair güçlü bir inanca sahiptir. Bu inanç doğrultusunda, kendi yaşam tarzını ve değer yargılarını doğru ve evrensel olarak görür.

“Kendi bildiklerimi de öğreteceğim” ifadesiyle, Ferdinand’ı da bu düşünsel çerçeveye dâhil etmeye çalışır. Bu durum, ACT kuramı açısından değerlendirildiğinde, babanın kendi değerlerini mutlaklaştırarak Ferdinand üzerinde bilişsel baskı oluşturduğunu ve onun özgün değerleriyle temas kurmasını engellediğini gösterir. Böylece Ferdinand, babasının güreşme değerine yönlendirilerek psikolojik esneklikten uzaklaşma riskiyle karşı karşıya kalır.

➤ **(11 Dakika 55 Saniye) (Ferdinand) (Değer)**

Ferdinandın tekrardan çiçek değeri ile bütünleştiğini ve sakinleşmek için bu değere tutunduğunu görürüz.

➤ **(16 Dakika 59 Saniye) (Ferdinand) (Değer)**

Ferdinand yeniden kendi değerlerine tutunur: barışçıl olmak. Ferdinand, yaşadığı içsel çatışmaların ardından yeniden kendi değerleriyle temas kurar. Onun için anlamlı olan temel değer, barışçıl ve şiddetten uzak bir yaşam sürmektir. ACT kuramı çerçevesinde bu durum, bireyin otantik değerlerine yönelerek psikolojik esnekliğini yeniden kazanması olarak yorumlanabilir

➤ **(16 Dakika 46 Saniye) (Poco) (Farkındalık)**

Poco: tavuk tavuktur, köpek köpektir

Ferdinand: boğada boğadır dimi?

Poco: doğru normalde

Ferdinand: Eğer ben normal bir boğa olsaydım biz hiç kardeş olamazdık.

Poco: Biz zaten kardeş değiliz bir köpekle boğa nasıl kardeş olsun

Ferdinand: O zaman neden birader deyince kuyruk sallıyorsun. (Köpekler sevinince kuyruklarını sallarlar.)

Poco: ne!

Poco, şimdiki anın farkındalığıyla hareket ederek iletişim kurmaya başlar. İçinde bulunduğu duygusal durumu yargılamadan kabul eder ve bu farkındalıkla Ferdinand’a yaklaşır. Poco, üzgün olduğu halde, Ferdinand’a ileteceği haberi onun hassasiyetlerine uygun bir biçimde ve nazikçe ifade etmeye çalışır. ACT kuramı bağlamında bu tutum hem şimdiki anla temas hem de değerler doğrultusunda eyleme geçme sürecini yansıtır. Poco’nun davranışı, psikolojik esnekliğin önemli bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

➤ **(16 Dakika 59 Saniye) (Ferdinand) (Değer)**

Ferdinand: O zaman neden birader deyince kuyruk sallıyorsun. (Köpekle sevinince kuyruklarını sallarlar.

Ferdinand yeniden kendi değerlerine tutunur. Bu değerler barışçıl olmak, dostluk ve kardeşliktir.

➤ **(17 Dakika 31 Saniye) (Poco) (Birleşme)**

Poco: garip artık normal olmuş.

Poco, kaderin değişmeyeceğine dair zihinsel bir inançla bilişsel olarak bütünleşmiştir. Bu durum, onun düşüncelerini mutlak gerçeklik olarak kabul etmesine ve yaşamını bu inanç doğrultusunda şekillendirmesine yol açar. Ancak Poco, her ne kadar bu katı düşünceyle özdeşleşmiş olsa da, değerleri söz konusu olduğunda bu kuralları sorgulamaya ve esnetmeye hazır bir tutum sergiler. ACT kuramı açısından bu durum, bilişsel füzyonun varlığına rağmen değer odaklı eyleme geçme kapasitesini koruduğunu gösterir. Böylece Poco, psikolojik esnekliğin önemli bir yönü olan değerlerle uyumlu davranışı sürdürebilir.

➤ **(19 Dakika 45 Saniye) (Ferdinand) (Kurallarla Birleşme Değer)**

Ferdinand hem kendi değerlerini korumaya hem de kuralları olan bu dünyaya uyum sağlamaya çalışır. Bu kuralları kendi isteği doğrultusunda da esnetmeye ve normalleştirmeye çalışır. “daha tatlı bir boğayım şimdi olmuş buzağı değilsem.” Gibi düşünceleri ile kendi kurallarını ifade etmiş olur.

➤ **(19 Dakika 24 Saniye) (Ferdinand) (Değer)**

Ferdinand değeri olan çiçek festivali için kendince “taş yerinden oynamazsa gideceğim.” gibi dışsal olayları da ekleyerek değeri için çabalar.

➤ **(22 Dakika 33 Saniye) (Poco) (Kurallarla Birleşme)**

Poco: Heh şimdi boğa gibi davranıyor.

Poco, geçmiş yaşantı ve öğrenmelerine göre insan veya hayvanların içinde olan asıl davranışların değişmeyeceğine inanır ve bu ifadesi ile de bu durumu destekler.

➤ **(23 Dakika 35 Saniye) (Poco) (Kabul/değer)**

Poco: sen hemen çiftliğe dön ben onları oyalarım.

Kendi korku ve kurallarına rağmen esnek davranışlar sergiler ve Ferdinand’a yardımcı olur.

➤ **(26 Dakika 12 Saniye) (Nina ve Ferdinand) (Değer)**

Nina ferdinandın yakalanmasına üzülür ve engel olmaya çalışır. Birbirlerine seslenirler.

Ferdinand’ın en saf haliyle doğaya ve Nina’ya olan sevgisi gösterilir bu durumu tekrardan değerlerine değindiklerini söyleyebiliriz.

➤ **(28 Dakika 10 Saniye) (Ferdinand) (Geçmişle Birleşme)**

Ferdinand: Olamaz buraya geri döneme burası olmaz.

Geçmişte kendi isteğiyle terk ettiği boğa yetiştirme çiftliğine yeniden geldiğini fark etmesi, Ferdinand üzerinde duygusal bir rahatsızlık yaratmıştır. Bu farkındalık, onun içsel çatışmalarını tetiklemiş ve yoğun olumsuz duygular yaşamasına neden olmuştur. Duygusal tepkisi, araçta zarar verme davranışı şeklinde dışa vurmuş; bu da onun yaşadığı rahatsızlığın somut bir ifadesi olarak değerlendirilir.

➤ **(28 Dakika 36 Saniye) (Lupe) (Şimdiki Anla Temas)**

Lupe: Naber koca oğlan, sakinleştirelim seni, şimdi derin nefesler alalım al ver nefes al ver.

Ferdinand: pek yardımcı olmuyor

Lupe, Ferdinand'ın şimdiki anla temasını güçlendirmek amacıyla nefes egzersizi uygular. Bu egzersize Ferdinand'ın katılmaması, onun içe dönerek kendi deneyimlerine yönelmesine ve kendi kendini sakinleştirme sürecini başlatmasına yol açar. Böylece Ferdinand, farkındalık pratiğini kendi bireysel yoluyla sürdürme fırsatı bulur.

➤ **(29 Dakika 01 Saniye) (Lupe) (Kendinelik ve Farkındalık)**

Lupe: öylemi belki de sen yardımcı oluyorsundur. Hiç böyle düşündün mü kokuşmuş bir keçiye kimse yardımcı olmaz ki zaten şimdi kendimi sakinleştirmeliyim. Al ver al ver.

Lupe' nin kendi sinirlenme ve sinirlendiğinde yaşadığı duyguları hissetme farkındalığı yüksektir. Bu durumda farkındadır ve kendine de sakinleştirme amaçlı nefes egzersizi yapar.

➤ **(30 Dakika 12 Saniye) (Lupe) (Kendinelik)**

Lupe: Yatıştırıcı keçilikte iyi değilim, kaderimde koçluk var.

Burada Lupe'nin aslında kendine koyulmuş kurallara bağlı kaldığını ama fırsat bulunca kendi isteklerine yöneldiğini ve bunun da farkında olduğunu görebiliyoruz.

➤ **(34 Dakika 08 Saniye)(Lupe) (Farkındalık)**

Lupe: senden nefret ediyor, benden de herkesten. Hepsi birbirinden nefret ediyor.

Boğalar arasındaki şampiyon olma yarışının özellikle cesur üzerinden arkadaşlık ilişkilerini nasıl etkilediğini ve dostluk kurmak yerine yarışmayı tercih ettiklerini görüyoruz burada.

➤ **(37 Dakika 55 Saniye) (Ferdinand) (Birleşme)**

Kirpiller ile olan konuşmasından kendini hala buzağı Ferdinand ile bağdaştırdığını ve tekrar değerleri için kaçması gerektiğini ifade eder.

➤ **(39 Dakika 29 Saniye) (Atlar) (Kurallarla Birleşme)**

Atlar: bu taraf güzel atlar tarafı canım o taraf kokuşmuş boğalar tarafı bu tarafa geçemezsin.

Atlar görünüş ve tavır ile çevrenin oluşturduğu kurallara birleştiklerini görüyoruz.

➤ **(41 Davranış 50 Saniye) (Havalı/ Matador) (Kurallarla Birleşme)**

Havalı: El sıkışmam ellerim enstrümanımdır. Jübilem için bir boğa. En iyisine en iyi boğa. En iyisi hangisidir havalı bilir.

Matador, yalnızca arenada kazanmak, alkış almak ve şampiyon olmak hedefidir. Bu istek ve arzularına kendi başarıları ile insanları da ortak eder.

➤ **(44 Dakika 20 Saniye) (Yakışıklı) (Birleşme)**

Yakışıklı: Kendine hâkim ol yakışıklı kendine hâkim ol.

Yakışıklı boğa, güçlü olmanın tek yolunun dövüş olduğunu düşündüğü için kurallarla birleşerek kazanmaya çalışır ama burada atladığı tek şey stresle vücudu baş edememesi ve bayılmasıdır. Bu durumda yakışıklıyı kurallarla birleşik ama stres ile baş etmeyi öğrenememiş olduğunu gösteriyor.

➤ **(47 Dakika 08 Saniye) (Angus) (Kurallarla Birleşme)**

Angus: Sen orada ne halt ettin şapşal şey. Boğalar yardım etmez. Gördüğüm en kötü güreş boğasıdır.

Angus Ferdinand a yakışıklıyı kaldırmaya çalıştığı için kızgındır bunun sebebi de boğaların birbirlerine yardım etmezler kuralı olduğunu görebiliriz.

➤ **(47 Dakika 12 Saniye) (Sıska) (Kurallarla Birleşme)**

Sıska: sen bizi rezil mi etmeye çalışıyorsun. Çünkü bizi rezil ettin. Rezil rüsva ettin.

Boğaların birbirlerine yardımcı olmazlar kuralıyla birleştiğini görüyoruz.

➤ **(47 Dakika 20 Saniye) (Cesur) (Kurallarla Birleşme)**

Cesur: çünkü o gerçek bir güreşçi değil. Minik Ferdinand hala içinde ürkek tosuncuk var.

Cesur hala güçlü görünmenin en önemli şey olduğuna inanır.

➤ **(48 Dakika 47 Saniye) (Sıska ve Angus) (Kurallarla Birleşme)**

Angus: ne yani sen şimdi zafer için arena da dövüşmeyeceğini mi söylüyorsun? Seni hiç anlamıyorum.

Sıska: evet bende anlamıyorum seni başka ne yapılır ki?

Burada hala boğaların “güreşip şampiyon olma” kurallarıyla iç içe olduğunu görüyoruz.

➤ **(49 Dakika 08 Saniye) (Cesur) (Kurallarla Birleşme)**

Cesur: burada bazı şeyler değişti artık güreşmezsen et olursun.

Burada cesurun kendine kuralları için oluşturduğu temel düşünce ve inançları net bir şekilde görüyoruz.

➤ **(54 Dakika 59 Saniye) (Angus) (Kararlı Eylem)**

“ Başardım seni yendim. ”

Bu sahnede Angus isimli boğa kendisi için belirlediği ve önem verdiği dövüş kavramı için kullandığı tahta bir fıçı ile mücadelesini gözlerinin görmesiyle sonlandırmış olur. Burada onun için önem atfeden bir kavram için mücadele etmesi ve bu mücadele çerçevesinde sürekli çaba sarf etmesi ve vazgeçmemesi Kabul Kararlılık kuramına dair kararlı eylemler kavramı ile eşleştirilmiştir.

➤ **(55 Dakika 02 Saniye) (Angus) (Şimdiki An ile Temas)**

“ Aha şuna da bir bak bu manzara muhteşem ”

Burada Angus tepeden güneşin batışını izleme fırsatı yakalar ve bunu duyu organlarını da kullanarak o an içerisinde kalarak yapar. Birkaç saniye öncesinde de aynı sahne çerçevesinde taşları gözlemleyip sonrasında güneşin batışına adım adım yaklaşmıştır. Bu ana odaklanarak nesnelerin fark edilmesi ile birlikte bulunduğu an da kalmıştır.

➤ **(55 Dakika 13 Saniye) (Sıska) (Değer)**

Sıska: “ Güreşmeme fırsat verdin Ferdinand. Niye böyle bir şey yaptın ki?”

Ferdinand: “ Eğer birbirimizi kollamazsak kim kollar ki. Öte yandan o kadar da önemli değil.”

Sıska: “ Benim için önemli.”

Sahne içerisinde Ferdinand için dövüşmenin aslında bir önem taşımadığını fakat Angus için bir değer taşıdığını söylemek mümkündür. Buradan yola çıkılarak Angus’ un dövüş için çaba harcaması (egzersizler yapması) dövüşün Angus’ un hayatında bir yeri olduğunu ve onun olması için hayatında yer açması dövüş kavramının önemli olduğunu göstermektedir.

➤ **(57 Dakika 02 Saniye) (At) (Değer)**

At: “ Sence bu dans mı? Dans işte budur.”

Bu sahne ve birçok benzer sahne de atların dans ettikleri ve onlara ayrılan sahnelerde dans figürlerine sık yer verildiği görülmektedir. Dansın onlar için önemli olduğunu ifade etmektedirler. Aynı zamanda boğaların onlar kadar iyi dans edemediklerini ve onların dans figürlerini yüksek bir şekilde benimsediklerini söylemek mümkündür. Adımlarını attıklarında dahi dans figürü sergilemektedirler. Yaşamlarının büyük bir kısmını dans için ayırmaktadırlar. Yani dans onlar için bir anlam ifade etmektedir. Bu anlam kavramı ise Kabul Kararlılık kuramında *Değer* kavramı ile örtüşmektedir.

➤ **(59 Dakika 29 Saniye) (Sıska) (Kurallarla Birleşme)**

“ Boğalar arkadaş edinmez Ferdi. Yakışıklı benim rakibimdi”

Bu sahne de görüldüğü üzere Sıska isimli olan boğa Ferdinand’ a onun için kalıplaşmış bir kuraldan bahsetmektedir. Ona göre boğalar sadece dövüşmek için varlardır. Fakat filmin geneline baktığımızda Ferdinand için bu durumun aynı olduğu söylenememektedir. Ferdinand’ ın burada düşüncesi boğa olduğu için dövüşmek zorunda olmadığıdır. Buradan yola çıkılarak Kabul Kararlılık kuramında bulunan birleşme kavramının alt başlıklarından kurallarla birleşme görülmektedir. Yani Sıska isimli bu kurala gereğinden fazla önem atfetmiştir. Hayatını bu kurala göre şekillendirmektedir.

➤ **(59 Dakika 49 Saniye) (Cesur) (Kurallarla Birleşme)**

Cesur: “ ...Çünkü sen bir boğasın. Buradan kurtulmak için matadoru yenmek gerekiyor. Ben de öyle yapacağım...”

Cesur isimli boğa çiftlikten kurtuluşunun ya da çıkış yolunun sadece dövüşmek ile olduğunu düşünmektedir. Burada bu şekilde düşündüğü için de stratejilerini buna yönelik olarak gerçekleştirmektedir. Örneğin, dövüş için kendisini geliştirmek adına sürekli antrenmanlar yapması bu durumu açıklar niteliktedir. Yani burada belirlediği bir kural çerçevesinde hayatını o kurala yönelik yaşamaktadır denilebilir.

➤ **(1 Saat 00 Dakika)(Lupe) (Bilişsel Birleşme)**

Lupe: “ Hepsi bu Ferdi. Balık balığı yer boğa boğayı yener kimse keçiden hoşlanmaz dünyası.”

Keçi Lupe kendisinin kimsenin sevmediği düşüncesi ile o kadar çok bütünleşmiştir ki Ferdinand’ ın çiftlikten kaçma planına çaba harcamak istemez. Bu düşüncesine dair fikirleri Lupe’ nin yaşamı içerisinde davranışlarını da etkilemektedir.

➤ **(1 Saat 03 Dakika)(Kirpi) (Kararlılık)**

Kirpi “ Azimle çıkan taşı deler.”

Sahne içerisinde Ferdinand yaptığı kaçma planı çerçevesinde Keçi Lupe ve Kirpileri de peşine katar. Ardından kaçmaya çalışırken bir pencereden geçemez ve geçemeyeceğini ifade eder. Kirpi ise bu ifadeyi kullanarak Ferdinand için çiçekçinin çiftliğine geri dönmek için önemli olduğu ve onun için çabalaması gerektiğini söylemiştir. Yani onun için anlam ifade eden öğelerde ilerlemek adına bir yol göstermiştir.

➤ **(01 Saat 05 Dakika) (Ferdinand) (Geçmiş ile Birleşme/ Bağlamsal Benlik/ Farkındalık/ Değer)**

Lupe: “ (Duvarda aslı olan resme bakarak) Yoksa o? ”

Ferdinand: “ Babam... Tanıdığım en cesur boğaydı. Matadoru yeneceğine gerçekten inanmıştı. (Diğer resimlere ve boynuzlara bakarak) Onların hepsi inandı. Boğa asla kazanamıyor.”

Lupe: “ Gel hadi Ferdinand. Artık eve gidelim.”

Kirpi: “ Özgürlüğe açılan kapı.”

...

Ferdinand: “ Olmaz gidemem. Çocuklar kazanacaklarını sanıyor aynı babam gibi. Sonları bu duvar olsun istemiyorum.”

Ferdinand çiftlikten kaçmanın yolunu bulmuştur. Fakat yolda karşılaştığı babasına ait resim ve fotoğrafla geçmişle tekrar bağlantı kurmuştur. Bu bağlantı onun ifadelerini de etkilemiş sesi bir anda daha zayıflamıştır. Ardından kendisini ve diğerlerini dışarıdan gözlemleme fırsatı olmuştur. Aslında boğa güreşçisi ile dövüşlerin kazananı bir boğa yoktur. Boğalar her türlü ölüme gönderilmektedir. Ferdinand bunu anladığında o an gitmek yerine arkadaşlarını da yanına almak ister çünkü arkadaşları onun hayatında bir anlama sahiptir. Bu anlamı boğa güreşçisi ile yapılacak bir müsabakada kaybetmek istemez. Ferdinand bu sahne ile Kabul Kararlılık kuramında pek çok kavram ile etkileşimde bulunmuştur.

➤ **(1 Saat 07 Dakika) (Cesur) (Kurallarla Birleşme)**

Cesur: “ Boğalar ya güreşir ya kesilir.”

Cesur adlı boğa onun hayatının sonucunun nasıl olması gerektiğine dair kuralını Ferdinand ile paylaşır. Bütün boğalar için böyle olduğunu düşünmektedir. Başka alternatif seçenek düşünmez ya da bulmak için çabalamaz. Bu yüzden de Ferdinand’ ın çiftlikten kaçma fikrini kabul etmek istemez. Çünkü onun için doğru olan bu kuraldır ve bu kural çerçevesinde yaşamını idame ettirir.

➤ **(1 Saat 09 Dakika)(Ferdinand) (Kararlı Eylem)**

Lupe: (cesur hariç tüm boğaları yanlarına almaya ikna ettiklerinde Ferdinand’ a) “ Oldu mu? Mutlu oldun mu? ”

Ferdinand: “ Herkesi dedim.”

Lupe çiftlikten kaçmak için Ferdinand’ a sayının tamam olduğunu ifade etmektedir. Fakat Ferdinand arkadaşlarından cesur ve mezbahada kalan boğanın da gelmesi gerektiğinden bahsetmektedir. Çünkü arkadaşları onun için önemlidir ve onları burada ölüme gitmeleri için bırakamaz. Bu konuda onun için önemli olan arkadaşları için çiftlikten kaçma planının süresini geciktirdiğini söylemek mümkündür. Yani arkadaşlarını geride bırakmamada niyetlidir. Bu niyet doğrultusunda da yeni stratejiler geliştirir. Onun için önem atfeden şeyler için emek vermektedir.

➤ **(1 Saat 10 Dakika) (Kirpiler) (Değer)**

Kirpiler: “ Bir kirpi herkes için ”

Kirpiler, arkadaşlarının kendileri ile birlikte çiftlikten kurtulması için atları ahırlarına kapatırlar. Atların onları ele vererek arkadaşlarının geride kalacağından endişelenmektedirler. Burada kirpiler için diğer arkadaşlarının da önemli olduğunu söylemek mümkündür. Kabul Kararlılık kuramında değerler kısmında ilişkiler konusunda yer alan alt başlıkta bu sahne değerlendirilebilir.

➤ **(1 Saat 11 Dakika) (Cesur) (Birleşme/ Yaşantısal Kaçınma)**

Cesur: “ Bana baksana işim çoktan bitti. ”

Bu sahnede Ferdinand, Cesur’ un da kendileriyle birlikte çiftlikten kaçmasını istemektedir. Fakat Cesur kendisinin boynuzu kırıldığı için bu ifadeyi kullanır. Kendisinin artık bir işe yaramayacağı düşüncesi onunla birlikte var olmaya devam edecektir. Bunun için kaçma fikrinden uzak durmaktadır. Bu düşüncesi bağlamında değerlendirerek kendisinin ölümünü beklemesi gerektiği kanaatindedir. Görüldüğü gibi Cesur adlı boğa düşüncesi ile o kadar fazla bir araya gelmektedir ki kendisinin artık bir hayatı olmamasını dahi istemektedir.

➤ **(1 Saat 11 Dakika)(Ferdinand) (Ayrışma)**

Ferdinand: “ Ha tabi ya dövüşmelisin ya da ölmelisin. ”

Cesur: “ Aynen öyle. ”

Ferdinand: “ Ama öyle değil. Bir çift boynuzdan daha değerlisin. ”

Cesur’ un sürekli olarak boğalara dair geliştirdiği kuraldan sıyrılması adına Ferdinand’ ın yaptığı bir konuşma burada karşımıza çıkmaktadır. Bu konuşmadan da yola çıkılarak kuralların kafesinden çıkıldığında farklı stratejilerinde olduğu ya da yapılacak farklı eylemlerinde bulunduğu söylenebilir. Fakat kuralların kafesinde sıkışıldığında sadece kafesten ibaret bir yaşamdan bahsetmek mümkün olmaktadır. Cesur adlı boğanın burada kendisini kuralların kafesinde hapse mahkûm ettiği söylenebilir. Ferdinand ise bu kuralların kafesinin dışına çıktığında farklı seçeneklerin özgürlüğünü ona sunmaktadır.

➤ **(1 Saat 23 Dakika)(Ferdinand) (Değer)**

Ferdinand: “ Atla” (Cesuru iterek trene ait vagona bindirir)

Bu sahnede diğer pek çok sahnede olduğu gibi Ferdinand arkadaşlarına çok fazla önem vermektedir. Cesur’un kurtulması için kendisini feda etmiştir denilebilir. Arkadaşlık onun için anlamlıdır. Bunun için elinden geleni yapar. Arkadaşı çiftlik sahibi ve adamlarına yakalanmaz. Yani önem ve *değer* verdiği şey uğruna çaba harcamakta ve *kararlı* bir duruş sergilemektedir denilebilir.

➤ **(1 Saat 25 Dakika)(Havalı) (Geçmişle Birleşme/ Değer)**

“Havalı isimli boğa güreşçisinin ailesinin üyelerinin resimlerinin olduğu duvarı incelemesi”

Bu sahne içerisinde örtük bir şekilde geçmişe dair izlere odaklanarak çıkacağı boğa güreşine hazırlanmaktadır. Havalı ailesi ve kendisinin olduğu çerçeveleri incelemektedir. Burada incelediği resimler aynı zaman da onun ailesine olan bağını da ifade etmektedir. Burada ailesinin onun için anlamlı olduğu ve bu anlam doğrultusunda hazırlandığı da ifade edilebilir.

➤ **(1 Saat 31 Dakika) (Ferdinand) (Farkındalık/ Şimdiki Anla Temas/ Bilişsel Birleşme/ Değer)**

“Ferdinand boynuzlarıyla havaya kaldırdığı Havalı’ya, yerde ezmiş olduğu çiçeğe bakar. Nefesinin sesini duyar. Ardından Havalı’ yı yere indirir.”

Bu sahnede de yine örtük bir şekilde Ferdinand’ ın duyu organları ile o an içerisinde geri döndüğü çiçeği, nefesinin sesini fark ettiği söylenebilir. An’ a geri döndüğünde kendisinin aslında dövüşmek için doğan bir boğa olmadığı fikrinin bir parçası olan çiçek teması ile bir araya gelir. Bu temanın ardından Havalı’ yı yere bırakır. Onun için hayatında önem verdiği tema sevgidir. Boğa güreşçileri ile yapacağı dövüşler değil. Bu yüzden bu önem verdiği sevgi doğrultusunda hareket etmeyi seçtiği söylenebilir.

➤ **(1 Saat 32 Dakika) (Ferdinand) (Şimdiki Anla Temas)**

“Ferdinand çiçekçi ve kızı Nina ile birlikte yaşadıkları çiftlikte bulunan tepedeki çiçekleri kokladığını hayal eder. Ardından tekrar Havalı ile bulunduğu boğa güreşi alanına gelir.”

Sahne içerisinde Ferdinand’ ın pek çok duyusu ile o anı fark ettiğini söylenebilir. Çiçeğin kokusunu içine çekmesi, nefes alması ve ardından gözlemlemesi ile birlikte her anın farkındalığı içerisinde ilerlemektedir denilebilir. Burada her adımı fark etmesi ile anı yakalamaktadır. Daha sonrasında ise Havalı’ nın farkına varmaktadır. Onu incelemektedir. Üstündeki kıyafet, yüzünün kirlenmesi vb.

➤ **(1 Saat 33 Dakika) (Ferdinand) (Kararlı Eylem)**

“ Ferdinand. Havalı’ nın ona kılıcı ile saldırmaya hazırlanmasına rağmen oturmuştur.”

Havalı kendisini öldürmek istemeyen Ferdinand’ ı yine de öldürmek adına hamlesini yapmaya hazırlanır fakat Ferdinand hiçbir şekilde gardını almaz ve oturur. Buradan yola çıkarak Ferdinand’ ın dövüşmek istemediği için *kararlı* bir şekilde hareket ettiği söylenebilir. Belki hayatına mal olacak bir durumla karşı karşıyadır fakat o önem verdiği sevgi uğruna dövüşü reddetmektedir denilebilir.

➤ (1 Saat 34 Dakika) (Ferdinand Ve Nina) (Değer)

“Ferdinand ve Nina sarıldılar.”

Nina ve Ferdinand, Ferdinand’ ın Çiçek Festivali’ ni dağıtmasından sonra görüşmemiş ve bu sahnede bir araya gelmişlerdir. Burada iki arkadaşın birbirlerini kucakladığı ve kavuştuğu bir sahne görüldüğü söylenebilir. Ferdinand’ ın Nina’ ya değer verdiği gibi Nina’ da Ferdinand’ a değer verdiği gözlemlenebilir. Bu gözlemden yola çıkılarak arkadaşlığın her iki tarafında değeri olduğu söylenebilir.

➤ (1 Saat 36 Dakika) (Poco) (Kaçınma)

Ferdinand: “ Seni Özlemişim Poco ’ cuğum.”

Poco: “ Aman ben seni özlememiş. Hem de zerre kadar.”

Ferdinand: “ Kuyruğun öyle demiyor birader.”

(Poco kuyruğuna bakar sağa sola sallanmaktadır)

Bu sahne de Nina’ nın köpeği ve Ferdinand ayrıldıklarından sonra tekrar karşılaşıyorlar. Burada Ferdinand duygularını ifade ederken Poco duygularını ifade etmek istememektedir. Bu durum karşısında Ferdinand’ ın mizahı kullandığı söylenebilir. Poco aslında Ferdinand’ ı sevmektedir fakat bunu ona iletmek konusunda uzak durmaktadır. Bu onun için zor bir durum olarak görülüyor denilebilir.

➤ (1 Saat 36 Dakika) (Lupe) (Farkındalık)

Nina, Lupe’ ye sarılır.

Nina: “ Ne tatlı şeysin ”

Lupe: “ Sevgi bu mu? ”

Lupe, daha önce karşılaşmadığı sevgi kavramı ile bir araya gelmektedir. Bu onun için farklı bir kavramdır ve bunu o an fark eder. Sarıldığı Nina’ nın farkına varır. Buradan yola çıkarak Lupe’ nin sevgi kavramını kendi biliş düzeyinde algıladığı ve bu algıyı hissettiğine dair ifadelerde bulunduğu söylenebilir.

➤ (1 Saat 36 Dakika) (Lupe) (Bağlamsal Benlik)

Lupe: “Sevgiyi sevdim.”

Lupe, bu sahne de fark ettiği sevgi kavramını kendi benliğinde dışarıdan bir gözlemci olarak incelemiş ve ona göre bir yorumda bulunmuş denilebilir. Baktığında bu kavramın onun için sevebilecek bir kavram olduğuna karar vermiştir diye söylenebilir. Sevgi kavramı olarak vardır ve tekrar onu sevmek üzerine de bakılmış denilebilir. Yani gözlemlenmiştir.

➤ (1 Saat 37 Dakika) (Ferdinand) (Değer/ Şimdiki Anla Temas)

Bu sahne çerçevesinde bakıldığında Ferdinand, çiçekçinin çiftliğinin orada bulunan küçük bir buzağı olduğu zamanlar geldiği tepeye tekrardan gelmiştir. Burada sevdiği çiçeklere bakmış, onları koklamış ve rüzgârın sesini dinlemiştir. Ferdinand bu yaptığı eylemlerle o an için bilinçli bir şekilde orada olmuştur denilebilir. Çiçeklerin kokusunu içine çekmesi, rüzgârın sesini duyması ve manzarayı izlemesi bunların hepsi ile birlikte duyuları ile o anı farkında olarak

yaşadığı söylenebilir. Burada bir diğer kısım ise Ferdinand' ın çiçeklere atfettiği anlamdır. Çiçekler onun için önemlidir. Buradan da doğayı sevdiği ve ona değer verdiğini düşünülebilir.

➤ **(1 Saat 38 Dakika)(Ferdinand, Boğalar ve Keçi) (Şimdiki Anla Temas)**

“Tepe de oturan Ferdinand’ın yanına keçi ve diğer boğalarda gelerek manzarayı birlikte izlerler.”

Ferdinand ile birlikte diğer boğalar ve keçi de tepenin karşısında güneşin batışını izlemeye başlarlar. Onların da bu anı Ferdinand’ la birlikte fark ettiği söylenebilir. Birlikte o an içerisinde yer aldıkları ve o anın farkına vardıkları bir sahne olarak nitelendirilebilir.

SONUÇ

Kabul Kararlılık Kuramı ve kurama ait kavramlar birçok farklı çalışma bağlamında ele alınmıştır. Fakat felsefi temelleri yoğun bir şekilde bulunan kurama dair somut örnekler sunacak olduğu düşünülen film, dizi, video ve kitap incelemeleri kapsamında yapılan çalışmaların sayısı literatüre bakıldığı takdirde bir elin parmağını geçmeyecek şekildedir diye ifade edilebilir. Buradan yola çıkılarak çalışma için genel taslak oluşturulmuştur. Bu genel taslağın içesini ise Kabul Kararlılık kuramına ait pek çok kavram eklenebilmiştir. Bunlar bulgularda da paylaşılan sahnelerde yer alan şimdiki anla temas, birleşme, değerler, bağlamsal benlik, ayrışma, kabul, kararlı eylemler ve farkındalık şeklindedir. Ferdinand’ ın film boyunca çiçeklere duyduğu sevgi, arkadaşları ile olan ilişkisi ve tutumu değerler kavramının filmin temel yapıtaşı haline gelmesini sağladığını söylemek mümkündür. Bu kavrama ek olarak pek çok yerde birleşme kavramı ve bu kavramın alt başlıklarından olan kurallarla birleşme, bilişsel birleşme ve geçmiş ile birleşmeye rastlanmaktadır. Bunu sahnelerde özellikle boğaların kendilerine belirledikleri kurallar doğrultusunda eylemleri sergiledikçe ve ifade ettikçe ayırt etmek daha da kolaylaşmıştır. Örneğin, Cesur adlı boğanın sürekli olarak ifade ettiği boğaların dövüşmekten başka seçenekleri olmadığına dair ifadelerden bahsedilebilir. Bunlara ek olarak Ferdinand’ ın çiçeklerin renklerini incelediği, nefesini ve rüzgârı dinlediği, çiçekleri kokladığı ve manzaraları yine o an çerçevesinde duyuları ile birlikte incelediği sahnelerle birlikte de Kabul Kararlılık kuramında şimdiki anla temas kavramına ulaşıldığı görülmektedir. Yine burada diğer boğaların ve hayvanların da yer yer manzaraları izleyerek anla temasa geçtikleri gözlemlenmiştir. Ve yine keçi Lupe’ nin Ferdinand’ ı hazırlamak için egzersizler yaptırdığı sahnelerde Kabul Kararlılık kuramında anla temas için kullanılan egzersizlere benzer egzersizler olduğu söylemek mümkündür. Ferdinand’ ın içinde bulunduğu pek çok zor koşul içerisinde (boğa güreşçisinin ona kılıç çekmesi, diğer boğalar dövüş için çalışırken ona zorbalık yaptıklarında vb.) dahi dövüşmekten uzak durması sevgi temelinde değeri için devamlı bir süreç izlediğini yani yaptığı eylemlerde kararlı olmasını da Kabul Kararlılık kuramı ile ilişkilendirilmiştir. Bu kısımlarda göz önünde bulundurulduğu takdirde Kabul Kararlılık kuramına uygun pek çok kavram ile eşleşen sahneler filmde örtük olmayacak bir şekilde gözlemlenmektedir. Bu da araştırma için seçilen filmin Kabul Kararlılık kuramı ile değerlendirilebilecek nitelikte olduğunu göstermiştir. Filmin kuramda bulunan kavramları açıklamak için eğitimciler açısından kullanılacak örnekler sunması faydalı olarak görülmektedir. Fakat sahneler içerisinde farklı anlamların çıkarılabileceği sözel olmayan örnekler burada kafa karıştırıcı bir nitelikte taşıyabilecek olması geçerlilik açısından kısıtlılığa neden olmaktadır.

ÖNERİLER

Bu filmde dâhil Kabul Kararlılık kuramına dair şu ana kadar incelenen filmlerinin yurtdışına ait yapımlar olması farklı kültürel değer alanlarının incelenmesine yardımcı olmuştur. Buna ek olarak Türk yapımı bir inceleme kültürel değerleri incelemede kolaylık sağlayabilir.

Araştırma için seçilecek olan filmlerde özellikle sözel olarak kavramların açıkça ifade edildiği filmlerin seçilmesi bu konuda kavramlarla eşleştirme konusunda araştırmacıya yardımcı olabilir.

Kurama ait her kavram için sahne bulunan filmlerin seçilmesi de burada kavramların hepsini örneklendirme fırsatı sunacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

1. Arı, F. A. (2021). Bilişsel şemalar ve bağlanma. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi *SBE Dergisi*, 11(4), 1823–1834.
<https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.987946>
2. Arı, H., & Bingöl, Y. T. (2023). Soul filminin kabul ve kararlılık terapisi bağlamında incelenmesi. *Journal of Sustainable Educational Studies*, 4(3), 224–231.
3. Akpınar, S., & Adam, F. F. (2025). *Arkadaşım Canavar (Where the Wild Things Are)* filmini kabul ve kararlılık kuramı bağlamında incelenmesi. *Journal of Sustainable Educational Studies*, 6(2), 23–33.
4. Aydın, N. T. (2023). Bilişsel davranışçı terapi kuramı bağlamında Yeraltı filminin analizi. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi*, 7(13), 1–17.
<https://doi.org/10.31461/ybpd.1274448>
5. Beck, A. T. (1976). *Cognitive therapy and the emotional disorders*. International Universities Press.
6. Bengisoy, A., Özdemir, M. B., Erkıvanç, F., Şahin, S., et al. (2019). Bilişsel Davranışçı terapi kullanılarak yapılan araştırma makalelerinin içerik analizi (1997–2018). *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 9(54), 745–793.
7. Boyacı, M., & İlhan, T. (2016). Bilişsel davranışçı terapi yaklaşımının film analizi yöntemiyle incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 609–624. <https://doi.org/10.17860/efd.03838>
8. Burke, A., & Copenhaver, J. (2004). Animals as people in children's literature. *Language Arts*, 81(3), 205–213.
9. Ellis, A. (1962). *Reason and emotion in psychotherapy*. Lyle Stuart.
10. Haluk Geray. (2017). *Toplumsal araştırmalarda nicel ve nitel yöntemlere giriş* (s. 145). Ütopya Yayınevi.
11. Harris, R. (2009). *ACT made simple: An easy-to-read primer on acceptance and commitment therapy*. New Harbinger Publications.

12. Hayes, S. C. (2004). Acceptance and commitment therapy, relational frame theory, and the third wave of behavioral and cognitive therapies. *Behavior Therapy*, 35(4), 639–665.
13. Hayes, S. C., Barnes-Holmes, D., & Roche, B. (2001). *Relational frame theory: A post-Skinnerian account of human language and cognition*. Springer.
14. Hayes, S. C., Strosahl, K. D., & Wilson, K. G. (1999). *Acceptance and commitment therapy: An experiential approach to behavior change*. Guilford Press.
15. Kurtuluş, K. (2010). Araştırma yöntemleri. Türkmen Kitapevi.
16. Kul, A., & Türk, F. (2020). Kabul ve adanmışlık terapisi (ACT) üzerine bir derleme çalışması. *OPUS International Journal of Society Researches*, 16(29), 3773–3805. <https://doi.org/10.26466/opus.741907>
17. Laughey, D. (2010). Medya çalışmaları: Teoriler ve yaklaşımlar (A. Toprak, Çev.). Kalkedon Yayıncılık.
18. Nuri Bilgin. (2014). Sosyal bilimlerde içerik analizi: Teknik ve örnek çalışmaları (s. 1). Siyasal Kitapevi.
19. Öst, L.-G. (2008). Efficacy of the third wave of behavioral therapies: A systematic review and meta-analysis. *Behaviour Research and Therapy*, 46(3), 296–321. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2007.05.003>
20. Saillard, E. (2022). Giriş: Yöntemsel süreci anlama ve tanımlama. In S. Sarı (Ed.), *Psikoterapi süreç araştırmaları: Nitel araştırma yöntemlerinin psikoterapi araştırmalarına uygulanması* (pp. 1–11). Nobel Akademik Yayıncılık.
21. Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. Macmillan.
22. Süler, M. (2017). Çocuk ve ergenlerde bilişsel davranışçı terapi uygulamaları: Bir gözden geçirme. *Çocuk ve Medeniyet*, 2(3), 29–42.
23. Vatan, S. (2016). Bilişsel davranışçı terapilerde üçüncü kuşak yaklaşımlar. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 8(3), 190–203. <https://doi.org/10.18863/pgy.238183>

İnternet Kaynakları



<https://www.beyazperde.com/filmler/film-190653/>

<https://www.imdb.com/title/tt3411444/plotsummary/>

<https://www.beyazperde.com/filmler/film-190653/oyuncular/>

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN GÖZÜNDEN DİZİLERDE VE FİLMLERDE SİGARA TÜKETİMİ

Öğretmen Adayı, Saliha CAYMAZ

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi,

salihacaymaz1@gmail.com - 0009-0008-3316-9060

Öğretmen Adayı, Beyza ARSLAN

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi,

beyzaars5804@gmail.com - 0009-0003-7239-335X

Öğretmen Adayı, Habibe ŞİŞMAN

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi,

habibesisman0@gmail.com - 0009-0007-0757-3679

Öğretmen Adayı, Sıla GÜMÜŞ

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi,

sila582203@gmail.com - 0009-0002-0238-9243

Öğretmen Adayı, Nisanur ARSLAN

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi,

nisanurarslann2004@gmail.com - 0009-0005-7226-6259

Dr. Öğretim Üyesi Çağla ALPAYAR

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi,

calpayar@cumhuriyet.edu.tr - 0000-0003-3178-5560

ÖZET

Problem: Görsel medya içeriklerinde yer alan sigara sahnelerinin, izleyiciler—özellikle gençler—üzerindeki etkisi, tütün kullanımını özendirme potansiyeli nedeniyle halk sağlığı açısından kritik bir konudur. Bu bağlamda, üniversite öğrencilerinin dizi ve filmlerdeki sigara sahnelerine dair algılarını ve bu sahnelerin sigaraya başlama üzerindeki olası etkilerini incelemek amacıyla bu çalışma gerçekleştirilmiştir.

Amaç: Araştırma, üniversite öğrencilerinin medya içeriklerinde sunulan sigara sahnelerine yönelik farkındalık düzeylerini, bu sahnelerin karakter algılarıyla ilişkisini ve davranışsal etkilerini ortaya koymayı hedeflemektedir.

Yöntem: Çalışma, nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama deseni ile yürütülmüş, 2024-2025 eğitim öğretim yılında Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 122 öğrenciye araştırmacılar tarafından geliştirilen 16 maddelik Likert tipi bir anket uygulanmıştır. Veriler, betimsel istatistiklerle analiz edilmiştir.

Bulgular:

Katılımcıların çoğu, dizilerde ve filmlerdeki sigara sahnelerinin gençler üzerinde davranışsal etki yaratabileceğini düşünmektedir. Sigara içen karakterler sıklıkla “karizmatik”, “asi” ve “özgüvenli” gibi olumlu sıfatlarla tanımlanmıştır. Katılımcıların yarısından fazlası sigara sahnelerinin duygusal atmosferi güçlendirdiğini ve karakter inşasına katkı sağladığını belirtmiştir. Favori karakterlerin sigara içmesinden rahatsız olmayan katılımcı oranı yüksektir, ancak bu durumun sigarayı doğrudan olumlu bir davranış olarak görmeye yol açtığı kesin değildir. Sigara sahnelerinin etkisinin bağlama ve karaktere göre değiştiği, bu nedenle medyadaki tütün temsillerine eleştirel bir gözle yaklaşılması gerektiği vurgulanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Sigara Kullanımı, Medya İçeriği, Betimsel Analiz

1. GİRİŞ

Morris (Red Kit'in yaratıcısı), 1983 yılında Red Kit'in sigarasını bırakmasına karar verdi. Bu değişiklik özellikle Avrupa'da çocuklara yönelik yayınlarda sigaranın özendirilmemesi gerektiği düşüncesiyle yapılmıştır. Bu tarihten sonra Red Kit'in elinde genellikle bir çöp sapı ya da buğday sapı görülmeye başlanmıştır. Hatta 1988 yılında Morris, sigarayı bıraktığı için Dünya Sağlık Örgütü tarafından ödüllendirilmiştir.

Morris'in bu hamlesi, medya içeriklerinin toplum sağlığı üzerindeki etkilerine dair önemli bir tartışmayı gündeme getirmektedir. Görsel medya, özellikle genç bireyler arasında tütün kullanımını artırabilecek unsurlar açısından büyük bir etkiye sahiptir. Televizyon dizileri ve sinema filmlerindeki sigara sahneleri, izleyicilerin sigara ile ilgili tutumlarını ve davranışlarını şekillendirebilen güçlü araçlardır (Emiral & Gökler, 2024). Çeşitli araştırmalar, medya içeriklerinin gençler üzerindeki etkisini vurgulayarak, özellikle sigara kullanımına dair tutumlar ve davranışlar üzerindeki rolünü ortaya koymaktadır (Işıktaş ve Özdemir., 2019).

Araştırmalar, medya içeriklerinin gençler üzerindeki belirgin etkilerini vurgulamaktadır. Medya aracılığıyla sunulan görüntüler, gençlerin sigara kullanımına yönelik sosyal normlarını şekillendirebilir ve bu da sigara içmenin normalleşmesine yol açabilir (Aldukhail, Alabdulkarim, & Agaku, 2023). Bunun yanında, izleyicilerin bu davranışa yönelik algılarının farklı sosyal ve kültürel bağlamlarda değişiklik gösterdiği gözlemlenmiştir (Wiana & Permana, 2021). Görsel medya, izleyicilerin sigaraya dair algılarını şekillendiren bir araç olarak işlev görmektedir. Örneğin, izleyicilerin çoğu sigara içen karakterlerin duygusal atmosferi güçlendirdiğini düşünmektedir (Kulkarni, Kaur, & Joshi, 2020) ve bu tür

karakterlerin varlığı, gençlerin sigara içme kararlarını etkileyebilir (Arora, Reddy, & Gupta, 2020). Önceki çalışmalar, medya içeriklerinin genç bireylerde sigara içme davranışlarını tetikleyebileceğini ve bu durumun izleyicilerin risk algılarını etkileyebileceğini ortaya koymaktadır (Hassanein Spirito, & Rakhra, 2022; Kulkarni, Chowdhury, & Venkataraman 2021). Filmlerde sigara sahnelerine daha az maruz kalan ergenlerle karşılaştırıldığında, daha sık sigara sahnesine maruz kalanların sigara içmeyi deneme veya sigara içme olasılığı yaklaşık üç kat daha fazladır (Heatherton & Sargent, 2009). 2001 YILINDA İngiltere’de yürütülen bir çalışmada, daha önce hiç sigara içmemiş ergenler arasında, film sigarasına maruz kalmanın tütün kullanımı hakkında daha olumlu tutumlar ve çoğu yetişkinin sigara içtiği algısıyla ilişkili olduğu görülmüştür (Sargent ve diğerleri, 2001).

Mevcut çalışmalar görsel medya içeriklerinin sigaraya dair tutum, algı ve davranışları yönlendiren bir faktör olduğu ortaya konmuştur, bu durum daha derinlemesine nitel araştırmalara olan ihtiyacı artırmaktadır. Tüm bu bilgiler ışığında, üniversite öğrencilerinin dizi ve filmlerde yer alan sigara sahnelerine ilişkin algılarını ve bu sahnelerin sigaraya yönelik görüşlerine üzerindeki olası etkilerini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda, aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

- Üniversite öğrencilerinin dizi ve filmlerdeki sigara sahnelerinin sigaraya başlama üzerindeki etkisine dair görüşleri nasıl dağılmaktadır?
- Öğrencilerin sigara içen karakterlere yönelik farkındalık düzeylerini ve bu karakterlerle özdeşleşme düzeyleri nasıl dağılmaktadır?
- Sigara sahnelerinin karakter özellikleriyle ilişkilendirilmesine yönelik öğrenci görüşleri nasıl dağılmaktadır?
- Sigara sahnelerinin sahnede duygusal atmosferin oluşturulmasına ve karakterin kişiliğinin yansıtılmasına katkısına ilişkin görüşleri nasıl dağılmaktadır?

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın tasarımını anlatan araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin toplanması ve verilerin analizi ilgili açıklamalara yer evrilmiştir.

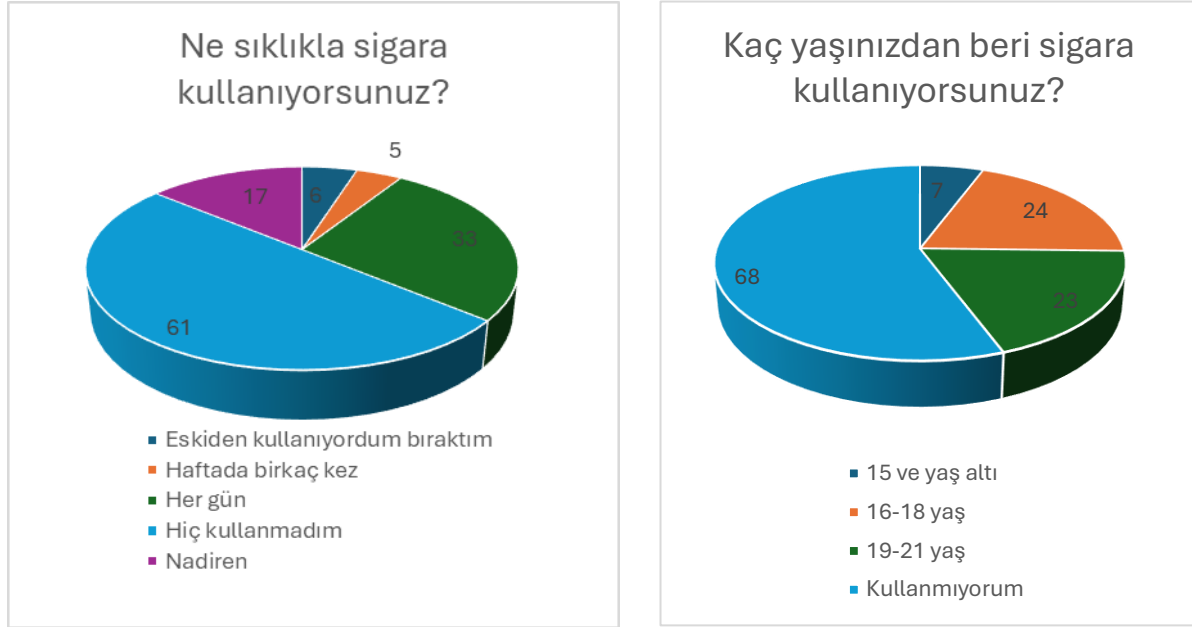
2.1. Araştırma Modeli:

Çalışma nicel araştırma modellerinden betimsel tarama deseninde yürütülmüştür. «Geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır» (Karasar, 2012: 77). Bu çalışmada da katılımcıların sigara sahnelerine yönelik görüşlerinin bütüncül bir çerçevede yansıtılması amaçlanmıştır.

2.2. Çalışma Grubu:

Çalışmanın evrenini, 2024-2025 Eğitim Öğretim yılında Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde öğrenim görmekte olan lisans öğrencileri oluşturmaktadır. Bu çerçevede, *uygun örnekleme* yöntemiyle 36’sı erkek 122 öğrenciye çevrimiçi ortamda ulaşılmıştır.

Anketle yöneltilen soruları anlamlandırabilmek için, çalışma grubunda yer alan öğrencilerin sigara içme profilleri incelenmiştir. Buna göre katılımcılardan 76'sı sigara tüketmediğini belirtirken sadece 46 öğrenci sigara alışkanlığına sahiptir. Katılımcıların sigara içme sıklıkları ve sigara içmeye başladıkları yaşlara dağılımları aşağıdaki görsellerde sunulmuştur.



Görsel 1. Katılımcıların Sigara İçme Profili

Görsel 1'de görüldüğü gibi 122 üniversite öğrencisinin katıldığı araştırmada, katılımcıların %62'si (76 kişi) sigara kullanmadığını belirtirken, %38'i (46 kişi) sigara içtiğini ifade etmiştir. Sigara kullananlar arasında, "her gün içtiğini" belirtenlerin oranı dikkat çekici biçimde yüksektir. Sigaraya başlama yaşı dağılımında ise %32 ile 19-21 yaş aralığı öne çıkmaktadır. Bu yaş aralığı, üniversite yıllarına denk gelmesi nedeniyle bireyin özgürlük algısının arttığı ve rol modellerden etkilenme düzeyinin yüksek olduğu bir dönem olması bakımından anlamlıdır. Veriler, sigara kullanımının üniversite çağındaki gençler için hâlâ yaygın bir davranış biçimi olabileceğine işaret etmektedir.

2.3. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması:

Öğrencilerin sigara içme alışkanlığını belirlemek için araştırmacılar tarafından 16 maddelik bir anket yapılandırılmıştır. Anket maddeleri yanıtlayıcıların; (i) Sigara içilen sahnelere verdikleri dikkat, (ii) Favori karakterleri ve sigara ilişkisi ve (iii) Belli sahnelerin karakterlerin çeşitli özelliklerine katkısı olmak üzere üç farklı başlıkta toplanan maddeler içermektedir. Maddeler, "Kesinlikle Katılmıyorum", "Katılmıyorum", "Kararsızım", "Katılıyorum" ve "Kesinlikle Katılıyorum" adlandırmalarıyla 5 kategorili likert türünde yapılandırılmıştır. Anketin son dört sorusunda, katılımcılara, dört farklı sigara sahnesi görseli sunulmuş ve sahnede sigara içen karaktere ilişkin algılarını her bir kişilik sıfatı için 1'den 5'e kadar derecelendirilmesi istenmiştir. Katılımcılar maddelere tepkilerini, karakter üzerinde yalnız, sıradan, sahte, öfkeli, rahatsız edici, itici/antipatik, özgüvenli, soğukkanlı,

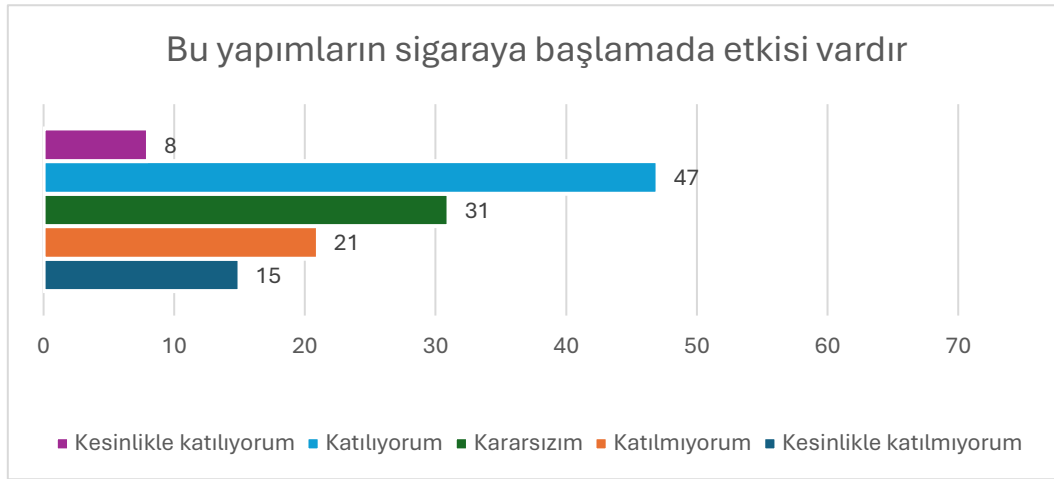
karizmatik/etkileyici ve asi olma yönünden etkisinin ne ölçüde hissedildiğinin göstergesi olarak yansıtmıştır. Oluşturulan anket, googleform üzerinden dijital ortamda uygulanmıştır.

2.4. Veri Analizi:

Bu çalışmada katılımcıların sigara tüketilen sahnelere ya da sigara içmenin karakterdeki yansımalarına yönelik görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Katılımcıların anket maddelerine verdikleri tepkilerin kategori dağılımları incelenmiştir. Bu doğrultuda, dağılımların betimsel istatistikleri hesaplanmıştır.

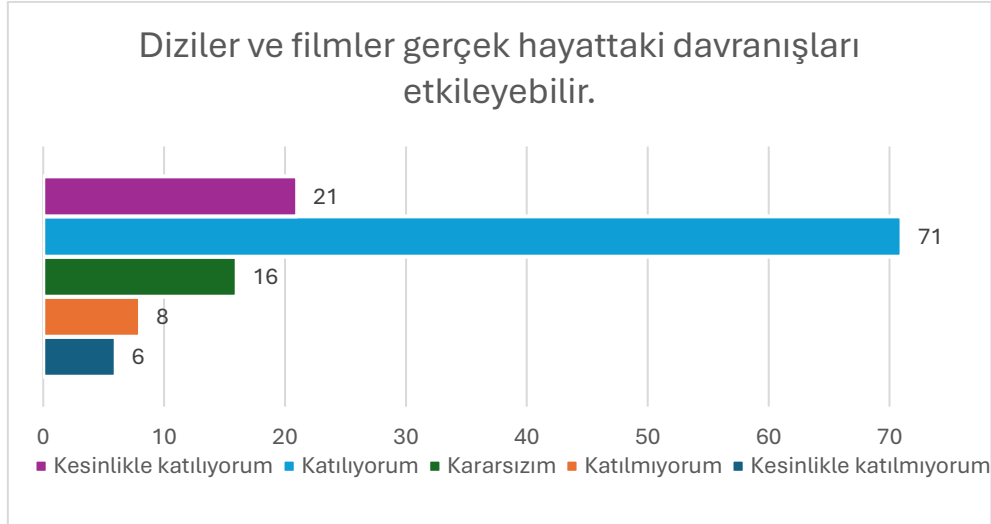
3. SONUÇLAR VE DEĞERLENDİRME

Çalışma amacı doğrultusunda yanıt aranan araştırma soruları için çeşitli anket maddeleri yöneltilmiştir. Üniversite öğrencilerinin dizi ve filmlerdeki sigara sahnelerinin sigaraya başlama üzerindeki etkisine yönelik algılarını belirlemek için amacıyla yanıtlayıcılara üç anket maddesi yöneltilmiştir:



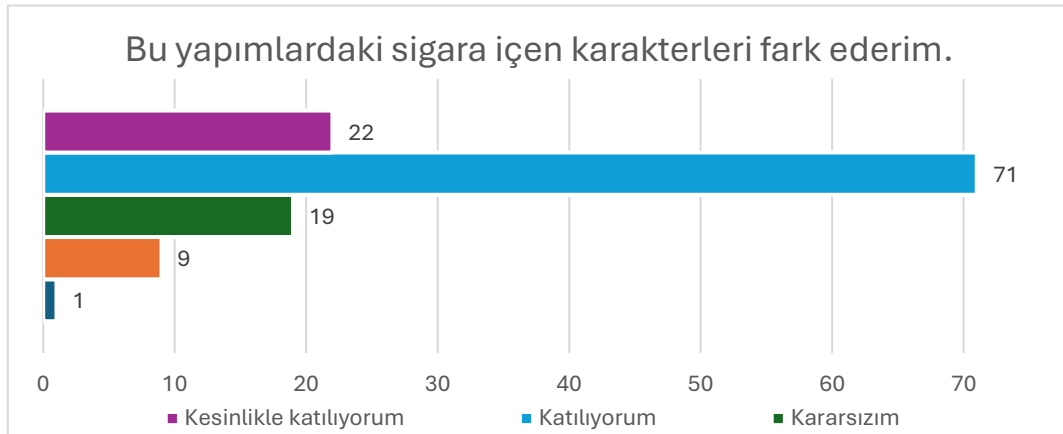
Görsel 2. Yapımların sigara başlamada etkisine yönelik görüşlerin kategorilere dağılımı

Görsel 2'deki dağılıma göre katılımcıların önemli bir kısmı, diziler ve filmlerdeki sigara sahnelerinin bireylerin sigaraya başlamasında etkili olabileceği görüşünü benimsemiştir. Bu oran, medya içeriklerinin yalnızca eğlence değil aynı zamanda davranış şekillendirici güce sahip olduğuna dair önemli bir farkındalık olduğunu göstermektedir. Özellikle genç bireylerin, medya karakterleri aracılığıyla model alma yoluyla sosyal davranışlar geliştirdiği düşünüldüğünde, sigara içme davranışının da bu yolla pekiştirilebildiği söylenebilir. Görseldeki dağılım, sigara sahnelerinin davranışsal tetikleyicilik potansiyelini ortaya koymaktadır.



Görsel 3. Dizi ve filmlerin gerçek hayattaki davranışlar üzerindeki etkisine yönelik görüşlerinin kategorilere dağılımı

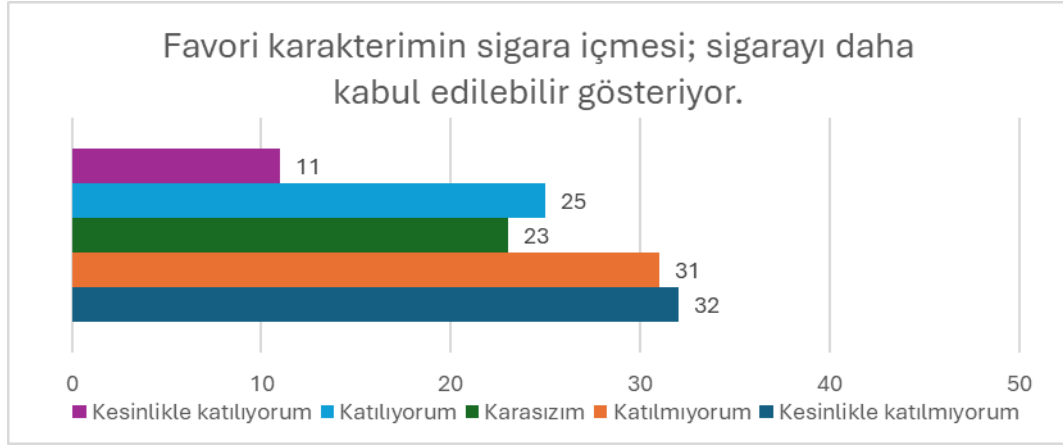
Görsel 3'teki dağılıma göre dizilerin ve filmlerin gerçek hayattaki davranışları etkileyebileceği görüşüne "Katılıyorum" ve "Kesinlikle katılıyorum" diyenlerin sayısı, medya içeriklerinin davranışsal etkilerine dair genel bir farkındalık bulunduğunu göstermektedir. Katılımcıların büyük çoğunluğu dizilerin ve filmlerin gerçek hayattaki davranışları etkileyebileceği konusunda hemfikirdir. Bu sonuç, medya içeriklerinin toplumsal davranışlar üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu düşüncesini desteklemektedir. Özellikle genç ya da etkilenmeye açık gruplar için bu etki daha güçlü olabilir.



Görsel 4. Dizi ve filmlerin gerçek hayattaki davranışlar üzerindeki etkisine yönelik görüşlerinin kategorilere dağılımı

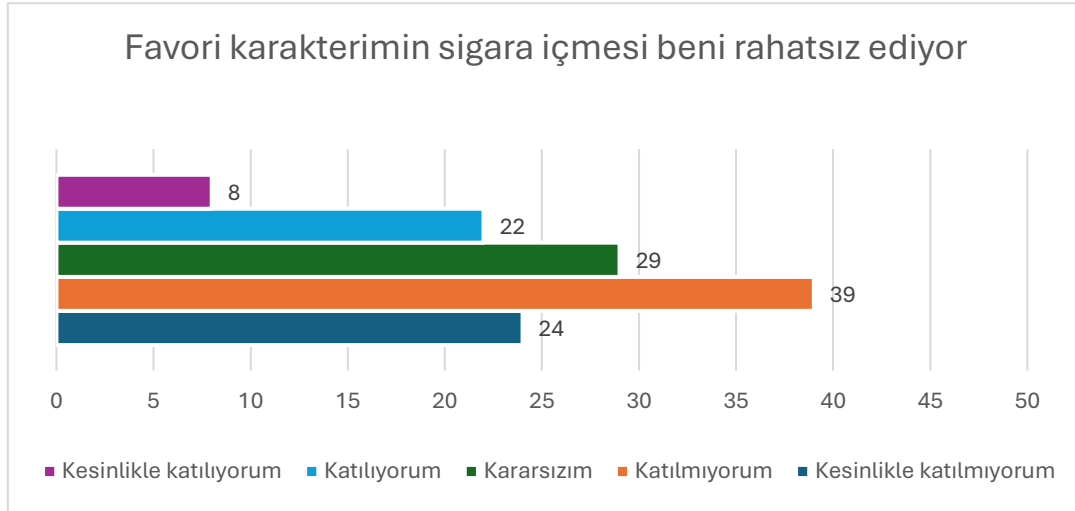
Görsel 4'teki dağılım incelendiğinde, katılımcıların çoğunlukla sigara içen karakterlerin farkında olduklarını görülmektedir. Bu durum, sigara sahnelerinin izleyici tarafından göz ardı edilmeyip bilinçli olarak algılandığını göstermektedir. Sigara sahnelerinin dikkat çekici olduğu anlaşılmaktadır.

İkinci araştırma sorusuna yönelik olarak *öğrencilerin sigara içen karakterlere yönelik farkındalık düzeylerini ve bu karakterlerle özdeşleşme durumlarını* belirlemek için yanıtlayıcılara üç anket maddesi yöneltilmiştir:



Görsel 5. Favori karakterin sigara içmesinin, sigarayı kabul edilebilir göstermesine yönelik görüşlerinin kategorilere dağılımı

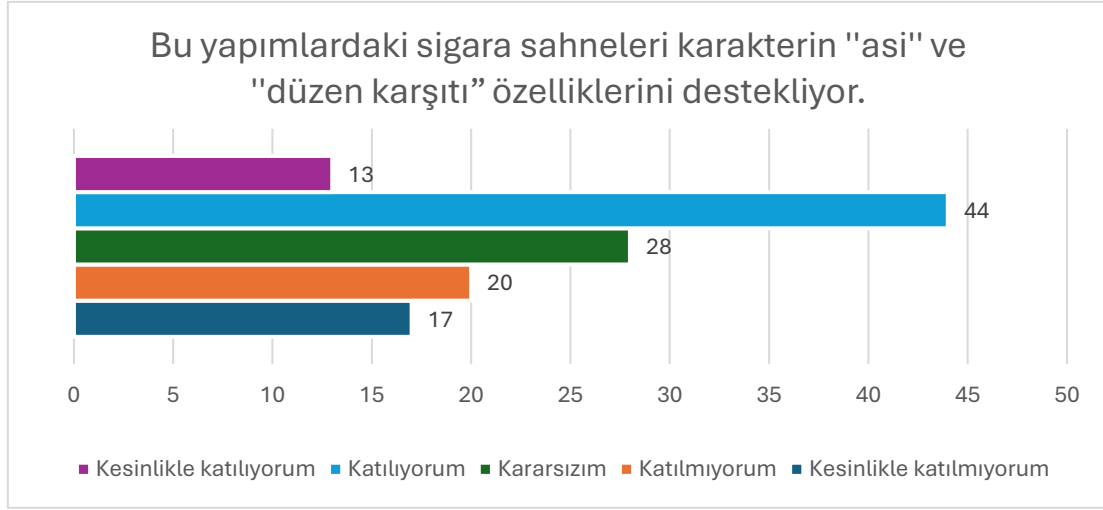
Görsel 5'teki dağılımlara göre katılımcıların sadece %30'u favori karakterlerinin sigara içmesinin sigarayı daha kabul edilebilir kıldığını düşünmektedir. Yarısı ise tam tersi görüşe sahiptir. Bu konuda kararsız olduğunu belirten öğrenciler de dikkate alındığında katılımcıların yarısının görüşü sigara içen favori karakterin bu tüketimi normalleştirme etkisi/potansiyeli olduğu yönündedir.



Görsel 6. Favori karakterin sigara içmesinden rahatsız olmaya yönelik görüşlerinin kategorilere dağılımı

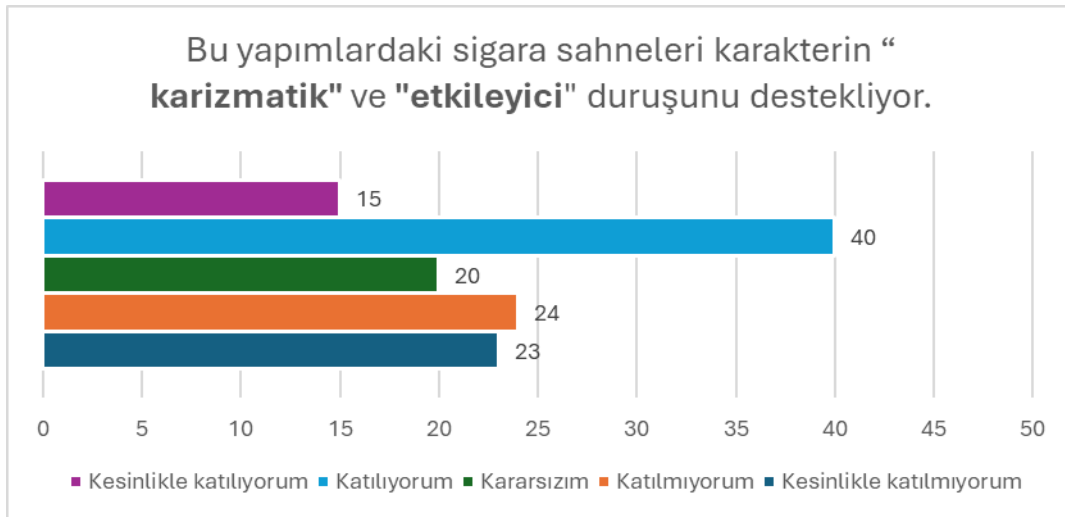
Görsel 6'daki dağılıma göre, katılımcıların yarısı favori karakterlerin sigara içmesinden rahatsız olmadığını belirtmiştir. Önceki anket maddesine benzer dağılım gösteren bu bulgu birlikte yorumlandığında favori karakterin sigara alışkanlığının ilgili sahnelerin sosyal normları şekillendirme ve dolayısıyla sigara içmenin normalleşmesine yönelik kaygıları (Aldukhail, Alabdulkarim, & Agaku, 2023) destekler niteliktedir.

Üçüncü araştırma sorusuna yönelik olarak *sigara sahnelerinin karakter özellikleriyle ilişkilendirilmesine yönelik görüşlerini* belirlemek amacıyla üç anket maddesi yöneltilmiştir:



Görsel 7. Sigara sahnelerinin “asi” ve “düzen karşıtı” özellikleriyle özdeşleştirmeye yönelik görüşlerinin kategorilere dağılımı

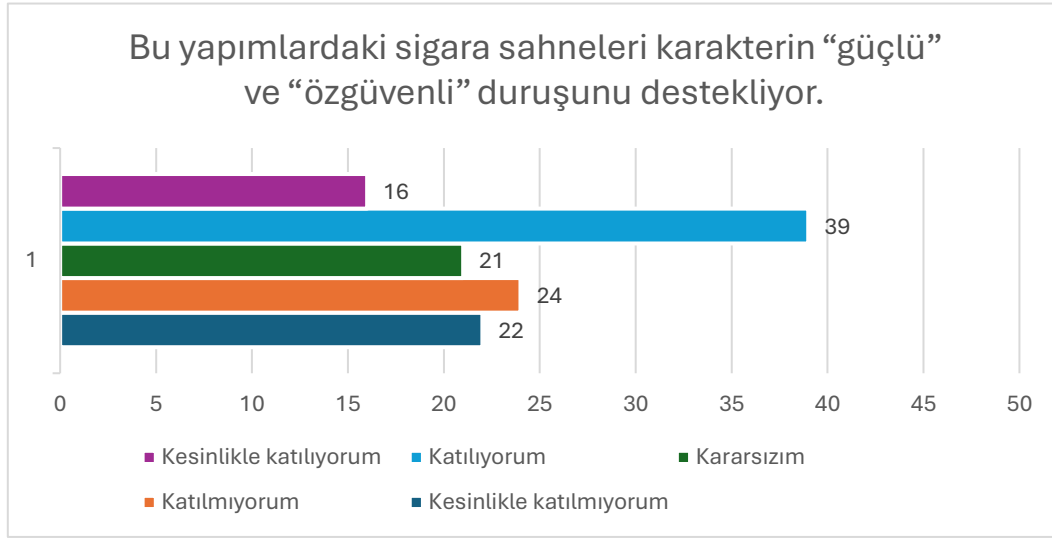
Görsel 7’deki dağılıma göre %48’lik bir katılımcı kitlesi, sigara içme davranışını “asi” ya da “düzen karşıtı” kimliklerle ilişkilendirmektedir. Bu durum, sigaranın bir başkaldırı simgesi olarak algılandığını göstermektedir. Bulgu, bu anket maddesini takip eden diğer



Görsel 8. Sigara sahnelerinin “karizmatik” ve “etkileyici” özellikleriyle özdeşleştirmeye yönelik görüşlerinin kategorilere dağılımı

Görsel 7’deki dağılıma benzer şekilde, Görsel 8’e göre de %44 oranında katılımcı, sigara içen karakterleri “karizmatik” ve “etkileyici” olarak tanımlamaktadır. Tam tersi görüşte olanların oranı ise yaklaşık %39’dur. Katılımcıların yaklaşık %16’sı ise bu konuda kararsız

olduğunu belirtmiştir. Bu da sigaranın bazı karakterlere cazibe kazandıran bir unsur olarak değerlendirildiği ya da değerlendirme potansiyeli taşıdığı soncunu ortaya koymaktadır.

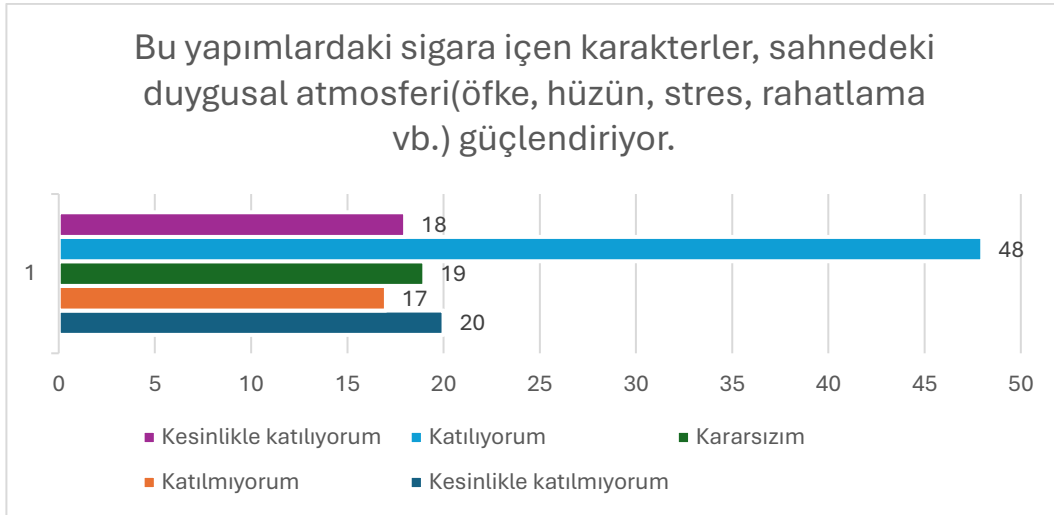


Görsel 9. Sigara sahnelerinin “güçlü” ve “özgüven” özellikleriyle özdeşleştirmeye yönelik görüşlerinin kategorilere dağılımı

Görsel 9’da da Görsel 7 ve Görsel 8’dekine benzer bir dağılım elde edilmiştir. Buna göre katılımcıların %36’sı sigara sahnelerini “güçlü” ya da “özgüvenli” kişilik özellikleriyle bağdaştırmaktadır. Sigaranın, özellikle baskın ve kontrol sahibi karakterlerin bir aksesuarı olarak sunulması, bu davranışın güçlü olmakla özdeşleştirilmesine neden olmuştur. Sigara burada sadece bir tüketim nesnesi değil, aynı zamanda statü, özgüven ve iktidar göstergesi olarak işlev görmektedir. Bu algı, genç bireylerin kendi kimlik inşalarında sigaranın rolünü yeniden düşünmelerini gerekli kılabilir.

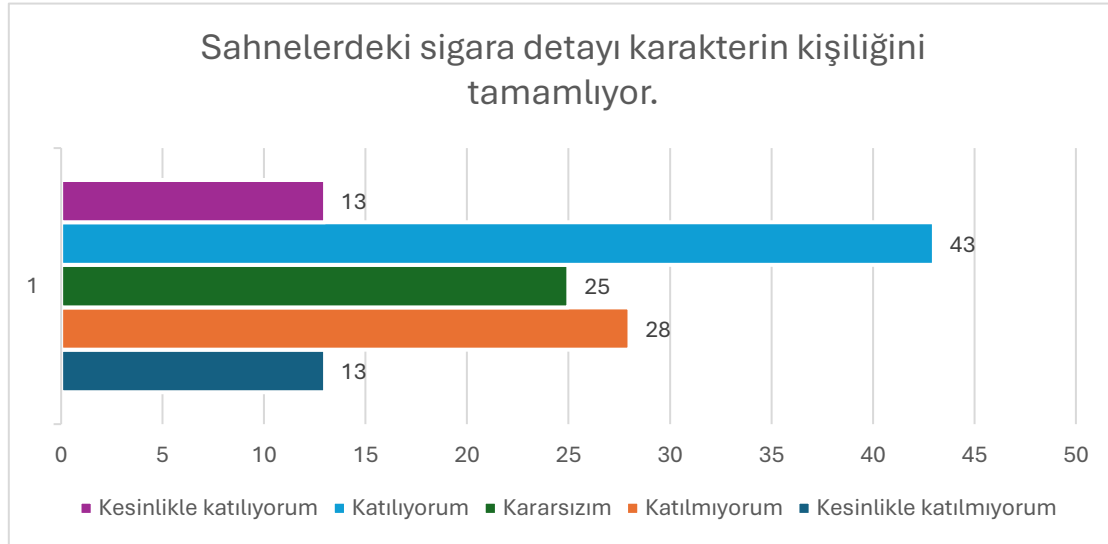
Bu sonuçlar, medya içeriklerinde sigaranın yalnızca bir alışkanlık değil, karakterin sosyal statüsünü ve çekiciliğini artıran bir araç olarak kurgulandığını göstermektedir. Sigara içen figürlerin genellikle lider, gizemli ya da etkileyici kişiler olması, bu algının oluşmasına katkıda bulunabilir. Bu algının varlığı, gençlerin sigaraya yüklediği anlamların psikososyal açıdan yeniden değerlendirilmesini gerektirmektedir.

Dördüncü araştırma sorusuna yönelik olarak *sigara sahnelerinin sahnede duygusal atmosferin oluşturulmasına ve karakterin kişiliğinin yansıtılmasına katkısına ilişkin görüşlerini* belirlemek amacıyla iki anket maddesi yöneltilmiştir:



Görsel 10. Sigara sahnelerinin sahnenin duygusal atmosferine katkısına yönelik görüşlerinin kategorilere dağılımı

Görsel 10'daki dağılım incelendiğinde %55 oranında katılımcı, sigara sahnelerinin sahnede duygusal atmosferin oluşturulmasına katkı sağladığını düşünmektedir. Bu bulgu sigaranın sahnenin dramatik anlatısında sembolik bir araç olarak kullanıldığını göstermektedir. Melankolik, stresli veya dramatik anlarda karakterlerin sigaraya yönelmesi, izleyicide sigaranın bir kaçış ya da düşünme aracı olduğu izlenimini doğurabilir. Bu anlamda, sigara sahneleri duygusal yoğunluğu arttıran bir estetik unsur olarak algılanmaktadır.

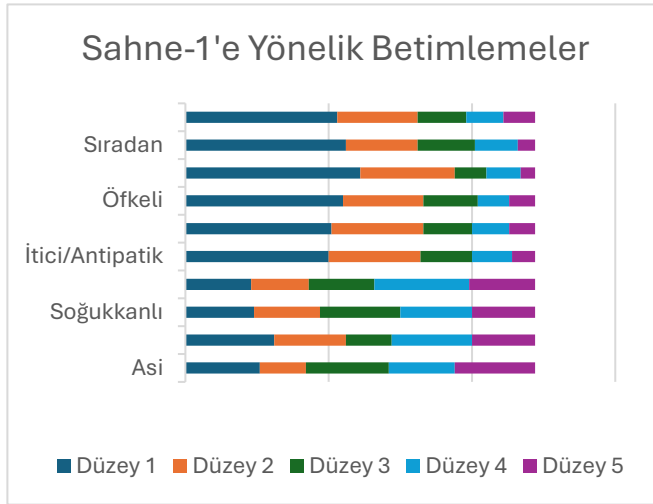


Görsel 11. Sigara sahnelerinin karakterin kişiliğini tamamladığına yönelik görüşlerinin kategorilere dağılımı

Görsel 11'deki dağılımdan görüldüğü gibi katılımcıların %45'i, sigara içmenin karakterin kişilik özelliklerini tamamlayan bir unsur olduğunu belirtmiştir. Çoğuna göre sigara karakterin kişilik özelliklerini daha bütünlüklü biçimde yansıtmak için kullanılmaktadır. Bu, sigaranın dramatik anlatıda karakteri yansıtılmasını pekiştiren simgesel bir öğe olarak

algılandığını göstermektedir. Başka bir ifade ile sigara, karakter inşasında işlevsel ve sembolik bir unsur işlevi görmektedir.

Katılımcıların sigara sahneleri üzerine yaptıkları betimlemeleri daha somut objelere dayandırmak amacıyla onlara dört farklı sigara sahnesi sunulmuş ve sahneyi çeşitli sıfatlarla eşleştirmeleri istenmiştir. Bulgular sırasıyla Görsel 12, Görsel 13, Görsel 14 ve Görsel 15'te sunulmuştur:



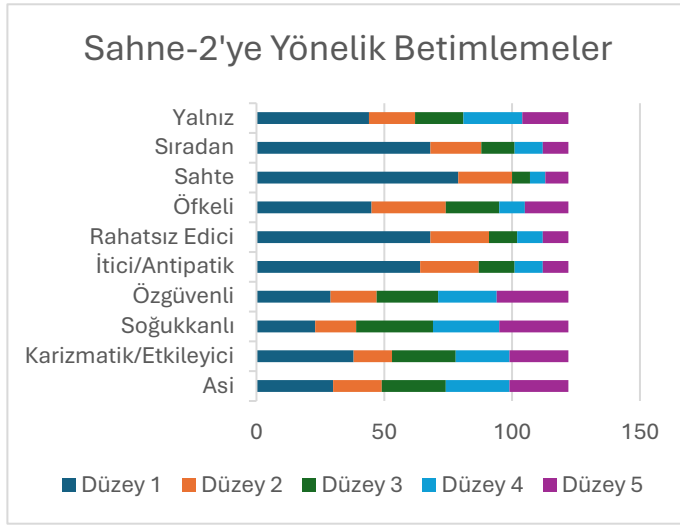
SAHNE-1



Görsel 12. Sahne 1'e Yönelik Betimlemelerinin Düzeylere Dağılımı

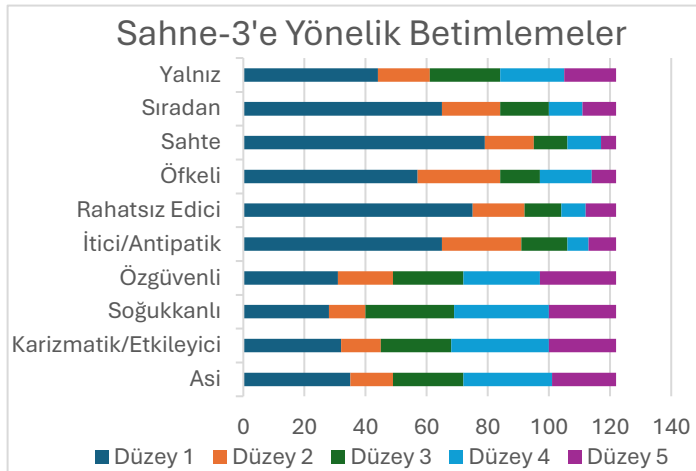
Görsel 12, katılımcıların *Fight Club* filmindeki Tyler Durden görseline yönelik betimlemelerin derecelendirmelerinin dağılımını göstermektedir. Toplam 122 katılımcıdan elde edilen veriler doğrultusunda, karakterin en yüksek düzeyde “Asi” ve “Soğukkanlı” olarak betimlendiği görülmektedir. Özellikle “Asi” ifadesi, Düzey 5 (çok yüksek) ve Düzey 4 (yüksek) oranlarında yoğunlaşarak bu özelliğin sahneyle güçlü biçimde ilişkilendirildiğini göstermektedir. Benzer şekilde, “Soğukkanlı” betimlemesi de üst düzeylerde dikkat çekici bir dağılım sergilemiştir. Buna karşın “Sıradan” ifadesi çoğunlukla Düzey 1 (çok düşük) ve Düzey 2 (düşük) düzeylerinde değerlendirilmiş, bu da karakterin sıradışılığına vurgu yapmaktadır. “Öfkeli” ve “İtici/Antipatik” gibi olumsuz çağrışımlı betimlemeler ise daha orta seviyelerde dağılmış olup, katılımcılar arasında bu özelliklere dair algının daha değişken olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, sahnedeki karakterin izleyiciler üzerinde güçlü ve belirgin bir izlenim bıraktığını ortaya koymaktadır.

SAHNE-2



Görsel 13. Sahne 2'ye Yönelik Betimlemelerinin Düzeylere Dağılımı

Görsel 13, katılımcıların Kurtlar Vadisi dizisinin Polat Alemdar karakterinin sigara içen sahnesine ilişkin algılarını yansıtan betimlemelerin dağılımını göstermektedir. Katılımcılar, bu sahnede karakteri ağırlıklı olarak “Soğukkanlı”, “Özgüvenli” ve “Karizmatik/Etkileyici” olarak değerlendirmiştir. Özellikle bu üç betimleme Düzey 4 ve Düzey 5 oranlarında belirgin bir yoğunluk göstererek, karakterin izleyicide güçlü ve olumlu bir izlenim bıraktığını ortaya koymaktadır. “İtici/Antipatik” ve “Rahatsız Edici” gibi olumsuz özelliklerin ise çoğunlukla düşük düzeylerde değerlendirilmesi, sahnede karakterin genel olarak olumlu bir imaj çizdiğini göstermektedir. Bununla birlikte “Sahte” ve “Yalnız” gibi daha duygusal ya da içsel değerlendirmelerde katılımcılar arasında daha geniş bir dağılım gözlemlenmiştir. Bu da karaktere dair algının bazı yönlerde farklılık gösterdiğini, ancak genel olarak sahnenin karizmatik, kendinden emin ve kontrollü bir izlenim yarattığını ortaya koymaktadır.

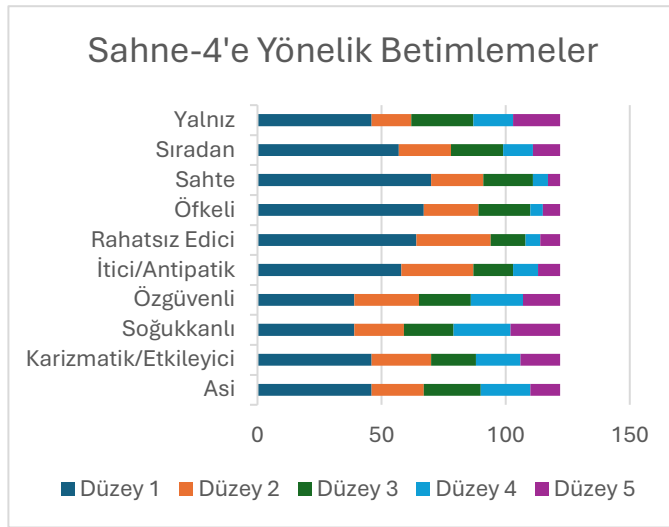


SAHNE-3



Görsel 14. Sahne 3'e Yönelik Betimlemelerinin Düzeylere Dağılımı

Görsel 14, katılımcıların *Peaky Blinders* dizisinin *Thomas Shelby* karakterinin sigara içen sahnesine ilişkin algılarını yansıtan betimlemelerin dağılımını göstermektedir. Katılımcıların betimlemelerine göre, karakter ve atmosfer; sıklıkla "Karizmatik/etkileyici", "Soğukkanlı", "Özgüvenli" ve "İlgi çekici" olarak tanımlanmıştır. Özellikle "Karizmatik/etkileyici" betimlemesi yüksek düzeylerde (Düzye 4 ve Düzye 5) yoğunlaşırken, "Yalnız", "Sıradan" ve "Sahte" gibi olumsuz nitelendirmeler daha düşük düzeylerde ve daha az sayıda katılımcı tarafından ifade edilmiştir. "Asi" ve "Soğukkanlı" betimlemeleri ise dikkat çekici biçimde orta ve yüksek düzeylerde yoğunlaşmış, bu da karakterin asi ve soğukkanlı bir duruş sergilediği algısına işaret etmiştir. Öte yandan, "İtici/antipatik" ve "Rahatsız edici" gibi olumsuz değerlendirmeler de olmakla birlikte, bunlar daha düşük frekansta ve daha çok Düzye 1 ve Düzye 2 gibi alt düzeylerde gözlemlenmiştir. Genel olarak bulgular, Sahne 3'teki karakterin katılımcılar tarafından ağırlıklı olarak çekici, özgüvenli ve dikkat çekici niteliklerle betimlendiğini göstermektedir.



SAHNE-4



Görsel 15. Sahne 4'e Yönelik Betimlemelerinin Düzeylere Dağılımı

Görsel 15, katılımcıların *the Godfather* filmindeki Michael Corleone görseline yönelik betimlemelerin derecelendirmelerinin dağılımını göstermektedir. Buna göre mafya babası karakter ve atmosfer, özellikle "Soğukkanlı", "Karizmatik/etkileyici" ve "Özgüvenli" betimlemeleriyle dikkat çekmektedir. Bu betimlemeler özellikle Düzye 4 ve Düzye 5'te yoğunlaşmış, bu da karakterin izleyiciler tarafından etkileyici, kendine güvenen ve dikkat çeken bir figür olarak algılandığını göstermiştir. Ayrıca "Asi" betimlemesi de görece yüksek düzeylerde ifade edilmiştir. Öte yandan, "Yalnız", "Sıradan" ve "Sahte" gibi daha olumsuz betimlemeler ise çoğunlukla Düzye 1 ve Düzye 2'de kalmış, bu da karakterin genel olarak olumsuz değil, daha çok güçlü ve dikkat çeken niteliklerle tanımlandığını göstermektedir. "İtici/Antipatik" ve "Rahatsız edici" betimlemeleri ise daha düşük düzeylerde ve sınırlı sayıda katılımcı tarafından belirtilmiştir. Genel olarak sonuçlar, Sahne 4'teki karakterin izleyiciler tarafından karizmatik, soğukkanlı ve özgüvenli bir figür olarak algılandığını ve sahnenin bu güçlü izlenimleri desteklediğini ortaya koymaktadır.

Dört sahneye ilişkin bulgular bir arada değerlendirildiğinde, katılımcıların sahnelerdeki erkek karakterleri büyük ölçüde benzer kavramsal çerçeveler üzerinden tanımladığı görülmektedir. “Soğukkanlı”, “Özgüvenli” ve “Karizmatik/Etkileyici” gibi olumlu nitelikler tüm sahnelerde yüksek düzeylerde öne çıkarken, “Sıradan”, “Sahte” ve “İtici/Antipatik” gibi olumsuz nitelikler çoğunlukla düşük düzeylerde kalmıştır. Bu durum, sahnelerde temsil edilen erkek karakterlerin izleyicilerde güçlü, kontrollü ve dikkat çekici bir izlenim bıraktığını göstermektedir. Bununla birlikte, her bir sahneye özgü farklılıklar da dikkate değerdir. Örneğin, Fight Club’daki Tyler Durden karakteri daha asi ve kural tanımaz bir imaj çizerken; The Godfather’daki Michael Corleone figürü otoriter, stratejik ve ağırbaşlı bir profil sergilemiştir. Benzer şekilde, Polat Alemdar ve Thomas Shelby karakterleri de kendi bağlamlarında karizmatik, soğukkanlı ve kendinden emin duruşlarıyla öne çıkmıştır. Genel olarak veriler, medya metinlerinde sunulan erkek temsillerinin, katılımcılar tarafından çoğunlukla güçlü ve etkileyici figürler olarak algılandığını ortaya koymakta; karakterlere yüklenen anlamların, sahnelerin atmosferi ve anlatı yapısı ile yakından ilişkili olduğunu göstermektedir.

Sahne betimlemelerine yönelik bulgular bütün olarak değerlendirildiğinde, katılımcıların sahne yorumlarında, "asi", "karizmatik", "özgüvenli" ve "yalnız" gibi sıfatlar öne çıkmaktadır. Bu sıfatlar, sigara içen karakterlerin genellikle güçlü, etkileyici ama aynı zamanda içsel çatışmalar yaşayan figürler olarak kurgulandığını ortaya koymaktadır. "İtici" veya "rahatsız edici" gibi olumsuz sıfatlara verilen düşük puanlar ise, sigaranın izleyicide olumsuz duygular uyandırmaktan ziyade, karaktere derinlik kazandırdığına inanıldığını düşündürmektedir. Araştırmalar, dizi/filmlerde karakterlerin sigara içtikleri sahnelerin daha istekli ve çekici bulunduğunu ifade etmiştir (Gibson, & Maurer, 2000).

Bu bulgu alan yazındaki mevcut çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Hanewinkel, Isensee, Sargent, & Morgenstern (2010) yaptıkları çalışmada katılımcılara izletilen sigara sahnesi içeren filmlerin sigaraya ilgiyi artırdığını; bu durumu dengelemek için sigara karşıtı reklamlara başvurmuş ve söz konusu reklamların etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde, küçük yaş grubu çocuklara yönelik yürütülen deneysel çalışmalarında araştırmacılar, eyleme geçme de sigaranın yüksek sosyal statü göstergesi olarak algılandığını ortaya koymuştur (Lochbuehler, Sargent, Scholte, Pieters, & Engels, 2012). Alan yazında bunu destekler pek çok araştırma sigara içilen sahnelerin bu alışkanlığı artırdığı bulgusunu sunmaktadır (Tickle, 2002; Yolcu, 2006; McMillen, Tanski, Winickoff, & Valentine, 2007; Song, Ling, Neilands, & Glantz, 2007).

Katılımcıların, dizilerde ve filmlerdeki sigara sahnelerinin gerçek yaşam davranışlarını etkileyebileceği inancında olmaları, medya ile bireylerin davranışları arasındaki ilişkiyi anlamak açısından kritik bir durumdur. Özellikle medya içeriklerinin genç bireyler üzerinde önemli bir sosyal öğrenme kaynağı olduğunu gösteren literatürde (Bandura, 1977; Tversky & Kahneman, 1981), bu bulguların önemi daha belirgin hâle gelmektedir. Medyada sergilenen davranışların, izleyici üzerinde rol model olma potansiyeli taşıdığı ve bu durumun özellikle gençlerin sigara gibi alışkanlıkları benimseme eğilimleri üzerinde belirleyici olduğuna dair kanıtlar mevcuttur (Dalton ve diğerleri, 2003).

Katılımcıların favori karakterlerinin sigara içmesinin bazıları tarafından rahatsız edici bulunmaması, izleyicilerin medyadaki figürlerle olan özdeşleşme düzeyinin bu algılar üzerinde etkili olabileceğini düşündürmektedir. Özellikle, karakterlerin güçlü ve karizmatik algılanması, sigara içmenin olumlu bir davranış olarak normleşmesine katkı sağlayabilir. Bu durum, sosyal normların ve bireylerin kendi davranışları üzerindeki etkilerinin araştırılmasına gereksinim doğurur. Bu bağlamda, sigara alışkanlığını kazanma durumu, bireysel özelliklerle bağdaştırılabilir. Hassoy ve diğerleri (2011) tarafından yapılan araştırmada, sigara içenlerin kişilik özellikleri üzerinde durulmakta ve özellikle sosyal çevre arayışları öne çıkarılmaktadır.

Bu çalışmanın eğitim fakültesi öğrencilerinden oluşan katılımcılarının çoğunun sigara içmediği, içenlerin ise başlama yaşlarının ağırlıklı olarak giderek artmak üzere 18 ve üzeri olduğu düşünüldüğünde, özellikle kararsızlığını dile getiren yanıtlayıcıların sigara tüketicisi olma potansiyeli taşıdığı ifade edilebilir. Katılımcıların sigara içen karakterleri olumlu sıfatlarla değerlendirmeleri, sigara içmenin karakterin kişilik özelliklerini vurgulayan bir unsur olarak algılandığını işaret etmektedir. Böyle bir durum, medya içeriğinin olumlu izlenim yaratarak genç bireyler arasında sigara kullanımını normleştirici bir etki yaratabileceğini desteklemektedir. Hiç sigara içmemiş ergenler üzerinde yapılan bir çalışma, başlangıçta sigara sahnesine maruz kalmanın 1 ila 2 yıl sonra sigaraya başlamayı öngördüğünü bulgusuna ulaşmıştır (Dalton ve diğerleri, 2003). Bu çalışma katılımcılarının da sigara sahnelerini daha çok olumlu sıfatlarla ilişkilendirdikleri düşünüldüğünde, özellikle üniversite öğrencileri için söz konusu sahnelerin olumsuz etkilerinin göz ardı edilmemesi gerektiği düşünülmektedir. Bu potansiyele bağlı olarak gelecekteki araştırmacılara yönelik olarak aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- **Farklı Demografik Gruplarla Benzer Araştırmalar Yapılabilir:** Bu çalışma yalnızca üniversite öğrencilerini kapsadığından, farklı yaş grupları, sosyoekonomik düzeyler ve şehirlerdeki bireylerle yapılacak benzer araştırmalar, bulguların genellenebilirliğini artıracaktır.
- **Karakter Sembolizasyonunda Alternatif Unsurlara Yer Verilebilir:** Güçlü, özgüvenli veya karizmatik karakter özelliklerini yansıtmak için sigara dışı simgesel davranışların (kitap okuma, spor yapma, liderlik davranışları vb.) tercih edildiği bir çalışma bu çalışmanın bulguları için karşılaştırmalı bir zemin sunacaktır.

Çalışmanın bulgularında hareketle, medyanın bu tür içerikler aracılığıyla bireylerin tutum ve davranışlarına etki eden güçlü bir sosyal öğrenme kaynağı olduğu gerçeği, medya okuryazarlığı bilincinin artırılmasının gerekliliğini de göstermektedir. Tütün kullanımına yönelik olumsuz normların yerleşmesine karşı direnç geliştirilmesi amacıyla uygulayıcılara yönelik olarak da aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- **Medya Okuryazarlığı Eğitimi Yaygınlaştırılmalıdır:** Öğrencilerin sigara içen karakterlerle özdeşleşebildiği ve bu karakterleri çoğunlukla olumlu sıfatlarla değerlendirdiği göz önüne alındığında, medya içeriklerinin eleştirel gözle okunabilmesi için özellikle öğretmen adaylarına yönelik medya okuryazarlığı eğitimi teşvik edilmelidir.
- **Okullarda Sigara ile İlgili Farkındalık Kampanyalarına Medya Analizi Dahil Edilebilir:** Öğrencilerin sıklıkla maruz kaldıkları sahneler örnek alınarak düzenlenecek

atölyeler ya da kampanyalar, gençlerin sigaraya yönelik eleştirel tutum geliştirmesine katkı sağlayabilir.

- **Görsel Medyada Tütün Kullanımı Düzenlenmelidir:** Dizi ve film yapımcılarının, özellikle genç kitleye yönelik içeriklerde sigara kullanımını sıradanlaştıran ya da idealize eden sahneler yer verme konusunda daha duyarlı davranmaları gerekmektedir.

KAYNAKLAR

- Aldukhail, M., Alharbi, M., & Alotaibi, M. (2023). Population-level impact of ‘The Real Cost’ campaign on youth smoking risk perceptions and curiosity, United States 2018–2020. *Tobacco Induced Diseases*. DOI: 10.18332/tid/174900.
- Arora, M., Reddy, K. S., & Gupta, V. (2020). Tobacco imagery in on-demand streaming content popular among adolescents and young adults in India: implications for global tobacco control. *Tobacco Control*. DOI: 10.1136/tobaccocontrol-2019-055360.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. USA: Prentice-Hall.
- Dalton, M. A., Sargent, J. D., Beach, M. L., Titus-Ernstoff, L., Gibson, J. J., Ahrens, M. B., ... & Heatherton, T. F. (2003). Effect of viewing smoking in movies on adolescent smoking initiation: a cohort study. *The Lancet*, 362(9380), 281-285. DOI: 10.1016/S0140-6736(03)13970-0
- Emiral, G. Ö., & Gökler, M. E. (2004). Madde Kullanım Bozukluklarının Küresel Sağlık ve Sosyal Etkileri. *Turkish Medical Journal*, 9(3), 126-132. DOI: 10.70852/tmj.1531194.
- Gibson, B., & Maurer, J. (2000). Cigarette smoking in the movies: the influence of product placement on attitudes toward smoking and smokers. *Journal of Applied Social Psychology*, 30(7), 1457-1473. DOI: 10.1111/j.1559-1816.2000.tb02530.x
- Hanewinkel, R., Isensee, B., Sargent, J. D., & Morgenstern, M. (2010). Smoking in movies and adolescent smoking initiation: Longitudinal study. *BMJ*, 340, c2851 DOI: 10.1016/j.amepre.2012.11.037
- Hassanein, N., Spirito, A., & Rakhra, S. (2022). Impact of Smoking and Vaping in Films on Smoking and Vaping Uptake in Adolescents: Systematic Review and Meta-Analysis. *Health Education & Behavior*. DOI: 10.1177/10901981221086944.
- Hassoy H, Ergin I, Davas A, Durusoy R, Karababa OA (2011). Determining the factors effecting the cigarette, narghile and hand- rolled tobacco smoking among medical technology vocational training school students and evaluation of their opinions about starting and continuing with their habits of smoking. *Respiratory Journal*, 13, 91-9.
- Heatherton TF, & Sargent JD. (2009). Does Watching Smoking in Movies Promote Teenage Smoking? *Curr Dir Psychol Sci*, 18(2):63-67. DOI: 10.1111/j.1467-8721.2009.01610.x..
- Işıktaş, H., & Ozdemir, A. (2019). Sigara İçen ve İçmeyen Bireylerin Stresle Başa Çıkma Tutumları Açısından Karşılaştırılması. *Cyprus Turkish Journal of Psychiatry and Psychology* DOI: 10.35365/ctjpp.19.1.12.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi* (24. baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Kulkarni, S. P., Chowdhury, S., & Venkataraman, S. (2021). Prospective cohort study of exposure to tobacco imagery in popular films and smoking uptake among children in southern India. *PLOS ONE*. DOI: 10.1371/journal.pone.0253593.
- Kulkarni, S. P., Kaur, A., & Joshi, M. (2020). Exposure to tobacco imagery in popular films and the risk of ever smoking among children in southern India. *Tobacco Control*. DOI: 10.1136/tobaccocontrol-2019-055353.
- Lochbuehler, K., Sargent, J. D., Scholte, R. H., Pieters, S., & Engels, R. C. (2012). Influence of smoking cues in movies on children's beliefs about smoking. *Pediatrics*, 130(2), 221-227. DOI: 10.1542/peds.2011-1792
- McMillen, R., Tanski, S., Winickoff, J., & Valentine, N. (2007). Attitudes about smoking in the movies. *Social Sciences Research Center, Mississippi State University*.
- Mpousiou, P., Koutouzi, M., & Alamanou, S. (2021). Could adolescents be the vehicle that transfers a no-smoking rule from school to home? *Tobacco Prevention & Cessation*. DOI: 10.18332/tpc/137482.
- Sargent, J. D., Beach, M. L., Dalton, M. A., Mott, L. A., Tickle, J. J., Ahrens, M. B., & Heatherton, T. F. (2001). Effect of seeing tobacco use in films on trying smoking among adolescents: cross sectional study. *Bmj*, 323(7326), 1394. DOI: 10.1136/bmj.323.7326.1394
- Song, A. V., Ling, P. M., Neilands, T. B., & Glantz, S. A. (2007). Smoking in movies and increased smoking among young adults. *American journal of preventive medicine*, 33(5), 396-403. DOI: 10.1016/j.amepre.2007.07.026
- Tickle, J. J. (2002). *The effect of movie smoking on smoking attitudes and behavior*. Yayınlanmamış Doktora Tezi Dartmouth College, USA.
- Tversky, A., & Kahneman, D. (1981). *The Framing of Decisions and the Psychology of Choice*. *Science*. <https://www.jstor.org/stable/1685855>.
- Wiana, C., & Permana, A. (2021). The relationship of visual perception of health images on cigarette packaging with adolescent smoking behavior. *Bureaucracy Journal Indonesia Journal of Law and Social-Political Governance*. DOI: 10.53363/bureau.v1i2.128.
- Yolcu, E. (2006). Sinema filmlerindeki sigara içme sahnelerinin sigaraya başlama üzerine etkisi. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi| Istanbul University Faculty of Communication Journal*, (26).

EĞİTİM YÖNETİCİLERİNİN ÖĞRETİMSEL LİDERLİK YAPARKEN KARŞILAŞTIĞI SINIRLILIKLARIN İNCELENMESİ

Ebru Dilara IŞIK

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Yüksek Lisans Öğrencisi,
ebrudilara.isik@gmail.com - 0009-0006-3331-4622

Doç. Dr. Hilal KAHRAMAN

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü,
hyucel@cumhuriyet.edu.tr - 0000-0002-5680-8362

ÖZET

Öğretim liderliği okul yöneticisinin okulun hedeflerine ulaşması amacıyla hem kendisinin hem de diğer paydaşların liderden etkilenecek yaptığı davranışlardır. Öğretimsel liderlik; öğretmen, öğrenci, öğretim programları ve öğrenme-öğretme süreçleriyle ilgili liderlik biçimidir. Öğretim lideri, eğitim kalitesini artırmak için öğretmen, öğrenci, aile ve diğer paydaşların birlikte çalışabilecekleri bir örgüt ikliminin oluşmasını sağlamakla sorumludur. Öğretim liderliğinin bir amacı da akademik başarının hedeflenen düzeye ulaşabilmesi için çalışmaktır. Bunun sağlanması için eğitim yöneticilerinin uygun öğretimsel ortamı hazırlaması ve personele rol model olarak bu doğrultuda rehberlik ederek yönlendirmesi gerekmektedir. Fakat yöneticilere farklı görevler de yüklenmiştir. Bürokratik sorumluluklar, mali yükümlülükler, eğitim programlarını oluşturma ve geliştirme, aile ve dış kurum ilişkileri, bina ve tesislerin onarım ve bakım işleri, okulun diğer ihtiyaçları ile ilgili iş yükü gibi görevleri de yerine getirmek zorundadırlar. Eğitim yöneticisi tüm bunları liyakatle gerçekleştirmek istese de zaman darlığı, çevresel ve yönetsel engellerle öğretimsel liderlik görevlerini yerine getirememektedir. Araştırmada son zamanlarda popülerlik kazanmış liderlik türlerinden olan öğretimsel liderlerin karşılaştığı sınırlılıkların araştırılması amaçlanmıştır. Etkili bir öğretim lideri olmak için çabalarken ne gibi sınırlılıklarla karşılaştıkları ve bu sınırlılıkları aşmak için hangi önlemleri aldıkları araştırılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden görüşme yöntemi kullanılmıştır. Eğitim yöneticileriyle yapılan görüşmeler sonucunda etkili bir öğretimsel liderin rollerinin neler olduğu, öğretimsel liderin karşılaştığı sınırlılıklar ve bunlara çözüm önerileri sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Liderlik, Öğretim Liderliği, Sınırlılık

1. GİRİŞ

Bir ülkenin zenginliği ve geleceği için en değerli yatırım insana yapılmalıdır. Eğitim, sosyal ve ekonomik kalkınma için insan gücünün geliştirilmesinde önemli bir rol oynar (Gedikoğlu, 2005). Okul örgütleri, toplumların değişim süreçlerinde kritik bir işlev üstlenirken, eğitim yöneticileri de öğretim liderliği rolleriyle bu süreçleri yönlendirmelidir.

Eğitim sistemindeki tıkanıklıkların bir nedeni, okulların ve yöneticilerin toplum ihtiyaçlarına yanıt verememesidir (Bursalıoğlu, 2000). Toplum ve ihtiyaçlar sürekli olarak değişirken, okullar ve yöneticileri de bu değişimlere uyum göstermek zorundadır. Bu dönüşümü sağlayacak unsurlar, klasik anlamda okul müdürleri değil, öğretim liderleridir. Yapılan araştırmalar, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerinin, okulun gelişimi ve öğrencilerin akademik başarıları üzerinde etkili olduğunu göstermiştir (Şişman, 2007).

Lider kelimesi, Türk Dil Kurumu'na (TDK) göre bir kuruluşun en üst düzey yönetimiyle görevli kişi, reis veya önder anlamına gelir. Çelik (1991:1) tarafından farklı kaynaklardan aktarılan tanıma göre, liderlik; görüşleri, eylemleri ve eğilimleri, etkileme yönlendirme ve yönetme doğrultusunda güç kullanma olarak tanımlanmaktadır. Okul liderleri, okulun misyonunu belirlemek, öğrenme ortamlarını geliştirmek ve öğretim süreçlerini gözlemleyerek gerekli geri bildirimler vermek gibi önemli görevler üstlenir (Özdemir ve Sezgin, 2002). Günümüzde bir yönetici, yönetici olmaktan ziyade etkili bir lider olmak zorundadır (Sağır ve Memişoğlu, 2012).

Liderliğin çeşitli türleri bulunmaktadır; bunlar arasında otoriter liderlik, hümanist liderlik, kurumsal ağ oluşturunca liderlik, bürokratik liderlik, dönüşümcü liderlik ve vizyoner liderlik gibi türler yer alır. Okul yöneticisinin çoklu liderlik gücüne sahip olması gerekebilir. Farklı durumlarda farklı liderlik özellikleri göstermelidir. Öğretim liderliği araştırmaları devam eden liderlik türlerinden biridir.

Öğretim liderliği okul yöneticisinin okul hedeflerine ulaşabilmesi amacıyla hem kendisinin yapması gereken hem de diğer insanların liderden etkilenerek yaptığı davranışlar bütünüdür (Şişman, 2002). Okulun akademik başarısı için uygun öğretimsel ortamı hazırlamak, tüm paydaşları motive etmek, okulun sürekliliğini sağlamak, okulun misyonunu, vizyonunu ve hedeflerini gerçekleştirmek, öğretim liderinin görevidir. Bir okul üzerinde etkili olan üç önemli unsurdan söz edilebilir: çevre, okul personeli ve öğrenciler. Bu unsurlar, okulun eğitim ve öğretim süreçlerini şekillendirerek, okul başarısına ve hedeflerine ulaşma düzeyine katkıda bulunurlar (Chell, 1995).

Eğitim yöneticilerinin öğretimsel liderliğin öğrenci başarısı ve etkili öğretimde kritik rol oynamasına (Hallinger ve Murphy, 1985) ve bir öğretim liderleri olmalarına ilişkin beklentiler her geçen gün artmasına karşın, bürokratik sorunlar, okulun diğer ihtiyaçları ile ilgili iş yükü, zaman darlığı gibi nedenlerle öğretimsel liderlik görevlerini yerine getirememektedir. Buna bazen eğitim yöneticisinin deneyimsizliği ve cesaret eksikliği, bazen personeller arası uyumsuzluk ve huzursuzluk, bazen de okulun çevresel, sosyal ve kültürel şartları eklenebilir. Artan ve çeşitlenen okul ihtiyaçları, yöneticilerin yetiştirilme yetersizliği ve çatışan rol beklentileri sebeplerden bir kaçıdır. Tüm bunları liyakatle yapan yönetici, okulun akademik başarısı için uygun ortamı hazırlamaya zaman ayıramayacağı aşikardır. Zira yapılan araştırmalar da Türkiye’de okul müdürlerinin bu görevlerini yeterince yerine getirmediğini göstermektedir (Gümüşeli, 1996).

Bu araştırmanın amacı yöneticilerin öğretim lideri rolünü gerçekleştirmesine engel olan durumların incelenmesidir. Bu amaçla ilk olarak yöneticilerin etkili bir öğretim liderinde olması gereken özelliklerle ilgili görüşleri incelenmiş, ardından eğitim yöneticilerinin öğretimsel liderlik yaparken karşılaştıkları sınırlılıklar değerlendirilmiş ve son olarak elde edilen sınırlılıklara yöneticilerin ürettikleri çözüm önerileri analiz edilmiştir.

2. YÖNTEM

Araştırma nitel araştırma yöntemi ve fenomenolojik yaklaşım kullanarak yapılmıştır. Fenomenoloji, insanların belirli bir kavramla ilgili anlayışlarını, duygularını, bakış açıları ve algılarını ifade etmelerini sağlayan ve bu fenomeni nasıl deneyimlediklerini tanımlamak için kullanılan nitel bir araştırma yöntemidir (Rose, Beeby & Parker, 1995, s. 1124). Araştırmada okul yöneticilerinin deneyimleri üzerinden öğretimsel liderlik olgusu çalışılmıştır.

2.1 Çalışma Grubu

Çalışma grubunun oluşturulmasında maksimum çeşitlilik yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubu Sivas ilinde görev yapan 15 eğitim yöneticisinden oluşmaktadır. Okul öncesi, ilkökul, ortaokul ve lisede görev yapan okul yöneticileriyle görüşülerek maksimum çeşitlilik sağlanmıştır. Katılımcıların demografik özelliklerine göre dağılımı aşağıdaki çizelgede ayrıntılı olarak verilmiştir.

Çizelge 1: Katılımcılar ile İlgili Demografik Bilgiler

Katılımcılar	Cinsiyet	Kıdem	Kademe
Y1	E	5-8	Ortaokul
Y2	E	9-12	Ortaokul
Y3	E	1-4	İlkokul
Y4	E	1-4	Lise
Y5	E	5-8	İlkokul
Y6	E	25-28	Ortaokul
Y7	K	5-8	İlkokul
Y8	E	13-16	Lise
Y9	E	5-8	Ortaokul
Y10	E	1-4	İlkokul
Y11	E	17-20	Ortaokul
Y12	E	5-8	Ortaokul
Y13	E	9-12	Ortaokul
Y14	K	1-4	Anaokulu
Y15	K	1-4	Ortaokul

Katılımcıların 12'si erkek, 3'ü kadındır. Katılımcıların 1'i anaokulunda, 4'ü ilkökulda, 8'i ortaokulda ve 2'si lisede görev yapmaktadır. Katılımcıların 5'inin kıdem yılı 1-4 yıl arasında, 5'inin kıdem yılı 5-8 arasında, 2'sinin kıdem yılı 9-12 yıl arasında ve 1'er tanesinin de 13-16, 17-20, 25-28 yılları arasındadır. Katılımcıların hepsi devlet okullarında kadrolu yöneticilik yapmaktadır.

2.2 Verilerin Toplanması

Verilerin toplanmasında görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme; araştırma konusu hakkında bilgi, duygu ve düşüncelerini aktif olarak açıklandığı, veri toplama tekniğidir (Bengtsson, 2016; Seidman, 2006). Araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu

aracılığıyla yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilerek katılımcıların etkili bir öğretim liderinde olması gereken özellikler, eğitim yöneticilerinin öğretimsel liderlik yaparken karşılaştıkları sınırlılıklar ve elde edilen sınırlılıklara yöneticilerin ürettikleri çözüm önerileri ile ilgili görüşleri alınmıştır. Yapılan görüşmeler katılımcıların onayı ile kayıt cihazına alınmış, bu kayıtlar daha sonra çeşitli uygulamalarla metne dönüştürülmüştür. Metne dönüştürülen kayıtlarda katılımcıların kimlik bilgilerine yer verilmemiş, katılımcı isimleri kodlanarak kullanılmıştır.

2.3 İnandırıcılık, Aktarılabilirlik, Tutarlılık ve Doğrulanabilirlik

Araştırmada inandırıcılığı artırmak için yöneticilerle görüşme sırasında yorumlayıcı sorular sorulmuş, katılımcıların söylediklerini geri yansıtır hem düşünceleri için zaman verilmiş hem de söylediklerinin görüşmecisi tarafından nasıl anlaşıldığı ortaya konarak verilen bilgilerin teyidi sağlanmıştır. Aktarılabilirliğin sağlanması için katılımcıların görüşlerine doğrudan yer verilmiştir. Tutarlılığın sağlanmasında, araştırma sonucu elde edilen veriler araştırmacı tarafından kodlanmıştır. Aynı verilerin bağımsız bir grup tarafından kodlarının çıkarılması istenmiştir. Araştırmacının kodlarıyla bağımsız grubun kodları arasında %90 uyumluluk olduğu gözlemlenmiştir. Son olarak doğrulanabilirlik ilkesinin sağlanabilmesi ve katılımcıların görüşlerinin ve deneyimlerinin kapsamlı bir şekilde aktarılabilmesi için, yürütülen tüm aşamalar detaylı olarak açıklanmıştır.

2.4 Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan veriler içerik analiziyle çözümlenmiştir. İçerik analizinde toplanan veriler tekrarlı okumalar veya dinlemeler yapılarak ayrıntılı bir şekilde analiz edilmektedir. Bu anlamda verilerden yola çıkarak tekrarlanan olgulardan tema, kategori ve kodlar oluşturularak çizelgeler halinde sunulmuştur.

3. BULGULAR

Eğitim yöneticilerine etkili bir öğretim liderinin nasıl olması gerektiği, öğretim liderliği yaparken yaşadıkları sınırlılıklar ve bu sınırlılıklara çözüm önerilerinin neler olduğu sorulmuştur. Alınan cevaplar doğrultusunda etkili bir öğretim liderinin nasıl olması gerektiğiyle ilgili oluşturulan çizelge aşağıda verilmiştir.

Çizelge 2: Etkili Bir Öğretim Liderinde Olması Gereken Özellikler

Tema	Kategori	Kod
Etkili Öğretim Liderliği	Liderlik Vizyonu ve Stratejisi	Vizyoner
		Hedef Belirleme
		Stratejik Planlama
		Rehberlik Etme
		Adil Karar Alma
	Profesyonellik ve Gelişim	Yöneticilik Eğitimi Almalı
		Tecrübeli
		Gelişime Açık
		Kişisel Gelişime Yatırım
		Rol Model Olma
	İletişim ve İş birliği	Güçlü İletişim Becerileri
		İşbirliğine Açıklık
		Ortak Fikir Oluşturma
		Paydaşlarla Etkili İletişim
	Yönetim ve Denetim	Planlama
		Denetim
		Algıları Açık Tutma
		Yeni Durumlara Uyum Sağlama
		Kriz Yönetimi
	Kişisel Özellikler	İnisiyatif Alma
		Disiplin
		Özveri
		Fedakârlık
		Özgüven
		Motive etmeli
		Öz Eleştiri
		Gözlemci
	Okul Kültürü	Olumlu ve İşbirliğine Dayalı Bir Okul Kültürü Oluşturma
		Çalışma Ortamını Geliştirme

Etkili bir öğretim liderinde olması gereken özellikler, alınan cevaplara göre 6 kategoriye ayrılmıştır. Liderlik vizyonu ve stratejisi açısından en çok vurgulanan özelliklerden biri, liderin stratejik planlama yeteneğidir. Öğretim lideri vizyoner olmalı, hedef belirlemeli, bu doğrultuda stratejik planlama yapmalı, öğretmenine ve personeline rehberlik etmeli ve adil kararlar almalıdır.

Profesyonellik ve gelişim kategorisine ait kodlar arasında en çok öne çıkan özellikler; eğitim yöneticisinin tecrübeli olması ve rol model olması gerektiği üzerinedir. Etkili bir öğretim lideri kendini kişisel olarak geliştirmeli ve gelişime açık olmalıdır. Aynı zamanda yöneticilik eğitimi almış olması öğretim liderliği becerilerini artıracaktır.

Bir öğretim liderinde olması gereken iletişim özellikleri; güçlü bir iletişim becerisine sahip olması ve iş birliğine açık olmasıdır. Personeliyle birlikte ortak fikir oluşturması ve paydaşlarla etkili iletişim halinde olması önem taşımaktadır. Katılımcılardan Y7, "Personelin kabiliyetine ve ilgisine göre görev dağılımı yapılmalıdır. Böyle olduğunda ona yapamayacağı yükü vermemiş olursun ve işler yolunda yürür" ifadesi ile görüşünü bildirmiştir.

Yönetim ve denetim açısından en sık vurgulanan özelliklerin başında planlama yer almaktadır. Öğretimsel lider, algılarını açık tutup yeni durumlara uyum sağlayabilme özelliğine sahip olmalıdır. Kriz yönetimini başarıyla tamamlayabilen lider, etkili bir öğretim lideridir.

Öğretim liderinin kişisel özellikleri arasında; gerektiğinde inisiyatif alabilmesi, disiplinli, özverili, fedakâr bir tutum sergileyebilmesi; özgüven sahibi olması ve özeleştirii yapabilmesi, paydaşlarını motive edebilmesi ve iyi bir gözlemci olması vardır.

Yöneticilere, öğretimsel liderlik yaparken karşılaştıkları sınırlılıklar sorulmuştur. Kaynak kısıtlılığı, öğretmen ve personel durumları, öğrenci durumları, veli ilişkileri, yönetsel süreçler ve kültürel etkiler altında temalandırılmıştır. Bu temalar yönetici cevaplarından alınan 23 kodun gruplandırılmasıyla oluşturulmuştur.

Çizelge 3: Eğitim Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Yaparken Karşılaştıkları Sınırlılıklar

Tema	Kategori	Kodlar
Kaynaklar ve Altyapı	Fiziki ve Teknolojik Kaynaklar	Kaynak Kitap Eksikliği
		Materyal Eksikliği,
		Altyapı ve Teknolojik İmkanların Sınırlılığı
Öğretmen ve Personel	Öğretmenlerin Durumu	Öğretmenlerin Yaşı
		Mesleki Deneyim
		İş Yüklü Sorunları
		Branş Öğretmen Eksikliği
Yönetim ve Süreçler	Yönetsel Kısıtlamalar	Yetkililerin ve Okul Yönetiminin Kısıtlılığı,
		Bürokratik Süreçlerin Verimsizliği
		Politik kararlar
		Yönetici Özellikleri
		Maddi Kısıtlılık
Veli İlişkileri	Veli Katılımı ve İletişim	Veli Desteği
		Veli İletişim Eksikliği,
		Ön Yargılı ve Korumacı Veli Tutumları,
		Parçalanmış Aile
		Okul Aile Birliği'nin Etkisiz Kalması,
		Velinin Okula Karşı Güvensizliği
Öğrenci Odaklı Faktörler	Öğrenci Özellikleri	Öğrencilerin Sosyo-Ekonomik Durumları,
		Hazır Bulunuşluk Düzeyi
		Hedefsiz Davranışlar
		Disiplin Sorunları
Kültürel ve Sosyal Etkiler	Güvenlik ve Kültürel Kısıtlar	Güvenlik ve Kültürel Kısıtlar

Öğretim liderlerinin fiziki ve teknolojik kaynaklar bakımından yaşadığı sınırlılıklar; kaynak yetersizliği, kitap eksikliği ve sınırlı altyapıdan kaynaklanmaktadır. Y2, "Okulumuz yeni açılan bir okul olduğu için malzeme sıkıntısı yaşıyoruz. Öğretmenlerimiz, öğrencilerimiz binaya

geldiler, eğitim başladı fakat öğretim henüz oturmuş değil. Laboratuvarımız var fakat malzeme yetersiz olduğu için öğrencileri götüremiyoruz” ifadesiyle sınırlılığı vurgulamıştır.

Öğretmenlerle ilgili sorunlar ise yaş, cinsiyet, deneyim, iş yükü ve branş öğretmen eksikliğini içermektedir. Bu sorunların en belirginini, öğretmenlerin aşırı evrak iş yükünün olmasıdır. Katılımcılardan Y9 görüşünü şu şekilde belirtmiştir: *“Biz okulda öğretmenlere olabildiğince az evrak işi vermeye çalışıyoruz. Fakat mesleki tanım gereği öğretmenlerin kendi sınıflarında yapmaları gereken işler var. Örneğin sınıf düzeni ve kuralları oluşturmak, oturma planı hazırlamak, sınıf başkanı seçmek, kulüp organizasyonu gibi. Tüm bunlar öğretmenin ders planlamasına ve müfredat işlemesine engel teşkil etmektedir.”*

Diğer bir katılımcı olan Y13 ise görüşünü şu şekilde belirtmiştir: *“Öğretmenin mesleki deneyimi avantaj olabildiği gibi bazen de dezavantaj olabilmektedir. Örneğin benim bu okulda yönetici olarak ikinci yılım. Bu okulda daha deneyimli olan bir öğretmene şunu şöyle yapalım dediğimde; sen yeni geldin, bu iş önceden böyle yapıldı, sen okulu tanıımıyorsun diyerek alınan kararlara itiraz ettiği olabiliyor.”*

Y11’in söylediği sınırlılık ise branş öğretmen eksikliği ile ilgilidir. *“İlçemiz küçük bir ilçe olduğu için her branşa ait öğretmen mevcut değil maalesef. Bu durumda kendi branşı olmayan kişilerin ücretli öğretmen olarak görevlendirilmesi gerekiyor. Alana hâkim olmayan bir öğretmenin akademik başarıya katkısı fazla olamayabiliyor.”*

Eğitim yöneticilerinin yaşadığı yönetsel kısıtlamalar arasında verimsiz bürokratik süreçler öne çıkmaktadır. Katılımcılardan Y2, *“Sosyal bilgiler öğretmeni inkılap tarihi dersinde kongreler konusunda Sivas Kongre Müzesi’ne öğrencileri götürüp yaparak yaşayarak somutlaştırarak anlatmak istemişti. Fakat bunun için kaymakamlıktan, milli eğitim müdürlüğünden, veliden izinler alması, resmi yazışmaların yapılması gerekiyordu. Öğretmenimize bunları anlattığımızda gözü korktu ve geziyi planlamaktan vazgeçti.”* Şeklinde görüşünü bildirmiştir.

Maddi sınırlılıklar da yöneticilerin en çok karşılaştığı sorunlar arasındadır; Yöneticilerden Y8, *“Milli Eğitim Müdürlüğü’nden bize temizlik ve kırtasiye için ödenek gelmektedir. Fakat biz anaokulu olduğumuz için öğrencilerimiz çok küçük ve çabuk kirlletiyorlar. Etrafın her zaman temiz olması için sürekli temizlik yapılıyor. Haliyle temizlik malzemeleri için gönderilen ödenek yeterli gelmiyor”* ifadelerinde bulunmuştur.

Yöneticilerin veli ilişkileri ile ilgili söyledikleri sınırlılıklardan en çok tekrar eden veli desteğinin olmadığıdır. Katılımcılardan Y5, *“Öğrencileri ödevlendirmek için whatsapp grubu oluşturdum. Fakat bir velimi eşi izin vermeyeceği için gruba alamadım. Veliler ödevden haberdar olmadığı zaman öğrenci ödevini vaktinde ve doğru yapamıyor. Bu da onun akademik başarısını etkiliyor.”* Buna ek olarak ön yargılı ve korumacı veli tutumları, velinin iletişim eksikliği, velinin okula karşı güvensizliği söylenebilir. Okul aile birliğinin etkisiz ve yetersiz olması maddi imkânların verimli kullanılmasına engel teşkil etmektedir.

Öğretimsel liderliği etkileyen öğrenci faktörleri arasında en sık karşılaşılan durum, hedefsiz öğrenci davranışlarıdır. Katılımcılardan Y8, *“12. sınıf öğrencisini sınava hazırlayacağız. Fakat öğrenci o zamana kadar bir hedef belirlemedi. Ne yapmak istediğini bilmediği için ona göre de çalışmıyor”* ifadesinde bulunmuştur. Katılımcılardan Y7, *“Aynı seviyedeki iki şubenin hazır bulunuşluk düzeyinin farklı olması ders anlatım açısından sınırlılıktır”* ifadesinde bulunmuştur. Yöneticilere göre öğrenci kaynaklı diğer sınırlılıklar ise öğrencilerin sosyo-

ekonomik durumları ve disiplin sorunlarıdır. Y8 görüşünü şu şekilde belirtmiştir: “Okulda belli bir disiplini oluşturup devamını sağlamak epey zaman alan bir iştir. Yönetici açısından tutarlı ve kararlı davranmak gerekir.”

Yöneticiler için okulun güvenliğini sağlamak başka bir sınırlılıktır. Y1 konu ile ilgili şu şekilde görüş bildirmiştir. “Okulun cadde üstü olup olmaması bile yöneticiyi güvenliğini sağlamak için endişelendiren bir durumdur”. Okulun içinde bulunduğu kültürel farklar, öğretimi etkileyen diğer bir sınırlılık olarak ifade edilmiştir.

Eğitim yöneticilerinin öğretimsel liderlik yaparken yaşadıkları sınırlılıklara ürettikleri çözüm önerileri ile ilgili görüşleri Çizelge 4 ile gösterilmiştir.

Çizelge 4: Çözüm Önerileri

Tema	Kategori	Kodlar
Yönetici ve Öğretmen Odaklı Gelişim	Öğretmen Eğitimi ve Gelişimi	Hak Ettiği Değerin Verilmesi
		Alan Mezunu ve Tecrübeli Öğretmenler
		Gelişime Açıklık
		Kişisel Gelişim
		Özverili Olunması
		Aidiyet Hissi
	Yönetici Gelişimi	Yetki Tanımı
		İletişimin Güçlü Olması
		Öğretmene Rehberlik
		İş Yükünün Azaltılması,
		Güven Verme
		Rol Model Olma
		Paydaşlarla İşbirliği
Okul ve Eğitim Sistemi	Kaynak Yönetimi	Kaynak Kitaplarının Artırılması
		Maddi İmkânların Artırılması
	Eğitim Kalitesi ve Yönetimi	Olumlu Okul Kültürü
		Eğitim Reformu
		Milli Bir Eğitim Sistemi
		Disiplin Sağlanması
		Denetim
		Eğitim Fakültesi Müfredatının Yapılandırılması
		Memur İstihdamı
		Hedeflerin Belirli Olması
Veli İlişkileri	Veli Katılımı	Veli Desteğinin Alınması
		Veli Eğitimi Yapılması
		Veli Analizi

Eğitim yöneticilerinin sunduğu çözüm önerileri 3 tema, 5 kategori ve 26 kod ile gruplandırılmıştır. Yöneticilerin öğretmen gelişimi ile ilgili sunduğu önerilerden öğretmenin kişisel özelliklerini geliştirmesi, gelişime açık olması, okula aidiyet hissedip özverili bir biçimde çalışması sıklıkla tekrar edilmiştir. Öğretmenin alan mezunu ve tecrübeli olması sunulan önerilerdendir.

Yönetici gelişimi ile ilgili alınan öneriler; yöneticinin yetki tanımının yapılması gerektiğidir. Katılımcılardan Y12, *''Yıl sonu mali işlerin yapıldığı aydayız. İmzalamam ve doldurmam gereken bir sürü evrak var. Aynı zamanda girmem gereken dersler de var. Bu durumda ben yöneticilik yapıp evrak işleriyle mi uğraşmalıyım, öğretmenlik yapıp derslere mi girmeliyim? Yetki tanımının yapılması benim de deve mi kuş mu olduğumu belirleyecektir. Veya bu evrak işlerini yapmak için bir memur tahsis edilmesi benim iş yükünü azaltır.''* Sunulan önerilerden frekansı en yüksek olanlardan biri diğeri ise iletişim becerisinin güçlü olması gerektiğidir. Katılımcılardan Y7, *''Evet okullara ödenek gönderilmektedir. Fakat gerek ödenek miktarının az olması gerek talep edilen anda gönderilmediğinden her sorunu hemen çözememekteyiz.''* Katılımcılardan Y10, *''Öğretim liderinin iletişimi güçlü olmalıdır. Yazın okullardaki personelin öğrenci olmadığı için yatarak maaş aldığı düşünülmektedir. Fakat bizim okulumuzda bu yaz öğrenci bulunmamasına rağmen ve görevi olmamasına rağmen açığımız okul bahçesindeki çardakların tamiratını yaptı. Aşçıya bu işi yaptırabilmek benim iletişimimin güçlü olmasından ve paydaşlarla iş birliği içinde olmamdan kaynaklanmaktadır.''* ifadelerinde bulunmuştur. Yönetici aynı zamanda öğretmene rehberlik etmeli, rol modeli olmalıdır.

Eğitim reformunun gerçekleştirilmesi ve milli bir eğitim sistemi oluşturulması, eğitim fakültesi müfredatının yapılandırılması, okullardaki eğitim kalitesini artıracak düşünülmektedir. Okullara memur istihdamının yapılması, yöneticilere zaman kazandırması açısından önemlidir. Y13, *''Biz okulumuzda sene başında paydaşlarla yaptığımız toplantılarda okulun hedeflerini belirleriz. Süreç içinde disiplini sağlamak amacıyla gerekli denetimleri yaparız. Bunları yaparken olumlu okul kültürünü oluşturmaya da çalışıyoruz. Böyle olduğu zaman personel aidiyet hissediyor ve bizim işimizi kolaylaştırıyor''* ifadesinde bulunmuştur.

Öğretimsel liderliği sınırlandıran etmenlere bulunan çözüm önerilerinden veli katılımının veli desteğinin alınması veliye eğitim yapılması ve veli analizinin yapılması sınırları kaldıracak çözüm önerilerinden bir kaçıdır.

Yöneticilerin veliyle iletişimle ilgili sunduğu öneriler ise daha fazla veli desteğinin alınması, veli eğitiminin yapılması ve veli analizinin yapılması yönündedir.

Bu yaklaşımlar, öğretimsel liderliğin sınırlılıklarının üstesinden gelinmesine ve öğretim kalitesinin artırılmasına yönelik önemli stratejiler sunmaktadır.

4. TARTIŞMA

Eğitim yöneticilerinin öğretimsel liderlik yetkinlikleri, okul başarısı ve etkinliği üzerinde doğrudan etkili olduğu literatürde sıkça vurgulanan önemli unsurlardandır (Balcı, 2007). Bu bağlamda, öğretimsel liderlik, okulda eğitsel faaliyetleri yönlendiren, öğretmenlere ve diğer paydaşlara gerekli kaynak ve destekleri sağlayan, etkili iletişimi kurup sürdüren ve okulun her alanında aktif rol alan bir lider yaklaşımını temsil etmektedir (Özdemir & Sezgin, 2002).

Bu çalışma, etkili öğretim liderinin özellikleri, karşılaşılan sınırlılıklar ve çözüm önerileri bağlamında, eğitim yöneticilerinin rollerini incelemiştir. Bulgular, mevcut literatürle şekillenen kuramsal temel ile uyumlu olup sahada görev yapan yöneticilerle yapılan görüşmeler sayesinde gerçek sorunları da ortaya koymaktadır.

Öncelikle, etkili öğretim liderliği için vurgulanan vizyonerlik, hedef belirleme ve stratejik planlama gibi özellikler, Bursalıoğlu (2000) ve Çelik (1991) gibi kuramcılarının da üzerinde durduğu önemli unsurlardır.

Bredeson (1985) okul müdürlerinin öğretim lideri olarak görev yapmak istediklerini, ancak onların bu isteklerine ulaşmalarını engelleyen bazı etkenlerin olduğunu ileri sürmüştür. Benzer çalışmaların sonuçları incelendiğinde; okul müdürlerinin öğretim liderliğini engelleyen en önemli etkenlerin yasal ve bürokratik sınırlamalar, öğretimsel konulara ayıracak zamanın yetersizliği ve çatışan rol beklentileri olduğu anlaşılmaktadır (Griffin, 1993). McEvan (1994) bunlara ayrıca vizyon, kararlılık ve cesaret eksikliğini eklemiştir. Ancak, pratikte bu liderlik özelliklerinin geliştirilmesi ve sürdürülebilir hale getirilmesi, yönetici eğitimi ve kişisel gelişim alanlarındaki sınırlılıklarla karşılaşmaktadır. Bu durum, Gedikoğlu'nun (2005) Avrupa Birliği sürecinde ortaya çıkan sistemsel sorunlara da paralellik gösterebilir.

Sınırlılıklar açısından, kaynak ve altyapı eksiklikleri, öğretmenlerin mesleki deneyim ve motivasyon seviyeleri ile bağlantılıdır. Gümüşeli (1996) ve Helvacı (2007) çalışmalarında da okul gelişimini olumsuz etkileyen benzer tespitler bulunmaktadır. Yönetimsel kısıtlamalar ve bürokratik süreçlerin verimsizliği, liderlerin etkili karar almasını ve uygulamasını zorlaştırmakta, Seidman (2006) ve Şişman (2007) gibi kaynaklar da bu durumu desteklemektedir. Ayrıca, Griffin (1993) ve McEwan (1994) gibi araştırmacılar, zamanın yetersizliği ve rol çatışmalarının da öğretim liderliği üzerindeki olumsuz etkilerine dikkat çekmiştir. Benzer şekilde, çalışmamızda da vurgulandığı gibi; veli desteğinin alınmaması, maddi kısıtlar ve öğretmen ile yöneticilerin yüksek iş yükü, en sık karşılaşılan sınırlılıklar olarak öne çıkmaktadır. Bu sınırlılıkların ortadan kaldırılması, okul yöneticilerinin inisiyatif alması, kriz yönetimi becerilerini geliştirmesi ve paydaşları motive etmesiyle mümkün olmaktadır. Ayrıca, liderlerin vizyon sahibi, kararlı olması, karşılaştıkları sorunları aşmada önemli rol oynar (Yılmaz & Kurşun, 2015).

Çözüm önerileri ise, öğretmen ve yönetici gelişimine odaklanmanın yanı sıra, okul ve eğitim sistemi altyapısında yapılacak düzenlemelerin de hayli önemli olduğunu ortaya çıkmaktadır. Kaynakların artırılması, eğitim fakültelerinin müfredatının yeniden yapılandırılması ve okul ortamında olumlu kültür oluşturulması gibi adımlar, Şişman (2002) ve Özdemir (2002) çalışmalarında önerilmektedir. Ayrıca, veli ilişkilerinin güçlendirilmesi ve veli eğitimi gibi yaklaşımlar, öğrenci başarısına doğrudan katkı sağlayabilir.

Sonuç olarak, literatürle uyumlu olan bu bulgular, liderlik özelliklerinin geliştirilmesi ve sınırlılıkların aşılması için hem kuramsal hem de pratik çözüm yollarının bütüncül bir stratejiyle ele alınması gerektiğini göstermektedir. Gelecekte yapılacak çalışmaların, özellikle okul yönetiminin yerel ve kültürel bağlamlara uygun stratejiler geliştirmeye odaklanması, öğretimsel liderlik başarısını artıracaktır.

Öğretimsel lider, okulda eğitim-öğretim faaliyetlerine katılmalı, öğretmenlere ve diğer okul personeline gerekli kaynakları sağlamalı, okulda etkili bir iletişim sisteminin kurulmasında

önderlik etmeli, okulda tüm taraflar arasında güçlü bir iletişim ve etkileşim sağlamalı, okulun her alanında her an görünür nitelikte bir kişi olmalıdır (Özdemir, S., & Sezgin, 2002).

5. SONUÇ ve ÖNERİLER

Eğitim yöneticileri okulda pek çok rol ve sorumluluğa sahiptir. Birden fazla rol üstlenirken her birini liyakatle yapması işini zorlaştırmaktadır. Öğretimsel liderlik okulun akademik başarısı için önemlidir. Fakat etkili bir öğretimsel liderlik yaparken bazı etmenler eğitim yöneticilerini sınırlamaktadır. Bu sınırlamaları aşmak için bazı çözüm önerileri sunulacaktır.

Araştırmanın sonucunda olumlu okul ikliminin öğretmen üzerinde olumlu etkilerinin olacağı sonucuna varılmıştır. Olumlu okul ikliminde öğretmenin kendisini daha iyi ifade ettiği, okula aidiyetinin daha fazla olduğu görülmektedir. Öğretmen ve yöneticilerin kendi kişisel gelişimlerini tamamlamaları, özverili ve fedakârca çalışmaları okula aidiyet hislerinin artmasına sebep olacaktır. Okullarda zaman zaman yaşanan kriz anlarında yöneticilerin kriz çözme becerileri diğer personele rehberlik ve rol model olma açısından önemlidir.

Eğitim yöneticisinin iş yükünün azaltılması için görev paylaşımının iyi yapılması gerekmektedir. Yöneticiler paydaşlarla iş birliği halinde görev dağılımını yaparlarsa personele güven verir ve aidiyet duygusunu yükseltmiş olurlar.

Yönetici okulun kaynaklarını verimli kullanabilmesi için maddi imkanlarını iyi değerlendirmelidir. Okula gelen ödeneklerin stratejik harcanması, veli ve diğer paydaşlarla iletişiminin güçlü olması okula ekstra kaynak gelmesine yardımcı olacaktır.

Planlama her sene başında paydaşlarla iş birliği halinde, paydaşların da fikirleri alınarak yapılmalıdır.

Velilerin okula karşı önyargılarını kırmak adına okullarda öğrenci veli etkinliklerinin düzenlenebilir. Yapılan okul içi etkinliklere veli katılımı sağlanabilir. Okul aile birliğinin aktif kullanımı hem velinin okula karşı tutumunu etkileyecektir hem de okul için maddi kaynak sağlayacaktır.

Öğretmene hak ettiği değerin verilmesi okula aidiyet hissetmesi ve daha özverili çalışmasına sebep olacağından önemlidir.

KAYNAKÇA

Balcı, A., *Etkili okul, okul geliştirme, kuram uygulama ve araştırma* (4. bs.)/ Ankara: Pegem A, (2007).

Bredeson, D. V. *Educational Administration Quarterly*, An analysis of the metaphorical perspectives of school principals. 21(1), 29-50. (1985).

Bursalıoğlu, Z., *Eğitimde yönetimi anlamak, sistemi çözümlemek*. Ankara: Pegem Yayınevi, (2000).

Chell, J. *Introducing principals to the role of instructional leadership: A summary of a master's project*. SSTA Research Centre Report (1995).

- Çelik, V., *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem Yayınları (1991).
- Gedikoğlu, T. Avrupa Birliği sürecinde Türk eğitim sistemi: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 66-80. (2005).
- Griffin, M. S. *Instructional leadership behaviours of Catholic secondary school principals* (Doctoral dissertation). The University of Connecticut, (1993).
- Gümüşeli, A. İ., *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Okul müdürlerinin öğretim liderliğini sınırlayan etkenler. 6(6), 1-9, (1996).
- Helvacı, M. A., Türk eğitim sistemi ve sorunları. In K. Keskinçilic (Ed.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (pp. 1-20). Ankara: Pegem A Yayıncılık, (2007).
- McEwan, E. K. *Seven steps to effective instructional leadership*. USA: Scholastic Inc.
- Özdemir, S. (2002). *Eğitimde örgütsel yenileşme* (5. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık, (1994).
- Özdemir, S., & Sezgin, A. G. F. Etkili okullar ve öğretim liderliği. *Kırgızistan Manas Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3), 266-282. (2002).
- Sağır, M., & Memişoğlu, S. P. (2012). İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin öğretmen ve yönetici algıları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2, 1-12.
- Seidman, I. *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences*. Teachers College Press, (2006).
- Şişman, M., *Eğitimde mükemmellik arayışı* (1. bs.). Ankara: Pegem A, (2002).
- Şişman, M., Okul yönetimi ve öğretim liderliği. *Eğitime Bakış Dergisi*, 8, 14. (2007).
- Türk Dil Kurumu (TDK), *Türk Dil Kurumu okul sözlüğü* (2. baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, (2000).
- Yılmaz, E., & Kurşun, A. T., Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 35-48. (2015).

SPOR EĞİTİMİNDE ALTERNATİF ÖĞRETİM UYGULAMALARI VE DENGİ PERFORMANSI

Arş. Gör. Defne Ezgi AKKAYA BOYRAZ

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi

İstanbul Gedik Üniversitesi

defneezgiakkaya@gmail.com – 0000 0003 1993 5132

Doç. Dr. Gürkan DİKER

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi

gdiker@cumhuriyet.edu.tr – 0000 0003 0407 8238

ÖZET

Denge, spor performansı ve günlük yaşam becerileri açısından kritik öneme sahip temel motor özelliklerden biridir. Bu doğrultuda, denge eğitiminde kullanılan öğretim uygulamaları, bireylerin motor becerileri kazanmasında belirleyici rol oynamaktadır. Bu bildiride, denge eğitimi bağlamında sıklıkla karşılaşılan iki temel uygulama olan hataya dayalı öğretim ve tekrara dayalı öğretim uygulamaları, kuramsal çerçevede karşılaştırmalı olarak ele alınmakta ve bu yaklaşımların denge performansı üzerindeki potansiyel etkileri incelenmektedir.

Hataya dayalı öğretim, bireyin hareket sırasında hata yapmasına izin vererek, proprioseptif geri bildirim ve bilişsel farkındalık yoluyla öğrenmeyi teşvik eder. Bu yaklaşım, özellikle dinamik denge, koordinasyon ve uyum yetilerinin gelişiminde etkilidir ve bireyin hareket sırasında karşılaştığı denge bozulmalarını deneyimlemesine olanak tanıyarak, motor kontrol sisteminin problem çözme ve adaptasyon becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir (McKeon, 2009). Öte yandan, tekrara dayalı öğretim, hedeflenen becerinin düzenli ve standart şekilde tekrar edilmesine dayanır. Belirli bir hareketin farklı bağlamlarda istikrarlı biçimde uygulanmasına imkân tanıyarak, öğrenmenin otomatikleşmesine ve motor becerilerin sağlamlaşmasına katkı sunmaktadır (Rothermel ve ark., 2004).

Bu iki yaklaşımın birbirini dışlayan değil, tamamlayıcı özellikler taşıdığı; bireyin deneyim düzeyine ve öğrenme hedeflerine göre dengeli şekilde kullanılması gerektiği vurgulanmaktadır. Bu bildiri kapsamında, ilgili uygulamaların tanımları, denge eğitimiyle bütünleştirilmeleri ve önceki çalışmalar ışığında karşılaştırmalı analizleri sunulmaktadır. Spor eğitiminde etkili öğretim uygulamalarının planlanması açısından bu kuramsal ayrım, beden eğitimi ve spor öğretmenleri için yol gösterici olabilir.

Anahtar Kelimeler: Motor öğrenme, denge eğitimi, öğretim uygulamaları, hata temelli öğretim, tekrar temelli öğretim

1. GİRİŞ

Denge, motor becerilerin gelişiminde temel bir rol oynayan çok boyutlu bir kavramdır. Hem dinamik hem de statik biçimleriyle denge, bireylerin hareket etkinliklerini güvenli ve etkili bir şekilde gerçekleştirmelerini sağlar (Zimmerman ve Campillo, 2003). Bu bağlamda, denge eğitimi yalnızca sporcular için değil; çocuklar, yaşlılar ve özel gereksinimli bireyler gibi geniş bir kitle için de önemli hale gelmiştir. Denge performansını artırmak amacıyla çeşitli eğitim protokolleri geliştirilmiş olup, bunlar arasında öğretim uygulamaları tercihinin belirleyici bir unsur olduğu görülmektedir. Bu bildiride, hataya dayalı ve tekrara dayalı öğretim uygulamaları karşılaştırılarak denge eğitimi bağlamında kuramsal bir çerçeve sunulmaktadır.

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Hataya Dayalı Öğretim

Hataya dayalı öğretim, bireylerin hata yaparak öğrenmelerine dayanan bir yaklaşımı temsil eder. Bu uygulamada, öğrenenin hata yapmasına olanak tanınarak, geri bildirimler aracılığıyla hatalardan çıkarım yapması teşvik edilir (Zimmerman ve Campillo, 2003). Hataya dayalı öğretim, bireyin hareket sırasında hata yapmasına izin vererek, proprioseptif geri bildirim ve bilişsel farkındalık yoluyla öğrenmeyi teşvik eder. Bu yaklaşım, özellikle dinamik denge, koordinasyon ve uyum yetilerinin gelişiminde etkilidir (Lee ve Schmidt, 2025; Newell, 1991). Öğrencinin bir denge basamağında iyi hale gelmeden diğer denge basamağına geçmesi mümkün olmadığı için öğrenci iyi hale gelene kadar hatası üzerinde çalıştırılır. Bu yaklaşım motor öğrenmede öz-düzenleme becerilerinin gelişmesini desteklerken, bireyin çevresel değişkenlere karşı daha esnek ve uyumlu yanıtlar geliştirmesini sağlar. Denge eğitiminde bu yaklaşım, bireyin dengeyi sağlama sırasında hata yapmasına izin vererek, proprioseptif ve vestibüler sistemlerin aktif kullanımını teşvik etmektedir.

2.2. Tekrara Dayalı Öğretim

Tekrara dayalı öğretim ise, belirli bir motor becerinin düzenli ve sistematik bir şekilde tekrar edilmesine dayanır. Bu uygulama, motor öğrenme sürecinde otomatizasyonu artırarak performansın daha istikrarlı hale gelmesini sağlar (Magill ve Anderson, 2010). Denge eğitimi sürecinde ise hareket kalıplarının belirli bir düzende tekrar edilmesi, dengeye özgü sinirsel ağların pekiştirilmesine yardımcı olur. Öğrencinin hatası olsa da belirli bir tekrar sonrası diğer denge basamaklarına geçiş yapabilir. Özellikle başlangıç seviyesindeki bireylerde, bu yaklaşım güvenlik duygusunu destekleyerek becerilerin yapılandırılmasına katkı sunmaktadır. Hareket kalıplarının yerleşmesini sağlarken, öğrenmeyi otomatikleştirici bir rol üstlenir (Magill ve Anderson, 2010).

2.3. Hataya ve Tekrara Dayalı Öğretim Uygulamalarının Denge Eğitimiyle Bütünleştirilmesi

Her iki öğretim yaklaşımı da denge eğitiminde farklı avantajlar sunar. Hataya dayalı öğretim, adaptasyon kapasitesini geliştirirken; tekrara dayalı öğretim, motor becerinin

otomatikleşmesine yardımcı olur. Mutlu Cuğ ve arkadaşlarının (2016) yaptığı karşılaştırmalı çalışmada da bu iki uygulama denge performansı üzerindeki etkileri açısından da incelenmiştir. Hataya dayalı uygulamaların özellikle daha karmaşık motor görevlerde öğrenme transferini artırabileceği belirtilmiştir. Buna karşılık, tekrara dayalı uygulamalar daha kısa vadede performans artışı sağlama potansiyeline sahiptir.

3. SONUÇLAR VE DEĞERLENDİRME

Literatürdeki bulgular, her iki öğretim uygulamalarının da farklı hedef gruplar ve farklı eğitim amaçları doğrultusunda etkili olabileceğini ortaya koymaktadır. Hataya dayalı öğretim, bireyin çevresel değişimlere daha hızlı uyum sağlamasını teşvik ederken; tekrara dayalı öğretim, motor becerinin güvenli ve sürdürülebilir bir biçimde kazanılmasına olanak tanır. Bu bağlamda, eğitim programlarının bireysel farklılıklar göz önünde bulundurularak yapılandırılması, öğrenme sürecinin verimliliğini artıracaktır.

4. GENEL DEĞERLENDİRME VE SONUÇLAR

Denge eğitiminde öğretim uygulamasının seçimi, bireyin öğrenme sürecini doğrudan etkileyen önemli bir unsurdur. Hataya dayalı ve tekrara dayalı uygulamalar arasında seçim yapılırken bireyin yaş, deneyim düzeyi, öğrenme hedefi gibi faktörler göz önünde bulundurulmalıdır. Bu bildiride sunulan kuramsal çerçeve, ileride yapılacak deneysel araştırmalar için bir temel oluşturabileceği gibi; öğretim programlarının planlanmasında da rehberlik edebilir. Öğrenen odaklı, esnek ve bilimsel temelli öğretim uygulamaları ile beden eğitimi ve sporda denge kazanımının daha etkili hale getirilmesi mümkündür.

KAYNAKÇA

1. McKeon PO. Cultivating functional variability: the dynamical-systems approach to rehabilitation. *Athl Ther Today*. 14, 4, 2009
2. Rothermel SA, Hale SA, Hertel J, et al. Effect of active foot positioning on the outcome of a balance training program. *Phys Ther Sport*. May, 5, 2, 2004.
3. Zimmerman, B. J., Campillo, M. Motivating self-regulated problem solvers. *The psychology of problem solving*, June, 233262, 103, 2003.
4. Lee, T. D., Schmidt, R. A. *Motor Learning and Performance: from Principles to Application*. Human Kinetics, February, 2025.
5. Newell, K. M. Motor skill acquisition. *Annual review of psychology*, 42, 1, 1991.
6. Magill, R., Anderson, D. I. *Motor learning and control*, McGraw-Hill Publishing New York, 2010.
7. Cuğ, M., Duncan, A., Wikstrom, E. Comparative effects of different balance-training–progression styles on postural control and ankle force production: a randomized controlled trial, *Journal of athletic training*, February, 51, 2, 2016.

AÇIK UÇLU SORULARIN RUBRİK KULLANILMADAN VE BÜTÜNSEL RUBRİK KULLANILARAK PUANLANMASI: PUANLAYICILAR ARASI GÜVENİRLİK İNCELEMESİ

Doç. Dr. Fazilet TAŞDEMİR

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi/Eğitim Fakültesi,
fazilet.tasdemir@erdogan.edu.tr - ORCID ID:0000-0002-0430-9094

Prof. Dr. Ömay ÇOKLUK BÖKEOĞLU

Ankara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Fakültesi,
cokluk@education.ankara.edu.tr - ORCID ID: 0000-0002-3879-9204

Öğr. Gör. Hüseyin ATASEVEN

Karabük Üniversitesi/Yabancı Diller Yüksekokulu,
huseyinataseven@karabuk.edu.tr - ORCID ID: 0000-0001-9992-4518

ÖZET

Açık uçlu sorular, kompleks üst düzey bilişsel becerileri ölçmenin yanı sıra, yanıtı yapılandırma, organize etme gibi yazılı anlatım becerilerini de ölçmeye olanak sağlayan soru türleridir. Açık uçlu soruların kullanımındaki en önemli güçlük, puanlamaların objektifliği ile ilgilidir. Puanlamada bütünsel (holistik) ya da analitik olmak üzere farklı rubrik (dereceli puanlama anahtarları) türlerinin kullanımı, puanlamanın objektifliğine katkı sağlayacak yollardır. Ölçülen bir performansın boyutlarının ayrımı zor olduğunda ve durum genel olarak değerlendirilmek istendiğinde, bütünsel rubrik kullanımı tercih edilmektedir. Tarama modeli ile uyumlu bu çalışmada, pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının, bir başarı testi geliştirme çalışması kapsamında hazırladığı 7 açık uçlu soru, 20 puanlayıcı tarafından önce rubrik kullanılmadan, ardından kendi geliştirdikleri bütünsel rubrik kullanılarak puanlanmış ve puanlayıcılar arası tutarlılık (güvenirlilik), sınıfıçi korelasyon katsayısı (Intraclass Correlation Coefficients-ICC) kullanılarak hesaplanmıştır. Araştırma sonucunda, rubrik kullanılmadan yapılan puanlamada, puanlayıcılar arası tutarlılık katsayısının ($ICC=0.47$), bütünsel rubrik kullanılarak elde edilen tutarlılık katsayısının ise ($ICC=0.77$) olduğu saptanmıştır. Bu bulgu, özellikle performansın detaylı puanlanmasının güç olduğu ya da böyle bir ihtiyacın bulunmadığı durumlarda bütünsel rubrik kullanımının, rubrik kullanılmadan yapılan puanlamaya göre daha tutarlı (güvenilir) ve objektif olduğunu ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Bütünsel rubrik, puanlayıcılar arası tutarlılık, sınıfiçi korelasyon katsayısı

1. GİRİŞ

Açık uçlu sorular, kompleks üst düzey bilişsel becerileri ölçmenin yanı sıra, yanıtı yapılandırma, organize etme gibi yazılı anlatım becerilerini de ölçmeye olanak sağlayan soru türleridir. Açık uçlu soruların kullanımındaki en önemli güçlük, puanlamaların objektifliği ile ilgilidir. Açık uçlu sorular için genellikle uzun yanıtlar gerekir. Kısa cevaplı sorularda genellikle birkaç kelime ya da tek bir cümlelik yanıtlar yeterli olurken, açık uçlu sorular daha uzun açıklamalar gerektirir ve diğer bazı soru türlerine göre, daha üst düzey bilişsel becerileri ölçmeye olanak sağlar (Doğan, 2024).

Atılğan vd. (2019), açık uçlu sorulardan oluşan sınavların yaygın kullanımına rağmen, geçerlilik ve güvenilirlik açısından bazı sorunlar barındırdığına vurgu yapmaktadır. Bunun en önemli nedenlerinden biri, puanlayıcılar arasında oluşabilen farklılıklardır. Öyle ki bu farklılık aynı puanlayıcının, aynı soruyu farklı zamanlarda puanladığı durumlarda bile ortaya çıkabilmektedir. Turgut ve Baykul (2019) tarafından yürütülen bir çalışma da bu görüşü destekler niteliktedir.

Açık uçlu sorular, öğrencilerin düşünme süreçlerini ve kavrama düzeylerini derinlemesine ortaya koyabilme gibi bazı önemli avantajlara sahipken, diğer yandan soruların değerlendirilmesinde objektifliği sağlamak da puanlayıcılar açısından önemli bir dezavantaj oluşturmaktadır. Farklı puanlayıcıların aynı sorulara verilen yanıtlara farklı puanlar verme olasılığı, puanlamaların tutarsızlığına yol açabilir. Bu nedenle, açık uçlu soruların objektif bir biçimde puanlanabilmesi için, önceden belirlenmiş, net ve yapılandırılmış ölçütlere dayalı dereceli puanlama anahtarlarının (rubriklerin) kullanılması önerilmektedir (Brookhart, 2013). Böylece değerlendirme sürecinde öznel yargıların etkisi azaltılarak, daha güvenilir ve geçerli sonuçların elde edilmesi mümkün olacaktır.

Dereceli puanlama anahtarları, değerlendirme ölçütlerinin açık ve anlaşılır biçimde ortaya konduğu, eğitimin hedeflerine uygun şekilde hazırlanmış, öğrencilerin ve öğretmenlerin kabul edilebilir ya da edilemez performansı kolayca ayırt edebileceği şekilde sınırların net olarak tanımlandığı ölçütler bütünüdür. Bir diğer deyişle dereceli puanlama anahtarı, bir çalışmanın değerlendirilmesinde kullanılmak üzere geliştirilmiş ölçütleri içeren bir araç ya da bir performansın nasıl değerlendirileceğini gösteren bir değerlendirme aracı olarak tanımlanabilir (Goodrich, 1997).

Dereceli puanlama anahtarları, bütünsel (holistik) ya da analitik olmak üzere iki farklı türde hazırlanabilir. Hangi tür dereceli puanlama anahtarının kullanılacağı ise, değerlendirme sürecinin amacına göre belirlenir (Popham, 1997). Bazı durumlarda performansı oluşturan öğeleri bağımsız ölçütlerle değerlendirebilmek için net olarak birbirinden ayırabilmek mümkün olmayabilir. Bu tür durumlarda, farklı performans düzeylerini yansıtacak belirgin ölçüt ayrımları bulunmadığından, bütünsel puanlama anahtarının kullanımı tercih edilir (Haladyna, 1997).

Puanlama sürecinde bütünsel rubriklerin kullanımı, değerlendirme sonuçlarının tutarlılığını artırarak objektifliğe katkı sağlayan yöntemlerden biridir. Özellikle ölçülen performansın farklı boyutlara ayrılmasının güç olduğu ve genel bir yargıya ulaşmanın amaçlandığı durumlarda, bütünsel rubrikler tercih edilmektedir. Bu tür rubrikler, öğrencinin çalışmasını tek bir genel ölçüt çerçevesinde değerlendirerek, karmaşık performansların anlamlandırılmasında kolaylık sağlar (Brookhart, 2013; Popham, 1997).

Bütünsel rubrik, bir performans ya da çalışmanın genel kalitesini tek bir bütüncül ölçüt üzerinden değerlendiren bir puanlama aracıdır. Bu tür rubrikler, ayrıntılı ve ayrı ayrı ölçütlerden ziyade, öğrencinin ya da bireyin ortaya koyduğu ürün veya performansa genel bir bakışla yaklaşarak toplam kaliteyi yargılamayı amaçlar. Özellikle karmaşık ya da çok boyutlu görevlerde, tüm öğelerin birlikte nasıl işlediğine odaklanarak değerlendirme yapılmasına olanak sağlar (Andrade, 2000).

Bütünsel rubrikler, özellikle değerlendirmenin kısa sürede tamamlanmasının gerekli olduğu, bir diğer deyişle zaman sınırlılığının bulunduğu durumlarda; yaratıcı yazma, sanat çalışmaları, sözlü sunumlar vb. öznel değerlendirme gerektiren alanlarda sıklıkla tercih edilmektedir. Ayrıca daha önce de değinildiği üzere, öğrenci performansına genel bir bakışın ve tek bir toplam puanının yeterli olduğu durumlarda da kullanılabilir (Popham, 1997). Ancak amaç ya da kullanılan rubrik hangi türde olursa olsun, açık uçlu soruların puanlanmasında puanlayıcılar arası tutarlılığı sağlamak önemli bir güvenilirlik sorunudur. Bütünsel rubrikler de bu tür puanlanmalarda objektifliği sağlayabilmek açısından oldukça önemli araçlardır. Bu gerekçelerle bu çalışmada, açık uçlu soruların rubrik kullanılmadan ve bütünsel rubrik kullanılarak puanlanması durumunda, puanlayıcılar arası güvenilirliğin incelenmesi amaçlanmıştır ve aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Bütünsel rubrik kullanılmadan yapılan puanlamalarda, puanlayıcılar arası güvenilirlik ne düzeydedir?
2. Bütünsel rubrik kullanılarak yapılan puanlamalarda, puanlayıcılar güvenilirlik ne düzeydedir?

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, tarama modelinde bir araştırmadır. Tarama modeli, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu, var olduğu haliyle gözler önüne sermeyi amaçlayan bir araştırma modelidir (Karasar, 2012).

2.2. Çalışma Grubu

Bu araştırma, bir üniversitede pedagojik formasyon eğitimi alan toplam 27 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Bir başarı testi geliştirme çalışması kapsamında, 7 öğretmen adayı tarafından hazırlanan birer açık uçlu soru (toplam 7 soru), 20 öğretmen adayı tarafından önce rubrik kullanılmadan ve ardından soru yazarlarının geliştirdikleri bütünsel rubrikler kullanılarak puanlanmıştır.

2.3. Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak; 7 öğretmen adayı tarafından ayrı ayrı hazırlanan toplam 7 açık uçlu soru ve bu soruların puanlanması için geliştirilen bütünsel rubrikler kullanılmıştır. Aşağıda, öncelikle bir öğretmen adayı tarafından hazırlanan bir soru ve Çizelge 1’de, bu sorunun puanlanması için geliştirilen bütünsel rubrik örneği yer almaktadır.

Soru 1. Akran zorbalığını tanımlayıp, akran zorbalığına maruz kalan bir çocuğa nasıl yaklaşılması gerektiğini bir örnekle açıklayınız (16 puan).

Bu soruda yazar, akran zorbalığının tanımını istemekte ve akran zorbalığına maruz kalan bir çocuğa nasıl yaklaşılması gerektiğine dair bir örnek üzerinden açıklama beklemektedir.

Çizelge 1. Bütünsel Rubrik Ölçütleri ve Puan Aralığı

Ölçütler	Puan Aralığı
Doğru	
“Akran zorbalığı, bir çocuğun ya da gencin yaşlıları tarafından kasıtlı olarak, tekrarlı bir şekilde; fiziksel, sözel, duygusal ya da siber yollarla zarar görmesi ya da sindirilmesidir. Zorbalığa uğrayan bir çocuğa yaklaşırken; empati ve güven, açık iletişim, destek sunmak ve çözüm odaklı yaklaşımlar geliştirmek gerekmektedir” tanımını yapar ve örnek üzerinden açıklar. Örnek: 8 yaşındaki B. ile sınıf arkadaşları, "kilolu olması" nedeniyle sürekli dalga geçmektedir. B. son zamanlarda içine kapanmış ve artık okula gitmek istemediğini söylemeye başlamıştır. Bu durumda öğretmen, “senin üzülmeyi istemem. Bu yaşadıkların haksızlık. Bunun için birlikte bir şeyler yapabiliriz.” diyebilir. Sonrasında okul rehber öğretmeniyle görüşülerek, zorbalık yapan çocuklarla konuşulur ve sınıf içinde empati, arkadaşlık ve saygı temalı etkinlikler başlatılabilir.	14-16
Yakın doğru	
Akran zorbalığının tanımı yapılır ve zorbalığa uğrayan bir çocuğa yaklaşım açıklanır. Verilen örnek konuyla ilgili değildir.	11-13
Uzak doğru	
Akran zorbalığının tanımı eksik yapılır ve zorbalığa uğrayan bir çocuğa yaklaşım açıklanır. Verilen örnek konuyla ilgili değildir.	8-10
Yanlış	

Akran zorbalığının tanımı eksik yapılır. Zorbalığa uğrayan bir çocuğa yaklaşım açıklanamaz. Verilen örnek konuyla ilgili değildir.	5-7
Blöf, Şişirme, İlgisiz	
Soruyla ilgisi olmayan bir konu açıklanmıştır. Blöf yapılmıştır.	0

Çizelge 1 incelendiğinde, soru yazarının genel bir açıklamaya yönelik rubrik ölçütleri oluşturduğu görülmektedir.

2.4. Verilerin Analizi

Bu çalışmada, bir başarı testi geliştirme kapsamında, 7 öğretmen adayı tarafından ayrı ayrı hazırlanan toplam 7 açık uçlu soru ve bu soruların önce rubrik kullanılmadan, ardından bütünsel rubrik kullanılarak puanlanmasından elde edilen veriler için, puanlayıcılar arası tutarlılık belirlemek amacıyla kullanılan “sınıfiçi korelasyon katsayısı (Intraclass Correlation Coefficient-ICC)” hesaplanmıştır. Sınıfiçi korelasyon katsayılarının yorumlanmasında; 0.50'den küçük ise “düşük”, 0.50 ile 0.75 arasında ise “orta”, 0.75 ile 0.90 arasında ise “iyi” ve 0.90'dan büyük ise “mükemmel” ölçütleri kullanılmıştır (Koo ve Li, 2016).

3. BULGULAR

Bu bölümde öncelikle araştırmanın birinci alt amacına yönelik olarak, bütünsel rubrik kullanılmadan yapılan puanlamalara ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Çizelge 2’de, puanlayıcıların analitik rubrik kullanılmadan yaptıkları puanlamalar ve ardından Çizelge 3’te, puanlayıcılar arası tutarlılığı gösteren sınıfiçi korelasyon katsayısı sunulmuştur.

Çizelge 2. Bütünsel Rubrik Kullanılmadan Yapılan Puanlamalar

Soru	Puanlayıcı																			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1	12	12	12	8	12	8	15	12	13	10	15	12	16	14	16	16	12	16	16	12
2	4	4	8	12	8	8	11	8	8	12	8	8	16	9	8	13	8	8	9	8
3	9	12	12	9	14	11	16	11	16	12	9	12	12	12	13	7	16	12	10	12
4	8	8	8	12	8	8	8	8	10	12	8	6	8	7	8	14	8	10	8	8
5	4	4	6	9	5	4	7	4	6	4	7	11	7	5	7	8	9	8	8	7
6	8	12	8	8	8	12	8	10	8	8	8	10	8	9	9	9	10	7	12	8
7	10	10	8	11	10	14	12	10	8	12	14	13	12	9	8	7	12	10	9	12

Çizelge 2 incelendiğinde, 7 farklı açık uçlu soruya, 20 puanlayıcı tarafından bütünsel rubrik kullanılmadan verilen öznel puanlar yer almaktadır.

Çizelge 3. Bütünsel Rubrik Kullanılmadan Yapılan Puanlamalarda Puanlayıcılar Arası Tutarlılık (Sınıfıçi Korelasyon Katsayısı)

Sınıfıçi Korelasyon ^b		%95 Güven Aralığı		F Testi			
		Alt Sınır	Üst Sınır	Değer	sd ₁	sd ₂	P
Ortalama Ölçümler	.47 ^a	.250	.823	19.097	6	114	.000

Çizelge 3 incelendiğinde, sınıfıçi korelasyon katsayısının ICC=0.47 olduğu bulunduğu görülmektedir. Bu değer, puanlayıcılar arasındaki tutarlılığın “düşük” olduğunu göstermektedir (Koo ve Li, 2016). Bu bulgu, yapılandırılmamış değerlendirme süreçlerinde puanlayıcıların öznel yargılarının, puanlama sonuçlarını önemli ölçüde etkileyebileceğini ortaya koymaktadır. Özellikle açık uçlu soruların kullanıldığı ve puanlama ölçütlerinin net olarak tanımlanmadığı durumlarda, puanlayıcılar arasında anlamlı farklılıklar meydana gelmekte ve güvenilirlik olumsuz etkilenmektedir. Dolayısıyla, özellikle birden fazla puanlayıcının yer aldığı süreçlerde, hem puanlama ölçütlerinin net biçimde belirlenmesi hem de puanlayıcıların bu ölçütler doğrultusunda eğitilmesi büyük önem taşımaktadır.

Aşağıda, araştırmanın ikinci alt amacına yönelik olarak, bütünsel rubrik kullanılarak yapılan puanlamalara ilişkin bulgular yer akmaktadır.

Çizelge 4’te, puanlayıcıların bütünsel rubrik kullanarak yaptıkları puanlamalar ve ardından Çizelge 5’te, puanlayıcılar arası tutarlılığı gösteren sınıfıçi korelasyon katsayısı sunulmaktadır.

Çizelge 4. Bütünsel Rubrik Kullanılarak Yapılan Puanlamalar

Soru	Puanlayıcı																			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1	12	12	12	16	12	12	16	12	12	16	16	12	16	12	16	16	12	16	16	12
2	4	4	8	12	8	8	12	8	8	12	8	8	12	8	8	12	8	8	8	8
3	16	12	12	16	16	12	16	16	16	12	16	12	16	12	16	12	16	12	16	12
4	8	8	8	12	8	8	8	8	8	12	8	8	8	8	8	12	8	8	8	8
5	4	4	4	8	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	8	4	4	8	4
6	8	12	8	8	8	12	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	12	8
7	12	12	8	12	12	8	12	12	8	12	12	8	12	12	8	12	12	12	12	12

Çizelge 4 incelendiğinde, 7 soruya ilişkin olarak 20 puanlayıcının bütünsel rubrik kullanarak verdikleri puanlar yer almaktadır. Bu puanlamalarda, her soruya ilişkin genel bir performans düzeyi dikkate alınarak tek bir bütünsel yargıya varılmıştır. Bütünsel rubrikler, performansın

genel bir izlenimle değerlendirilmesini sağlarken, puanlayıcıya belirli ölçütler çerçevesinde, ancak daha geniş bir yorum alanı tanımaktadır.

Çizelge 5. Bütünsel Rubrik Kullanılarak Yapılan Puanlamalarda Puanlayıcılar Arası Tutarlılık (Sınıfçı Korelasyon Katsayısı)

Sınıfçı Korelasyon ^b		%95 Güven Aralığı		F Testi			
		Alt Sınır	Üst Sınır	Değer	sd1	sd2	P
Ortalama Ölçümler	.77 ^a	.565	.943	82.965	6	114	.000

Çizelge 5 incelendiğinde, sınıfçı korelasyon katsayısının ICC=0.77 olarak bulunduğu görülmektedir. Bu değer, puanlayıcılar arasındaki tutarlılığın “iyi” olduğunu göstermektedir (Koo ve Li, 2016). Elde edilen bu bulgu, bütünsel rubrik kullanımının puanlayıcılar arasında daha yüksek bir tutarlılık sağladığını ve yapılandırılmış bir değerlendirme aracının öznel farklılıkları önemli ölçüde azaltabildiğini ortaya koymaktadır. Analitik rubriklere oranla daha az ayrıntılı ölçütlere sahip olmasına rağmen, bütünsel rubriklerin bile puanlama sürecine yapısal bir çerçeve kazandırarak, puanlama güvenilirliğini artırdığı görülmektedir. Bu durum, eğitsel değerlendirmelerde puanlama araçlarının dikkatli bir biçimde seçilmesi ve böylelikle değerlendirme süreçlerinin sistematik hale getirilmesi gerektiğini göstermektedir. Ayrıca, puanlayıcı eğitimlerinin yanı sıra, uygun rubrik türü seçiminin de güvenilirlik açısından önemli olduğunu göstermektedir.

4. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışmadan elde edilen bulgular, değerlendirme sürecinde yapılandırılmış bir aracın, özellikle de rubriklerin kullanımının ne denli önemli olduğunu açık biçimde ortaya koymaktadır. Bütünsel rubrik kullanılarak yapılan puanlama, belirli ölçütlere göre tanımlanmış performans düzeylerine sahip olduğu için, farklı puanlayıcıların verdikleri puanların daha tutarlı olmasını sağlamıştır. Bu durum, ölçme sonuçlarının güvenilirliğinin artmasına doğrudan katkı sağlamaktadır. Rubrikler sayesinde puanlayıcılar neyi, nasıl değerlendireceklerini önceden bilmekte ve bu da değerlendirme sürecine sistematiklik ve tutarlılık kazandırmaktadır.

Rubrik kullanılmadan yapılan puanlamalarda puanlayıcılar, net ölçütler olmadan, bir başka deyişle tamamen öznel yargı ve deneyimlerine dayalı olarak karar vermek durumunda kalmaktadır. Duygusal, bilişsel ya da bağlamsal faktörlerin etkisiyle puanlayıcılar aynı çalışmaya farklı puanlar verebilmekte, bu da ölçme aracının güvenilirliğini düşürmektedir. Özellikle katılımcı sayısının çok olduğu uygulamalarda rubrikler kullanılarak yapılan puanlamalar, olası itirazların önüne geçebilme ve hesap verebilirlik açısından avantajlar sağlamaktadır.

Rubriklerdeki yapılandırma, yalnızca puanlamayı değil, aynı zamanda öğrenme süreçlerini de destekleyici niteliklere sahiptir. Buna karşılık rubrik kullanılmadan yapılan puanlamalarda ölçütlerin belirsizliği, yorum farklılıklarını artırmakta; bu da güvenilirliği ve geçerliliği

olumsuz yönde etkilemektedir. Bu nedenle, özellikle açık uçlu soruların puanlanmasında yapılandırılmış rubriklerin tercih edilmesi, değerlendirme sürecinin bilimsel temellere dayandırılması ve değerlendirme sonuçlarının güvenilirliğinin artırılması açısından büyük önem taşımaktadır. Ancak rubriklerin bu avantajlarından yararlanabilmek ve etkili kullanımlarını sağlayabilmek için, bu konuda yeterli bilgiye ve uygulama becerisine sahip olmak önemli bir ön koşuldur. Bu bağlamda hem açık uçlu soruların yazımı hem de bunların puanlanması ve değerlendirilmesine yönelik rubriklerin geliştirilmesi konusunda özel birtakım eğitimler (hizmet içi eğitim, atölye çalışmaları, çalıştaylar vb.) alınması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Andrade, H. Using Rubrics to Promote Thinking and Learning. *Educational Leadership*, 57(5), 13–19, 2000.

Atılğan, H., Kan, A., ve Aydın, B., *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (12. baskı). Anı Yayıncılık, 2019.

Brookhart, S. M., *How to Create and Use Rubrics for Formative Assessment and Grading*. ASCD. 2013.

Doğan, S., *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Ölçme-Değerlendirme Okuryazarlığı ve Öz Yeterlik Düzeyleri ile Eğitimde Ölçme-Değerlendirme Dersine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara, 2024.

Goodrich, H. A. Understanding rubrics. *Educational Leadership*, 54(4),14-17, 1997.
<http://learnweb.harvard.edu/alps/thinking/docs/rubricar.htm> (Erişim tarihi: Mayıs 2025)

Haladyna, M.T., *Writing Test Items to Evaluate Higher Order Thinking*. USA: Viacom Company, Allyn & Bacon, 1997.

Karasar, N., *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (16. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım, 2005.

Koo, T. K., & Li, M. Y. A. Guideline of selecting and reporting intraclass correlation coefficients for reliability research. *Journal of Chiropractic Medicine*, 15(2), 155–163. 2016.
<https://doi.org/10.1016/j.jcm.2016.02.012>

Popham, J. W. What's Wrong and What's Right with Rubric. *Educational Leadership*, 1997.
Turgut, M. F., ve Baykul, Y., *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (8. baskı). Pegem Akademi, 2019.

AÇIK UÇLU SORULARIN RUBRİK KULLANILMADAN VE ANALİTİK RUBRİK KULLANILARAK PUANLANMASI DURUMUNDA PUANLAYICILAR ARASI TUTARLILIK

Prof. Dr. Ömay ÇOKLUK BÖKEOĞLU

Ankara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Fakültesi,
cokluk@education.ankara.edu.tr - ORCID ID: 0000-0002-3879-9204

Doç. Dr. Fazilet TAŞDEMİR

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi/Eğitim Fakültesi,
fazilet.tasdemir@erdogan.edu.tr - ORCID ID:0000-0002-0430-9094

Öğr. Gör. Hüseyin ATASEVEN

Karabük Üniversitesi/Yabancı Diller Yüksekokulu,
huseyinataseven@karabuk.edu.tr - ORCID ID: 0000-0001-9992-4518

ÖZET

Eğitim ortamlarında öğrencilerin kendi yanıtlarını kendilerinin yapılandığı açık uçlu soruların kullanımının bazı avantajları olmakla birlikte, özellikle büyük gruplarda kullanımının birtakım güçlüklerini olduğu da bilinmektedir. Açık uçlu sorular, görece daha hızlı hazırlanmaları ve üst düzey bilişsel becerileri yoklamaya daha uygun olmalarına rağmen, büyük gruplarda kolay uygulanabilir ve puanlanabilir olmadıklarından, çoktan seçmeli, eşleştirmeli, doğru-yanlış gibi soru türlerine oranla, kullanımları daha az tercih edilen soru türler olmaktadır. Açık uçlu soruların puanlanmasındaki güçlüklerin üstesinden gelebilmek için kullanılan yollardan biri ise rubriklerle (dereceli puanlama anahtarları) puanlama yapmaktır. Tarama modelindeki bu araştırmada, pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adayları ile çalışılmıştır. Her biri farklı öğrenciler tarafından yazılan toplam 10 açık uçlu soru, 15 öğrenci tarafından önce rubrik kullanılmadan, ardından kendi geliştirdikleri analitik rubrik kullanılarak iki kez puanlanmış ve puanlayıcılar arası tutarlılık, sınıfi korelasyon katsayısı (Intraclass Correlation Coefficients-ICC) kullanılarak hesaplanmıştır. Rubrik kullanmadan yapılan puanlamalarda, puanlayıcılar arası tutarlılık (ICC=0.38), analitik rubrik kullanılarak yapılan

puanlamalarda ise ($ICC=0.82$) olarak belirlenmiştir. Bu bulgu, açık uçlu soruların puanlanmasında analitik rubrik kullanımının, puanlayıcılar arası tutarlılığa önemli ölçüde katkıda bulunduğunu, puanlanmayı kolaylaştırdığını ve daha güvenilir sonuçlar elde edilmesini sağladığını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Analitik rubrik, dereceli puanlama anahtarı, tutarlılık, güvenilirlik

1. GİRİŞ

Yanıtlayıcıların özgün ve yaratıcı düşünme gücünü, yazılı anlatım becerisini, belli konulardaki görüşünü vb. ölçmede, açık uçlu soru türleri oldukça kullanışlıdır. Bu tür sorular, görece daha hızlı hazırlanabilmelerinin yanı sıra üst düzey bilişsel becerileri yoklamaya daha uygun olmaları nedeniyle oldukça değerlidir. Ancak büyük gruplarda uygulanmaları ve puanlanmaları zor olduğundan; çoktan seçmeli, eşleştirmeli, doğru-yanlış gibi kapalı uçlu soru türlerine oranla daha az tercih edilmektedir (Tekin, 2013).

Açık uçlu soruların hazırlanmasında bazı temel ilkelere dikkat edilmesi gerekmektedir. Öncelikle bu tür soruların kapsamı net olarak sınırlandırılmalı ve ifadeler açık ve anlaşılır olmalıdır. Sorular, öğrencinin belirli öğrenme çıktıları doğrultusunda düşünmesini sağlayacak şekilde yapılandırılmalı, bilginin hatırlanması ile sınırlı, ders kitaplarından aynen alınmış ifadelerden kaçınılmalıdır. Etkili bir ölçme işlemi için, uzun ve az sayıda soru yerine, kısa ve sayıca daha fazla soru sorulması tercih edilmelidir. Açık uçlu sorular, analiz, sentez, yaratıcılık ve problem çözme gibi üst düzey bilişsel becerilerin değerlendirilmesine olanak tanır. Bununla birlikte, bu tür soruların puanlaması genellikle öznel ve her zaman değerlendiriciler arasında farklılıklar görülme olasılığı bulunmaktadır (Gronlund ve Linn, 1990).

Açık uçlu soruların puanlanmasında, genellikle puanlamaya belirli bir miktar hata karışmaktadır. Bu durum, özellikle puanlayıcılar arası tutarlılığı olumsuz etkilemektedir. Bu sorunun üstesinden gelmede dereceli puanlama anahtarı (rubrik) kullanılması, puanlama objektifliğini sağlamak adına önemli bir yaklaşımdır. Rubrik ya da dereceli puanlama anahtarı, öğretmenlerin ya da puanlayıcıların değerlendirme sürecini daha açık ve tutarlı hale getirmekte; aynı zamanda öğrencilerin belirlenen öğrenme hedeflerine ulaşmak için gösterdikleri çaba hakkında daha fazla bilgi sunmaktadır. Dereceli puanlama anahtarlarının, “bütünsel (holistic)” ve “analitik (analytical)” olmak üzere iki farklı türü bulunmaktadır. Hangi puanlama anahtarının tercih edileceği ise, büyük ölçüde sorunun yapılandırılış biçimine ve ölçülmek istenen kazanımlara bağlı olmaktadır (Mertler, 2001).

Analitik rubrikler, ölçülmek istenen bir beceri ya da yetenek çok boyutlu olduğunda ve her bir boyutun ayrı ayrı değerlendirilmesi gerektiğinde tercih edilmelidir. Bu tür rubrikler puanlamanın farklı ölçütler ya da boyutlar açısından detaylı olarak yapılabilmesine olanak sağlar ve aynı zamanda yapılandırılmış geri bildirim sunarlar. Böylece öğrencilerin yeterlilik düzeyleri genel olarak değil, alt boyutlar

açısından da analiz edilebilir ve eksiklikleri net olarak görülebilir. Analitik rubriklerde her bir ölçüt için ayrı ayrı puanlama yapılır ve bu puanların toplanması ile bir toplam puan elde edilir (Brookhart, 2013).

Rubrikler, açık uçlu soruların puanlama objektifliğinin sağlanmasında önemli araçlar olmakla birlikte, özellikle analitik rubrikler, daha detaylı puanlama sunmaları nedeniyle daha da avantajlı görünmektedir. Bu doğrultuda bu çalışmada, açık uçlu soruların rubrik kullanılmadan ve analitik rubrik kullanılarak puanlanması durumunda, puanlayıcılar arası tutarlılığın incelenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Analitik rubrik kullanılmadan yapılan puanlamalarda, puanlayıcılar arası tutarlılık katsayısı kaçtır?
2. Analitik rubrik kullanılarak yapılan puanlamalarda, puanlayıcılar arası tutarlılık katsayısı kaçtır?

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, tarama modeli ile uyumludur. Tarama modeli, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu, var olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan bir modeldir ve bu modelde olaylar ya da olgular herhangi bir müdahalede bulunulmaksızın, mevcut haliyle ele alınır ve betimsel olarak analiz edilir (Karasar, 2012).

2.2. Çalışma Grubu

Bu çalışmada, bir üniversitede pedagojik formasyon eğitimi alan toplam 25 öğretmen adayı ile çalışılmıştır. Çalışmada açık uçlu soruların yazımında 10 öğretmen adayı, bu soruların puanlanmasında ise 15 öğretmen adayından yararlanılmıştır.

2.3. Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak; 10 öğretmen adayı tarafından ayrı ayrı hazırlanan toplam 10 açık uçlu soru ve bu soruların puanlanması için geliştirilen analitik rubrikler kullanılmıştır. Aşağıda, öncelikle bir öğretmen adayı tarafından hazırlanan bir soru ve Çizelge 1’de, bu sorunun puanlanması için geliştirilen analitik rubrik örneği sunulmuştur.

Soru 1. Drama etkinliklerinin okul öncesi dönemde çocukların dil gelişimine katkılarını yaş aralıkları, cinsiyet başlıkları altında detaylandırarak açıklayınız (16 PUAN).

Bu soruda drama etkinliklerinin okul öncesi dönemde çocukların dil gelişimine katkısının, iki farklı boyutta ve detaylı olarak açıklanması istenmektedir.

Çizelge 1. Analitik Rubrik Ölçütleri ve Puan Aralığı

Boyut	Alt Boyut	Ölçütler	Puan
Alıcı dil yaşı	3-4 alıcı dil yaşı	Drama etkinliklerinin bu yaş grubundaki çocukların alıcı dil gelişiminde destekleyici bir rol oynadığı yazılır. Erken çocukluk döneminde oyunlaştırarak kazanım aktarımının, dil gelişimine olan olumlu katkıları açıklanır.	1-2
	4-5 alıcı dil yaşı	4-5 yaşındaki çocuklarda, kullanılan kelime sayısının 1000'e ulaşabileceği ve karmaşık dil yapılarını anlamaya başladıkları yazılır. Merak duygusuna vurgu yapılarak, çocuğun neden-nasıl gibi sorular sorabileceği ve hayal güçlerinin geliştiği yazılır.	1-2
	5-6 alıcı dil yaşı	5-6 yaşın, çocuklarda alıcı dilin (anlama) ve ifade edici dilin (konuşma) hızla geliştiği bir dönem olduğu yazılır. Bu yaş grubundaki çocukların daha karmaşık cümleleri anlayabileceği ve konuşma becerilerinin gelişmiş olduğu yazılır.	1-2
Cinsiyet	Kız	Kız çocuklarında dil gelişiminin erken dönemde başladığı, 8-9. aylarda ilk kelimelerini söylemeye başladıkları ve 12-18. aylarda kelimeleri daha doğru telaffuz ettikleri yazılır. 2 yaşına kadar en az 50 kelime ile, 3 yaşından itibaren ise akıcı şekilde konuşmaya başladıkları belirtilir.	1-5
	Erkek	Erkek çocukların genellikle kız çocuklara oranla biraz daha geç konuşmaya başladığı yazılır. 10-18. ay civarında ilk kelimelerini söyledikleri, 2 yaş civarında yaklaşık 50 kelime ile, 5 yaş civarında ise akıcı şekilde konuşmaya başladıkları belirtilir.	1-5
Toplam			16

2.4. Verilerin Analizi

Bu çalışmada, 10 öğretmen adayı tarafından ayrı ayrı hazırlanan toplam 10 açık uçlu soru ve bu soruların önce rubrik kullanılmadan, ardından analitik rubrik kullanılarak puanlanmasından elde edilen veriler için, puanlayıcılar arası tutarlılık belirlemek amacıyla kullanılan sınıfıçi korelasyon katsayısı (Intraclass Correlation Coefficient-ICC) hesaplamaları yapılmıştır.

Sınıfıçi korelasyon katsayısı özellikle tipik davranışı ölçen ve derecelendirmeye dayalı ölçümlerde beş veya daha fazla puanlayıcının tutarlılığını belirlemek amacıyla kullanılmaktadır. Bu katsayı, puanlayıcıların dereceli puanlama anahtarını nasıl yorumladıklarından çok, değerlendirilen bireylerin performans farklılıklarından kaynaklanan puan varyasyonlarını dikkate alır. Bu yönüyle ICC, puanlayıcılar arası uyumu nesnel olarak belirleyen bir ölçüt sunar. Sınıfıçi korelasyon katsayısı aslında bir tür varyans analizidir ve grupıçi (within-group) ile gruplar arası (between-group) varyansların oranı temel alınarak

hesaplanır. Elde edilen değer 0 ile 1 arasında değişir ve değer 1'e yaklaşması yüksek tutarlılık (güvenilirlik), düşük hata varyansı anlamına gelir (Shrout ve Fleiss, 1979).

ICC değerlerinin 0.50'den küçük olması “düşük”, 0.50 ile 0.75 arasında olması “orta”, 0.75 ile 0.90 arasında olması ise “iyi” ve 0.90'dan büyük olması “mükemmel” tutarlılık (güvenirlik) olarak kabul edilir (Koo ve Li, 2016).

3. BULGULAR

Bu bölümde öncelikle araştırmanın birinci alt amacına yönelik olarak, analitik rubrik kullanılmadan yapılan puanlamalara ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Çizelge 2’de, puanlayıcıların analitik rubrik kullanılmadan yaptıkları puanlamalar ve ardından Çizelge 3’te, puanlayıcılar arası tutarlılığı gösteren sınıfıçi korelasyon katsayısı sunulmuştur.

Çizelge 2. Analitik Rubrik Kullanılmadan Yapılan Puanlamalar

Soru	Puanlayıcı														
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15
S1	9	10	10	9	9	10	10	9	13	11	9	9	16	14	16
S2	11	13	11	14	11	11	11	10	11	13	11	11	11	10	11
S3	14	12	12	12	11	12	11	11	12	11	11	12	11	11	12
S4	11	11	9	11	11	10	10	9	9	10	9	9	9	9	9
S5	14	12	8	12	15	12	10	11	12	12	9	12	10	11	12
S6	11	8	9	8	9	8	9	8	9	9	9	8	9	8	8
S7	16	8	10	12	16	15	9	10	16	11	15	9	14	16	16
S8	11	10	8	9	10	10	9	8	9	9	8	9	9	8	9
S9	12	12	12	12	11	12	14	11	12	12	9	12	14	11	12
S10	11	11	11	11	11	9	11	10	11	9	10	10	11	10	10

Çizelge 2 incelendiğinde, 10 soruya ilişkin olarak 15 puanlayıcının analitik rubrik kullanılmaksızın yaptığı puanlamalar yer almaktadır. Bu puanlamalar, herhangi bir ölçüt ya da yapılandırılmış değerlendirme çerçevesi olmaksızın, puanlayıcıların kendi bireysel yargılarına dayalı ve öznel olarak yapılmıştır.

Çizelge 3. Analitik Rubrik Kullanılmadan Yapılan Puanlamalarda Puanlayıcılar Arası Tutarlılık (Sınıfıçi Korelasyon Katsayısı)

Sınıfıçi Korelasyon ^b		%95 Güven Aralığı		F Testi			
		Alt Sınır	Üst Sınır	Değer	Sd ₁	Sd ₂	P
Ortalama Ölçümler	.38 ^a	.202	.696	11.358	9	126	.000

Çizelge 3 incelendiğinde, sınıfıçi korelasyon katsayısının ICC=0.38 olarak bulunduğu görülmektedir. Bu değer, puanlayıcılar arasındaki tutarlılığın “düşük” olduğunu göstermektedir. Elde edilen bu bulgu, açık uçlu soruların değerlendirilmesinde analitik rubrik gibi önceden tanımlanmış, amaca yönelik ölçütlerin kullanımının ne denli önemli olduğunu göstermektedir. Görüldüğü gibi, rubrik olmaksızın yapılan puanlamalarda, değerlendirme süreci oldukça öznel bir yapıda olmakta ve farklı puanlayıcılar arasında anlamlı puan farkları oluşabilmektedir. Bu durum, ölçmenin güvenilirliğini olumsuz etkileyerek eğitimde adil ve geçerli değerlendirme ilkelerine aykırı sonuçlar doğurmaktadır. Dolayısıyla, açık uçlu soru puanlamalarında yapılandırılmış ölçütlere dayalı rubrik kullanımı, puanlayıcılar arası uyumu artırmak ve puanlamaları mümkün olduğunca objektif hale getirmek açısından kritik bir gereklilik olarak öne çıkmaktadır.

Aşağıda, araştırmanın ikinci alt amacına yönelik olarak, analitik rubrik kullanılarak yapılan puanlamalara ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Çizelge 4’te, puanlayıcıların analitik rubrik kullanarak yaptıkları puanlamalar ve ardından Çizelge 5’te, puanlayıcılar arası tutarlılığı gösteren sınıfıçi korelasyon katsayısı sunulmuştur.

Çizelge 4. Analitik Rubrik Kullanılarak Yapılan Puanlamalar

Soru	Puanlayıcı														
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15
S1	15	16	15	16	15	16	16	14	13	16	16	15	16	14	16
S2	11	13	11	14	11	11	11	10	11	13	11	11	11	10	11
S3	14	12	12	12	11	12	11	11	12	11	11	12	11	11	12
S4	11	11	9	11	11	10	10	9	9	10	9	9	9	9	9
S5	14	12	12	12	15	12	10	11	12	12	15	12	10	11	12
S6	11	8	9	8	9	8	9	8	9	9	9	8	9	8	8
S7	16	12	16	12	16	15	16	15	16	14	15	16	14	16	16
S8	11	10	8	9	10	10	9	8	9	9	8	9	9	8	9
S9	12	12	12	12	11	12	14	11	12	12	11	12	14	11	12
S10	11	11	11	11	11	12	11	10	11	9	11	10	11	10	10

Çizelge 4 incelendiğinde, 10 soruya ilişkin olarak 15 puanlayıcının analitik rubrik kullanarak yaptığı puanlamalar yer almaktadır.

Çizelge 5. Analitik Rubrik Kullanılarak Yapılan Puanlamalarda Puanlayıcılar Arası Tutarlılık (Sınıfiçi Korelasyon Katsayısı)

Sınıfiçi Korelasyon ^b		%95 Güven Aralığı		F Testi			
		Alt Sınır	Üst Sınır	Değer	sd ₁	sd ₂	P
Ortalama Ölçümler	.82 ^a	.672	.940	77.321	9	126	.000

Çizelge 5 incelendiğinde, sınıfiçi korelasyon katsayısının ICC=0.82 olarak bulunduğu görülmektedir. Bu değer, puanlayıcılar arasındaki tutarlılığın “iyi” olduğunu göstermektedir (Koo ve Li, 2016). Elde edilen bu bulgu, yapılandırılmış ve ölçüt temelli bir puanlama aracının, öznel farklılıkları azaltarak değerlendirme sürecinde tutarlılığı ya da güvenilirliği artırabileceğini ortaya koymaktadır. Ayrıca bu durum, eğitim ortamlarında geçerli ve güvenilir değerlendirme yapmanın önemini de gözler önüne sermektedir.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmadan elde edilen bulgular, puanlama sürecinde önceden detaylandırılmış boyutlara dayalı olarak geliştirilen bir analitik rubrik kullanımının, puanlayıcılar arasındaki tutarlılığı artırmadaki önemini ortaya koymaktadır. Açık uçlu soruların puanlanmasında rubrik kullanılmadığında, aynı puanlayıcıların bile puanlama davranışlarında önemli farklılıklar ortaya çıkabilirken, farklı puanlayıcılar arasında bu riskin daha da yükseleceğini tahmin etmek zor olmayacaktır. Oysa puanlamalar ya da puanlayıcılar arası tutarlılık, bir başka deyişle güvenilirlik, ölçme süreçlerinin karşılaması gereken en temel psikometrik niteliklerden biridir.

Açık uçlu soruların hazırlanması görece kolay ve hızlı olmakla birlikte, bu tür sorulara verilen yanıtların kişiden kişiye önemli farklılıklar gösterebileceği dikkate alınmalıdır. Bu nedenle, puanlayıcıların değerlendirme sürecinde karşılaşılabilecekleri olası yanıtları önceden öngörerek, bu yanıtları adil ve objektif olarak değerlendirebilmelerini sağlayacak bir analitik rubrik hazırlamaları önemle tavsiye edilmektedir. Bu durum ayrıca eğitimde hesap verebilirlik açısından da önemli bir gerekliliktir.

Sonuç olarak, puanlayıcıların yalnızca açık uçlu soru hazırlama konusunda değil, aynı zamanda değerlendirme ölçütlerinin belirlenmesi, rubrik geliştirme ve puanlama açısından da uzmanlaşmaları önem taşımaktadır. Bu uzmanlaşmanın sağlanabilmesi için puanlayıcıların ya da öğretmenlerin, ölçme ve değerlendirme alan uzmanları tarafından düzenlenen hizmet içi eğitimlere, mesleki gelişim programlarına vb. katılmaları önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Brookhart, S. M., *How to Create and Use Rubrics for Formative Assessment and Grading*. ASCD, 2013.

Gronlund, N. E., & Linn, R. L. *Measurement and Evaluation in Teaching* (6th ed.). Macmillan Publishing Company, 1990.

Karasar, N., *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (24. Baskı). Nobel Yayıncılık, 2012.

Koo, T. K., & Li, M. Y. A. Guideline of Selecting and Reporting Intraclass Correlation Coefficients for Reliability Research. *Journal of Chiropractic Medicine*, 15(2), 155-163, 2016. <https://doi.org/10.1016/j.jcm.2016.02.012>

Mertler, C. A. Designing Scoring Rubrics for Your Classroom. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(25), 2001. Retrieved from <https://pareonline.net/getvn.asp?v=7&n=25>

Shrout, P. E., & Fleiss, J. L. Intraclass Correlations: Uses in Assessing Rater Reliability. *Psychological Bulletin*, 86(2), 420–428, 1979. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.86.2.420>

Tekin, H., *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (22. Baskı). Yargı Yayınevi, 2013.

MÜHENDİSLİK LİSANS PROGRAMLARININ AKREDİTASYONU YTÜ İNŞAAT MÜHENDİSLİĞİ BÖLÜMÜ ÖRNEĞİ

Prof. Dr. Nabi YÜZER

Yıldız Teknik Üniversitesi

nyuzer@yildiz.edu.tr - ORCID ID: 0000-0003-0269-0140

ÖZET

MÜDEK, YÖKAK tarafından tanınan, mühendislik programlarını ulusal/uluslararası düzeyde akredite eden bir dernek olup, “Avrupa Mühendislik Eğitimi Akreditasyon Ağı ENAEE”nin (European Network for Accreditation of Engineering Education) 20 yıldan beri üyesidir. MÜDEK ENAEE’nin bir üyesi olarak, değerlendirdiği mühendislik eğitimi programlarına “EUR-ACE (European Accredited Engineer)” etiketi verme yetkisine sahiptir. MÜDEK aynı zamanda “IEA’nın (International Engineering Alliance Washington Accord)” da üyesi olup IEA içinde ABET’in de olduğu 32 üye bulunmaktadır. Yıldız Teknik Üniversitesi İnşaat Mühendisliği Bölümü %30 ve %100 İngilizce Programları MÜDEK tarafından 5 yıl süre ile akreditedir. Bu akreditasyon sayesinde mezun ettiği öğrencilerin mezuniyet belgeleri başta ABD, İngiltere, Almanya, Çin, Fransa olmak üzere dünyanın pek çok ülkesinde geçerlilik kazanmıştır. Eğitimlerine yurt dışında devam etmek isteyen lisans mezunları, yurt dışında çalışmak isteyen mühendislerimizin önünde bir engel bulunmamaktadır. Bir programın MÜDEK’ten akredite olabilmesi için Mühendislik Lisans Programları Değerlendirme Ölçütlerini sağladığını kanıtlaması gerekir.

Bu bildiri kapsamında, YTÜ İnşaat Mühendisliği bölümü öğrencilerinin mezuniyet belgelerinin uluslararası geçerliliğe sahip olması için yapılan çalışmalar; mezunların, mezuniyetlerini takiben birkaç yıl içinde ulaşmaları gereken kariyer hedeflerini ve mesleki beklentileri ifade eden programın eğitim amaçları; öğrencilerin bölümünden mezun oluncaya kadar kazanmaları gereken bilgi, beceri ve davranışları ifade eden program çıktıları; eğitim amaçları ve program çıktılarına ulaşip ulaşmadıklarını belirlemek üzere yapılan ölçme, değerlendirme ve sürekli iyileştirme faaliyetleri ele alınacaktır.

Anahtar Kelimeler : Akreditasyon, Eğitim Amaçları, Program Çıktıları, Ölçme-Değerlendirme-İyileştirme.

ACCREDITATION OF ENGINEERING UNDERGRADUATE PROGRAMS THE CASE OF YTU CIVIL ENGINEERING DEPARTMENT

MÜDEK is a national/international accreditation body recognized by YÖKAK, providing accreditation for engineering programs. Since 2006, it has been a member of the “European Network for Accreditation of Engineering Education (ENAEE)”. MÜDEK has been authorized by ENAEE to grant the “EUR-ACE (European Accredited Engineer)” label to accredited

engineering education programs. Since 2011, MÜDEK has also been a member of the “IEA (International Engineering Alliance Washington Accord)”, which includes 32 members, including ABET. The 30% and 100% English Civil Engineering Programs of Yıldız Technical University have been accredited by MÜDEK for a period of five years. Thanks to this accreditation, the diplomas of its graduates have gained recognition in many countries around the world, including the United States, the United Kingdom, Germany, China, and France. Undergraduate graduates wishing to continue their studies abroad, as well as engineers seeking employment opportunities overseas, face no barriers. For a program to be accredited by MÜDEK, it must demonstrate compliance with the Engineering Undergraduate Program Evaluation Criteria.

This paper will discuss the efforts undertaken to ensure the international recognition of YTU Civil Engineering undergraduates' diplomas. It will also cover the program's educational objectives, which define the career goals and professional expectations that graduates are expected to achieve in the near future. Additionally, the paper will address program outcomes, which specify the knowledge, skills, and behaviors students must acquire by graduation, as well as the assessment, evaluation, and continuous improvement activities conducted to determine the achievement levels of these educational objectives and program outcomes.

Keywords: Accreditation, Educational Objectives, Program Outcomes, Assessment-Evaluation-Improvement

1. GİRİŞ

23 Temmuz 2015 tarihli “Yükseköğretim Kalite Güvencesi Yönetmeliği” kapsamında ve 1 Temmuz 2017 tarihinde yapılan ayrı bir düzenleme ile idari ve mali özerkliğe sahip, “Yüksek Öğretim Kalite Kurulu (YÖKAK)” oluşturulmuştur. Bu kuruluşun temel görevleri arasında “Yükseköğretim kurumlarının dış değerlendirmesini yapmak, akreditasyon kuruluşlarının yetkilendirilmesi ve tanınması süreçlerini yürütmek” yer almaktadır [1]. YÖKAK, 2025 yılı itibarıyla Eğitim Programları için EPDAD’ı, Mühendislik Programları için MÜDEK ve ABET’i ve daha birçok program için birçok derneği yetkilendirmiş durumdadır [2].

MÜDEK, mühendislik programlarını ulusal/uluslararası düzeyde akredite eden bir dernek olup, “Avrupa Mühendislik Eğitimi Akreditasyon Ağı ENAEE”nin (“European Network for Accreditation of Engineering Education”) 20 yıldan beri üyesidir. MÜDEK ENAEE’nin bir üyesi olarak, değerlendirdiği mühendislik eğitimi programlarına “EUR-ACE (European Accredited Engineer)” etiketi verme yetkisine sahiptir. MÜDEK aynı zamanda IEA’nın (International Engineering Alliance Washington Accord)” da üyesidir ve IEA içinde ABET’in de olduğu 32 üye bulunmaktadır. [3]. Bu akreditasyon sayesinde mezun ettiği öğrencilerin mezuniyet belgeleri başta ABD, İngiltere, Almanya, Çin, Fransa olmak üzere dünyanın pek çok ülkesinde geçerlilik kazanmıştır [4,5]. Eğitimlerine yurt dışında devam etmek isteyen lisans mezunları veya yurt dışında çalışmak isteyen mühendislerimizin önünde bir engel bulunmamaktadır. 2013-2014 Eğitim-öğretim yılında öğrenci almaya başlayan YTÜ İnşaat Mühendisliği %100 İngilizce Programından 2017 yılında mezun olan ilk öğrenciler, yurt dışında eğitimlerine devam etmek üzere başvurdukları bazı ülkelere, akreditasyon olmadığı

için vize alamamışlardır. Akredite olan %30 İngilizce programı mezunları gibi problem yaşamamaları için, mezun vermeye başladığı -gerekli olan- bir kaç yılı müteakiben, bu program için de akreditasyon çalışmaları başlatılmıştır.

Bir programın MÜDEK'ten akredite olabilmesi için Mühendislik Lisans Programları Değerlendirme Ölçütlerini [6] sağladığını kanıtlaması gerekir. 2026 yılından itibaren Sürüm 3.0'da yer alan ölçütleri dikkate alacak MÜDEK, 25.01.2020 tarihinden itibaren Sürüm 2.0'da yer alan ölçütleri dikkate almaktadır. MÜDEK değerlendirmesi için başvuruda bulunan yükseköğretim kurumuna bağlı bir mühendislik programının, bu belgede yer alan "1.Öğrenciler, 2.Program Eğitim Amaçları, 3.Program Çıktıları, 4.Sürekli İyileştirme, 5.Eğitim Planı, 6.Öğretim Kadrosu, 7.Alt Yapı, 8.Kurum Desteği ve Parasal Kaynaklar, 9.Organizasyon ve Karar Alma Süreçleri, 10.Disipline Özgü Ölçütler" olmak üzere toplam 10 adet MÜDEK ölçütünü sağladığını belgelendirmesi beklenmektedir.

2. UYGULAMA ÖRNEĞİ

Bu bildiride, Program Eğitim Amaçları, Program Çıktıları ve Sürekli İyileştirme ölçütleri ele alınıp, Yıldız Teknik Üniversitesi İnşaat Mühendisliği Programlarının bu üç ölçütü nasıl sağladığı açıklanacaktır.

2.1. Eğitim Amaçları

Program Eğitim Amaçları, bir mühendislik programından mezun olan öğrencilerin, yakın bir gelecekte erişmelerinin beklendiği kariyer hedeflerini ve mesleki beklentilerini tanımlar. Program Eğitim Amaçlarının genel ifadeleri ve ölçülebilir hedefleri içermesi beklenmektedir. Her bir mühendislik programı, genel olarak 4 yıllık bir eğitim/öğretimden sonra başarılı olan öğrencilere mühendis diploması verse de kendine özgü eğitim amaçlarını belirlemelidir. Bu ifadeler, programın öz görevi (misyon) ile uyumlu ancak misyon ifadelerini çağrıştırmamalı, program çıktıları niteliğinde tanımlanmamış olmalıdır. Program Eğitim Amaçları, programın iç ve dış paydaşlarının katılımı ile ortaya konulmalı, iç ve dış paydaşların ihtiyaçları dikkate alınarak sistematik olarak belirlenmiş dönemlerde gerektiğinde revize edilmelidir. Program Eğitim Amaçlarına erişildiğini kanıtlamak için bir ölçme ve değerlendirme sistemi tanımlanıp işletilmelidir.

Yıldız Teknik Üniversitesi İnşaat Mühendisliği Programı, öğrenci, öğretim üyesi ve idari personelden oluşan iç paydaşlar ile mezun, kamu ve özel sektörden oluşan işveren, sivil toplum kuruluşlarından oluşan dış paydaşların görüşlerini alınmış; MÜDEK ölçütleri ile ulusal ve uluslararası gelişmeleri de göz önüne alarak aşağıdaki dört eğitim amacını belirlemiştir.

- “1. Mesleki organizasyonlara ve etkinliklere katılan,
2. Eğitimlerini yurtiçi / yurtdışı üniversitelerde lisansüstü düzeyde sürdüren,
3. Ulusal ve uluslararası özel sektör veya kamu kuruluşlarında yönetim veya uygulama kadrosunda çalışan,

4. Devlet veya vakıf üniversitelerinde akademisyen olarak görev alan mezunlar yetiştirmektedir.”

Eğitim Komisyonu tarafından ele alınan taslak eğitim amaçları, danışma kurulu toplantısında tartışılmış, ilgili kurullarda tartışıldıktan sonra kabul edilmiş ve Bölümün web sayfasında yayınlanmıştır [7].

2.2. Program Çıktıları

Program çıktıları, öğrencilerin eğitim-öğretime başladığı andan itibaren mezuniyet belgelerini alıncaya kadar geçen süre içinde kazanmaları gereken bilgi, beceri ve davranışları açıklayan ifadelerdir. Program eğitim amaçlarının, MÜDEK tarafından belirlenen program çıktıları ile uyumlu ancak aynı ve benzer ifadeleri içermemesi beklenmektedir. Program çıktılarının, belirlenen dönemlerde ve sistematik olarak sağlanıp sağlanmadığını kontrol etmek ve kanıtlamak amacı ile bir ölçme ve değerlendirme sistemi kurulmuş ve kullanılıyor olması beklenmektedir. Bu sistemde ölçme ve değerlendirmenin yalnızca anketlere ve ders başarı notlarına göre yapılmaması; proje, laboratuvar raporu, ödev, kısa sınav, sınav gibi faaliyetlerin sonuçlarının dikkate alınması, aksi takdirde bir yetersizlik olarak değerlendirilmektedir. Programın mezuniyet şartlarını sağlamış her bir öğrencinin, program çıktılarını da sağladığının kanıtlanması beklenmektedir.

YTÜ İnşaat Mühendisliği Programlarına ait program çıktıları, MÜDEK’te tanımlanan 11 adet program çıktısını [6] kapsayacak şekilde benimsenmiş ancak öğrencilerin bu bilgi becerileri kazanıp kazanmadıklarının kolay değerlendirilebilmesi amacı ile alt bileşenlere ayrılmıştır. Düzenlenmiş olan toplam 30 adet program çıktısı aşağıda sıralanmıştır;

- “1. 1-1 Matematik ve fen bilimleri gibi konularda yeterli bilgi birikimi.
1-2 İlgili mühendislik disiplinine özgü konularda yeterli bilgi birikimi.
1-3 Bu alanlardaki kuramsal ve uygulamalı bilgileri, karmaşık mühendislik problemlerinin çözümünde kullanabilme becerisi.
2. 2-1 Karmaşık mühendislik problemlerini tanımlama, formüle etme ve çözme becerisi.
2-2 Bu amaçla uygun analiz ve modelleme yöntemlerini seçme ve uygulama becerisi.
3. 3-1 Karmaşık bir sistemi, süreci, cihazı veya ürünü gerçekçi kısıtlar ve koşullar altında, belirli gereksinimleri karşılayacak şekilde tasarlama becerisi.
3-2 Bu amaçla modern tasarım yöntemlerini uygulama becerisi.
4. 4-1 Mühendislik uygulamalarında karşılaşılan karmaşık problemlerin analizi ve çözümü için gerekli olan modern teknik ve araçları seçme ve kullanma becerisi.
4-2 Bilişim teknolojilerini etkin bir şekilde kullanma becerisi.
5. 5-1 Karmaşık mühendislik problemlerinin veya disipline özgü araştırma konularının incelenmesi için deney tasarlama becerisi.

- 5-2 Karmaşık mühendislik problemlerinin veya disipline özgü araştırma konularının incelenmesi için deney yapma becerisi,
- 5-3 Karmaşık mühendislik problemlerinin veya disipline özgü araştırma konularının incelenmesi için veri toplama becerisi,
- 5-4 Karmaşık mühendislik problemlerinin veya disipline özgü araştırma konularının incelenmesi için deney sonuçlarını analiz etme ve yorumlama becerisi.
6. 6-1 Disiplin içi bireysel çalışma becerisi.
6-2 Disiplin içi takımlarda etkin biçimde çalışabilme becerisi.
6-3 Çok disiplinli takımlarda etkin biçimde çalışabilme becerisi.
7. 7-1 Sözlü ve yazılı etkin iletişim kurma ve sunum yapabilme becerisi.
7-2 En az bir yabancı dil bilgisi.
7-3 Etkin rapor yazma ve yazılı raporları anlama becerisi.
7-4 Tasarım ve üretim raporları hazırlayabilme becerisi.
7-5 Açık ve anlaşılır talimat verme ve alma becerisi.
8. 8-1 Yaşam boyu öğrenmenin gerekliliği konusunda farkındalık.
8-2 Bilgiye erişebilme, bilim ve teknolojiadaki gelişmeleri izleme ve kendini sürekli yenileme becerisi.
9. 9-1 Etik ilkelerine uygun davranma, mesleki ve etik sorumluluk.
9-2 Mühendislik uygulamalarında kullanılan standartlar hakkında bilgi.
10. 10-1 Proje yönetimi, risk yönetimi ve değişiklik yönetimi gibi, iş hayatındaki uygulamalar hakkında bilgi.
10-2 Girişimcilik, yenilikçilik hakkında farkındalık.
10-3 Sürdürülebilir kalkınma hakkında bilgi.
11. 11-1 Mühendislik uygulamalarının evrensel ve toplumsal boyutlarda sağlık, çevre ve güvenlik üzerindeki etkileri ve çağın mühendislik alanına yansıyan sorunları hakkında bilgi.
11-2 Mühendislik çözümlerinin hukuksal sonuçları konusunda farkındalık.”

Burada geçen ifadelerden “farkındalık” kelimesi ile öğrencilerin, ilgili program çıktılarında kulak dolgunluğu düzeyinde haberdar olmaları, ilgili faaliyetlere katıldıklarının kanıtlanması beklenmektedir. “Bilgi” ve “Beceri” ifadeleri ile belirtilen program çıktılarında ise ilgili bilgi ve becerilerin kazandırıldığına dair ölçme ve değerlendirme yapılarak kanıtlanması gerekir.

2.3. Ölçme, Değerlendirme ve İyileştirme

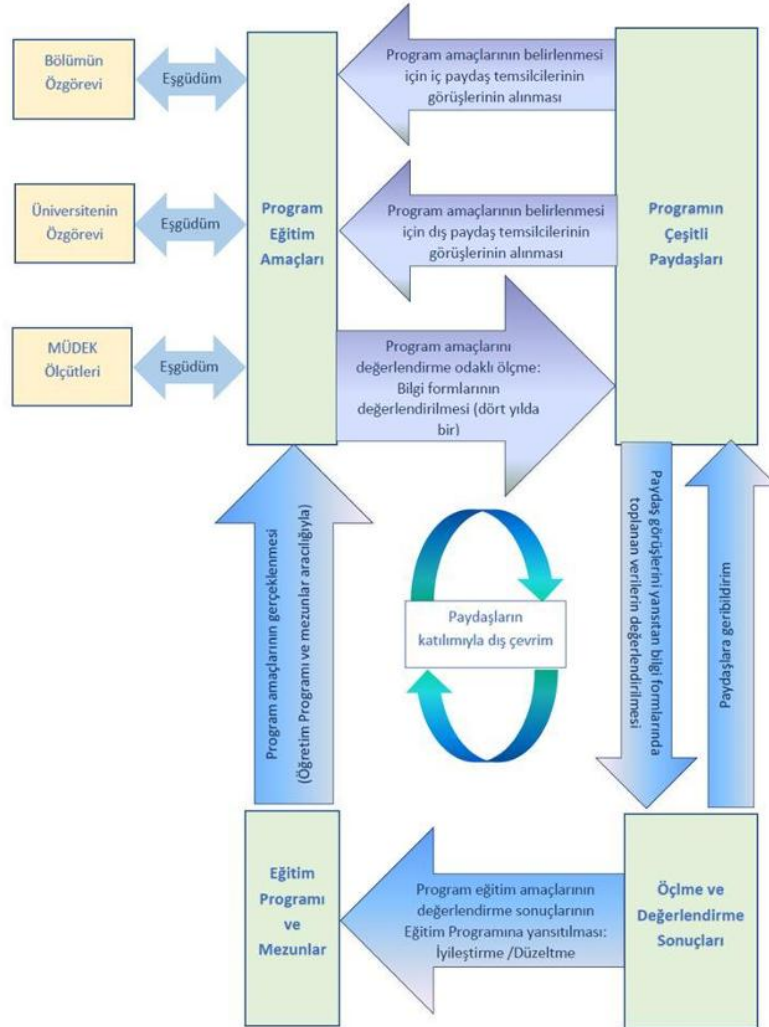
MÜDEK tarafından yapılan değerlendirmelerde, programların bir ölçme ve değerlendirme sistemi kurmaları beklenmekte; bu sistemden elde edilen verilerin programın sürekli gelişmesi için yararlanıldığına dair kanıtlar incelenmektedir. Programın yaptığı iyileştirme çalışmalarının, yukarıda açıklanan Eğitim Amaçları ve Program Çıktıları ile ilgili, sistematik olarak toplanmış, somut değerlere dayalı olması istenmektedir.

YTÜ İnşaat Fakültesi İnşaat Mühendisliği Programları gibi kendisine bağlı tüm bölümler için, her dört yılda bir “Ölçme, Değerlendirme ve Sürekli İyileştirme Çalışması” kitapçığını yayınlamakta [8,9,10]; bu kitapçıkta programların ölçme, değerlendirme ve sürekli iyileştirmeleri ile ilgili kurulan sistem açıklanmakta, oluşturacak ve gözden geçirilecek tüm faaliyetlere ait süreçler tanımlanmakta, bu süreç bir takvime bağlanmaktadır. Bu sistem içerisinde tanımlanmış faaliyetler ve değerlendirme sonuçları, her eğitim öğretim dönemi sonunda sırası ile Bölüm ve Fakülte Yönetim Kurulunda tartışılmakta; her dört yılda bir tüm süreç gözden geçirilerek ve revize edilerek bir sonraki dört yıl planlanmaktadır. Aşağıda Program Eğitim Amaçları ve Program Çıktılarının ölçme, değerlendirme ve iyileştirme çalışmaları ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

Program eğitim amaçlarına hangi düzeyde ulaşıldığının belirlenmesi için, “Mezun Bilgi Formu”, “İç ve Dış Paydaşlardan Toplanan Veriler” ve “Danışma Kurulu Toplantı Sonuçları”ndan yararlanılmaktadır. Program eğitim amaçlarının gözden geçirilmesi, yapılan değerlendirmelerden elde edilen sonuçların eğitim sistemine yansıtılması ve amaçların gerektiğinde revize edilmesi dört yılda bir gerçekleştirilir. Bu süreçte eğitim amaçlarının ölçülebilir hedefleri de kontrol edilir. Örneğin Eğitim Amacı 4 için, mezunların %2’sinin devlet veya vakıf üniversitelerinde akademisyen olarak görev alması hedeflenmiştir. Her yılsonunda bu hedef kontrol edildiği gibi 4 yılın sonunda genel değerlendirme gerçekleştirilir. YTÜ İnşaat Mühendisliği programları eğitim amaçlarını oluşturma ve gözden geçirme süreçlerine ait şema Görsel 1.’de, akış diyagramı ise Görsel 2.’de verilmiştir. YTÜ İnşaat Mühendisliği programlarının benimsediği Program Çıktılarına ait süreç ise Görsel 3’te gösterilmiştir.

FAALİYET	GÜZ YARIYILI														BAHAR YARIYILI														Sorumlu Birim	Zamanlama																					
	Ders Kayıt	1	2	3	4	5	6	7	8	Ana Sınav	10	11	12	13	14	Final Sınavı	Bitirilene	Mezuniyet	Yarıyıl Avası	Ders Kayıt	1	2	3	4	5	6	7	8			Ana Sınav	10	11	12	13	14	Final Sınavı	Bitirilene	Mezuniyet	Yarıyıl Avası											
EĞİTİM AMAÇLARI																																																			
1.1	Mezun Bilgi Formunun Program Eğitim Amaçları ve Çıktıları Yönünden Gözden Geçirilmesi																																																	Eğitim Komisyonu	Dört Yılda Bir Bahar Yarıyılında (2024-2025)
1.2	Mezun Bilgi Formunun Gönderilmesi ve Toplaması																																																	Veri Toplama, ve İşleme Komisyonu	Her Eğitim -Öğretim Yılı Bahar Yarıyılında
1.3	Mezun Bilgi Formunun Değerlendirmesi																																																	Veri Toplama, ve İşleme Komisyonu	Her Eğitim -Öğretim Yılı Bahar Yarıyılında
1.4	Program Eğitim Amaçlarına Ulaşılma Düzeyinin Değerlendirilmesi																																																	Eğitim Komisyonu	Dört Yılda Bir Bahar Yarıyılında (2024-2025)
1.5	Danışma Kurulu Üyelerinin Güncellenmesi																																																	Bölüm Başkanlığı	Dört Yılda Bir Bahar Yarıyılında (2024-2025)
1.6	Bölüm Başkanlığı tarafından Danışma Kurulu Üyeleri' ne Toplantı Çağrısının Yapılması																																																	Bölüm Başkanlığı	Dört Yılda Bir Bahar Yarıyılında (2024-2025)
1.7	Danışma Kurulu Toplantısının Yapılması ve Sonuçların Bölüm Kuruluna İletilmesi																																																	Tanıtım, İletişim ve Dış İlişkiler Komisyonu	Dört Yılda Bir Bahar Yarıyılında (2024-2025)

Görsel 1. Program Eğitim Amaçlarına Ait Süreç [9]



Görsel 2. Program Eğitim Amaçlarına Ait Akış Şeması [9]

Görsel 3. Program Çıktılarına Ait Süreç [9]

Program Çıktılarına hangi düzeyde ulaşıldığının belirlenmesi için, Ders koordinatörleri eğitim-öğretim dönemlerinin sonunda, derslerin “Program Çıktılarına Katkı Matrisi” düzenlenir/güncellenir (Görsel 3). Programda yer alan her bir ders için program çıktılarının laboratuvar raporu, kısa sınav/sınav başarı notu, proje, sunum, ödev vb. hangi bileşen ile ölçüleceği, ilgili dersin koordinatörü tarafından belirlenir ve derslerin başladığı ilk haftalarda öğrenciler ile paylaşılır (Görsel 4).

		Program Çıktıları																													
Ders Kodu	Ders Adı	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
İNS3541	Yapı Statik 2	-	1	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
İNS3211	Hidrolik	-	-	1	1	1	1	1	-	-	1	1	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
İNS3121	Zemin Mekaniği	-	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
İNS3531	Çelik Yapılar 1	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-
İNS2711	Malzeme Bilimi	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-
İNS2722	Yapı Malzemeleri	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-
İNS4201	Su Kaynakları	-	1	1	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
İNS4821	İnşaat Yönetimi	-	1	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1	1
İNS4691	Betonarme Yapı Tasarımı	-	1	1	1	1	-	1	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-
FİZ1001	Fizik 1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
MAT1320	Lineer Cebir	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
MDB1031	İleri İngilizce I	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
KİM1170	Genel Kimya	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
TDB1031	Türkçe 1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
MAT1071	Matematik 1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
.....																															
	Toplam	9	60	63	43	38	22	20	21	16	8	9	11	13	32	16	4	18	4	14	10	8	6	9	8	26	9	1	3	22	7

Görsel 3. Ders & Program Çıktıları Matrisi

Desteklenen PÇ Sayısı	DERS KODU	DERSLER	ANABİLİM DALI	PÇ 1-1	PÇ 1-2	PÇ 1-3	PÇ 2-1	PÇ 2-2	PÇ 3-1	PÇ 3-2	PÇ 4-1	PÇ 4-2	PÇ 5-1	PÇ 5-2	PÇ 5-3	PÇ 5-4	PÇ 6-1	PÇ 6-2	PÇ 6-3	PÇ 7-1	PÇ 7-2	PÇ 7-3	PÇ 7-4	PÇ 7-5	PÇ 8-1	PÇ 8-2	PÇ 9-1	PÇ 9-2	PÇ 10-1	PÇ 10-2	PÇ 10-3	PÇ 11-1	PÇ 11-2
5	INS1011	İng. Müh. Giriş	BÖLÜM								ÖD						ÖD										D			D	ÖD		
1	INS1122	Müh. Jeolojisi	GEOTEKNİK		GD																												
1	INS1170	Tem.Bil. Bilim.	BÖLÜM								GD																						
2	INS1322	Statik	MEKANİK		GD												ÖD																
2	HRT3350	Topografiya	HARİTA		1V	FN																											
2	INS2321	Mukavemet I	MEKANİK		GD												ÖD																
2	INS2711	Malzeme Bilimi	MALZEME	1V	GD												KS											KS					
3	INS2722	Yapı Malzemeleri	MALZEME		GD	D											KS											KS					
1V: 1. Vize 2V: 2. Vize GD: Genel Değerlendirme			FN: Final ÖD: Ödev KS: Kısa Sınav			LR: Laboratuvar Raporu SN: Sunum D: Diğer (Sınav Sorusu, PÇ1.1, PÇ1.2,.....)												PR: Proje															

Görsel 4. Ders & Program Çıktıları Kanıt İlişkisi

Program çıktıları ile ilişkilendirilen başarı notları, YTÜ Öğrenci Bilgi Sistemine (OBS) işlenir (Görsel 5). Her güz ve bahar yarıyılarının sonunda, başarı notları OBS’den “Dijital Yıldız Akreditasyon Sistemin”e [11] (Görsel 6) aktarılır. Dersi veren öğretim üyeleri tarafından, daha önce Program Çıktıları için belirledikleri kanıtlar Akreditasyon Sisteminden seçilir (Görsel 7).

<https://online.yildiz.edu.tr/>

 Online Eğitim Yönetim Sistemi

2023-2024 Güz

Ders Bilgileri

Ders Kodu: 5 / INS4000 Bitirme Çalışması

Birim: İnşaat Fakültesi/İnşaat Mühendisliği

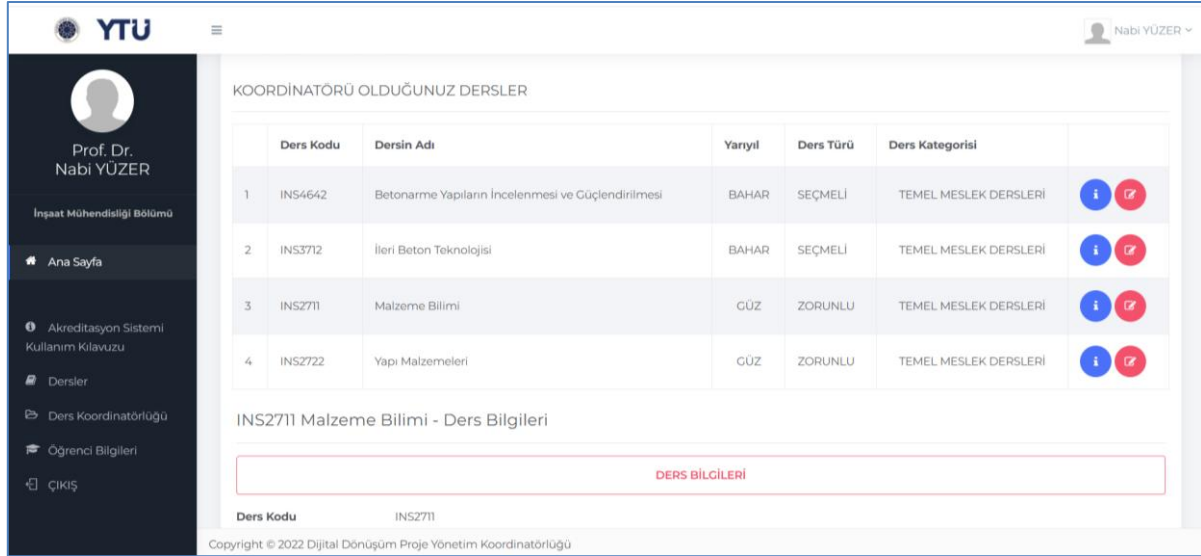
Açıklamalar: Ders Sonuçlandırıldı

Ek Bilgiler

Öğrenci No: Adı Soyadı: ☐ Detay Göster

#	No	Öğrenci No	Adı	Soyadı	Snf	PÇ 4.2 (%)	PÇ 6.1 (%)	PÇ 7.1 (%)	PÇ 7.3 (%)	PÇ 8.1 (%)	PÇ 8.2 (%)	PÇ 9.1 (%)	PÇ 10.2 (%)	PÇ 10.3 (%)	PÇ 11.1 (%)	Final (%)	HBN	Harf Notu	Geçme Durumu
1	18042099	ADEM	DURAN	4	90	100	90	90	70	100	90	90	50	100	100	100	100	AA	Geçti
2	(A)18042085	ALPEREN	GÜL	4	90	100	90	90	90	100	100	100	70	100	100	100	100	AA	Geçti

Görsel 5. YTÜ Öğrenci Bilgi Sistemi ve Başarı Notlarının Sisteme Girilmesi



Ders Kodu	Dersin Adı	Yarıyıl	Ders Türü	Ders Kategorisi	
1	INS4642	Betonarme Yapıların İncelenmesi ve Güçlendirilmesi	BAHAR	SEÇMELİ	TEMEL MESLEK DERSLERİ
2	INS3712	İleri Beton Teknolojisi	BAHAR	SEÇMELİ	TEMEL MESLEK DERSLERİ
3	INS2711	Malzeme Bilimi	GÜZ	ZORUNLU	TEMEL MESLEK DERSLERİ
4	INS2722	Yapı Malzemeleri	GÜZ	ZORUNLU	TEMEL MESLEK DERSLERİ

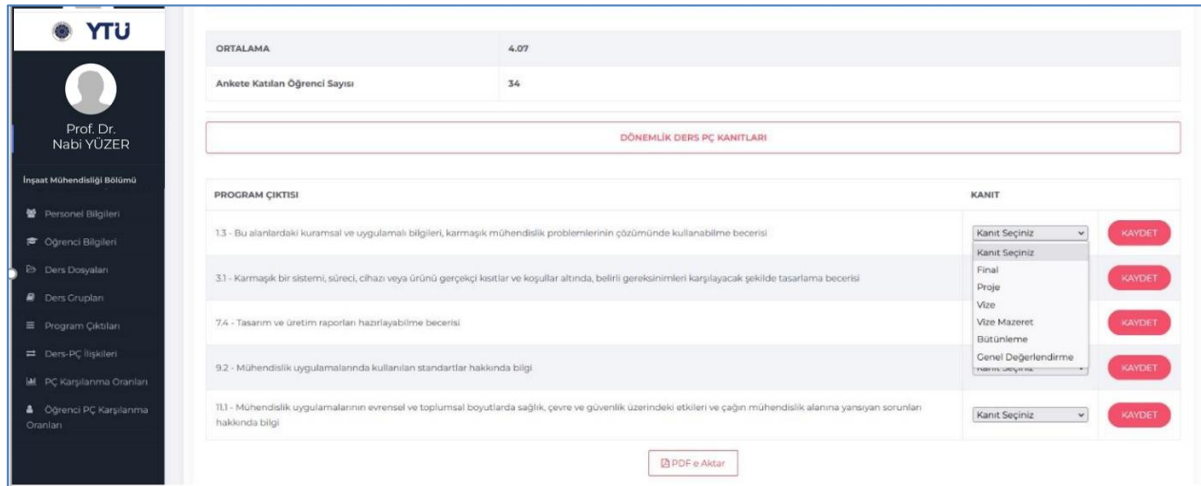
INS2711 Malzeme Bilimi - Ders Bilgileri

DERS BİLGİLERİ

Ders Kodu: INS2711

Copyright © 2022 Dijital Dönüşüm Proje Yönetim Koordinatörlüğü

Görsel 6. Yıldız Teknik Üniversitesi Akreditasyon Otomasyon Sistemi



ORTALAMA: 4.07

Ankete Katılan Öğrenci Sayısı: 34

DÖNEMLIK DERS PÇ KANITLARI

PROGRAM ÇIKTISI	KANIT
1.3 - Bu alanlardaki kuramsal ve uygulamalı bilgileri, karmaşık mühendislik problemlerinin çözümünde kullanabilme becerisi	Kanit Seçiniz KAYDET
3.1 - Karmaşık bir sistemi, süreci, cihazı veya ürünü gerçekçi kısıtlar ve koşullar altında, belirli gereksinimleri karşılayacak şekilde tasarlama becerisi	Final KAYDET
7.4 - Tasarım ve üretim raporları hazırlayabilme becerisi	Proje KAYDET
9.2 - Mühendislik uygulamalarında kullanılan standartlar hakkında bilgi	Vize KAYDET
11.1 - Mühendislik uygulamalarının evrensel ve toplumsal boyutlarda sağlık, çevre ve güvenlik üzerindeki etkileri ve çağın mühendislik alanına yansıyan sorunları hakkında bilgi	Vize Mazeret KAYDET
	Bütünleme KAYDET
	Genel Değerlendirme KAYDET
	Kanit Seçiniz KAYDET

PDF e Aktar

Görsel 7. YTÜ Akreditasyon Otomasyon Sisteminde Program Çıktıları İçin Kanıt Seçimi

İlgili dersin koordinatörü, dersi veren/katkı sağlayan diğer öğretim elemanları ile bir araya gelerek değerlendirme toplantısı gerçekleştirir. Ders ve grup bazında yapılan değerlendirme ile ilgili derslerin öğrencilere kazandırılması hedeflenen bilgi ve becerilere (program çıktıları) ulaşıp ulaşmadıkları kontrol edilir, belirlenen seviye hazırlanan “Ders Değerlendirme Raporu”nda (Görsel 8) ortaya konulur.

DERS DEĞERLENDİRME RAPORU

Ölçme Sonuçları/Mevcut Durum	Değerlendirmeler	Önerilen Düzeltici Önlemler
Ölçme Sonuçları Başarı Yüzdesi (ÖRS)		
Sınıfta Tanımlanmamış		
Öğrencilerin Ders Değerlendirmesi Anket Sonuçları (ÖRS'de verilen anket değerlendirme sonuçlarının ortalaması)		
Öğrenci Sayısı		
Öğrenci Sayısı		
Derslik İstisnaları		
Öğrencinin Dersle İlgili ve Katılımı		
Öğrencinin Dersle Devamı		
Dersle Kullanılan Öğretim Yöntemlerinin Tanımlanması		
Ders İşleme Yöntemlerinin Tanımlanması		
Ders Tarafından Desteklenen Program Çıktıları Desteklenme Düzeyine İlgili Değerlendirmeler		
Mevcut Durum		
Program Çıktılarının Desteklenme Düzeyi ile İlgili Yeterliliklerin Kaynakları ve Nedenleri (Yararlı PÇ desteklenme düzeyinde gruplar arasındaki farklılıkların incelenmelidir)		

Ders için Önerilen Program Çıktısı İlgili Matrisi

☐ VAR ☒ YOK

Ders-Program Çıktı Matrisi için Değişiklik Önerisi

Harita Mühendisliği Lisans Programı

Önerilen PÇ matrisinin son hali: griz

Ders-PÇ İlgili	1.1	1.2	1.3	2.1	2.2
*Öneri var ise işaretleyiniz	☐	☐	☐	☐	☐
Ders-PÇ İlgili	3.1	3.2	4.1	4.2	5.1
*Öneri var ise işaretleyiniz	☐	☐	☐	☐	☐
Ders-PÇ İlgili	5.2	5.3	5.4	6.1	6.2
*Öneri var ise işaretleyiniz	☐	☐	☐	☐	☐
Ders-PÇ İlgili	6.3	7.1	7.2	7.3	7.4
*Öneri var ise işaretleyiniz	☐	☐	☐	☐	☐
Ders-PÇ İlgili	7.5	8.1	8.2	9.1	9.2
*Öneri var ise işaretleyiniz	☐	☐	☐	☐	☐
Ders-PÇ İlgili	10.1	10.2	10.3	11.1	11.2
*Öneri var ise işaretleyiniz	☐	☐	☐	☐	☐

Önerilen Düzeltici Ders İş Önerileri

Ders Konusu Ekime Çıkarma ☐

Ders İşleme Programında Değişiklikler ☐

Uygulama Saatiyle İlgili Değişiklikler ☐

Ders İşleme Yönteminde Değişiklikler ☐

Ders İşlemlerinde Yeni Düzenlemeler ☐

Diğer Öneriler ☐

Ders İş Önerilerine İlgili Açıklamalar

Program Çıktılarının Desteklenme Düzeyinin İyileştirilmesine Yönelik Değerlendirmeler: (Özellikle grup bazında 100'den altında olanlar için AKSIYON PLANI oluşturulur)

DERS İLE İLGİLİ GENEL DEĞERLENDİRME (Bir önceki dönem ile karşılaştırılarak sürekli iyileştirilmenin sonucu nun değerlendirilmesi beklenmektedir)

DEĞERLENDİRME FORMUNU KAYDET

Görsel 8. Ders Değerlendirme Formu [9]

Eğitim planındaki tüm dersler için, daha önce belirlenen program çıktılarına ulaşıp ulaşılmadığını gösteren başarı notları ve bilgi formlarından alınan veriler değerlendirilir, program çıktılarına karşılama seviyeleri belirlenmiş olur. Ders ve ders verilen her bir grup dikkate alınarak program çıktılarına karşılama seviyeleri, belirlenen hedefin altında kalan gruplar için, dersi veren öğretim üyesi tarafından aksiyon planı oluşturulur. Bu raporda öğrenciler tarafından ders değerlendirme anket sorularına verdikleri cevaplar da dikkate alınır; 3.5 değerinin altında kalan gruplar için ilgili öğretim üyeleri tarafından “Anket Değerlendirme Raporu” hazırlanır.

Bu çalışmaların sonucunda, her bir öğrenci için Program Çıktısı Karnesi de Akreditasyon Otomasyon Sisteminde hazırlanmış olur. 3. Sınıf öğrencisine ait bir program çıktısı karnesi Görsel 9’da verilmiştir. Bu karne öğrencinin o dönemdeki ağırlıklı başarı notunun dışında, toplam 30 program çıktısından hangilerini sağladığını (1 ile gösterilen program çıktıları), hangilerini sağlamadığını (0 rakamı ile gösterilen program çıktıları), sağladıkları program çıktılarına kaç tane bileşen ile sağladıklarını (1 rakamının altındaki sayılar) da dönemlik olarak görme imkanı sunmaktadır. Öğretim üyelerinin, ders ve kariyer planlaması için danışmanı oldukları öğrenciler ile mezun oluncaya kadar yaptıkları toplantılarda, ders başarı notlarının yanı sıra bu karneleri de gözden geçirmektedir.

22.11.2021 13:13 Yıldız Teknik Üniversitesi İnşaat Fakültesi Fakülte Bilgi ve Otomasyon Sistemi

2020-2021 GÜZ DÖNEMİ

3,32

PÇ Karşılama Durumu

PÇ-1.1 1 2	PÇ-1.2 1 15	PÇ-1.3 1 5	PÇ-2.1 1 5	PÇ-2.2 1 3
PÇ-3.1 1 6	PÇ-3.2 1 1	PÇ-4.1 1 4	PÇ-4.2 1 1	PÇ-5.1 0
PÇ-5.2 1 3	PÇ-5.3 1 2	PÇ-5.4 1 2	PÇ-6.1 1 2	PÇ-6.2 1 2
PÇ-6.3 1 2	PÇ-7.1 1 4	PÇ-7.2 0	PÇ-7.3 1 1	PÇ-7.4 1 6
PÇ-7.5 0	PÇ-8.1 1 2	PÇ-8.2 1 4	PÇ-9.1 1 3	PÇ-9.2 1 7
PÇ-10.1 0	PÇ-10.2 1 2	PÇ-10.3 1 2	PÇ-11.1 1 2	PÇ-11.2 1 4

Görsel 9. Bir Öğrenciye Ait Program Çıktısı Karnesi

Yukarıda açıklanan bütün veriler ve ayrıca bir önceki dönemde alınmış olan aksiyon planlarının sonuçları da dikkate alınarak sürekli iyileştirme çevrimi de kapatılmış olur. Hazırlanan “Ders Değerlendirme Raporu” Eğitim Komisyonu ile paylaşılır. “Mezun ve İşveren Bilgi Formları” ise Veri Toplama ve İşleme Komisyonu tarafından değerlendirilerek sonuç raporu Eğitim Komisyonuna sunulur.

Güz ve Bahar yarıyılarında, “Ders Değerlendirme Raporları” ile Bilgi Formlarında elde edilen veriler Eğitim Komisyonu tarafından değerlendirilir, bölüm kuruluna sunulmak üzere, sonuç iyileştirme önerilerini içeren “Eğitim Komisyonu Değerlendirme Raporu” hazırlanır.

Program eğitim amaçları ve program çıktıları “Eğitim Komisyonu” tarafından değerlendirilip, gerektiğinde revize önerileri ile birlikte yeniden düzenlenir ve Bölüm ve Fakülte Yönetim Kurullarında tartışılmak üzere bölüme sunulur. Bu süreç, Görsel 10’da paylaşılmıştır.

FAALİYET	GÜZ YARIYILI														BAHAR YARIYILI														Sorumlu Birim	Zamanlama	
	Ders Sayı	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27			28
SÜREKLİ İYİLEŞTİRME / EĞİTİM AMAÇLARI VE PROGRAM ÇIKTILARININ DÖRT ÖĞRENİM YILI BAZINDA BELİRLEME-GÜNCELLEME YÖNTEMİ																															
3,1	Taslak Eğitim Amaçlarının Hazırlanması																												Eğitim Komisyonu	Her Dört Yılda Bir	
3,2	Eğitim Amaçlarının Geliştirilmiş Bölüm Kurulu'nda Tartışılması																												Bölüm Başkanlığı	Her Dört Yılda Bir	
3,3	Son dört yıl içeren Program Çıktısı Geliştirme Sonuçlarının (ders bazında) Raporlanması																												Ders Koordinatörleri	Her Dört Yılda Bir	
3,4	Son Dört Yıl İçeren Program Eğitim Amaçları ve Program Çıktılarına İlişkin Verilerin Değerlendirilmesi ve Raporlanması																												Eğitim Komisyonu	Her Dört Yılda Bir	
3,5	Program Eğitim Amaçları ve Program Çıktılarına İlişkin Verilerin Değerlendirildiği Sürekli İyileştirme Raporunun Kabulü																												Bölüm Kurulu	Her Dört Yılda Bir	
3,6	Program Eğitim Amaçları ve Program Çıktılarına İlişkin Sürekli İyileştirme Raporunun Fakülte Kurulu'nda Değerlendirilmek Üzere Dekanlığa İletilmesi																												Bölüm Kurulu	Her Dört Yılda Bir	
3,7	Tüm bölümlerden gelen sürekli iyileştirme raporunun Fakülte Kurulu Tarafından Onaylanması																												Dekanlık	Her Dört Yılda Bir	
3,8	Fakülte Yönetimi Tarafından Rektörlüğe Bir Sonraki Dönem için Eğitim Programı Değişiklik Önerinin yapılması																												Dekanlık	Her Dört Yılda Bir	

Görsel 10. Program Eğitim Amaçları ve Program Çıktılarının Değerlendirme Süreci [9]

Bölüm Eğitim Komisyonu her dört yılda bir, Program Çıktıları ve Program Eğitim Amaçlarına erişme düzeylerini, Danışma Kurulu değerlendirmelerini ve MÜDEK tarafından hazırlanmış varsa yeni versiyonu göz önüne alarak Bölüm Başkanlığı'na sunmak üzere “Program Eğitim Amaçları ve Program Çıktılarına ilişkin Sürekli İyileştirme Raporunu” hazırlar. Bölüm Başkanlığı, Bölüm Kurulunda tartışarak son halini verdiği raporu Fakülte Kurulunda görüşülmek üzere Dekanlığa sunar. Güncel Program Eğitim Amaçları ve Program Çıktıları, Fakülte Kurulunda alınan karar doğrultusunda uygulamaya geçirilir; yapılan değerlendirmeler sonucunda ihtiyaç halinde, Rektörlük onayına sunulmak ve bir sonraki yıl hayata geçirilmek üzere için yeni eğitim planı önerisi yapılır.

3. SONUÇLAR VE DEĞERLENDİRME

Yıldız Teknik Üniversitesi İnşaat Mühendisliği Bölümü 2006 yılından itibaren yaptığı akreditasyon çalışmaları ile 01.05.2007 tarihinden itibaren %30 İngilizce Programı, daha sonra eğitim/öğretim vermeye başlayan %100 İngilizce Programı ise MÜDEK tarafından değerlendirilerek 01.05.2022 tarihinden itibaren akredite olmaya hak kazanmıştır. Sistematiik olarak yapılan ölçme ve değerlendirmelerin sonucunda, çağın gerekliliklerini de dikkate alarak, sürekli iyileştirme ve geliştirme çalışmaları yapmak büyük önem arz etmektedir. Yapılan örnek uygulamaların sonucunda her iki program da sırası ile 30.09.2027 ve 30.09.2028 tarihlerine kadar akredite edilmiştir (Görsel 11). Bu süreler dolduğunda Mühendislik Lisans Programları Değerlendirme Ölçütleri Sürüm 3.0'a (08.11.2023) göre değerlendirme yapılacaktır. Bu sürümde özellikle Birleşmiş Milletler'in Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları (SKA) da dikkate alınmıştır. Akredite olacak bir program, mezun edecekleri öğrencilerine “Mühendislik uygulamalarının BM SKA kapsamında, topluma, sağlık ve güvenliğe, ekonomiye, sürdürülebilirlik ve çevreye etkileri hakkında bilgi” ve “Karmaşık mühendislik problemlerini, temel bilim, matematik ve mühendislik bilgilerini kullanarak ve ele alınan problemle ilgili BM Sürdürülebilir Kalkınma Amaçlarını gözeterek tanımlama, formüle etme ve analiz etme

becerisi” kazandırmak zorundadır [12]. Bu husus dikkate alınarak YTÜ İnşaat Mühendisliği Programları 2024-2025 Öğretim döneminden itibaren Yeni Eğitim Planına geçmiştir.



Görsel 11. Akreditasyon belgeleri

Yukarıda açıklanan üç ölçüt dışında, “Öğretim Kadrosu” ve “Alt Yapı” gibi ölçütlerin de İnşaat Mühendisliği eğitiminde önemi tartışılmaz. Programın gerektirdiği tüm alanlarını kapsayan yeterli sayıda öğretim kadrosu bulunmalıdır. Temel bilim için gerekli olan laboratuvarların dışında, yapı, zemin ve hidrolik alanlarının her birinde laboratuvar uygulamaları da yapılmalıdır. Önemli fay hatları üzerinde bulunan ülkemiz, sürekli ve şiddeti çok yüksek depremler ile sarsılmakta; yıkılan binalar dikkate alındığında inşaat mühendisliği eğitimi ve mesleki etik daha çok sorgulanır hale gelmektedir. Yökatlas’ta yapılan taramadan, YÖK’e bağlı olarak kurulmuş 489 adet Devlet ve Vakıf İnşaat Mühendisliği Programı olduğu [13], 5000’e yakın sayıda öğrenci için kontenjan açıldığı görülmüştür [14], Bu programlardan sadece 36’sının MÜDEK’ten akredite edildiği, bazılarının akreditasyonlarının uzatılmadığı [15], çok az sayıda ABET tarafından akredite edilen program olduğu görülmektedir. Bu istatistiki değerler dikkate alındığında Türkiye’deki İnşaat Mühendisliği eğitiminde akreditasyonun göz ardı edildiği görülmektedir.

4. SONUÇ

Bu bildiri kapsamında, YTÜ İnşaat Mühendisliği bölümü öğrencilerinin mezuniyet belgelerinin uluslararası geçerliliğe sahip olması için yapılan çalışmalar; programın eğitim amaçları, program çıktıları, eğitim amaçları ve yapılan ölçme, değerlendirme ve sürekli iyileştirme faaliyetleri ele alınmıştır. Bu amaçla kurulan ve kullanılan sistemler ile örnek uygulamalar açıklanmıştır.

YTÜ İnşaat Mühendisliği Bölümü tarafından yürütülen faaliyetlerin, akreditasyonun önemini benimseyen ve akredite olmak isteyen farklı mühendislik programları için örnek olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

1. <https://www.yokak.gov.tr/y-hakkimizda/>
(Erişim tarihi: 20.04.2025)
2. <https://www.yokak.gov.tr/tescil-suresi-devam-eden-akreditasyon-kuruluslari/>
(Erişim tarihi: 20.04.2025)
3. <https://www.mudek.org.tr/tr/ana/ilk.shtm>
(Erişim tarihi: 20.04.2025)
4. <https://www.enaee.eu/members/>
(Erişim tarihi: 20.04.2025)
5. <https://www.internationalengineeringalliance.org/accords/washington/>
(Erişim tarihi: 20.04.2025)
6. https://www.mudek.org.tr/doc/tr/MUDEK-Degerlendirme_Olcutleri_%282.2-25.01.2020%29.pdf
(Erişim tarihi: 21.04.2025)
7. <https://inm.yildiz.edu.tr/bolum/egitim-amaclari>
(Erişim tarihi: 21.04.2025)
8. YTÜ, İnşaat Fakültesi, Lisans Eğitim Programları Ölçme, Değerlendirme ve Sürekli İyileştirme Çalışması, Versiyon 1.1, Şubat 2018.
9. YTÜ, İnşaat Fakültesi, Lisans Eğitim Programları Ölçme, Değerlendirme ve Sürekli İyileştirme Çalışması, Versiyon 2.0, Kasım 2022.
10. <https://ins.yildiz.edu.tr/surekli-iyilestirme>
(Erişim tarihi: 21.04.2025)
11. <https://dijital.yildiz.edu.tr/dijital/>
(Erişim tarihi: 21.04.2025)
12. [https://www.mudek.org.tr/doc/tr/MUDEK-Degerlendirme_Olcutleri_\(3.0-08.11.2023\).pdf](https://www.mudek.org.tr/doc/tr/MUDEK-Degerlendirme_Olcutleri_(3.0-08.11.2023).pdf)
(Erişim tarihi: 23.04.2025)

13. <https://yokatlas.yok.gov.tr/netler-tablo.php?b=10110>

(Erişim tarihi: 21.04.2025)

14. https://yokatlas.yok.gov.tr/meslek-lisans-panel.php?y=10110&p=meslek_1&pr=1

(Erişim tarihi: 21.04.2025)

15. <https://www.mudek.org.tr/tr/akredit/akredite2024.shtm>

(Erişim tarihi: 23.04.2025)

RUSYA ÖĞRETMEN YETİŞTİRME SİSTEMİ

RUSSIA TEACHER TRAINING SYSTEM

Yüksek Lisans Öğrencisi, Ayşenur GENÇ

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, aysenuryavascay@gmail.com - ORCID ID:0009-0001-7179-0535

Yüksek Lisans Öğrencisi, İsmail ŞANLI

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, sanlismail0215@gmail.com - ORCID ID:0009-0009-3815-1043

Doç. Dr. Aysel ARSLAN

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, ayselarslan@cumhuriyet.edu.tr - ORCID ID: 0000-0002-8775-1119

ÖZET

Rusya'da öğretmen yetiştirme sistemi, güçlü akademik eğitim ve pedagojik formasyon üzerine kuruludur. Öğretmen adayları genellikle pedagojik üniversitelerde veya eğitim fakültelerinde lisans eğitimi alırlar. Bu süreçte, alan bilgisi derslerinin yanı sıra psikoloji, didaktik ve sınıf yönetimi gibi pedagojik dersler de verilir. Ayrıca, öğretmen adayları staj yaparak teorik bilgilerini pratiğe dökme fırsatı bulurlar. Rusya'da öğretmenlerin mesleki gelişimi önemsenir ve hizmet içi eğitimlerle sürekli olarak desteklenir. Eğitim sistemi, ulusal standartlara uygun olarak şekillendirilirken, modern teknolojilerin ve yenilikçi öğretim yöntemlerinin kullanımına da ağırlık verilmektedir. Eğitim, toplumların gelişiminde ve kültürlerini koruyarak gelecek nesillere aktarmasında kritik bir rol oynar. Bu süreçte en önemli unsur öğretmenlerdir. Nitelikli eğitim, ancak iyi yetiştirilmiş öğretmenlerle mümkündür. Rusya'daki eğitim sistemi, tarih boyunca Ortodoks Kilisesi ve Çarlık yönetiminin etkisi altında şekillenmiştir. Sovyetler Birliği döneminde eğitim zorunlu ve ücretsiz hale getirilmiş, okuryazarlık oranı artırılmıştır. Günümüzde, Rusya STEM (bilim, teknoloji, mühendislik, matematik) alanlarına odaklanarak eğitim sistemini modernize etmektedir. Rusya'da öğretmenler; pedagoji okulları, pedagoji enstitüleri ve üniversitelerde yetiştirilmektedir. Eğitim programları, teorik derslerin yanı sıra uygulamalı stajları da içermektedir. Mezuniyet için öğretmen adaylarının tüm dersleri tamamlaması, staj yapması ve gerektiğinde devlet sınavlarına girmesi gerekmektedir. Öğretmen atamaları için mesleki yeterlilik sınavları, sabıka kaydı ve sağlık raporu gibi kriterler

aranmaktadır. Büyük şehirlerde öğretmen maaşları ortalama 70,500 ruble (1,170 dolar) olup kırsal bölgelerde daha düşüktür. Rusya nitelikli öğretmen yetiştirme konusunda kapsamlı bir sisteme sahip olsa da öğretmen maaşları ve çalışma koşulları iyileştirilmelidir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen eğitimi, eğitim sistemi, Rusya

ABSTRACT

The teacher education system in Russia is built upon a strong foundation of academic training and pedagogical formation. Prospective teachers typically pursue undergraduate studies at pedagogical universities or faculties of education. Throughout this process, in addition to subject-specific courses, they receive instruction in pedagogical disciplines such as psychology, didactics, and classroom management. Furthermore, teacher candidates gain the opportunity to apply theoretical knowledge in practice through internships. In Russia, professional development for teachers is highly valued and continuously supported through in-service training programs. While the education system is shaped in accordance with national standards, it also emphasizes the integration of modern technologies and innovative teaching methods. Education plays a crucial role in societal development and in preserving and transmitting cultural heritage to future generations, with teachers serving as key agents in this process. Therefore, high-quality education is only achievable through well-trained teachers. Historically, the Russian education system has been influenced by the Orthodox Church and Tsarist rule. During the Soviet era, education became compulsory and free of charge, leading to significant improvements in literacy rates. Today, Russia is modernizing its education system by focusing on STEM (science, technology, engineering, and mathematics) disciplines. Teachers in Russia are trained at pedagogical schools, pedagogical institutes, and universities. Teacher education programs encompass both theoretical coursework and practical internships. To graduate, candidates must successfully complete all courses, fulfill internship requirements, and, when necessary, pass state examinations. Teacher appointments require candidates to meet several criteria, including passing professional qualification exams, presenting a clean criminal record, and providing a health certificate. In major cities, the average salary for teachers is approximately 70,500 rubles (about 1,170 USD), while salaries tend to be lower in rural areas. Although Russia has a comprehensive system for training qualified teachers, there is a need for improvements in teachers' salaries and working conditions.

Keywords: Teacher education, education system, Russia

1. GİRİŞ

Günümüzde toplumsal yaşamın hızlı bir değişim ve dönüşüm süreci içinde olduğu görülmektedir. Bu değişim sürecine uyum sağlamak ve kültürel değerleri koruyarak gelecek nesillere aktarmak, güçlü bir toplum yapısı oluşturma temel koşullarındandır. Bu bağlamda eğitimin rolü belirleyici bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Eğitimin temel amacı, bireylerin yaşadıkları çevreye uyum sağlayabilmeleri ve toplumsal yaşama etkin biçimde katılabilen bireyler olarak yetiştirilmeleridir. Eğitim sisteminin en önemli öğelerinden biri ise öğretmendir. Bu nedenle öğretmen yetiştirme süreçleri, eğitim sistemlerinin niteliğini belirleyen en kritik alanlardan biri olarak kabul edilmektedir. Bilimsel düşüncenin benimsenmesi ve bilim temelli yaşam tarzlarının topluma kazandırılması, ancak bu değerlere önem veren ve yeterli donanıma sahip öğretmenler aracılığıyla mümkün olabilir. Dolayısıyla nitelikli bir eğitimin ön koşulu, iyi yetişmiş öğretmenlerin varlığıdır.

Rusya, başkanlık sistemiyle yönetilen bir federasyon yapısına sahiptir. Ülke, kendi anayasal ve yönetsel yapılarına sahip 21 cumhuriyet, 9 kray (eyalet), 46 oblast (bölge), federal statüde iki şehir (Moskova ve St. Petersburg) ile 5 özerk bölge olmak üzere toplam 83 idari birimden oluşmaktadır. Rusya'daki eğitim sistemi tarihsel olarak büyük ölçüde Ortodoks Kilisesi'nin etkisinde gelişmiştir. 9 ve 13. yüzyıllar arasında kurulan ilk eğitim kurumları, kilise ve manastırlar bünyesinde faaliyet göstermiştir. Bu dönemde eğitimin temel amacı, dini metinlerin okunması ve yazılmasıdır. Eğitim dili ve alfabesi olarak Kiril alfabesi kullanılmıştır. Çar Alexis döneminde Batı'dan getirilen kitaplar ile tiyatro ve bale okullarının kurulması, eğitimde Batı etkisinin başladığını göstermektedir. 18. ve 19. yüzyıllarda Çar I. Petro'nun Batılılaşma politikaları kapsamında eğitim sisteminde reformlara gidilmiş, bu süreçte Moskova Üniversitesi gibi yükseköğretim kurumları kurulmuştur. 19. yüzyılın ikinci yarısında özellikle kırsal bölgelerde ilkokullar açılmaya başlanmış, ancak genel okuryazarlık oranı düşük seviyelerde kalmıştır.

Sovyetler Birliği döneminde ise eğitim, ideolojik bir araç olarak kullanılmış; okuryazarlık oranının artırılması ve sosyalist ideolojinin yayılması temel hedef olmuştur. 1930'lara gelindiğinde, ülkede neredeyse evrensel okuryazarlık düzeyine ulaşılmış ve eğitim ücretsiz ve zorunlu hale getirilmiştir. 20. yüzyılda dünya çapında bilim insanlarının yetiştirildiği bir sistem inşa edilmiştir. Sovyetler Birliği'nin dağılmasının ardından, Rusya eğitim sisteminde önemli reformlar gerçekleştirmiştir. Bu reformlar doğrultusunda sistemin modernleşmesi ve uluslararası standartlara uyum sağlaması hedeflenmiştir. Günümüzde eğitimde özellikle Bilim, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik (STEM) alanlarına öncelik verilmektedir. Ayrıca

eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcılık becerilerinin geliştirilmesine yönelik programlar yaygınlaşmaktadır.

1.1. Rusya’da Öğretmen Yetiştiren Kurumlar

Pedagoji Okulları: Bu kurumlar okul öncesi eğitim öğretmenleri, ilkokul öğretmenleri ve müzik, sanat, beden eğitimi gibi özel branş öğretmenlerinin yetiştirilmesinde rol oynamaktadır. Eğitim süresi, öğrencinin giriş düzeyine bağlı olarak 2 ila 4 yıl arasında değişmektedir. *Pedagoji Enstitüleri:* Genellikle ortaöğretim öğretmeni yetiştiren bu enstitülerde eğitim süresi beş yıl olup, kuramsal bilgi kadar uygulamalı eğitime de önem verilmektedir. Pedagoji enstitüleri, 11 yıllık ortaöğretim sonrasında eğitim veren ve üniversite düzeyinde kabul edilen kurumlardır (Demirel, 1994, s. 53). Ancak bu kurumlarda öğretmenlerin pedagojik ve psikolojik hazırlıklarının niteliği artırılmalı; mantık ve eleştirel düşünme eğitimi de verilmelidir (Reşetnikov, 1991, s. 95).

Üniversiteler: Eğitim fakülteleri bünyesinde faaliyet gösteren üniversiteler, farklı kademelere yönelik öğretmen yetiştirmektedir. Bu kurumlarda hem lisans hem de lisansüstü düzeyde öğretmen eğitimi programları sunulmaktadır.

1.2. Öğretmen Yetiştirme Sürecinin Özellikleri

Rusya’da öğretmen yetiştirme süreci, kuramsal bilgi ile uygulamalı eğitimi bütünleştiren bir yapıdadır. Adaylar eğitim kuramları, pedagojik yöntemler ve alan bilgisi gibi konularda ayrıntılı bilgi edinmekte; öğretmenlik stajları sayesinde gerçek sınıf ortamlarında deneyim kazanmaktadırlar.

Öğretmen adaylarının kendi alanlarında uzmanlaşmalarının yanı sıra, etkili öğretim yöntemlerini de öğrenmeleri beklenmektedir. Bu bağlamda eğitim programlarında hem alan bilgisi hem de pedagojik formasyon dersleri yer almaktadır. Ayrıca hizmet içi eğitim programları ve seminerlerle öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlanmaktadır.

Eğitimde dijital teknolojilerin kullanımı ve yenilikçi öğretim yaklaşımlarının benimsenmesi, Rusya’nın uluslararası eğitim standartlarına uyum sağlama çabalarının önemli bir parçasıdır.

1.3. Mezuniyet Şartları

Akademik Gereklikler: Öğretmen adaylarının, müfredatta yer alan tüm dersleri başarıyla tamamlaması gerekmektedir. Öğrenciler, belirli bir süre ve içerikte staj yapmakla yükümlüdür. Bu süreç, eğitim kurumuna göre farklılık gösterebilir. Bazı programlarda bitirme tezi hazırlama

ya da kapsamlı bir mezuniyet sınavına girme zorunluluğu bulunmaktadır. Belirli bir not ortalamasının sağlanması da mezuniyet için gereklidir.

Diğer Şartlar: Devlet tarafından düzenlenen mesleki yeterlilik sınavlarında başarı sağlanması gerekmektedir. Öğretmen adaylarının etik kurallara uygun davranış sergilemeleri beklenmektedir. Sağlık durumlarının mesleğe uygun olduğunu belgeleyen bir sağlık raporu sunmaları gerekmektedir. Temiz bir sabıka kaydı sunulması zorunludur.

Eğitim Kademelerine Göre Farklılıklar: Okul öncesi ve ilkokul öğretmenleri, genellikle pedagoji okullarından mezun olmakta ve uygulamalı eğitime daha fazla ağırlık verilmektedir. Ortaokul ve lise öğretmenleri, pedagoji enstitülerinden ya da üniversitelerin eğitim fakültelerinden mezun olmakta ve daha kapsamlı akademik eğitim almaktadır. Üniversite düzeyinde eğitim veren öğretim elemanları, çoğunlukla yüksek lisans ya da doktora derecesine sahiptir.

1.4. Öğretmen Atama Kriterleri ve Şartları

Öğretmen adaylarının atanmalarında dikkate alınan başlıca kriterler şunlardır:

Eğitim düzeyi: Adayların, pedagoji okulu, enstitü ya da üniversite mezunu olmaları gerekmektedir. Yükseköğretim kurumlarında görev almak isteyen öğretmenlerin ise genellikle lisansüstü derecelere sahip olmaları beklenmektedir (Boobekova, 2000).

Mesleki yeterlilik: Adayların pedagojik bilgi ve becerilere sahip olmaları, etkili iletişim kurabilmeleri ve öğrenci motivasyonunu sağlayabilmeleri önemlidir. Bu yeterlilikler devlet sınavları aracılığıyla ölçülmektedir.

Alan bilgisi: Öğretmenlerin, uzmanlaştıkları alana ilişkin derin bilgiye sahip olmaları beklenmektedir.

Kişisel nitelikler: Sabır, hoşgörü, sorumluluk bilinci ve etik ilkelere bağlılık gibi bireysel özellikler dikkate alınmaktadır.

Atama süreci, mezuniyet belgesi, mesleki yeterlilik sınavı sonucu, sağlık raporu ve sabıka kaydı gibi belgelerle yürütülmektedir. Bazı bölgelerde öğretmen ihtiyacına bağlı olarak ek düzenlemeler yapılabilmektedir. Özellikle kırsal alanlarda öğretmen temininde farklı uygulamalara gidilebilmektedir. Atamalar genellikle yerel yönetimler ya da eğitim kurumları tarafından yapılmakta olup, başvuru, mülakat ve değerlendirme aşamalarını içermektedir.

1.5. Öğretmen Maaşları

Rusya’da öğretmen maaşları; öğretmenin deneyimi, eğitim düzeyi, görev yaptığı bölge ve branşına göre farklılık göstermektedir. Kariyer.net verilerine göre ülkede bir öğretmenin ortalama maaşı 70.500 ruble (yaklaşık 1.170 ABD doları) düzeyindedir. Büyük şehirlerde, özellikle Moskova ve St. Petersburg’da maaşlar daha yüksek seviyededir. Kırsal bölgelerde görev yapan öğretmenlerin maaşları ise görece daha düşüktür. Maaşları etkileyen başlıca faktörler:

Deneyim: Kıdemli öğretmenler daha yüksek maaş almaktadır.

Eğitim düzeyi: Lisansüstü derecelere sahip öğretmenler daha avantajlı durumdadır.

Çalışılan bölge: Büyükşehirlerde maaşlar daha yüksektir.

Uzmanlık alanı: Matematik ve fen bilimleri gibi alanlardaki öğretmenler daha yüksek maaş alabilmektedir.

Kurum türü: Devlet ve özel okullar arasında maaş farklılıkları görülebilmektedir.

Son yıllarda öğretmen maaşlarında artış gözlenmiş olsa da öğretmenlik mesleği halen bazı diğer meslek gruplarına kıyasla daha düşük gelir düzeyine sahiptir.

3. SONUÇ

Eğitim, bir toplumun gelişimini ve geleceğini şekillendiren temel yapı taşlarından biridir (Y. Alpaydın, 2025). Bu bağlamda, öğretmen yetiştirme süreçleri, her eğitim sisteminin niteliğini belirleyen en kritik unsurlar arasında yer almaktadır. Rusya, köklü bir eğitim geçmişine sahip bir ülke olarak, öğretmen yetiştirme ve istihdamı konularına büyük önem vermektedir. Ülkede eğitim sistemi, merkezi ve yerel yönetimlerin iş birliğiyle yürütülmektedir. Eğitim politikalarının belirlenmesinden sorumlu olan temel kurumlar, Rusya Federasyonu Eğitim Bakanlığı ve Bilim Bakanlığı’dır. Eğitim kurumlarının yönetiminde ise federal, bölgesel ve yerel otoriteler birlikte rol almaktadır (Çelik, 2017).

Rusya’da öğretmen yetiştiren kurumlar; okul öncesi, ilkökul, ortaöğretim ve yükseköğretim düzeylerine göre uzmanlaşmış programlar sunmaktadır. Pedagoji Okulları; okul öncesi, ilkökul ile sanat, müzik ve beden eğitimi gibi branş öğretmenlerini yetiştirmektedir. Pedagoji Enstitüleri ise ortaöğretim düzeyinde görev alacak öğretmenleri yetiştirir. Bu kurumlarda genellikle beş yıllık bir eğitim süreci uygulanmakta, teorik ve uygulamalı eğitime eşit önem verilmektedir. Üniversiteler bünyesindeki eğitim fakülteleri ise lisans ve lisansüstü düzeyde geniş kapsamlı öğretmen yetiştirme programları sunmaktadır. Öğretmen adayları, eğitim kuramları, pedagojik yöntemler ve alan bilgisi gibi temel konularda derinlemesine bilgi edinmektedir. Aynı zamanda, mesleki gelişimi desteklemek amacıyla çeşitli hizmet içi eğitim

programları uygulanmakta; öğretim süreçlerinde dijital teknolojiler ve yenilikçi yaklaşımlar giderek daha fazla önem kazanmaktadır.

Rusya’da öğretmenlerin mezuniyet koşulları, belli akademik ve mesleki yeterliliklerin sağlanmasını gerektirmektedir. Derslerin ve staj sürecinin başarıyla tamamlanması, bitirme tezi ya da sınavı, belirli bir not ortalamasının sağlanması gibi akademik gerekliliklerin yanı sıra, devlet tarafından düzenlenen mesleki yeterlilik sınavında başarı gösterilmesi, etik kurallara uygun davranış, sağlık raporu ve temiz bir adli sicil kaydı da mezuniyet ve meslek icrası için gerekli şartlar arasındadır. Eğitim kademelerine göre öğretmen yetiştirme süreci farklılık göstermektedir. Okul öncesi ve ilköğretim öğretmenleri daha kısa süreli ve uygulamaya dayalı programlara katılırken, ortaokul ve lise öğretmenleri daha kapsamlı ve akademik içerikli programlardan geçmektedir.

Öğretmen atama sürecinde dikkate alınan başlıca kriterler; adayların eğitim düzeyi, pedagojik ve mesleki yeterlilikleri, alan bilgisi ve kişisel özellikleridir. Atama süreci, mezuniyet belgeleri, yeterlilik sınav sonuçları, sağlık raporu ve adli sicil kaydı gibi belgelerle yürütülmektedir. Özellikle kırsal bölgelerde öğretmen ihtiyacının karşılanması amacıyla farklı atama politikaları uygulanabilmektedir. Rusya’da öğretmen maaşları, öğretmenin deneyimi, eğitim düzeyi, görev yaptığı bölge ve branşına göre değişiklik göstermektedir. Ortalama maaşlar büyük şehirlerde daha yüksek olmakta, kırsal bölgelerde ise görece daha düşük seviyede kalmaktadır. Bununla birlikte, Rusya’daki öğretmenlerin karşılaştığı bazı zorluklar da bulunmaktadır. Artan sınıf mevcutları, farklı sosyoekonomik arka planlardan gelen öğrencilerle etkili iletişim kurma güçlükleri ve mesleki tatmin düzeyini etkileyen faktörler bu sorunlar arasında yer almaktadır. Sonuç olarak, Rusya öğretmen yetiştirme ve istihdamı alanında güçlü bir geleneğe sahip olmakla birlikte, sistemini sürekli olarak modernize etme ve uluslararası standartlara uyum sağlama çabalarını sürdürmektedir. Eğitimde kaliteyi artırmaya yönelik reformlar ve uygulamalar, öğretmenlik mesleğinin hem niteliğini hem de toplumsal statüsünü geliştirmeye yönelik önemli adımlar olarak değerlendirilmektedir. Rusya’da öğretmen yetiştirme sistemi köklü bir geçmişe ve kurumsal yapıya sahip olsa da, çağın gerekliliklerine yanıt verebilmesi açısından bazı alanlarda gelişmeye açıktır. Bu doğrultuda aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- ✓ Öğretmen adaylarının mesleki yeterliliklerini artırmak amacıyla, üniversite ve pedagoji enstitülerinde sunulan programlarda uygulamalı derslerin oranı artırılmalıdır. Uzun süreli staj programları ve okul temelli uygulama fırsatları teşvik edilmelidir.

- ✓ Eğitim fakültelerinde çağdaş öğretim yöntemlerine (öğrenci merkezli öğrenme, proje tabanlı öğretim, farklılaştırılmış öğretim) daha fazla yer verilerek, öğretmen adaylarının pedagojik donanımları güçlendirilmelidir.
- ✓ Dijital teknolojilerin eğitimde etkin kullanımı için öğretmen adaylarına yönelik bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) eğitimi daha kapsamlı hale getirilmelidir. Özellikle uzaktan eğitim ve hibrit öğretim konusunda yeterlilikler kazandırılmalıdır.
- ✓ Hizmet İçi Eğitimlerin Sürekliliği ve Etkililiği: Görevdeki öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim programları sürekli hale getirilmeli ve bölgesel ihtiyaçlara göre çeşitlendirilmelidir. Bu programların etkisi düzenli olarak değerlendirilmelidir.
- ✓ Öğretmen adaylarının mezuniyet sonrası mesleğe başlamaları için gerekli şartlar (mesleki yeterlilik sınavı, etik değerlendirme, sağlık raporu vb.) ülke genelinde standart hale getirilmeli ve şeffaf biçimde uygulanmalıdır.
- ✓ Kırsal veya dezavantajlı bölgelerde öğretmen açığını kapatmak amacıyla mali teşvikler, lojman imkânları ve kariyer gelişim fırsatları sağlanmalıdır. Bu bölgelerde görev yapan öğretmenler için özel destek programları oluşturulmalıdır.
- ✓ Rusya'nın öğretmen yetiştirme sisteminde uluslararası standartlara uyumunu artırmak amacıyla, diğer ülkelerle öğrenci ve akademisyen değişim programları teşvik edilmelidir. Avrupa Yükseköğretim Alanı (Bologna Süreci) ile entegrasyon süreçleri desteklenmelidir.
- ✓ Farklı etnik ve sosyo-ekonomik gruplardan gelen öğrencilerle etkili iletişim kurabilen öğretmenler yetiştirmek amacıyla, öğretmen eğitim programlarında kültürel yeterlilik ve kapsayıcı eğitim içeriklerine yer verilmelidir.

KAYNAKÇA

- [1] Akyol, B., Erkoç, N., & Öztaban, Ö. (2024). Çin, Avustralya, Rusya ve Arjantin eğitim yönetimi sistemlerinin karşılaştırılması. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(1), 16–30. <https://doi.org/10.33206/mjss.1296390>
- [2] Alpaydın, Y. (2025, 1 Mart). 2000'li yıllarda Türk eğitim sisteminde dönüşüm. *Sabah perspektif*. <https://www.sabah.com.tr/yazarlar/perspektif/yusuf-alpaydin/2025/03/01/2000li-yillarda-turk-egitim-sisteminde-donusum> (Erişim tarihi: 07.03.2025)
- [3] Boobekova, K. (2000). Bağımsız Devletler Topluluğu'nda öğretmen yetiştirme. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (12), 75–90.

- [4] Çelik, S. (2017). Tarihsel süreçte Rus eğitim sistemi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(6), 155–178.
- [5] Demirel, Ö. (1994). *Karşılaştırmalı eğitim*. USEM Yayınları.
- [6] Reshetnikov, V. (1993). *Podgotovka uchiteley nachalnoy obrazovaniy [İlköğretime öğretmen yetiştirme]*. Novosibirsk.
- [7] T.C. Dışişleri Bakanlığı. (2025). *Rusya Ülke künyesi*. <https://www.mfa.gov.tr/rusya-kunyesi.tr.mfa> (Erişim tarihi: 09.03.2025)
- [8] Tekno50. (2025). *Pedagojik formasyon dersleri zor mu?* <https://www.tekno50.com/pedagojik-formasyon-dersleri-zor-mu/> (Erişim tarihi: 07.03.2025)

HİNDİSTAN ÖĞRETMEN YETİŞTİRME SİSTEMİ INDIA TEACHER TRAINING SYSTEM

Yüksek Lisans Öğrencisi, İsmail ŞANLI

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, sanlismail0215@gmail.com - ORCID ID:0009-0009-3815-1043

Doç Dr. Aysel ARSLAN

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, ayselarslan@cumhuriyet.edu.tr - ORCID ID: 0000-0002-8775-1119

ÖZET

Dünyada her ülkenin kendine özgü bir eğitim sistemi vardır. İnsanların değişimi ve gelişimi eğitim sisteminin ve öğretmenlerin kalitesine borçludur. Dolayısıyla kaliteli öğretmen yetiştirmek için öğretmen yetiştirme programlarının sürekli güncel tutulması ve her anlamda desteklenmesi gerekmektedir. Bu çalışmada Dünyanın en kalabalık ülkesi olan Hindistan öğretmen yetiştirme sistemi incelenmiştir. Hindistan'ın öğretmen yetiştirme sistemi, ülkenin eğitim kalitesini yükseltmek için önemli görev üstlenmektedir. Öğretmen eğitime kabul şartları, genellikle en az bir lisans diploması sahibi olmayı, ilgili yeterlilik sınavlarını geçmeyi ve bazı eyaletlerde belirlenen yaş sınırına uymayı içermektedir. Aday öğretmenler, pedagojik teori, gelişim psikolojisi ve öğretim yöntemleri gibi konularda kuramsal eğitim alırken, gerçek sınıf ortamlarında uygulamalı staj yaparak deneyim kazanırlar. Mezuniyet için tüm derslerin başarıyla tamamlanması, stajın bitirilmesi ve gerekli yeterlilik sınavlarının geçilmesi şarttır. Öğretmenliğe atanma süreci, adayın yeterlilik sınavlarını geçmesi, eyalet veya ulusal alım süreçlerine katılması ve belgelerinin onaylanması ile gerçekleşmektedir. Ayrıca, hizmet içi eğitim programları, mevcut öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemekte ve teknolojik yeniliklerle birlikte çevrimiçi eğitim fırsatlarını artırmaktadır. Bu kapsamlı sistem, Hindistan'daki öğretmenlerin kalitesini ve eğitim süreçlerinin etkinliğini artırmaya yönelik sürekli reformlar ve geliştirmelerle desteklenmektedir. Ulusal çapta NCERT, altı bölgedeki Bölgesel Eğitim Enstitüleriyle beraber öğretmen yetiştirme ve geliştirme kursları düzenlemektedir. Yönetici ve öğretmen yetiştirme ve atama biçimleri ve hakları eyaletlere göre değişebilmektedir. Eğitimin finansmanı merkezi hükümet ve eyalet hükümetlerinin ödenekleriyle karşılanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Hindistan, Öğretmen yetiştirme, Öğretmen, Eğitim.

ABSTRACT

Every country in the world has its own unique education system. The change and development of people depends on the quality of the education system and teachers. Therefore, in order to train quality teachers, teacher training programs must be constantly updated and supported in every sense. In this study, the teacher training system of India, the most populous country in the world, was examined. India's teacher training system undertakes an important task to increase the quality of education in the country. Admission requirements for teacher training generally include having at least a bachelor's degree, passing the relevant proficiency exams, and complying with the age limit determined in some states. While candidate teachers receive theoretical training in subjects such as pedagogical theory, developmental psychology, and teaching methods, they gain experience by doing practical internships in real classroom environments. Successful completion of all courses, completion of the internship, and passing the necessary proficiency exams are required for graduation. The appointment process for teaching is carried out by the candidate passing the proficiency exams, participating in state or national recruitment processes, and having their documents approved. In addition, in-service training programs support the professional development of current teachers and increase online education opportunities with technological innovations. This comprehensive system is supported by continuous reforms and developments to improve the quality of teachers and the effectiveness of education processes in India. Nationally, NCERT, in association with Regional Education Institutes in six regions, organizes teacher training and development courses. The forms of training and appointment of managers and teachers and their rights may vary from state to state. Education is financed by allocations from the central and state governments.

Keywords: India, Teacher training, Teacher, Education.

1. GİRİŞ

Eğitim, bir ülkenin varlığını sürdürebilmesi ve gelişebilmesi için en kritik unsurlardan biri olarak kabul edilmektedir. Eğitim sistemlerinin yapılandırılmasında, toplumun tüm sistemlerinin düzenlenmesinde önemli bir rolü bulunmaktadır. Bununla birlikte, bir ülke için etkili bir eğitim sistemi kurmak ve bunu işlevsel hale getirebilmek, planlı ve programlı bir yaklaşım gerektirmektedir. Eğitim sistemleri, ülkenin hedefleri, vatandaşlarının eğitimden beklentileri, siyasi otoritelerin eğilimleri, kültürel miras, coğrafi durum ve ekonomik şartlar gibi pek çok faktörden etkilenmektedir. Özellikle bir ülkenin geniş yüzölçümüne sahip olması

ve nüfusunun artması, eğitim sisteminin oluşturulmasını ve uygulanmasını daha karmaşık hale getirebilmektedir.

Hindistan, dünyadaki en gelişmiş bilgi ve iletişim teknolojilerine sahip ülkelerden biridir. 1988 yılında Ulusal Yazılım ve Hizmet Şirketleri Birliği (National Association of Software and Service Companies, NASSCOM) kurulmuş ve bu durum yazılım endüstrisinin hızla gelişmesine zemin hazırlamıştır (Damar, 2022). 1990'lı yıllardan itibaren yazılım sektöründeki ilerlemeler hem istihdamı hem de ihracatı olumlu bir şekilde etkilemiştir (Nicholson & Sahay, 2008). Aynı dönemde, ülkede araştırma-geliştirme (Ar-Ge) merkezleri ve yazılım teknoloji parkları gibi teknoloji merkezleri kurulmuştur (Solanki & Sinha, 2017). Hindistan, aynı zamanda temiz enerji kaynaklarının tüm bireylere ulaşmasını hedefleyen Mission Innovation adlı birliğin üyesidir ve bu çerçevede ülkede çeşitli yatırımlar ve teknoloji uygulamaları gerçekleştirilmektedir (Mission Innovation, 2023). Hindistan'daki teknolojik gelişmeler eğitim sistemlerini de etkilemiş olup, bu doğrultuda yüksek teknik eğitim kurumları ve teknoloji enstitüleri, Amerika Birleşik Devletleri ve Çin'den sonra dünyanın en iyi eğitim kurumları arasında yer almıştır (Damar, 2022). Sonuç olarak, Hindistan, geniş bir yüzölçümüne ve çok kültürlü bir yapıya sahip olmasına rağmen, gelişen teknolojilerle önemli ilerlemeler kaydetmektedir. Ülkede yazılım teknolojilerinin eğitimle entegrasyonu sağlanarak, öğrencilere küreselleşen dünyada gerekli temel becerilerin kazandırılması hedeflenmektedir.

Hindistan, bir yandan vatandaşlarının eğitim taleplerine yanıt vermeye çalışırken, diğer yandan küresel ekonomik arenada etkin bir rol oynamaya gayret etmektedir. Ancak, bu süreçte ülke, çoğu zaman birbiriyle çelişen ya da uyumlu olan talepleri dengelemeye çalışmaktadır. Bu bağlamda, Hindistan'daki öğretmen yetiştirme sistemi incelenerek, genel bir değerlendirme yapılması amaçlanmıştır.

2. HİNDİSTAN'IN COĞRAFİ, SİYASAL, SOSYAL VE EKONOMİK DURUMU

Hindistan, resmî adıyla Hindistan Cumhuriyeti Güney Asya'da yer alan ve dünya çapında stratejik öneme sahip bir ülkedir. Hindistan, yüzölçümü bakımından dünyanın yedinci en büyük ülkesi olup, nüfus açısından ise en kalabalık ikinci ülkedir. Ülkenin ulusal marşı Jana Gana Mana olup, resmî diller İngilizce ve Hintçe olmakla birlikte, toplamda 22 adet tanınmış bölgesel dil de mevcuttur. Hindistan'da en yaygın din Hinduizm olmakla birlikte, aynı zamanda Endonezya ve Pakistan'dan sonra sayıca en büyük Müslüman nüfusuna sahip ülkedir.

Ekonomik açıdan, Hindistan nominal fiyatlarla dünyanın en büyük on ikinci ekonomisine ve satın alma gücü paritesine göre dünyanın en büyük dördüncü ekonomisine sahiptir.

Coğrafi olarak Hindistan, güneyde Hint Okyanusu, batıda Umman Denizi ve doğuda Bengal Körfezi ile çevrilidir. Ülkenin deniz kıyısı uzunluğu 7.517 kilometreyi bulmaktadır. Hindistan, batıda Pakistan, kuzeydoğuda Çin, Nepal ve Bhutan ile, doğuda ise Bangladeş ve Myanmar ile kara sınırına sahiptir. Ayrıca, Sri Lanka, Maldivler ve Endonezya'ya coğrafi olarak yakındır.

Tarihi olarak, Hindistan, İndus Vadisi Uygarlığı'nın merkezi ve tarih boyunca büyük imparatorlukların kurulduğu bir bölge olmuştur. Hint Yarımadası, ticaret yolları ve kültürel etkileşimler açısından oldukça önemli bir konumda yer almıştır. Hindistan, dünya çapında önemli dinlerin doğum yeridir; Hinduizm, Budizm, Jainizm ve Sihizm burada ortaya çıkmış, ayrıca Zerdüştlük, Yahudilik ve Hristiyanlık gibi dinler de M.S. birinci yüzyıldan itibaren bölgeye gelerek Hindistan'ın kültürel çeşitliliğini şekillendirmiştir.

Hindistan, 28 eyalet ve 7 birlik bölgesinden oluşan, parlamenter demokrasi ile yönetilen bir cumhuriyettir. Ekonomik olarak, 1991 yılından itibaren uyguladığı ekonomik reformlar sayesinde dünyanın en hızlı büyüyen ekonomilerinden biri haline gelmiştir. Ancak, bu hızlı büyümeye rağmen, Hindistan'da yoksulluk, kötü beslenme oranları hâlâ yüksek ve okuryazarlık oranı düşüktür. Hindistan, Çin ile birlikte, dünya üzerinde nüfusu 1 milyarın üzerinde olan iki ülkeden biri olarak küresel düzeyde önemli bir yere sahiptir.

3. ÖĞRETMEN YETİŞTİRME VE YETERLİKLERİ

Hindistan, geniş coğrafyası ve kültürel çeşitliliği ile eğitim sistemini sürekli olarak iyileştirmeye yönelik çabalar göstermektedir. Bu bölümde, Hindistan'daki öğretmen yetiştiren kurumlar, öğretmen yetiştirme sürecinin özellikleri, mezuniyet şartları, atama kriterleri, atanma koşulları ve öğretmenlerin çalışma koşulları ile maaşları ele alınacak, ayrıca mevcut sorunlar ve gelecekteki önerilere de yer verilecektir.

Hindistan, dünya çapında en büyük eğitim sistemlerinden birine sahip olup, eğitimde eşitlik ve kaliteli öğretim sağlama hedefiyle pek çok reform gerçekleştirmiştir. Eğitim sisteminin en temel unsurlarından biri olan öğretmenler, eğitimin kalitesini doğrudan etkileyen faktörlerden biridir. Bu bağlamda, öğretmenlerin eğitim sürecindeki etkili rolleri, eğitimde başarı sağlamak için kritik öneme sahiptir. Etkili bir öğretmen yetiştirme sistemi, yalnızca eğitimdeki kaliteyi artırmakla kalmaz, aynı zamanda öğrencilerin akademik ve kişisel gelişimlerini de destekler. Öğretmen yetiştirme sürecindeki temel unsurlar arasında; öğretmenlik mesleği için gereken becerilerin kazandırılması, pedagojik eğitim, alan bilgisi, mesleki gelişim fırsatları ve

öğretmenlerin uygulamalı deneyim kazanmalarını sağlayan programlar bulunmaktadır (NCTE, 2014).

Hindistan'da öğretmen yetiştiren kurumlar, çoğunlukla üniversiteler ve devlet tarafından denetlenen eğitim enstitülerinden oluşmaktadır. Bu kurumlar, öğretmen adaylarına hem teorik hem de pratik eğitim sunmaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin belirli bir süre eğitim alarak yeterlilik kazanması gerekmektedir. Mezuniyet şartları, eğitim seviyesine göre değişiklik göstermekle birlikte, öğretmen adaylarının pedagojik yeterlilik ve alan bilgisi açısından belirli bir düzeyde olmaları beklenmektedir. Öğretmen atamaları, merkezi ve eyalet bazında yapılan sınavlarla yapılmakta olup, atanacak öğretmenlerin bu sınavlarda başarılı olmaları gerekmektedir. Öğretmenlerin atanma koşulları arasında, sınav başarısının yanı sıra, belirli bir öğretmenlik sertifikasına sahip olmaları da zorunludur.

Öğretmenlerin çalışma koşulları, özellikle kırsal bölgelerde, genellikle zorluklarla doludur. Okulların altyapı eksiklikleri, öğretmen başına düşen öğrenci sayısının fazla olması ve düşük maaşlar gibi sorunlar, öğretmenlerin motivasyonunu olumsuz etkileyebilmektedir. Öğretmen maaşları, Hindistan'ın çeşitli bölgelerinde farklılık göstermektedir; ancak genellikle eğitim sektöründeki ücretler, diğer sektörlerle göre daha düşüktür. Bununla birlikte, devlet, öğretmenlerin çalışma koşullarını iyileştirmeye yönelik çeşitli adımlar atmış, öğretmen maaşlarında artış yapmayı ve daha iyi çalışma koşulları sağlamayı hedeflemiştir.

Hindistan'daki öğretmen yetiştirme sisteminde karşılaşılan en büyük sorunlar arasında, öğretmenlerin sürekli mesleki gelişim fırsatlarından yoksun olmaları, eğitim materyallerinin ve öğretim yöntemlerinin güncel ihtiyaçlara uyum sağlamaması ve öğretmenlerin motivasyon eksiklikleri yer almaktadır. Bu sorunların aşılabilmesi için, öğretmen eğitime daha fazla yatırım yapılması, mesleki gelişim programlarının yaygınlaştırılması ve öğretmen maaşlarının iyileştirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

Gelecekteki öneriler arasında, öğretmenlerin eğitim süreçlerine daha fazla teknoloji entegrasyonu sağlanması, öğretmenlerin gelişimlerini izleyen ve destekleyen bir sistemin kurulması ve öğretmen eğitim programlarının daha dinamik hale getirilmesi yer almaktadır. Ayrıca, kırsal alanlarda öğretmenlerin motivasyonunu artırmak için daha fazla teşvik ve destek sağlanması, öğretmenlik mesleğinin prestijini artırmaya yönelik adımlar atılması önemlidir.

4. HİNDİSTAN'DA ÖĞRETMEN YETİŞTİREN KURUMLAR

Hindistan'da öğretmen eğitimi, merkezi hükümet tarafından belirlenen yasal çerçeveye dayanmaktadır ve bu çerçevenin uygulanması, eyalet hükümetlerine aittir. Eğitim Bakanlığı ve

Merkezi Eğitim Danışma Kurulu (CABE), Hindistan'daki öğretmen yetiştirme ve istihdamını düzenleyen ana organlardır. Ayrıca, öğretmen eğitimi ve eğitim araştırmaları alanında önemli bir rol oynayan diğer kuruluşlar arasında Ulusal Öğretmen Eğitimi Konseyi (NCTE), Ulusal Eğitim Araştırma ve Eğitim Teknolojisi Konseyi (NCERT) ve Üniversiteler Arası Konsey (UGC) yer almaktadır. NCTE, 1993 yılında öğretmen eğitim sisteminin ülke çapında planlı ve uyumlu bir şekilde gelişmesini sağlamak ve öğretmen eğitimindeki standartların korunmasını temin etmek amacıyla kurulmuştur. NCTE'nin başlıca görevlerinden biri, hizmet öncesi eğitim standartlarını belirlemek ve bu standartların sürdürülmesini sağlamaktır. Ayrıca, öğretmen yetiştirme kurallarının ulusal düzeyde tanınıp tanınmadığı konusunda kararlar almak da NCTE'nin sorumluluğundadır (Bapna & Sharma, 2015; NCTE, 2022).

Hindistan'daki öğretmen yetiştiren başlıca kurumlar arasında öğretmen okulları, üniversiteler ve özel eğitim enstitüleri yer almaktadır. Bu kurumlar genellikle iki ana eğitim programı sunmaktadır: Normal Öğretmen Eğitim Programları (B.Ed) ve İlkokul Öğretmenliği Eğitim Programları (D.El.Ed) (Kumar vd., 2019). Ayrıca, bazı üniversiteler yüksek lisans ve doktora programları da sunarak öğretmen adaylarına akademik kariyer yapma fırsatları sağlamaktadır. Hindistan'da öğretmenlerin hizmet içi eğitimi de büyük önem taşımaktadır ve bu alanda ulusal düzeyde geniş bir ağ mevcuttur. NCERT, altı bölgesel Bölgesel Eğitim Enstitüsü ile iş birliği yaparak öğretmen yetiştirme ve geliştirme kursları düzenlemektedir. Eyalet düzeyinde ise, Eyalet Eğitim Konseyi (SCERT) ve daha küçük bölgelerdeki Eğitim Geliştirme Enstitüleri (DIET), öğretmenlere hizmet içi eğitim sunmaktadır. SCERT, öğretmen eğitiminin yerleştirilmesi amacıyla kurulmuş olup, anaokulu ve ilkokul öğretmenleri için eğitim programlarının geliştirilmesi, derslerin işlenmesi, rehberlik, sınavlar ve sertifikalandırma gibi süreçlerle ilgilenmektedir. NCERT tarafından belirlenen çerçeveler doğrultusunda, SCERT'in amacı, bu programları eyaletlerde başarıyla uygulamaktır. DIET'ler ise, 1986 yılında ilkokul eğitiminin kalitesini uluslararası düzeyde artırmayı hedefleyen bir çerçevede kurulmuş olup, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerle ilgili temel işlemleri yürütmektedir (Bapna & Sharma, 2015; NCERT, 2022).

5. HİNDİSTAN'DA ÖĞRETMENLERİN MEZUNİYET ŞARTLARI

Hindistan'da öğretmenlik mesleğine adım atabilmek için genellikle lisans diploması gerekmekte olup, bunun yanı sıra pedagojik eğitim programını başarıyla tamamlamak da zorunludur. Öğretmenlik mesleği için en yaygın olarak tercih edilen eğitim programı Normal

Öğretmen Eğitim Programı (B.Ed) olup, bu programın tamamlanması öğretmenlik mesleğini icra etmek için temel şartlardan biridir.

B.Ed programına başvuru için genellikle lisans düzeyinde en az %50 başarı oranı gerekmektedir. Bu oran, belirli eyaletlerde veya üniversitelerde farklılık gösterebilir, ancak genel kabul görmüş asgari başarı oranıdır. Öğretmen adaylarının, B.Ed programına kabul edilmeden önce pedagojik yeterlilik kazanmaları gerekmektedir. Bu eğitim süreci, öğretmenlerin öğrencilere etkili bir şekilde eğitim verebilmeleri için gerekli olan pedagojik bilgi ve becerileri kazandırmayı hedefler (NCTE, 2014).

Bunun yanı sıra, bazı öğretmen yetiştirme programları, öğretmen adaylarının yalnızca teorik değil, aynı zamanda pratik deneyim kazanmalarını da gerektirir. Öğrencilerin ders planları hazırlamaları, sınıf yönetimi becerilerini geliştirmeleri ve öğretim uygulamalarında aktif rol almaları beklenir. Bu süreç, öğretmenlerin yalnızca akademik bilgiyle değil, aynı zamanda öğretmenlik pratiğiyle de donanmış olmalarını sağlar.

6. HİNDİSTANDA ÖĞRETMEN YETİŞTİRME PROGRAMLARI

6.1. Okul Öncesi Öğretmenliği Yüksek Öğrenim Düzeyinde Eğitim Programı

Hindistan'da okul öncesi öğretmenliği eğitim programları, genellikle iki yıllık Diploma in Early Childhood Care and Education (ECCE) programları veya dört yıllık lisans düzeyinde öğretmenlik programları olarak sunulmaktadır. Bu programlar, erken çocukluk dönemi eğitimine yönelik kapsamlı bilgi ve beceriler kazandırmayı hedefler. Programların içeriği, çocuk gelişimi, pedagojik yaklaşımlar ve erken çocukluk eğitiminin temel ilkeleri üzerine derinlemesine bir anlayış geliştirilmesine olanak tanır. Eğitimciler, özellikle oyun temelli öğrenme yöntemlerine ve çocukların sosyal-duygusal gelişimlerini destekleyecek stratejilere odaklanır. Erken çocukluk döneminde oyun, öğrenmenin en temel araçlarından biri olarak kabul edilir ve okul öncesi öğretmenleri, bu yöntemi etkin bir şekilde kullanabilmek için çeşitli pedagoji ve öğretim teknikleriyle donatılırlar.

Okul öncesi öğretmenliği programlarına başvurabilmek için, merkezi yönetim tarafından tanınan bir üst ortaöğretim okulundan en az %50 başarı ile mezun olunması gerekmektedir. Ayrıca, adayların öğretmenlik eğitimine devam edebilmek için en az iki yıl süren bir öğretmenlik eğitimi almaları da zorunludur. Bu süreç, öğretmen adaylarının hem teorik bilgi hem de pratik deneyim kazanmalarını sağlayarak, çocukların eğitimine katkıda bulunacak yeterlilikleri kazanmalarını hedefler.

6.2. Sınıf Öğretmenliği Yüksek Öğrenim Düzeyinde Eğitim Programı

Hindistan'da sınıf öğretmenliği için genellikle Bachelor of Education (B.Ed) programları önerilmektedir. Bu program, öğretmen adaylarına sınıf yönetimi, öğretim stratejileri ve müfredat geliştirme gibi temel eğitim alanlarında kapsamlı bir eğitim sunmaktadır. B.Ed programı, öğretmenlerin eğitimde etkili ve verimli bir şekilde görev yapabilmelerini sağlamak için gerekli teorik bilgileri kazandırır. B.Ed programı, aynı zamanda öğretmen adaylarına gerçek sınıf ortamlarında öğretim uygulamaları yapma fırsatı sunan stajlar içerir. Bu stajlar, öğretmen adaylarının teorik bilgilerini pratikte test etmelerine ve çeşitli öğretim tekniklerini deneyimlemelerine olanak tanır. Böylece, öğretmenlik mesleği için gerekli beceri ve yetkinlikler kazandırılır.

Sınıf öğretmenliği programlarına kabul edilmek için, merkezi yönetim tarafından tanınan bir üst ortaöğretim okulundan en az %50 başarı ile mezun olmak gerekmektedir. Bunun yanı sıra, öğretmen adaylarının dört yıllık bir öğretmenlik eğitimi almaları beklenir. Bu eğitim sürecinin üç yılı teorik derslerden oluşurken, bir yılı uygulamalı öğretim deneyimi ve stajlarla geçmektedir. Bu şekilde, öğretmen adaylarının hem akademik hem de pratik bilgi ve becerilerle donatılmaları sağlanır.

6.3. Alt Ortaöğretim Öğretmeni ve Üst Ortaöğretim Öğretmeni Eğitim Programı

Hindistan'da alt ortaöğretim ve üst ortaöğretim öğretmeni olabilmek için, öğretmen adaylarının üniversitelerdeki öğretmenlik eğitimi yüksek lisans programlarını başarıyla tamamlamaları gerekmektedir. Bu programlar, öğretmen adaylarına daha derinlemesine pedagojik bilgi, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi becerileri kazandırmaktadır. Eğitim programlarını tamamlamak için genellikle en az %50 başarı puanı elde etmek zorunludur. Bu başarı kriteri, öğretmen adaylarının yüksek lisans düzeyindeki teorik derslerde ve uygulamalı eğitimde yeterli düzeyde bilgi ve beceri kazandıklarını gösteren bir ölçüt olarak kabul edilir. Bu süreç, adayların hem akademik hem de pratik eğitim alarak, ortaöğretim seviyesinde öğretim yapabilmeye uygun hale gelmelerini sağlar.

6.4. Branş Öğretmenleri Eğitimi Yüksek Öğrenim Düzeyinde Eğitim Programı

Branş öğretmenliği eğitimi, belirli akademik alanlarda (matematik, fen bilimleri, sosyal bilimler vb.) uzmanlaşmayı hedefleyen bir eğitim programıdır. Bu program, öğretmen adaylarına hem konu bilgisi hem de pedagojik yeterlilik kazandırmayı amaçlar. Öğretmenler, kendi alanlarında

derinlemesine bilgi edinirken, aynı zamanda etkili öğretim yöntemleri, ders planlaması ve sınıf yönetimi gibi pedagojik becerilerde de gelişim gösterirler. Branş öğretmenliği programları, öğretmen adaylarının alan bilgisiyle birlikte, öğrencilerin öğrenme süreçlerini etkin bir şekilde yönlendirme ve değerlendirme becerilerini kazanmalarını sağlar.

6.5. Özel Eğitim Öğretmenliği Eğitimi Yüksek Öğrenim Düzeyinde Eğitim Programı

Özel eğitim öğretmenliği eğitimi, özel gereksinimleri olan bireylere eğitim verme becerilerini geliştirmeye yönelik özel olarak tasarlanmış programlardır. Bu eğitim, özel eğitimde en iyi uygulamaları, davranış yönetimi stratejilerini ve farklı öğrenme stillerine uygun öğretim yöntemlerini öğretir. Özel eğitim öğretmenleri, katılımcı ve bireyselleştirilmiş yaklaşımlar kullanarak öğrencilerin ihtiyaçlarına en uygun eğitim ortamını sağlama yeteneği kazanır. Bu programlar, öğretmen adaylarının, engelli bireylerle etkili bir şekilde çalışabilmesi için gerekli teorik bilgi ve pratik becerileri kazandırır.

6.6. Mesleki Eğitim Öğretmenliği Eğitimi Yüksek Öğrenim Düzeyinde Eğitim Programı

Mesleki eğitim öğretmenliği eğitimi, öğretmen adaylarına meslek edinme becerilerini aktarabilmeleri için gerekli stratejileri öğretmeyi amaçlayan programlardır. Bu programlar, öğretmenlerin teknik ve mesleki becerilerin yanı sıra, iş gücü piyasası ihtiyaçlarını da dikkate alarak eğitim almalarını sağlar. Öğretmen adayları, mesleki eğitimde başarılı olabilmek için teorik bilgileri ve uygulamalı becerileri birleştirirler. Mesleki eğitim öğretmenliği programları, öğrencilerin iş gücü piyasasına uygun beceriler kazanmalarını sağlayacak şekilde tasarlanır ve iş gücü taleplerine yanıt veren eğitim stratejileri geliştirir.

7. HİNDİSTAN'DA ÖĞRETMENLERİN ATAMA KRİTERLERİ VE ATANMA ŞARTLARI

Öğretmen atamaları, genellikle devlet ve özel sektör olmak üzere iki ana kategoride değerlendirilmektedir. Devlet okullarında öğretmenler, Merkezi veya Eyalet düzeyinde yapılan öğretmenlik sınavlarını geçmek zorundadır. Bu sınavlar, matematik, genel bilgi, çocuk gelişimi ve pedagojik beceriler üzerine yoğunlaşmaktadır (Kumar, 2019). Öğretmen olmanın gerekliliği olan, Kpss benzeri bir sınavları(Öğretmen Seçme Sınavı) bulunmaktadır. Ülkede öğretmenlik pozisyonları için çoğu eyalet ve merkezi hükümet, öğretmenlik yeterlilik testleri düzenlemektedir. Bu testler arasında:

CTET (Central Teacher Eligibility Test): Merkezi Hükümet tarafından düzenlenir ve devlet okullarında öğretmenlik yapabilmek için gereken bir yeterlilik testidir.

STET (State Teacher Eligibility Test): Eyalet hükümetleri tarafından düzenlenen yerel testlerdir.

Hindistan'da okul öncesi öğretmen olabilmek için, ortaöğretim ya da yüksek ortaöğretim diplomasının ardından bir veya iki yıl süren okul öncesi eğitim programlarına katılmaları gerekmektedir. Bu tür eğitimleri sunan çoğu, devleti destekleyen özel kuruluşlardır. İlkokul öğretmeni olmak için benzer şekilde, ortaöğretim ya da yüksek ortaöğretim sonrasında bir veya iki yıllık bir eğitim alması gerekmektedir. Bu eğitimler, devlet okulları, devlet destekli özel okullar veya bağımsız özel okullar tarafından bölünme. Ortaöğretimde öğretmen olabilmek için ise fen bilimleri, sosyal ve beşerî bilimler, ticaret veya tarım gibi alanlarda lisans eğitimi verilebilir, bir yıllık öğretmenlik eğitimi veren devlet, devlet destekli özel ya da özel kurumlara başvuruları gerekmektedir. Özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklar için öğretmen yetiştiren kurumlar, Ulusal Engelliler Enstitüleri ve Rehabilitasyon Konseyi denetimindedir. Yükseköğrenim eğitiminde öğretim elemanı olabilmek için UGC tarafından yürütülen Ulusal Test sınavını başarıyla geçmek ya da yüksek lisans diplomasına sahip olmak gereklidir. Bazı seçkin üniversitelerde dört yıllık öğretmenlik programları da uygulanmaya başlanmıştır (UNESCO, 2011; NCTE, 2022).

Hindistan'da öğretmenlik yapabilmek için eyalet düzeyinde Öğretmenlik Uygunluk Testi veya ulusal düzeyde Merkezi Öğretmenlik Uygunluk Testi'nde başarılı olunması gerekmektedir (Bapna & Sharma, 2015). Ancak, öğretmen istihdamı eyaletler arasında farklı şekilde yapılmaktadır. Bazı eyaletlerde öğretmenlik sınavından başarı elde edilirken, diğerlerinde adayın akademik ve kariyer geçmişi daha büyük bir önem taşır. Bazı eyaletlerde onun iki durum da göz önünde bulundurulurken, bazılarında görüşmeler yoluyla öğretmen istihdamı yapılabilmektedir. Öğretmen maaşları da eyaletler arasında ve yerel olarak farklılık göstermektedir. Özellikle zayıflıkları olan görevlilere çeşitli maddi destekler sağlanmaktadır. Terfi büyümelerinde genellikle kıdem önemli bir faktördür ve kıdemle birlikte maaş artışı da söz konusudur. Örneğin, 16 yıl deneyime sahip bir öğretmen, öğretmenliğin ilk yılındaki maaşının üç veya dört katı kadar bir gelir elde edebilir (UNESCO, 2011).

Hindistan'da öğretmen eğitimi konusunda merkez hükümet yasal çerçeveyi belirler, eyalet hükümetleri ise bu çerçevenin uygulanmasından sorumludur. Eğitim Bakanlığı ve CAGE Hindistan Devleti adına öğretmen yetiştirme ve istihdamından sorumlu merkezi organlardır. Bunlar dışında NCTE, NCERT, UGC eğitim araştırmaları ve öğretmen yetiştirme alanında

görevleri olan diğer kurumlardır. NCTE 1993'te öğretmen eğitimi sisteminin ülke çapında planlı ve koordineli gelişimini, öğretmen eğitimindeki norm ve standartların korunmasını sağlamak amacıyla kurulmuştur. Öğretmenlerin hizmet öncesinde aldığı eğitimin standartlarını belirlemek ve sürdürülmesini sağlamak NCTE'nin görevidir. Ayrıca ülke çapındaki öğretmen yetiştirme kurumlarının resmi olarak tanınıp tanınmamasına da karar verir (Bapna & Sharma, 2015; NCTE, 2022). Öğretmenlerin hizmet içi eğitimi için ise ülke çapında büyük bir ağ kurulmuştur. Ulusal çapta NCERT, altı bölgedeki Bölgesel Eğitim Enstitüleriyle birlikte öğretmen yetiştirme ve geliştirme kursları düzenlemektedir. Eyalet düzeyinde SCERT ve eyaletlerdeki daha küçük bölgelerde DIET öğretmenlere hizmet içi eğitim sağlamaktadır. SCERT öğretmen eğitiminin yerelleştirilmesi amacıyla kurulmuştur. Anaokulu ve ilkökul öğretmenleri yetiştirme programlarının tanınması, eğitim program, ders işlenişi, rehberlik, sınav ve sertifikalandırma konularında NCERT'in belirlediği çerçevenin eyaletlerde uygulanmasından sorumludur. DIET'ler ilkökul eğitimi kalitesini geliştirmek için 1986'da kurulmuştur ve öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimleri temel sorumluluk alanlarıdır (Bapna & Sharma, 2015; NCERT, 2022).

Hindistan'da okul öncesi öğretmeni olabilmek için ortaöğretim ya da üst ortaöğretim mezunu olduktan sonra bir ya da iki yıl süren okul öncesi eğitim programlarında eğitim alınmaktadır. Bu eğitimi veren kurumların hemen hepsi devletçe desteklenmeyen, özel kurumlardır. İlkokul öğretmeni olabilmek için yine benzer biçimde ortaöğretim ya da yüksek orta öğretimden sonra bir ya da iki yıl süren bir eğitim alınır. Bu eğitimi veren kurumlar devlet kurumu, desteklenen özel ya da desteklenmeyen özel kurumlar olabilir. Ortaöğretimde öğretmen olabilmek için ise fen bilimleri, sosyal ve beşerî bilimler, ticaret, tarım gibi alanlarda lisans eğitimi almış kişiler bir yıllık öğretmenlik eğitimi veren devlet kurumu, devlet destekli özel ya da özel kurumlara başvurabilirler. Özel eğitime muhtaç çocuklara öğretmen yetiştiren kurumlar Ulusal Engelliler Enstitüleri ve Rehabilitasyon Konseyi gözetimindedir. Yükseköğretim kurumlarında öğretim görevlisi olabilmek için UGC'nin düzenlediği Ulusal Test sınavında başarılı olmak ya da yüksek lisans mezunu olmak gerekmektedir. Bazı seçkin üniversitelerde dört yıllık öğretmenlik eğitimi de verilmeye başlanmıştır (UNESCO, 2011; NCTE, 2022).

Hindistan'da öğretmenlik yapabilmek için eyalet düzeyinde Öğretmenliğe Uygunluk Testi ya da ulusal düzeyde Merkezi Öğretmenliğe Uygunluk Testinde başarılı olmak gerekmektedir (Bapna & Sharma, 2015). Ancak, öğretmen istihdamında eyaletlerde farklı yollar izlenebilir. Bazı eyaletlerde öğretmenlik sınavından başarılı olmak şartı aranırken, bazılarında adayın akademik ve mesleki geçmişi önemli rol oynar. Bazı eyaletlerde ise iki koşul birden göz önünde

bulundurulur. Bazılarında ise mülakatlar yoluyla da öğretmen istihdamı gerçekleştirilmektedir. Benzer biçimde öğretmen maaşları da eyaletten eyalete, hatta bölge koşullarına göre değişebilmektedir. Özellikle dezavantajlı bölgelerde istihdam edilen öğretmenlere birçok maddi teşvik verilmektedir. Öğretmenlerin terfiinde genellikle kıdem önemli rol oynar. Kıdemle birlikte maaş artışı sağlanır. Örneğin 16 yıllık bir öğretmen öğretmenliğin ilk yılında aldığı maaşın üç ya da dört katı maaş alabilir (UNESCO, 2011).

RTE Yasası'nın 23. bölümünün (1) alt bölümünün hükümlerine uygun olarak, Ulusal Öğretmen Eğitimi Konseyi (NCTE), 23 Ağustos 2010 ve 29 Temmuz 2011 tarihli Bildirim ile bir kişinin I. sınıftan VIII. sınıfa kadar öğretmen olarak atanmaya uygun olması için asgari nitelikleri belirlemiştir. Diğer hususların yanı sıra, bir kişinin RTE Yasası'nın 2. Bölümünün (n) Maddesinde belirtilen okullardan herhangi birinde öğretmen olarak atanmaya uygun olması için temel niteliklerden birinin, NCTE tarafından çerçevelenen Yönergeler uyarınca ilgili Hükümet tarafından yürütülecek Öğretmen Uygunluk Sınavı'nı (TET) geçmesi gerektiği belirtilmiştir. Öğretmen olarak atanmaya hak kazanmak için bir kişinin asgari yeterlilik olarak TET'e tabi tutulmasının gerekçesi aşağıdaki gibidir:

- ✓ Öğretmen işe alım sürecinde ulusal standartlar ve kalite kıstasları getirecektir;
- ✓ Öğretmen yetiştirme kurumlarını ve bu kurumlarda öğrenim gören öğrencileri performans standartlarını daha da iyileştirmeye yöneltecektir;
- ✓ Hükümetin öğretmen kalitesine özel önem vermesi tüm paydaşlara olumlu bir mesaj gönderecektir. (<https://ctet.nic.in/introduction/>)

8. ÖĞRETMENLERİN SÜREKLİ MESLEKİ GELİŞİMİ

Hindistan'da öğretmenler, mesleki gelişimlerini sürekli olarak sürdürmek amacıyla çeşitli hizmet içi eğitim programlarına katılmak zorundadır. Bu eğitimler, öğretmenlerin pedagojik yenilikleri takip etmelerini, eğitimde teknolojiyi etkili bir şekilde kullanmalarını, öğretim yöntemlerini geliştirmelerini ve değerlendirme stratejilerini iyileştirmelerini sağlar. Eğitimlerin içeriği, öğretmenlerin ders anlatımını daha etkili hale getirecek beceriler edinmelerine yönelik olarak düzenlenmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin profesyonel birliklere katılımı ve seminerler gibi etkinliklere dahil olmaları teşvik edilmektedir. Bu tür etkinlikler, öğretmenlerin bilgi ve becerilerini güncellemeleri, yeni eğitim yöntemlerini öğrenmeleri ve meslektaşlarıyla deneyimlerini paylaşmaları için önemli fırsatlar sunar. Hindistan'daki eğitim sisteminin sürekli gelişebilmesi için öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye ve mesleki gelişime olan katkıları

büyük bir öneme sahiptir. Bu süreç, öğretmenlerin daha kaliteli bir eğitim sunmalarını ve öğrencilere daha etkili bir şekilde rehberlik etmelerini sağlar (Bapna & Sharma, 2015).

9. ÖĞRETMENLERİN ÇALIŞMA KOŞULLARI VE MAAŞLARI

Hindistan'daki öğretmenlerin çalışma koşulları, büyük ölçüde devlet ve özel okullar arasındaki farklardan kaynaklanmaktadır. Devlet okullarında çalışan öğretmenler, genellikle daha fazla güvence ve sosyal haklar sunan bir ortamda görev yapmaktadırlar. Bu okullarda öğretmenler, devlet tarafından sağlanan emeklilik hakları, sağlık sigortası ve diğer sosyal güvenlik avantajlarından faydalanmaktadırlar. Devlet okullarında ayrıca, öğretmenlerin iş güvencesi de oldukça yüksektir. Bunun yanında, devlet okullarının fiziksel altyapısı ve öğretim kaynakları, özel okullara göre daha sınırlı olabilmektedir; ancak, sınıf büyüklükleri daha yönetilebilir ve öğretmenlerin görevleri genellikle daha net bir şekilde tanımlanmıştır.

Özel okullarda çalışan öğretmenler ise daha esnek bir çalışma ortamına sahip olabilirler. Bu okullarda öğretmenler, devlet okullarındaki kadar yüksek güvenceye sahip olmamakla birlikte, genellikle daha yüksek maaşlar alabilirler. Özel okullarda, öğretmenler daha geniş sınıflarla ve farklı öğretim teknikleriyle karşılaşabilmektedirler. Ancak, özel okullarda çalışan öğretmenlerin istihdamları genellikle sözleşmeli olup, sürekli olarak performans değerlendirmesine tabi tutulurlar. Bu durum, öğretmenlerin iş güvencelerinin daha düşük ve çalışma koşullarının daha riskli olmasına yol açmaktadır. Ayrıca, özel okullarda sınıf büyüklükleri genellikle daha büyük olabilir ve öğretmenler, sınıflardaki öğrenci sayılarına bağlı olarak daha fazla yükümlülük altına girebilirler.

Fiziksel altyapı, sınıf büyüklükleri ve kaynakların yeterliliği gibi unsurlar, öğretmenlerin iş verimliliği üzerinde doğrudan etkili faktörlerdir. Devlet okullarında öğretmenler daha yüksek iş güvencesine sahipken, özel okullarda çalışan öğretmenler genellikle daha esnek çalışma koşullarına sahip olabilirler, ancak bu durum öğretmenlerin iş güvencesi ve sürekli performans değerlendirmeleri nedeniyle bazı riskler taşımaktadır (Bapna & Sharma, 2015).

9.1. Çalışma Saatleri

Hindistan'daki kamu okul öğretmenleri genellikle haftada 40-45 saat çalışmaktadır. Ancak, özel okul öğretmenlerinin çalışma saatleri genellikle daha fazla olabilmektedir. Çalışma süreleri, okulun türüne, eğitim seviyesine ve okulun belirlediği programlara bağlı olarak değişiklik göstermektedir. Özel okullarda öğretmenler, daha esnek olabilen bir ortamda çalışsalar da aynı zamanda sınıf dışı etkinlikler, hazırlık saatleri ve ek görevler nedeniyle çalışma süreleri

genellikle daha uzun olabilir. Bu durum, öğretmenlerin iş yüklerini artırabilir ve iş-özel hayat dengelerini zorlayabilir.

9.2. Kurs ve Seminerler

Hindistan'da öğretmenlerin sürekli eğitimi büyük bir öneme sahiptir. Bu nedenle, öğretmenler belirli aralıklarla mesleki gelişim kurslarına, seminerlere ve atölye çalışmalarına katılmak zorundadırlar. Bu programlar, öğretmenlerin pedagojik bilgi ve becerilerini güncel tutmalarına, öğretim yöntemlerini geliştirmelerine ve yeni eğitim teknolojilerine adaptasyon sağlamalarına olanak tanır. Ayrıca, öğretmenlerin mesleki ağlarını genişletmelerine ve diğer eğitimcilerle bilgi alışverişi yapmalarına da yardımcı olmaktadır. Sürekli mesleki gelişim, öğretmenlerin eğitimdeki değişimlere uyum sağlamalarına ve daha etkili bir şekilde eğitim sunmalarına olanak verir.

9.3. Yönetim ve İdari Görevler

Hindistan'daki öğretmenler, yalnızca ders vermekle kalmaz, aynı zamanda öğrenci değerlendirme, okul etkinliklerine katılım ve diğer idari görevlerle de ilgilenmek zorundadırlar. Öğretmenler, öğrencilerin akademik performanslarını değerlendirmek ve raporlamak, sınavlar düzenlemek ve öğrenci gelişimini izlemek gibi sorumlulukları yerine getirirler. Ayrıca, okul etkinliklerine katılmak, kulüp ve sportif faaliyetlerde görev almak ve okulun genel yönetimine katkıda bulunmak gibi idari görevler de öğretmenlerin iş yükünü artıran faktörlerdir. Bu geniş sorumluluk yelpazesi, öğretmenlerin iş günlerinin daha karmaşık ve yoğun olmasına yol açmaktadır.

9.4. Sosyal Öncelikler

Hindistan'da öğretmen olmak, genellikle toplumsal saygınlık anlamına gelmektedir. Öğretmenler, toplumun eğitimine katkı sağladıkları için yüksek bir takdir görmekte ve genellikle saygı gösterilmektedir. Ancak, bazı bölgelerde öğretmenler, zorlu koşullar altında çalışmak zorunda kalmaktadır. Özellikle kırsal alanlarda ve daha düşük gelirli bölgelerde öğretmenler, yetersiz altyapı, sınıf büyüklüklerinin fazla olması, materyal eksiklikleri ve fiziksel koşullar gibi zorluklarla karşılaşabilmektedirler. Bu durum, öğretmenlerin iş verimliliğini ve öğrencilerle etkili bir şekilde iletişim kurmalarını zorlaştırabilir. Eğitimdeki eşitsizlikler, bazı bölgelerde öğretmenlerin işlerini daha da güçleştirmekte ve kaliteli eğitimin sunulmasında engeller yaratmaktadır.

9.5. Maaşlar

2024 yılı itibarıyla Hindistan'da öğretmen maaşları, görev yapılan sektör (kamu veya özel) ve öğretmenin deneyim süresine göre farklılık göstermektedir:

9.5.1. Kamu Okul Öğretmenleri

Başlangıç Maaşı: 30,000 - 40,000 INR (yaklaşık 360 - 480 USD) arasında olabilir.

Deneyim Artışı: Deneyim kazandıkça, öğretmenlerin maaşı 60,000 - 80,000 INR (yaklaşık 720 - 960 USD) seviyesine yükselebilir.

Ek Faydalar: Kamu okul öğretmenleri, genellikle yıllık tatil hakkına sahip olup, tatil süreleri devlet tarafından belirlenmektedir. Devlet okullarında görev yapan öğretmenler, emeklilik dönemi için belirli birikim ve tazminat haklarına sahiptirler. Ayrıca, emeklilik sonrası gelir desteği sağlanmaktadır. Kamu okul öğretmenleri, devlet tarafından sağlanan sağlık sigortası ve tedavi imkanlarından faydalanabilmektedirler. Bu sosyal haklar, kamu okul öğretmenlerinin çalışma koşullarını iyileştiren önemli faktörlerdir ve eğitimde uzun vadeli kariyer yapmayı teşvik etmektedir.

9.5.2. Özel Okul Öğretmenleri

Başlangıç Maaşı: Özel okullarda başlangıç maaşları genellikle 20,000 - 30,000 INR (yaklaşık 240 - 360 USD) arasındadır.

Deneyim Artışı: Deneyimli öğretmenler, 50,000 - 70,000 INR (yaklaşık 600 - 840 USD) kazanabilirler.

Değişken Maaşlar: Özel okullardaki maaşlar, okulun prestijine ve lokasyonuna bağlı olarak farklılık gösterebilir.

Bu maaş aralıkları, Hindistan'daki eğitim sisteminin ekonomik çeşitliliğini yansıtırken, kamu okullarındaki öğretmenler genellikle daha yüksek sosyal haklar ve güvence sağlarken, özel okul öğretmenleri daha esnek bir çalışma ortamına sahip olmakla birlikte, maaşlar okulun türüne göre değişkenlik göstermektedir.

10. SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Hindistan'daki öğretmen yetiştirme sistemi, ülkenin eğitim kalitesini doğrudan etkileyen en önemli unsurlardan biridir. Hindistan, geniş coğrafi yapısı ve kültürel çeşitliliği göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin mesleki gelişimi ve çalışma koşullarının iyileştirilmesi

büyük bir öneme sahiptir. Eğitim sisteminde sürekli mesleki gelişim kursları, seminerler ve atölye çalışmaları gibi destekleyici unsurlar öğretmenlerin pedagojik yetkinliklerini artırmada kritik rol oynamaktadır.

Hindistan'daki öğretmenlerin çalışma koşulları, devlet ve özel okullar arasında farklılıklar göstermekte olup, devlet okullarında daha fazla güvence ve sosyal haklar sağlanırken, özel okullarda öğretmenler daha esnek fakat genellikle daha düşük maaşlarla çalışmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin motivasyonunu etkileyebileceği gibi, eğitimdeki genel kaliteyi de doğrudan etkilemektedir. Öğretmenlerin çalışma koşullarını iyileştirmek, özellikle altyapı eksikliklerinin giderilmesi ve sınıf büyüklüklerinin azaltılması, eğitim verimliliğini artıracaktır. Ayrıca, Hindistan'da öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimine yönelik yapılan yatırımlar, eğitimdeki kaliteyi yükseltmek adına önemlidir. Ancak, öğretmenlik mesleğine yönelik atama süreçlerinde ve öğretmenlerin sosyal haklarında yapılacak iyileştirmeler, daha etkili ve sürdürülebilir bir eğitim sisteminin inşası için gereklidir. Öğretmenler için eğitim programlarının çeşitlendirilmesi, mesleki gelişim fırsatlarının artırılması ve çalışma koşullarının iyileştirilmesi, Hindistan'daki eğitim sisteminin genel kalitesini artıracak ve küresel eğitim ortamında daha rekabetçi bir yapı oluşturacaktır. Hindistan'daki öğretmen yetiştirme ve geliştirme süreçleri, eğitimde eşitliği sağlama ve öğrencilere kaliteli eğitim sunma amacını gerçekleştirebilmek için sürekli olarak güçlendirilmelidir. Bu bağlamda, öğretmenlerin eğitim süreçlerine yönelik daha fazla desteklenmesi, Hindistan'daki eğitim sisteminin daha etkili ve verimli hale gelmesine katkı sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- [1] Bapna, S., & Sharma, S. (2015). *The challenges of teacher recruitment and deployment in India. International Research Journal of Management, IT & Social Sciences*, 2(6), 16-23.
- [2] Damar, M. (2022). Yazılım sektörünün iki lider ülkesi Hindistan ve İrlanda, gelişmekte olan ülkeler için öneriler. *Ege Eğitim Teknolojileri Dergisi*, 6(1), 29-52.
- [3] Kumar, C. P., Joshi, R. & Kumar, A. (2023). *Regional and socioeconomic inequalities in access to pre-primary education in India: Evidence from a recent household survey. International Journal of Child Care and Education Policy*, 17(13), 2-25. <https://doi.org/10.1186/s40723-023-00117-4>
- [4] National Council for Teacher Education (NCTE). (2022). National Teacher Education Policy. <https://ncte.gov.in/>

- [5] Nicholson, B., & Sahay, S. (2008). Human resource development policy in the context of software exports: case evidence from Costa Rica. *Progress in Development Studies*, 8(2), 163-176.
- [6] Solanki, D. K., & Sinha, K. (2017). Innovation and development in information technology in India: Specific to software industry. *Journal of Technology Management for Growing Economies*, 8(2), 129-144.
- [9] <https://tr.wikipedia.org/wiki/Hindistan> (Erişim tarihi: 11.04.2025)
- [10] <https://ctet.nic.in/introduction/> (Erişim tarihi: 11.04.2025)
- [11] UNESCO. (2011). *Education for all global monitoring report 2011: The hidden crisis armed conflict and education*. UNESCO Publishing
- [12] Yeşilbaş-Özenç, Y. (2023). Hindistan ve Türkiye eğitim sistemlerinin karşılaştırılması. (Ed. A. Bayar ve H. Toytok). *Disiplinler arası mükemmellik arayışı 2023* içinde. Duvar Yayınları.

İNGİLTERE’DE ÖĞRETMEN YETİŞTİRME SÜREÇLERİ VE BU SÜREÇLERİN ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ YAŞANTILARINA ETKİSİ

TEACHER TRAINING PROCESSES IN ENGLAND AND THE EFFECT OF THESE
PROCESSES ON THE PROFESSIONAL LIVES OF TEACHERS

Yüksek Lisans Öğrencisi, Songül ÇİFTÇİ

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Songul.369@gmail.com, ORCID ID: 0009-0009-1042-250X

Yüksek Lisans Öğrencisi, Şehrize ARICIOĞLU

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, 20249427031@cumhuriyet.edu.tr, ORCID ID: 0009-0007-
4841-6880

Doç. Dr. Aysel ARSLAN

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, ayselarslan@cumhuriyet.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-8775-
1119

ÖZET

İngiltere’de öğretmen yetiştirme süreci, üniversite eğitimi ve mesleki uygulamayı içeren kapsamlı bir sistem üzerine kuruludur. Aday öğretmenler genellikle eğitim fakültelerinde lisans düzeyinde öğretmenlik eğitimi alır ya da lisans sonrası pedagojik formasyon programlarına katılırlar. En yaygın yollar arasında PGCE (Postgraduate Certificate in Education) ve School Direct gibi uygulamalı eğitim programları yer alır. Ayrıca, Teach First gibi alternatif yollarla doğrudan sınıf ortamında eğitim alarak öğretmenlik yapmaya başlamak da mümkündür. Eğitim sürecinin önemli bir parçası olan Qualified Teacher Status (QTS) sertifikası, öğretmen adaylarının sınıfta uygulamalı deneyim kazanmasını ve öğretmenlik yapabilmesini sağlar. İngiltere’de öğretmen yetiştirme süreci, teorik bilgi ile pratik deneyimi dengeli bir şekilde sunarak kaliteli eğitimciler yetiştirmeyi hedefler. Bu çalışma, İngiltere’deki öğretmen yetiştirme sistemini kapsamlı şekilde incelemektedir. Çalışma, öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini geliştirmek için uygulanan politikalar, eğitim programları ve mevcut uygulamalar üzerinde durarak, İngiltere eğitim sisteminde öğretmen yetiştirmeye dair güçlü ve zayıf yönleri ortaya koymayı amaçlamaktadır. İngiltere’de öğretmen yetiştirme süreci, üniversiteler, özel akredite kurumlar ve doğrudan okul temelli eğitim programlarıyla yürütülmektedir. Bununla birlikte, öğretmenlerin meslek yaşamları boyunca sürekli mesleki gelişimlerine önem verilmektedir. Çalışmada, öğretmen adaylarının yalnızca akademik değil, pedagojik ve pratik sınıf yönetimi becerilerini kazanmalarının önemi vurgulanmıştır. Sonuç olarak, etkili bir öğretmen yetiştirme

sistemi için güçlü akademik programlar, uygulamalı deneyimler ve sürekli profesyonel gelişim süreçlerinin gerekliliği ortaya konulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Öğretmen Yetiştirme, İngiltere, Eğitim Politikası

ABSTRACT

The teacher training process in England is based on a comprehensive system that includes university education and professional practice. Prospective teachers usually receive undergraduate teacher training in faculties of education or participate in postgraduate pedagogical formation programs. The most common paths include practical training programs such as PGCE (Postgraduate Certificate in Education) and School Direct. It is also possible to start teaching by receiving training directly in the classroom through alternative paths such as Teach First. Qualified Teacher Status (QTS) certification, which is an important part of the training process, allows prospective teachers to gain practical experience in the classroom and to teach. The teacher training process in England aims to train quality educators by providing a balance of theoretical knowledge and practical experience. This study comprehensively examines the teacher training system in England. The study aims to reveal the strengths and weaknesses of teacher training in the English education system by focusing on the policies, training programs and current practices implemented to develop the professional competence of teachers. The teacher training process in England is carried out through universities, private accredited institutions and direct school-based training programs. However, importance is given to the continuous professional development of teachers throughout their careers. The study emphasized the importance of teacher candidates gaining not only academic but also pedagogical and practical classroom management skills. As a result, the necessity of strong academic programs, practical experiences and continuous professional development processes for an effective teacher training system has been revealed.

Keywords: Teacher, Teacher Training, England, Education Policy

1. GİRİŞ

Öğretmen yetiştirme sistemleri, yalnızca bireylerin öğretmenlik mesleğine hazırlanmasında değil, aynı zamanda bir ülkenin uzun vadeli eğitim politikalarının etkinliğinde de belirleyici bir role sahiptir (European Commission, 2013; OECD, 2019). Öğretmen niteliği ile öğrenci başarısı arasındaki güçlü ilişki, ulusal ve uluslararası araştırmalarla defalarca ortaya konmuştur (Darling-Hammond, 2006; Hanushek & Rivkin, 2010). Bu bağlamda, öğretmenlerin mesleki

bilgi, beceri ve tutumlarla donatılmasını sağlayan eğitim süreçlerinin içeriği, niteliği ve yapısı, eğitim sistemlerinin başarı düzeyini doğrudan etkilemektedir (Cochran-Smith, Feiman-Nemser, McIntyre, & Demers, 2008).

İngiltere’de öğretmen yetiştirme sistemi, uzun bir tarihsel sürecin ürünüdür. 19. yüzyıldan itibaren kilise destekli okullarda başlayan öğretmen eğitimi, zamanla devlet denetimine geçerek profesyonelleşme süreci içerisine girmiştir (Dent, 2002). 1944 Eğitim Yasası ile eğitimin yeniden yapılandırılması ve öğretmenliğin meslek olarak tanınması, bu alanda köklü değişimlerin önünü açmıştır. Özellikle 1980’lerden sonra uygulamaya konan neoliberal reformlar, öğretmen eğitiminin yapısını kökten değiştirmiş, üniversitelerle okullar arasındaki rol dağılımını yeniden şekillendirmiştir (Furlong vd., 2000; Whitty, 2006). Bu süreçte okul temelli öğretmen yetiştirme modelleri (örneğin School Direct, Teach First gibi) yaygınlaşmış, öğretmenlik mesleğine alternatif giriş yolları oluşturulmuştur (Hobson vd., 2006).

Politika yapıcılarının öğretmen yetiştirme süreçlerine doğrudan müdahalesi, İngiltere modelini birçok Avrupa ülkesinden ayıran temel faktörlerden biridir. Hükûmetin öğretmen yetiştirme alanındaki karar alma gücünün yüksek olması, uygulamaların siyasi iklimle doğrudan ilişkili olmasına neden olmuştur (Menter, 2016). Bu durum, zaman zaman eğitimde tutarsızlıklara ve öğretmenlik mesleğinin değersizleştiğine dair eleştirilere yol açmıştır (Wilkins, 2011). Öte yandan, kalite güvencesi sistemlerinin etkinliği, performans değerlendirme yaklaşımları ve Ofsted (Office for Standards in Education) denetimleri gibi uygulamalar, öğretmen eğitiminin şeffaflık ve hesap verebilirlik ilkeleriyle uyumlu hâle getirilmesine katkı sağlamıştır (DfE, 2023).

İngiltere örneği, yalnızca tarihsel çeşitliliğiyle değil, aynı zamanda çağdaş eğitim politikaları ve alternatif öğretmen yetiştirme yolları açısından da dikkat çekicidir. Üniversite-temelli geleneksel programlarla birlikte, doğrudan okullarda gerçekleşen uygulamalı eğitim modelleri, mesleğe girişin ön koşullarını ve öğretmen adaylarının deneyimlerini farklılaştırmıştır (Ellis vd., 2011). Ayrıca, İngiltere’de öğretmen olabilmek için gereken yeterlikler, mesleki standartlar, sürekli mesleki gelişim modelleri ve öğretmen denetimi gibi başlıklar, sistemin işleyişine dair detaylı bir analiz gerektirmektedir.

Bu çalışma, İngiltere’de öğretmen yetiştirme sisteminin tarihsel kökenlerini, kurumsal yapılanmasını, öğretmen adaylarının mesleğe giriş süreçlerini, kalite güvencesi uygulamalarını ve güncel eğilimlerini bütüncül bir şekilde incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışmada aynı zamanda Türk eğitim sistemine yönelik çıkarımlar ve karşılaştırmalı perspektifler de sunularak, öğretmen yetiştirme politikalarının geliştirilmesine katkı sağlanması hedeflenmektedir.

2. İNGİLTERE’DE ÖĞRETMEN YETİŞTİRMENİN TARİHSEL GELİŞİMİ

İngiltere’de öğretmen yetiştirme sistemi, 19. yüzyıldan bu yana önemli yapısal ve ideolojik dönüşümler geçirmiştir. Başlangıçta gönüllü kuruluşlar ve dini cemaatler aracılığıyla yürütülen öğretmen eğitimi, zamanla devletin denetimine geçmiş ve ulusal eğitim politikalarıyla bütünleşmiştir (Dent, 2002; Sutherland, 1984). 1839 yılında Öğretmen Eğitimi Komitesi’nin kurulması, merkezi otoritenin öğretmen yetiştirme sürecine ilk ciddi müdahalesi olarak kabul edilir (Stephens, 1996). Bu dönemde açılan normal okullar (normal colleges), öğretmen adaylarına sınırlı pedagojik eğitim sunmakla birlikte, sistematik bir öğretmen yetiştirme anlayışının ilk örnekleri olmuştur (Çalışkan, 2018).

20. yüzyılın başlarında, eğitimde devletin rolü giderek artmış ve öğretmen yetiştirme daha kurumsal hâle gelmiştir. Özellikle 1944 tarihli Butler Education Act, modern öğretmen yetiştirme sisteminin temelini atmıştır. Bu yasa ile eğitimin üç aşamalı (ilkokul, ortaokul, lise) yapısı kurulmuş; öğretmenlerin yetiştirilmesi üniversitelerle iş birliği içinde sürdürülebilir bir düzleme oturtulmuştur (Dent, 2002; Tarman, 2011). 1960’lardan itibaren eğitim bilimleri ve pedagojik formasyonun öğretmen eğitimindeki yeri güçlenmiş, öğretmen yetiştirme programları üniversitelere bağlanarak daha akademik temelli hâle getirilmiştir (Whitty, 2006). Ancak 1980 sonrası dönemde, özellikle Thatcher hükümetiyle birlikte, öğretmen yetiştirme sisteminde neoliberal dönüşümler yaşanmıştır. Bu dönemde piyasa odaklı reformlar ön plana çıkmış, üniversitelerin öğretmen yetiştirme üzerindeki etkisi azaltılarak okul temelli uygulamalara öncelik verilmiştir (Ball, 2003; Furlong vd., 2000). 1992 yılında kurulan Teacher Training Agency (TTA), öğretmen eğitimini standartlara bağlayan, akreditasyon ve değerlendirme süreçlerini denetleyen merkezi bir otorite olmuştur (Reisoğlu, 2016). Bu durum, öğretmenlik mesleğine girişin daha kontrollü, denetlenebilir ve performansa dayalı bir yapıya bürünmesine neden olmuştur (Menter, 2016).

1998 yılında TTA, yerini Teacher Development Agency (TDA)’ya bırakmış; bu değişimle birlikte öğretmen yetiştirme politikalarında öğretmenlerin mesleki gelişimi ve sürekli eğitimi daha fazla önem kazanmaya başlamıştır. 2000’li yıllarda uygulamaya konan Graduate Teacher Programme (GTP), School-Centered Initial Teacher Training (SCITT) ve özellikle 2010 sonrası geliştirilen School Direct ve Teach First programları ile öğretmen yetiştirme süreçleri doğrudan okullara kaydırılmıştır (Ellis vd., 2011; Hobson vd., 2006). Bu modeller, öğretmen adaylarının üniversite dışında, doğrudan uygulama içinde yetiştirilmesini sağlayarak sistemin esnekliğini artırmıştır (Tarman, 2010; Taber, 2013).

Günümüzde İngiltere’de öğretmen yetiştirme, üniversitelerin yanı sıra doğrudan okul temelli kurumlar, özel akredite kuruluşlar ve çok akademili yapılar (multi-academy trusts) tarafından yürütülmektedir. Bu çeşitlenme, öğretmenlik mesleğine girişte farklı yolların mümkün olmasını sağlarken; aynı zamanda öğretmen eğitiminin niteliği, sürekliliği ve standartlaşması konusunda çeşitli tartışmaları da beraberinde getirmiştir (Wilkins, 2011; Menter, 2019).

Tarihsel olarak bakıldığında, İngiltere’de öğretmen yetiştirme sisteminin geçirdiği dönüşüm yalnızca yapısal değil, ideolojik bir karakter de taşımaktadır. Din temelli yardım kuruluşlarından devlet güdümlü akreditasyon sistemlerine ve son olarak piyasa koşullarına açık performans merkezli modellerin ortaya çıkışına kadar geniş bir yelpazede şekillenmiştir (Furlong, 2013; Whitty, 2006). Bu dönüşüm, öğretmenliğin statüsünden mesleki özerkliğe, eğitimin kamu hizmeti mi yoksa bireysel yatırım mı olduğuna ilişkin daha geniş tartışmalara da ayna tutmaktadır (Ball, 2003).

3. İNGİLTERE’DE ÖĞRETMEN YETİŞTİRME MODELLERİ VE KURUMSAL YAPILAR

İngiltere’de öğretmen yetiştirme sistemi, merkezi denetime tabi olmakla birlikte farklı kurum ve modellerin birlikte işlediği çoğulcu bir yapıya sahiptir. Bu sistem içerisinde öğretmen adayları üniversite merkezli programlar aracılığıyla ya da okul temelli alternatif modeller üzerinden öğretmenlik mesleğine hazırlanabilirler (Menter, 2019; Whiting vd., 2016). Sistem, başlangıçta üniversitelerin tekelinde yürütülürken, özellikle 1990’lı yıllardan itibaren uygulamaya konan reformlarla birlikte üniversite dışı kurumlar da aktif aktörler hâline gelmiştir (Reisoğlu, 2016).

3.1. Üniversite Merkezli Öğretmen Eğitimi

İngiltere’deki geleneksel öğretmen eğitimi, “Postgraduate Certificate in Education (PGCE)” programı ile yürütülmektedir. PGCE, lisans mezunu bireylerin pedagojik formasyon kazandığı bir yıllık bir yüksek lisans programıdır. Bu programlar genellikle üniversiteler bünyesinde düzenlenir ve hem kuramsal dersleri hem de belirli bir süreli uygulama (staj) sürecini içerir (Taber, 2013). PGCE, özellikle akademik yönü güçlü öğretmen adayları için hâlen prestijli bir yol olarak kabul edilmektedir (Wilkins & Lall, 2011).

Üniversitelerin yürüttüğü bu programlarda teori-uygulama dengesine özen gösterilmekte, öğretmen adayları ulusal müfredata, sınıf yönetimine, özel eğitim gereksinimlerine, çocuk psikolojisine ve eğitim teknolojilerine ilişkin kapsamlı bir eğitim sürecinden geçmektedir

(Whitty, 2006; Gökçe & Uçgun, 2018). Ancak son yıllarda, bu geleneksel modelin yavaş yavaş etkisini kaybettiği ve okul temelli modellerin ön plana çıktığı görülmektedir.

3.2. Okul Temelli Öğretmen Yetiştirme Modelleri

1990'lı yılların sonlarında geliştirilen alternatif öğretmen yetiştirme modelleri, İngiltere'de öğretmen yetiştirme sistemini köklü biçimde dönüştürmüştür. Bunlardan en önemlisi **School-Centered Initial Teacher Training (SCITT)** modelidir. SCITT, doğrudan okullar tarafından yürütülen ve öğretmen adaylarının sahada uygulama yaparak yetiştirildiği bir modeldir. Bu modelde, öğretmen adayları eğitimlerinin büyük bölümünü okullarda geçirir ve eğitimin sonunda öğretmenlik yeterliklerini tamamlayarak mesleğe başlayabilir (Ellis vd., 2011).

Benzer şekilde **School Direct** modeli, öğretmen adaylarına doğrudan işe yerleştirme avantajı sunan ve genellikle öğretmen açığı bulunan okullarda uygulanan bir başka okul temelli modeldir. Bu model, üniversite ile iş birliği içinde yürütülse de ağırlıklı olarak okulların denetimindedir. Özellikle 2010 sonrası dönemde bu model, hükümet politikalarıyla ciddi şekilde desteklenmiş ve öğretmen açığını hızlı şekilde kapatmak için yaygınlaştırılmıştır (Hobson vd., 2006; Tarman, 2011).

Teach First programı ise, İngiltere'de dezavantajlı bölgelerde öğretmen açığını kapatmak için oluşturulmuş özel bir öğretmen yetiştirme modelidir. Bu programa yüksek başarı gösteren üniversite mezunları kabul edilmekte; katılımcılar kısa bir yoğun eğitim aldıktan sonra doğrudan öğretmen olarak görev yapmaya başlamaktadırlar. Bu model, öğretmenliğe alternatif bir liderlik yolu olarak da tanıtılmakta ve öğretmenliği geçici bir kariyer basamağı olarak gören genç profesyonelleri hedeflemektedir (Watson, K vd., 2003).

3.3. Akreditasyon ve Kalite Güvencesi

İngiltere'de öğretmen yetiştirme programları, Department for Education (DfE) tarafından belirlenen "Initial Teacher Training (ITT)" standartlarına göre yürütülmektedir. Bu standartlar, öğretmen adaylarının sınıf yönetimi, öğretim stratejileri, öğrenci değerlendirmesi, etik ilkeler ve mesleki yeterlik gibi alanlarda geliştirilmesini hedeflemektedir (DfE, 2021). Programların kalite denetimi ise **Ofsted (Office for Standards in Education)** tarafından yapılmaktadır. Ofsted, öğretmen yetiştirme programlarını düzenli olarak değerlendirerek "outstanding", "good", "requires improvement" gibi derecelerle sınıflandırmaktadır (Wilkins, 2011).

3.4. Yeni Gelişmeler ve Dijitalleşme

Son yıllarda dijital teknolojilerin eğitimdeki etkisi öğretmen yetiştirme sistemlerine de yansımaktadır. Özellikle pandemi süreciyle birlikte uzaktan öğretmen eğitimi, dijital pedagojiler, çevrim içi sınıf yönetimi gibi başlıklar öğretmen yetiştirme programlarının ayrılmaz bir parçası hâline gelmiştir (OECD, 2021; Yıldırım & Demirtaş, 2022). İngiltere’de pek çok öğretmen eğitimi kurumu, uzaktan eğitim modellerini daha esnek ve kapsayıcı bir öğretmen yetiştirme aracı olarak kullanmaya başlamıştır.

4. İNGİLTERE’DE ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE GİRİŞ VE MESLEKİ GELİŞİM SÜRECİ

İngiltere’de öğretmenlik mesleğine giriş, oldukça yapılandırılmış bir süreç olup, belirli yeterlikler, uygulama deneyimleri ve yasal onay mekanizmaları gerektirir. Adayların öğretmen olabilmesi için hem pedagojik formasyon eğitimini tamamlamaları hem de hükümetin belirlediği standartlara göre “Qualified Teacher Status (QTS)” almaları gerekmektedir (DfE, 2023). Bu süreç, öğretmenlik mesleğine kalite kontrolü getirmekte ve yalnızca uygun görülen bireylerin sisteme dâhil edilmesine olanak tanımaktadır.

4.1. Qualified Teacher Status (QTS) ve Sertifikasyon Süreci

İngiltere’de öğretmenlik yapabilmenin ilk şartı, “Qualified Teacher Status (QTS)” sertifikasına sahip olmaktır. Bu unvan, öğretmen adaylarının belirli pedagojik ve akademik standartları karşıladığını ve mesleğe hazır olduğunu gösteren resmî bir yeterlik belgesidir (Menter, 2016). QTS, hem üniversite temelli (PGCE gibi) hem de okul merkezli (SCITT, School Direct) programlar aracılığıyla edinilebilir. Bu programlar, öğretmen adaylarının pedagojik yeterliklerinin değerlendirilmesine, gözleme dayalı öğretmenlik becerilerinin geliştirilmesine ve bir mentor eşliğinde sahada deneyim kazanmasına olanak sağlar (Whiting vd., 2016).

QTS sahibi olduktan sonra öğretmenler, genellikle bir yıllık “induction year” adı verilen adaylık sürecine tabi tutulurlar. Bu süreçte öğretmenler performans değerlendirmesine alınır, mentorluk desteği alır ve yıl sonunda kalıcı atamaya uygunlukları hakkında karar verilir (Hobson vd., 2006). Bu uygulama, yeni başlayan öğretmenlerin desteklenmesini ve sınıf içi becerilerinin geliştirilmesini amaçlayan bir tür "geçiş süreci" niteliği taşımaktadır.

4.2. Sürekli Mesleki Gelişim (CPD)

İngiltere öğretmen yetiştirme sisteminin en dikkat çeken yönlerinden biri, öğretmenlerin mesleki yaşamları boyunca sürekli gelişim ilkesine dayalı olarak çalışmalarını sürdürmeleridir. “Continuing

Professional Development (CPD)” olarak adlandırılan bu süreç, öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri ve tutumlarını güncel tutmalarını ve geliştirmelerini hedefler (OECD, 2019; Cordingley vd., 2015). CPD faaliyetleri, bireysel öğretmen tercihinine dayalı olarak alınabileceği gibi, okul yönetimi ya da hükümet politikaları doğrultusunda zorunlu olarak da uygulanabilir.

CPD kapsamında öğretmenlere seminer, atölye çalışması, hizmet içi eğitim, çevrim içi kurslar ve meslektaş gözlemleri gibi çok çeşitli öğrenme fırsatları sunulmaktadır. Bu süreç aynı zamanda Ofsted değerlendirmelerinde de önemli bir ölçüt olarak ele alınmakta; öğretmenlerin güncel yaklaşımlara ne ölçüde hâkim oldukları denetlenmektedir (Wilkins, 2011).

4.3. Mesleki Standartlar ve Kariyer İlerlemesi

İngiltere’de öğretmenler için oluşturulmuş mesleki standartlar, öğretmenliğin niteliksel çerçevesini belirlemekte ve performansa dayalı kariyer ilerlemesine imkân tanımaktadır Kalkan, A. (2021). DfE tarafından belirlenen bu standartlar, öğretmenlerin planlama, öğretim, değerlendirme, sınıf yönetimi, eşitlik ve profesyonellik gibi alanlardaki sorumluluklarını ayrıntılı şekilde tanımlar (DfE, 2011; 2023). Öğretmenlerin terfileri, ücret artışları ve liderlik pozisyonlarına geçişleri bu standartlara uygunluklarına göre düzenlenir.

Kariyer gelişimi için öğretmenlere, “Advanced Skills Teacher (AST)”, “Leading Practitioner” ya da “Senior Leader” gibi unvanlara ulaşma fırsatları sunulur. Bu unvanlara sahip öğretmenler daha yüksek ücret alabilir ve öğretim dışı roller üstlenebilir (Wilkins & Lall, 2011). Bu yapı, öğretmenlik mesleğini sadece sınıf içi öğretimle sınırlı bırakmayarak çok yönlü bir kariyer yoluna dönüştürmeyi amaçlamaktadır.

5. İNGİLTERE’DE ÖĞRETMEN YETİŞTİRME SİSTEMİNE YÖNELİK ELEŞTİRİLER VE GÜNCEL TARTIŞMALAR

İngiltere’de öğretmen yetiştirme sistemine dair yapılan değerlendirmeler, sistemin güçlü yönlerine işaret ettiği kadar önemli yapısal sorunlara ve eleştirilere de dikkat çekmektedir. Özellikle öğretmenliğin mesleki prestijinin düşmesi, uygulama ağırlıklı modellerin akademik temellerden uzaklaşması, öğretmen adayları üzerindeki performans baskısı ve öğretmen açığı gibi sorunlar güncel tartışmalar arasında öne çıkmaktadır (Menter vd., 2010; Perry, 2020).

5.1. Akademik Derinliğin Zayıflaması

Son yıllarda okul temelli öğretmen yetiştirme modellerinin yaygınlaşması, üniversite merkezli akademik formasyon süreçlerini gölgede bırakmış ve bu durum pedagojik bilgi derinliği

açısından eleştirilmiştir. Özellikle SCITT ve School Direct gibi uygulama merkezli programlarda adayların teorik donanımı yeterince geliştiremedikleri, bu nedenle sınıf içi sorunlarla baş etmede yetersiz kaldıkları vurgulanmaktadır (Whitty, 2006; Ellis vd., 2011). Üniversitelerin, öğretmen eğitiminin planlayıcısı olmaktan çok uygulayıcı aktöre indirgenmesi ise öğretmen yetiştirme sisteminin kuramsal zeminini zayıflatmıştır (Reisoğlu, 2016).

5.2. Performans Baskısı ve Denetim

İngiltere’de öğretmenlerin performans değerlendirme süreçleri, özellikle Ofsted incelemeleri ve QTS kriterlerine dayalı olarak yürütülmektedir. Ancak bu süreçler zaman zaman öğretmenler üzerinde yüksek düzeyde stres ve tükenmişliğe neden olmakta, öğretmenliğin “ölçülebilir çıktılarla” sınırlandırıldığı algısını pekiştirmektedir (Wilkins, 2011; Ball, 2003). Öğretmenlerin sınıf içinde yenilikçi yaklaşımlar geliştirmeleri yerine, sadece belirli ölçütleri karşılamaya odaklanmaları ise pedagojik yaratıcılığı ve özerkliği sınırlandırmaktadır.

5.3. Öğretmen Açığı ve Mesleki Terk

İngiltere’de ciddi bir öğretmen açığı sorunu bulunmaktadır. Özellikle matematik, fen ve yabancı dil gibi alanlarda yeterli sayıda öğretmen bulunamamakta, bu durum bazı bölgelerde eğitimin niteliğini olumsuz etkilemektedir (House of Commons Education Committee, 2017). Ayrıca mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin ilk beş yıl içinde yüksek oranlarda mesleği terk ettiği rapor edilmektedir. Bu durum, öğretmen yetiştirme sürecine yapılan yatırımların boşa gitmesine yol açmakta ve eğitim sisteminde sürdürülebilirliği zorlaştırmaktadır (DfE, 2019; Ingersoll & Smith, 2003).

5.4. Eşitsizlik ve Sosyal Adalet Sorunu

Özellikle dezavantajlı bölgelerde görev yapan öğretmenlerin daha zor koşullarda çalıştıkları, yeterli kaynaklara ulaşamadıkları ve sıklıkla deneyimsiz öğretmenlerin bu bölgelere yönlendirildiği belirtilmektedir (Watson, K vd.). Bu durum, eğitimde fırsat eşitliğini zedelemekte ve öğretmen yetiştirme sistemine yönelik sosyal adalet temelli eleştirileri artırmaktadır. Ayrıca Teach First gibi programların, bu bölgelere yönelik kısa süreli çözümler sunduğu ancak uzun vadede mesleki bağlılık sorunlarına yol açtığı ifade edilmektedir (Allen vd., 2014).

5.5. Pandemi Sonrası Yeni Yönelimler

COVID-19 pandemisi, öğretmen eğitimi sistemlerinde dijitalleşmenin ve uzaktan eğitim modellerinin zorunlu olarak entegre edilmesini beraberinde getirmiştir. İngiltere’de öğretmen yetiştirme programları, çevrim içi eğitim teknolojilerine ve dijital pedagojilere daha fazla yer vermek zorunda kalmış, bu süreç bazı kurumlar için fırsat yaratırken bazıları için uyum zorluğu doğurmuştur (OECD, 2021; Yıldırım & Demirtaş, 2022). Bu gelişme, öğretmen eğitiminin geleceğine dair yeni tartışmaları da gündeme getirmiştir.

6. SONUÇ VE GENEL DEĞERLENDİRME

İngiltere’de öğretmen yetiştirme sistemi, tarihsel olarak derin köklere sahip, aynı zamanda sürekli dönüşen bir yapıyı temsil etmektedir. Sanayi Devrimi’nden günümüze uzanan bu süreç, toplumsal, politik ve ekonomik değişimlerden etkilenmiş; öğretmenlik mesleği hem görev tanımı hem de yetiştirme yöntemleri bakımından birçok evrim geçirmiştir. Bugün gelinen noktada, öğretmen yetiştirme sisteminin hem güçlü yönleri hem de ciddi yapısal sorunları bulunmaktadır.

Sistemin en dikkat çekici güçlü yanlarından biri, öğretmenlik mesleğine girişte belirli kalite standartlarının aranması ve mesleki gelişimin kariyer boyunca sürdürülmesidir. “Qualified Teacher Status (QTS)” sistemi, öğretmenliğe kabulde bir tür kalite filtresi işlevi görmekte ve mesleki yeterliliği güvence altına almaktadır. Ayrıca CPD (Sürekli Mesleki Gelişim) uygulamaları, öğretmenlerin meslek yaşamları boyunca kendilerini yenilemelerini teşvik etmekte ve güncel pedagojik yaklaşımlara uyumlarını artırmaktadır. Bu yönüyle İngiltere öğretmen yetiştirme modeli, sadece başlangıç eğitimiyle sınırlı kalmayan bir mesleki öğrenme kültürü sunmaktadır.

Bununla birlikte sistem, son yıllarda artan eleştirilere de maruz kalmaktadır. Okul temelli öğretmen yetiştirme programlarının yaygınlaşması, öğretmen adaylarının kuramsal temellerden uzaklaşmasına neden olmakta ve öğretmenliğin sadece “sınıf içi uygulama” becerilerine indirgenmesi riskini doğurmaktadır. Bu durum, öğretmenliğin entelektüel bir meslek olarak algılanmasında zayıflamaya neden olabilir. Ayrıca performans değerlendirme sistemleri, öğretmenler üzerinde ciddi bir baskı oluşturarak tükenmişliğe ve meslekten erken ayrılmalara neden olmaktadır.

Özellikle dezavantajlı bölgelerde öğretmen açığının devam etmesi, eğitimde fırsat eşitliğini tehdit eden önemli bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Kısa süreli çözümler sunan programlar (örneğin Teach First), bazı bölgelerde geçici öğretmen temini sağlasa da, bu tür uygulamaların uzun vadede istikrar sağlamadığı gözlemlenmektedir. Öğretmenliğin sosyal adalet boyutunu

göz ardı eden politikalar, eğitim sistemindeki eşitsizlikleri daha da derinleştirme riski taşımaktadır.

Tüm bu veriler ışığında İngiltere’de öğretmen yetiştirme sisteminin daha dengeli bir yapıya kavuşturulması gerektiği söylenebilir. Üniversitelerin bilgi üretme ve pedagojik temellendirme rolü yeniden güçlendirilmelidir. Öğretmen adaylarına verilen eğitimin hem teori hem de pratik yönü aynı derecede önemsenmeli; uygulama merkezli yaklaşımlar, pedagojik araştırma ve felsefi temellerle desteklenmelidir. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını artıracak politikalar geliştirilmeli, sadece performans odaklı değil, aynı zamanda destekleyici ve katılımcı bir değerlendirme anlayışı benimsenmelidir.

Sonuç olarak, İngiltere’nin öğretmen yetiştirme sisteminde örnek alınacak pek çok uygulama bulunsa da bu sistemin sürdürülebilirliği ancak eğitimde eşitlik, akademik derinlik, mesleki tatmin ve toplumsal duyarlılık ilkeleriyle yeniden yapılandırılmasıyla mümkündür. Öğretmenlik mesleği, sadece bilgi aktaran bir rol değil; aynı zamanda toplumu dönüştüren bir güçtür. Bu bilinçle şekillenecek bir öğretmen yetiştirme sistemi, sadece İngiltere için değil, küresel ölçekte de nitelikli eğitimin anahtarı olabilir.

KAYNAKÇA

- [1] Allen, R., Belfield, C., Greaves, E., Sharp, C., & Walker, M. (2014). *The costs and benefits of different initial teacher training routes*. Institute for Fiscal Studies. <https://ifs.org.uk/publications/costs-and-benefits-different-initial-teacher-training-routes>
- [2] Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215–228. <https://doi.org/10.1080/0268093022000043065>
- [3] Bray, M., Crossley, M., & Watson, K. (2003). *Comparative and international research in education: Globalisation, context and difference*. Routledge
- [4] British Educational Research Association [BERA]. (2014). *Research and the teaching profession: Building the capacity for a self-improving education system*. <https://www.bera.ac.uk>
- [5] Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (2009). *Inquiry as stance: Practitioner research for the next generation*. Teachers College Press.
- [6] Çalışkan, S. (2018). Tarih öğretmen adaylarının tarihselcilik eğilimleri. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 78-87.

- [7] Department for Education [DfE]. (2019). *Teacher recruitment and retention strategy*. <https://www.gov.uk/government/publications/teacher-recruitment-and-retention-strategy>.
- [8] Department for Education [DfE]. (2022). *Initial teacher training (ITT) core content framework*. <https://www.gov.uk/government/publications/initial-teacher-training-itt-core-content-framework>.
- [9] Ellis, V., Edwards, A., & Smagorinsky, P. (Eds.). (2011). *Cultural-historical perspectives on teacher education and development: Learning teaching*. Routledge.
- [10] European Commission/EACEA/Eurydice. (2018). *Teaching careers in Europe: Access, progression and support*. <https://eacea.ec.europa.eu>
- [11] House of Commons Education Committee. (2017). *Recruitment and retention of teachers*. HC 199. <https://publications.parliament.uk>
- [12] Ingersoll, R. M., & Smith, T. M. (2003). The wrong solution to the teacher shortage. *Educational Leadership*, 60(8), 30–33.
- [13] Kalkan, A. (2021). Türkiye ve bazı gelişmiş ülkelerin öğretmen yetiştirme sistemleri ve programlarının karşılaştırılmalı olarak incelenmesi. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 1-16. <https://doi.org/10.47770/ukmead.878302>
- [14] Korthagen, F. A. J., Loughran, J. J., & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1020–1041. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.022>
- [15] Kuter, N. (2014). İngiltere ve Türkiye’de öğretmen eğitimi programlarının karşılaştırmalı analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(5), 1791–1814. <https://doi.org/10.12738/estp.2014.5.2149>
- [16] Loughran, J. (2006). *Developing a pedagogy of teacher education: Understanding teaching and learning about teaching*. Routledge.
- [17] Menter, I., Hulme, M., Elliot, D., & Lewin, J. (2010). *Literature review on teacher education in the 21st century*. Scottish Government Social Research. <https://www.webarchive.org.uk>
- [18] Mutton, T., Burn, K., & Hagger, H. (2010). Making sense of learning to teach: Learners in context. *Research Papers in Education*, 25(1), 1–19. <https://doi.org/10.1080/02671520802382912>

- [19] OECD. (2019). *Initial teacher preparation: Background report for the OECD–England review*. <https://www.oecd.org/education>
- [20] OECD. (2021). *The state of school education: One year into the COVID pandemic*. <https://www.oecd.org/education>
- [21] Perry, E. (2020). A critique of the school-led system in England. *Education Journal*, 423, 13–15.
- [22] Reisoğlu, İ., Kocaman Karoğlu, A. S. L. I. H. A. N., Gedik, N., Göktaş, Y., & Çağıltay, K. (2016). *Öğretim teknolojilerinin Türkiye tarihine bir bakış: 1920-1984 dönemi*. Pegem A Yayıncılık
- [23] Smith, K., & Lev-Ari, L. (2005). The place of the practicum in pre-service teacher education: The voice of the students. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33(3), 289–302. <https://doi.org/10.1080/13598660500286333>
- [24] Tatto, M. T. (Ed.). (2007). *International comparisons and the global reform of education: Teacher education policies and practices*. Symposium Books.
- [25] Whitty, G. (2006). Teacher professionalism in a new era. *Paper presented at the first General Teaching Council for Northern Ireland Annual Lecture*. <https://dera.ioe.ac.uk>
- [26] Wilkins, C. (2011). Professionalism and the post-performative teacher: New teachers reflect on autonomy and accountability in the English school system. *Professional Development in Education*, 37(3), 389–409. <https://doi.org/10.1080/19415257.2010.514204>

AMERİKA BİRLEŞİK DEVLETLERİ ÖĞRETMEN YETİŞTİRME SİSTEMİ UNITED STATES TEACHER TRAINING SYSTEM

Yüksek Lisans Öğrencisi, Şehrize ARICIOĞLU

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, 20249427031@cumhuriyet.edu.tr, ORCID ID: 0009-0007-4841-6880

Yüksek Lisans Öğrencisi, Songül ÇİFTÇİ

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Songul.369@gmail.com, ORCID ID: 0009-0009-1042-250X

Doç. Dr. Aysel ARSLAN

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, ayselarslan@cumhuriyet.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-8775-1119

ÖZET

ABD’de öğretmen yetiştirme süreci, eyaletlere göre farklılık gösterse de genel olarak lisans eğitimi, pedagojik formasyon ve sertifikasyon aşamalarını içerir. Öğretmen adayları genellikle eğitim fakültelerinde dört yıllık bir lisans programı tamamlayarak pedagojik ve alan bilgisi kazanırlar. Bazı eyaletlerde lisans sonrası öğretmenlik sertifikası (alternative certification programs) ile farklı alanlardan gelen bireyler de öğretmenlik yapma fırsatı bulabilir. Öğretmenlik yapabilmek için çoğu eyalette Praxis gibi standart testler ve belirli bir süre staj (student teaching) zorunludur. Ayrıca, öğretmenler genellikle sürekli mesleki gelişim programlarına katılarak bilgilerini güncel tutmak zorundadır. ABD’de öğretmen yetiştirme süreci, akademik yeterlilik ve sınıf içi deneyimi bir araya getirerek nitelikli eğitimciler yetiştirmeyi amaçlar. Bu çalışma, ABD’deki öğretmen yetiştirme sistemini incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışma, öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini artırmak için uygulanan politikalar, programlar ve uygulamalar üzerinde durarak, eğitimdeki mevcut zorluklara çözüm önerileri sunmayı hedeflemektedir. ABD’de öğretmen yetiştirme süreci, genellikle üniversitelerdeki eğitim fakülteleri ve öğretmen sertifikasyon programları aracılığıyla yürütülmektedir. Ancak, öğretmenlerin öğretme becerilerinin ve yeterliliklerinin sürekli olarak geliştirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Çalışma, öğretmen adaylarının sadece akademik bilgileri değil, aynı zamanda pedagojik becerileri, sınıf yönetimi teknikleri ve öğrencilerle etkileşim becerilerini de kazanmaları gerektiğini savunmaktadır. ABD’deki öğretmen yetiştirme programları genellikle öğretmenlerin çeşitli dersler ve uygulamalı deneyimler aracılığıyla profesyonel gelişimlerini desteklemektedir. Ancak, öğretmenlerin mesleki

yaşamları boyunca sürekli olarak eğitime katılmaları gerektiği belirtilmektedir. Çalışma, öğretmen yetiştirme sürecinde karşılaşılan zorluklar ve eksikliklere dikkat çekerek, eğitimdeki kaliteyi artırmaya yönelik reformlara olan ihtiyacı vurgulamaktadır. Sonuç olarak, etkili bir öğretmen yetiştirme sistemi için güçlü bir öğretim programı, uygulamalı deneyimler ve sürekli profesyonel gelişim gereklidir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Öğretmen yetiştirme, ABD

ABSTRACT

The teacher training process in the USA, although it varies by state, generally includes undergraduate education, pedagogical formation and certification stages. Teacher candidates usually complete a four-year undergraduate program in education faculties and gain pedagogical and field knowledge. In some states, individuals from different fields can also find the opportunity to teach with post-baccalaureate teacher certification (alternative certification programs). In order to become a teacher, standardized tests such as Praxis and a certain period of internship (student teaching) are mandatory in most states. In addition, teachers are usually required to keep their knowledge up-to-date by participating in continuous professional development programs. The teacher training process in the USA aims to train qualified educators by combining academic competence and classroom experience. This study aims to examine the teacher training system in the United States. The study aims to offer solutions to the current challenges in education by focusing on the policies, programs and practices implemented to increase the professional competence of teachers. The teacher training process in the USA is generally carried out through education faculties and teacher certification programs in universities. However, it is emphasized that teachers' teaching skills and competencies should be continuously improved. The study argues that teacher candidates should acquire not only academic knowledge but also pedagogical skills, classroom management techniques and student interaction skills. Teacher training programs in the USA generally support the professional development of teachers through various courses and practical experiences. However, it is stated that teachers should participate in continuous training throughout their professional lives. The study draws attention to the difficulties and deficiencies encountered in the teacher training process and emphasizes the need for reforms to improve the quality of education. As a result, a strong curriculum, practical experiences and continuous professional development are necessary for an effective teacher training system.

Keywords: Teacher, Teacher training, USA

1. GİRİŞ

Eğitim, bireylerin ve toplumların ekonomik, sosyal ve kültürel gelişiminde temel bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda öğretmenler, yalnızca bilgi aktaran bireyler olmanın ötesinde, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimlerine rehberlik eden kilit aktörlerdir. Dolayısıyla, öğretmen yetiştirme sistemleri, ülkelerin eğitim politikalarının merkezinde yer almakta; bu sistemlerin niteliği, eğitim çıktılarının doğrudan belirleyicisi olarak değerlendirilmektedir. Amerika Birleşik Devletleri (ABD), federal ve eyalet düzeyinde örgütlenmiş karmaşık bir yönetsel yapıya sahiptir. Eğitim sistemi büyük oranda eyaletlerin kontrolü altında yürütülmekte olup, her eyalet kendi öğretmen yetiştirme politikalarını ve standartlarını belirleme yetkisine sahiptir. Bununla birlikte, federal düzeyde bazı genel ilke ve standartlar yol gösterici nitelik taşımaktadır. Bu durum, ABD'de öğretmen yetiştirme sürecinin oldukça esnek ancak aynı zamanda karmaşık bir yapıya sahip olmasına neden olmaktadır (Cochran-Smith vd., 2016).

ABD'de öğretmen yetiştirme süreci çok katmanlı bir yapı arz etmektedir. Öğretmen adayları, çoğunlukla üniversitelerin eğitim fakültelerinde (Colleges of Education) dört yıllık lisans programları aracılığıyla mesleğe hazırlanmaktadır. Ancak bu geleneksel yolun yanı sıra, özellikle öğretmen açığının yaşandığı bölgelerde ve alanlarda alternatif sertifikasyon programları da yaygınlaşmıştır. Bu programlar, öğretmenlik dışı alanlardan gelen bireylerin kısa sürede eğitilerek sınıf ortamına geçişlerini mümkün kılmaktadır (Boyd vd., 2007). Bunun yanı sıra, adayların uygulama becerilerini geliştirmek amacıyla öğretmenlik stajları (student teaching) ve çeşitli gözlem-eşlik uygulamaları da programlara entegre edilmektedir. Mesleğe girişte ise eyalet düzeyinde belirlenen lisanslama sınavlarının (state licensure exams) başarıyla tamamlanması zorunludur.

Öğretmen yetiştirme yalnızca alan bilgisi ile sınırlı olmayıp; pedagojik formasyon, sınıf yönetimi, öğrenci çeşitliliğiyle başa çıkma, çağdaş öğretim yöntemlerini kullanabilme ve teknolojiyi etkin şekilde entegre edebilme gibi çok boyutlu yeterlilikleri kapsamaktadır. Son yıllarda dijitalleşme, STEM (Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik) eğitimi, kültürel çeşitlilik ve kapsayıcı eğitim yaklaşımları, öğretmenlerin sahip olması gereken becerileri daha da çeşitlendirmiştir. Özellikle etnik, kültürel ve sosyo-ekonomik çeşitliliğin yüksek olduğu ABD'de, öğretmenlerin çok kültürlü sınıf ortamlarına uyum sağlayabilme ve farklı öğrenci profillerine etkili öğretim stratejileri sunabilme yetkinliği kritik öneme sahiptir. Tüm bu yapısal unsurlara rağmen, ABD öğretmen yetiştirme sistemi bazı kronik sorunlarla karşı karşıyadır (Darling-Hammond, 2000). Bunların başında, öğretmen açığı, mesleği bırakma oranlarının

yüksekliği ve düşük gelirli bölgelerde nitelikli öğretmene erişimde yaşanan eşitsizlikler gelmektedir. 2024 yılı verilerine göre ülkede yaklaşık 400.000 öğretmen pozisyonu ya boş ya da yeterli yeterliliğe sahip olmayan kişilerce doldurulmuştur (Learning Policy Institute, 2024). Ayrıca, öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin artması ve çalışma koşullarının zorluğu nedeniyle erken yaşta meslekten ayrılma eğilimleri de dikkat çekicidir (Ingersoll vd., 2014). Bu bağlamda, öğretmen yetiştirme sisteminin daha sürdürülebilir, eşitlikçi ve kapsayıcı bir yapıya kavuşturulması gerektiği yönünde hem akademik hem de politik çevrelerde uzlaşa mevcuttur. Sürekli mesleki gelişim olanaklarının güçlendirilmesi, mentörlük uygulamalarının yaygınlaştırılması ve öğretmenlik mesleğinin toplumdaki saygınlığının artırılması bu sürecin temel bileşenleri arasında yer almaktadır.

Bu araştırmada ABD öğretmen yetiştirme sistemi bütüncül bir bakış açısıyla ele alınmakta; sistemin yapısal özellikleri, güçlü ve zayıf yönleri ile karşılaşılan güncel sorunlar analiz edilmektedir. Elde edilen bulguların, farklı ülke örnekleriyle (örneğin Türkiye ve Portekiz) yapılacak karşılaştırmalara zemin hazırlaması ve öğretmen yetiştirme politikalarının yeniden değerlendirilmesine katkı sunması beklenmektedir. Eğitim, toplumların ekonomik, sosyal ve kültürel gelişimlerinin temel taşlarından biri olarak kabul edilmektedir. Öğretmenler ise bu sürecin en önemli aktörleri arasında yer almakta, bireylerin bilgi, beceri ve tutumlarını şekillendiren rehberler olarak öne çıkmaktadır. Bu bağlamda, öğretmen yetiştirme sistemleri, ülkelerin eğitim politikalarının en kritik unsurlarından biri olma özelliğini taşımaktadır.

ABD federal ve eyalet düzeyinde örgütlenen karmaşık bir yönetsel yapıya sahiptir. Eğitim sistemi de bu yapıdan etkilenerek büyük ölçüde eyaletlerin kontrolü altındadır. Her eyalet kendi eğitim politikalarını ve öğretmen yetiştirme standartlarını belirleme yetkisine sahip olmakla birlikte, federal düzeyde de belirli standartlar ve yönlendirmeler mevcuttur. Bu durum, ABD’de öğretmen yetiştirme sürecinin hem esnek hem de karmaşık olmasına yol açmaktadır.

ABD’de öğretmen yetiştirme süreci; öğretmen adaylarının eğitim fakültelerinde (Colleges of Education) aldıkları lisans eğitimleri, alternatif sertifika programları (alternative certification programs), mesleğe hazırlık stajları (student teaching), eyalet bazlı lisanslama süreçleri (state licensure exams) ve mesleki gelişim uygulamaları gibi çok katmanlı bir yapıdan oluşmaktadır. Her eyaletin kendi sertifikasyon ve eğitim gereksinimlerini belirlemesi nedeniyle, öğretmenlik mesleğine girişte uygulanan kriterler farklılık gösterebilmektedir. Öğretmen yetiştirme süreci sadece akademik bilgiyle sınırlı olmayıp, aynı zamanda pedagojik formasyon, sınıf yönetimi, öğrenci çeşitliliği ile başa çıkabilme ve çağdaş öğretim yöntemlerini kullanma gibi pek çok beceriyi kapsar. Son yıllarda artan dijitalleşme, STEM (Fen, Teknoloji, Mühendislik ve

Matematik) eğitimi, kültürel çeşitlilik ve kapsayıcı eğitim yaklaşımları, öğretmenlerin sahip olması gereken nitelikleri daha da zenginleştirmiştir. Özellikle sosyo-ekonomik ve kültürel çeşitliliğin çok yüksek olduğu ABD’de, öğretmenlerin sadece alan bilgisine değil, aynı zamanda farklı sosyo-kültürel gruplardan gelen öğrencilere uygun öğretim yöntemlerini kullanabilme becerisine de sahip olmaları beklenmektedir. Bu durum, öğretmen yetiştirme programlarının yapılandırılmasında kritik öneme sahiptir. Bununla birlikte, ABD’de öğretmen yetiştirme sistemleri, öğretmen açığı (teacher shortage), öğretmenlerin mesleği terk etme oranlarının yüksekliği (teacher attrition), ve nitelikli öğretmenlere erişimde yaşanan eşitsizlikler gibi sorunlarla da karşı karşıyadır. Bu sebeple, öğretmen yetiştirme süreçlerinin yeniden yapılandırılması ve sürekli geliştirilmesi güncel bir ihtiyaç olarak ön plana çıkmaktadır.

2. ABD EĞİTİM SİSTEMİNİN TARİHSEL GELİŞİMİ

ABD’de eğitim sistemi, tarihsel süreçte toplumsal, siyasal ve ekonomik dönüşümlerden etkilenerek evrimleşmiştir. Bu çerçevede, öğretmen yetiştirme süreci de söz konusu eğitim sisteminin gelişimine paralel olarak biçimlenmiş, farklı dönemlerde değişen ihtiyaçlara ve ideolojik yönelimlere göre yeniden yapılandırılmıştır. ABD’de eğitimin kökenleri, 17. yüzyılda İngiliz kolonilerinde dini ağırlıklı olarak kurulan okullara dayanmaktadır. Bu dönemde eğitim faaliyetleri, genellikle dini değerlere dayalı olarak cemaatler tarafından organize edilmiştir. Bu çerçevede, 1647 yılında Massachusetts Bay Colony tarafından kabul edilen “Old Deluder Satan Act” her kasabanın belirli bir nüfus eşğine ulaşması durumunda okul kurmasını zorunlu kılmıştır. Bu yasa, okuma-yazma öğretimini yaygınlaştırma amacının yanı sıra, İncil’in bireyler tarafından okunabilmesini sağlayarak dini cehaletin önüne geçmeyi hedeflemiştir. Bu düzenleme, Amerikan kamusal eğitim sisteminin tarihsel temel taşlarından biri olarak kabul edilmektedir (Urban & Wagoner, 2014). Söz konusu yasa, aynı zamanda kamu destekli eğitimin kolektif bir sorumluluk olarak görülmeye başlandığı ilk örneklerden biri olması açısından da önemlidir. Zamanla sekülerleşen eğitim sisteminde, öğretmenlik mesleği de daha kurumsal bir kimlik kazanmış ve 19. yüzyılın ortalarından itibaren öğretmen yetiştirme kurumları olan “normal okullar” (normal schools) kurulmaya başlanmıştır. Bu kurumlar, öğretmenlik mesleğini profesyonel bir alan olarak tanımlama çabalarının ilk adımları olarak değerlendirilmektedir.

2.1. Normal Okullar ve İlk Öğretmen Yetiştirme Çabaları

ABD’de modern anlamda öğretmen yetiştirme süreci, 19. yüzyılın ortalarında şekillenmeye başlamıştır. Bu dönemde kurulan “Normal Okullar” (Normal Schools), özellikle ilköğretim düzeyinde görev yapacak öğretmenlerin yetiştirilmesi amacıyla yapılandırılmıştır. İlk normal okul, 1839 yılında Massachusetts eyaletinde kurulmuş ve kısa sürede diğer eyaletlerde de benzer kurumlar açılmıştır. Bu okulların temel amacı, öğretmen adaylarına pedagojik bilgi, sınıf yönetimi ve temel öğretim becerileri kazandırmaktı (Fraser, 2007). Ancak dönemin toplumsal koşulları gereği, öğretmenlik mesleği daha çok kadınlara açık bir kariyer alanı olarak görülmüş; bu nedenle normal okulların öğrenci profili büyük ölçüde kadınlardan oluşmuştur. Zamanla bu okullar gelişerek öğretmen eğitiminin kapsamını genişletmiş ve “Teachers’ College” adını alarak üniversite düzeyinde daha bütüncül eğitim veren kurumlara dönüşmüştür.

2.2. Eğitim Fakültelerinin Kurulması ve Profesyonelleşme Süreci

20. yüzyılın başlarından itibaren öğretmen yetiştirme süreçleri giderek daha akademik ve kurumsal bir nitelik kazanmıştır. Normal okulların üniversitelerin bünyesine katılmasıyla birlikte, Eğitim Fakülteleri (Colleges of Education) kurulmuş; bu kurumlar, öğretmen adaylarına yalnızca pedagojik bilgi değil, aynı zamanda psikoloji, sosyoloji ve eğitim felsefesi gibi disiplinler arası bir eğitim sunmaya başlamıştır. Bu dönüşümde John Dewey gibi öncü eğitim filozoflarının etkisi büyüktür. Dewey, eğitimi yaşamla bütünleştiren, öğrenci merkezli bir yaklaşımı savunmuş ve öğretmenlerin rehberlik rolünü vurgulayarak, öğretmen yetiştirme anlayışında köklü bir paradigma değişimine öncülük etmiştir (Dewey, 1938).

2.3. Sivil Haklar Hareketi ve Eğitimde Eşitlik

ABD’de öğretmen yetiştirme sistemi, yalnızca pedagojik içerikle sınırlı kalmayıp, ülkenin sosyal ve siyasal dönüşümleriyle de doğrudan etkileşim içinde gelişmiştir. 1950’li ve 1960’lı yıllarda etkili olan Sivil Haklar Hareketi (Civil Rights Movement), eğitimde eşitlik ve fırsat adaleti ilkelerini gündeme taşımış; bu süreçte öğretmenlerin çok kültürlü sınıflarda etkili biçimde görev yapabilme yeterlikleri ön plana çıkmıştır. 1954 yılında sonuçlanan Brown v. Board of Education davasıyla birlikte, "Ayrı ama eşit" (Separate but equal) ilkesi anayasaya aykırı bulunmuş ve ırka dayalı okul ayrımı kaldırılmıştır. Bu gelişme, öğretmen yetiştirme programlarının, farklı etnik ve sosyo-kültürel geçmişe sahip öğrencilere duyarlı öğretim yöntemlerini içerecek biçimde yeniden yapılandırılmasını gerekli kılmıştır (Spring, 2018).

2.4. Eğitim Politikaları ve Reformlar (No Child Left Behind, Every Student Succeeds Act)

2000’li yıllara gelindiğinde ise öğretmen yeterliklerini doğrudan etkileyen kapsamlı eğitim politikaları devreye sokulmuştur. 2001 yılında kabul edilen No Child Left Behind Act (NCLB), tüm öğrencilerin nitelikli öğretmenlerle öğrenim görmesini hedefleyen “Highly Qualified Teachers” (Yüksek Nitelikli Öğretmenler) kavramını eğitim sistemine dâhil etmiştir. Ancak bu yasa, standart sınavlara dayalı başarı ölçütlerini ön plana çıkararak öğretmenler üzerinde baskı oluşturmuş; özellikle düşük gelirli ve dezavantajlı bölgelerde öğretmen teminini zorlaştırmıştır (Dee & Jacob, 2011). Bu eleştiriler sonucunda, 2015 yılında NCLB’nin yerini alan Every Student Succeeds Act (ESSA) yürürlüğe girmiştir. ESSA, eyaletlere öğretmen politikalarını şekillendirme konusunda daha fazla esneklik tanımış ve sürekli mesleki gelişim uygulamalarını teşvik eden bir anlayış benimsemiştir. Tarihsel olarak bakıldığında, ABD’deki öğretmen yetiştirme sistemi, toplumsal ihtiyaçlara ve siyasal yönelimlere bağlı olarak sürekli bir dönüşüm içinde olmuştur. Başlangıçta basit bir mesleki eğitim anlayışıyla yola çıkan bu sistem, zamanla kurumsallaşarak çok disiplinli bir akademik alan haline gelmiş; günümüzde ise çeşitlilik, kapsayıcılık ve mesleki gelişim temelli bir yapı kazanmıştır.

2.5. Alternatif Öğretmen Yetiştirme Programları ve Modern Yaklaşımlar

Günümüzde ABD’de öğretmen yetiştirme süreci, yalnızca geleneksel eğitim fakülteleriyle sınırlı kalmayıp, alternatif yollarla öğretmenlik mesleğine geçişi mümkün kılan çeşitli programlarla çeşitlenmiştir. Bu alternatif öğretmen yetiştirme programları (Alternative Certification Programs), özellikle öğretmen açığının yoğun yaşandığı dezavantajlı bölgelerde hızlı ve pratik çözümler sunma amacıyla geliştirilmiştir. Bu bağlamda öne çıkan üç temel model, Teach for America (TFA), The New Teacher Project (TNTP) ve çeşitli eyaletlerde uygulanan Residency Programs olarak sıralanabilir. Teach for America, yükseköğretim kurumlarından mezun olmuş ancak geleneksel öğretmen eğitimi almamış bireyleri iki yıllık bir süreyle düşük gelirli okullarda görevlendiren bir programdır. Katılımcılar, kısa bir yaz dönemi eğitimi aldıktan sonra sınıf ortamına girerler ve eş zamanlı olarak pedagojik formasyon sürecini tamamlarlar (Donaldson & Johnson, 2011). Benzer şekilde The New Teacher Project de hızlandırılmış eğitim ve destek programlarıyla öğretmen adaylarını kısa sürede sınıfa hazırlamayı hedefler. Öte yandan, Residency Programs daha uzun süreli ve uygulama temelli bir öğretim süreci sunarak, adayların deneyimli öğretmenlerle birlikte sınıf içi gözlem ve öğretim pratiği yapmalarına olanak sağlar (Guha vd., 2016). Her ne kadar bu programlar, öğretmen arzını artırma ve eğitimde eşitsizlikleri azaltma amacı taşısa da özellikle kısa süreli

eğitim süreçlerinin öğretmenlerin sınıf içi yeterlikleri üzerindeki etkisi tartışma konusu olmaya devam etmektedir. Nitekim bazı araştırmalar, alternatif sertifika programlarıyla yetişen öğretmenlerin pedagojik yeterlikler ve öğrenci başarısı açısından geleneksel yollarla yetiştirilen meslektaşlarına kıyasla farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır (Boyd vd., 2006).

2.6. 21. Yüzyılda Öğretmen Yetiştirmenin Yeni Dinamikleri

21. yüzyıla gelindiğinde ise öğretmen yetiştirme sürecinin içerik ve yöntem açısından dönüşüme uğradığı görülmektedir. Dijital teknolojilerin eğitime entegrasyonu, STEM (Bilim, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik) temelli öğretim yaklaşımları, kapsayıcı eğitim uygulamaları ve travma bilgili öğretim (trauma-informed teaching) gibi çok boyutlu beceriler, öğretmen adaylarının sahip olması gereken nitelikler arasında yer almaya başlamıştır. Öğretmenlik artık yalnızca akademik bilgi aktarımını değil, aynı zamanda öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimlerine duyarlı, teknolojik araçları etkin kullanabilen ve farklı öğrenen profillerine uygun öğretim stratejileri geliştirebilen bireyler yetiştirmeyi hedefleyen çok yönlü bir meslek haline gelmiştir. Bu dönüşüm, özellikle COVID-19 pandemisinin ardından daha belirgin hale gelmiştir. Pandemi süreci, uzaktan eğitim uygulamalarının yaygınlaşmasıyla birlikte öğretmenlerin dijital pedagojik yeterliklerine olan ihtiyacı artırmış; eğitim fakülteleri ve öğretmen yetiştirme programları bu yeni gereksinimlere uygun biçimde yeniden yapılandırılmıştır. Öğretmen adaylarına çevrim içi sınıf yönetimi, etkileşimli dijital materyal tasarımı ve uzaktan değerlendirme yöntemleri gibi konularda yetkinlik kazandırılması, günümüz öğretmen eğitiminin öncelikleri arasında yer almaktadır (Trust & Whalen, 2020). Tüm bu gelişmeler, ABD’de öğretmen yetiştirme süreçlerinin yalnızca niceliksel değil, aynı zamanda niteliksel olarak da sürekli yenilenmesi gerektiğini göstermektedir. Günümüz öğretmeni, değişen toplumsal koşullara, teknolojik gelişmelere ve öğrenci çeşitliliğine yanıt verebilecek çok boyutlu becerilerle donatılmış olmalıdır.

3. ABD EĞİTİM SİSTEMİNİN YAPISAL DURUMU

ABD’de eğitim sistemi, federal yapının etkisiyle oldukça karmaşık ve çok katmanlı bir biçimde örgütlenmiştir. ABD Anayasası’nda eğitime ilişkin doğrudan bir hüküm bulunmadığından, eğitim hizmetleri esas olarak eyaletlerin ve yerel yönetimlerin sorumluluğundadır. Bu durum, her eyaletin kendi yasa, politika ve uygulamaları doğrultusunda farklı eğitim modelleri benimsemesine olanak sağlamaktadır. Bu bağlamda ABD’de eğitim sistemi üç ana yönetim düzeyinde organize edilmektedir: federal, eyalet ve yerel.

Federal düzeyde, eğitim politikalarının koordinasyonundan ve finansal desteklerin sağlanmasından sorumlu olan başlıca kurum ABD Eğitim Bakanlığı'dır (U.S. Department of Education, 2016). Bu kurum, özellikle düşük gelirli bölgelerdeki okullara yönelik mali yardımlar (örneğin Title I fonları), öğretmen kalitesini artırmaya yönelik programlar (örneğin Title II - Teacher Quality Enhancement) ve ulusal ölçekte öğrenci başarılarının izlenmesini sağlayan değerlendirme uygulamaları (örneğin National Assessment of Educational Progress - NAEP) gibi alanlarda etkin rol oynamaktadır (U.S. Department of Education, 2022). Eyalet düzeyinde ise her eyaletin kendi Eğitim Bakanlığı bulunmaktadır. Bu kurumlar, müfredat geliştirme, öğretmen lisanslama, okul denetimi ve öğretmen yetiştirme programlarının akreditasyonu gibi konularda yetkilidir. Öğretmen adaylarının mesleğe giriş sınavları, sertifikasyon süreçleri ve hizmet içi eğitimleri de eyalet politikaları doğrultusunda belirlenmektedir. Öte yandan, eğitim hizmetlerinin günlük yürütülmesi yerel okul bölgeleri (Local School Districts) tarafından gerçekleştirilmektedir. Bu okul bölgeleri, kendi bütçelerini yönetmekte, öğretmen istihdamından okul politikalarının uygulanmasına kadar geniş bir yelpazede karar alma yetkisine sahiptir. Yerel yönetim, halk tarafından seçilen okul kurulları (School Boards) aracılığıyla işlemekte ve toplumsal katılımı güçlendirmektedir (Ladd & Fiske, 2011).

ABD eğitim sistemi, yaş gruplarına göre kademelendirilmiş bir yapıya sahiptir. Zorunlu eğitim eyaletlere göre değişmekle birlikte genellikle 6 ila 16 yaş aralığını kapsamaktadır. Zorunlu olmayan okul öncesi eğitim (Preschool / Pre-Kindergarten), 3-5 yaş arasındaki çocuklara yönelik olup devlet destekli Head Start gibi programlar yoluyla sosyal, bilişsel ve dil gelişimini desteklemeyi amaçlamaktadır. İlköğretim (Elementary Education), genellikle ana sınıfı (Kindergarten) ile başlar ve 5. ya da 6. sınıfa kadar sürer. Bu düzeyde temel beceriler (okuma, yazma, matematik, fen ve sosyal bilgiler) kazandırılır. Ortaöğretimin birinci kademesi olan ortaokul (Middle School veya Junior High School), 6. veya 7. sınıfta başlar ve 8. ya da 9. sınıfa kadar devam eder. Bu dönemde öğrenciler daha özelleşmiş derslerle tanışır. Ortaöğretimin ikinci kademesi olan lise (High School), 9. sınıftan başlayarak 12. sınıfa kadar sürer ve bu sürecin sonunda öğrencilere lise diploması (High School Diploma) verilir. Lise düzeyinde, üniversiteye hazırlık (College Prep), teknik eğitim ve ileri düzey dersler (Advanced Placement - AP) gibi farklı yollar sunulmaktadır (OECD, 2019). Yükseköğretim düzeyinde ise sistem, iki yıllık toplum koleji (Community College) ve dört yıllık üniversiteler olarak iki ana yapıdan oluşur. Toplum kolejleri, öğrencileri iş gücüne doğrudan hazırlayan ön lisans programları sunmakta veya dört yıllık üniversitelere geçiş için bir basamak görevi görmektedir.

Üniversiteler ise lisans, yüksek lisans ve doktora düzeyinde eğitim sunmakta ve öğretmen yetiştirme sürecinde kritik bir rol oynamaktadır. Eğitim fakülteleri, öğretmen adaylarına pedagojik formasyonun yanı sıra alan bilgisi ve uygulama temelli deneyimler kazandırmaktadır (Darling-Hammond, 2010). Öte yandan, ABD eğitim sistemi yalnızca devlet okullarıyla sınırlı değildir. Ülkede çok sayıda özel okul (Private Schools) ve sözleşmeli okul (Charter School) bulunmaktadır. Özel okullar, bağımsız yönetim yapısına sahip olup sıklıkla dini veya alternatif pedagojik yaklaşımlara (örneğin Montessori, Waldorf) dayalı eğitim sunmaktadır. Bu okullar genellikle ücretlidir. Charter okullar ise kamu fonlarıyla desteklenmekle birlikte, geleneksel devlet okullarından farklı olarak daha esnek bir müfredata ve yönetime sahiptir. Performansa dayalı sözleşmelerle faaliyet gösteren bu okullar, özellikle yenilikçi eğitim yöntemleri uygulamak amacıyla oluşturulmuştur (Zimmer vd., 2009).

ABD eğitim sisteminin en önemli yapısal sorunlarından biri ise fırsat eşitliği meselesidir. Eğitimde bölgesel ve sosyo-ekonomik farklılıklar nedeniyle öğrenciler arasında önemli başarı uçurumları (achievement gap) oluşmaktadır. Gelir düzeyi düşük bölgelerde bulunan okullar, öğretmen kalitesi, teknolojik altyapı ve öğrenme materyalleri açısından dezavantajlı durumdadır. Özellikle azınlık gruplarından gelen öğrenciler (Afro-Amerikan, Hispanik, Yerli Amerikalılar) bu eşitsizlikten daha fazla etkilenmektedir. Bu nedenle eğitimde adil kaynak dağılımı, öğretmen kalitesinin artırılması ve her çocuğun nitelikli eğitime erişiminin sağlanması, ABD eğitim politikalarının öncelikli gündem maddeleri arasında yer almaktadır (Reardon, 2011).

4. ABD ÖĞRETMEN YETİŞTİRME SİSTEMİ: EĞİTİM FAKÜLTELERİ, SERTİFİKASYON VE ATAMA SÜREÇLERİ

ABD’de öğretmen yetiştirme süreci, oldukça yapılandırılmış ve farklı aşamalardan oluşan bir sistemdir. Bu sistemin temel yapı taşları arasında eğitim fakülteleri, sertifikasyon süreçleri, alternatif öğretmen yetiştirme programları ve öğretmenlerin atama süreçleri bulunmaktadır. Her aşama, öğretmen adaylarının belirli bir yeterliliğe ulaşmasını sağlayarak, nitelikli öğretmenlerin yetişmesini hedefler.

4.1. Eğitim Fakülteleri (Colleges of Education)

ABD’de öğretmen yetiştirme sürecinin temelini üniversitelerin bünyesinde yer alan eğitim fakülteleri (Colleges or Schools of Education) oluşturmaktadır. Bu fakülteler, öğretmenlik mesleğine hazırlık sürecinde hem kuramsal bilgi hem de uygulamaya dayalı deneyim sunan çok

yönlü bir eğitim sağlamaktadır. Eğitim fakültelerinde yürütülen lisans programları, öğretmen adaylarının pedagojik bilgi, öğretim stratejileri, sınıf yönetimi, değerlendirme yöntemleri ve öğrenci merkezli öğretim gibi alanlarda yetkinlik kazanmalarını amaçlamaktadır (Darling-Hammond, 2006).

ABD’de öğretmenlik mesleğine giriş için izlenen yaygın yol, dört yıllık bir lisans programını tamamlamaktır. Bu programlar, alan bilgisi ve genel eğitim derslerinin yanı sıra pedagojik formasyon ve uygulamalı öğretmenlik deneyimlerini de kapsamaktadır. Özellikle son sınıfta gerçekleştirilen "öğretmenlik stajı" (student teaching), adayların gerçek sınıf ortamlarında öğretim yapmalarına olanak tanımakta ve öğretmenlik becerilerini pekiştirmelerini sağlamaktadır. Programın tamamlanmasının ardından öğretmen adayları, eyaletin belirlediği öğretmenlik sertifikasyon süreçlerine (örneğin Praxis sınavları) tabi tutulmakta ve başarılı olmaları hâlinde öğretmenlik yapma yetkisi kazanmaktadır (Feistritzer, 2011). Bu yapı, öğretmen adaylarının hem kuramsal bilgiye hem de pratik deneyime dayalı olarak mesleğe hazırlanmalarını hedefleyen bütüncül bir yaklaşımı temsil etmektedir. Eğitim fakülteleri, yalnızca bilgi aktaran kurumlar değil, aynı zamanda öğretmen adaylarının eleştirel düşünme, etik sorumluluk ve yaşam boyu öğrenme gibi profesyonel nitelikler geliştirmelerini sağlayan pedagojik merkezler olarak da işlev görmektedir.

4.2. Sertifikasyon Süreci

ABD’de öğretmenlik mesleğine giriş, eyalet bazlı bir sertifikasyon süreciyle düzenlenmektedir. Her eyalet, öğretmenlerin hangi niteliklere sahip olması gerektiğine ilişkin kendi standartlarını belirlemekte ve bu doğrultuda öğretmen adaylarının geçmeleri gereken sınavları, eğitim düzeylerini ve uygulamalı deneyim koşullarını tanımlamaktadır (Goldhaber vd., 2020). Bu bağlamda, sertifikasyon süreci merkezi bir sistemle değil, eyalet yönetimleri tarafından idare edilen farklı uygulamalarla şekillenmektedir. Genel olarak, öğretmen sertifikasyon süreci üç temel aşamadan oluşmaktadır. İlk aşama olan Başlangıç Sertifikası (Initial Certification), akredite bir eğitim programından mezun olan ve gerekli pedagojik yeterlilikleri sağlayan öğretmen adaylarına verilmektedir. Bu sertifika, adayın öğretmenlik mesleğine giriş yapabilmesine olanak tanımaktadır.

İkinci aşama olan Geçici veya Geçiş Sertifikası (Provisional/Temporary Certification), öğretmen adayının belirli bir deneme süresi boyunca mesleğini sürdürmesine izin verirken, aynı zamanda sürekli mesleki gelişim faaliyetlerine katılımı zorunlu kılmaktadır. Bu süreçte öğretmenlerden, genellikle ek sınavlar, meslek içi eğitimler veya mentorluk programlarına

katılmaları beklenmektedir (Ingersoll vd., 2014). Üçüncü aşama olan Kalıcı Sertifika (Permanent/Professional Certification) ise öğretmenin belirli bir süre boyunca başarılı bir öğretim deneyimi sunmuş olması, devam eden profesyonel gelişim faaliyetlerine katılmış olması ve ilgili sınavları başarıyla tamamlamış olması durumunda verilir. Bu sertifika, öğretmenin uzun vadeli olarak öğretmenlik mesleğini sürdürebileceğini belgelemektedir. Ancak birçok eyalet, kalıcı sertifikaya rağmen öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere devam etmelerini ve belirli aralıklarla sertifikalarını yenilemelerini şart koşmaktadır. Bu yapı, öğretmenlik mesleğinin profesyonelleşmesine katkı sunarken, öğretmen kalitesinin sürdürülebilirliğini sağlamak amacıyla sürekli gelişimi teşvik eden bir sistem oluşturmayı amaçlamaktadır.

4.3. Alternatif Öğretmen Yetiştirme Programları

ABD’de öğretmen yetiştirme yalnızca geleneksel eğitim fakülteleri aracılığıyla yürütülmemekte, aynı zamanda öğretmen açığının yüksek olduğu bölgelerde alternatif öğretmen yetiştirme programları (Alternative Teacher Certification Programs) da önemli bir rol oynamaktadır. Bu programlar, genellikle öğretmenlik alanında formal bir eğitimi olmayan ancak belirli bir akademik uzmanlığa sahip bireyleri hızla eğitime kazandırmayı amaçlamaktadır. Özellikle sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı bölgelerde öğretmen ihtiyacını karşılamak üzere tasarlanmış bu programlar, öğretmenlik mesleğine girişi kolaylaştırmakta ve hızlandırmaktadır (Feistritz, 2011). Alternatif öğretmen yetiştirme programlarının öne çıkan örneklerinden bazıları şunlardır:

Teach for America (TFA): Teach for America, 1990 yılında başlatılan ulusal bir harekettir ve düşük gelirli bölgelerde eğitimi iyileştirmeyi amaçlamaktadır. Program, genellikle yeni üniversite mezunlarını kısa süreli bir eğitimden geçirerek doğrudan sınıf öğretmeni olarak görevlendirmektedir. Katılımcılar, pedagojik formasyon, sınıf yönetimi ve etkili öğretim stratejileri gibi konularda yoğunlaştırılmış bir eğitim almaktadır (Donaldson & Johnson, 2011).

The New Teacher Project (TNTP): TNTP, eğitimde fırsat eşitliğini teşvik etmek amacıyla başlatılmış bir başka önemli alternatif programdır. Bu program, eğitim sisteminde görev almak isteyen bireyleri hızlı bir hazırlık süreci ile öğretmenliğe yönlendirmektedir. TNTP, aynı zamanda öğretmen performansı değerlendirme, profesyonel gelişim ve okul liderliği gibi alanlarda da hizmet sunmaktadır (TNTP, 2015).

Öğretmen Adaylığı Programları (Residency Programs): Residency modeline dayalı öğretmen yetiştirme programları, öğretmen adaylarının bir yıl veya daha uzun süre boyunca deneyimli

mentor öğretmenlerle birlikte sınıf içinde uygulamalı olarak eğitim almalarını sağlar. Bu programlar, geleneksel öğretmen yetiştirme ile alternatif programların bir sentezini sunmakta, teorik bilgi ile uygulamalı deneyimi bütünleştirmeyi hedeflemektedir. Bu sayede adaylar, pedagojik becerilerini sınıf ortamında geliştirirken profesyonel geribildirim alma imkânına da sahip olmaktadır (Guha vd., 2016).

Bu programlar, öğretmen ihtiyacının karşılanması bakımından işlevsel olmakla birlikte, öğretmen adaylarının sınıf içi yeterlikleri ve uzun vadeli mesleki bağlılıkları konularında çeşitli tartışmaları da beraberinde getirmektedir. Özellikle hızlandırılmış eğitim süreçlerinin, öğretmen kalitesi üzerinde ne derece etkili olduğu üzerine yapılan araştırmalar, bu modellerin sürekli değerlendirilmesini gerekli kılmaktadır.

4.4. Öğretmen Atama Süreci

ABD’de öğretmen atama süreci hem eyaletler hem de okullar arasında büyük farklılıklar göstermektedir, ancak genel olarak öğretmenlerin işe alım süreçleri belirli bir dizi değerlendirme ve mülakat aşamasından oluşmaktadır. Okullar, öğretmen adaylarının eğitim geçmişini, sahip oldukları sertifikaları ve öğretmenlik becerilerini dikkate alarak, her bir adayın okuldaki eğitim ihtiyaçlarına ne kadar uygun olduğunu değerlendirir (Ingersoll, 2003).

Eyaletler, öğretmen atama süreçlerinde genellikle belirli sertifikasyon koşullarını ve sınavları zorunlu tutar. Öğretmen adaylarının, öğretim yapmak istedikleri alandaki pedagojik bilgiye ve mesleki yeterliliğe sahip olmaları beklenir. Bu süreç, öğretmenlerin belirli bir alanda yetkinliğini ölçen sınavlarla ve belirli bir eğitim düzeyine sahip olmaları ile tamamlanır. Ayrıca, eyaletler öğretmenlerin sürekli eğitim ve mesleki gelişim süreçlerini de takip eder ve öğretmenlerin işe alım sırasında bu süreçlerin yeterli olup olmadığını gözden geçirir (Darling-Hammond et al., 2017). Bunun yanı sıra, bazı okullar yerel düzeyde öğretmenleri değerlendirir ve öğretmen atama süreçlerini okul bazında yönetir. Okullar, başvuruda bulunan öğretmenleri yerel ihtiyaçlarına göre seçer ve adayları okul kültürüne, öğretim tarzına ve okulun genel vizyonuna uyum sağlama potansiyellerine göre değerlendirir. Bu süreç, okulların öğrencilerine en iyi eğitim deneyimini sunmalarını sağlamak amacıyla yapılır (Wei, Darling-Hammond, & Adamson, 2010).

4.5. Sürekli Mesleki Gelişim ve Hizmet İçi Eğitim

ABD’de öğretmenler, meslek hayatları boyunca sürekli mesleki gelişim ve hizmet içi eğitim almak zorundadır. Eğitim fakültelerinde alınan başlangıç eğitimi, öğretmenlerin profesyonel

gelişimlerinin sadece ilk adımını oluşturur. Öğretmenler, eğitim süreçlerinde kendilerini geliştirmek, değişen eğitim ihtiyaçlarına uyum sağlamak ve öğrencilere en iyi şekilde rehberlik edebilmek için sürekli olarak mesleki gelişim kurslarına katılmak zorundadırlar (Darling-Hammond, 2010). Birçok eyalet, öğretmenlerin sertifikalarını yenileyebilmeleri için belirli bir süre içinde hizmet içi eğitim almalarını zorunlu kılar. Bu tür eğitimler, öğretmenlere yeni öğretim stratejileri, dijital teknolojiler, öğrenci çeşitliliği, kapsayıcı eğitim ve sosyal-duygusal öğrenme gibi güncel konularda bilgi kazandırmak amacıyla düzenlenir. Ayrıca, öğretmenlerin eğitim alanındaki yeniliklere ve en iyi uygulamalara dair bilgi sahibi olmaları beklenir. Bu mesleki gelişim kursları, öğretmenlerin yalnızca pedagojik bilgiyle değil, aynı zamanda öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılayacak öğretim becerileriyle de donatılmalarını sağlar (Guskey, 2000).

Eyaletlerin düzenlediği hizmet içi eğitim programları genellikle öğretmenlerin pedagojik bilgi ve becerilerini güncellemelerine, yeni eğitim yaklaşımlarını öğrenmelerine ve modern eğitim araçlarını kullanabilmelerine olanak tanır. Bu eğitimler, öğretmenlerin güncel eğilimleri takip etmeleri, dijital öğretim materyalleri kullanmalarına olanak tanımaları ve farklı öğrenci gruplarına uygun öğretim yöntemlerini uygulayabilmeleri için önemlidir. Ayrıca, öğretmenlerin profesyonel becerilerinin geliştirilmesi ve eğitimde kalitenin artırılması açısından bu tür hizmet içi eğitimler büyük bir rol oynamaktadır (Desimone, 2009).

4.6. Eğitimdeki Reformlar ve Güncel Gelişmeler

Son yıllarda ABD’de öğretmen yetiştirme süreçlerinde önemli reformlar gerçekleştirilmiştir. Bu reformlar, özellikle öğretmen açığının derinleşmesi ve öğretmenlerin mesleği terk etme oranlarındaki artışa paralel olarak zorunlu hale gelmiştir. Bu bağlamda yapılan reformlar, öğretmen eğitimini daha pratik odaklı hale getirmek, dijital teknolojileri öğretmen eğitimine entegre etmek ve kapsayıcı eğitim uygulamalarını yaygınlaştırmak gibi hedefler taşımaktadır (Ingersoll, 2012). Özellikle STEM (Fen, Teknoloji, Mühendislik, Matematik) eğitiminin öğretmen yetiştirme süreçlerine dahil edilmesi, öğretmenlerin bu disiplinlerde öğrencilerine daha etkili bir eğitim verebilmelerini sağlamıştır. STEM eğitimi, öğretmenlerin teknolojiye dayalı öğretim yöntemlerini kullanmalarına olanak tanıyarak, öğrencilerin analitik düşünme, problem çözme ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmuştur. Bu süreç, öğretmenlerin sadece sınıf içi becerilerini değil, aynı zamanda dijital araçları etkin bir şekilde kullanabilme yetkinliklerini de artırmıştır (Saavedra & Opfer, 2012). Ayrıca, eğitimdeki kültürel çeşitliliğin artması, öğretmenlerin çok kültürlü sınıflarda daha etkili olabilmeleri için

yeni öğretim stratejileri geliştirmelerini zorunlu kılmıştır. Öğretmenlerin, farklı dil ve kültürel geçmişlere sahip öğrencilere yönelik etkili öğretim yöntemleri kullanabilmeleri için profesyonel gelişim fırsatları sunulmuş, kapsayıcı eğitim anlayışının yaygınlaştırılması amaçlanmıştır. Bu tür eğitimler, öğretmenlerin öğrenci çeşitliliği ile başa çıkabilmeleri ve tüm öğrencilerin eşit fırsatlarla eğitim almasını sağlamaları açısından kritik öneme sahiptir (Gay, 2010). Bu reformlar, öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini artırırken, aynı zamanda öğrencilerin daha kapsamlı, dinamik ve etkili bir eğitim alabilmelerini de hedeflemektedir.

5. SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

ABD’de öğretmen yetiştirme sistemi, geniş çaplı ve çok katmanlı bir yapıya sahip olup, eyaletlerin ve okul bölgelerinin ihtiyaçlarına göre şekillenmektedir. Bu sistem, öğretmen adaylarının gerekli pedagojik bilgi, pratik deneyim ve mesleki becerilerle donatılmalarını sağlamak için tasarlanmıştır. Ancak, öğretmen yetiştirme süreci, bazı güçlü yönleriyle birlikte bazı zorluklar ve eleştiriler de içermektedir.

5.1. ABD Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Güçlü Yönleri

ABD öğretmen yetiştirme sisteminin güçlü yönlerinden biri, esnekliği ve çeşitliliğidir. Her eyaletin eğitim politikalarına ve okulların ihtiyaçlarına göre şekillenen öğretmen yetiştirme süreçleri, öğretmen adaylarına birden fazla seçenek sunmaktadır. Geleneksel eğitim fakülteleri, alternatif öğretmen yetiştirme programları (Teach for America, New Teacher Project gibi) ve öğretmenlik mesleğine hızla geçiş yapmak isteyenler için hazırlanan yoğunlaştırılmış eğitim modelleri, her türde öğretmen adayına hitap etmektedir. Bu çeşitlilik, özellikle düşük gelirli bölgelerdeki öğretmen açığını kapatmaya yönelik etkin bir çözüm sunmaktadır.

ABD’de öğretmenlik mesleğine adım atmak isteyen bireylerin geçmesi gereken sertifikasyon sınavları ve uygulamalı deneyim süreçleri, öğretmenlerin yüksek standartlara ulaşmasını sağlar. Sertifikasyon süreci, öğretmenlerin belirli bir alanda eğitim verebilecek donanıma sahip olmalarını garanti eder. Ayrıca, sürekli mesleki gelişim gerekliliği, öğretmenlerin güncel eğitim trendlerini takip etmelerine ve kendilerini sürekli olarak geliştirmelerine olanak tanır.

ABD öğretmen yetiştirme sisteminde, teorik bilgilerin yanı sıra, öğretmen adaylarının okul ortamında deneyim kazanmaları büyük önem taşır. Adayların staj yapmaları ve sınıf yönetimi gibi pratik beceriler kazanmaları sağlanır. Bu uygulamalı eğitim, öğretmenlerin sınıf yönetiminde daha başarılı olmalarını ve öğrenci ihtiyaçlarına daha etkili yanıtlar verebilmelerini sağlar.

Alternatif öğretmen yetiştirme programları, geleneksel öğretmen yetiştirme süreçlerinden geçmek istemeyen ancak öğretmenlik mesleğine ilgi duyan bireyler için hızlı bir geçiş imkânı sunar. Bu tür programlar, özellikle STEM alanlarında öğretmen eksikliği yaşayan okullar için büyük bir fırsat sunmaktadır.

5.2. ABD Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Zorlukları ve Eleştiriler

Öğretmen açığı, özellikle kırsal bölgelerde ve düşük gelirli mahallelerde büyük bir sorun olmaya devam etmektedir. Alternatif öğretmen yetiştirme programları bu sorunu kısmen çöze de, öğretmenlerin yeterlilikleri ve deneyimleri bazen yetersiz olabilir. Ayrıca, eyaletler arasındaki sertifikasyon ve öğretmenlik gereksinimlerindeki farklılıklar, öğretmenlerin bir eyaletten diğerine geçişlerini zorlaştırmaktadır.

ABD’de öğretmen maaşlarının genellikle düşük olması, öğretmenlerin mesleği terk etmelerine yol açan bir diğer önemli faktördür. Özellikle düşük gelirli bölgelerde çalışan öğretmenler, daha düşük maaşlar ve zorlu çalışma koşulları ile karşı karşıya kalmaktadır. Bu durum, öğretmen yetersizliğini artıran bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır.

Eğitimdeki eşitsizlik, özellikle düşük gelirli okulların sınıflarında eğitim kaynaklarının eksik olmasından kaynaklanmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin etkili eğitim sunmalarını zorlaştırmakta ve öğrencilere eşit fırsatlar sunulmasını engellemektedir.

Teknolojinin eğitimdeki rolünün giderek arttığı günümüzde, ABD’deki bazı öğretmen yetiştirme programları dijital okuryazarlık ve teknolojik araçların kullanımında yeterince eğitim verememektedir. Bu durum, öğretmenlerin eğitimdeki teknolojik gelişmelere uyum sağlamalarını zorlaştırmakta ve öğretmenlerin eğitimdeki dijital araçları etkin kullanma becerilerini engellemektedir.

ABD’nin öğretmen yetiştirme sistemi, öğretmen adaylarının ihtiyaçlarına hitap eden bir yapı sunmakla birlikte, öğretmen açığı, düşük maaşlar ve eğitimdeki eşitsizlik gibi zorluklarla karşı karşıya kalmaktadır. Ancak, öğretmen yetiştirme sisteminde yapılan reformlar ve esnek program seçenekleri, bu zorlukların üstesinden gelmeye yönelik önemli adımlar olarak öne çıkmaktadır. Eğitimdeki eşitsizliği ortadan kaldırmak ve öğretmenlerin mesleklerine olan bağlılıklarını artırmak için öğretmen maaşlarının ve çalışma koşullarının iyileştirilmesi, eğitim kaynaklarının eşit dağıtılması ve öğretmenlerin dijital okuryazarlık seviyelerinin artırılması kritik öneme sahiptir.

KAYNAKÇA

- [1] Boyd, D., Grossman, P., Lankford, H., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2006). How changes in entry requirements alter the teacher workforce and affect student achievement. *Education Finance and Policy*, 1(2), 176–216. <https://doi.org/10.1162/edfp.2006.1.2.176>
- [2] Boyd, D., Grossman, P., Lankford, H., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2007). Who leaves? Teacher attrition and student achievement. *National Bureau of Economic Research*.
- [3] Cochran-Smith, M., Villegas, A. M., Abrams, L. W., Chavez-Moreno, L. C., Mills, T., & Stern, R. (2016). Research on teacher preparation: Charting the landscape of a sprawling field. *Journal of Teacher Education*, 67(4), 258–272.
- [4] Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Educational Policy Analysis Archives*, 8(1). <https://doi.org/10.14507/epaa.v8n1.1999>
- [5] Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful teacher education: Lessons from Exemplary Programs*. Jossey-Bass.
- [6] Darling-Hammond, L. (2010). *The flat world and education: How America's commitment to equity will determine our future*. Teachers College Press.
- [7] Dee, T. S., & Jacob, B. A. (2011). The impact of No Child Left Behind on student achievement. *Journal of Policy Analysis and Management*, 30(3), 418–446.
- [8] Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181–199.
- [9] Donaldson, M. L., & Johnson, S. M. (2011). Teach For America teachers: How long do they teach? Why do they leave? *Phi Delta Kappan*, 93(2), 47–51.
- [10] Fraser, J. W. (2007). *Preparing America's Teachers: A History*. Teachers College Press.
- [11] Goldhaber, D., Liddle, S., & Theobald, R. (2020). Teacher certification and the distribution of effective teachers: Can a policy change improve the distribution? *American Educational Research Journal*, 57(2), 453–492.
- [12] Guha, R., Hyler, M. E., & Darling-Hammond, L. (2016). The Teacher Residency: An Innovative Model for Preparing Teachers. *Learning Policy Institute*.
- [13] Ingersoll, R. M. (2003). Is there really a teacher shortage? *Contemporary Policy Issues*, 27(1), 1-16.
- [14] Ingersoll, R. M. (2012). Beginning teacher induction: What the data tell us. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 111(2), 6-25.

- [15] Ingersoll, R. M., Merrill, L., & Stuckey, D. (2014). Seven trends: The transformation of the teaching force. *Consortium for Policy Research in Education*.
- [16] Ladd, H. F., & Fiske, E. B. (2011). Handing over the baton: Some lessons from the U.S. for England. *Journal of Education Policy*, 26(1), 1–25.
- [17] Reardon, S. F. (2011). The widening academic achievement gap between the rich and the poor: New evidence and possible explanations. In R. Murnane & G. Duncan (Eds.), *Whither opportunity? Rising inequality, schools, and children's life chances* (pp. 91–115). Russell Sage Foundation.
- [18] Spring, J. (2018). *American education* (18th ed.). Routledge.
- [19] Trust, T., & Whalen, J. (2020). Should teachers be trained in emergency remote teaching? Lessons learned from the COVID-19 pandemic. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 189–199.
- [20] U.S. Department of Education. (2016). *Teacher preparation programs: Report on 2016 data*. <https://www2.ed.gov/about/offices/list/oep/ppg-report-2016.pdf>
- [21] U.S. Department of Education. (2022). *The state of teacher preparation in the United States*. U.S. Government Printing Office.
- [22] Wei, R. C., Darling-Hammond, L., & Adamson, F. (2010). *Professional development in the United States: Trends and challenges*. National Staff Development Council.
- [23] Zimmer, R., Gill, B., Booker, K., Lavertu, S., Sass, T. R., & Witte, J. (2009). Charter schools in eight states: Effects on achievement, attainment, integration, and competition. *RAND Corporation*.

OKUL DIŞI ÖĞRENME ORTAMLARI: TABİAT TARİHİ VE AFAD MÜZELERİNE GEZİ FAALİYETİ ÖRNEĞİ

OUTSIDE SCHOOL LEARNING ENVIRONMENTS: EXAMPLE OF TRIP ACTIVITY TO
NATURAL HISTORY AND AFAD MUSEUMS

Doktora Öğrencisi Cengiz AĞLAR

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi,

cengizaglar@gmail.com - 0000-0002-8995-6898

Doç. Dr. Aysel ARSLAN

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi,

ayselarslan@cumhuriyet.edu.tr – 0000-0002-8775-1119

Yüksek Lisans Öğrencisi Semanur DENİZ

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi,

smnrdnz58@gmail.com – 0009-0007-2573-1204

ÖZET

Okul dışı öğrenme ortamları, öğrencilerin sınıf içi öğrenme süreçlerini destekleyen ve zenginleştiren hayati mekânlardır. Bu bağlamda, tabiat tarihi ve AFAD müzeleri, öğrencilere teorik bilgileri somut deneyimlerle pekiştirme imkânı sunan etkili öğrenme alanlarıdır. Tabiat tarihi müzeleri, biyoloji, jeoloji ve ekoloji gibi disiplinlere yönelik görsel ve dokunsal materyalleri bünyesinde barındırarak, öğrencilerin bilimsel kavramları daha iyi anlamalarını sağlamaktadır. AFAD müzeleri ise afet bilinci oluşturma, risk yönetimi ve kriz durumlarına hazırlık gibi konularda öğrencilere uygulamalı bilgi sunarak, toplumda afet farkındalığının artırılmasına katkıda bulunmaktadır. Bu tür müze gezileri, öğrencilerin merak duygusunu teşvik ederken, öğrenmeyi kalıcı hale getiren deneyimsel eğitim fırsatları yaratmaktadır. Bu araştırma ile lise öğrencilerinin okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin görüşlerini tespit etmek amaçlanmaktadır. Araştırmaya 2024-2025 eğitim öğretim yılı bahar döneminde bir lisede öğrenim gören öğrenciler dahil edilmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemine dahil olan durum çalışması deseninin uygulanmıştır. Bu kapsamda, geliştirmiş olduğumuz açık uçlu sorulardan oluşan “Okul Dışı Öğrenme Ortamları Görüş Tespit Formu” adlı form öğrencilere

gezi sonrasında uygulanmıştır. Gezi faaliyetinde lise öğrencileri, farklı türlerdeki nesneleri, bitkileri, hayvanları ve afet çeşitleriyle etkileşimde bulunmuşlardır. Gezi sonrasında elde edilen veriler betimsel ve içerik analizine tabi tutulmuştur. Sonuç olarak, katılımcılar eğlenerek öğrendiklerini ve yanlış bilgilerini düzeltme imkanı bulduklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların olumlu duygulara sahip olmasına ek olarak en çok interaktif alanların beğendiklerini belirtmeleri önemli kabul edilmektedir. Bazı katılımcıların düzenlenen faaliyet sonunda ilgi alanları keşfetmeleri de araştırmanın dikkat çekici sonuçlarından birisidir. Gelecekte yapılacak okul dışı öğrenme faaliyetleri öncesinde katılımcıların ihtiyaçlarının anketlerle saptanması ve benzer çalışmalar yapacak araştırmacıların farklı çalışma grupları ve veri toplama araçları kullanmaları önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler : Okul dışı öğrenme ortamları, durum çalışması, öğrenci görüşleri

ABSTRACT

Out-of-school learning environments are vital spaces that support and enrich students' in-class learning processes. In this context, natural history and AFAD museums are effective learning areas that offer students the opportunity to reinforce theoretical knowledge with concrete experiences. Natural history museums provide students with visual and tactile materials for disciplines such as biology, geology and ecology, allowing them to better understand scientific concepts. AFAD museums, on the other hand, contribute to increasing disaster awareness in society by providing students with practical information on issues such as creating disaster awareness, risk management and preparing for crisis situations. Such museum visits encourage students' sense of curiosity while creating experiential education opportunities that make learning permanent. This research aims to determine the opinions of high school students on out-of-school learning environments. Students studying at a high school in the spring semester of the 2024-2025 academic year were included in the research. The case study design, which is included in the qualitative research method, was applied in the research. In this context, the form named “Out-of-School Learning Environments Opinion Determination Form” consisting of open-ended questions that we developed was applied to the students after the trip. During the trip activity, high school students interacted with different types of objects, plants, animals and disaster types. The data obtained after the trip was subjected to descriptive and content analysis. As a result, the participants stated that they had fun learning and had the opportunity to correct their misinformation. In addition to the participants having positive feelings, it is considered important that they stated that they liked the interactive areas the most. Another

remarkable result of the research is that some participants discovered their areas of interest at the end of the organized activity. It is recommended that the needs of the participants be determined with surveys before the out-of-school learning activities to be carried out in the future and that researchers who will conduct similar studies use different working groups and data collection tools.

Keywords: Out-of-school learning environments, case study, student opinions

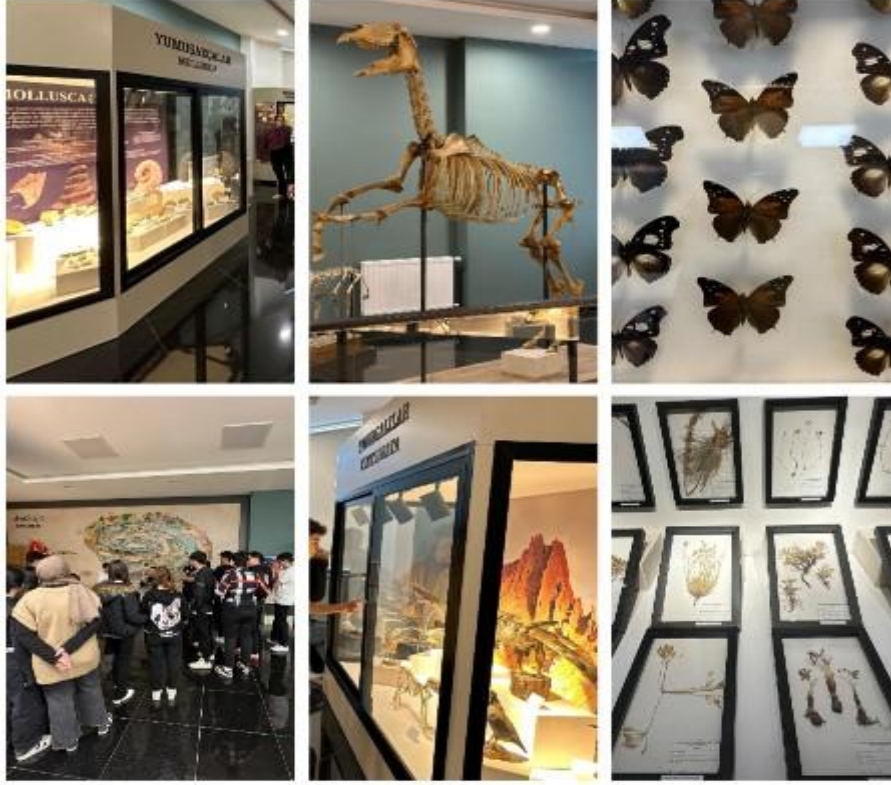
1. GİRİŞ

Eğitim, bireylerin bilgi, beceri ve tutumlarını geliştirme sürecinde sınırları sınıf duvarlarını aşan, dinamik ve çok boyutlu bir olgudur. Öğrenme deneyimleri, yalnızca formal eğitim ortamlarıyla sınırlı kalmayıp, yaşamın çeşitli alanlarına yayılarak bireyin gelişimine bütüncül bir katkı sunmaktadır (Ersoy, 2021). Bu bağlamda, okul dışı öğrenme ortamları, öğrencilerin sınıf içi öğrenme süreçlerini nitelikli bir biçimde destekleyen ve derinlemesine zenginleştiren hayati mekanlar olarak pedagojik literatürde giderek artan bir öneme sahip olmaktadır (Han, 2020; Yıldırım, 2020). Bu tür okul dışı öğrenme ortamları, teorik bilgilerin gerçek dünya bağlamında deneyimlenmesine olanak tanıyarak, öğrenmenin anlamlılığını ve kalıcılığını artırmanın yanı sıra, öğrencilerin motivasyonlarını ve eleştirel düşünme becerilerini de olumlu yönde etkilemektedir (Bakioglu vd., 2018; Bell vd., 2013).

Öğrenmenin somut deneyimlerle desteklenmesinin önemi göz önüne alındığında, Tabiat Tarihi ve Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı (AFAD) müzeleri, öğrencilere sundukları özgün ve zengin öğrenme fırsatları ile dikkat çekmektedir. Bu müzeler, öğrencilerin soyut teorik bilgileri etkileşimli ve somut deneyimler aracılığıyla kalıcı bir şekilde pekiştirme imkânı sunan müstesna öğrenme alanları olarak öne çıkmaktadır. Her iki müze türü de farklı disiplinlere yönelik zengin içerikleri ve interaktif sunumlarıyla öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımlarını teşvik ederek, geleneksel öğrenme yaklaşımlarına önemli bir alternatif sunmaktadır.

Tabiat Tarihi müzesi, özellikle biyoloji, jeoloji ve ekoloji gibi temel bilim disiplinlerine yönelik zengin görsel ve dokunsal materyalleri bünyesinde barındırarak, öğrencilerin karmaşık bilimsel kavramları çok boyutlu bir anlayışla kavramalarını sağlamaktadır. Dinozor iskeletlerinden mineral koleksiyonlarına, ekosistem simülasyonlarından evrimsel süreçlerin görselleştirilmesine kadar çeşitli sergiler, öğrencilerin doğal dünyaya ilişkin merakını tetiklemekte ve bilimsel sorgulama becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır (Resim 1). Bu etkileşimli ortamlar, öğrencilerin laboratuvar çalışmalarının ötesine geçerek, doğal olguları

gerçek bağlamlarında gözlemlmelerine ve analiz etmelerine olanak tanımaktadır. Tabiat Tarihi Müzesine ait görsellere Resim 1’de yer verilmektedir.



Resim 1. Tabiat Tarihi Müzesine Ait Görsel Kolajı

AFAD müzeleri ise, günümüz toplumlarının karşı karşıya olduğu kritik bir konu olan afetler bağlamında, öğrencilere risk yönetimi, kriz durumlarına hazırlık ve özellikle afet bilinci oluşturma konularında uygulamaya dönük ve yaşamsal bilgiler sunmaktadır. İnteraktif sergiler, simülasyonlar ve bilgilendirici materyaller aracılığıyla öğrenciler, deprem, sel, fırtına, hortum ve çığ gibi farklı afet türlerini, bu afetlerin olası etkilerini ve bireysel/toplumsal düzeyde alınması gereken önlemleri deneyimleyerek öğrenmektedirler (Resim 2). Bu pratik deneyimler, öğrencilerin teorik bilgileri içselleştirmelerine ve olası bir afet durumunda bilinçli davranışlar sergilemelerine katkıda bulunarak, toplumda sürdürülebilir bir afet farkındalığının tesis edilmesine önemli katkılar sağlamaktadır. AFAD müzesine ait görsellere Resim 2’de yer verilmektedir.



Resim 2. AFAD Müzesine Ait Görsel Kolajı

Sonuç olarak, bu tür müze gezileri, öğrencilerin doğuştan gelen merak duygusunu harekete geçirmeyi, bilgiyi pasif bir şekilde almak yerine, aktif katılım ve keşif yoluyla öğrenmeyi kalıcı hale getiren değerli deneyimsel eğitim fırsatları yaratmayı amaçlamaktadır. Öğrencilerin aktif katılımını destekleyen, görsel ve dokunsal materyallerle zenginleştirilmiş bu öğrenme ortamları, formal eğitimin sınırlarını aşarak öğrencilerin çok yönlü gelişimlerine önemli katkılar sunmayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda, bu çalışma, lise öğrencilerinin okul dışı öğrenme ortamlarına, özelde ise Tabiat Tarihi ve AFAD müzelerine yönelik görüşlerini tespit etmeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda, öğrencilerin bu müze gezilerine ilişkin deneyimleri, algıları ve bu gezilerin öğrenme süreçlerine olan katkıları derinlemesine incelenmektedir.

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve çözümlenmesine yönelik bilgilere yer verilmektedir. Bu araştırma, lise öğrencilerinin okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin görüşlerini derinlemesine incelemeyi amaçlayan nitel bir araştırmadır. Araştırmanın deseni, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması olarak

belirlenmiştir. Durum çalışması, belirli bir olayı, durumu, bireyi veya grubu kendi doğal ortamında derinlemesine ve bütüncül olarak anlamayı hedefleyen bir araştırma yaklaşımıdır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu çalışmada, tabiat tarihi ve AFAD müzelerine yapılan gezi faaliyeti özel bir durum olarak ele alınmış ve bu duruma katılan lise öğrencilerinin deneyimleri ve görüşleri detaylı bir şekilde incelenmiştir.

2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2024-2025 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Sivas ilinde bulunan bir lisede öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin seçiminde gönüllülük esası gözetilmiştir. Çalışma grubunun demografik özellikleri (cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi vb.) bulgular kısmında detaylı olarak sunulmaktadır.

2.2. Okul Dışı Öğrenme Faaliyetinin Planlanması ve Düzenlenmesi

Okul dışı öğrenme faaliyeti düzenlenmeden önce görevli öğretmenler tarafından geziye katılacak öğrencilere aile izin kâğıdı dağıtılarak ailelerinden imzalı bir şekilde getirmeleri talep edilmiştir. Aile izin kâğıtlarını eksiksiz getiren öğrencilerin olduğu bir liste düzenlenerek okul idaresine gezi planına ve geziye ilişkin (eğitim kurumunun adı, gezi tarihi, yeri, geziye çıkış-dönüş saatleri, gezi katile başkanları, takip edilecek güzergah, gezinin amacı, konusu, gezi için öğrencilere verilecek inceleme-araştırma görevi, geziye katılacak araç plaka ve belge no, şoföre ait belge no, araç oturma planı) tüm bilgilerin yer aldığı dilekçe ile başvuruda bulunulmuştur. Okul dışı öğrenme faaliyeti kapsamında katılımcılar ilk olarak Tabiat Tarihi Müzesine başvuruda yer alan şekilde 13.30'da ulaşmışlardır, bu müzede katılımcılara Coğrafya öğretmeni A. O. rehberlik ederek öğrencilere gerekli bilgilendirme ve rehberlik faaliyetlerinde bulunmuştur. 30 dakika süren Tabiat Tarihi Müze gezisi sonrasında aynı binada yer alan AFAD müzesine geçilmiştir. AFAD müzesinde görevli olarak bulunan O. S. tarafından öncelikle katılımcılar sunum odasına alınarak dünyanın oluşumu ve depremlerin meydana gelmesiyle ilgili animasyon eşliğinde bilgilendirme yapılmıştır. Ardından, müzede bulunan interaktif sunum araçları kullanılarak katılımcıların doğal afetlere yönelik hem deneyimlemesi hem de gözlemde bulunması imkanı sağlanmıştır. AFAD müze gezisi ise 75 dakikada tamamlanmıştır. Katılımcıların yolda ve iki müzede geçirdikleri süre göz önüne alındığında okul dışı öğrenme faaliyetinde toplam geçirilen süre 2 saat 15 dakika olarak hesaplanmıştır. Düzenlenen faaliyette herhangi bir aksama veya plan dışı bir durum ise gerçekleşmemiştir.

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan açık uçlu sorulardan oluşan “Okul Dışı Öğrenme Ortamları Görüş Tespit Formu” aracılığıyla toplanmıştır. Bu form, öğrencilerin tabiat tarihi ve AFAD müzelerine yönelik gezi faaliyetine ilişkin deneyimlerini, bu gezilerin amaçlarına yönelik algılarını, en çok dikkatlerini çeken unsurları, bu tür gezilere yönelik düşüncelerini, yanlış bildikleri bir bilgiyi düzeltme imkanlarının olup olmadığını ve gezilerin kendilerine sağladığı faydalara ilişkin görüşlerini detaylı olarak ortaya çıkarmayı hedefleyen soruları içermektedir. Formun geliştirilme sürecinde, ilgili literatür taranmış ve uzman görüşleri alınmıştır. Formun uygulanmadan önce pilot çalışması yapılmamıştır, ancak soruların anlaşılabilirliği ve kapsamı titizlikle üç konu uzmanı tarafından değerlendirilmiştir.

2.4. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Bu araştırma 2024-2025 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Türkiye’de bulunan bir lisede öğrenim gören lise öğrencileri ile yürütülmüştür. Araştırmanın yarı-yapılandırılmış görüşme formu aynı ilde yer alan ve okul dışı öğrenme ortamı olarak seçilen Tabiat Tarihi ve AFAD müzeleri gezisi bitiminde gezi faaliyetine katılan 30 öğrenciye çalışmanın amacı ve önemi hakkında bilgilendirme yapıldıktan sonra dağıtılmıştır. Gezi faaliyetini takip eden 7 gün içerisinde gönüllü öğrenciler araştırmaya katılım onam formlarını, demografik bilgilerini ve açık uçlu yanıtlarının yer aldığı formları araştırmacıların odalarına bırakmaları gerektiği belirtilmiştir. Yedinci günün sonunda araştırmaya gönüllü olarak katılım sağladıklarını onaylayan 14 katılımcının formları teslim ettiği görülmüştür. Toplanan veriler iki gün içerisinde bir araştırmacı tarafından K1-K2...-K14 dosya adları verilerek çevrimiçi dijital ortam olan Google Belgelere aktarılmıştır. Araştırmacıların analizlerini yaparken NVivo 11 programını kullanmalarına karar verilmiştir.

Araştırmanın analizinde araştırmacı güvenilirliğini arttırmak için araştırmaya dair verilerin yer aldığı klasörler ve hazırlayacakları kodlama dosyaları Google Belgelerde iki araştırmacının erişimine açılmıştır. Üçüncü araştırmacının görevi ise iki araştırmacının birbirinden farklı kodlama yapması durumunda karar verici konumunda olması olarak belirlenmiştir. Yarı-yapılandırılmış görüşme formlarının kodlama sürecine bazı katılımcıların yanıtlarında birden fazla kodlama yapılabileceği veya hiç kodlama yapılamayacağı varsayılarak başlanmıştır. Aynı katılımcıya ait iki adet kodlama yapılması durumunda ise ikinci gösterimin *italik* şekilde

belirtilmesinde karara varılmıştır. Katılımcılardan elde edilen cinsiyet, yaş, sınıf, ekonomik durum verilerine Çizelge 1’de yer verilmektedir.

Çizelge 1. Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler

Katılımcılar	Cinsiyet	Yaş	Sınıf	Ekonomik Durum
K1	Erkek	16	10	Orta
K2	Erkek	16	10	İyi
K3	Erkek	16	10	Orta
K4	Erkek	16	10	Orta
K5	Kadın	17	10	Çok İyi
K6	Kadın	18	11	Orta
K7	Kadın	16	11	Orta
K8	Kadın	17	12	Orta
K9	Kadın	17	12	Orta
K10	Erkek	18	12	Orta
K11	Erkek	15	10	Orta
K12	Kadın	17	12	İyi
K13	Erkek	18	12	İyi
K14	Erkek	18	12	İyi

Katılımcıların demografik sorulara verdikleri yanıtların gösterildiği Çizelge 1’e göre ortaya çıkan cinsiyet, yaş, sınıf ve ekonomik duruma yönelik alt kategorilere ait frekanslar ve yüzdelere ise Çizelge 2’de gösterilmektedir.

Çizelge 2. Katılımcılara Ait Alt Kategori Demografik Bilgileri

Kategoriler	Alt Kategoriler	Sayılar	Yüzde
Cinsiyet	Erkek	8	%54.14
	Kadın	6	%42.86
Yaş	15	1	%7.14
	16	5	%35.70
	17	4	%28.58
	18	4	%28.58
Sınıf	10	6	%42.86

	11	2	%14.28
	12	6	%42.86
	Orta	9	%64.28
Ekonomik Durum	İyi	4	%28.58
	Çok İyi	1	%7.14
Toplam	14	%100	

Çizelge 1 ve 2’de yer alan verilere göre çalışmanın katılımcıları 10, 11 ve 12. sınıflarda öğrenim gören 9’unun (%64.28) ekonomik durumu orta olan 14 lise öğrencisinden oluşmaktadır. Katılımcıların cinsiyet dağılımının birbirine yakın olması (8 erkek, 6 kadın), çalışmanın kapsamı bakımından olumlu kabul edilmekle beraber çalışma daha çok 16-17 ve 18 yaşındaki (13 katılımcı) lise öğrencilerinin görüşünü içermektedir.

3. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde araştırmacılar tarafından hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorulara katılımcıların verdiği yanıtlar, frekanslar ve kodlar Çizelgeler halinde gösterilmekte ve önemli görülen bulgular vurgulanmaktadır.

Araştırma kapsamında katılımcılara ilk soru olarak “*Sizce katıldığınız bu gezinin (Tabiat Tarihi ve AFAD müzeleri) amacı nedir?*” sorusu yöneltilmiştir. Çalışmanın birinci sorusuna ait kodlamalar Çizelge 3’te gösterilmektedir.

Çizelge 3. Gezinin Amacına Yönelik Sorunun Kodlaması ve Katılımcıların Frekansları

Kod	Katılımcı	Frekans
<i>Öğretici olması</i>	K2/K3/K4/K5/K6/K7/K8/K9/K13/K14	10
<i>Hem eğlenceli hem de öğretici olması</i>	K1/K4/K5/K9/K11	5
<i>Deneyim kazanmak</i>	K1/K6	2
<i>Tarih ve doğayı tanıtmak</i>	K2/K7	2
<i>Müzeler hakkında farkındalığı arttırmak</i>	K9	1
<i>Doğal afetler hakkında bilinçli olmak</i>	K12	1
<i>Sadece gezmek</i>	K10	1
Toplam		22

Çizelge 3'e bakıldığında, katılımcıların büyük çoğunluğu gezinin amacının öğretici amaçlarla yapıldığını ifade ettikleri görülmektedir. Bu amaca ek olarak katılımcılar gezinin amacının eğlenirken öğrenmek, deneyim kazanmak, tarih ve doğayı tanıtmak, müzeler hakkında farkındalığı arttırmak, doğal afetler hakkında bilinçli olmak ve sadece gezmek olduğunu ifade ettikleri görülmektedir.

Araştırma kapsamında katılımcılara yöneltilen ikinci soru ise “*Bu geziler beklentilerinizi karşıladı mı? Açıklayınız.*” şeklindedir. Katılımcıların verdiği yanıtlar ve kodlamalara Çizelge 4'te yer verilmektedir.

Çizelge 4. Gezilerin Katılımcıların Beklentilerini Karşılıyıp Karşılamadığına Yönelik Yanıtları

Kod	Katılımcı	Frekans
<i>Karşılıdı</i>	K1/K2/K3/K5/K6/K7/K8 /K9/K11/K12/K13/K14	12
“...interaktif alanlar beni çok etkiledi...”	K1/K3/K5/K6/K7/K12	
“...ilgi çekiciydi...”	K1/K6/K9	
“...beklentilerimi karşıladı...”	K8/K14	
“...yeni şeyler öğrendim...”	K1/K13	
“...faydalı bilgiler öğrendim...”	K2/K11	
“...bilgilerimizde kalıcılık sağladı...”	K5/K9	
“...beklediğimden daha iyiydi...”	K1	
“...sıkılmadan öğrenmek harika bir deneyimdi...”	K3	
<i>Karşılamadı</i>	K4/K10	2
“...çok fazla yürümek beni zorladı...”	K4	
“...idare eder...”	K10	
Toplam		14

Çizelge 4'e bakıldığında katılımcıların büyük çoğunluğunun ikinci soruya olumlu yanıt verdiği, fakat K4 ve K10 isimli katılımcılar beklentilerinin karşılamadığını ifade ettikleri görülmektedir. Bu soruya verdiği yanıtta K4 çok fazla yürümekten ve hareket etmekten şikayetçi olduğunu “...özellikle çok fazla yürümemiz beni yordu...” yanıtıyla belirtmektedir. Olumlu düşünen katılımcıların verdikleri yanıtlara baktığımızda ise özellikle müzelerdeki interaktif alanlara

vurgu yaptıkları görülmektedir. Bu konuyla ilgili K3 fikrini “...özellikle müzelerdeki sergiler ve interaktif alanlar, öğrenmeyi çok daha keyifli hale getirdi...” şeklinde ifade etmektedir. K5 ve K9 ise gezilerin beklentilerini karşılmasına ek olarak öğrenmelerinde kalıcılık sağladığını belirtirken, K5 kendisini “...teorik olarak bildiğim şeyleri uygulamalı olarak görmek, öğrenmeyi çok daha kalıcı hale getirdi...” diyerek ifade etmiştir. K2 ve K11 ise faydalı bilgiler edindiklerini belirtmektedirler, K11 bu durumu “...gezi sayesinde hayati bilgiler edindim...” şeklinde ifade etmiştir.

Araştırma kapsamında katılımcılara yöneltilen üçüncü soru “*Bu gezilerde en çok ilginizi çeken kavramlar nelerdir?*” olmuştur. Katılımcıların üçüncü soruya verdikleri yanıtlara ve kodlamalara Çizelge 5’te yer verilmektedir.

Çizelge 5. Gezilerde Katılımcıların İlgisini En Çok Çeken Kavramlar

Kod	Katılımcı	Frekans
<i>Tabiat tarihi müzesi sergileri</i>	K6/K7/K8/K9	4
<i>Deprem önlemleri simülasyonları</i>	K2/K10/K13/K14	4
<i>Bıyıklı balık</i>	K1/K3/K4	3
<i>Doğal afetler ve önlemleri simülasyonları</i>	K5/K11	2
<i>Obsidyen taşı</i>	K12	1
Toplam		14

Çizelge 5’e bakıldığında, katılımcıların gezide ilgilerini çeken özel bir kavramdan bahsetmek yerine daha çok müzeleri bütüncül değerlendirdikleri görülmektedir. Üçüncü soruya verilen yanıtlarda Tabiat Tarihi ve AFAD müzeleri ön plana çıkmaktadır. Katılımcılardan K1, K3 ve K4 ise daha özel olarak Tabiat Tarihi Müzesinde yer alan fanustaki bıyıklı balık cevabını vermişlerdir. K3 yanıtında bıyıklı balığı şu şekilde ifade etmiştir “...gezide en çok ilgimi çeken kavram kesinlikle ‘bıyıklı balık’ oldu. Tabii ki müzede başka ilginç şeyler de vardı ama o balık, görüntüsüyle ve özellikleriyle beni çok şaşırttı. Yani, daha önce hiç öyle bir şey görmemiştim. Hatta o balık hakkında biraz araştırma yapmayı bile düşünüyorum...”. Katılımcılardan K12 ise taş sergisinde yer alan özellikle “obsidyen taşı” beğendiğini “...gezide en çok ilgimi çeken kavram obsidyen oldu. Yani, o taşın farklı yapısı ve oluşumu beni çok etkiledi. Daha önce böyle bir şey görmemiştim...” şeklinde ifade etmiştir.

Araştırmada katılımcılara yöneltilen dördüncü soru “*Bu tür gezilerin düzenlenmesiyle ilgili neler düşünüyorsunuz?*” olmuştur. Dördüncü soruya verilen yanıtlara yönelik yapılan kodlamalar ve frekanslara Çizelge 6’da yer verilmektedir.

Çizelge 6. Bu Tür Gezilerin Düzenlenmesine Yönelik Katılımcı Görüşleri

Kod	Katılımcı	Frekans
<i>Hem eğleniyoruz hem de öğreniyoruz</i>	K1/K2/K3/K4/K5/K8/K11/K13	7
<i>Okul dışı ortamlarda da öğrenmek</i>	K1/K3/K9/K10/K11/K12/K14	6
<i>Deneyimleyerek öğrenmek daha kalıcı</i>	K6/K7/K8/K13	3
Toplam		16

Çizelge 6’ya bakıldığında katılımcıların daha çok eğlenirken öğrendiklerine vurgu yaptıkları görülmektedir. Katılımcılardan K13 “...*bu tür geziler hem yararlı hem de eğlenceli bir öğrenme deneyimi sunuyor...*” yanıtını vermiştir. Ayrıca, katılımcılar okul dışı öğrenme ortamlarının öğrenmede önemli fırsatlar yarattığına dikkat çekmişlerdir, K1 “...*bilgileri okuldaki derslerin dışında farklı ortamlarda öğrenmek çok faydalı...*” şeklinde yanıtlamıştır. Katılımcılar ayrıca bu tür gezilerin düzenlenmesi sonucunda farklı deneyimler elde ettiklerini ifade etmektedirler, K6 “...*sadece kitaplardan veya internetten değil, aynı zamanda bizzat deneyimleyerek öğrenmek çok daha etkili oldu...*”.

Araştırmanın beşinci sorusunda katılımcıların “*Bu gezilerde herhangi yanlış bir bilginizi düzeltme imkânınız oldu mu?*” sorusuna yanıt vermeleri istenmiştir. Beşinci soruya verilen yanıtlara ait kodlama ve frekanslara Çizelge 7’de yer verilmektedir.

Çizelge 7. Katılımcıların Sahip Oldukları Yanlış Bir Bilgiyi Düzeltme İmkânı Bulup Bulmadıklarına Yönelik Görüşleri

Kod	Katılımcı	Frekans
<i>Evet</i>	K1/K2/K3/K4/K5/K6/K7/K8/K10/K12/K14	11
<i>Hayır</i>	K9/K11/K13	3
Toplam		14

Çizelge 7’ye göre 14 katılımcıdan sadece 3’ü herhangi yanlış bir bilgiye sahip olmadıklarını ifade etmişlerdir. Yanlış bilgiye sahip olup gezi sonucunda yanlış bilgilerini düzelttiklerini

ifade eden 11 katılımcıdan 9'unun K2'nin ifade ettiği gibi “...deprem anında masanın altına girmek yerine kenarında elimizle başımızı korumalıyız...” doğal afetler ve depremle ilgili yanlış bilgilerini düzelttiklerini, K6 ve K7 adlı katılımcıların ise dünyanın oluşumu ile ilgili yanlış bilgilere sahip olduklarını fakat izledikleri animasyon sonucunda sahip oldukları yanlış bilgilerini düzelttiklerini ifade etmişlerdir. K7 “...gezi sırasında dünyanın oluşumuyla ilgili yanlış bildiğim bir şeyi müzedeki gezi öncesi izletilen animasyon video sayesinde düzeltme imkanım oldu...”.

Araştırmanın altıncı sorusunda katılımcıların “Bu gezilerin size sağlamış olduğu faydalara yönelik düşünceleriniz nedir? Açıklayınız?” sorusuna yanıt vermeleri istenmiştir. Katılımcıların altıncı soruya verdikleri cevaplar, kodlamalar ve frekanslara ait bilgilere Çizelge 8’de yer verilmektedir.

Çizelge 8. Katılımcıların Gezilerin Sağlamış Olduğu Faydalara Yönelik Görüşleri

Kod	Katılımcı	Frekans
Genel kültürüm arttı ve yeni bakış açıları kazandım	K1/K3/K4/K5/K8/K9/K11	7
Doğal afetler hakkında bilinçlendim	K6/K7/K10/K12/K13	5
Yeni şeyler öğrendim	K2/K3	2
Yeni ilgi alanları keşfettim	K8/K9	2
Mutlu hissettim	K14	1
Toplam		17

Çizelge 8’e göre katılımcıların büyük çoğunluğu geziler sonucunda genel kültürlerinin arttığını ve yeni bakış açıları kazandıklarını ifade etmektedirler. K8 bu durumu “...bu geziler sayesinde hem genel kültürümüz arttı hem de hayata bakış açımız değişti...” şeklinde ifade etmiştir. Diğer katılımcılar ise doğal afetler hakkında artık daha bilinçli olduğunu belirtmektedirler. K12 “...Bu geziler sayesinde doğal afetler konusunda daha bilinçli bir birey oldum. Yani, artık olası bir afet durumunda ne yapmam gerektiğini biliyorum...”. K2 ve K3 kodlu katılımcılar ise yeni bilgiler edindiklerini belirtirken, K2 “...bu tür geziler önem taşır, bir şeyler öğrenmemizi sağlar...” şeklinde kendisini ifade etmiştir. K8 ve K9 ise diğer katılımcılardan farklı olarak gezi sonucunda yeni ilgi alanları keşfettiklerini belirtirken, K9 bu durumu “Özellikle müzelerde gördüğüm ve öğrendiğim şeyler, bana ilham verdi ve yeni ilgi alanları keşfetmemi sağladı...” şeklinde ifade etmiştir. K14 ise geziler sonucunda mutlu hissettiğini belirtmiştir.

4. SONUÇLAR VE TARTIŞMA

Zenginleştirilmiş okul dışı öğrenme ortamları gerçekleştirildiklerinde öğrencilerin birey olma yollarında onlara daha çok bilgi, eleştirel düşünme becerisi gibi 21. yy. becerilerini kazandırdığı gibi; keyifli, motive edici ve kalıcı öğrenmelere yol açabilecek potansiyele sahiptir (Greene vd., 2014). Lise öğrencilerinin okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin görüşlerini tespit etmek amacıyla yapılan bu araştırmadan elde edilen bulgular neticesinde elde edilen sonuçlar ve tartışma kısmına bu bölümde yer verilmektedir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan gezinin amacına yönelik ilk soruya verilen yanıtlara Çizelge 3'te bakıldığında gezi amacının öğretici olması yanıtı frekansı en yüksek cevap olmuştur. Gezinin okul tarafından organize edilmesi ve branş öğretmenlerinin de gezide yer almasının en çok bu yanıtın verilmesinde payının fazla olduğu düşünülmektedir. Bu yanıtla ek olarak ifade edilen gezi amacının hem eğlenceli hem de öğretici olması ise okul dışı öğrenme faaliyetlerinin düzenlenmesindeki önemli amaçlardan birisi olması adına okul dışı öğrenme ortamlarına düzenlenen gezinin amacının katılımcılar tarafından kavrandığını göstermektedir. Bu yanıtlara ek olarak deneyim kazanmak, müzeler hakkında farkındalık kazanmak ve doğal afet bilincinin artırılması yanıtlarının yer alması yapılmış olan okul dışı öğrenme faaliyeti ile gerçek yaşam tecrübesi kazanmaya yönelik kazanımların elde edildiğini göstermektedir. Bu yanıtlardan farklı olarak K10 adlı katılımcının sadece gezmek amacıyla yanıtı araştırma kapsamında oldukça dikkat çekici kabul edilmektedir. Bu ifadelerin sebebinin düzenlenen okul dışı faaliyetinin katılımcının ilgi alanına giremediğini göstermekte olduğu düşünülmektedir. Nitel araştırmaların doğal sonucu olarak ortalama dışında kalan farklı yanıtlar da gezinin amacına yönelik görüşler açısından önemli görülmekle birlikte bu araştırma yönteminin güçlü yanlarından birisi olarak ifade edilmektedir (Creswell, 2013; Fraenkel vd., 2012).

Araştırma kapsamında katılımcılara yöneltilen düzenlenen okul dışı faaliyetin beklentilerini karşılayıp karşılamadığına yönelik soruya yanıtlarına Çizelge 4'te bakıldığında 2 katılımcı (K6, K10) haricindeki bütün katılımcıların beklentilerinin karşılandığını göstermektedir. K6 adlı katılımcının fazla yürümekten şikayetçi olduğu görülmekle birlikte K10 adlı katılımcının idare eder yanıtları dışında katılımcıların büyük çoğunluğu interaktif alanlardan duydukları memnuniyeti ifade etmektedirler. Beklentilerini karşıladığını ifade eden katılımcıların bazıları okul dışı faaliyeti ilgi çekici bulduklarını, diğerleri yeni bilgiler öğrenmekten duydukları memnuniyeti ifade ettikleri ve K1 adlı katılımcının ise sıkılmadan öğrenmekten memnun kalmasına yönelik yanıtı dikkat çekmektedir. Bu sonuçlar alan yazında yer alan diğer çalışmalar

tarafından da desteklenmektedir (Çalışkan, 2011; Eshach, 2007; Han, 2020; Kirchhoff, 2008; Stoddard, 2009; Zhai, 2015).

Araştırma kapsamında Tabiat Tarihi ve AFAD müzelerine düzenlenen okul dışı öğrenme faaliyetinde katılımcıların ilgilerini en çok çeken kavramın etkileşimli sergi alanları olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmanın bu sonucu alan yazındaki birçok çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir (DeWitt & Storksdieck, 2008; Mead vd., 2019). Bu soruya katılımcılar ilgi alanlarına yönelik bıyıklı balık veya obsidyen taşı gibi farklı yanıtlar da vermişlerdir. Bu durum ise algıda seçicilik, okul dışı öğrenme faaliyetleri düzenlenirken katılımcıların ilgi alanlarına yönelik, öğrenciye görelilik gibi eğitim kavramlarına dikkat çekmektedir (Braund & Reiss, 2006; Djonko-Moore & Joseph, 2016).

Katılımcılar düzenlenmiş olan okul dışı öğrenme faaliyetine yönelik görüşlerini ifade ederken en çok eğlenerek öğrendiklerine vurgu yaparken, okul dışı ortamlarda da öğrenmenin gerçekleşebileceğini ifade etmişlerdir. Aynı zamanda, katılımcılar deneyimleyerek elde ettikleri bu öğrenmelerin kalıcı olacağını da düşünmektedirler. Bu yanıtlar göstermektedir ki okul dışı öğrenme faaliyetleri öğrenci merkezli yenilikçi öğretim yaklaşımlarına hizmet sağlarken kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmesine yardımcıdır. Bu yönüyle Djonko-Moore ve Joseph (2016) tarafından öğretmen eğitimi üzerine Jones ve Washko (2022) tarafından yükseköğrenim öğrencileriyle yapılmış olan çalışmaların bulgularına da benzerlik göstermektedir. Bu açıdan bakıldığında okul dışı öğrenme faaliyetleri her yaştan bireyin hem eğlenirken öğrenmelerine hem de daha kalıcı öğrenmeler gerçekleştirebilmesine fayda sağlamaktadır.

Katıldıkları okul dışı öğrenme faaliyeti sonucunda mevcut yanlış bilgilerini düzelttiğini ifade eden katılımcıların frekansı 11 ile oldukça yüksektir. Bu sonuç eğitim araçları, akıllı tahtalar, internet vb. uygulamaların çeşitlenmesine rağmen sınıf ortamlarında gerçekleşen öğrenmelerde öğrencilerin yanılığa kapılabileceğini göstermektedir (Nadelson & Jordan, 2012). Bu durum okul dışı öğrenme etkinliklerinin sınıf ortamında soyut kalan bazı bilgi ve kavramların öğrenilmesinde daha başarılı olabileceğini göstermektedir. Okul dışı öğrenme faaliyetinde tercih edilen iki müzenin de interaktif alanlarının olmasının bu noktada katılımcılara büyük katkı sağladığı düşünülmektedir. Aynı zamanda katılımcıların okul dışı öğrenme faaliyetlerinde daha aktif olması da bu sonucun ortaya çıkmasına katkı sağlamaktadır.

Katılımcıların yarısı düzenlenmiş olan okul dışı öğrenme faaliyeti kapsamında genel kültürlerinin arttığını ve yeni bakış açıları kazandıklarını belirtirken, diğer katılımcılar doğal afetlere yönelik bilinçlerinin arttığını ve mutlu hissettiklerini ifade etmişlerdir. Okul dışı

öğrenme etkinliklerinin farklı bakış açıları kazandırdığı alanyazındaki farklı çalışmalar tarafından da ortaya konan bir gerçek olarak ortaya çıkmaktadır (Djonko-Moore & Joseph, 2016; Han, 2020). Bunlar dışında K8 ve K9 adlı katılımcıların yeni ilgi alanları keşfetmeleri de oldukça dikkat çekicidir. Rennie (2007) her öğrencinin düzenlenen faaliyetlerden kendi iç motivasyonu ve ilgisine göre farklı tecrübe, bilişsel ve sosyal sonuçlar çıkarabileceğini ifade etmektedir. Bu bağlamda K8 ve K9 adlı katılımcıların okul dışı öğrenme faaliyeti sonucunda yapmış oldukları özgün çıkarımların oldukça değerli olduğunu göstermektedir.

4.1. Öneriler

Bu bölümde okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik yapılan bu araştırmanın bulguları ve sonuçları göz önünde bulundurularak eğitimcilere ve araştırmacılara yapılan önerilere yer verilmektedir.

- Okul dışı öğrenme faaliyetleri öğrenci ihtiyaç ve ilgilerini ihtiyaç saptama tekniklerinden anket kullanıp sonuçlarını göz önünde bulundurularak daha çok öğrenci merkezli bir yaklaşımla planlanması,
- Okul dışı öğrenme faaliyet ortamları seçilirken interaktif alanlara ve uygulamalı etkinliklere daha fazla yer veren mekanlar tercih edilmesi,
- Yapılacak olan çalışmalarda farklı çalışma gruplarıyla çalışarak bulguların genellenmesi, gözlem, odak grup görüşmeleri vb. farklı nitel veri toplama yöntemleri kullanılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- [1] Bakioglu, B., Karamustafaoglu, O., Karamustafaoglu, S., & Yapici, S. (2018). The effects of out-of-school learning settings science activities on 5th graders' academic achievement. *European Journal of Educational Research*, 7(3), 451–464. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.7.3.451>
- [2] Bell, P., Bricker, L., Reeve, S., Zimmerman, H. T., & Tzou, C. (2013). Discovering and supporting successful learning pathways of youth in and out of school: Accounting for the development of everyday expertise across settings. In B. Bevan, P. Bell, R. Stevens, & A. Razfar (Eds.), *Lost opportunities* (Vol. 23, pp. 119–140). Springer Netherlands. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-4304-5>
- [3] Braund, M., & Reiss, M. (2006). Towards a more authentic science curriculum: The contribution of out-of-school learning. *International Journal of Science Education*, 28(12),

1373–1388. <https://doi.org/10.1080/09500690500498419>

[4] Çalışkan, O. (2011). Virtual field trips in education of earth and environmental sciences. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15, 3239–3243. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.278>

[5] Creswell, J. W. (2013). *Research design*. SAGE.

[6] DeWitt, J., & Storksdieck, M. (2008). A short review of school field trips: Key findings from the past and implications for the future. *Visitor Studies*, 11(2), 181–197. <https://doi.org/10.1080/10645570802355562>

[7] Djonko-Moore, C. M., & Joseph, N. M. (2016). Out of the classroom and into the city: The use of field trips as an experiential learning tool in teacher education. *SAGE Open*, 6(2), 1–13. <https://doi.org/10.1177/2158244016649648>

[8] Ersoy, M. (2021). Pozitif çevrimiçi eğitim. In M. Erosy & M. Kanak (Eds.), *Pozitif eğitim* (pp. 219–244). Eğiten Kitap.

[9] Eshach, H. (2007). Bridging in-school and out-of-school learning: Formal, non-formal, and informal education. *Journal of Science Education and Technology*, 16(2), 171–190. <https://doi.org/10.1007/s10956-006-9027-1>

[10] Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design research in education and evaluate*. Mc Graw Hill.

[11] Greene, J. P., Kisida, B., & Bowen, D. H. (2014). The educational value of field trips. *Education Next*, 14(1), 78–86. https://artsgrowsc.org/wp-content/uploads/2022/03/The_educational_value_of_field.pdf

[12] Han, I. (2020). Immersive virtual field trips in education: A mixed-methods study on elementary students' presence and perceived learning. *British Journal of Educational Technology*, 51(2), 420–435. <https://doi.org/10.1111/bjet.12842>

[13] Jones, J. C., & Washko, S. (2022). More than fun in the sun: The pedagogy of field trips improves student learning in higher education. *Journal of Geoscience Education*, 70(3), 292–305. <https://doi.org/10.1080/10899995.2021.1984176>

[14] Kirchhoff, A. (2008). Weaving in the story of science. *Science Teacher*, 75(3), 33–37.

[15] Mead, C., Buxner, S., Bruce, G., Taylor, W., Semken, S., & Anbar, A. D. (2019). Immersive, interactive virtual field trips promote science learning. *Journal of Geoscience Education*, 67(2), 131–142. <https://doi.org/10.1080/10899995.2019.1565285>

[16] Nadelson, L. S., & Jordan, J. R. (2012). Student attitudes toward and recall of outside day: An environmental science field trip. *The Journal of Educational Research*, 105, 220–231.

<https://doi.org/10.1080/00220671.2011.576715>

[17] Rennie, L. J. (2007). Learning outside of school. In S. K. Lederman & N. G. Abell (Eds.), *Handbook of Research on Science Education*. Erlbaum.

[18] Stoddard, J. (2009). Toward a virtual field trip model for the social studies. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(4), 412–438., 9(4), 412–438.

[19] Yıldırım, H. İ. (2020). The effect of using out-of-school learning environments in science teaching on motivation for learning science. *Participatory Educational Research*, 7(1), 143–161. <https://doi.org/10.17275/per.20.9.7.1>

[20] Zhai, J. (2015). Teaching science in out-of-school settings: Pedagogies for effective learning. In *Teaching Science in Out-of-School Settings: Pedagogies for Effective Learning*. Springer Singapore. <https://doi.org/10.1007/978-981-287-591-4>

İSPANYA'DA ÖĞRETMEN YETİŞTİRME SÜREÇLERİ VE BU SÜREÇLERİN ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ YAŞANTILARINA ETKİSİ

TEACHER TRAINING PROCESSES IN SPAIN AND THE EFFECT OF THESE
PROCESSES ON THE PROFESSIONAL LIVES OF TEACHERS

Yüksek Lisans Öğrencisi, Semanur DENİZ

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, smnrdnz58@gmail.com - 0009-0007-2573-1204

Yüksek Lisans Öğrencisi, Cengiz AĞLAR

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, cengizaglar@gmail.com - ORCID ID:0000-0002-8995-6898

Doç. Dr. Aysel ARSLAN

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, ayselarslan@cumhuriyet.edu.tr - 0000-0002-8775-1119

ÖZET

İspanya'da öğretmen yetiştirme süreci, eğitim seviyesine göre farklılık gösteren kapsamlı bir sistem üzerine kuruludur. İlköğretim öğretmeni olmak isteyenler, dört yıllık ilgili lisans programlarını; ortaöğretim öğretmeni olmak isteyenler ise alan lisanslarının ardından Öğretmenlik Formasyonu Yüksek Lisansını (Máster en Formación del Profesorado) tamamlamalıdır. Ayrıca, öğretmen adaylarının devlet okullarında çalışabilmek için Kamu Personeli Seçme Sınavı'na (Oposiciones) girmeleri zorunludur. İspanya'da öğretmen yetiştirme süreci, teorik bilgi ile uygulamalı eğitimi birleştirerek nitelikli eğitimciler yetiştirmeyi hedeflemektedir. Öğretmen yetiştirme süreçleri, eğitim sistemlerinin temel yapı taşlarından biridir. Bu çalışmanın amacı, İspanya'da öğretmen yetiştirme süreçlerinin incelenmesi ve bu bağlamda öğretmenlik kabul şartları, alınan eğitimler, atama kriterleri, hizmet içi eğitimler, öğretmenlerin hak ve sorumlulukları ile maaş durumlarına ilişkin mevcut durumun ortaya konulmasıdır. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi deseni ile gerçekleştirilmiştir. İspanya'daki öğretmen yetiştirme ve atama süreçlerine ilişkin yasal düzenlemeler, ulusal ve uluslararası raporlar, makaleler, tezler ve eğitim dergileri incelenmiştir. Verilerin analizi, betimsel analiz yöntemiyle gerçekleştirilmiş ve araştırmanın alt problemlerine yönelik sonuçlar elde edilmiştir. Bulgular, İspanya'da öğretmen yetiştirme süreçlerinin akademik ve pedagojik yeterliliklere büyük önem verdiğini, öğretmenlerin kamu okullarına

atanabilmesi için rekabetçi sınavlara girmeleri gerektiğini ve hizmet içi eğitimlerin mesleki gelişimin ayrılmaz bir parçası olduğunu göstermektedir. Ayrıca, öğretmen maaşlarının Avrupa ortalamasına yakın olduğu ancak mesleki saygınlık konusunda bazı sorunların yaşandığı belirlenmiştir. Bu tespitler, İspanya'daki mevcut durumun detaylı olarak anlaşılmasına katkı sağlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, öğretmen yetiştirme, İspanya

ABSTRACT

The teacher training process in Spain is based on a comprehensive system that varies according to the level of education. Those who want to become primary school teachers must complete a four-year undergraduate program; those who want to become secondary school teachers must complete a Master of Teacher Training (Máster en Formación del Profesorado) after completing their field licenses. In addition, teacher candidates are required to take the Public Personnel Selection Exam (Oposiciones) in order to work in public schools. The teacher training process in Spain aims to train qualified educators by combining theoretical knowledge with practical training. Teacher training processes are one of the basic building blocks of education systems. The purpose of this study is to examine the teacher training processes in Spain and, in this context, to reveal the current situation regarding teacher admission conditions, training received, appointment criteria, in-service training, rights and responsibilities of teachers and salary status. The research was conducted using the document analysis design, one of the qualitative research methods. Legal regulations, national and international reports, articles, theses and educational journals regarding teacher training and appointment processes in Spain were examined. The analysis of the data was carried out using the descriptive analysis method and results were obtained for the sub-problems of the research. The findings show that teacher training processes in Spain give great importance to academic and pedagogical competencies, that teachers must take competitive exams to be appointed to public schools, and that in-service training is an integral part of professional development. In addition, it was determined that teachers' salaries are close to the European average, but there are some problems regarding professional prestige. These findings contribute to a detailed understanding of the current situation in Spain.

Keywords: Teacher, teacher training, Spain

1. GİRİŞ

Bu bölümde tez araştırması ile ilgili problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, araştırma problemi ve alt problemleri, sayıtlar, sınırlılıklar ve tanımlar gibi alt başlıklara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Eğitim, bireylerin toplumsal rollerini etkin bir şekilde üstlenmelerini sağlayan ve bir ülkenin sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmasında temel bir unsur olarak kabul edilen kritik bir süreçtir. Tarih boyunca toplumların refah ve gelişim seviyeleri, eğitim sistemlerinin niteliği ve etkinliği ile doğrudan ilişkilendirilmiş; eğitim, yalnızca bilgi edinimini değil, bilgiyi eleştirel bir şekilde kullanarak topluma katkı sunabilen bireylerin yetişmesini hedeflemiştir (Erden, 2011). Eğitim kurumları, bireylerin potansiyellerini ortaya çıkararak onların bireysel ve toplumsal gelişimlerine katkı sağlamayı amaçlamakta; bu süreçte öğretmenler, sistemin başarısında merkezi bir rol üstlenmektedir. Eğitim uzmanlarının sıkça belirttiği üzere, nitelikli öğretmenler olmadan etkili bir eğitim sisteminin varlığından söz edilemez (Erden, 2011).

Öğretmenler, eğitim sisteminin temel aktörleri olarak, bireylerin akademik, sosyal ve duygusal gelişimlerinde rehber konumundadır. Öğretmenlik mesleği yalnızca bilgi aktarmaktan ibaret olmayıp, eleştirel düşünme, yaratıcı problem çözme, etik değerler ve sosyal sorumluluk bilincinin kazandırılmasında da önemli bir rol oynamaktadır. Bu nedenle, öğretmen yetiştirme süreçlerinin niteliği; mesleğe kabul kriterlerinden, verilen pedagojik eğitimin kapsamına ve hizmet içi gelişim fırsatlarına kadar her aşamada büyük bir titizlik gerektirir (Korkmaz & Karadağ, 2009). Öğretmenlerin sahip olduğu mesleki yeterlilikler, bir ülkenin eğitim sisteminin başarısını ve toplumsal kalkınmasını doğrudan etkileyen stratejik bir unsurdur.

Avrupa’da öğretmen yetiştirme süreçleri, kalite standartlarının artırılması, öğretmenlik mesleğinin profesyonelleştirilmesi ve yaşam boyu öğrenmenin desteklenmesi gibi hedeflerle sürekli olarak iyileştirilmektedir. Avrupa Yükseköğretim Alanı (EHEA) çerçevesinde yürütülen reformlar, öğretmen eğitiminde şeffaflık, kalite güvencesi ve uluslararası denkliğin sağlanmasına önemli katkılar sunmuştur. Özellikle öğretmen yetiştirme programlarının akademik derinlik, uygulamalı deneyim ve sürekli mesleki gelişim odaklı bir yapıya kavuşturulması, Avrupa ülkelerinde eğitim kalitesinin artırılmasına hizmet etmiştir (European Commission, 2020). Bu çerçevede, Avrupa’nın farklı ülkeleri arasında eğitim politikalarının uygulanış biçimleri ve öğretmen yetiştirme modelleri açısından önemli farklılıklar gözlemlenmektedir. Bu farklılıklar içinde İspanya, bölgesel çeşitliliğe uyumlu yapısı, kapsamlı reformları ve öğretmen yetiştirme sisteminin çok katmanlı yapısıyla dikkat çeken özgün bir örnek teşkil etmektedir.

Bu bağlamda İspanya, köklü bir eğitim geleneği ile Avrupa kıtasında dikkat çeken ülkelerden biridir. 1978 Anayasası ile eğitim, temel bir insan hakkı olarak tanımlanmış ve devlet güvencesi altına alınmıştır (Erginer, 2009). İspanya eğitim sistemi, merkezi yönetim ile 17 özerk bölge arasındaki yetki paylaşımı doğrultusunda, ulusal birliği sürdürme ve bölgesel çeşitliliğe uyum sağlama hedefleri arasında bir denge kurarak şekillendirilmiştir. Bologna Süreci'ne uyum sağlayarak Avrupa Yükseköğretim Alanı'na entegrasyonunu tamamlayan İspanya, öğretmen yetiştirme süreçlerinde modern ve standartlara dayalı bir yaklaşım benimsemiştir (Eurydice-Spain, 2024).

İspanya'da öğretmen yetiştirme süreci, erken çocukluk eğitiminden ortaöğretime kadar farklı eğitim kademeleri için özenle yapılandırılmıştır. Adaylar, ilgili alanda lisans eğitimini tamamladıktan sonra pedagojik formasyon programına katılmak zorundadır. Bu süreç, öğretmenlerin yalnızca akademik alanda değil, aynı zamanda pedagojik yeterlilik, sınıf yönetimi, öğrenci farklılıklarına duyarlılık ve ölçme-değerlendirme gibi alanlarda yetkinleşmelerini sağlamayı amaçlamaktadır (Arslan, 2023). Teorik bilgi ile uygulamalı eğitim unsurlarını dengeli bir şekilde bir araya getiren bu programlar, öğretmenlerin meslek hayatına donanımlı bir şekilde başlamalarına olanak tanımaktadır.

Öğretmenlik mesleğine giriş, İspanya'da kamu hizmeti anlayışı doğrultusunda yürütülen ve rekabetçi sınavlar (oposición) aracılığıyla gerçekleştirilen bir sürece bağlıdır. Eğitim ve Mesleki Eğitim Bakanlığı ile özerk bölge yönetimlerinin koordinasyonunda yürütülen atama süreçlerinde hem akademik hem de pedagojik yeterliklerin ölçülmesi esas alınmaktadır (Eurydice, 2023a). Ayrıca, meslek hayatı boyunca öğretmenlerin sürekli mesleki gelişime katılmaları yasal bir zorunluluk olup, INTEF gibi ulusal kurumlar aracılığıyla çeşitli hizmet içi eğitim programlarıyla desteklenmektedir (INTEF, 2023).

Bu çalışma, İspanya'nın tarihsel gelişimi ve yapısal özellikleri ışığında eğitim sistemi ve öğretmen yetiştirme süreçlerini ayrıntılı bir şekilde incelemeyi hedeflemektedir. Çalışmada, öğretmenlik mesleğine giriş şartları, öğretmen yetiştirme programlarının içerikleri, atama prosedürleri, hizmet içi eğitim uygulamaları ve öğretmenlerin toplumsal statüsü gibi temel unsurlar ayrıntılı biçimde incelenecektir. Böylece İspanya'daki öğretmen yetiştirme sisteminin yapısı bütüncül bir şekilde ortaya konarak, bu alandaki uygulamaların daha iyi anlaşılması sağlanacaktır.

1.2. Araştırma Problemleri

Bu araştırmanın temel problemi şu şekilde belirlenmiştir:

- ✓ İspanya’da öğretmen yetiştirme süreçleri nasıl yapılandırılmıştır ve bu süreçler öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri ile mesleki yaşantılarına nasıl yansımaktadır?

Bu temel problem doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere odaklanılmıştır:

- a) İspanya’da öğretmenlik mesleğine girişte uygulanan kabul şartları nelerdir?
- b) İspanya’da öğretmen yetiştirme programlarının içeriği, yapısı ve uygulama süreçleri nasıldır?
- c) İspanya’da öğretmen atamaları hangi kriterlere ve prosedürlere göre gerçekleştirilmektedir?
- d) İspanya’da öğretmenler için sunulan hizmet içi eğitim programları nelerdir ve bu programlar nasıl yapılandırılmıştır?
- e) İspanya’da öğretmenlerin çalışma koşulları, özlük hakları ve mesleki motivasyonlarına yönelik uygulamalar nelerdir?
- f) Öğretmenlik mesleğinin İspanya’daki toplumsal algısı ve saygınlık düzeyi nasıldır?

1.3. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmanın temel amacı, İspanya’nın eğitim sistemi içerisinde öğretmen yetiştirme süreçlerini tarihsel, hukuki ve yapısal yönleriyle bütüncül bir biçimde analiz etmektir. Araştırmada, öğretmenlik mesleğine giriş koşulları, öğretmen yetiştirme programlarının içeriği, atama prosedürleri, hizmet içi eğitim uygulamaları ve öğretmenlerin mesleki gelişim süreçleri gibi temel unsurlar ayrıntılı şekilde ele alınacaktır. Bu doğrultuda çalışma, İspanya’da öğretmen yetiştirme sürecinin nasıl yapılandırıldığını, hangi ilkeler çerçevesinde yürütüldüğünü ve mevcut sistemin eğitim kalitesine katkı düzeyini ortaya koymayı hedeflemektedir. Araştırmada, öğretmen yetiştirme alanında uygulamada olan güncel yapının derinlemesine incelenmesi ve İspanya örneğinin sistemli bir şekilde belgelenmesi amaçlanmaktadır.

Öğretmenlerin niteliği, eğitim sistemlerinin başarısında belirleyici bir rol oynamakta olup, öğretmen yetiştirme süreçlerinin niteliği doğrudan bireylerin ve toplumların gelişimini etkilemektedir. Bu bağlamda İspanya, eğitimde bölgesel özerklik ve merkezi denetimi dengeli bir biçimde birleştiren yapısı ve Bologna Süreci’ne uyumlu modern öğretmen yetiştirme modeliyle dikkat çekmektedir. İspanya’da öğretmen yetiştirme sürecinin sistematik bir şekilde analiz edilmesi, hem bu ülkenin eğitim politikalarının daha iyi anlaşılmasına hem de öğretmen yetiştirme uygulamalarına dair güncel ve güvenilir bir bilgi birikimi oluşturulmasına katkı sunacaktır. Ayrıca, çalışma, öğretmen yetiştirme alanındaki reformların ve uygulamaların eğitim kalitesine nasıl yansıdığını göstererek, bu alandaki bilimsel literatüre yeni bir bakış açısı

kazandırmayı hedeflemektedir. Araştırmanın bulgularının, özellikle öğretim programı geliştiriciler ve eğitim alanında akademik çalışmalar yürüten araştırmacılar için önemli bir başvuru kaynağı olması beklenmektedir.

1.4. Sayıtlar

- ✓ Araştırma kapsamında incelenen literatür ve kullanılan kaynakların güvenilirliği ve güncelliği kabul edilmektedir.
- ✓ Çalışmada ele alınan değişkenlerin, öğretmen yetiştirme süreçlerini kapsamlı bir şekilde açıklamaya uygun olduğu varsayılmaktadır.
- ✓ Araştırmada faydalanılan basılı ve çevrimiçi kaynaklar, problem cümlesi ile alt problemlerde belirtilen sorulara yanıt sunacak niteliktedir.
- ✓ Uygulanan yöntem, çalışmada ifade edilen problem cümlesi ve alt problemlerin çözümüne katkı sağlayacak nitelikte tasarlanmıştır.

1.5. Tanımlar

Öğretmen Yetiştirme Süreci: Öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri ve tutumlarla donatılmasını amaçlayan eğitim programları ve uygulamaları.

Hizmetiçi Eğitim: Görevdeki öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek amacıyla düzenlenen eğitim faaliyetleri.

Pedagojik Beceri: Öğretmenlerin, öğrencilere etkili bir şekilde rehberlik edebilmek ve bilgi aktarabilmek için sahip olması gereken yetkinlikler.

Mesleki Yaşantı: Öğretmenlerin mesleklerini icra ederken karşılaştıkları deneyimler, zorluklar ve fırsatlar.

Özlük Hakları: Öğretmenlerin maaş, izin, sosyal güvenlik gibi yasal hakları.

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, veri toplama araçları ve süreciyle verilerin nasıl analiz edildiği anlatılmaktadır.

2.1. Araştırma Modeli/Deseni

Bu araştırma, İspanya’da öğretmen yetiştirme sistemini ve süreçlerini incelemek amacıyla yürütülen nitel bir çalışmadır. Araştırmada nitel araştırma yaklaşımlarından doküman analizi deseni esas alınmıştır. Doküman analizi, yazılı belgeler üzerinden anlam çıkarma ve yorum

yapmayı sağlayan sistematik bir yöntemdir (Bowen, 2009). Bu desen, öğretmenlik kabul şartları, öğretmenlik eğitimi, atama kriterleri, hizmet içi eğitimler, öğretmenlerin hak ve sorumlulukları ile maaş durumları gibi alt problemler üzerine odaklanmak için uygun görülmüştür. Araştırmanın amacına uygun olarak bu yöntem, kapsamlı ve güvenilir bir veri toplama süreci sunmaktadır.

2.2. Veri Kaynakları

Araştırmanın veri kaynakları, İspanya'daki öğretmen yetiştirme ve atama süreçlerine ilişkin bilimsel makaleler, resmî belgeler, ulusal ve uluslararası kuruluşların raporları, eğitim dergileri ve web siteleri gibi yayınlardan oluşmaktadır. Bu kaynaklar, hem İspanya Eğitim Bakanlığı'nın resmi dokümanlarını hem de öğretmen yetiştirme ve atama süreçlerine ilişkin yasal düzenlemeleri kapsamaktadır. Belirlenen belgeler Türkçe, İngilizce ve İspanyolca dillerinde incelenmiştir. Veri kaynaklarının seçimi, araştırmanın amaç ve alt problemleri doğrultusunda gerçekleştirilmiştir.

2.3. Veri Toplama Süreci

Araştırmada kullanılan veriler, literatür taraması ve doküman analizi yoluyla toplanmıştır. İlk aşamada İspanya'da öğretmen yetiştirme ve atama süreçlerine dair kaynaklar belirlenmiş ve sistematik bir şekilde taranmıştır. Verilerin toplanması sırasında İspanya Eğitim Bakanlığı'nın resmi web sitesi, ulusal eğitim dergileri, öğretmenlik mesleğine ilişkin yasal düzenlemeler ve raporlardan yararlanılmıştır. Tarama süreci 1 ay boyunca devam etmiş ve kapsamlı bir veri havuzu oluşturulmuştur. Verilerin etik ilkelere uygun şekilde kullanılması ve güvenilirliğinin sağlanması amacıyla kaynaklar titizlikle değerlendirilmiştir.

2.4 Verilerin Analizi

Toplanan veriler, betimsel analiz yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Betimsel analiz, verilerin düzenlenerek anlamlı temalar altında toplanmasını ve yorumlanmasını sağlamaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Araştırmada, öğretmenlik kabul şartları, öğretmen eğitimi, atama kriterleri, hizmet içi eğitimler, hak ve sorumluluklar ile maaş durumları gibi alt problemler için ayrı ayrı analizler yapılmıştır. Her bir alt problem, ilgili belgelerden elde edilen verilerle karşılaştırmalı bir şekilde değerlendirilmiştir. Analiz sürecinde geçerlilik ve güvenilirlik sağlamak amacıyla bağımsız araştırmacılar tarafından çapraz kontrol yapılmıştır.

3. BULGULAR

Çalışma kapsamında toplanan İspanya öğretmen yetiştirme süreci verilerinin analizi sonucunda elde edilen bulgular, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda alt başlıklar oluşturularak sunulmuştur. Bulgulara ait tüm bilgiler, sade bir şekilde sunulmuş ve verilerin anlaşılır olması için gerekli yerlerde tablolardan yararlanılmıştır.

3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi, “*İspanya’da öğretmenlik mesleğine girişte uygulanan kabul şartları nelerdir?*” şeklinde ifade edilmektedir. Bu kapsamda, öğretmen adaylarının sahip olması gereken akademik yeterlilikler, giriş sınavları ve bu programlara katılım şartlarında aranan kriterler ayrıntılı olarak incelenecektir.

İspanya’da öğretmenlik mesleğine giriş süreci, Avrupa Yükseköğretim Alanı (EHEA) çerçevesine uyumlu şekilde yapılandırılmış olup; merkezi yapı ile kurumsal özerklik arasında denge kuran, bütüncül bir eğitim sistemi içerisinde konumlandırılmıştır. Öğretmenlik özellikle ortaöğretim ve mesleki eğitim için gerekli olan Ortaöğretim ve Mesleki Eğitim Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı (Máster en Formación del Profesorado) ile mümkün olmaktadır.

Öğretmenlik mesleğine başlamak isteyen adayların, ortaöğretime (Bachillerato) tamamladıktan sonra Üniversiteye Giriş Sınavı olan Prueba de Acceso a la Universidad (PAU) sınavına girmeleri gerekmektedir (Royal Decree 1892/2008; Order 3208/2009). PAU sınavı iki aşamadan oluşur. İlk aşama zorunlu olup İspanyol Dili ve Edebiyatı, yabancı dil, tarih veya felsefe ile bir seçmeli lise dersini kapsar. İkinci aşamada ise adaylar, hedefledikleri üniversite bölümlerine yönelik isteğe bağlı ek sınavlara girerek puanlarını yükseltebilir (Academy Universal, 2023; Riera, 2019).

İspanya’da üniversiteye yerleşim sürecinde öğrencilerin başarı puanı, lise boyunca elde ettikleri not ortalamasının %60’ı ile PAU (Prueba de Acceso a la Universidad) adlı üniversite giriş sınavından aldıkları puanın %40’ı esas alınarak belirlenmektedir (Riera, 2019; akt. Arslan, 2023). Bu değerlendirme sonucunda ulaşılabilecek en yüksek puan 14’tür. Öğretmenlik programlarına kabul ise, bazı diğer prestijli meslek alanlarına kıyasla daha düşük puan barajlarıyla gerçekleştirilmektedir. Bu durum, öğretmenlik mesleğine yönelik üniversite giriş rekabetinin görece daha düşük olduğunu göstermektedir.

İspanya’da öğretmenlik programlarına kabulde temel belirleyici ölçüt, Prueba de Acceso a la Universidad (PAU) sınavı sonuçlarıdır. Öğretmen adayları için ek bir başarı barajı ya da özel

yetenek sınavı gibi ilave değerlendirme süreçleri öngörülmemektedir. İspanya’da öğretmenlik eğitime kabul sürecinin görece daha az rekabetçi ve erişilebilir olması, bu alana girişte kolaylık sağlarken; aynı zamanda öğretmen yetiştirme sisteminin niteliği konusunda çeşitli eleştirilerin ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Uluslararası karşılaştırmalar yapıldığında, örneğin Japonya gibi bazı ülkelerde öğretmenlik mesleğine kabul, oldukça seçici ve rekabetin yoğun olduğu süreçlerle gerçekleşirken; İspanya’da bu süreç daha açık ve ulaşılabilir bir yapı sergilemektedir (Carpeño & Mekochi, 2015).

Genel olarak değerlendirildiğinde, İspanya’da öğretmenlik mesleğine giriş süreci; öğrencilerin ortaöğretim eğitimini tamamladıktan sonra PAU sınavı ile yükseköğretime geçmeleri ve ardından pedagojik formasyon niteliği taşıyan yüksek lisans programını tamamlamaları şeklinde yapılandırılmıştır. Ancak girişte herhangi bir başarı eşliğinin aranmaması ve düşük taban puanlarla kabul yapılması, öğretmenlik mesleğinin hem toplumdaki itibarı hem de mesleki standartları açısından tartışmalara zemin hazırlamaktadır.

3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “*İspanya’da öğretmen yetiştirme programlarının içeriği, yapısı ve uygulama süreçleri nasıldır?*” şeklinde ifade edilmektedir. Bu bağlamda, İspanya’daki öğretmen yetiştirme sisteminin başlangıç eğitimi süreçleri, öğretmenlik düzeylerine göre farklılaşan eğitim programları ve ilgili yasal düzenlemeler ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir.

İspanya’daki öğretmen yetiştirme süreci, yasal zeminini 2/2006 sayılı Temel Eğitim Kanunu (Ley Orgánica de Educación - LOE) ile bu kanunda 2020 yılında yapılan değişiklikleri kapsayan 3/2020 sayılı LOMLOE’den almaktadır. LOE’nin 100. maddesi, öğretmenlerin mesleğe hazırlık süreçlerinin, eğitim sisteminin mevcut ve gelecekteki gereksinimlerine uygun düzeyde düzenlenmesini öngörmektedir. Bu kapsamda öğretmen eğitiminin hem sistemin karşı karşıya kaldığı sorunlara çözüm sunacak donanıma sahip olması hem de değişen eğitim ihtiyaçlarına uyum sağlayabilecek esneklikte tasarlanması amaçlanmaktadır (LOMLOE, 2020; akt. Çeltik & Çeltik, 2024).

Öğretmenlik mesleğini icra edebilmek için belirli akademik yeterliklerin yanı sıra, hükümet tarafından tanımlanmış pedagojik ve didaktik eğitimi tamamlamak gereklidir. Bu eğitim, üniversiteler ile eğitim idareleri arasında yapılan iş birlikleri aracılığıyla düzenlenmekte ve uygulamaya geçirilmektedir (LOMLOE, 2020). Bununla birlikte, LOE’nin 101. maddesi, öğretmen adaylarının eğitim süreçlerine kamu eğitim kurumlarının da aktif şekilde dahil

edilmesini hükme bağlamaktadır. Nitekim, öğretmen adayları staj dönemlerini, deneyimli öğretmenlerin rehberliğinde kamu okullarında yürütmekte; bu sayede teorik bilgilerini sınıf ortamında uygulama fırsatı elde etmektedirler. Ayrıca stajyer ve özel öğretmenler de eğitim-öğretim süreçlerinde sorumluluk alarak uygulamaya katkı sunmaktadır (LOMLOE, 2020). Bu uygulama, öğretmenlik formasyonu sürecinin sadece akademik bilgi ile sınırlı kalmamasını, aynı zamanda sahada deneyim kazanılmasını da sağlayan bütüncü bir yapı sunmaktadır.

Öğretmen yetiştirme programlarının içeriği, yapısı ve uygulama süreçlerini incelendiğinde, İspanya'daki öğretmen yetiştirme programları, eğitim verilecek düzey ve uzmanlık alanlarına göre çeşitlilik göstermekte ve her öğretmen tipi için özel olarak yapılandırılmış programlar içermektedir. Bu sistem, Avrupa Yükseköğretim Alanı ilkeleri doğrultusunda modüler, kredilendirilmiş ve uygulama odaklı bir biçimde organize edilmiştir.

Erken çocukluk eğitiminde görev alacak öğretmenler, 240 AKTS yükü içeren ve dört yıl süren lisans programını tamamlamakla yükümlüdür. Bu programlar, temel eğitim dersleri, pedagojik formasyon, yüz yüze gerçekleştirilen stajlar ve derece tamamlama projesi gibi bölümlerden oluşmaktadır (Eurydice-Spain, 2024). Bu alanda görev alacak öğretmenlerin yeterlilikleri, İspanya Eğitim ve Bilim Bakanlığı'nın 27 Aralık 2007 tarihli ECI/3854/2007 sayılı kararıyla belirlenmiştir (ECI, 2007). Mezuniyet sonrası, adayların İspanyolca dilinde C1 düzeyinde, en az bir yabancı dilde ise B1 düzeyinde yeterliliğe sahip olmaları gerekmektedir. Ayrıca, erken çocukluk eğitimi mezunları, bir yıl ek eğitimle ilköğretim öğretmenliği alanında da diploma alabilmektedir; bu olanak, ilköğretim mezunları için de karşılıklı olarak geçerlidir (ECI, 2007; akt. Çeltik & Çeltik, 2024).

İlköğretim düzeyinde görev yapacak öğretmenler için de benzer şekilde 240 AKTS'lik ve dört yıl süren bir lisans eğitimi öngörülmektedir. Bu program, temel eğitim, pedagojik içerik, uygulamalı öğretmenlik stajları ve bitirme projelerini kapsamaktadır. İlköğretim öğretmenliği yeterlilik koşulları, ECI/3857/2007 sayılı düzenlemeyle belirlenmiştir (ECI, 2007).

Ortaöğretim alanında öğretmenlik yapacak adayların, öncelikle kendi alanlarında 240 AKTS'lik lisans eğitimini tamamlamaları, ardından pedagojik formasyon niteliği taşıyan "Máster en Formación del Profesorado" adlı yüksek lisans programına katılmaları gerekmektedir (Eurydice-Spain, 2024). Program, LOMLOE'nin (2020) ilgili maddeleriyle yasal zemine oturtulmuştur.

İspanya'da mesleki eğitim ve özel alan öğretmenleri, alan bilgisi ile pedagojik formasyonu birleştiren programlarla yetiştirilmektedir. Mesleki eğitim öğretmenleri, genellikle uygulamalı disiplinlerde lisans eğitimi almış bireylerden seçilir. Özel alan öğretmenleri ise yabancı dil ve

spor gibi disiplinlerde uzmanlaşır. Bu öğretmenler, kendi alanlarında lisans eğitimi aldıktan sonra pedagojik formasyonlarını tamamlayarak öğretmenlik yapmaya hak kazanır (Eurydice-Spain, 2024).

3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi, *"İspanya'da öğretmen atamaları hangi kriterlere ve prosedürlere göre gerçekleştirilmektedir?"* şeklinde ifade edilmektedir. Bu kapsamda, İspanya'daki öğretmen atama süreci, başvuru şartları, sınav prosedürleri ve atama sonrası uygulamalar ayrıntılı biçimde incelenmiştir.

Öğretmen atama sistemleri, eğitim politikalarının temel yapı taşlarından biridir. Bu süreçlerin şeffaflığı, adaleti ve niteliği, öğretmen kalitesi ve dolayısıyla eğitim sistemi üzerinde doğrudan etkili olmaktadır. İspanya'daki öğretmen atamaları, merkezi hükümetin genel çerçeveyi belirlediği ve 17 özerk bölgenin (Comunidades Autónomas) uygulama alanında yetkili olduğu bir yapı içerisinde yürütülmektedir. Devlet okullarında çalışmak isteyen adaylar için belirli kriterlere dayalı sistematik bir süreç izlenmektedir. Atanabilmek için alanlarında lisans diplomasına sahip olmaları, pedagojik formasyon programını tamamlamış olmaları ve kamu hizmetine uygunluklarını belgelemeleri gerekmektedir (Eurydice-Spain, 2024).

Atama sürecinde temel belirleyici unsur, Oposición adı verilen rekabetçi kamu sınavıdır. Bu sınav genellikle iki aşamadan oluşur. İlk aşamada adaylar yazılı sınava tabi tutulur; burada alan bilgisi, öğretim tasarımı ve pedagojik yeterlikler ölçülür. İkinci aşamada ise adaylar sözlü sunum yapar ve önceki deneyimlerine ilişkin değerlendirmelerden geçer (Eurydice-Spain, 2023). Her iki aşamayı başarıyla geçen adaylar, kadrolu öğretmen (funcionario de carrera) olarak atanır. Sınavdan başarılı olamayan ancak öğretmen ihtiyacının bulunduğu durumlarda, adaylar geçici statüde (interino) görevlendirilebilir. Geçici öğretmenler, bir sonraki sınav döneminde tekrar sınava girerek kalıcı pozisyona geçme şansına sahiptir (Sincerely Spain, 2020). Bu iki statü arasında maaş ve özlük haklarında farklar bulunmaktadır (Özçelebi, 1991). Kadrolu olarak atanmadan önce, öğretmen adayları "stajyerlik" (prácticas) döneminden geçerler. Bu süreç genellikle 3 ila 12 ay arasında değişir ve mentorluk sistemi ile desteklenir. Adaylar hem teorik hem uygulamalı olarak değerlendirilir. Bu süreci başarıyla tamamlayan adaylar, daimî memur statüsü kazanırlar (Eurydice-Spain, 2024; Arslan, 2023).

İspanya'da öğretmenler kamu görevlisi statüsünde istihdam edilir ve genel sosyal güvenlik sistemine tabidir. 2027 itibarıyla yasal emeklilik yaşı 67'ye yükseltilmiştir; ancak en az 38,5 yıl prim ödemiş olan öğretmenler, 65 yaşında emekli olabilmektedirler. Ayrıca, erken emeklilik

seçenekleri de mevcuttur ancak bu durumda emekli maaşlarında kesinti uygulanır (European Commission, 2015).

3.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi ‘*‘Öğretmenler için sunulan hizmet içi eğitim programları nelerdir ve bu programlar nasıl yapılandırılmıştır?’*’ şeklinde ifade edilmektedir. Bu kapsamda, İspanya'daki öğretmenlerin meslek içi gelişimini destekleyen yapılar, uygulamalar, dijital platformlar ve teşvik mekanizmaları incelenmiştir. Bulgular, öğretmenlerin bilgi, beceri ve pedagojik yaklaşımlarını sürekli güncelleyerek mesleki yeterliliklerini güçlendirdiklerini ortaya koymaktadır.

İspanya’da öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim faaliyetleri, Eğitim ve Mesleki Eğitim Bakanlığı (MEFP) ile ona bağlı alışan Ulusal Eğitim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi Enstitüsü (INTEF) tarafından planlanmakta ve uygulanmaktadır. INTEF, öğretmenlerin dijital okuryazarlıklarını ve pedagojik becerilerini geliştirmeye yönelik olarak yıl boyunca çevrim içi eğitim programları, yaz dönemi atölyeleri, seminerler ve uluslararası değişim fırsatları sunmaktadır (INTEF, 2023; Eurydice, 2023b). Bu programlar dijital yeterlilik, disiplinler arası öğretim, sorgulamaya dayalı öğrenme ve kapsayıcı eğitim gibi temalara odaklanmaktadır. INTEF’in geliştirdiği “dijital rozet” sistemi sayesinde öğretmenler aldıkları eğitimleri belgeleyebilmekte ve mesleki gelişimlerini görünür kılabilmektedir (INTEF, 2023). Bunun yanı sıra, Procomún ve Prest Gara gibi platformlar aracılığıyla öğretmenler hem mesleki içerikleri paylaşmakta hem de kişişelleştirilmiş gelişim fırsatlarına erişmektedir (European Commission, 2015; Prest Gara, 2023). INTEF’in dijital kaynakları arasında EDUcharlas, MatesGG ve Conectatic gibi araçlar yer almakta; bu platformlar özellikle STEM alanlarında öğretmenlerin dijital becerilerini güçlendirmeyi amaçlamaktadır (INTEF Platformu, 2023; akt. Arslan, 2023). Katılım, gönüllülüğe dayansa da teşvik sistemiyle desteklenmektedir. Hizmet içi eğitimlere katılım, kariyer ilerlemesi ve maaş artışı gibi avantajlar sağlamaktadır. Ayrıca öğretmenlerin belirli bir süre içinde asgari eğitim saatlerini tamamlamaları beklenmektedir (European Commission, 2018).

OECD (2019) verilerine göre, İspanyol öğretmenlerin %91,8’i son bir yıl içinde en az bir mesleki gelişim etkinliğine katılmıştır (Arslan, 2023). Bu oran, Avrupa ortalamasının üstündedir ve İspanya’da mesleki gelişim eğitim politikalarının altını çizer.

3.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi “*Öğretmenlerin çalışma koşulları, özlük hakları ve mesleki motivasyonlarına yönelik uygulamalar nelerdir?*” şeklinde ifade edilmektedir. Bu bağlamda, İspanya’daki öğretmenlerin mesleki durumu; istihdam biçimleri, görev süreleri, maaş politikaları ve sendikal yapılar çerçevesinde değerlendirilmiştir.

İspanya’da öğretmenlerin çalışma koşulları, Eğitim ve Mesleki Eğitim Bakanlığı ile özerk topluluklar tarafından belirlenir. Öğretmenler genellikle devlet okullarında, özel okullarda veya devlet destekli özel okullarda (concertados) çalışır. Çalışma koşulları, okul türüne ve bölgeye göre farklılık gösterebilir. İspanya’da öğretmenlerin haftalık çalışma saatleri ortalama 37,5 saat olarak tanımlanır ve öğretmenler, müfredat geliştirme, veli toplantıları ve mesleki gelişim etkinliklerine katılmakla yükümlüdür (Özbek, 2022).

İspanya’da öğretmenlerin özlük hakları, devlet memuru statüsüne veya özel sektör çalışanı olmasına bağlı olarak değişiklik gösterir. Devlet okullarında çalışan öğretmenler genellikle memur statüsündedir ve bu, haklar açısından avantaj sağlayıcı bir unsurdur. İspanya’da öğretmen maaşları, deneyim, eğitim seviyesi ve bölgeye göre farklılık gösterir. 2024 itibarıyla, başlangıç seviyesindeki bir devlet okulu öğretmenin yıllık brüt maaşı yaklaşık 24.000-30.000 Euro arasındadır; kıdemli öğretmenler ise 40.000 Euro’ya kadar kazanabilir (İlğan & Üztemur, 2023). Öğretmenler, sosyal güvenlik, sağlık sigortası ve emeklilik haklarından faydalanır. Özel okullarda maaşlar genellikle daha düşüktür. Ayrıca, İspanya’da öğretmenler, CCOO (Comisiones Obreras) ve UGT (Unión General de Trabajadores) gibi güçlü sendikalara üye olabilir (Cadena SER, 2025). Bu sendikalar, özlük haklarının korunması ve çalışma koşullarının iyileştirilmesi için aktif rol oynar.

3.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi, “*Öğretmenlik mesleğinin İspanya’daki toplumsal algısı ve saygınlık düzeyi nasıldır?*” şeklinde ifade edilmiştir. Bu bağlamda, İspanya’da öğretmenlik mesleğinin toplum nezdindeki algısı, kamuoyundaki saygınlık düzeyi ve bu algıyı yükseltmeye yönelik uygulamalar incelenmiştir. Bulgular, öğretmenlerin toplumsal prestijine yönelik genel bir memnuniyetsizlik bulunduğunu ve bu durumu iyileştirmek amacıyla çeşitli kamu farkındalık kampanyalarının yürütüldüğünü göstermektedir.

Öğretmenlik mesleği, İspanya’da tarihsel ve kültürel olarak önemli bir yere sahip olmasına rağmen, toplumsal algı ve saygınlık düzeyi ekonomik, sosyal ve politik faktörlerden etkilenmektedir. Eurydice (2015) raporuna göre, İspanya’da öğretmenlik mesleği toplumsal açıdan genel itibarıyla saygı duyulan bir meslek olarak değerlendirilmekle birlikte, mesleğin

cazibesi ve statüsü zaman içinde ekonomik koşullar ve eğitim politikalarındaki değişimlere bağlı olarak dalgalanma göstermiştir. Özellikle öğretmen maaşlarının, benzer nitelik gerektiren diğer meslek gruplarına kıyasla daha düşük düzeyde kalması, öğretmenliğin toplumsal saygınlığı üzerinde olumsuz bir etki yaratmaktadır (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015).

İspanya'ya özgü çalışmalarda, öğretmenlik mesleğinin kamuoyundaki algısının medya temsilleri ve eğitim politikalarının etkisiyle şekillendiği gözlemlenmiştir. Fernández-Cruz ve Fernández-Díaz (2016), öğretmenlerin toplum nezdinde saygınlıklarının mesleki yeterlilik algısı ve eğitim sisteminin genel performansı ile yakından ilişkili olduğunu belirtmiştir.

İspanya'da öğretmenlik mesleğini daha cazip hale getirmek amacıyla geliştirilen politikalar, öncelikli olarak öğretmen eğitiminin niteliğini artırma ve mesleki gelişim olanaklarını yaygınlaştırma üzerine odaklanmaktadır (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015). Bunun yanı sıra, öğretmenlerin eğitim sistemi içerisindeki merkezi rolünü kamuoyuna yansıtmak amacıyla çeşitli farkındalık çalışmaları yürütülmektedir. Özellikle bazı özerk topluluklar tarafından organize edilen medya kampanyaları, mesleğin toplumsal prestijini güçlendirmeyi hedeflemektedir. Örneğin; Madrid Özerk Bölgesi 2010 yılında “*Haydi öğretmenlerimize saygı duyalım*”, Endülüs 2011’de “*Herkesin arkasında bir öğretmen vardı*” ve Bask Bölgesi ise 2014’te “*Ben bir öğretmenim*” sloganlarıyla kampanyalar düzenleyerek, öğretmenliğin saygınlığını artırmaya yönelik kamuoyunda olumlu bir algı oluşturmayı amaçlamıştır (European Commission, 2015, akt. Arslan, 2023).

OECD'nin 2019 PISA verilerine göre, İspanya'nın eğitim sistemi genel olarak orta düzeyde bir başarı sergilemiştir. Bu durum, öğretmenlik mesleğine yönelik toplumsal algının şekillenmesinde dolaylı bir rol oynamaktadır. Zira eğitim sistemine dair başarı ya da başarısızlıkların doğrudan öğretmenlerle ilişkilendirilmesi, mesleğin toplumsal itibarını olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilmektedir (OECD, 2019).

4. TARTIŞMA VE YORUM

Bu çalışmada, İspanya'daki öğretmen yetiştirme süreci; yasal düzenlemeler, kurumsal yapılanmalar ve uygulamaya ilişkin unsurlar bağlamında çok yönlü olarak incelenmiştir. Özellikle öğretmenlik mesleğine giriş koşulları, eğitim programlarının yapısı, atama süreçleri, hizmet içi eğitim uygulamaları ve öğretmenlerin mesleki hakları detaylı biçimde analiz edilmiştir. Bulgular, öğretmen yetiştirme süreçlerinin öğretmenlerin pedagojik yeterliklerini

artırmanın yanı sıra mesleğin toplumsal statüsünü de doğrudan etkileyen belirleyici bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır.

İspanya’da öğretmen yetiştirme, Avrupa Yükseköğretim Alanı’nın bir parçası olan Bologna Süreci kapsamında yeniden yapılandırılmıştır. Bu kapsamda, öğretmen adaylarının lisans eğitiminin ardından pedagojik formasyon niteliğinde bir yüksek lisans programı (Máster Universitario en Formación del Profesorado) tamamlamaları zorunlu hâle getirilmiştir. Bu program hem pedagojik teori hem de uygulama becerileri yönünden kapsamlı bir yapı sunmakta; öğretmenlerin yalnızca akademik değil, etik ve sosyal becerilerle de donatılmasını hedeflemektedir (Eurydice, 2023c). Ancak öğretmen yetiştirme programlarına girişteki düşük rekabet düzeyi ve baraj puanlarının görece düşük olması hem mesleğin toplumsal itibarı hem de adayların mesleki motivasyonları açısından eleştirilere neden olmaktadır (Carpeño & Mekochi, 2015; Riera, 2019; OECD, 2021). Bu durum, eğitim kalitesinin sürdürülebilirliği açısından da soru işaretleri doğurmaktadır.

Eğitim programlarının yapısına bakıldığında, İspanya’da öğretmen adaylarının alan bilgisi, pedagojik formasyon ve sınıf içi uygulama becerilerini kapsayan çok boyutlu bir eğitime tabi tutuldukları görülmektedir. Ancak araştırma bulguları, özellikle öğretmen adaylarının okul deneyimi ve staj uygulamaları konusunda yaşadıkları yetersizliklere işaret etmektedir. Staj sürelerinin sınırlı olması ve uygulama okullarında yeterli rehberlik desteğinin sağlanamaması, adayların mesleki kimlik gelişimini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Şahenk Erkan (2014), İspanya’daki staj uygulamalarının birçok Avrupa ülkesine kıyasla daha kısa sürdüğünü ve niteliğinin bölgeden bölgeye değiştiğini ifade etmektedir. Flores ve Niklasson (2020) ise Avrupa genelinde öğretmen yetiştirmede uygulamalı eğitime verilen önemin artırılması gerektiğini vurgulayarak, bu eksikliğin mezuniyet sonrası sınıf içi yeterliklere doğrudan yansıdığını belirtmektedir.

Hizmet içi eğitim bağlamında İspanya, ulusal düzeyde koordine edilen merkezi yapılarla dikkat çekmektedir. Özellikle INTEF (Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado), öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyen çevrim içi ve yüz yüze birçok eğitim programı sunmaktadır. Bu yaklaşım, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme anlayışı çerçevesinde sürekli gelişimini desteklemeyi amaçlamaktadır (INTEF, 2023). Ancak bu programların büyük ölçüde gönüllülüğe dayalı olması, katılım oranlarını düşürmekte ve bazı öğretmenlerin güncel pedagojik gelişmeleri takip etme konusunda yetersiz kalmalarına yol açmaktadır (European Schoolnet, 2022). Bu nedenle, hizmet içi eğitimlerin daha sistematik bir izleme-değerlendirme mekanizmasıyla desteklenmesi önerilmektedir.

Ekonomik koşullar açısından değerlendirildiğinde, İspanyol öğretmenlerin maaşlarının Avrupa Birliği ortalamasına yakın olduğu gözlemlenmektedir (European Commission, 2020). Ancak mesleki tatmin düzeyleri yalnızca ekonomik göstergelere değil; çalışma koşulları, kurumsal destek ve toplumsal saygı düzeyi gibi unsurlara da bağlıdır. Öğretmenlik mesleğinin toplumdaki statüsünün istenilen düzeye ulaşamaması, motivasyon ve iş doyumunu üzerinde olumsuz etkiler yaratabilmektedir (OECD, 2021). Bu bağlamda, öğretmenlere yönelik sosyal politikaların yalnızca maaş düzeyiyle sınırlı kalmaması, mesleki prestiji artıracak bütüncül stratejilerin geliştirilmesi gerektiği değerlendirilmektedir.

İspanya’da öğretmen atamaları “oposiciones” adı verilen merkezi sınav sistemiyle gerçekleştirilmektedir. Bu sistem, adayların önceden belirlenmiş akademik kriterlere göre değerlendirilmesini sağlayarak şeffaflık ve liyakat ilkeleri doğrultusunda işleyen bir yapı sunmaktadır. Ancak söz konusu sistemin öğretmenlerin bireysel pedagojik yeterliklerinden çok sınav başarısına odaklanması, mesleki gelişim süreçlerini gölgede bırakmakta ve öğretmenlik mesleğini teknik bir yarışma alanına indirgemektedir (Vaillant & Manso, 2022). Ayrıca sınavın hazırlık süreci, öğretmen adaylarının mesleğe geçişini geciktiren ve psikolojik baskı yaratan bir unsur olarak da değerlendirilmektedir. Nitekim son yıllarda yapılan araştırmalar, "oposiciones" sisteminin yeniden yapılandırılması ve bireysel öğretmen portföyü gibi alternatif değerlendirici unsurların entegrasyonu konusunda akademik çevrelerde yoğun tartışmaların yaşandığını ortaya koymaktadır (Fernández Cruz vd., 2021).

Sonuç olarak, İspanya’daki öğretmen yetiştirme sistemi köklü bir geçmişe ve kurumsal yapıya sahip olmakla birlikte, çeşitli yapısal ve içeriksel sorunlarla karşı karşıyadır. Özellikle öğretmen adaylarının seçilme süreci, uygulamalı eğitimlerin niteliği, hizmet içi eğitimlere katılım düzeyi ve atama sisteminin pedagojik yeterlik odaklı olmaması gibi alanlarda reform ihtiyacı göze çarpmaktadır. Bu bağlamda, öğretmen yetiştirme süreçlerine yönelik bütüncül bir yaklaşım benimsenmeli; nitelikli öğretmen yetiştirmenin sadece eğitim sistemi için değil, toplumun geleceği için de stratejik bir öncelik olduğu gerçeği göz ardı edilmemelidir.

Bu araştırma, İspanya’daki öğretmen yetiştirme süreçlerini doküman analizi yoluyla inceleyerek, mevcut yapının farklı yönlerini ortaya koymuştur. Elde edilen veriler, İspanya’nın öğretmen yetiştirme sisteminin akademik yeterlik, pedagojik formasyon ve merkezi atama yapıları üzerine kurulu olduğunu; buna karşın uygulamalı eğitimlerin süresi, hizmet içi eğitimlerin zorunluluğu ve mesleki motivasyon gibi alanlarda iyileştirme gereksinimi olduğunu göstermektedir. Ayrıca, öğretmenlik mesleğine girişteki düşük rekabet seviyesi, sistemin

toplumsal algı ve mesleki kalite boyutlarında sorgulanmasına neden olmaktadır. Araştırma bulgularına dayanarak aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

Öğretmen yetiştirme programlarında uygulamalı eğitimlerin süresi ve içeriği artırılmalıdır. Stajlar, sadece gözlem değil, aktif öğretim uygulamalarını da içerecek şekilde yeniden yapılandırılmalı, branşa özel modüller eklenmelidir.

INTEF tarafından sunulan hizmet içi eğitimlerin katılım oranını artırmak için belirli aralıklarla zorunlu mesleki gelişim modülleri uygulanmalı; bu modüller, kariyer ilerleme kriterleriyle ilişkilendirilmelidir.

Üniversiteye ve öğretmenlik formasyon programlarına kabulde başarı ölçütlerinin yükseltilmesi, öğretmenlik mesleğine daha yetkin bireylerin yönelmesini destekleyebilir.

Öğretmenlerin mesleki saygınlıklarının artırılması için medya, toplumsal farkındalık kampanyaları ve politika belgelerinde öğretmenlerin rolü daha görünür hale getirilmelidir.

İspanya’da öğretmen yetiştirme alanında daha fazla akademik çalışma ve doktora araştırması yapılmalı, sistemdeki yapısal sorunların çözümüne yönelik bilimsel bilgi üretimi desteklenmelidir.

KAYNAKÇA

- [1] Academy Universal. (2023). *İspanya eğitim sistemi ve üniversiteye giriş*. Academy Universal Eğitim Raporları.
- [2] Arslan, E. (2023). Türkiye ve İspanya’nın öğretmen yetiştirme sistemi. *Erciyes Akademi*, 37(3), 1364–1389. <https://doi.org/10.48070/erciyesakademi.1337879>
- [3] Avrupa Komisyonu/EACEA/Eurydice. (2015). *Avrupa’da öğretmenlik mesleği: Uygulamalar, algılar ve politikalar*. Avrupa Birliği Yayınlar Ofisi.
- [4] Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- [5] Cadena SER. (2025, Nisan 28). Las educadoras 0-3 de Palma secundan el primer día de huelga indefinida con un seguimiento del 99%. <https://cadenaser.com/baleares/2025/04/28/las-educadoras-0-3-de-palma-secundan-el-primer-dia-de-huelga-indefinida-con-un-seguimiento-del-99-radio-mallorca/>
- [6] Carpeño, E. R., & Mekochi, Y. (2015). Japonya ve İspanya’da ilk öğretmen eğitimi: Karşılaştırmalı bir çalışma. *İspanyol Karşılaştırmalı Eğitim Dergisi*, 25, 101–127.

- [7] Çeltik, O., & Çeltik, S. (2024). İspanya öğretmen yetiştirme sistemi. *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 10(6), 886–893.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.14222823>
- [8] D'Atia, M., & Mosquera, P. (2015). Formación inicial de docentes en secundaria: Retos y perspectivas. *Revista de Educación*, 369, 89–110.
- [9] Erden, A. (2011). Karşılaştırmalı eğitim sistemleri. In A. Balcı (Ed.), *Karşılaştırmalı eğitim sistemleri* (pp. x–x). Pegem Akademi.
- [10] Erginer, A. (2009). *Avrupa Birliği eğitim sistemleri*. Pegem Akademi Yayınları.
- [11] European Commission. (2015). *Mutual Information system on social protection (MISSOC): Spain*. https://ec.europa.eu/employment_social/soc-prot/missoc99/english/06/e.htm
- [12] European Commission. (2015). *Procomún: Teachers' social network for sharing resources*. <https://procomun.educalab.es/>
- [13] European Commission. (2015). *Shaping career-long perspectives for teachers: A guide to professional development*. <https://education.ec.europa.eu/>
- [14] European Commission. (2018). *Teachers and school leaders in schools as learning organisations*. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/749132>
- [15] European Commission. (2020). *European Education Area: Quality education and training for all*. <https://education.ec.europa.eu/>
- [16] European Schoolnet. (2022). Teacher professional development in Europe: Practices and policy issues.
- [17] Eurydice. (2019). *Teachers' and school heads' salaries and allowances in Europe 2018/19*. European Commission. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/>
- [18] Eurydice. (2023a). *Teacher recruitment and training in Spain*. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/teacher-recruitment-and-training-77_en
- [19] Eurydice. (2023b). *Spain: Continuing professional development for teachers*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/>
- [20] Eurydice. (2023c). *Teaching and learning in Spain*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu>
- [21] Eurydice-Spain. (2024). *Teacher education in Spain*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/spain/teacher-education>

- [22] Fernández-Cruz, F. J., & Fernández-Díaz, M. J. (2016). Generation of teacher professional identity: A qualitative study in the Spanish context. *Journal of Education for Teaching*, 42(3), 233–248. <https://doi.org/10.1080/02607476.2016.1169508>
- [23] Fernández Cruz, F. J., Fernández-Díaz, M. J., & Rodríguez Mantilla, J. M. (2021). Teacher selection in Spain: The case of the competitive examination (“oposiciones”). *Journal of Education and Human Development*, 10(1), 14–27.
- [24] Flores, M. A., & Niklasson, L. (2020). The European teacher: Transnational perspectives on teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 43(3), 291–306.
- [25] İlğan, A., & Üztemur, S. (Eds.). (2023). *Dünya ülkelerinde öğretmen yetiştirme ve mesleki gelişim* (1. basım). Nobel Akademik Yayıncılık.
- [26] INTEF. (2023a). *Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado*. <https://intef.es/>
- [27] INTEF. (2023b). *Teacher training programs in Spain*. <https://intef.es/>
- [28] INTEF Platformu. (2023). *Recursos y programas digitales para la formación del profesorado*. <https://intef.es/plataformas/>
- [29] Korkmaz, T., & Karadağ, E. (2009). Eğitim yapıları ve yönetimleri açısından çeşitli ülkelere bir bakış. In S. Ada & Z. N. Baysal (Eds.), *Eğitim sistemleri içinde* (pp. 297–298). Pegem Akademi.
- [30] LOMLOE. (2020). *Ley Orgánica 3/2020*. Boletín Oficial del Estado. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264>
- [31] OECD. (2019a). *PISA 2018 results (Volume I): What students know and can do*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>
- [32] OECD. (2019b). *TALIS 2018 results: Teachers and school leaders as lifelong learners*. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- [33] OECD. (2021). *Education at a glance 2021: OECD indicators*. OECD Publishing.
- [34] Order 3208/2009 of 17 December. (2009). *Regarding university admission tests and academic procedures in Spanish public universities*.
- [35] Organic Law of Education 2/2006. (2006). *Ley Orgánica 2/2006 de Educación*. Boletín Oficial del Estado. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2006-7899>
- [36] Özbek, A. K. (t.y.). *14 soruda İspanya eğitim sistemi*. <https://abdulkadirozbeek.com.tr/14-soruda-ispunya-egitim-sistemi/>
- [37] Özçelebi, M. (1991). *Avrupa Topluluğu ülkelerinde eğitim sistemleri ve öğretmen yetiştirme*. MEB Yayınları.

- [38] Prest Gara. (2023). *Plataforma de formación docente del País Vasco*.
<https://hezigune.euskadi.eus/prest-gara>
- [39] Riera, J. (2019). *Universidad y Acceso: La PAU en el sistema educativo español*. Editorial Universitaria.
- [40] Royal Decree 1892/2008 of 14 November. (2008). *Regulates the conditions for access to official undergraduate university education in Spain*.
- [41] Sincerely Spain. (2020, February 20). *Understanding Spanish public workers' oposiciones*.
<https://www.sincerelyspain.com/blog/2020/02/20/understanding-spanish-public-workers-oposiciones/>
- [42] Şahenk Erkan, S. S. (2014). Türkiye, Fransa, İtalya ve İspanya öğretmen yetiştirme sistemleri karşılaştırması. *Journal of Comparative Education*, 1(1), 7–15.
- [43] Vaillant, D., & Manso, J. (2022). Teacher recruitment and selection in Europe: Challenges and policy options. *International Journal of Educational Development*, 91, 102577.
- [44] Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Seçkin Yayıncılık.

7. SINIF SOSYAL BİLGİLER DERS KİTABINDA DEĞERLER EĞİTİMİ: 10 KÖK DEĞERİN İNCELENMESİ

VALUES EDUCATION IN 7TH GRADE SOCIAL STUDIES TEXTBOOK:
EXAMINATION OF 10 ROOT VALUES

Doktora Öğrencisi Hasibe KUZU

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, hsbkz3333@gmail.com – ORCID ID: 0009-0004-3323-074X

Doç. Dr. Aysel ARSLAN

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, ayselarslan@cumhuriyet.edu.tr – ORCID ID: 0000-0002-8775-1119

ÖZET

Değerler; bireyin duygu, düşünce ve davranışlarını yönlendiren, toplumsal yaşantıyı düzenleyen soyut ilkelerdir. Bu nedenle eğitim süreci içerisinde değerlerin öğrencilere kazandırılması, bireyin karakter gelişimi ve toplumsal uyumu açısından büyük önem taşımaktadır. Türkiye’de değerler eğitimi uygulamaları, ilk kez 1995 yılında UNESCO destekli "Yaşayan Değerler Eğitimi Programı" ile başlamış, 2000’li yıllardan itibaren Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yapılandırılmış bir yaklaşımla eğitim sistemine entegre edilmiştir. 10 kök değer adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik değerler eğitimi kapsamında ders kitapları ile derslerde verilmeye başlanmıştır. Sosyal bilgiler dersi, çok disiplinli yapısı ve birey-toplum ilişkisini temel alması nedeniyle değerlerin kazandırılmasında kritik bir rol oynamaktadır. Bu çalışmada, 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı doküman incelemesi yöntemiyle analiz edilerek kitapta yer alan 10 kök değer frekans ve içerik açısından dağılımı değerlendirilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okullarda kullanılmaya devam eden Sosyal Bilgiler Ders Kitabı içerik incelemesine tabi tutularak araştırmanın kriterleri olan 10 kök değer çerçevesinde incelenmiştir. Belirlenen kök değerler öncelikle bir çizelge olarak hazırlanmış sonrasında kodlama ve frekans yöntemi kullanılarak kategorilere ayrılmıştır. Elde edilen bulgulara göre kitapta en çok yer verilen değerlerin vatanseverlik, sorumluluk, yardımseverlik ve adalet olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda, sosyal bilgiler dersinin değer kazandırma işlevinin ünite içerikleriyle bütünleştirildiği ve değerler eğitimi açısından önemli bir kaynak sunduğu ortaya konmuştur.

Anahtar Kelimeler: Değerler eğitimi, sosyal bilgiler, kök değerler, ders kitabı analizi

1. GİRİŞ

Türk Dil Kurumu (www.tdk.gov.tr), "değer" kavramını; bir şeyin önemini belirlemede kullanılan soyut ölçüt, bir nesnenin karşılığı ya da kıymeti olarak tanımlamaktadır. Bu tanım, değerlerin bireysel ve toplumsal yaşamda üstlendikleri işlevsel rolü ortaya koymakta, değerler eğitiminin neden eğitim sistemlerinin merkezinde yer alması gerektiğine dair teorik bir zemin sunmaktadır. Tarihsel süreçte eğitimin erler, bireyin duygu, düşünce ve davranışlarını şekillendiren; aynı zamanda toplumsal düzenin sürdürülebilirliğine katkı sunan temel normatif yapılar olarak öne çıkmaktadır. Değerler eğitimi süreçleri ise, doğrudan öğretim, akıl yürütme, model alma ve deneyimsel öğrenme gibi çeşitli pedagojik yaklaşımlar üzerinden bireylerde ahlaki farkındalık oluşturmayı amaçlamaktadır (Ateş, 2017).

Değerler eğitiminin tarihsel gelişimi incelendiğinde, bireylerin ahlaki gelişiminin ve toplumsal uyumunun erken dönemlerden itibaren önemsendiği görülmektedir. Özellikle Türk toplumu gibi geleneksel yapıların hâkim olduğu toplumlarda bu sorumluluk başlangıçta dinî kurumlar ve aileler tarafından üstlenilmiş, ancak 20. yüzyıldan itibaren yaşanan toplumsal dönüşümlerle birlikte bu görev giderek eğitim kurumlarına devredilmiştir (Yıldırım & Demirel, 2019). Bu dönüşümle okul, değerlerin aktarımında merkezi bir toplumsal kurum olarak ön plana çıkmıştır. Toplumun benimsediği değerleri yeni kuşaklara aktarma, mevcut değerleri pekiştirme, toplumsal gelişmelere uygun yeni değerlerin benimsenmesini sağlama ve toplumla çatışan değerleri dönüştürme gibi işlevleri yerine getiren okul, bu rolünü planlı eğitim programları aracılığıyla gerçekleştirmektedir (Köksal vd., 2022).

Türkiye’de değerler eğitimi, ilk kez 1995 yılında UNESCO tarafından desteklenen “Yaşayan Değerler Eğitimi Programı” çerçevesinde gündeme gelmiştir. Bu girişimin ardından, 2000’li yıllarda Millî Eğitim Bakanlığı öncülüğünde değerler eğitimi kurumsal bir yapıya kavuşturularak eğitim sistemine daha sistematik bir biçimde entegre edilmiştir. 2010 yılında yayımlanan bir genelge ile adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik olmak üzere on temel kök değer, tüm eğitim kademelerinde hem ders içi hem de ders dışı etkinlikler yoluyla öğrencilere kazandırılması hedeflenmiştir (Cihan, 2014). Bu süreçte, değerler eğitimi bireyin karakter gelişimini destekleyen ve demokratik toplum anlayışını pekiştiren bütüncül bir yaklaşım olarak yapılandırılmıştır. Bu bütüncül yapıda, özellikle Sosyal Bilgiler dersi özel bir önem taşımaktadır. Çok disiplinli yapısı ve birey-toplum ilişkilerini merkezine alan içeriğiyle, Sosyal Bilgiler dersi değerlerin öğrencilere kazandırılmasında etkili bir araç işlevi görmektedir. Bu

ders aracılığıyla öğrencilere hem ulusal hem de evrensel değerlerin kazandırılması amaçlanmakta; özgürlük, adalet, hoşgörü, sorumluluk ve vatanseverlik gibi temel değerler, öğretim programı kapsamında sistematik biçimde yer almaktadır. 2005 yılında uygulamaya konulan Sosyal Bilgiler öğretim programı ile değerler, bilgi ve becerilerle bütünleştirilmiş bir yapıda sunulmaya başlanmıştır. Böylece öğrencilerin yalnızca bilişsel gelişimlerinin değil, aynı zamanda etik duyarlılıklarının da desteklenmesi; toplumsal yaşama bilinçli, sorumluluk sahibi ve aktif bireyler olarak katılımlarının sağlanması hedeflenmiştir (Kan, 2010).

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Sosyal Bilgiler 7. Sınıf kitap içeriği analiz edilerek adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik 10 kök değerlerin frekansına göre değerlendirilmiştir. Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile çözümlenmiş ve verilerin dağılımı grafiklerle sunulmuştur.

2.2. Araştırma Materyali

Bu araştırmanın temel materyalini, Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı oluşturmaktadır. Söz konusu ders kitabı, Öznur AÇIL, Hülya GÜVENÇ, Ayşegül HAYTA ve Sezcan KILIÇ tarafından kaleme alınmıştır. Kitabın, içerdiği konular ve değer aktarımına yönelik potansiyeli nedeniyle, araştırmanın amaçlarına (10 kök değerlerin incelenmesi) en uygun materyal olarak değerlendirilmiştir.

2.3. Verilerin toplanması ve Analizi

Bu araştırmada, 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında yer alan içeriklerin analizinde sistematik bir süreç izlenmiştir. İlk olarak, araştırma amacına uygun olarak belirlenen 10 kök değere (adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik) odaklanılmıştır.

Veri toplama sürecinde, ders kitabı üniteleri dikkatlice taranarak, her bir üniteye bu kök değerlere ilişkin ifadeler, metinler veya örnekler tespit edilmiştir. Her bir kök değer için her bir üniteye kaç kez geçtiği belirlenerek frekans analizi yapılmıştır. Verilerin analizinde, her bir ünite için kök değerlerin frekansını gösteren sütun grafikleri oluşturulmuştur. Bu grafikler, değerlerin üniteler içerisindeki dağılımını görselleştirmek amacıyla kullanılmıştır. Bu sayede, ders kitabında hangi değerlere ne düzeyde yer verildiği somut bir şekilde ortaya konulmuştur.

3. BULGULAR

Bu başlık altında araştırma sürecinde elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Her bir ünite ayrı ayrı incelenmiş ve aşağıda sunulmuştur.

Ünite 1 : İletişim ve İnsan İlişkileri

Sorumluluk- Yardımseverlik: Doğru bir iletişim ailede başlar ve sosyal çevrede devam eder ve gelişir. Annemizin ya da babamızın hazırladığı kahvaltıya yardım etmek, sevecen, anlayışlı ve duyarlı davranarak çevremizi ve dünyayı daha yaşanabilir hâle getirebiliriz. (s.13)

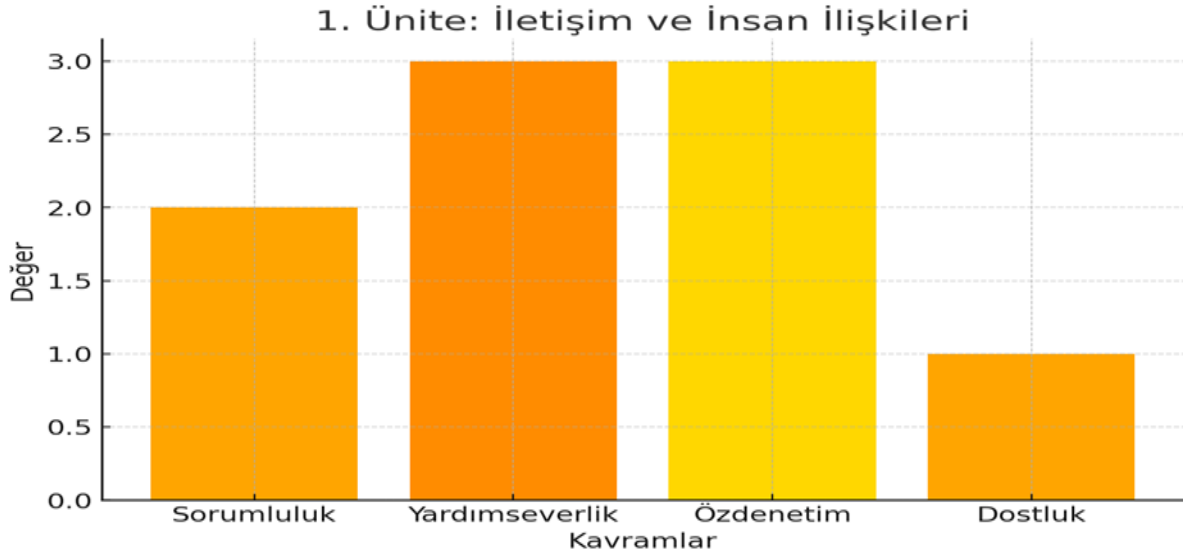
Özdenetim: Açık sözlü ol! Her sözü üstüne alma! Gördüğünü söyleme, bildiğini bilme, sözünü unutma, sözü söz olsun diye söyleme. Bizler nefreti eritmek, muhabbetin asaletini dünyaya yeniden hâkim kılmak için çıktık yola. Bu yolda utanacak bir şeyimiz yoktur oğul. Muhabbet yolunun gizlisi saklısı yoktur oğul ama altının değerini sarraf bilir. Sözünü muhatabına göre ayarlayasın oğul. Cahilin karşısında altınlarını çamura atmayasın oğul. (s.17)

Özdenetim: Hazreti Ali “Söz ağızdan çıkana kadar o senin esirin, çıktıktan sonra sen onun esirisindir.” demiştir. Sözümüzün esiri olmak istemiyorsak duygu ve düşüncelerimizin kontrolümüzden çıkmasına izin vermemeliyiz. (s.17)

Dostluk- Yardımseverlik-Sorumluluk: Selinay’ın Ali Dede ile yaptığı röportaj. "Biz orada sadece oyun oynamazdık. Hayal kurmayı, birlikte hareket etmeyi, dayanışmayı ve paylaşmayı da öğrenirdik." (s.23)

Yardımseverlik: “Türkiye Depremden Sonra Van İçin Tek Yürek Oldu”. Tarih boyunca hayırseverliğin timsali olan Türk milleti, televizyon kanalları aracılığıyla düzenlenen yardım kampanyasında eşine az rastlanır bir dayanışma örneği gösterdi.(s.25)

Öz denetim: Doğru bilgi alırsak gelişimizdeki Seliye Hanım ile ilgili okuma parçası. “Reklamda bitkisel olduğu iddia edilen bir ürün tanıtılıyordu. Seliye Hanım hemen üründen iki kutu sipariş etti. Seliye Hanım, zayıflama ürününü kullandıktan bir hafta sonra şiddetli mide ağrısı ile hastaneye kaldırıldı. Seliye Hanım doktora şikâyetlerini anlatırken aldığı üründen de bahsetti. (s.29)



Grafik 1: İletişim ve İnsan ilişkileri 10 Kök Değer Frekans Grafiği

Bu grafik, "1. Ünite: İletişim ve İnsan İlişkileri" kapsamında Sorumluluk, Yardımseverlik, Özdenetim ve Dostluk kavramlarının değerlerini göstermektedir. Verilere göre, Yardımseverlik ve Özdenetim en yüksek değere (3) sahipken, Sorumluluk değeri (2) ve Dostluk en düşük değere (1) sahiptir. Bu sonuçlar, iletişim ve insan ilişkileri bağlamında bu kavramların farklı önem derecelerine sahip olabileceğini göstermektedir.

Ünite 2: Türk Tarihine Yolculuk

Vatanseverlik-Yardımseverlik: Osmanlı ordusunu incelediğimiz zaman; devletin kurucusu olan Osman Gazi zamanında ordunun gönüllü alperenler ve gazilerden oluşması (S.41)

Adalet-Vatanseverlik: “Beylerim, paşalarım, biz bir fikrin mücahitleriyiz. Buralara yağma ve zulüm yapmaya gelmedik. Tam tersine halkı zalim beylerin ellerinden kurtarmaya geldik. Biz buraya adalet getiriyoruz, refah ve saadet getiriyoruz.” (s.43)

Vatanseverlik: “Osmanlı Devleti’nin kurulması ve kısa zamanda büyümesinin en büyük sebebi 'gaza' anlayışına sahip olmasıdır. Osmanlı sultanları için gaza, dinî bir görevdi.” (s.48).

Adalet: Osmanlı Devleti’nin fethettiği bölgelerde halkı dinî inanç, dil ve yaşayış biçiminde serbest bırakması, onların can ve mal güvenliğini sağlaması, adaletli yönetim anlayışını yansıtmaktadır (s.61)

Saygı: Osmanlı’nın farklı inançlara ve kültürlerle baskı yapmaması, insanlara dinî özgürlük tanınması, hoşgörü ve saygı anlayışını göstermektedir. (s.62)

Saygı-Dostluk-Yardımseverlik: Renk cümbüşü metninde “Komşuluk ilişkileri son derece güçlü yaşanır bizim mahallemizde. Örneğin kim hasta olduysa hemen duyulur, iyileşinceye kadar

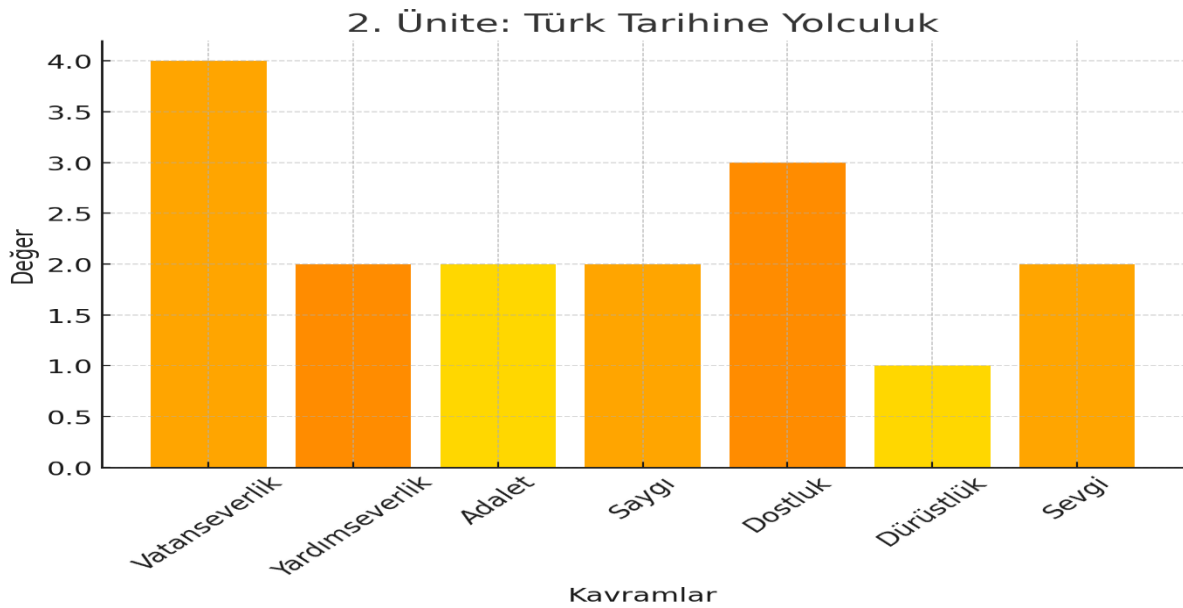
evinden yemek eksik edilmez. Ya da birisi iki gün ortalıkta görünmese derhâl evine gidilir, iyi olup olmadığı kontrol edilir. İnancı, dili, dini ve ırkı ne olursa olsun, özel günlerde herkes bir araya gelir, o günü kutlar.” (s.62)

Vatanseverlik: Osmanlı Devleti’nin fethettiği toprakları vatan parçası olarak görmesi, onları geliştirmeye çalışması ve koruması. (s.74)

Dürüstlük: Avrupalı Gezginler Gözüyle XIX. Yüzyılda Batı Anadolu metni “Postacı içeri girdi, bir Türk kahvehanesine gelen pek çok kişinin rahatlıkla alabileceği şekilde ortada durmasına rağmen dokunulmamış görünen çantasını buldu.” (s. 80)

Sevgi-Dostluk: 1610 yılında İngiliz Seyyah George Sandys (Corç Sendiys) Osmanlı Devleti’nde gelinin hazırlanışını ve gelin alayı ile ilgili okuma parçası. (s.81)

Dostluk-Sevgi: Osmanlıda Ramazan Bayramı ile ilgili metin “Evler madenî pullarla veya bayram uygun bir mevsime gelmişse çiçeklerle ve yeşilliklerle süslenirdi. Bu gibi süslemeler evlerin dışından, dostlarla kahve ve şerbet içilen sofaya kadar koyulurdu.” (s. 82)



Grafik 2: Türk Tarihi 10 Kök Değer Frekans Grafiği

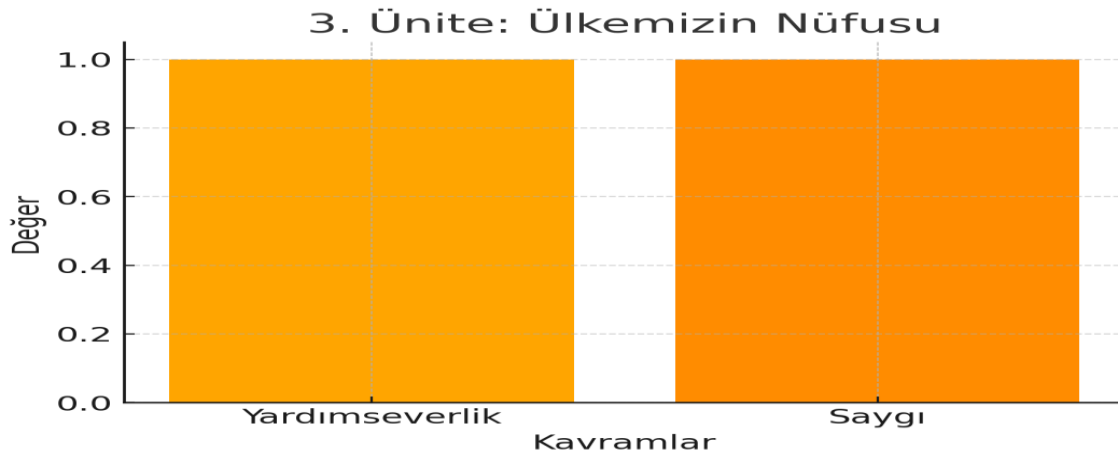
Bu grafik, "2. Ünite: Türk Tarihine Yolculuk" kapsamında yer alan Vatanseverlik, Yardımseverlik, Adalet, Saygı, Dostluk, Dürüstlük ve Sevgi kavramlarının dağılımını görselleştirmektedir. Grafik incelendiğinde, Vatanseverlik kavramının en yüksek değere (4) sahip olduğu görülmektedir. Dostluk değeri (3) ile ikinci sırada yer alırken, Yardımseverlik, Adalet, Saygı ve Sevgi kavramları eşit bir dağılım göstererek (2) seviyesinde bulunmaktadır. Dürüstlük kavramı ise en düşük değere (1) sahiptir. Bu veriler, Türk tarihi bağlamında değerler eğitimi açısından hangi kavramların daha vurgulu olduğunu ortaya koymaktadır. Vatanseverlik,

tarihsel süreçte toplumun bütünlüğünü ve bağımsızlık bilincini pekiştiren önemli bir değer olarak öne çıkarken, dostluk ve adalet gibi kavramlar da sosyal uyumu ve dayanışmayı destekleyici unsurlar olarak karşımıza çıkmaktadır.

Ünite 3: Ülkemizin Nüfusu

Yardımseverlik: Türkiye'nin zulüm gören ve zor durumda kalan insanlara kapılarını açarak sığınma hakkı tanınması. (s. 110)

Saygı: Türkiye, coğrafi konumu itibariyle göçmenlerin geçiş güzergâhında olan, ihtiyaç duyanları koruma altına alan ve dünya kamuoyu tarafından da saygı duyulan bin yıllık köklü bir göç geleneğine sahip tir. Türkiye bu anlamda son yıllarda komşu ülkelerde yaşanan savaşlar yüzünden göç eden milyonlarca insanı kabul etmektedir. (s. 112)



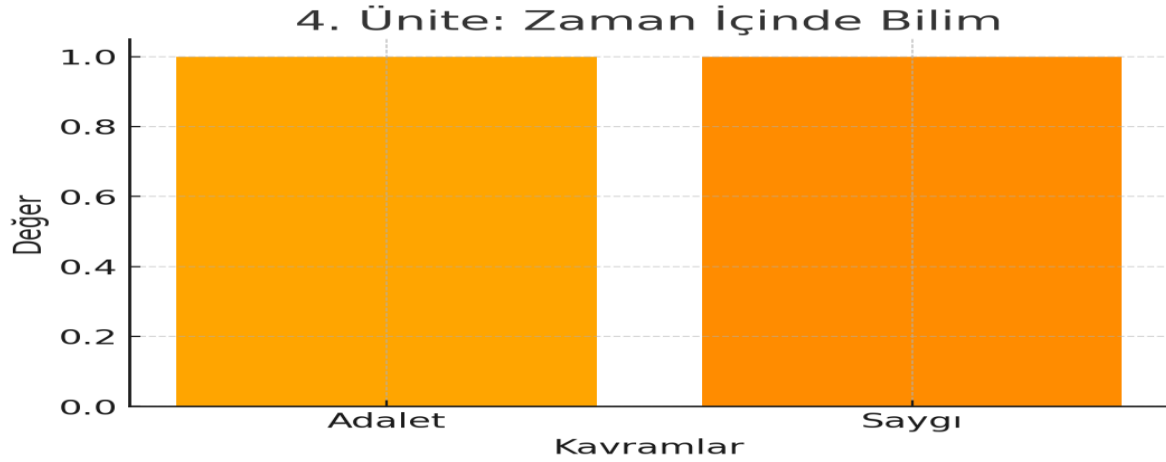
Grafik 3: Ülkemizin Nüfusu 10 Kök Değer Frekans Grafiği

Bu grafik, "3. Ünite: Ülkemizin Nüfusu" kapsamında Yardımseverlik ve Saygı kavramlarının değerlendirilmesini görselleştirmektedir. Grafik incelendiğinde, her iki kavramın da eşit derecede (1) temsil edildiği görülmektedir. Bu durum, nüfusla ilgili konular ele alınırken toplumsal değerlerin dengeli bir şekilde vurgulandığını göstermektedir. Toplumsal yapı içerisinde yardımseverlik ve saygı, bireyler arası ilişkilerin düzenlenmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Nüfusun artışı, kentleşme ve göç gibi faktörler, bu değerlerin toplum içindeki önemini ve işlevselliğini etkileyebilir.

Ünite 4: Zaman İçinde Bilim

Adalet: Aydınlanma Çağı düşünürlerinin etkisiyle Fransa'da yaşanan ihtilal; tüm dünyaya eşitlik, özgürlük, adalet gibi kavramların yayılmasını sağladı. (s. 138)

Saygı: Günümüzde yöneticiler, yargı ve kamuoyu, bilimsel güce saygı göstermekte, gerekli çalışmaların yapılması için uygun ortamları sağlamaktadırlar. (s. 138)



Grafik 4: Zaman İçinde Bilim 10 Kök Değer Frekans Grafiği

Bu grafik, "4. Ünite: Zaman İçinde Bilim" kapsamında Adalet ve Saygı kavramlarının dağılımını göstermektedir. Grafik incelendiğinde, her iki kavramın da eşit değerde (1) olduğu görülmektedir. Bu durum, bilimsel gelişmelerin tarihsel süreçte adalet ve saygı kavramları ile dengeli bir şekilde ele alındığını göstermektedir. Adalet, bilim ve düşünsel devrimlerin toplumlara sunduğu eşitlik ve hukuk anlayışını temsil ederken, Saygı, günümüz toplumlarında bilime ve bilim insanlarına duyulan güveni ifade etmektedir.

Ünite 5: Ekonomik Yapı ve Sosyal Hayat

Yardımseverlik: “Vakıf kültürü, yardımlaşma ve dayanışma duygusunun en güzel örneğidir.” (s. 154).

Sorumluluk: “Eğitim, sağlık, ulaşım, mimari ve kültürel birçok alanda çalışma yapan vakıflar kamu yararını gözetmiştir.” (s. 154)

Vatanseverlik: “Vakıflar, memleket ve milletin hakiki menfaati yönünden tetkik ve günün gereklerine uygun bir şekilde çözülmesi lazımdır, çok gereklidir.” (s. 155)

Yardımseverlik: “Türk Kızılay, toplumsal dayanışmayı sağlamak, sosyal refahın gelişmesine katkıda bulunmak, yoksul ve muhtaç insanlara barınma, beslenme ve sağlık yardımı ulaştırmak amacıyla kurulmuştur.” (s.156)

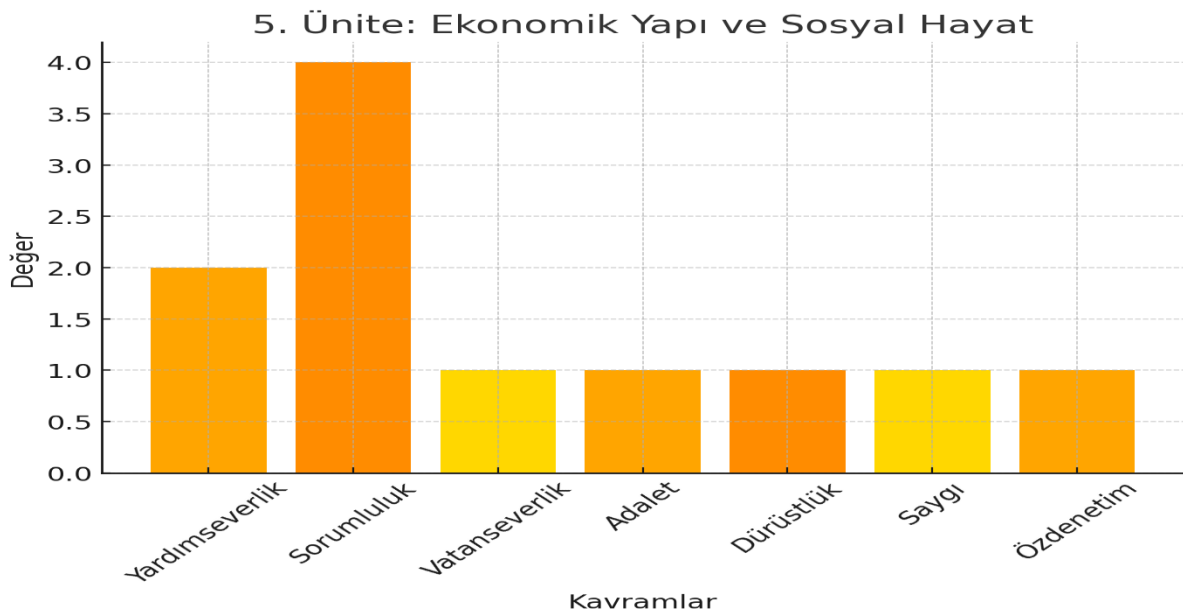
Sorumluluk: “Yeşilay, toplumun ve gençliğin beden ve ruh sağlığını tahrip eden bağımlılıklar ile mücadele etmek amacıyla kurulmuştur.” (s.156)

Adalet-Dürüstlük-Sorumluluk: Adnan Gülerman, Sevda Taştekil, Ahi Teşkilatının Türk Toplumunun Sosyal ve Ekonomik Yapısı Üzerindeki Etkileri metninde “Bir yanlışlık söz konusu olursa sonradan düzeltilir ve davalının hakkı iade edilirdi.” “Verilen cezayı davalının kabul etmesi istenir ve cezanın uygulamasına geçilirdi.” “Küçük suçlarda örneğin davalıya özür

diletmek, kahve ve çay ısmarlatmak gibi daha büyük suçlarda ise ustaya masraf ve ikram yaptırmak...” (s. 162)

Saygı: “Esnafın iflas ettiği de top atılarak duyurulurdu. Bu topun atılması, iflas eden esnafın borçlular tarafından rahatsız edilmemesi anlamına gelirdi.” (s. 162)

Özdenetim- Sorumluluk: Yaşar Çalışkan, M. Lütfi İkiz, Kültür Sanat ve Medeniyetimizde Ahilik ile ilgili metin, “Ahilerde ikinci defa aynı ihmal görülürse çekici körüğe bağlanır ve dükkânı kapatılırdı.” “Bir çarşı düşünün ki sabahın erken saatlerinden itibaren her dükkânda ateşler körüklenir, kıvılcımlar uçuşur fakat beş yüz yıllık zaman zarfında herhangi bir yangın yaşanmaz.” (s. 164)



Grafik 5: Ekonomik Yapı ve Sosyal Hayat 10 Kök Değer Frekans Grafiği

Bu grafik, "5. Ünite: Ekonomik Yapı ve Sosyal Hayat" kapsamında yer alan Yardımseverlik, Sorumluluk, Vatanseverlik, Adalet, Dürüstlük, Saygı ve Özdenetim kavramlarının dağılımını göstermektedir. Grafik incelendiğinde, Sorumluluk kavramı 4 değeriyle en yüksek orana sahiptir. Yardımseverlik kavramı 2 değerine sahipken, diğer kavramlar (Vatanseverlik, Adalet, Dürüstlük, Saygı ve Özdenetim) eşit şekilde 1 değeriyle temsil edilmiştir. Bu veriler, ekonomik yapı ve sosyal hayatın şekillenmesinde sorumluluk bilincinin ön planda tutulduğunu, bireyler arası dayanışma ve etik değerlerin ise destekleyici unsurlar olarak ele alındığını göstermektedir. Sorumluluk, ekonomik süreçlerin sürdürülebilirliği açısından kritik bir kavram olup, adalet ve dürüstlük gibi değerler de toplumsal yapının dengeli işleyişini sağlamak adına önemli bir rol oynamaktadır.

Ünite 6: Yaşayan Demokrasi

Adalet: “1789 Fransız İhtilali, krala karşı halk ayaklanması ile başlamış, İnsan ve Yurttaşlık Hakları Bildirgesi’nin yayınlanması gibi önemli sonuçlar doğurmuştur. 1791 Anayasası ile Fransa’da ortaya çıkan cumhuriyet, eşitlik, özgürlük ve adalet gibi kavramlar önce Avrupa’ya daha sonra tüm dünyaya yayılmıştır.” (s.177)

Adalet: İbrahim Kafesoğlu, Kutadgu Bilig ve Kültür Tarihimizdeki Yeri metninde , “Benim tabiatım da adildir. Ben işleri adalet üzerine hâllerim, bey ve kul diye ayırmam.” (s.177)

Adalet: “Müslüman, Hristiyan ve Musevi bütün halkın can, mal ve namus güvenliği sağlanacaktır.” “Hiç kimse yargılanmadan haksız yere idam edilmeyecektir.” (s. 179)

Adalet: “Demokrasinin sadece ülke yönetimi ve siyasette uygulanmasının yeterli olmayacağını savunan Mustafa Kemal Atatürk, insan hak ve özgürlüklerinin toplumun her kesimine eşit şekilde uygulanması gerektiğini savunmuştur.” “Cumhuriyetin ilanından sonra çıkarılan Tevhid-i Tedrisat ve Medeni Kanun ile Türk kadınına ekonomik, sosyal ve kültürel alanda birçok hak tanınmıştır.” (s. 187)

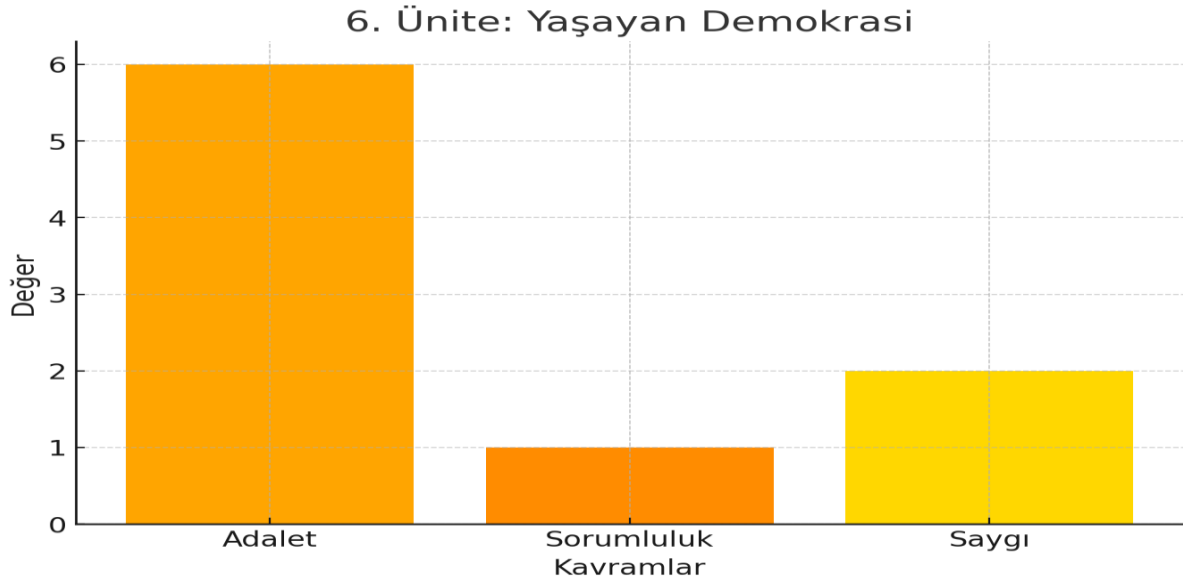
Adalet: Myanmar’daki Müslüman’ın kaldığı kamplara yapılan saldırılar ile ilgili haber ve arkasından murat, dila, elif, umutcan, irem’ in bu habere karşı hissettikleri. (s.189-190)

Sorumluluk: Birlikte yapıyoruz “Sosyal Yardım Artı Dönemi” ile ilgili haber (s.191)

Adalet: “Demokratik ülkelere göç eden bu insanlar, çocuklarını iyi bir eğitim almaları için göç ettikleri ülkenin okullarına göndermektedir.” “Demokrasi ile yönetilen bazı ülkeler eğitimde fırsat eşitliğini sağlayamamakta, bu durum antidemokratik uygulamaya sebep olmaktadır.” (s. 194)

Saygı: “Dünyanın yaşanılabilir hâle gelmesi için saygının, eşitliğin, gerçek demokrasinin var olması gerekmektedir.”(196).

Saygı: Aile içinde görev paylaşımı metninde “Bir anne olarak çocuğuma; din, dil, kültür, ulusal veya sosyal köken açısından birbirinden farklı insanların bu farklılıkları nedeniyle suçlanamayacaklarını sürekli anlatıyorum.” “Sınıfta herkesin eşit bir şekilde fikirlerini ifade etmelerini sağlar ve öğrencilerime farklı fikirlere saygı gösterilmesi gerektiğini anlatmaya çalışırım.” “Kendi fikirlerimi dile getirirken başkalarının fikirlerine de saygı duyarım.” (s. 197)



Grafik 6: Yaşayan Demokrasi 10 Kök Değer Frekans Grafiği

Bu grafik, "6. Ünite: Yaşayan Demokrasi" kapsamında yer alan Adalet, Sorumluluk ve Saygı kavramlarının dağılımını göstermektedir. Grafik incelendiğinde, Adalet kavramının 6 değeri ile en yüksek orana sahip olduğu görülmektedir. Saygı kavramı 2, Sorumluluk ise 1 değeriyle temsil edilmiştir. Bu veriler, demokrasinin temel ilkeleri arasında adalet kavramının en çok vurgulanan unsur olduğunu göstermektedir. Demokratik sistemlerde hukukun üstünlüğü ve adaletin sağlanması, bireylerin haklarını koruma ve eşitliği sağlama açısından kritik bir öneme sahiptir. Saygı ve sorumluluk ise demokratik toplumların işleyişinde bireyler arası ilişkilerin düzenlenmesi ve toplumsal uyumun sağlanması açısından destekleyici unsurlar olarak karşımıza çıkmaktadır.

Ünite 7: Ülkeler Arası Köprüler

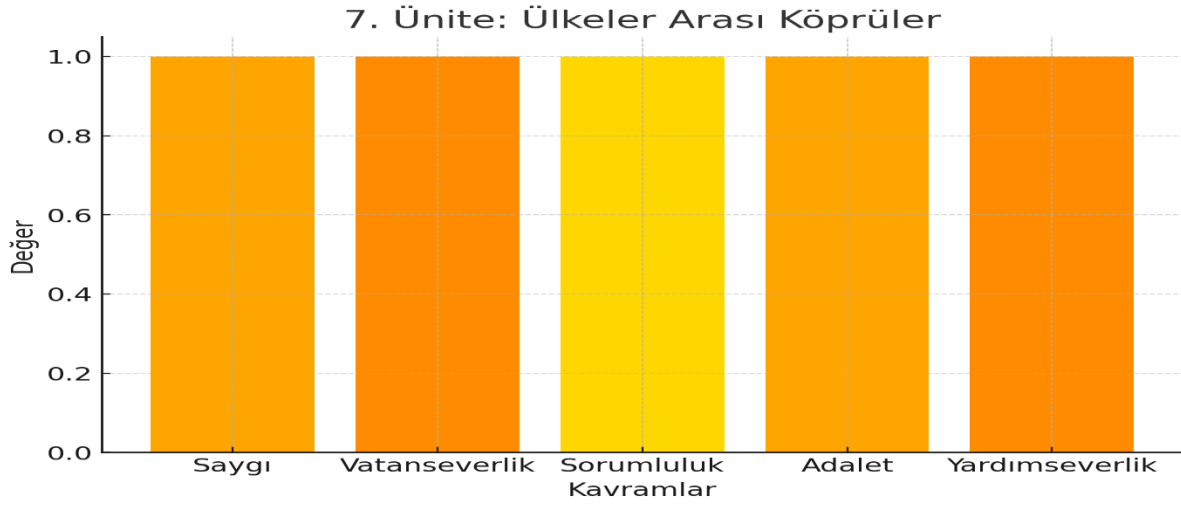
Saygı: "Türkiye, dünyada farklı kültürlerle her dönem saygı ve güvene dayalı ilişkiler geliştirmiştir." (s.204)

Vatanseverlik: Dede Korkut "Geçmişle bugün arasındaki kültürel bağın güçlenmesine, kültürel devamlılığın, aidiyet ve kimlik anlayışının geleceğe taşınmasına katkıda bulunuyor." (s. 205)

Sorumluluk: Mustafa Kemal Atatürk'ün Romanya Dışişleri Bakanı ile yaptığı görüşmesinden "İnsan, mensup olduğu milletin varlığını ve saadetini düşündüğü kadar bütün cihan milletlerinin huzur ve refahını da düşünmeli..."(s. 206)

Adalet- Yardımseverlik: Göçmenler ile ilgili metin. Göçmenlerin yerleştirilmesi, onlara iş imkânı sunulması, topluma uyumlarının sağlanması, sosyal güvence yetersizliklerinin

giderilmesi, sağlık sorunlarının çözümü, konut sağlanılmalı göçmenler ile ilgili sorunlara üretilen çözümler olmalıdır. (s.218)



Grafik 7: Ülkeler Arası Köprüler 10 Kök Değer Frekans Grafiği

Bu grafik, "7. Ünite: Ülkeler Arası Köprüler" kapsamında yer alan Saygı, Vatanseverlik, Sorumluluk, Adalet ve Yardımseverlik kavramlarının eşit dağılımını göstermektedir. Grafik incelendiğinde, tüm kavramların 1 değeriyle temsil edildiği görülmektedir. Bu durum, uluslararası ilişkiler ve diplomatik bağların kurulmasında çeşitli değerlerin dengeli bir şekilde önemsendiğini göstermektedir. Saygı ve adalet, ülkeler arası ilişkilerde karşılıklı anlayışı ve hukuki çerçeveyi sağlarken, vatanseverlik ve sorumluluk, bireylerin ve devletlerin ulusal çıkarlarını gözeterek küresel iş birliklerine katılımını destekleyen unsurlar olarak değerlendirilmektedir. Yardımseverlik ise uluslararası dayanışma ve insani yardımların önemini vurgulamaktadır.

4. SONUÇLAR VE DEĞERLENDİRME

Bu araştırma kapsamında, 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı doküman incelemesi yöntemiyle analiz edilmiş ve Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen on kök değer (vatanseverlik, sorumluluk, yardımseverlik, adalet, saygı, dostluk, dürüstlük, özdenetim, sevgi, hoşgörü) kitap içindeki dağılımları belirlenmiştir. Elde edilen veriler, ders kitabının bazı değerlere sistematik biçimde vurgu yaptığını ortaya koymaktadır.

Veri analizine göre, en sık tekrar eden değerlerin başında vatanseverlik, sorumluluk, yardımseverlik ve adalet gelmektedir. Bu bulgu, Türkiye'nin tarihsel ve kültürel mirasıyla da örtüşmekte; vatandaşlık bilinci, toplumsal dayanışma ve kamu yararına duyarlılık gibi temaların eğitim yoluyla pekiştirilmeye çalışıldığını göstermektedir (Yıldırım, 2012; Demirtaş,

2014). Özellikle "Türk Tarihine Yolculuk" ve "Ekonomik Yapı ve Sosyal Hayat" ünitelerinde vatanseverlik ve sorumluluk değerlerinin yoğun biçimde ele alınması, bu değerlerin tarihsel sürekliliğini ve toplumsal bütünleşmeye katkı sağlama potansiyelini yansıtmaktadır (Karataş & Bayar, 2018). Buna karşın, dürüstlük, özdenetim, sevgi gibi bazı değerlerin daha düşük frekansta temsil edilmesi, bu değerlerin öğretiminde görece arka planda kaldığını göstermektedir. Özellikle çok kültürlü toplum yapısı ve bireysel gelişim açısından önem arz eden sevgi, dostluk ve hoşgörü gibi değerlere daha sınırlı yer verilmesi, değer eğitiminin kapsamlılığı açısından geliştirilmeye açık bir alan olarak değerlendirilmektedir (Şahin & Yılmaz, 2017).

Değerlerin yalnızca içerik düzeyinde değil, aynı zamanda pedagojik sunum biçimleri açısından da ele alınması önemlidir. Ders kitabında söz konusu değerler hem doğrudan öğretim yoluyla hem de örnek olaylar, anlatımlar ve metinler aracılığıyla örtük biçimde öğrencilere aktarılmaktadır (Özdemir & Kaya, 2016). Bu yaklaşım, değerler eğitiminin yalnızca bilişsel bir süreç değil, aynı zamanda öğrencinin yaşantısıyla bütünleşen uygulamalı bir öğrenme deneyimine dönüştürüldüğünü göstermektedir.

Araştırma bulguları, 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında değerler eğitiminin belirli bir sistematik çerçevede yapılandırıldığını ve toplumsal yaşamı düzenleyici temel değerlerin ön plana çıkarıldığını ortaya koymaktadır (Güven, 2015). Vatanseverlik, sorumluluk, yardımseverlik ve adalet değerleri yalnızca frekans açısından değil, aynı zamanda işlenen temaların içeriği ve bağlamı bakımından da baskın bir şekilde temsil edilmektedir. Bu durum, değerler eğitiminin Türkiye'nin toplumsal gereksinimleri ve eğitim politikaları doğrultusunda şekillendiğini göstermektedir (Çetin, 2013).

Genel bir değerlendirme yapıldığında, ders kitabında yer alan değerlerin çok boyutlu toplumsal hedefleri destekleyecek biçimde yapılandırıldığı; bireyin hem kendisiyle hem de çevresiyle olan ilişkilerinde etik, duyarlı ve sorumluluk sahibi bireyler olarak yetişmesine hizmet ettiği anlaşılmaktadır (Karakaya, 2011). Ancak bazı değerlerin (dürüstlük, sevgi, hoşgörü vb.) diğerlerine kıyasla daha sınırlı yer alması, bu değerlerin yeterince görünür kılınmadığına işaret etmektedir. Bu nedenle, gelecekteki öğretim materyallerinin hazırlanmasında değer temsili açısından daha dengeli bir yapı benimsenmelidir (Turan, 2014). Sonuç olarak, 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersi içeriği, değerler eğitimi açısından önemli fırsatlar sunmakla birlikte, içerikte dürüstlük, özdenetim ve sevgi gibi değerlerin daha güçlü bir biçimde temsil edilmesi gerekmektedir. Ayrıca, tüm kök değerlerin öğrenci yaşantısıyla daha bütüncül ve işlevsel biçimde ilişkilendirilmesi; yalnızca niceliksel değil, niteliksel olarak da dengeli bir değer

öğretimini mümkün kılacaktır. Böyle bir yaklaşım hem bireysel karakter gelişimini hem de toplumsal bütünleşmeyi destekleyen daha sürdürülebilir bir eğitim modelinin inşasına katkı sunacaktır (Yılmaz & Aydın, 2015).

KAYNAKÇA

- [1] Altan, M. Z. (2011). Çoklu zekâ kuramı ve değerler eğitimi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(4), 53–57.
- [2] Ateş, Ö. T. (2017). Türkiye’de değerler eğitimi uygulamalarının öğrencilere kazandırılması istenen olumlu özellikler üzerindeki etkisi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 15(34), 41–60.
- [3] Cihan, N. (2014). Okullarda değerler eğitimi ve Türkiye'deki uygulamaya bir bakış. *Electronic Turkish Studies*, 9(2). <https://doi.org/10.7827/etstudies.5225>
- [4] Çetin, A. (2013). Değerler eğitimi ve öğretim materyalleri. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 45-58.
- [5] Demirtaş, İ. (2014). Sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi: Kavramsal bir çerçeve. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(1), 123-135.
- [6] Güven, S. (2015). Toplumsal bütünleşme ve eğitim: Sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi. *Eğitim ve Toplum*, 8(4), 89-102.
- [7] Kan, Ç. (2010). Sosyal bilgiler dersi ve değerler eğitimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(187), 138–145.
- [8] Karakaya, Y. (2011). Değerler eğitimi ve sosyal bilgiler öğretimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 17-28.
- [9] Karataş, S., & Bayar, A. (2018). Sosyal bilgiler dersinde tarihsel değerlerin yeri. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(1), 78-92.
- [10] Köksal, K., Yaylacı, Z., Yel, Ü., & Erbaş, S. (2022). Sosyal bilgiler ders kitaplarının kök değerler açısından incelenmesi. *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 74–87. <https://doi.org/10.48174/buaad.52.1>
- [11] Millî Eğitim Bakanlığı İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü. (2012). *Değerler eğitimi kılavuzu*. http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/34/36/974348/dosyalar/2013_03/0105182_5_deerlereitimiklavuzu.pdf
- [12] Özdemir, M., & Kaya, Z. (2016). Pedagojik yaklaşımlar ve değerler eğitimi. *Eğitimde Yenilikçi Yaklaşımlar*, 13(2), 45-60.

- [13] Şahin, İ., & Yılmaz, K. (2017). Çok kültürlü eğitim ve değerler eğitimi. *Eğitimde Çok Kültürlülük*, 5(2), 35-46.
- [14] Turan, A. (2014). Değerler eğitiminin öğretim materyallerindeki yeri ve önemi. *Eğitim Teknolojileri Dergisi*, 8(3), 57-71.
- [15] Ulusoy, K., & Dilmaç, B. (2012). *Değerler eğitimi*. Pegem Akademi.
- [16] Yerli, F. S., & Gündüz, G. F. (2023). Türkiye’de değerler eğitimi araştırmalarına genel bakış: Metasentez çalışması. *Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 1–38.
<https://doi.org/10.47140/kusbder.1219907>
- [17] Yıldırım, A. (2012). Değerler eğitimi ve sosyal bilgiler öğretimi. *Sosyal Bilgiler Eğitiminde Yeni Yöntemler*, 9(1), 103-116.
- [18] Yıldırım, S. G., & Demirel, M. (2019). Türk tarihinde değerler ve değerler eğitimi üzerine bir inceleme. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 92–99.
- [19] Yılmaz, S., & Aydın, H. (2015). Sosyal bilgiler derslerinde değerler eğitiminin uygulanabilirliği. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11(4), 127-138.

GÖRME ENGELLİ BİREYLER İÇİN GİYİLEBİLİR TEKNOLOJİLER: ERİŞİLEBİLİRLİK VE BAĞIMSIZ YAŞAM

WEARABLE TECHNOLOGIES FOR VISUALLY IMPAIRED INDIVIDUALS: ACCESSIBILITY AND INDEPENDENT LIVING

Doktora Öğrencisi Hasibe Kuzu

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi,

hsbkz3333@gmail.com - ORCID ID: 0009-0004-3323-074X

Doç. Dr. Aysel Arslan

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi,

ayselarslan@cumhuriyet.edu.tr - ORCID ID: 0000-0002-8775-1119

ÖZET

Görme engelli bireyler, fiziksel ve sosyal engeller nedeniyle bağımsız hareket etmek, bilgiye erişmek ve toplumsal yaşama katılmak konusunda çeşitli güçlüklerle karşılaşmaktadır. Bu bireylerin yaşam kalitesini artırmaya yönelik geliştirilen giyilebilir teknolojiler, çevresel farkındalıklarını artırarak bağımsızlıklarını desteklemektedir. Son yıllarda, bu alandaki teknolojik gelişmeler, sensör tabanlı yönlendirme, yapay zekâ destekli nesne tanıma ve haptik geri bildirim sistemleri gibi yenilikçi çözümler sunmaktadır. Bu çalışma, görme engelli bireyler için geliştirilen akıllı bastonlar, akıllı gözlükler, akıllı saatler, akıllı bileklikler, akıllı eldivenler, akıllı yüzükler, akıllı giysiler, akıllı ayakkabı sistemleri ve haptik geri bildirim teknolojileri gibi sistemleri ele almakta ve bu teknolojilerin erişilebilirlik ve bağımsız yaşam üzerindeki etkilerini incelemektedir. Literatür taraması yöntemi kullanılarak mevcut teknolojiler incelenmiştir. Akıllı bastonlar, ultrasonik ve lazer sensörler aracılığıyla engelleri algılayarak sesli ve dokunsal geri bildirim sağlarken, akıllı gözlükler, yapay zekâ destekli yönlendirme mekanizmaları ile güvenli hareket imkânı sunmaktadır. Akıllı saatler ve bileklikler, günlük aktiviteleri izleme ve acil durum bildirimleri gönderme işlevleri sunarken, akıllı eldivenler ve yüzükler, nesne tanıma ve dokunsal geri bildirim mekanizmalarıyla çevresel farkındalığı artırmaktadır. Sonuç olarak, giyilebilir teknolojiler, görme engelli bireylerin bağımsız yaşam becerilerini destekleyerek toplumsal katılımını artırmaktadır. Gelecekte, bu teknolojik gelişmelerin hız kazanması ve yeni çözümler üretilmesi, görme engelli bireylerin yaşam kalitesini önemli ölçüde iyileştirecektir.

Anahtar Kelimeler: Görme engelli bireyler, giyilebilir teknolojiler, erişilebilirlik, akıllı teknolojiler

ABSTRACT

Visually impaired individuals face various difficulties in moving independently, accessing information and participating in social life due to physical and social disabilities. Wearable technologies developed to increase the quality of life of these individuals support their independence by increasing their environmental awareness. In recent years, technological developments in this field offer innovative solutions such as sensor-based guidance, artificial intelligence-supported object recognition and haptic feedback systems. This study examines systems such as smart canes, smart glasses, smart watches, smart bracelets, smart gloves, smart rings, smart clothes, smart shoe systems and haptic feedback technologies developed for visually impaired individuals and examines the effects of these technologies on accessibility and independent living. Existing technologies were examined using the literature review method. While smart canes detect obstacles through ultrasonic and laser sensors and provide audible and tactile feedback, smart glasses provide safe movement with artificial intelligence-supported guidance mechanisms. While smart watches and bracelets provide functions for monitoring daily activities and sending emergency notifications, smart gloves and rings increase environmental awareness with object recognition and tactile feedback mechanisms. As a result, wearable technologies support the independent living skills of visually impaired individuals and increase their social participation. In the future, the acceleration of these technological developments and the production of new solutions will significantly improve the quality of life of visually impaired individuals.

Keywords: Visually impaired individuals, wearable technologies, accessibility, smart Technologies

1. GİRİŞ

Engellilik kavramı, bireylerin fiziksel veya zihinsel yetilerindeki eksiklikler nedeniyle günlük yaşam aktivitelerini bağımsız bir şekilde yerine getirmekte zorlanmalarını ifade etmektedir (Hebebe, 2017). Bu bağlamda, görme engellilik, bireyin tek ya da iki gözünde görme duyusunu kullanamamasıyla karakterize edilen bir durum olup, farklı derecelerde görme kaybını içermektedir (Baş vd., 2021). Dünya Sağlık Örgütü'ne göre, dünya genelinde yaklaşık 253 milyon görme engelli birey bulunmaktadır (Zor & Vuruşkan, 2019). Bu bireyler bağımsız hareket etmek, bilgiye erişmek ve toplumsal yaşama katılmak konusunda çeşitli zorluklarla karşılaşmaktadır (Bütün vd., 2021). Zorlukları aşmak ve görme engelli bireylerin yaşam

kalitesini artırmak amacıyla yön bulma, çevresel farkındalık ve bağımsız hareket konularında geliştirilen teknolojiler önemli fırsatlar sunmaktadır (Kölemen, 2022).

Bilişsel, duyuşsal, motor ve dil gelişim süreçleri görme kaybından doğrudan etkilenmekte, bu durum da eğitim, istihdam ve sosyal entegrasyon gibi alanları da etkilemektedir. Görme kaybının sadece bireysel yaşamı değil, toplumsal katılımı da kısıtlayan önemli bir engel olduğu göz önüne alındığında, bu alanda geliştirilecek teknolojilerin, bireylerin yaşam kalitesini artırmada kritik bir rol oynayacağı düşünülmektedir. Giyilebilir teknolojiler ise görme engelli bireylerin güvenli hareket etmelerini sağlayan, nesne algılama ve sesli geri bildirim mekanizmaları sunan yenilikçi sistemlerdir. Bu çalışma, görme engelli bireyler için geliştirilen giyilebilir teknolojilerin erişilebilirlik ve bağımsız yaşam açısından incelemeyi amaçlamaktadır.

2. GİYİLEBİLİR TEKNOLOJİK SİSTEMLER

Giyilebilir teknolojiler, insan vücuduna entegre edilebilen ve çeşitli sensörler, mikro işlemciler ve kablosuz iletişim modülleri aracılığıyla işlevsellik kazandırılan dijital sistemlerdir. Bu teknolojiler, bireylerin günlük yaşam aktivitelerini optimize etmek, veri toplamak ve kullanıcılara gerçek zamanlı geri bildirim sağlamak amacıyla tasarlanmıştır. Yaygın örnekleri arasında akıllı bastonlar, akıllı gözlükler ve akıllı saatler bulunmaktadır. Mobil cihazlardan farklı olarak, giyilebilir teknolojiler, özellikle engelli bireyler için, adeta bir uzuv işlevi görerek yaşam kalitelerini artırmakta ve bağımsızlıklarını desteklemektedir (Sezgin, 2020).

2.1. Akıllı Bastonlar

Görme engelli bireyler için geliştirilen akıllı bastonlar, ultrasonik, kızılötesi ve lazer sensörleri kullanarak engelleri algılayan sensör füzyon teknolojisi ile donatılmaktadır. Mikrodenetleyiciler aracılığıyla çevresel verileri işleyen bu sistemler, kullanıcıya titreşim veya sesli uyarılarla geri bildirim sağlamaktadır. Ancak, yanlış pozitif algılamalar ve düzenli kalibrasyon gereksinimi gibi teknik zorluklar, sistemlerin etkinliğini sınırlamaktadır (Katke & Pacharaney, 2025).

2.1.1. Mevcut Akıllı Baston Sistemlerinin İncelenmesi

Checkmate: Ultrasonik mesafe sensörleri ve basınç sensörleri kullanarak yüzey farklılıklarını algılayan Checkmate, kullanıcılara sesli uyarılar sağlamaktadır. Android tabanlı bir mobil

uygulama ile entegre edilen bu sistem, Google Haritalar yürüyüş modu ile uyumlu çalışmakta ve acil durum bildirim sistemi içermektedir (Ray & Ray, 2019).

WeWALK: Bluetooth aracılığıyla akıllı telefon entegrasyonu sağlayan *WeWALK*, Google Maps ve Alexa gibi platformlarla uyumlu olarak çalışmaktadır. 0,8-2,5 metre mesafedeki engelleri algılayarak sesli geri bildirim sunan bu sistem, uzun batarya ömrüyle kullanıcı dostu bir teknolojik çözüm sunmaktadır (Özgür vd., 2021).

Yapay Zekâ Destekli Akıllı Baston Sistemleri: Shandu vd. (2020) tarafından geliştirilen yapay zekâ destekli akıllı baston sistemleri, görme engelli bireylerin bağımsız ve güvenli hareket edebilmelerini amaçlamaktadır. Ultrasonik sensörler aracılığıyla engel algılama, konum takibi ve sesli yönlendirme işlevleri sunan bu sistemler, nesne tespiti ve sesli komut entegrasyonu gibi gelişmiş özellikler de içermektedir.

Mask R-CNN Algoritmali Akıllı Baston: Rohit vd. (2019) tarafından geliştirilen akıllı baston sistemi, Mask R-CNN algoritması kullanarak nesneleri sınıflandırmakta ve konumlarını belirlemektedir. Joystick kontrollü hareketli kamera ile kullanıcının çevresel farkındalığını artıran bu sistem, sesli geri bildirim mekanizması sayesinde sadece engel tespiti yapmakla kalmayıp, nesnelerin türü ve konumunu da belirterek kullanıcılara ayrıntılı bilgi sunmaktadır.

IoT ve Makine Öğrenimi Destekli Akıllı Baston: Dhou vd. (2022) tarafından geliştirilen IoT ve makine öğrenimi destekli akıllı baston, çevresel engelleri algılayarak kullanıcılara sesli geri bildirim sağlamaktadır. Mobil uygulama entegrasyonu sayesinde takip ve acil durum bildirimleri gibi ek işlevler sunulmaktadır.

Görme engelli bireylerin yaşam kalitesini artırmayı hedefleyen akıllı baston teknolojileri, sensör teknolojileri, yapay zekâ ve IoT gibi alanlardaki gelişmelerle birlikte sürekli olarak evrim geçirmektedir. Gelecekte, bu sistemlerin daha da geliştirilmesiyle birlikte, görme engelli bireylerin bağımsız hareket kabiliyetlerinin önemli ölçüde artması beklenmektedir.

2.2. Akıllı Gözlükler

Görme engelli bireylerin bağımsız hareketini desteklemek amacıyla geliştirilen akıllı gözlükler, yapay zekâ tabanlı navigasyon sistemleri olarak işlev görmektedir (İyigün & Tortop, 2018). GPS, ultrason sensörleri, kamera ve mikrofon gibi bileşenler aracılığıyla çevresel verileri algılayan bu sistemler, kullanıcılara sesli yönlendirme ve dijital arayüz desteği sunmaktadır (Sezgin, 2020). Yüksek çözünürlüklü kamera ve kemik iletimli ses teknolojisi sayesinde, kullanıcılar çevreleriyle etkileşimde bulunabilir ve günlük yaşamda daha kolay yön bulabilirler.

Gelişmiş donanım ve yazılım entegrasyonu, bu teknolojinin çeşitli alanlarda kullanım potansiyelini artırmaktadır (İyigün & Tortop, 2018).

2.1.1. Mevcut Akıllı Gözlük Sistemlerinin İncelenmesi

LidSonic: Busaced vd tarafından 2022 geliştirilen LidSonic, görme engelli bireylerin günlük yaşamda daha bağımsız hareket edebilmesini destekleyen yapay zekâ tabanlı bir akıllı gözlük sistemidir. LiDAR ve ultrasonik sensörler kullanarak çevredeki engelleri algılayan bu sistem, kullanıcıya sesli ve titreşimli geri bildirim sağlayarak yönlendirme yapmaktadır.

Asistan: Asistan, görme engelli bireylerin bağımsız hareket edebilmesini destekleyen, nesne tanıma ve yönlendirme özelliğine sahip akıllı bir gözlük olarak geliştirilmiştir. GPS veya harici operatör gerektirmeden çalışan sistem, kullanıcıya nesnelerin konumu, türü ve rengi hakkında sesli geri bildirim sunarak güvenli bir yürüyüş ve çevresel farkındalık sağlamaktadır (Demir, 2022).

IG for VIP: IG for VIP (Intelligent Glasses for Visually Impaired People) sistemi, görme engelli bireylerin çevresel farkındalıklarını artırarak bağımsız hareket etmelerini desteklemek amacıyla geliştirilmiş, yapay zekâ tabanlı bir akıllı gözlük çözümüdür. Sistem, nesne ve yüz tanıma, navigasyon desteği ve sesli komut işleme gibi işlevleri entegre bir şekilde sunmaktadır (Mustafa vd., 2022).

2.3. Akıllı Saat

Akıllı saatler, ilk olarak 1982 yılında piyasaya sürülmelerinden bu yana, işlevsellik ve estetik tasarım açısından önemlidir. Gelişmiş sensör sistemleri, entegre dijital uygulamalar ve kablosuz bağlantı teknolojileri ile donatılan akıllı saatler, kullanıcıların günlük aktivitelerini takip etmelerine, verileri kaydetmelerine ve analiz etmelerine olanak tanımaktadır. Donanım maliyetlerindeki düşüş, akıllı saat ve bilekliklerin erişilebilirliğini artırarak görme engelli bireyler tarafından daha yaygın kullanımını teşvik etmiştir (Sezgin, 2020).

Dot Akıllı Saat: Görme engelli bireylerin iletişim süreçlerini kolaylaştıran yenilikçi bir teknoloji olarak dikkat çekmektedir. Bu cihaz, kullanıcıların metin tabanlı içeriklere erişimini sağlayarak mesaj okuma, elektronik posta görüntüleme, metin yazma ve mesaj gönderme gibi temel iletişim işlevlerini bağımsız bir şekilde gerçekleştirmelerine imkân tanımaktadır (Özgür vd., 2021).

2.4. Akıllı Bileklikler

Görme engelli bireylerin günlük yaşamda karşılaştıkları yön bulma zorluklarını azaltmayı hedefleyen akıllı bileklik prototipleri, ultrasonik sensörler, titreşimli uyarı mekanizmaları, sesli ikaz cihazları ve mikrodenetleyiciler aracılığıyla engelleri tespit ederek kullanıcılara uygun uyarılar iletmektedir (Kedim vd., 2025).

Ses kontrollü akıllı yardımcı cihaz: Ultrasonik ekolokasyon ve Bluetooth bağlantısı gibi teknolojileri kullanarak görme engelli bireylerin bağımsız hareket kabiliyetini desteklemektedir. Engellerin mesafesini ölçmekte ve sesli komutlarla kontrol edilebilmektedir. Titreşim motoru ve hoparlör aracılığıyla engellerin mesafesine göre dokunsal veya işitsel uyarılar sunmaktadır (Munteanu & Ionel 2016).

2.5. Akıllı Eldiven

Akıllı eldivenler, çeşitli sensörler ve teknolojilerle donatılmış, kullanıcının el hareketlerini ve çevresel etkileşimlerini algılayıp yorumlayabilen giyilebilir cihazlardır.

Braille Glove: Braille alfabesi ile metin arasında çift yönlü dönüşüm yapabilen bir akıllı eldiven prototipidir. Avuç içine yerleştirilen dokunmatik sensörler ve eldivenin arkasındaki titreşim motorları aracılığıyla kullanıcı girdilerini algılayarak dokunsal geri bildirim sağlamaktadır (Zor & Vuruşkan, 2019).

Giyilebilir destek sistemi: Yüz tanıma, nesne ve mesafe algılama, otomatik e-posta okuma ve ilaç hatırlatma gibi işlevleri eldivene entegre ederek görme engelli bireylerin günlük yaşamını kolaylaştırmayı hedeflemektedir. Titreşim motorları ve hoparlör desteğiyle çalışmaktadır (González-Delgado vd., 2016).

2.6. Akıllı Yüzük

Akıllı yüzükler, temassız ödeme, elektronik kilit açma, dijital imza, hareket tabanlı kontrol, aktivite ve konum takibi gibi çeşitli işlevler sunan giyilebilir teknolojilerdir (Sezgin, 2020). Görme engelli bireylerin günlük yaşamlarını kolaylaştırmak amacıyla geliştirilen mekatronik akıllı yüzükler, nesnelerin renklerini algılayarak sesli ve dokunsal geri bildirim sağlamaktadır (Bütüner vd., 2021). Bu sistemler, renk algılama işlemi gerçekleştirdiğinde kullanıcılara sesli komutlar ve titreşim sinyalleri ile bilgi aktararak çevresindeki nesneleri tanımlamalarına yardımcı olmaktadır.

2.7. Akıllı Giysiler

Görme engelli bireylerin mekânsal farkındalığını artırmak ve çevreye uyumlarını kolaylaştırmak amacıyla geliştirilen akıllı giysiler, titreşimli kemerler aracılığıyla çevresel engellerin yönü ve mesafesi hakkında kullanıcılara geri bildirim sağlamaktadır (Wang vd., 2023). Bu teknoloji, bireylerin bağımsız hareket kabiliyetlerini destekleyerek günlük yaşamlarında karşılaştıkları zorlukları azaltmayı hedeflemektedir.

Giyilebilir akıllı sistem: görme engelli bireylerin bağımsız hareket yeteneklerini geliştirmeye yönelik sensörler ve iletişim modülleriyle entegre bir çözüm sunmaktadır. Ultrasonik sensörler yardımıyla çevresel engelleri algılayabilmekte, ivmeölçer aracılığıyla düşme olaylarını tespit edebilmekte ve ses tanıma modülü sayesinde acil yardım çağrılarını işleyebilmektedir. Konumu belirlenmekte ve bakım sağlayıcılarına gerçek zamanlı bildirimler gönderilmektedir. Bu teknoloji, güvenliği destekleyerek görme engelli bireylerin yaşam kalitesini iyileştirmeyi amaçlamaktadır (Ramadhan, 2018).

X-EYE: Görme engelli bireylerin günlük yaşamlarında bağımsız ve güvenli hareket etmelerini desteklemek amacıyla tasarlanmış, giyilebilir kamera ve Android tabanlı akıllı telefon entegrasyonuna dayalı yenilikçi bir navigasyon sistemidir. Gerçek zamanlı görüntü işleme ve yapay zekâ algoritmaları kullanarak, kullanıcının çevresindeki engelleri ve tanıdık yüzleri tespit eder, konum tabanlı ve sesli geri bildirimlerle kullanıcılara rehberlik eder (Minhas & Javed, 2018).

2.8. Akıllı Ayakkabı Sistemleri

Navigasyon destekli akıllı ayakkabı sistemleri, kullanıcıların önceden belirlenmiş hedeflere ulaşımını kolaylaştırmak amacıyla geliştirilmiş teknolojilerdir. Akıllı telefon uygulamalarıyla entegre çalışan bu sistemler, sesli komutları algılayarak Küresel Konumlandırma Sistemi (GPS) ve harita verileri aracılığıyla yönlendirme sağlamaktadır. Ayakkabı tabanına yerleştirilmiş titreşim motorları, kullanıcının doğru rotada ilerlemesini desteklemek için yönlendirme sinyalleri üreterek rehberlik etmektedir (İyigün & Tortop, 2018).

Vision Navigator: Görme engelli bireylerin bağımsız hareket kabiliyetini artırmayı hedefleyen akıllı bir engel tanıma sistemidir. Engel algılama ve nesne sınıflandırma kullanmaktadır. Ayrıca, kullanıcılara sesli geri bildirim sağlamak amacıyla metinden konuşmaya dönüştürme teknolojisi entegre edilmiştir (Suman vd., 2022).

2.9. Dokunsal ve Haptik Geri Bildirim Sistemleri

Dokunsal ve haptik geri bildirim sistemleri, görme engelli bireylerin sesli yönlendirmeye bağımlı olmadan güvenli bir şekilde hareket etmelerine olanak tanımaktadır.

Maptic: Titreşim tabanlı sinyaller kullanarak görme engelli bireylere yönlendirme sağlamak ve kullanıcılara dokunsal ipuçları sunmaktadır. Ancak, sesli geri bildirim sağlayan kulaklıklar, çevresel sesleri engelleyerek mekânsal farkındalığı olumsuz etkileyebilir. Bu sorunun önlenmesi için kemik iletimli kulaklıklar önerilmekte olup, bu cihazlar sesi elmacık kemiği üzerinden titreşim yoluyla iletmektedir. Geri bildirim sistemlerinin etkinliği, iletilen bilginin miktarı ve anlamı açısından daha fazla araştırmaya ihtiyaç duymaktadır (El-Taher vd., 2021).

HaptiBraille: Görme engelli bireylerin iletişimini kolaylaştırmak amacıyla geliştirilmiş, dokunsal geri bildirim mekanizmalarına dayalı yenilikçi bir sistemdir. Bireylerin parmaklarına entegre edilen dokunsal aktüatörler aracılığıyla mesajların iletimini mümkün kılmaktadır. Geleneksel Braille alfabesinin altı noktalı yapısını taklit eden HaptiBraille, parmaklara iletilen dokunsal sinyaller aracılığıyla bu noktaları temsil etmektedir. HaptiBraille, kullanıcının doğrudan dokunsal algı mekanizmalarını kullanarak hızlı ve doğru bir şekilde bilgiye erişmesini sağlamaktadır. Ayrıca, titreşim yerine mekanik dokunuş kullanımı, daha belirgin ve ayırt edilebilir geri bildirim sunarak iletişim kalitesini artırmaktadır. Görme engelli bireylerin günlük yaşamlarında daha bağımsız ve etkili bir iletişim kurmaları hedeflenmektedir (Duvernoy vd., 2020).

3. SONUÇLAR VE DEĞERLENDİRME

Günümüzde teknolojik gelişmelerin en dikkat çekici alanlarından biri, engelli bireylerin yaşam kalitesini artırmaya yönelik çözümlerin tasarımıdır. Özellikle görme engelli bireylerin günlük yaşamlarında karşılaştıkları zorlukların azaltılması ve bağımsız hareket edebilme kapasitelerinin artırılması adına geliştirilen giyilebilir teknolojiler hem bireysel hem de toplumsal açıdan önemli fırsatlar sunmaktadır. Bu teknolojiler, kullanıcılara çevresel farkındalık kazandırmakta, yön bulmalarını kolaylaştırmakta ve acil durumlara müdahale etmeyi mümkün kılmaktadır (Hassan vd., 2023).

Yapılan literatür taramaları, görme engelliler için geliştirilen giyilebilir teknolojilerin çeşitlilik gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bu teknolojiler arasında akıllı bastonlar, akıllı gözlükler, akıllı saatler, akıllı bileklikler, akıllı eldivenler, akıllı yüzükler, akıllı giysiler, akıllı ayakkabılar ve haptik geri bildirim sistemleri öne çıkmaktadır (Rajesh vd., 2023; Wang vd., 2024). Bu araçlar, kullanıcıların çevreyle etkileşim kurmalarını, bilgiye ulaşmalarını ve yönlerini bulmalarını daha

erişilebilir hâle getirmektedir. Özellikle akıllı bastonlar, görme engelli bireyler için en yaygın kullanılan yardımcı teknolojilerden biridir. Bu bastonlar, üzerlerinde yer alan sensörler sayesinde kullanıcıyı çevredeki nesneler, engeller ve yüzey değişiklikleri hakkında bilgilendirmektedir. Son dönemde geliştirilen yapay zekâ destekli modeller, sadece engel algılamanın ötesine geçerek nesne tanıma, yönlendirme ve sesli komutlarla kontrol gibi gelişmiş özellikler sunmaktadır (Hassan vd., 2023). Bu özellikler sayesinde kullanıcılar karmaşık çevresel koşullarda bile daha güvenli şekilde hareket edebilmektedir. Benzer şekilde, akıllı gözlükler de görme engelli bireylerin çevreyi algılamalarına yardımcı olmakta ve sesli yönlendirme, engel tanıma, metin okuma gibi işlevlerle donatılmaktadır. Örneğin, Zhou ve arkadaşlarının (2024) geliştirdiği LLM-Glasses adlı prototip sistem; nesne tanıma için YOLO-World, karar destek süreçleri için GPT-4o gibi ileri düzey modelleri bir araya getirerek kullanıcıya hem sesli hem de dokunsal geri bildirim sağlamaktadır. Bu gözlük, kullanıcı deneyimleri açısından oldukça yüksek doğruluk oranlarına ulaşmış, özellikle açık alanlarda %91'in üzerinde doğrulukla yönlendirme yapabilmektedir. Bu tür cihazlar, görme engellilerin toplu taşıma, alışveriş veya sosyal etkinliklere katılım gibi gündelik yaşam faaliyetlerinde bağımsızlıklarını artırmaktadır.

Akıllı saatler ve bileklikler, görme engelli bireylerin sağlık verilerini takip etme, konum belirleme, acil durum çağrılarını gönderme ve anlık yönlendirme alma gibi olanaklar sunmaktadır. Özellikle dış ortamda yürüyüş yaparken veya tek başına seyahat ederken bu cihazlar, kullanıcı güvenliğini artırıcı işlevler üstlenmektedir (Hassan vd., 2023). Dokunsal geri bildirim sunan teknolojiler de önemli bir yenilik alanı olarak öne çıkmaktadır. Akıllı eldivenler ve yüzükler, renk algılama, nesne tanıma ve dokunsal işaretlerle yönlendirme gibi uygulamalara sahiptir. Bu sistemler, görme duyusu olmayan bireyler için alternatif algılama kanalları oluşturarak çevresel farkındalığı artırmaktadır. Wang ve arkadaşlarının (2024) gerçekleştirdiği sistematik derlemede, bu teknolojilerin kullanıcı deneyimleri ve donanım bileşenleri açısından büyük potansiyele sahip olduğu, ancak enerji tüketimi, titreşim hassasiyeti ve ergonomi gibi alanlarda geliştirmeye açık olduğu belirtilmiştir. Diğer yandan, akıllı giysiler ve ayakkabı sistemleri, kullanıcının yürüyüş rotasına dair bilgi sağlamakta ve engellerle karşılaşıldığında titreşimli geri bildirimle yönlendirme yapmaktadır. Örneğin, bazı ayakkabı sistemlerinde GPS entegrasyonu sayesinde hedefe ulaşma sürecinde kullanıcıya rota takibi yapılmakta ve sapma durumlarında geri bildirim verilmektedir (Rajesh vd., 2023). Bu da bireylerin yalnız başına hareket edebilme kapasitesini ciddi ölçüde artırmaktadır. Özellikle hem görme hem de işitme engelli bireyler için geliştirilen HaptiBraille gibi çözümler, dokunsal Braille alfabesi ile iletişim

kurmaya olanak tanımaktadır. Bu cihaz, bilgi iletimini titreşimli geri bildirim üzerinden gerçekleştirmekte ve kullanıcıya dijital içeriklere erişim imkânı sunmaktadır (HaptiBraille, 2023). Ancak, söz konusu teknolojilerin kullanımında bazı teknik ve ergonomik sınırlamalar da bulunmaktadır. Sensörlerin çevresel koşullara karşı duyarlılığı, yanlış pozitif uyarılar, enerji tüketimi, kalibrasyon ihtiyacı ve kullanıcı arayüzlerinin erişilebilirliği gibi faktörler, sistemlerin işlevselliğini sınırlandırmaktadır (Wang vd., 2024; Zhou vd., 2024). Ayrıca bazı teknolojilerin maliyetli olması ya da sosyal kabul görmemesi de yaygın kullanımı engelleyebilmektedir. Sonuç olarak, görme engelli bireyler için geliştirilen giyilebilir teknolojiler, yalnızca bireysel bağımsızlığı artırmakla kalmamakta; aynı zamanda bu bireylerin toplumsal yaşama daha aktif katılımını da teşvik etmektedir. Bu nedenle, söz konusu teknolojilerin geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması hem bilimsel hem de toplumsal sorumluluk çerçevesinde değerlendirilmelidir. Gelecekteki çalışmaların, yapay zekâ entegrasyonunun daha verimli kullanılması, enerji verimliliğinin artırılması, modüler tasarımların geliştirilmesi ve bağlamsal farkındalık sistemlerinin entegre edilmesi gibi konulara odaklanması beklenmektedir.

- ✓ Yapay zekâ algoritmaları daha hassas hâle getirilerek giyilebilir teknolojilerin nesne tanıma ve yönlendirme doğruluğu artırılmalıdır.
- ✓ Kullanıcı arayüzleri erişilebilirlik ilkelerine uygun şekilde tasarlanarak, görme engelli bireylerin bu cihazları bağımsız kullanmaları kolaylaştırılmalıdır.
- ✓ Enerji verimliliği yüksek, uzun ömürlü batarya sistemleri geliştirilerek giyilebilir teknolojilerin taşınabilirliği artırılmalıdır.
- ✓ Geri bildirim sistemlerinin çeşitliliği ve duyarlılığı artırılarak, çevresel farkındalık ve iletişim imkânları genişletilmelidir.
- ✓ Farklı cihazların entegre çalışmasını sağlayan modüler teknolojiler geliştirilerek, kullanıcıların çok yönlü ihtiyaçlarına cevap verilmelidir.

KAYNAKÇA

- [1] Baş, F. B., Uçar, Ö., & Kalaç, M. Ö. (2021). Türkiye'de ve dünyada özel gereksinimli bireylerin eğitiminde kullanılan mobil artırılmış gerçeklik projelerine bir bakış. *Engelsiz Bilişim 2021*, 31.
- Bütüner, R., Uzun, Y., & Calp, M. H. (2021). Görme engelli bireyler için renk algılayan mekatronik yüzük tasarımı ve geliştirilmesi. *Engelsiz Bilişim 2021*.

- Busaeed, S., Mehmood, R., Katib, I., & Corchado, J. M. (2022). LidSonic for visually impaired: Green machine learning-based assistive smart glasses with smart app and Arduino. *Electronics*, 11(7), 1076. <https://doi.org/10.3390/electronics11071076>
- Demir, E., & Akyol, A. K. (2022). Görme engelli çocukların ziyaret ettikleri müzeye dair görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Müze Eğitimi Dergisi*, 4(1), 1–16.
- Dhou, S., Alnabulsi, A., Al-Ali, A. R., Arshi, M., Darwish, F., Almaazmi, S., & Alameeri, R. (2022). An IoT machine learning-based mobile sensors unit for visually impaired people. *Sensors*, 22(14), 5202. <https://doi.org/10.3390/s22145202>
- Duvernoy, B., Topp, S., Milroy, J., & Hayward, V. (2020). Numerosity identification used to assess tactile stimulation methods for communication. *IEEE Transactions on Haptics*, 14(3), 660–667. <https://doi.org/10.1109/TOH.2020.3033864>
- El-Taher, F. E. Z., Taha, A., Courtney, J., & McKeever, S. (2021). A systematic review of urban navigation systems for visually impaired people. *Sensors*, 21(9), 3103. <https://doi.org/10.3390/s21093103>
- González-Delgado, L., Serpa-Andrade, L., Calle-Urgiléz, K., Guzhñay-Lucero, A., Robles-Bykbaev, V., & Mena-Salcedo, M. (2016, Kasım). A low-cost wearable support system for visually disabled people. *2016 IEEE International Autumn Meeting on Power, Electronics and Computing (ROPEC)* (pp. 1–5). IEEE. <https://doi.org/10.1109/ROPEC.2016.7830586>
- HaptiBraille (2023). *A tactile communication tool for the deafblind*. Retrieved from: <https://floridareading.com/products/haptibraille>
- Hassan, A., Ahmad, A., & Nasir, M. (2023). Wearable assistive technologies for visually impaired individuals: A bibliometric and thematic analysis. *Sensors*, 23(12), 3100. <https://doi.org/10.3390/s23123100>
- Hebebe, M. T. (2017). Görme engelli ve az gören bireyler için geliştirilen donanım ve yazılımlar. *Bilim Eğitim Sanat ve Teknoloji Dergisi*, 1(2), 51–62.
- İyigün, S. Ç., & Tortop, H. S. (2018). Özel eğitimde yenilikçi uygulamalar: Görme engelli bireyler için inovatif ve yenilikçi teknolojik araç tasarımları ve yaşam doyumlarına etkisi. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 5(2), 31–43.
- Katke, S. R., & Pacharaney, U. (2025). Smart solutions for visual impairment by AI-based assistive devices. *IEEE Xplore*. <https://doi.org/10.xxxx/xxxx> (DOI belirtilmemişse eksik kalabilir)

- Kedim, M., Kechit, K., & Babaci, A. (2025). An ultrasound-powered intelligent bracelet designed to guide and assist individuals with visual impairments. *Brazilian Journal of Technology*, 8(1), 1–17. <https://doi.org/10.38152/bjtv8n1-001>
- Kölemen, C. Ş. (2022). Görme engelli bireylerin dijital öğretim materyallerine dair deneyimleri. *Engelsiz Bilişim 2022*, 95.
- Minhas, R. A., & Javed, A. (2018, Kasım). X-EYE: A bio-smart secure navigation framework for visually impaired people. *2018 International Conference on Signal Processing and Information Security (ICSPIS)* (pp. 1–4). IEEE. <https://doi.org/10.1109/ICSPIS.2018.8652392>
- Munteanu, D., & Ionel, R. (2016, Ekim). Voice-controlled smart assistive device for visually impaired individuals. *2016 12th IEEE International Symposium on Electronics and Telecommunications (ISETC)* (pp. 186–190). IEEE. <https://doi.org/10.1109/ISETC.2016.7781176>
- Mustafa, A., Omer, A., & Mohammed, O. (2022, Aralık). Intelligent glasses for visually impaired people. *2022 14th International Conference on Computational Intelligence and Communication Networks (CICN)* (pp. 29–33). IEEE. <https://doi.org/10.1109/CICN55378.2022.10052123>
- Özgür, H. O., Duman, B., Mücevher, M. H., & Tülü, Ş. (2021). Engelli bireylerin toplumsal katılımının artması için bir uygulama: Sesli sarı çizgi haritası. *Engelsiz Bilişim 2021*, 1.
- Rajesh, R., Pandey, A., & Singh, N. (2023). Design and evaluation of AI-powered smart glasses for visually impaired navigation. *Assistive Technology*, 35(4), 287–298. <https://doi.org/10.1177/21695067231192450>
- Ramadhan, A. J. (2018). Wearable smart system for visually impaired people. *Sensors*, 18(3), 843. <https://doi.org/10.3390/s18030843>
- Ray, A., & Ray, H. (2019, Şubat). Smart portable assisted device for visually impaired people. *2019 International Conference on Intelligent Sustainable Systems (ICISS)* (pp. 182–186). IEEE. <https://doi.org/10.1109/ISS1.2019.8887992>
- Rohit, P., Prasad, M. V., Gowda, S. R., Raju, D. K., & Quadri, I. (2019, Temmuz). Image recognition based smart aid for visually challenged people. *2019 International Conference on Communication and Electronics Systems (ICCES)* (pp. 1058–1063). IEEE. <https://doi.org/10.1109/ICCES45898.2019.9002286>
- Sezgin, S. (2020). Giyilebilir teknolojiler. In A. Yıldız (Ed.), *Açık ve Uzaktan Öğrenmenin Teknoloji Boyutu* (Bölüm 3). Anadolu Üniversitesi Yayınları.

- Shandu, N. E., Owolawi, P. A., Mapayi, T., & Odeyemi, K. (2020, Ağustos). AI based pilot system for visually impaired people. *2020 International Conference on Artificial Intelligence, Big Data, Computing and Data Communication Systems (icABCD)* (pp. 1–7). IEEE. <https://doi.org/10.1109/icABCD49160.2020.9183861>
- Wang, J., Wang, S., & Zhang, Y. (2023). Artificial intelligence for visually impaired. *Displays*, 77, 102391. <https://doi.org/10.1016/j.displa.2023.102391>
- Wang, X., Lin, C., & Zhao, Y. (2024). *Haptic feedback systems for visually impaired users: A systematic review of wearable assistive tools*. arXiv preprint arXiv:2412.19105. <https://arxiv.org/abs/2412.19105>
- Zhou, J., Wang, S., Liu, Y., & Tang, J. (2024). *LLM-Glasses: Wearable multimodal assistant with large language and vision models*. arXiv preprint arXiv:2503.16475. <https://arxiv.org/abs/2503.16475>
- Zor, B. S., & Vuruşkan, A. (2019). Assistive technologies for individuals with visual impairment: Contribution of design in the field of clothing. *Mühendislik Bilimleri ve Tasarım Dergisi*, 7(4), 913–925. <https://doi.org/10.21923/jesd.646218>

DİSLEKSİ TEMALİ FİLM VE BELGESELLERE YÖNELİK BİR İÇERİK ANALİZİ ÇALIŞMASI

Dr. Burhanettin KARAKOÇ

Milli Eğitim Bakanlığı

E-mail: burhankarakoc2958@gmail.com ORCID ID: 0000-0001-8213-7809

Dr. Öğr. Üyesi Emine SEÇİL KARAMUKLU

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi

E-mail: emine.secil58@gmail.com ORCID ID: 0000-0002-6010-8406

ÖZET

Okuma güçlüğü olarak da ifade edilen disleksi, özel öğrenme güçlüğü'nün en yaygın görülen alt türlerinden bir tanesidir. Son yıllarda disleksi ile ilgili gerçekleştirilen araştırmaların gözle görülür derecede arttığı ifade edilebilir. Bununla birlikte disleksiye ilişkin toplumsal farkındalığın artırılması amacıyla disleksi temalı içeriklerin de gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu çalışmada disleksiye konu alan film ve belgesellerin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda disleksiye konu alan film ve belgesellerin incelenmesinin ve sonuçlarının değerlendirilmesinin önem taşıdığı düşünülmektedir. Bu düşünceden hareketle bu çalışmada, ulusal ve uluslararası alanda disleksi temalı film ve belgeseller incelenmiştir. Araştırmada doküman incelemesi kullanılarak elde edilen bulgular içerik analizi ile analiz edilmiştir. Araştırmada yer alan film ve belgeselleri belirleyebilmek amacıyla araştırmacılar tarafından birtakım tarama ölçütleri oluşturulmuştur. Ölçütler belirlendikten sonra “Google”, “Yandex”, “Yahoo” arama motorlarında “disleksi konulu film” ile “disleksi konulu belgesel” anahtar sözcükleri temel alınarak taramalar gerçekleştirilmiştir. Tarama sonucunda belirlenen ölçütlere uygun 6 film ve 11 belgesel olmak üzere toplam 17 içeriğe ulaşılmıştır. İlgili film ve belgeseller; “yayımlanma yılı”, “yayımlandığı ülke”, “araştırma konusu”, “içerikten elde edilen sonuç” başlıkları çerçevesinde incelenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre; disleksiye sahip olan bireylerin hem kendileri hem de ailelerinin süreçten etkilendiği, süreçte birtakım zorluklarla karşı karşıya kalındığı, erken tanılama sürecinin önemli olduğu, aile desteğinin önemi ile tanılama süreci hakkında yaşanan zorluklar üzerinde durulduğu görülmüştür. Bu çalışmada disleksiye ilişkin elde edilen bulguların ileride gerçekleştirilmesi planlanan çalışmalara yol gösterici nitelikte olabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Disleksi, Disleksi konulu film, Disleksi konulu belgesel, İçerik analizi

Giriş

Eğitim sistemleri her bir bireyin eğitimden en üst seviyede yararlanmasını amaçlar. Ancak bazı durumlarda bireylerin eğitimden yararlanabilme durumları onların öğrenme özellikleri ile ilişkili olabilmektedir. Bazı bireyler normal ya da normal üstü zeka düzeyine sahip olsa dahi akranları ile benzer seviyede öğrenme süreçlerinden faydalanmakta zorluk yaşayabilir. Bu durumda öğrenme güçlüğünden söz etmek mümkündür. Öğrenme güçlüğü; “DSM-5’te bireyin gelişimsel ve zihinsel yetersizlik, diğer ruhsal bozukluklar, toplumsal güçlükler, okulda kullanılan dili tam bilememe, eğitsel yönergelerin eksikliği gibi durumlarla açıklanmayan; akranlarına göre okul becerilerinde yanlış ya da yavaş sözcük okuma, okuduğunu anlamada güçlük yaşama, hesap yapabilme ve sayı algısında güçlük yaşama, akıl yürütebilmede güçlük çekme ve bu özelliklerin en az altı ay görülmesi gerekmesiyle tanının konulması gerektiği vurgulanmaktadır. Öğrenme güçlüğüne disleksi, diskalkuli, disgrafi gibi farklı alt boyutları vardır” (APA, 2013). Bir diğer tanıma göre ise öğrenme güçlüğü; dinleme, düşünme, konuşma, okuma, yazma ya da matematiksel hesaplamalarda görülen dil becerilerini anlama ya da kullanmayı içeren temel psikolojik süreçlerdeki bir farklılıktır (Akçin, 2009). Öğrenme güçlüğü ile ilgili gerçekleştirilen araştırmalar genellikle disleksi üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bunun sebebi olarak ise, disleksinin diğer grup öğrenme güçlüklerine kıyasla daha yaygın olması gösterilebilir (MEB, 2014). Disleksi, okuma ve yazma becerilerinin ediniminde belirgin güçlüklerle kendini gösterebilen nörogelişimsel bir öğrenme farklılığı (Paulesu, Danelli & Berlinger, 2014) olarak tanımlamak mümkündür. Disleksi, Yunanca’da yetersiz anlamına gelen “dys” kelimesi ile sözcük anlamına gelen “lexia” kelimesinin birleştirilmesi sonucu ortaya çıkmıştır. Bireyin kronolojik yaşı, ölçülen zeka düzeyi ve yaşına uygun olarak aldığı eğitim göz önünde bulundurulduğunda okuma başarısının beklenenin önemli derecede altında olması ile tanımlanmaktadır (Doğangün, 2008). En belirgin özellik olarak ise; harfler ve kelimelerin karıştırılması, tersten algılanması, sözcükleri tanıyabilmelerine rağmen sesleri birleştirmede güçlük yaşanması, okuma ve konuşmada zorluk ile okuma sürecinde yaşlıtlarına göre daha yavaş ilerleme sebebiyle ilkökula başladıktan sonra fark edilme gibi süreçler görülebilmektedir (MEB, 2014). Buna ilaveten disleksi olan bireyler, okurken telaffuz hataları yapmakta, yanlış okumakta veya kelime ya da harf atlayabilmektedir (Kurnaz ve Seçil-Karamuklu, 2022).

Disleksiye sahip olan bireylerle ilgili ulusal ve uluslararası alanda gerek akademik gelişim gerekse sosyal-duygusal gelişim açısından çeşitli araştırmaların yapıldığı görülmüştür. Ancak bu alanda toplumsal farkındalıkların oluşturulabilmesi adına oldukça önemli yeri olan film ve belgesellere yönelik bir çalışmanın gerçekleştirilmediği bulgusuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla bu araştırmada amaç, disleksi ile ilgili gerçekleştirilen film ve belgesellerin içerik analizlerinin gerçekleştirilerek araştırmacılara konu ile ilgili bir kaynak teşkil edecek çalışmanın tasarlanmasıdır. Bu amaçla, bu araştırmada ulusal ve uluslararası alanda disleksi temalı film ve belgeseller incelenmiştir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma betimsel bir araştırmadır. İlgili araştırmada betimsel yaklaşım çerçevesinde doküman incelemesi gerçekleştirilerek disleksi konulu film ve belgeseller incelenmiş ve elde edilen bulgular betimlenmeye çalışılmıştır. Doküman incelemesinde temel amaç; araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analiz edilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Veri Toplama Araçları ve Analizi

Araştırmada yer alan film ve belgeselleri belirleyebilmek amacıyla araştırmacılar tarafından tarama ölçütleri oluşturulmuştur. Ölçütler belirlendikten sonra “Google”, “Yandex”, “Yahoo” arama motorlarında “disleksi konulu film” ile “disleksi konulu belgesel” anahtar sözcüklerine ilişkin taramalar gerçekleştirilmiştir. Tarama sonucunda belirlenen ölçütlere uygun film ve belgesellerden oluşan toplam 17 içeriğe ulaşılmıştır. İlgili film ve belgeseller; “yayımlanma yılı”, “yayımlandığı ülke”, “araştırma konusu”, “içerikten elde edilen sonuç” başlıkları çerçevesinde incelenmiştir.

Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, bir olgudaki değişkenleri ölçmek amacıyla, sistematik, tarafsız ve sayısal olarak yapılan analizlerdir (Wimmer & Dominick, 2000). İçerik analizinde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Bulgular

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen disleksi konulu film ve belgesellere ilişkin gerçekleştirilmiş olan içerik analizi sonuçları sunulmuştur.

Çizelge 1. Disleksi Konulu Filmler

No	Film Adı	Yayım Yılı	Yayımlandığı Ülke	Araştırma Konusu	İçerikten Elde Edilen Sonuç
1	Her Çocuk Özeldir (Taare Zameen Par)	2007	Hindistan	Film, öğretmenleri ve ailesinin onu tembel ve yetersiz gördüğü disleksi olan İshaan'ın hikayesini anlatmaktadır.	İshaan'ın hayatına giren öğretmeni Ram Sharkar Nikumbh İshaan'ın yeteneğini keşfeder ve özgüvenini yeniden kazanmasında ona öncülük eder.
2	Mical	2020	İngiltere	Nessy Learning'in kurucuları olan sekiz yaşındaki Mike ve annesi Pat Jones'un hayatından uyarlanmış hikaye aynı zamanda ödüllü bir kısa filmidir.	Kendi adını bile yazamayan sekiz yaşında bir çocuk, okuyamadığı için okulda zorbalığa uğramaktadır. Mike Jones ve annesi Pat'in ilham verici gerçek hikayesine dayanan 'Mical', Mike'in disleksisinin ve Pat'in azminin ve kararlılığının her şeyi nasıl değiştirdiğinin duygusal olarak yoğun bir hikayesidir.

3	The Secret (Sır)	1992	İngiltere	Disleksi ile mücadele eden bir büyük baba ve torununun yaşadıkları olaylar üzerine kurulu bir filmidir.	Büyük babanın disleksiye sahip olması akabinde torununda da aynı farklılıkların görülmeye başlaması ile birlikte büyük baba ve torun arasında yaşanan duygusal bağ süreci ve disleksi ile mücadele etmenin öğrenilmiş yolları içerikten elde edilebilecek sonuçlar arasındadır.
4	The İmitation Game (Taklit Oyunu)	2014	A.B.D	2. Dünya savaşı sırasında, İngiliz matematikçi Alan Turing'in, Almanların şifreleme makinesi olan Enigma'yı kırma çabalarına konu alan bir içeriktir.	Filmde doğrudan disleksi konusu işlenmese de, filmdeki ana karakterin bazı sosyal zorluklar yaşaması ve alışılmadık farklı düşünme biçimi, dolaylı olarak öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerle benzerlik taşıması bakımından önemlidir.
5	The King Speech Kralın Konuşması)	2010	İngiltere	İngiltere Kralı VI. George'un kekemelik ile olan mücadelesini ve bu sorunu aşmak için aldığı yardım sürecini konu almaktadır.	Film, doğrudan disleksi ile ilgili olmasa da, öğrenme güçlükleri ve iletişim engelleri açısından bazı benzerlikler taşıdığı ifade edilebilir. Kral'ın kekemelik ile ilgili mücadelesi, disleksi gibi diğer öğrenme güçlükleri ile mücadele eden bireylerin yaşadığı bazı zorlukları simgelemektedir.
6	The Mighty (Koruyucu Meleğim)	1998	A.B.D	Max (öğrenme güçlüğü) ve Kevin (fiziksel yetersizlik) adındaki iki özel gereksinimli gencin hikayesini konu almaktadır.	İlgili film, öğrenme güçlüğü olan bireylerin toplumsal hayata uyum sağlamasında destek ve arkadaşlığın gücünü vurgulamaktadır. Film, arkadaşlık, esaret, dayanışma ve önyargılara karşı savaş gibi temaları işler. Özellikle özel gereksinimli bireylerin toplumda karşılaştığı zorluklar ve bu zorluklarla baş etme yolları üzerine önemli mesajlar vermektedir.

Gerçekleştirilen tarama sonrasında uluslararası alanda 6 adet filme ulaşılmıştır. Araştırma sonrasında elde edilen filmlerin; 1992 ile 2020 yılları arasında gerçekleştirildiği bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen filmlerin tamamının uluslararası alanda olduğu ulusal alanda herhangi bir filme rastlanmadığını söylemek mümkündür. Araştırmada yer alan filmlerin yayımlandığı ülke bilgisine bakıldığında ise; 3 adet İngiltere, 2 adet A.B.D yapımı ile 1 adet Hindistan yapımı film olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çizelge 2. Disleksi Konulu Belgeseller

No	Belgesel Adı	Yayın Yılı	Yayımlandığı Ülke	Araştırma Konusu	İçerikten Elde Edilen Sonuç
1	Embracing Dyslexia (Disleksiye Kucaklamak)	2013	Meksika	Disleksiye sahip olan bireylerin yaşadığı zorlukları ve bu durumun nasıl daha iyi nasıl anlaşılabilirliğini ele alan gerçek hayattan uyarlanmış bir belgeseldir.	Bu yapım, disleksiye bir öğrenme bozukluğu olarak değil, farklı bir düşünme tarzı olarak ele alarak farkındalık yaratmayı amaçlamaktadır.
2	The Big Picture: Rethinking Dyslexia (Büyük Resim: Disleksiye Yeniden Düşünmek)	2012	A.B.D	Disleksi hakkında yaygın yanlış anlamaları ortadan kaldırmayı ve bu durumun gerçek doğasını açıklamayı amaçlayan bir belgeseldir.	Bu belgesel, disleksinin sadece bir öğrenme güçlüğü olmadığını, aynı zamanda bireylere farklı düşünme ve problem çözme yetenekleri kazandıran bir süreç olduğunu vurgulamaktadır.
3	Dyslexia: The Movie (Disleksi: Film)	2011	A.B.D	Disleksi hakkında farkındalık yaratmayı amaçlayan bir belgeseldir.	Bu yapım, disleksiye sadece bir öğrenme güçlüğü olarak değil, bireylerin farklı düşünme şekilleriyle dünyaya nasıl katkıda bulunabilecekleri açısından ele alması bakımından önemlidir.
4	The D Word: Understanding Dyslexia (Disleksiye Anlamak)	2011	A.B.D	Disleksiye anlamak ve bu durumu yaşayan bireyler için doğru yaklaşımı geliştirmek amacıyla yapılmış bir belgeseldir.	Bu belgesel, disleksinin tanınması ile erken tanı ve uygun eğitim stratejilerinin önemini vurgulaması bakımından önemlidir.
5	Journey Into Dyslexia (Disleksi Yolculuğu)	2011	A.B.D	Disleksi ile yaşayan gençlerin ve bu zorlukları aşmayı başaran yetişkinlerin deneyimlerini konu almaktadır.	Belgesel, disleksiye dair farkındalık yaratmayı ve bu öğrenme farklılıklarıyla ilgili olumlu bir bakış açısı sunmayı amaçlamaktadır.

6	Inside Dyslexia (Disleksinin İçinde)	2007	A.B.D	Bu belgesel, disleksiye sahip üç genç olan Amanda, Carmen ve Gio'nun kişisel deneyimleri aracılığıyla, öğrenme güçlükleriyle başa çıkarken karşılaştıkları zorlukları ve ailelerinin desteğini konu almaktadır.	Belgeselde disleksi, diskalkuli ve disgrafi gibi öğrenme güçlükleri hakkında bilgi sunması açısından önemlidir.
7	Bulut Çocuk	2019	Türkiye	11 yaşındaki “disleksi” tanılı Çınar Aslım’ın ele alındığı belgeselde; eğitim hayatında karşılaştığı güçlüklerle, sosyal yaşamındaki zorluklara, ailenin yaklaşımına, tedavi sürecine ve tedavinin ardından yaşamındaki değişikliklere yer verilmektedir.	Gerçek bir yaşam öyküsü olması bakımından ayrıca disleksi tanılı bireylerin ailelerinin süreçteki etkin katılımının önemi açısından önemli bir belgeseldir.
8	Read Me Differently (Beni Farklı Oku)	2009	A.B.D	Sarah Entire, Read Me Differently belgeselinde yer alan bir karakterdir. Belgesel, yönetmen ve yapımcı Lauren Marks'ın afazi (dil ve iletişim bozukluğu) deneyimini anlatırken, Sarah Entire de bu yolculukta önemli bir rol oynamaktadır.	Sarah, Lauren'in afaziyle yaşama sürecindeki destekçilerinden biri olarak karşımıza çıkar. Gerçek yaşamdan esinlenilerek geliştirildiği ve öğrenme güçlüğüne vurgu yapması bakımından önem taşımaktadır.
9	Disleksi Öğrenme Güçlüğü Nedir? Ebru Cündübeyoğlu TEDx Konuşması	2016	Türkiye	Sanatçı Ebru Cündübeyoğlu'nun özel öğrenme güçlüğü'nün dezavantajlarını, sosyal yaşamında ve kariyerinde nasıl avantaja çevirdiğini konu almaktadır.	Toplumda yer edinen bireyler arasında da öğrenme güçlüğü'nün görülebileceğini vurgulaması bakımından önemlidir.
10	Our Dyslexia Children: (Bizim Disleksili Çocuklarımız)	2020	A.B.D	Disleksi ile yaşayan çocukların ve ailelerinin deneyimlerini ele alan bir belgeseldir.	Disleksinin ne olduğu, nasıl teşhis edildiği ve bu durumla yaşayan çocukların eğitimsel ve sosyal yaşamlarında karşılaştıkları zorluklar belgeselin odak noktalarını içermektedir.
11	Being You (Sen Olmak)	2011	A.B.D	Bu belgeselde öğrenme ve düşünme	Disleksi ve DEHB gibi farklılıkları olan başarılı

farklılıklarına sahip üç
genç yetişkinin,
geleceklerinin gerçekte
ne kadar parlak
olabileceğini öngörmek
için ülke çapında seyahat
etmesi ile belgesel
başlamaktadır.

yetişkinlerin çevreye örnek
olmasını konu alması
bakımından önemlidir.

Araştırma sonucunda elde edilen belgesellerin; 2007 ile 2020 yılları arasında gerçekleştirildiğini söylemek mümkündür. Belgesellerin yayımlandığı ülke bilgisine bakıldığında ise; belgesellerden 8 tanesinin A.B.D’de gerçekleştirildiği, 2 tanesinin Türkiye’de, 1 tanesinin ise Meksika’da gerçekleştirildiği bulgusu elde edilmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Ulusal ve uluslararası alanda disleksi temalı film ve belgeseller incelenmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılarak elde edilen bulgular içerik analizi ile analiz edilmiştir. Araştırmada yer alacak film ve belgeselleri belirleyebilmek amacıyla araştırmacılar tarafından birtakım tarama ölçütleri oluşturulmuştur. Ölçütler belirlendikten sonra “Google”, “Yandex”, “Yahoo” arama motorlarında “disleksi konulu film” ile “disleksi konulu belgesel” anahtar sözcükleri temel alınarak taramalar gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen taramalar neticesinde 6 adet film ile 11 adet belgesele ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen filmlerin; 1992 ile 2020 yılları arasında gerçekleştirildiği görülmüştür. Araştırma sonucunda elde edilen filmlerin tamamının uluslararası alanda olduğu ulusal alanda herhangi bir filme rastlanmadığını ifade edebiliriz. Araştırmada yer alan filmlerin yayımlandığı ülke bilgisine bakıldığında ise; 3 adet İngiltere, 2 adet A.B.D yapımı ile 1 adet Hindistan yapımı film olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dünyada disleksinin görülme sıklığına ilişkin gerçekleştirilen araştırmalara göre disleksinin, toplumların %3 ile %10’luk ve bazen %20’leri bulan kısmını etkileyen bir alana sahip olduğu ifade edilebilir (Akhtar, 2008). Bu bağlamda görülme oranı oldukça yüksek olan disleksiye ilişkin farklı toplumlarda farklı çalışma ve araştırmaların tasarlanması oldukça önemlidir. Araştırma konularına bakıldığında ise; araştırmada gerçek yaşam hikayelerine odaklanıldığı genel olarak disleksiye sahip olan bireylerin yaşam öykülerinin ele alındığı ayrıca ebeveynleri, öğretmenleri ve sosyal yaşamda karşılaştıkları bireylerin onlar üzerindeki olumlu etkileri üzerinde durulduğu özellikle vurgulanmıştır. Araştırma bulgularından elde edilen bir diğer sonuca göre ise topluma mal olmuş tanınmış kişilerin disleksi ile mücadeleleri ve disleksinin dezavantajlı yönleri ile mücadele süreçleri üzerinde durulduğu ifade edilebilir. Disleksinin kapsamı, belirtileri ve öneriler dikkate alındığında, günümüzde bu güçlüğü yaşayan bireyler her kesimde görülebilmektedir. Bu bireyler toplumdaki önyargılardan dolayı çoğu zaman zorluklarla karşılaşabilmektedir (Çeken, 2020). Buradan hareketle, oluşturulan içeriklerde gerçek yaşam hikayelerinden esinlenilmesi konunun kapsamı ve içeriğinin işlevsel aktarımı açısından oldukça önemlidir. Araştırmadan elde edilen bir diğer bulguya göre araştırmada elde edilen ortak sonuç araştırmada disleksiye sahip olan bireylerin disleksi ile mücadele sürecini öğrendiklerini, disleksi ile yaşama sürecini öğrenen bireylerin yaşam öykülerinin dezavantajdan avantaja yönde bir seyir aldığını söylemek mümkündür. Disleksiye erken tespit etmek, disleksiye doğru anlamak ve belirtilerini iyi analiz

etmenin önemi büyüktür. Zira eğitimciler ve aileler tarafından doğru tanınan disleksi, bireylerde erken teşhisin yapılmasına imkan tanıyacaktır (Balcı, 2019).

Araştırma sonucunda elde edilen belgesellerin; 2007 ile 2020 yılları arasında gerçekleştirildiği görülmüştür. Araştırma sonucunda elde edilen belgesellerin yayımlandığı ülke bilgisine bakıldığında ise; belgesellerden 8 tanesinin A.B.D’de gerçekleştirildiği, 2 tanesinin Türkiye’de, 1 tanesinin ise Meksika’da gerçekleştirildiği bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgudan hareketle disleksi konulu belgesellere A.B.D’de ağırlık verdiği ayrıca Ülkemizde de konu ile ilgili kayda değer çalışmanın gerçekleştirilmeye çalışıldığını söylemek mümkündür. Araştırma sonucunda elde edilen belgesellerin konularına bakıldığında ise; disleksiye sahip olan bireylerin yaşadığı zorlukların ve bu zorluklarla mücadele etme süreçlerinin ele alındığını ayrıca belgesellerin disleksiye ilişkin farkındalık oluşturmak amacıyla gerçekleştirildiğini söylemek mümkündür. Ülkemizde de, yaşanan problemlerin en aza indirmek amacıyla çeşitli uygulamalar gerçekleştirilmeli ve bu sayede bu bireylerin toplum tarafından kabul edilmeleri yolunda önemli adımlar atılmalıdır (Çeken, 2020). Araştırmadan elde edilen bir diğer bulguya göre araştırmadan elde edilen ortak sonuç araştırmada yer alan belgesellerin disleksi ve DEHB gibi farklılıkları olan başarılı yetişkinlerin çevreye olan olumlu örnekleri hakkında vurguda bulunduğunu ifade etmek mümkündür.

Gerek ulusal gerekse uluslararası alanda disleksi ile ilgili üretilebilecek farkındalık içeriklerinin sayısının artırılması gerektiği ifade edilebilir. Bu anlamda program yapımcılar, eğitimciler ile medya çalışanları arasında gerçekleştirilebilecek işbirlikleri oldukça önemlidir. Zira oluşturulan içeriklerin doğru şekilde aktarımı da en az içerik üretilmesi kadar önem arz etmektedir. Toplumlarda disleksiye ilişkin farkındalık ve bilinç düzeyinin artırılabilmesi amacıyla makale, bilimsel içerikli kitap, film, belgesel, dizi gibi içeriklerin üretilmesi oldukça önemlidir. Bu sayede toplumların konu ile ilgili daha fazla farkındalık kazanabilmesi öngörülmektedir.

Öneriler

İleride Gerçekleştirilecek Olan Çalışmalara Yönelik Öneriler

1. Ulusal alanda gerçekleştirilecek olan filmlerde disleksi konusuna yer verilmesi önerilebilir.
2. Ulusal alanda gerçekleştirilecek olan belgesellerde disleksi konusuna yer verilmesi önerilebilir.
3. Ulusal alanda gerçekleştirilecek olan dizi ve kısa filmlerde disleksi konusuna yer verilmesi önerilebilir.

Kaynakça

- Akçin, N. (2009). Characteristics of learning disabled children on the writing process. *Marmara University Atatürk Education Faculty Journal of Education Sciences*, 29, 5-18.
- Akhtar, S. (2008). *The nature of developmental dyslexia*. Yüksek Lisans Tezi. Long Island Üniversitesi, New York.
- American Psychiatric Association (2013) *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5th edition, DSM-5*. Washington, DC: American Psychiatric Publishing.
- Balcı, E. (2019). İlkokul ve ortaokulda disleksi riski taşıyan öğrencilerin oranı ve bazı karakteristik özellikleri. *Milli Eğitim. Özel Sayı*. 717-736.
- Çeken, B. (2020). Disleksi hastalığının toplumsal farkındalığına ilişkin gazete reklamı tasarımları. *Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*. 6(29), 312-321. <http://dx.doi.org/10.31576/smryj.494>
- Doğangün, B. (2008). Özel eğitim gerektiren psikiyatrik durumlar. *Türkiye’de Sık Karşılaşılan Psikiyatrik Hastalıklar Sempozyum Dizisi*, 62, 157-174.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2014). Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, Öğrenme Güçlükleri, Ankara. http://megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/Geli%C5%9Fim.pdf adresinden 15.05.2025 tarihinde ulaşılmıştır.
- Kurnaz, A., & Seçil-Karamuklu, E. (2022). Disleksi Olan Öğrencilerde Cümle Çözümleme Ve Ses Temelli Cümle Yöntemleri İle İlkokuma Yazma Öğretiminin Etkililiğinin Karşılaştırılması. *Milli Eğitim*, 51(236), 2871-2902.
- Paulesu, E., Danelli, L., & Berlinger, M. (2014). Reading the dyslexic brain: multiple dysfunctional routes revealed by a new meta-analysis of PET and Fmri activation studies. *Front Hum Neurosci* 2014; 8:830.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.



Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Wimmer, D.D. ve Dominick, J.R. (2000). *Mass Media Research: An Indroduction*. Belmont: Wadsworth Publishing Company.

DİSLEKSİ TANILI ÖĞRENCİLERİN OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİNE YÖNELİK GERÇEKLEŞTİRİLEN ÖĞRETİM SÜRECİNDE PODCAST'LERİN KULLANIMINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Dr. Öğr. Üyesi Emine SEÇİL KARAMUKLU

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi

E-mail: emine.secil58@gmail.com ORCID ID: 0000-0002-6010-8406

Dr. Burhanettin KARAKOÇ

Milli Eğitim Bakanlığı

E-mail: burhankarakoc2958@gmail.com ORCID ID: 0000-0001-8213-7809

ÖZET

Disleksi, nörogelişimsel bir bozukluk olarak ifade edilen öğrenme güçlüğü türlerinden biridir. Disleksi tanısına sahip olan öğrencilerin çeşitli alanlarda akranlarına oranla güçlükler yaşadığı bilinmektedir. Bu güçlüklerden bir tanesi de okuduğunu anlama becerisidir. Disleksi tanılı öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine yönelik çeşitli araştırmalar mevcuttur. Bununla birlikte disleksi tanılı öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine yönelik Podcast kullanımına ilişkin alan yazında bir araştırmaya rastlanmadığı görülmüştür. Bu bağlamda bu araştırmanın gerçekleştirilmesine ihtiyaç duyulduğu ifade edilebilir. Bu çalışmada disleksi tanılı öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi öğretim sürecinde Podcast'lerin kullanımına ilişkin öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ile tasarlanmıştır. Araştırma kapsamında sınıfında disleksi tanılı öğrenci bulunan 10 sınıf öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda; sınıfında disleksi tanılı öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin disleksi tanısı olan öğrencilerine yönelik çeşitli uyarlama çalışmaları gerçekleştirdikleri ancak derslerinde özel olarak Podcast kullanmadıkları bununla birlikte çoğunlukla uyarlama çalışmalarında hazır içerikleri tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Sonuç olarak disleksi tanılı öğrenciler için gerçekleştirilebilecek uyarlama çalışmalarında Podcast kullanımının öğretmenler arasında yaygın olmadığını ancak öğretmenlerin önemli bir uyarlama yöntemi olduğunu ifade ettiklerini söylemek mümkündür. Ayrıca normal gelişim gösteren öğrencilere de podcastlerin kullanılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme güçlüğü, Disleksi, Podcast, İçerik analizi

Giriş

Bireyin okuması ve konuşabilmesi diğer becerilerini etkileyen önemli hususlardandır. Bu iki beceri aslında sonradan kazanılabilir. Her bireye gerekli olanaklar sağlandığından okuma ve yazma yeteneğine sahip olabilmektedir. Fakat bazı bireylerde sunulan imkanlara rağmen okuma ve yazmada sorunlar yaşanabilmektedir. Bireyin yaşadığı bu durum bilimsel olarak “disleksi” olarak ifade edilmektedir. Disleksi özel öğrenme güçlükleri arasında en yaygın karşılaşılan farklılıklardan biri olarak ifade edilmektedir. Amerikan Psikiyatri Derneği [APA] tarafından geliştirilen Mental Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı’nda [DSM-V], (2013) Nöro-gelişimsel bozukluklar şemsiye teriminin altında öğrenme güçlüğüne yer verilerek “okuma yetersizliği” , “yazma yetersizliği” ve “aritmetik yetersizlik” terimlerine yer verilmiştir. Okuma ve yazma sorunu yaşayan disleksili bireyler diğer beceri alanlarında da birtakım sorunlar yaşayabilmektedir. Disleksi olan bireyler genellikle akranlarının yapabildikleri becerileri yapmakta zorlanmakta ve kendilerini yetersiz görebilmektedirler (Balcı, 2017). Bireyin okumasında yaşamış olduğu güçlük, bireyde duygu ve davranışsal olarak sorunlara neden olabilmektedir. Bu bireylerde yetersiz benlik algısı, kaygı, stres, aşağılanma korkusu, yanlış anlaşılma düşüncesi, okuldan uzaklaşma, akademik olarak başarısızlık gibi psikolojik ve davranışsal bir takım ciddi problemler yaşayabilmektedirler (Townend ve Turner, 1999).

Özel gereksinimli bireylerin eğitiminde öğretimsel uyarlamaların önem teşkil ettiğini söylemek mümkündür. Bu öğrencilere çeşitli öğrenme fırsatları sunabilmek ve öğrencilerin var olan potansiyellerini ortaya çıkarabilmek amacıyla öğretimsel uyarlamalardan sık sık yararlanılmalıdır (Sarı, 2016). Bu bağlamda özel gereksinimli bireylere öğretim yapan öğretmenlerin öğretimsel uyarlamalardan bir tanesi olan Podcastleride kullanmaları öğrenciler için bir takım fayda sağlayacaktır. Disleksi olan öğrencilere uygulanan öğretimsel uyarlamalarda Podcastler, uzaktan eğitim, görsel materyallerin birlikte kullanılması, öğretmenin sınıfta anlaşılması zor ve gerekli tekrarın yapılması amacıyla öğretmenin sınıfta ses kaydı alması ve öğrencinin evinde bunu dinlemesi olarak tanımlanmaktadır. Öğrencilerin öğrenmesinde pekiştireç sağlaması ve kalıcı öğrenmelerin sağlanmasında etkili bir yöntemdir. Böylece hem uzaktan eğitimde hem de ders tekrarlarında her zaman ve her yerden eğitime ulaşılması amaçlanmaktadır. Podcast’in uzaktan eğitime katkısının olabileceği düşünülmektedir. Dolayısıyla, öğretimsel uyarlamanın tek tip öğretim ve tek tip öğrenci grubuna hitap etmekten ziyade bütüncül bir eğitim anlayışı içerisinde olduğu sonucuna ulaşmak mümkündür (Kurnaz ve Seçil-Karamuklu, 2023). Buradan hareketle, bu araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Disleksi tanımlı öğrencilerinize yönelik öğretimsel uyarlama çalışmaları yapıyor musunuz? Yapıyorsanız hangi öğretimsel uyarlama çalışmalarını kullanıyorsunuz, açıklayınız.
2. Öğretimsel uyarlama çalışmalarında Podcast/Ses kaydı kullanımını daha önce duydunuz mu? Duyduysanız kullanıyor musunuz?
3. Öğretimsel uyarlama çalışmalarında disleksi olan öğrencilere yönelik Podcast kullanımının avantajları neler olabilir?
4. Öğretimsel uyarlama çalışmalarında disleksi olan öğrencilere yönelik Podcast kullanımının dezavantajları neler olabilir?
5. Konu ile ilgili farklı görüş ve önerileriniz nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmada amaç, belirli bir duruma ilişkin sonuçların belirlenmesi amaçlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu bağlamda yapılan çalışma nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması ile yapılmıştır. Durum çalışmasını, “ Sınırlı bir sistemin nasıl ve ne şekilde çalıştığını, bireylerin, durumların, kararların, nasıl işlediği ve çalıştığı hakkında bilgi elde etmek için derinlemesine veri toplamak amacıyla kurumların veya buna benzer sistemli yapıların bir bütün olarak bir veya bir kaç yöntemle analizinin yapılması” olarak tanımlanmasıdır (Thomas, 2011). Araştırmada disleksi tanılı öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine yönelik gerçekleştirilen öğretim sürecinde podcast’lerin kullanımına ilişkin öğretmen görüşlerinin detaylı bir şekilde ortaya koymak amacıyla durum çalışması tercih edilmiştir.

Araştırmanın Katılımcıları

Disleksi tanılı öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine yönelik gerçekleştirilen öğretim sürecinde podcast’lerin kullanımına ilişkin toplam 10 sınıf öğretmeni ile görüşülmüş ve bu öğretmen grubu araştırmanın katılımcı grubunu oluşturmuştur. Araştırmaya katılan katılımcıların belirlenmesi aşamasında sınıfında disleksi yetersizliğine sahip öğretmenlerin olduğu bir örneklem tercih edilmiştir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerine yönelik demografik bilgiler Çizelge 1.’de verilmiştir.

Çizelge 1. Sınıf Öğretmenlerine İlişkin Demografik Bilgiler

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Eğitim seviyesi	Mesleki deneyim	Özel eğitim (Hizmet içi eğitim durumu)
Ö1	Erkek	31	Yüksek Lisans	7	Almadım
Ö2	Kadın	36	Yüksek Lisans	14	Aldım
Ö3	Erkek	38	Lisans	17	Almadım
Ö4	Kadın	30	Lisans	16	Aldım
Ö5	Erkek	31	Lisans	6	Almadım
Ö6	Kadın	36	Lisans	10	Aldım
Ö7	Erkek	40	Yüksek Lisans	15	Almadım
Ö8	Erkek	33	Lisans	10	Almadım
Ö9	Kadın	41	Lisans	18	Almadım
Ö10	Kadın	31	Lisans	6	Almadım

Araştırmanın katılımcı grubunu oluşturan sınıf öğretmenlerinin 4’ü erkek, 6’sı ise kadındır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yaşları 31 ile 41 arasında değişkenlik göstermektedir. Katılımcıların mesleki deneyimleri ise 6 ile 18 yıl arasında değişiklik göstermektedir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin özel eğitime yönelik hizmet-içi eğitim alıp almama durumları ise 7 almadım, 3 aldım şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Veri Toplama Yöntemi

Bu çalışma, nitel araştırma veri toplama tekniklerinden olan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile oluşturulmuştur. Görüşme tekniği ise; yapılandırılmış görüşme tekniği, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ve yapılandırılmamış görüşme tekniği olarak üç gruba ayrılmaktadır (Karasar, 2009). Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin araştırmacılara verebileceği en önemli avantaj görüşme sorularının daha önceden hazırlanıp görüşme formuna bağlı kalarak sürdürülmesi ve karşılaştırılabilir bilgilerin elde edilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu bağlamda yapılan bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin kullanılmasına karar verilmiştir. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu, araştırmaya katılan öğretmenlere yönelik demografik bilgiler ve görüşme soruları olmak üzere toplamda iki kısımdan oluşmaktadır. Görüşme formu için üç uzmandan fikir alınmıştır. Uzmanların görüş

ve önerilerine göre dönüt ve düzeltmeler yapılarak formun son şekli oluşturulmuştur. Elde edilen form ile pilot uygulama yapılmıştır. Sınıfında disleksi öğrencisi bulunan ve araştırmada bulunmayan bir öğretmen ile araştırmanın pilot uygulaması yapılmıştır. İlgili pilot uygulama ile hazırlanan görüşme sorularının açık ve anlaşılır olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Veri Toplama Süreci

Araştırma kapsamında hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla sınıflarında disleksi öğrencisi olan toplamda 10 sınıf öğretmeni ile birebir görüşülmüştür. Görüşmeler öğretmenlerin uygunluk zamanlarına göre görev yaptıkları okullarında ve derslerinin olmadığı sürelerde yapılmıştır. Araştırmaya katılan katılımcıların gönüllülüğü amaçlanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlere araştırma boyunca diledikleri zaman araştırmadan ayrılacakları ifade edilmiştir. Toplanan verilerin yalnızca bilimsel amaca hizmet etmek amacıyla kullanılacağı, herhangi bir kurum ya da kuruluş ile paylaşılmayacağı ayrıca çalışmada katılımcıların kimliklerini deşifre edecek herhangi bir özel bilgiye yer verilmeyeceği ifade edilmiştir. Araştırmaya katılan katılımcıların kimliklerinin deşifre edilmemesi için katılımcılara Ö1, Ö2, Ö3 gibi kodlar verilmiştir.

Verilerin Analizi

Çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinden toplanan veriler, nitel veri analiz süreçlerinden biri olan içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizi ile amaçlanan, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ulaşmaktır. Kavramlar da temaların belirlenmesini ve temalar aracılığıyla olguların daha iyi düzenlenmesine olanak sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Toplanan veriler ilk olarak kodlanmıştır. Kod listesi oluşturulduktan sonra belirli kategorilerle açıklanabilen temalar ulaşılabilmesi için kodlar arasındaki ortak yönler dikkate alınarak alt ve ana temalar belirlenmiştir.

Bulgular

Çizelge 2. Disleksi Tanılı Öğrencilere Yönelik Öğretimsel Uyarlama Çalışmaları Gerçekleştirme Durumu

Kodlar	Katılımcı	f
Evet Yapıyorum	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10	10
Büyük Puntolu Yazılar Kullanıyorum	Ö1, Ö8, Ö9, Ö10	4
Görsel Materyaller Seçiyorum	Ö1, Ö2, Ö5, Ö8, Ö9, Ö10	6
Okuma Dinleme ve Ses Kaydı Etkinliği Yapıyorum	Ö2, Ö3, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10	7
Eşli Okuma, Kelime Türetme, Alfabe Tekrarı, Pekiştirme	Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10	7
TOPLAM		34

Not: Katılımcılar birden fazla görüş belirtmişlerdir.

Çizelge 2’yi incelediğimizde disleksi tanılı öğrencilerinize yönelik öğretimsel uyarlama çalışmaları yapıyor musunuz? Yapıyorsanız hangi öğretimsel uyarlama çalışmalarını kullanıyorsunuz? Sorusuna öğretmenlerin tamamı 10’u %100’ü disleksi olan öğrencilerine yönelik öğretimsel uyarlama çalışması yaptığını ifade etmişlerdir.

“Her zaman disleksi tanılı öğrencim olmasa da bazı senelerde bu tarz öğrencilerle karşılaşmaktayım. Bu öğrenciler için daha büyük puntolu etkinlikler tercih ediyorum. Önemli noktaları farklı renk ve vurgulu şekilde belirtiyorum. Bol ol görsel materyal tercih

ediyorum. Sesli ve videolu kitaplardan ve konu anlatım etkinliklerinden faydalaniyorum” (Ö1).

“Evet bu tarz öğrencilerim için öğretimsel uyarlamalar yapıyorum. Öncelikle öğrenme hızlarına uygun planlar hazırlayıp onların ihtiyacına göre revize ediyorum. Görsel materyaller renkli kartlar ve büyük puntolu yazılarla destekliyorum. Okumayı kolaylaştırmak için sesli okuma çalışmaları ve tekrar odaklı etkinlikler uyguluyorum. Öğrencinin motivasyonunu arttırmak için olumlu pekiştireçler kullanıyorum” (Ö8).

Katılımcılardan 4’ü %40’ı ise disleksi olan öğrencilere yönelik öğretimsel uyarlama çalışması olarak büyük puntolu yazılar kullandıklarını ifade etmişlerdir. Aşağıdaki yorumlar bu durumu destekler niteliktedir.

“Disleksi tanılı öğrencilerimize yönelik akademik uyarlama çalışmaları olarak okuma metinleri, yazılı anlatım, not alma gibi materyal uyarlama, renkli sayfalar ve büyük puntolar teknolojik araçlar, adım adım öğretim, tekrar ve pekiştirme gibi etkinlikler kullanmaktayım” (Ö9).

“Evet yapıyorum. Öğretimsel uyarlamalar olarak yazılı materyalleri sadeleştirmek büyük punto kullanıyorum. Görselliğe yer veriyorum. Teknolojik destek ve akran işbirliği yapıyorum” (Ö10).

Katılımcıların 6’sı %60’ı ise disleksi öğrencilerine yönelik öğretimsel uyarlama olarak görsel materyalleri çok kullandıklarını ifade etmişlerdir. Aşağıdaki öğretmen görüşleri bu durumu destekler niteliktedir.

“Özellikle çocuğu kendi içerisinde değerlendirme çalışmasına tabii tutarım. Ezberleme süreçleri zor olduğu için genellikle görsel tablolar ve resimler kullanıyorum. Çabuk okuyamadıkları için genelde sözlü olarak uygulama yapıyorum” (Ö2).

“Evet kullanıyorum. Yönergeleri sesli veriyorum. Kelime ağı gibi görsel düzenleyiciler kullanıyorum. Satır sayısını az tutuyorum. Dikkat dağıtıcı ortamı engelliyorum. Mola vermesine izin veriyorum” (Ö5).

Katılımcıların 7’si %70’i ise okuma dinleme ve ses kaydı hazırlama etkinliğini sürekli yaptıklarını ifade etmişlerdir. Aşağıdaki öğretmen görüşleri bu durumu destekler niteliktedir.

“Kullanıyorum. Özellikle 1. Sınıfta harflerin doğru öğrenilebilmesi için kısa ses kayıtları hazırlarım. Sınıfta dinleme anlama etkinlikleri yapıyorum” (Ö3).

“Evet yapıyorum. Eşli okuma tekniği, kayıt tekniği, kelime kutucuğu alma tekniği, kelime genişletme ve alfabe tekrarı yapıyorum” (Ö7).

Son olarak katılımcıların 7’si %70’i ise dieleksi olan öğrencilerine yönelik öğretimsel uyarlama olarak eşli okuma, kelime türetme, alfabe tekrarı, pekiştirme gibi etkinlikler yaptıklarını ifade etmişlerdir. Aşağıdaki öğretmen görüşleri bu durumu destekler niteliktedir.

“Yapıyorum. Drama tarzı oryantasyon çalışmaları yapıyorum. Eşli okuma tekniği, kelime türetme, alfenin tekrarı tekniği, yanlış avcısı gibi teknikler kullanmaktayım” (Ö4).

“Evet postcastlara yönelik çalışmalar yapıyorum. Eşli okuma tekniği kelime genişletme tekniği, alfabe tekrarı yapıyorum” (Ö6).

“Disleksi tanılı öğrencilerimize yönelik akademik uyarlama çalışmaları olarak okuma metinleri, yazılı anlatım, not alma gibi materyal uyarlama, renkli sayfalar ve büyük

puntolar teknolojik araçlar, adım adım öğretim, tekrar ve pekiştirme gibi etkinlikler kullanmaktayım” (Ö9).

Çizelge 3. Öğretimsel Uyarlama Çalışmalarında Podcast/Ses Kaydı Kullanımını Daha Önce Duydunuz Mu? Duyduysanız Kullanıyor Musunuz? Sorusuna Yönelik Öğretmen Görüşleri

Kodlar	Katılımcı	f
Evet Duydum	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10	9
Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerime Uygularım	Ö1, Ö3	2
Anlaşılması Güç Konuları Ses Kaydı Olarak Gönderirim	Ö2, Ö8, Ö10	3
Tekrar Amaçlı ve Sembolleri Anlamlandırmada Kullanmaktayım	Ö4, Ö7, Ö8	3
Duydum Ama Kullanmıyorum	Ö6, Ö9	2
TOPLAM		19

Not: Katılımcılar birden fazla görüş belirtmişlerdir.

Çizelge 3’ü incelediğimizde öğretimsel uyarlama çalışmalarında Podcast/Ses kaydı kullanımını daha önce duydunuz mu? Duyduysanız kullanıyor musunuz? Sorusuna yönelik alınan cevaplarda öğretmenlerin 9’u %90’ı daha önce podcast’i duyduğunu ifade etmişlerdir. Aşağıdaki öğretmen görüşleri bu durumu destekler niteliktedir.

“Daha önce hem eğitim hem diğer mecralarda sıklıkla duydum. Kullanıyorum özellikle anlaşılması güç olan yönergelerde ses kaydı yaparak anlatıyorum. Bu tarz disleksili öğrenciler sembolleri anlama ya da kelimeleri anlamlandırmada tek başlarına zorlanabilirler podcast o anlamda sıklıkla kullandığım bir tekniktir” (Ö2).

“Evet duydum. Sık sık kullanmaya çalışıyorum. Özellikle disleksi öğrencilerin sembolleri anlamasında kelimeleri anlamlandırmalarında kullanıyorum” (Ö7).

Katılımcıların 2’si %20’si normal gelişim gösteren öğrencilere de uyguladığını ifade etmiştir. Aşağıdaki öğretmen görüşleri bu durumu destekler niteliktedir.

“Evet duymuştum sadece disleksi tanılı öğrenciler için değil farklı birçok öğrencime kullanmıştım. Anlaşılmayan bazı noktaları watsap kanalıyla ses kaydı olarak çok kez gönderdim. Bu şekilde bazı konuları anlattım” (Ö1).

“Evet duydum. Kısa etkili anlaşılır cümleler kullanmak disleksi veya tüm sınıftaki öğrencilerde kullanıyorum” (Ö3).

Katılımcıların 3’ü %30’u ise anlaşılması güç konuların ses kaydını gönderdiklerini ifade etmişlerdir. Aşağıdaki öğretmen görüşleri bu durumu destekler niteliktedir.

“Evet podcast ve ses kaydı kullanımını daha önce duydum. Aktif olarak kullanmasam da konu tekrarı ve evde destek amaçlı içerikleri hazırlamayı planlıyorum. Özellikle disleksi tanılı öğrenciler için tekrar edilebilir. Sesli anlatımların faydalı olacağına inanıyorum” (Ö8).

“Evet kullanıyorum. Özellikle anlaşılması güç konuların öğretiminde yararlanıyorum” (Ö10).

Katılımcıların 3'ü %30'u ise tekrar amaçlı sembolleri anlamlandırmada kullandıklarını ifade etmişlerdir. Aşağıdaki öğretmen görüşleri bu durumu destekler niteliktedir.

“Evet duydum. Sık sık kullanmaya çalışıyorum. Özellikle disleksi öğrencilerin sembolleri anlamasında kelimeleri anlamlandırmalarında kullanıyorum” (Ö7).

“Evet podcast ve ses kaydı kullanımını daha önce duydum. Aktif olarak kullanmasam da konu tekrarı ve evde destek amaçlı içerikleri hazırlamayı planlıyorum. Özellikle disleksi tanılı öğrenciler için tekrar edilebilir. Sesli anlatımların faydalı olacağına inanıyorum” (Ö8).

Son olarak ise katılımcıların 2'si %20'si ise Podcast/Ses kaydını duyduklarını ancak kullanmadıklarını ifade etmişlerdir. Aşağıdaki öğretmen görüşleri bu durumu destekler niteliktedir.

“Duymadım kullanmıyorum ama bundan sonra kullanmayı düşünüyorum” (Ö6).

“Öğretimsel uyarılama çalışmalarında ses kaydı kullanımı daha önce duydum ama hiç kullanmadım” (Ö9).

Çizelge 4. Öğretimsel Uyarılama Çalışmalarında Disleksi Olan Öğrencilere Yönelik Podcast Kullanımının Avantajları Neler Olabilir? Sorusuna Yönelik Öğretmen Görüşleri

Kodlar	Katılımcı	f
Avantajlı Buluyorum	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö7, Ö9, Ö10	7
Rahat ve Kolay Öğrenme Ortamı Sağlar	Ö1, Ö2, Ö4, Ö7, Ö9, Ö10	6
Ödevlerin Unutulmaması, tekrarı ve Pekleştirilmesini Sağlar	Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10	5
Öğrenciye Geri Bildirim Sağlar	Ö6, Ö7	2
Öğrencinin Öz güvenini Arttırır	Ö6, Ö9	2
TOPLAM		22

Not: Katılımcılar birden fazla görüş belirtmişlerdir.

Çizelge 4'ü incelediğimizde öğretimsel uyarılama çalışmalarında disleksi olan öğrencilere yönelik Podcast kullanımının avantajları neler olabilir? Sorusuna yönelik alınan cevaplarda öğretmenlerin 7'si %70'i podcast'ı avantajlı bulduklarını ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 6'sı %60'ı ise podcastlerin rahat ve kolay öğrenme ortamı sağladığını ifade etmiştir. Buna yönelik öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Öğrenci ses kaydını evde daha rahat bir ortamda dinleyerek anlamadığı konuları daha kolay anlayabilir. Ayrıca o günkü derslerin tekrar edilmesi konusunda podcastler büyük fayda sağlayabilir” (Ö1).

“Taşınabilirliği ve kullanım kolaylığı açısından avantajlı. Öğrencinin öğrenme kaynaklarına her zaman her yerde çok az bir çabasıyla erişmesine olanak taşıyacağını düşünüyorum” (Ö4).

“Disleksi öğrenciler genelde okuma, heceleme ve yazma kelimeleri yanlış okuma gibi durumlarda öğrencinin kolay kavramasını, akıcı okuma ve hecelemelerini rahat yapmaları için öğrenmeleri kolaylaştırmaktadır. Bu yüzden avantajlı buluyorum. Öğrencilerin tekrarını kısa sürede etkili bir şekilde yaptığı için avantajlı buluyorum” (Ö7).

“Öğrenciyi destekler ve motive eder. Disleksi tanılı öğrencilerde görsel ve işitsel öğrenmede etkilidir. Bu yüzden fayda sağlar tekrarı sağlar. Okumaya yönelik kaygısını azaltır. Her ortamda öğrenme sağlar aile desteği artar” (Ö10).

Katılımcıların 3'ü %30'u ise ödevlerin unutulmaması ve pekiştireç sağlaması açısından olumlu bulduklarını ifade etmişlerdir. Aşağıdaki öğretmen görüşleri bu durumu destekler niteliktedir.

“Verdiğim ödevlerin unutulmaması için tekrar edilmesini ve hatırlanmasını sağlar. Bilginin pekiştirilmesine katkıda bulunur. Gün içinde yapılanların gözden geçirilmesinde etkili olur” (Ö5).

“Podcastlerin en büyük avantajı öğrencilerin tekrar tekrar dinleyebilmesidir. Bu öğrenmenin pekiştirilmesini sağlar. Aynı zaman da yazılı metin okumakta zorlanan öğrenciler için alternatif bir öğrenme yoludur. Sesli içerikler dikkatlerini daha kolay toplayabilir ve evde aile desteğiyle öğrenmeye devam edebilir. Ayrıca bireysel öğrenme hızına göre durdurup dinleyebilme imkanı sunar” (Ö8).

Katılımcılardan 2'si %20'si ise podcastlerin öğrenciye geri bildirim sağladığını ve bu sebeple kullandığını ifade etmişlerdir.

“Öğrencilere geri bildirim konusunda katkı sağlayabilir. Disleksi olan öğrencinin ihtiyaçlarını fark edebilir. İçerik kapalı öğrencilerin konuşma fırsatı yarattığı için konu hakkındaki düşüncelerini ortaya çıkarabilir” (Ö6).

“Disleksi öğrenciler genelde okuma, heceleme ve yazma kelimeleri yanlış okuma gibi durumlarda öğrencinin kolay kavramasını, akıcı okuma ve hecelemelerini rahat yapmaları için öğrenmeleri kolaylaştırmaktadır. Bu yüzden avantajlı buluyorum. Öğrencilerin tekrarını kısa sürede etkili bir şekilde yaptığı için avantajlı buluyorum” (Ö7).

Katılımcılardan 2'si %20'si ise podcastlerin öğrencilerin özgüvenini arttırdığını ifade etmişlerdir. Aşağıdaki öğretmen görüşleri bu durumu destekler niteliktedir.

“Disleksi olan öğrencilere podcast kullanımı okuma zorluğunu azaltır. Odaklanmayı kolaylaştırır, zaman ve mekan esnekliği sağlar, kelime dağarcığını geliştirir ve özgüven artışı sağlayacağını düşünüyorum” (Ö9).

Çizelge 5. Öğretimsel Uyarılama Çalışmalarında Disleksi Olan Öğrencilere Yönelik Podcast Kullanımının Dezavantajları Neler Olabilir? Sorusuna Yönelik Öğretmen Görüşleri

Kodlar	Katılımcı	f
Öğrenciyi Kolaya ve Hazıra Alıştırabilir	Ö1, Ö2, Ö4, Ö7,	4
Yazı ve Okumadan Uzaklaştırabilir	Ö2, Ö5, Ö7	3
Öğrenci Odaklama Sorunu Yaşayabilir	Ö1, Ö3, Ö8, Ö10	4
İnternete Erişim ve Teknik Sorunlar Yaşanabilir	Ö3, Ö7, Ö8, Ö10	4
Teknoloji Bağımlılığına Neden Olabilir	Ö3, Ö5, Ö7, Ö10	4
Öğrencinin İlgisini Çekmeyebilir	Ö6	1
TOPLAM		20

Not: Katılımcılar birden fazla görüş belirtmişlerdir.

Çizelge 5'i incelediğimizde öğretimsel uyarılama çalışmalarında disleksi olan öğrencilere yönelik Podcast kullanımının dezavantajları neler olabilir? Sorusuna yönelik alınan cevaplarda öğretmenlerin 4'ü %40'ı podcastlerin öğrenciyi kolaya ve hazıra alıştırabileceğini ifade etmişlerdir. Aşağıdaki öğretmen görüşü bu durumu destekler niteliktedir.

“Öğrenciyi kolaylığa alıştıırabilir. Sürekli podcast ile dersi dinleyen öğrenci gerçek zamanlı derste kendini derse veremeyebilir. Ayrıca evde podcast in ne kadar etkili bir şekilde dinlendiğinin takibini yapmak zor olacaktır” (Ö1).

“Podcastlerin bazılarının gösterişli olması ve öğrenciyi kolayla alıştıırması yönünden dezavantaj sağlayabilir” (Ö4).

Katılımcıların 3’ü %30’u ise podcastlerin kullanımı öğrencileri yazı ve okumadan uzaklaştırabileceğini ifade etmişlerdir. Aşağıdaki öğretmen görüşü bu durumu destekler niteliktedir.

“Fazla ses kaydı yönerge kullanmak yazı ve okumadan daha çok uzaklaştırabilir. Yani öğrenciyi sorgulamaya değil hazırda alışmasına neden olabilir” (Ö2).

“Dezavantaj olarak fazla ses kaydı ve yönerge çocukları okumaktan uzaklaştırabilir. Öğrenci hep ses kaydına yönelebilir. Bazı öğrencilerde internet telefon veya tablete ulaşamayabilir. Ayrıca telefon tablet bağımlılığı yapabilir” (Ö7).

Katılımcıların 4’ü %40’ı ise podcastlerin öğrencide odaklanma sorunu oluşturabileceğini ifade etmişlerdir. Aşağıdaki öğretmen görüşleri bu durumu destekler niteliktedir.

“Her öğrencinin işitsel öğrenme becerisi güçlü olmayabilir. Bazı öğrenciler sadece dinleyerek öğrenmekte zorlanabilir. Ayrıca teknik erişim sorunları da yaşayabilir. Her öğrenci evinde bu kayıtlara ulaşacak imkana sahip olmayabilir. Sesli içerikler görsel destekle birlikte sunulmadığında yeterince etkili olmayabilir” (Ö8).

“Dikkat dağınıklığı pekişebilir. Görsel materyal az olabilir. İnternete erişimi olmayan öğrenciler sıkıntı olabilir hatta teknoloji bağımlılığına sebep olabilir” (Ö10).

Katılımcıların 4’ü %40’ı ise öğrencilerin internet ve teknik sorun yaşayabileceğini ifade etmişlerdir. Aşağıdaki öğretmen görüşü bu durumu destekler niteliktedir.

“Canlı anlatım olmadığı için odaklanma sorunu yaşayabilirler. Bazı öğrenciler tablet telefon ve internete erişimde sorun yaşayabilir. Hatta teknoloji bağımlılığını tetikleyebilir” (Ö3).

“Dezavantaj olarak fazla ses kaydı ve yönerge çocukları okumaktan uzaklaştırabilir. Öğrenci hep ses kaydına yönelebilir. Bazı öğrencilerde internet telefon veya tablete ulaşamayabilir. Ayrıca telefon tablet bağımlılığı yapabilir” (Ö7).

Yine katılımcıların 4’ü %40’ı ise podcastlerin öğrencide teknoloji bağımlılığı yapabileceğini ifade etmişlerdir. Aşağıdaki öğretmen görüşleri bu durumu destekler niteliktedir.

“Öğrencinin teknoloji bağımlılığına sebep olabilir. Yazılı kaynaklardan uzaklaşmasını sağlayabilir” (Ö3).

“Dezavantaj olarak fazla ses kaydı ve yönerge çocukları okumaktan uzaklaştırabilir. Öğrenci hep ses kaydına yönelebilir. Bazı öğrencilerde internet telefon veya tablete ulaşamayabilir. Ayrıca telefon tablet bağımlılığı yapabilir” (Ö5).

“Dikkat dağınıklığı pekişebilir. Görsel materyal az olabilir. İnternete erişimi olmayan öğrenciler sıkıntı olabilir hatta teknoloji bağımlılığına sebep olabilir” (Ö10).

Katılımcıların 1’i %10’u ise podcastlerin öğrencinin ilgisini çekemeyeceğini ifade etmişlerdir. Aşağıdaki öğretmen görüşleri bu durumu destekler niteliktedir.

“Ders dışı olduğu için bazı öğrencilerin ilgisini çekmeyebilir. İçerik iyi düzenlenmezse sade anlaşılır olmazsa öğrencinin ilgisini çekmeyebilir” (Ö6).

Çizelge 6. Konu İle İlgili Farklı Görüş ve Önerileriniz Nelerdir? Sorusuna Yönelik Öğretmen Görüşleri

Kodlar	Katılımcı	f
Videolu Anlatımlarla Desteklenmeli	Ö1, Ö7, Ö8	3
Farklı Sesler Dinlettirilip Ayırt Ettirilebilir	Ö2, Ö9, Ö10	3
Derslerinde Başarısız Normal Gelişim Gösteren Öğrencilere de Uygulanmalı	Ö4, Ö6, Ö7, Ö9	4
Öğrencinin Sosyal Becerilerini Arttırıcı Nitelikte Olmalı	Ö5, Ö7, Ö10	3
Aile Öğretmen İşbirliği Sağlanmalı	Ö9	1
Öğrencilere Fazla Sorumluluk Yüklenmemeli	Ö5	1
TOPLAM		15

Not: Katılımcılar birden fazla görüş belirtmişlerdir.

Çizelge 6'yı incelediğimizde araştırmaya katılan öğretmenlere podcastlerle ilgili farklı görüşlerinin olup olmadığı sorulmuş ve katılımcıların 3'ü %30'u podcastlerin videolu anlatımlarla desteklenmesi gerektiğini yine katılımcıların 3'ü %30'u ise öğrencilere farklı sesler dinlettirilip ayırt ettirilebileceğini ifade etmişlerdir. Aşağıdaki öğretmen görüşleri bu durumu destekler niteliktedir.

“Yeteri ve uygun zamanlı podcast çalışmaları tüm öğrenciler için özellikle de disleksi tanılı öğrenciler için büyük avantaj sağlayabilir. podcastler ara ara videolu anlatımlarla da desteklenebilir” (Ö1).

“Aile öğretmen rehberliği sağlanmalı. Kelime listeleri eklenmeli. Podcast süresi kısa ve anlaşılır olmalı. Ayrıca akademik olarak düşük düzeydeki öğrencilere de uygulanması gerektiğini düşünüyorum” (Ö9).

Katılımcıların 4'ü %40'ı ise podcastlerin derslerinde başarısız olan normal gelişim gösteren öğrencilere de uygulanabileceğini ifade etmişlerdir.

“Podcastlerin sadece disleksi olan öğrencilerde değil akademik olarak zayıf olan öğrencilerde de kullanılmasını öneriyorum” (Ö4).

“Tüm öğrencilere uygulanmalı, özellikle akademik olarak geri ve düşük öğrencilere” (Ö6).

Katılımcıların 3'ü %30'u ise podcastlerin öğrencilerin sosyal becerilerini arttırıcı nitelikte olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Aşağıdaki öğretmen görüşleri bu durumu destekler niteliktedir.

“Öğrencilere olduğundan fazla sorumluluk yüklenmemelidir. Ek destekler tabi ki önemli ama temel hedefimiz sosyal beceri olmalıdır. Daha sonra eğitsel anlamda ilerlemeliyiz” (Ö5).

“Bireysel, çocuk odaklı bir süreç olmalı. Podcast faydası görüldü diye hep böyle devam etmemeli. Etkileşim ve geri bildirim alınmalı” (Ö10).

Katılımcıların 1'i %10'u ise podcastlerin etkili kullanılabilmesi için aile öğretmen iş birliğinin sağlanması gerektiğini ifade ederken, yine katılımcıların 1'i %10' u ise podcastler

uygulanırken öğrencilere fazla sorumluluk yüklenmemesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Aşağıdaki öğretmen görüşleri bu durumu destekler niteliktedir.

“Öğrencilere olduğundan fazla sorumluluk yüklenmemelidir. Ek destekler tabi ki önemli ama temel hedefimiz sosyal beceri olmalıdır. Daha sonra eğitsel anlamda ilerlemeliyiz” (Ö5).

“Aile öğretmen rehberliği sağlanmalı. Kelime listeleri eklenmeli. Podcast süresi kısa ve anlaşılır olmalı. Ayrıca akademik olarak düşük düzeydeki öğrencilere de uygulanması gerektiğini düşünüyorum” (Ö9).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Sınıfında disleksi öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin podcastleri kullanım durumlarına yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla yapılan bu araştırmada araştırmaya katılan öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Yapılan görüşmeler nitel veri toplama araçlarına göre analiz yapılmıştır. Öğretmenlerle yapılan bu görüşmede sınıfında disleksi öğrencisi olan 10 sınıf öğretmeniyle yüz yüze görüşmeler yapılmış ve toplanan görüşme formları kodlamalar yapılarak elde edilen verilerin analizi yapılmıştır. Katılımcılara yöneltilen disleksi tanımlı öğrencilerinize yönelik öğretimsel uyarlama çalışmaları yapıyor musunuz? Yapıyorsanız hangi öğretimsel uyarlama çalışmalarını kullanıyorsunuz? Sorusuna katılımcıların tamamı sınıfındaki disleksi tanısı alan öğrencilere yönelik öğretimsel uyarlama çalışması yaptıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların bir kısmı ise öğretimsel uyarlama olarak büyük puntolu yazılar kullandıklarını, görsel materyaller seçtiklerini, okuma dinleme ve ses kaydı etkinliği yaptıklarını ifade etmişlerdir. Yine katılımcıların bir kısmı ise eşli okuma, kelime türetme, alfabe tekrarı ve öğrencilere pekiştirme yaptıklarını ifade etmişlerdir. Özel öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerde öğretimsel uyarlamaların öğrencilere akademik olarak fayda sağlayacağını, öğrencilerin kolay ve anlamlı öğrenmelerin oluşmasında etkilidir. Görsel materyallerin, sesli okuma ve ses kaydı tekniğinin olumlu sonuçları olmaktadır (Özkubat ve diğ. 2021). Yorumu bu durumu destekler niteliktedir.

Öğretmenlerin öğretimsel uyarlama çalışmalarında Podcast/Ses kaydı kullanımını daha önce duyup duymadıklarına ve duydularsa kullanıp kullanmadıklarına yönelik toplanan veriler de öğretmenlerin çoğunluğu podcast’i duyduğunu, öğretmenlerin bir kısmı normal gelişim gösteren öğrencilerine de uyguladığını, anlaşılması güç konuları ses kaydı olarak gönderdiğini, tekrar amaçlı ve semboller anlamlandırma da kullandıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların bir kısmı ise duyduklarını ancak kullanmadıklarını ifade etmişlerdir. Podcastler sadece disleksi öğrencilerinde değil normal gelişim gösteren öğrencilerde de kullanılabilir. Podcastler öğrencilerin bilgileri pekiştirmelerinde ve öğrendiklerini anlamlandırmalarında etkilidir (Salvia, Ysseldyke ve Bolt, 2012). Yorumu bu durumu destekler niteliktedir. Öğretmenlerin öğretimsel uyarlama çalışmalarında disleksi olan öğrencilere yönelik Podcast kullanımının avantajlarının neler olabileceğine yönelik toplanan verilerde katılımcıların büyük çoğunluğu podcastleri avantajlı bulduklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların bir kısmı ise podcastlerin rahat ve kolay öğrenme ortamı sağladığını, öğrencilerin ödevlerinin unutulmaması ve tekrarı ve pekiştirilmesinin sağlayacağını ifade etmişlerdir. Yine katılımcıların bir kısmı podcastlerin öğrenciye geri bildirim sağlayacağını, öğrencinin özgüvenini arttıracığını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin kolay ve hızlı öğrenmelerinde podcastlerin etkisi oldukça iyidir (Ashton & Brookes, 2011). Yorumu bu durumu destekler niteliktedir.

Öğretmenlerin öğretimsel uyarlama çalışmalarında disleksi olan öğrencilere yönelik Podcast kullanımının dezavantajları neler olabileceğine yönelik toplanan verilerde katılımcıların bir kısmı podcastlerin öğrenciyi kolay ve hazır alıştırabileceğine, öğrencileri

yazmadan ve okumadan uzaklaştırabileceğine, öğrencilerde odaklanma sorunu yaşanabileceğine yönelik görüş belirtmişlerdir. Yine katılımcıların bir kısmı podcastlerin kullanımında internet erişimi ve teknik sorunların yaşanabileceğini ve çocuklarda teknoloji bağımlılığına neden olabileceğine yönelik görüş bildirmişlerdir. Katılımcıların düşük bir kısmı ise öğrencinin ilgisini çekmeyebileceğini ifade etmiştir. Podcastler bireylerde teknoloji bağımlılığını tetikleyebileceği, amacı dışında kullanılabileceği durumu yadsınamaz bir gerçektir. İmkansızlıkların yoğun olduğu bölgeler kullanımında sorunlar yaşanabileceği düşünülmektedir (Lundström ve Lundström, 2021). Yorumu bu durumu destekler niteliktedir. Öğretmenlere yöneltilen konu ile ilgili farklı görüş ve önerileriniz nelerdir? Sorusuna katılımcıların bir kısmı podcastlerin videolu anlatımlarla desteklenmesi gerektiğini, farklı sesler dinlettirilip ayırt edilmesi gerektiğini, normal gelişim gösteren öğrencilere yönelikte uygulanması gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca katılımcılar öğrencinin sosyal becerilerini artırıcı nitelikte olması gerektiğini, aile öğretmen işbirliğini sağlayıcı nitelikte olması gerektiğini ve öğrencilere fazla sorumluluk yüklememesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Podcastlerin bir takım yönleriyle zenginleştirilmesi gerektiği, normal gelişim gösteren öğrencilere de uygulanmalı. Öğrencinin gelişimini bütüncül olarak ele almalıdır. (Özkubat ve diğ. 2021). Yorumu bu durumu destekler niteliktedir.

Sonuç olarak sınıfında disleksi öğrencisi olan öğretmenlerin genel olarak öğretimsel uyarlama çalışmalarında podcastleri kullandıkları, öğrencilerin gelişim ve kalıcı öğrenmelerinde podcastlerin etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Podcastlerin akademik olarak düşük seviyede ki öğrencilere de kullanılabileceği, öğrencilerin bilgileri pekiştirmesi ve tekrarında etkili olabileceği, etkili bir pekiştireç olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca podcastlerin öğrenciyi kolaylaştıracak ve öğrencilerde dijital bağımlılığa neden olabileceği ortaya çıkmıştır. Podcastlerin disleksi tanısı alan öğrencilerde yoğun olarak kullanılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler

1. Podcastlerin kullanımının yaygınlaşması için öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilebilir.
2. Podcastlerin kullanımının yoğun sağlanması için öğretmen ve ailenin sürece dahil olması için gerekli bilgilendirmeler yapılabilir.
3. Eğitim fakültelerinde öğretimsel uyarlamalar uygulamalı olarak detaylı olarak öğrencilere kavratılmalı.
4. Teknolojik bağımlılığın oluşmasını engellemek amacıyla gerekli önlemler alınmalıdır.

Kaynakça

- American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders. (5th ed.) Washington: DC.
- Balcı, E. (2017). Dyslexia: definition, classification and symptoms. *SDU International Journal of Educational Studies*, 4(2), 166-180.
- Gülseçen, F. Gürsul, B. Bayrakdar, S. Çilengir, S. Canım, “Mobil Öğrenmede Podcasting”, 2010 Akademik Bilişim Konferansı 2010 (AB 2010), Muğla, 225–234, 2010.
- Karasar, N. (2009). Bilimsel araştırma yöntemi. (20. Baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kurnaz, A., & Seçil-Karamuklu, E. (2023). *Kaynaştırma ortamında birlikte öğretim ile uygulanan uyarlanmış sosyal bilgiler öğretiminin özgül öğrenme güçlüğü tanımlı öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal özelliklerine etkililiğinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özkubat, U., Sanır, H. ve Özmen, E. R. (2021). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yönelik yapılan öğretimsel uyarlamalara ilişkin öğretmen görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(3), 881-900.
- Thomas, G. (2011). A typology for the case study in social science following a review of definition, discourse, and structure. *Qualitative Inquiry*, 17(6), 511-521.
- Townend, J., & Turner, M. (1999). Dyslexia in practice: A guide for teachers. İngiltere: Kluwer Academic Plenum
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Salvia, J., Ysseldyke, J. and Bolt, S. (2012). Assessment: In special and inclusive education. Belmont: Wadsworth Cengage Learning.
- Sarı, H. (2016). Öğrenme güçlüğü olan bireyler ve eğitimleri. Ankara: Nobel yayıncılık.

FINLANDIYA’DA ÖĞRETMEN YETİŞTİRME SİSTEMİ

Yüksek Lisans Öğrencisi, Ahmet Cevdet ÇETİNBAS

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, ahmetcetinbas5858@gmail.com, ORCID ID: 0009-0008-6459-5003

Doç Dr. Aysel ARSLAN

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, ayselarslan@cumhuriyet.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-8775-1119

ÖZET

Finlandiya’nın eğitimdeki başarısı, araştırmaya dayalı ve titizlikle yapılandırılmış öğretmen yetiştirme sistemi ile doğrudan ilişkilidir. Bu sistem, öğretmenlerin yüksek akademik standartlara, pedagojik becerilere ve sürekli mesleki gelişim olanaklarına sahip olmalarını sağlayan kapsamlı bir yapıya sahiptir. Öğretmen eğitimi, adayların yalnızca akademik bilgilerini değil, aynı zamanda pedagojik yeterliliklerini ve öğretmenlik mesleğine olan uygunluklarını değerlendiren çok aşamalı bir süreçten oluşmaktadır. Öğretmen yetiştirme programları, eğitim düzeylerine göre farklılık göstermektedir. Okul öncesi öğretmenliği için lisans veya yüksek lisans eğitimi gereklidir. Sınıf öğretmenleri en az yüksek lisans derecesine sahip olmalı ve geniş bir pedagojik eğitim sürecinden geçmelidir. Branş öğretmenleri ise kendi alanlarında uzmanlaşırken, aynı zamanda pedagojik formasyonlarını tamamlamak zorundadır. Özel eğitim öğretmenleri ek uzmanlık eğitimine tabi tutulurken, mesleki eğitim öğretmenlerinin ilgili alanlarda akademik eğitim almaları veya iş deneyimine sahip olmaları gerekmektedir. Öğretmen yetiştirme programları, temel eğitim dersleri, alan bilgisi çalışmaları, öğretim yöntemleri ve yoğun sınıf içi uygulamalar ile bütünleşik bir yapıdadır. Finlandiya’da öğretmenler, merkezi bir atama sisteminden ziyade yerel yönetimler ve eğitim kurumları tarafından istihdam edilmektedir. Mesleki özerklikleri yüksek olup, öğretmenler müfredat geliştirme ve eğitim politikalarının şekillendirilmesinde aktif roller üstlenmektedir. Finlandiya’daki öğretmen yetiştirme modeli, öğretmenlerin eğitim süreçlerinde hem bilimsel hem de uygulamalı deneyimlere dayalı olarak gelişmelerini sağlamaktadır. Sürekli mesleki gelişim, öğretmenlerin bilgi ve becerilerini güncelleyerek eğitim kalitesini artırmaktadır. Öğretmenlerin geniş yetki ve sorumluluklara sahip olduğu bu sistem, Finlandiya’nın eğitimdeki

başarısını sürdürülebilir kılan temel unsurlardan biri olarak kabul edilmektedir. Bu çalışmada Finlandiya’da öğretmen yetiştirme süreçleri incelenmektedir. Bu bağlamda öğretmenlik eğitimine kabul şartları, öğretmenlerin aldıkları eğitimler, mezuniyet şartları, mesleğe atanma şartları, çalışma koşulları, aldıkları hizmet içi eğitimler incelenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Finlandiya, öğretmen yetiştirme, eğitim politikaları, pedagojik formasyon, öğretmen eğitimi.

ABSTRACT

Finland's success in education is directly related to its research-based and meticulously structured teacher training system. This system has a comprehensive structure that ensures that teachers have high academic standards, pedagogical skills and continuous professional development opportunities. Teacher training consists of a multi-stage process that evaluates not only the academic knowledge of candidates but also their pedagogical competence and suitability for the teaching profession. Teacher training programs vary according to education level. A bachelor's or master's degree is required for preschool teaching. Classroom teachers must have at least a master's degree and undergo a comprehensive pedagogical training process. Branch teachers, on the other hand, must complete their pedagogical formation while specializing in their fields. While special education teachers undergo additional specialized training, vocational education teachers must receive academic training or have work experience in related fields. Teacher training programs have an integrated structure with basic education courses, field knowledge studies, teaching methods and intensive classroom practices. In Finland, teachers are employed by local governments and educational institutions rather than a central appointment system. Their professional autonomy is high, and teachers play active roles in curriculum development and shaping educational policies. The teacher training model in Finland ensures that teachers develop based on both scientific and practical experiences in their educational processes. Continuous professional development increases the quality of education by updating teachers' knowledge and skills. This system, in which teachers have broad authority and responsibility, is considered one of the basic elements that make Finland's success in education sustainable. This study examines teacher training processes in Finland. In this context, the conditions for admission to teacher training, the training teachers receive, graduation conditions, conditions for appointment to the profession, working conditions, and in-service training they receive are examined.

Keywords: Finland, teacher training, educational policies, pedagogical formation, teacher education.

1. GİRİŞ

Finlandiya, son yıllarda uluslararası öğrenci başarı değerlendirmelerinde (özellikle PISA) elde ettiği üstün sonuçlarla dikkat çeken bir ülke olarak eğitim araştırmalarının odağında yer almıştır. Bu başarının ardındaki en önemli faktörün nitelikli ve iyi yetişmiş öğretmenler olduğunu vurgulanmaktadır (Hazır, 2015). Finlandiya'nın eğitim sisteminde öğretmenlik mesleği toplum tarafından son derece saygın görülmekte ve öğretmenler “güvenilir uzmanlar” olarak kabul edilmektedir. Bu yaklaşım, eğitimde fırsat eşitliği ve kaliteyi destekleyen temel unsurlardan biri olarak değerlendirilmektedir (Pollari vd., 2018). Nitekim öğretmen yetiştirme sistemi, Finlandiya'nın eğitimdeki başarısını sürdüren yapı taşı olarak görülmekte ve bu sistemin özellikleri pek çok ülke tarafından yakından incelenmektedir. Bu çalışmada, Finlandiya'da öğretmen yetiştirme sisteminin temel boyutları ele alınmakta; öğretmen adaylarının seçimi, eğitim programlarının yapısı ve içeriği, uygulama süreçleri ve mesleki gelişim olanakları gibi konular incelenerek, literatürdeki akademik bulgu ve değerlendirmelerle zenginleştirilmiş bir çerçeve sunulmaktadır.

1.1. Finlandiya'nın Sosyo-Kültürel ve Ekonomik Özellikleri

Finlandiya yaklaşık 5,5 milyonluk nüfusa sahip olup kişi başına düşen gelir bakımından yüksek gelirli ülkeler arasında yer almaktadır. 2022 yılı itibarıyla kişi başına düşen gayrisafi yurtiçi hasıla yaklaşık 33.471 dolardır. Ülke iki resmi dile sahiptir: Fince ve İsveççe. Nüfusun %90'ından fazlası Fince konuşmaktadır (OECD, 2023). Toplum genelinde eğitim, bilim ve eşitlik kavramlarına büyük değer verilir. (Eurydice, 2024a). Finlandiya'nın eğitim sisteminde eşitlik ilkesi ön plandadır. Kamu okulları ücretsizdir; bu okullarda yemek, kitaplar, ulaşım gibi birçok hizmet de devlet tarafından karşılanmaktadır (Pollari vd., 2018). Bu anlayış hem sosyal adaleti hem de fırsat eşitliğini desteklemeyi amaçlar. Nitekim OECD (2020) verilerine göre 25-64 yaş arası yetişkinlerin %91'i en az ortaöğretim düzeyini tamamlamıştır.

Uluslararası öğrenci başarı ölçümlerinde de Finlandiya dikkat çeker. Örneğin PISA 2018 raporuna göre Finlandyalı öğrenciler okuma, matematik ve fen alanlarında OECD ortalamasının üstünde performans sergilemiştir (OECD, 2020). Bu başarıda öğretmenlerin yüksek niteliği, eğitime verilen toplumsal değer ve eğitim sisteminin adil yapısı belirleyici unsurlar olarak gösterilmektedir.

1.2. Eğitim Sistemine Genel Bakış

Finlandiya'nın eğitim sistemi, yüksek kalitesi ve okullar arasındaki az farklılıkla dikkat çekiyor. Temel eğitim, hedeflenen sürede tamamlanırken, okul öncesi eğitim, temel eğitim ve ikinci düzey eğitim ücretsiz sunuluyor. Bu sistem, bireylerin gelir durumuna bakılmaksızın eşit şartlarda kaliteli eğitim almasını ve aktif vatandaşlık bilinciyle yetişmesini amaçlıyor. Finlandiya, eğitimde fırsat eşitliğini sağlarken, aynı zamanda bireylerin topluma katılımını da teşvik ediyor. Bu kapsamda, eğitim sistemi, sadece akademik başarıya değil, aynı zamanda sosyal ve bireysel gelişime de odaklanıyor (Çınar & Doğan, 2019). Zorunlu eğitim 6 yaşında başlar ve 18 yaşına kadar sürer. İlk aşamada, 6 yaşındaki çocuklar için bir yıllık zorunlu okul öncesi eğitimi (esi education) verilir; bunu 7 yaşında başlayan ve 9 yıl süren temel eğitim (comprehensive school) takip eder (Eurydice, 2024a). Temel eğitimi tamamlayan öğrenciler, tercihlerine göre genel lise veya mesleki eğitim programlarına geçiş yapabilirler. Her iki üst ortaöğretim türü de yükseköğretime geçiş imkânı tanır (Eurydice, 2024b).

Eğitim sistemi, herkese açık ortak bir öğrenme yolu sunar; temel eğitim süresince öğrenciler ayrıştırılmadan aynı programı izlerler. Bu bütüncül yaklaşım hem akademik hem de sosyal açıdan eşitlik hedefini desteklemektedir. Okullar arasında kalite farkı çok azdır ve devlet, her bölgedeki okullara benzer imkânları sunmakla yükümlüdür. Tüm eğitim düzeylerinde kamusal kaynaklarla finanse edilen eğitim sistemi, özel okullara da devlet desteği sağlar. Ancak özel okul oranı son derece düşüktür (yaklaşık %2) ve bu okullar da ücretsiz eğitim vermekle yükümlüdür (Eurydice, 2024a). Finlandiya'da öğretim müfredatı, Ulusal Eğitim Ajansı (EDUFI) tarafından belirlenen genel çerçeve doğrultusunda, okullar ve öğretmenler tarafından yerel düzeyde uyarlanır. Ulusal düzeyde merkezi sınavlar uygulanmaz; değerlendirme öğretmenin sorumluluğundadır (Finland Toolbox, t.y.). Bu yapı, öğretmenlere büyük bir pedagojik özerklik ve mesleki güven ortamı sağlar.

Eğitim sistemi yatay ve dikey geçişlere açıktır. Örneğin, meslek lisesinden mezun olan bir öğrenci, ek akademik dersler alarak üniversiteye geçiş yapabilir. Bu esneklik, bireysel öğrenme yollarının desteklenmesini mümkün kılar (Eurydice, 2024b). Finlandiya'nın eğitim sistemi; eşitlik, özerklik, kapsayıcılık ve yaşam boyu öğrenme ilkeleri doğrultusunda yapılandırılmıştır. Bu sistemde öğretmenler yalnızca ders anlatan bireyler değil, aynı zamanda eğitim sürecinin tasarımcıları ve uygulayıcılarıdır.

2. ÖĞRETMENLİK PROGRAMLARINA KABUL VE YÜKSEKÖĞRETİM PROGRAMLARI

Finlandiya eğitim politikasında öğretmen yetiştirme, eğitim sisteminin başarısı için kritik bir öneme sahiptir. Eğitim, herkes için bir hak olarak görülürken, bu hakkın kaliteli bir şekilde sunulması büyük ölçüde öğretmenlerin niteliğine bağlanmaktadır. Toplumda öğretmenlere duyulan güven yüksektir ve merkezi denetim yerine öğretmenlerin profesyonel özerkliğine dayalı bir anlayış benimsenmiştir. Örneğin, Finlandiya’da eğitimde standartları yükseltmesi, öğretmenlere ve yerel eğitim otoritelerine büyük ölçüde güvenmek ile olmuştur; sıkı merkezi müfredat denetimleri veya sınav odaklı hesap verebilirlik yerine, öğretmenlerin iyi sonuçlar üreteceğine dair bir inanç söz konusudur (Malinen vd., 2012). Bu durum, öğretmenlik mesleğine yüksek nitelikli bireylerin çekilmesini ve mesleğin popüler bir kariyer seçeneği olmasını da sağlamıştır. Nitekim Finlandiya’da öğretmenlik gençler arasında çok rağbet gören bir meslek olup toplumda yüksek saygınlığa sahiptir (Pollari vd., 2018). Finlandiya eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme hem kalite hem de eşitlik hedeflerini gerçekleştirmede merkezi bir rol oynar ve bu nedenle ulusal politikalar öğretmen eğitiminin sürekli geliştirilmesine odaklanır.

Finlandiya’da öğretmen eğitimine giriş süreci oldukça seçici ve rekabetçidir. Öğretmen adayları, kapsamlı bir değerlendirme ile titizlikle seçilmektedir. Örneğin ilköğretmenliği (sınıf öğretmenliği), okul öncesi öğretmenliği ve branş öğretmenliği programlarında başvuruların yalnızca %25,4 civarı programa girebilmektedir (Vipunen, 2024). Bu yüksek talep ve düşük kabul oranı, öğretmenlik mesleğinin çekiciliğini göstermesinin yanı sıra programa en istekli ve yetenekli adayların alınmasını sağlamaktadır. Aday seçme süreci genellikle iki aşamalı olarak gerçekleştirilmektedir. İlk aşamada adayların akademik başarıları (üniversiteye giriş sınavı puanı, lise diploma notu gibi ölçütler ve okul dışı başarıları göz önünde bulundurularak bir ön elemeye tabi tutulurlar. İkinci aşamada ise adaylar, eğitim bilimleri ve pedagojik formasyonla ilgili bir yazılı sınava alınır; ayrıca sosyal becerilerini ve öğretmenlik için uygunluklarını ortaya koyacak grup etkinlikleri, mülakatlar veya portfolyo değerlendirmeleri yapılır. Bu aşamalar sonucunda başarılı olan adaylar öğretmen yetiştiren üniversitelere kabul edilir (Malinen vd., 2012). Bu süreç, yalnızca akademik olarak başarılı değil aynı zamanda öğretmenlik mesleğine yüksek motivasyon ve yatkınlık gösteren bireylerin seçilmesine olanak tanımaktadır. Sonuç olarak Finlandiya, öğretmen yetiştirmede “az ama öz” anlayışıyla hareket ederek öğretmen adaylarının kişisel özelliklerini de göz önüne alan kapsamlı bir seçim sistemi uygulamaktadır. Finlandiya’daki öğretmen yetiştirme programı; pedagoji ve

araştırmalara dayalı öğretimde strateji ve yöntem olarak işbirlikli öğrenme, problem çözme ve uygulamaları içermektedir. Öğretmenlik uygulaması ön plandadır (Aykaç vd., 2014).

1.3. Okul Öncesi Öğretmenliği: Kabul Şartları ve Yükseköğretim Programı

Finlandiya’da okul öncesi öğretmeni olabilmek için üniversitelerin eğitim fakültelerinde verilen erken çocukluk eğitimi lisans programı (Bachelor of Education in Early Childhood Education) tamamlanmalıdır. Bu program, genellikle 3 yıl (180 AKTS) sürer ve üniversiteler tarafından yürütülür. Eğitim programının amacı; çocuk gelişimi, pedagojik kuramlar, oyun temelli öğrenme, çokkültürlü eğitim ve öğrenme ortamlarının düzenlenmesi gibi alanlarda uzman öğretmenler yetiştirmektir (Eurydice, 2024d). Programa kabul süreci oldukça seçicidir. Adaylar, çok aşamalı bir sınavdan geçerler. Başvurular akademik başarıya göre sıralanır, ardından yazılı sınavlar, grup çalışmaları, mülakatlar ve mesleki uygunluk değerlendirmeleri yapılır. Bu süreçte adayın çocuklarla çalışma motivasyonu, iletişim becerileri ve pedagojik duyarlılığı ölçülür. Bazı üniversiteler adaylara uygulamalı görevler de verir (Eurydice, 2024d). Finlandiya’daki Erken Çocukluk Eğitimi Lisans Programı, çocuk gelişimi, öğrenme kuramları, pedagojik etkileşim, çokkültürlü eğitim ve oyun temelli öğrenme gibi temel alanlarda kapsamlı bir akademik altyapı sunar. Programın yapısı, eğitimsel teori ile uygulamayı bütünleştirerek öğretmen adaylarının hem bilişsel hem de mesleki yeterliliklerini geliştirmeyi amaçlar. Öğrenciler, dil ve iletişim çalışmaları, özel eğitime giriş, aile-çocuk etkileşimi ve kapsayıcı eğitim gibi çeşitli modülleri tamamlamakla yükümlüdür. Ayrıca, program süresince zorunlu olarak gerçekleştirilen uygulama temelli stajlar, üniversiteye bağlı anaokulları ve belediyelerle iş birliği içinde yürütülür. Bu stajlar, öğretmen adaylarının mesleki kimlik gelişimini desteklemekte ve onları gerçek eğitim ortamlarına hazırlamaktadır (University of Eastern Finland, 2024). Okul öncesi kurumlarında görev yapan personel üç ana gruba ayrılır: (1) Öğretmen – üniversite mezunu, pedagojik formasyonlu bireyler; (2) Sosyal pedagoğ – uygulamalı bilimler üniversitesinden mezun uzmanlar; (3) Çocuk bakıcısı – meslek lisesi mezunu personel. Ancak öğretim sürecinin planlanması ve uygulanmasında birincil sorumluluk öğretmene aittir (Eurydice, 2024e).

1.4. Sınıf Öğretmenliği: Kabul Şartları ve Yükseköğretim Programı

Finlandiya’da sınıf öğretmeni olmak için üniversitelerin eğitim fakültelerinde sunulan beş yıllık entegre yükseköğretim programı (lisans + yüksek lisans, toplam 300 AKTS) tamamlanmalıdır (Eurydice, 2024d). Mezun olan öğretmen adaylarına Eğitim Bilimleri Yüksek Lisansı verilir ve

bu derece ilkokul düzeyinde (1–6. sınıflar) öğretmenlik yapmak için yasal bir zorunluluktur (Finland Toolbox, t.y.). Sınıf öğretmenliği için üniversiteler, öğretmenlik mesleğine en uygun adayları seçmek amacıyla titiz bir başvuru süreci yürütür. Adaylar genellikle önce bir ön eleme yazılı sınavına alınır; ardından grup mülakatları, pedagojik yetenek değerlendirmeleri ve bireysel görüşmeler gerçekleştirilir (Eurydice, 2024d). Kabul oranları genellikle %17 civarında olup, bu durum eğitim fakültelerinin en yüksek puanlı öğrencileri çekmesini sağlamaktadır (Vipunen, 2024). Programın içeriği, eğitim bilimleri, branş dersleri, öğretim yöntemleri, psikoloji, öğrenci değerlendirme gibi alanları kapsar. Ayrıca öğretmen adaylarının belirli bir alanda uzmanlaşmaları amacıyla en az 60 AKTS'lik yan alan/branş modülü almaları mümkündür. Bu modül sayesinde mezun öğretmen, ilgili branşta (örneğin müzik, matematik, çevre bilgisi) ortaokul düzeyinde de ders verebilme yetkisi kazanabilir (Eurydice, 2024d).

Sınıf öğretmenliği programlarında uygulama odaklı öğrenme ön plandadır. Öğretmen adayları, öğretmen yetiştirme okullarında veya anlaşmalı devlet okullarında düzenli olarak okul deneyimi ve staj yapar (Eurydice, 2024d). Bu süreç, oryantasyon stajı, bireysel ders verme, sınıf yönetimi ve öğrenci değerlendirmesi gibi uygulamalarla yapılandırılmıştır. Stajların amacı, adayların gerçek sınıf ortamında aktif öğretim deneyimi kazanmalarını sağlamak ve pedagojik yeterliklerini pekiştirmektir (Mikkilä-Erdmann vd., 2019). Finlandiya'da öğretmen eğitimi araştırma temelli bir yapıya sahiptir. Adaylardan kendi öğretim uygulamalarını değerlendirmeleri, eğitim araştırmaları yürütmeleri ve program sonunda yüksek lisans tezi yazmaları beklenir (Eklund, 2019). Böylece sınıf öğretmenleri yalnızca bilgi aktarıcı değil, aynı zamanda eleştirel düşünen, uygulamalarını sorgulayan ve geliştiren profesyoneller olarak yetiştirilir.

Finlandiya'daki öğretmen yetiştirme sistemi, uygulama okulları aracılığıyla sınıf öğretmeni adaylarına etkili bir eğitim sunuyor. Bu okullarda, adaylar hem deneyimli öğretmenlerden hem de üniversite hocalarından gözlem yapma fırsatı buluyor. Bu durum, adayların pratik deneyim kazanmalarını ve öğretim yöntemlerini geliştirmelerini sağlıyor. Ayrıca, gözlemler sonucunda edinilen izlenimlerin paylaşılması, öğretmen adaylarının daha etkili bir şekilde yetiştirilmesine katkıda bulunuyor. Bu yaklaşım, öğretmen eğitiminin kalitesini artırırken, adayların mesleki gelişimlerine de önemli katkılar sunuyor. (Çebi, 2019).

1.5. Branş Öğretmenliği: Türleri, Kabul Şartları ve Yükseköğretim Programı

Finlandiya'da ortaokul (7–9. sınıflar) ve lise (9-12. Sınıflar) düzeyinde ders veren branş öğretmenleri, kendi alanlarında yüksek düzeyde akademik bilgiye sahip ve pedagojik

formasyon almış uzman kişilerdir. Branş öğretmeni olabilmek için adayların öncelikle ilgili akademik alanda (matematik, tarih, fizik vb.) genellikle yüksek lisans düzeyinde eğitim almaları gerekir. Bunun yanı sıra 60 AKTS'lik bir pedagojik formasyon programı tamamlamaları zorunludur (Kansanen, 2014). Branş öğretmeni yetiştirme süreci, çoğunlukla ardışık model olarak adlandırılan yapıyla yürütülür. Bu modelde adaylar önce fen, matematik, tarih, yabancı dil gibi kendi alanlarında akademik eğitim alırlar; ardından üniversitelerin eğitim fakültelerine başvurarak pedagojik formasyon eğitimi görürler. Bazı üniversiteler ise doğrudan entegre öğretmenlik programları sunmakta, öğrenci ilk yıldan itibaren hem alan hem pedagojik dersler alabilmektedir (Eurydice, 2024d).

Pedagojik formasyon eğitimi, öğretim yöntemleri (alan didaktiği), sınıf yönetimi, öğrenci değerlendirme, eğitim psikolojisi gibi temel bileşenlerden oluşur (Eurydice, 2024d). Öğretmen adayları ayrıca en az bir dönemlik uygulamalı öğretmenlik stajı yaparlar. Bu stajlar, genellikle üniversitelerin kendi bünyesindeki öğretmen yetiştirme okullarında ya da anlaşmalı ortaöğretim kurumlarında gerçekleştirilir (Kansanen, 2014). Branş öğretmeni adaylarının seçim süreci üniversitelere göre değişiklik göstermekle beraber, öğretmenlik yeterlikleri, akademik başarıları ve iletişim becerilerini içeren çok yönlü değerlendirmelere dayanır. Programlara kabulde yazılı sınavlar, öğretmenlik mesleğine uygunluk testleri ve mülakatlar önemli rol oynar. Bazı özel alan öğretmenlikleri için (örneğin: ev ekonomisi, el sanatları, müzik, görsel sanatlar) adaylar doğrudan eğitim fakültelerinin ilgili bölümlerine kabul edilir ve alanla pedagojiyi eş zamanlı alırlar. Özellikle sanat ve spor gibi uygulamalı alanlarda öğretmenlik eğitimi, alan uzmanlığı ile pedagojik eğitimin güçlü biçimde bütünleştirilmesini gerektirir (Eurydice, 2024d). Finlandiya'da tüm öğretmenlik programlarında olduğu gibi branş öğretmenliği eğitiminde de araştırmacı öğretmen modeli benimsenmiştir. Öğretmen adayları, eğitim süreçlerini bilimsel yöntemle analiz etme, uygulamalarını değerlendirme ve geliştirme konusunda donatılırlar. Ayrıca bu programlarda eleştirel düşünme, etik sorumluluk ve öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımları vurgulanır (Finland Toolbox, t.y.).

1.6. Özel Eğitim Öğretmenliği: Kabul Şartları ve Yükseköğretim Programı

Finlandiya'da özel eğitim öğretmeni olmak isteyen bireylerin öncelikle okul öncesi, sınıf öğretmeni, branş öğretmeni yada meslek öğretmeni yeterliliğine sahip olmaları gerekmektedir. Yani özel eğitim öğretmenliği, temel öğretmenlik yeterliklerine ek olarak alınan bir uzmanlık alanıdır. Bu bağlamda, özel eğitim öğretmen adaylarının öncelikle pedagojik formasyonlu bir öğretmen diplomasına sahip olması şarttır. Özel eğitim öğretmenliği için adayların ayrıca 60

AKTS'lik özel eğitim pedagojisi programını tamamlamaları gerekmektedir. Bu programlar üniversitelerin eğitim fakültelerinde, genellikle bir yıllık lisansüstü düzeyde yürütülmektedir. Programa kabulde öğretmenlik mezuniyetine ek olarak öğretim deneyimi, motivasyon mektubu, bireysel değerlendirme ve mülakat gibi ölçütler esas alınmaktadır (Eurydice, 2024d) Finlandiya'da özel eğitim öğretmeni olmak isteyenler için hazırlanan ek program toplam 60 AKTS krediden oluşur. Eğitim üç ana bölümden oluşur: Temel çalışmalar, orta düzey çalışmalar ve ileri düzey çalışmalar. Temel derslerde, özel eğitimin tarihsel ve felsefi temelleri, toplumla ilişkisi ve özel eğitim alanlarına giriş konuları işlenir. Orta düzeyde, araştırmaya dayalı öğretim yöntemleri ve kapsayıcı öğrenme ortamları gibi konular ele alınır. İleri düzey derslerde ise özel destek uzmanlığı, disleksi gibi öğrenme güçlüklerine destek, iletişim becerileri ve öğretmenlik uygulamaları gibi alanlarda eğitim verilir. Bu program sayesinde adaylar hem teorik bilgi hem de sınıf içi uygulama deneyimi kazanarak özel eğitim öğretmeni olmaya hazırlanır. Teorik eğitimin yanı sıra öğretmen adayları özel eğitim birimlerinde ya da kaynaştırma sınıflarında uygulama stajı yaparlar. Bu stajlar sırasında öğretmen adayları, birebir destek eğitimi, küçük grup çalışmaları ve sınıf içi danışmanlık gibi etkinliklerde görev alırlar. Bu sayede özel eğitimde esnek planlama, bireyselleştirme ve işbirliği becerileri geliştirilmektedir (University of Eastern Finland, 2024).

1.7. Mesleki Eğitim Öğretmenliği: Türleri, Kabul Şartları ve Yükseköğretim Programı

Finlandiya'daki meslek liselerinde öğrencilere çok çeşitli alanlarda eğitim imkânı sunulmaktadır. Bu alanlar arasında beşerî bilimler ve sanat, işletme ve yönetim, doğa bilimleri, bilgi ve iletişim teknolojisi (BİT), teknoloji, tarım ve ormancılık, sağlık ve zindelik ile hizmet sektörüne yönelik programlar bulunmaktadır (*InfoFinland, t.y.*). Bu alan çeşitliliği, öğrencilerin ilgi alanlarına göre kariyer yolları seçmelerine ve uzmanlaşmalarına olanak tanır. Finlandiya'da mesleki ve teknik eğitim alanında öğretmenlik yapan bireyler, verdikleri derslerin türüne göre iki ana gruba ayrılır: (1) genel akademik dersleri (örn. matematik, dil, fen) veren öğretmenler ve (2) doğrudan meslekî uygulama alanlarına yönelik dersleri (örn. elektrik, muhasebe, hemşirelik) veren öğretmenler (Eurydice, 2024d).

Meslekî uygulama dersleri veren öğretmenler, daha farklı bir yeterlik yoluna sahiptir. Bu alandaki adaylar, üç yoldan biriyle temel mesleki niteliğe sahip olmalıdır:

- ✓ Alanla ilgili yüksek lisans diploması
- ✓ Uygulamalı bilimler üniversitesinden (UAS) ilgili lisans mezuniyeti
- ✓ Alanında en yüksek mesleki yeterlik ve en az üç yıllık iş deneyimi (Eurydice, 2024d)

Bu temel niteliklere sahip olan adaylar, 60 AKTS'lik meslekî pedagojik formasyon programı için başvuruda bulunabilirler. Bu programlar, genellikle uygulamalı bilimler üniversitelerinde (UAS) sunulur ve öğretmen adaylarına öğretim yöntemleri, mesleki didaktik, değerlendirme stratejileri ve staj gibi modülleri içeren kapsamlı bir eğitim sunar (Eurydice, 2024d). Programa kabul edilen öğretmen adaylarının çoğu hâlihazırda bir kurumda çalışmaktadır. Bu nedenle programlar esnek bir yapıda sunulur ve adayların çalışma koşullarına uyarlanabilir biçimde tasarlanmıştır. Adaylar kendi öğrenme planlarını bireysel olarak oluşturur ve eğitimi genellikle 1 ila 3 yıl arasında tamamlarlar (Eurydice, 2024d).

Formasyon programı, öğretmenlik uygulaması (staj) da içerir. Öğretmen adayları ya kendi çalıştıkları kurumlardaki derslerde ya da üniversitelerin işbirliği yaptığı mesleki eğitim merkezlerinde rehber öğretmen eşliğinde uygulama yaparlar. Bu süreçte ders planlaması, öğretim teknikleri ve öğrenci değerlendirme gibi temel görevleri yerine getirirler (Erkkilä & Perunka, 2014) Yani Finlandiya'da mesleki eğitim öğretmenliği, öğretmen adaylarının önce mesleki alan uzmanlığını, ardından ise pedagojik formasyonu tamamladığı çok aşamalı bir süreçtir. Bu yapı, mesleki eğitimin kalitesini artırmakta ve iş dünyası ile eğitim sistemi arasında güçlü bir bağ kurulmasını sağlamaktadır.

2. ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE ATANMA

Finlandiya'da öğretmen yetiştirme programlarını başarıyla tamamlayan adaylar, yüksek lisans diplomasını aldıktan sonra öğretmenlik mesleğine geçmeye hazır kabul edilirler. Öğretmenlik için ayrı bir devlet yeterlilik sınavı veya sertifikasyon süreci bulunmamaktadır; üniversiteden alınan yüksek lisans diploması, öğretmenlik yapma yetkisini doğrudan vermektedir. Bu durum, öğretmen eğitime olan güvenin bir göstergesi olup mezunların gerekli tüm donanımına sahip olarak okullara atandığı varsayımına dayanmaktadır. Öğretmen adayları, öğrencilikleri sırasında hem teorik hem pratik yeterlilikleri üniversite tarafından değerlendirildiği için, mezuniyet sonrasında ayrıca bir stajyerlik sınavı gibi uygulamalara gerek görülmez. (Juuti vd., 2018). Finlandiya eğitim kültüründe hata yaparak öğrenmeye ve sürekli gelişime açık bir yaklaşım benimsendiği için, yeni öğretmenler üzerinde baskı oluşturan katı denetim mekanizmaları yerine yapıcı geri bildirim esaslı bir izleme söz konusudur. Okul yöneticileri ve bölüm başkanları, ders ziyaretleri yaparak veya öğretmenlerle bire bir görüşerek ihtiyaç duydukları konularda yönlendirme sağlar. Bu süreçte amaç, öğretmenin performansını değerlendirmekten ziyade onun mesleki gelişimini desteklemektir (Hazır, 2015).

2.1. Öğretmenlik Mesleğine Atanma Şartları ve Prosedürleri

Finlandiya’da öğretmen olarak görev yapabilmek için bireyin ilgili öğretmenlik alanında tüm akademik ve pedagojik yeterlikleri tamamlamış olması zorunludur. Öğretmenlik mesleğine girişte aranan nitelikler, 1998 tarihli Öğretmen Yeterlilikleri Yönetmeliği (986/1998) ile belirlenmiş olup, her alan için özel şartlar açıkça tanımlanmıştır. Finlandiya’da öğretmen atamaları merkezi bir sistemle değil, yerel yönetimler ve okulların kendileri tarafından yapılmaktadır. Devlet okullarının büyük çoğunluğu belediyelere bağlıdır ve öğretmen kadroları da doğrudan belediye eğitim müdürlükleri veya ilgili okul yönetimleri tarafından açılan ilanlarla doldurulur. Öğretmen adayları, açık pozisyonlara bireysel başvuru yapar; okul müdürleri ve ilgili yöneticiler tarafından yapılan mülakatlar sonucunda uygun bulunan aday atanır. (Eurydice, 2024c).

TALIS (uluslararası öğretme ve öğrenme anketi) 2018 verilerine göre Finlandiya’daki devlet okullarında öğretmenlerin %78’i süresiz sözleşme ile %5’i 1 yıldan uzun süreli sözleşme ile çalışmakta; yalnızca %17’si bir yıl ya da daha kısa süreli geçici sözleşmeye sahiptir (OECD, 2020). Öğretmenlik mesleği Finlandiya’da iş güvencesi açısından oldukça istikrarlıdır. Nitelikli öğretmen açığı çok düşüktür ve öğretmen arz-talep dengesi yıllık planlamalarla kontrol altında tutulur. Finlandiya, öğretmen temininde yapısal sorun yaşamayan nadir ülkelerden biridir (Eurydice, 2024c). Öğretmenlerin istihdam koşulları ve özlük hakları, Finlandiya Öğretmenler Birliği (OAJ) ile yerel yönetimlerin temsilcileri arasında yapılan toplu iş sözleşmeleri ile belirlenir. Bu sözleşmeler, öğretmenlerin maaşlarını, haftalık ders yükünü, izin haklarını ve hizmet içi eğitim olanaklarını düzenlemektedir (Eurydice, 2024c). Finlandiya’daki bu yapı, öğretmenlerin mesleki özerkliğini koruyarak, yüksek nitelikli eğitim ortamlarının sürekliliğini destekler.

2.2. Öğretmenlik Mesleğinin Statüsü: Saygınlık, Maaş, Alım Gücü, Çalışma Koşulları

Finlandiya’da öğretmenlik yüksek statülü ve orta gelir seviyesinin üstünde bir meslektir. Türkiye’de olduğu gibi öğretmenler devlet memuru da değildir (Aykaç vd., 2014). Finlandiya’da öğretmenlik mesleği hem toplumsal saygınlık hem de çalışma koşulları açısından en değer verilen meslek gruplarından biridir. Öğretmenler toplum nezdinde güvenilen, yüksek itibara sahip profesyoneller olarak görülmekte ve karar alma süreçlerinde aktif rol oynamaktadırlar (Pollari vd., 2018). OECD’nin TALIS 2018 araştırmasına göre, Finlandiya’da öğretmenlerin %59’u mesleklerinin toplumda yüksek değer gördüğünü belirtmiştir. Bu oran,

OECD ortalamasının (yaklaşık %26) oldukça üzerindedir. Ayrıca öğretmenlerin %88'i mesleklerinden genel anlamda memnun olduklarını ifade etmiş, %72'si maaş hariç sözleşme şartlarından memnun olduklarını ifade etmiştir (OECD, 2020). Maaş açısından bakıldığında, Finlandiya'daki öğretmenlerin başlangıç maaşları bazı OECD ülkelerine kıyasla orta düzeydedir. Ancak öğretmen maaşlarının, aynı eğitim düzeyine sahip diğer meslek gruplarına oranı yüksektir. OECD'nin verilerine göre Finlandiya'da öğretmenler, benzer eğitim düzeyine sahip bireylerin ortalama gelirinin en az yaklaşık %71 en fazla %92'sine sahiptir (OECD, 2020).

Öğretmenlerin yılda ortalama 38 hafta çalışmaktadır. Bir öğretmen yılda ortalama 580 saat derse girmekte, kalan zamanını hazırlık, değerlendirme ve mesleki gelişim için kullanmaktadır. Okullardaki sınıf mevcutları da nispeten küçüktür (20 öğrenci civarı), bu da öğretmenlerin öğrencilere birebir destek vermesini kolaylaştırır (OECD, 2020). İş-yaşam dengesi Finlandiya'da güçlüdür. OECD'nin Better Life Index göstergelerine göre ülkedeki çalışanların yalnızca %4'ü aşırı uzun mesailerle çalışmaktadır (OECD, 2023). Ayrıca öğretmenler okul yönetimi, müfredat uyarlamaları ve karar alma süreçlerinde aktif rol üstlenirler. TALIS 2018 verilerine göre okul müdürlerinin %55'i, öğretmenlerin politika ve uygulama kararlarında belirleyici konumda olduklarını belirtmiştir (OECD, 2020). Bu yapı, öğretmenlerin yalnızca uygulayıcı değil, aynı zamanda okulun gelişiminde etkili aktörler olduğunu göstermektedir. Finlandiya'da öğretmenlik mesleği; yüksek toplumsal değer, güçlü ekonomik konum, dengeli iş yükü ve yüksek mesleki özerklik gibi unsurlarla desteklenmiş bir profesyonel kariyer olarak konumlanmaktadır.

3. ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE BAŞLADIKTAN SONRA HİZMET İÇİ EĞİTİM SÜREÇLERİ

Finlandiya'da öğretmenler, meslek hayatlarının her aşamasında sürekli mesleki gelişim ilkesi doğrultusunda desteklenir. Hizmet içi eğitimler, öğretmenlerin yalnızca bilgi güncellemesi yapmalarını değil, aynı zamanda uygulamalarını değerlendirmelerini ve geliştirmelerini amaçlar. Her ne kadar Finlandiya'da öğretmenler için yıllık zorunlu hizmet içi eğitim süresi yasa ile belirlenmemiş olsa da, çoğu öğretmen yılda en az **1 ila 5 gün** arası hizmet içi eğitime katılmaktadır. Katılım genellikle gönüllülük esasına dayanır, ancak okul veya yerel yönetim tarafından talep edilen eğitimler maaşlı izin kapsamında değerlendirilir (Eurydice, 2024g).

Hizmet içi eğitimler üç ana düzeyde gerçekleştirilir:

- ✓ **Bireysel girişimlerle yürütülen eğitimler:** Öğretmenler, ilgi duydukları alanlarda üniversiteler, sendikalar veya özel kuruluşlar tarafından düzenlenen kurslara katılabilirler.
- ✓ **İşveren kaynaklı eğitimler:** Belediyeler veya okul müdürlükleri tarafından organize edilen, okul temelli gelişim hedeflerine yönelik programlardır.
- ✓ **Devlet destekli ulusal programlar:** Finlandiya Ulusal Eğitim Ajansı (EDUFI) tarafından finanse edilen ve ulusal düzeyde öncelikli temalara (örneğin dijital dönüşüm, kapsayıcı eğitim) odaklanan projelerdir (Eurydice, 2024g).

2024 yılında Finlandiya’da devlet destekli hizmet içi eğitim (CPD) programları, öğretmenlerin mesleki yeterliklerini artırmaya yönelik çeşitli temalara odaklanmaktadır. Bu temalar arasında alan ve branşa özgü yeterlikler, dil farkındalığı, ölçme-değerlendirme yeterliği, dijital yeterlik, sürdürülebilirlik becerileri, sürekli öğrenme, kapsayıcı bir okul kültürü geliştirme ve kolektif çalışma kültürü ile liderlik becerileri yer almaktadır. Bu öncelikli temalar doğrultusunda düzenlenen hizmet içi eğitim programları, öğretmenlerin hem bireysel hem de kurumsal düzeyde gelişimlerini desteklemeyi amaçlamaktadır. Bu kapsamda 2023 yılı için devlet tarafından finanse edilen hizmet içi eğitim bütçesi 15,4 milyon avro olarak belirlenmiştir. Finlandiya’da hizmet içi eğitimin doğrudan maaş artışı ya da kadro terfisi ile bağlantısı yoktur. Ancak öğretmenler bu eğitimleri mesleki doyum, uygulama kalitesi ve öğrenci başarısı üzerindeki etkileri açısından değerli bulurlar. Bu nedenle, katılım gönüllü olmasına rağmen oldukça yüksektir (Eurydice, 2024g). Finlandiya’da hizmet içi eğitim, öğretmenlerin mesleki özerkliği çerçevesinde, bireysel gelişimi ve okul kültürünü destekleyen sürekli bir süreç olarak yapılandırılmıştır. Bu yaklaşım, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenen profesyoneller olarak gelişimlerini sürdürmelerine olanak tanır.

4. SONUÇ

Finlandiya’daki öğretmen yetiştirme sistemi, pedagojik kalite, mesleki özerklik ve toplumsal saygınlık ilkeleri doğrultusunda yapılandırılmıştır. Öğretmen adaylarının seçiminden itibaren uygulanan yüksek standartlar, yalnızca en nitelikli bireylerin mesleğe kabul edilmesini sağlamaktadır. Tüm öğretmenlik türlerinde araştırma temelli ve uygulama ağırlıklı programlar uygulanmakta; bu da öğretmenleri sadece bilgi aktaran değil, aynı zamanda öğrenme ortamlarını şekillendiren profesyoneller haline getirmektedir. Özellikle sınıf öğretmenliği ve branş öğretmenliği alanlarında yüksek lisans düzeyinin zorunlu tutulması, Finlandiya’nın öğretmenliğe verdiği önemin bir göstergesi olarak öne çıkmaktadır.

Mesleğe atanma sürecinin yerel düzeyde yürütülmesi, liyakat esasına dayalı istihdamı mümkün kılmakta; öğretmenlerin karar alma süreçlerine aktif katılımı ise mesleki motivasyonu artırmaktadır. Finlandiya'nın öğretmen yetiştirme sistemi, genel olarak başarılı ve örnek gösterilen bir model olmakla birlikte, literatürde bu modele yönelik bazı eleştiri ve tartışmalar da bulunmaktadır. Özellikle, Finlandiya'daki öğretmen adaylarının tamamının akademik olarak “en parlak” öğrencilerden oluştuğu yönündeki yaygın bir algı, son araştırmalarla sorgulanmıştır. Vilppu ve arkadaşlarının (2024) çalışması, sınıf öğretmenliği programlarına kabul edilen birinci sınıf adaylarının lise akademik başarılarının genellikle çok yüksek olmadığını, ortalama seviyede olduklarını ortaya koymuştur. Bu bulgu, Fin öğretmen adaylarının yalnızca akademik başarılarıyla değil, aynı zamanda öğretmenlik mesleğine yatkınlık ve motivasyon gibi özellikleriyle de öne çıkan farklı profillere sahip bir grup olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla, Finlandiya modeli yalnızca “en iyi” öğrencileri seçmekle kalmamış, aynı zamanda bu adayları en iyi şekilde eğitmeye de odaklanarak başarısını pekiştirmiştir (Vilppu vd., 2024).

Finlandiya'da öğretmenlerin mesleki statü, maaş ve çalışma koşulları, uluslararası ölçekte tatmin edici düzeyde olup, hizmet içi eğitim süreçleri gönüllülüğe dayalı olarak yaygın bir şekilde uygulanmaktadır. Bu süreçler, öğretmenlerin meslektaşlarıyla işbirliği yaparak sürekli gelişimlerini destekleyen esnek bir yapıya sahiptir. Sonuç olarak, Finlandiya modeli, öğretmen yetiştirmede kalite, özerklik, güven ve sürekli gelişim ilkeleri temelinde şekillenmiş ve öğretmenliğin bir uzmanlık mesleği olduğu her aşamada vurgulanmıştır. Bu yapı, Finlandiya'nın uluslararası başarılarının arkasındaki en temel güçlerden biri olarak kabul edilmektedir. Bu konuyla ilgili araştırma yapacak araştırmacılara aşağıdaki öneriler sunulmaktadır:

- ✓ Finlandiya'daki öğretmen yetiştirme sistemini, diğer ülkelerdeki öğretmen yetiştirme modelleriyle karşılaştıran araştırmalar yaparak, Finlandiya modelinin güçlü yönlerinin ve uygulanabilirliğinin farklı eğitim sistemlerine nasıl adapte edilebileceğini inceleyin. Bu tür karşılaştırmalar, diğer ülkelerdeki eğitim reformlarına katkı sağlayabilir.
- ✓ Finlandiya'daki öğretmen adaylarının sadece akademik başarıları değil, aynı zamanda kişisel özellikleri ve öğretmenlik mesleğine olan yatkınlıklarını da dikkate alarak, bu adayların profilini derinlemesine inceleyen araştırmalar yapın. Bu, öğretmen seçme süreçlerinin nasıl daha etkin hale getirilebileceğine dair önemli bilgiler sunabilir.
- ✓ Finlandiya'daki öğretmen adaylarının uygulamalı eğitim süreçlerini derinlemesine inceleyerek, bu süreçlerin öğretmen adaylarının pedagojik becerilerini nasıl geliştirdiğine dair

daha ayrıntılı veriler toplayın. Özellikle okul içi ve okul dışı uygulamaların öğretmenlik mesleğine hazırlık açısından nasıl bir etki yarattığını araştırın. Finlandiya'daki öğretmenlerin sürekli mesleki gelişim süreçlerini inceleyin. Gönüllü hizmet içi eğitimlerin etkinliğini araştırarak, öğretmenlerin meslek hayatları boyunca gelişimlerini nasıl sürdürebildiklerini ve bu süreçlerin öğretmen motivasyonuna etkilerini değerlendirin.

✓ Finlandiya'daki öğretmenlerin toplumsal saygınlıklarının eğitimdeki başarılarla nasıl ilişkili olduğunu araştırın. Öğretmenlik mesleğinin prestijinin artırılmasının, öğretmenlerin motivasyonu ve öğretim kalitesi üzerindeki etkilerini anlamak, diğer ülkeler için öğretmenlik mesleğine yönelik politika önerileri geliştirmeye yardımcı olabilir.

KAYNAKÇA

- [1] Aykaç, N., Kabaran, H., & Bilgin, H. (2014). Türkiye'de ve bazı Avrupa Birliği ülkelerindeki öğretmen yetiştirme uygulamalarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi (Almanya, Finlandiya, Fransa, İngiltere ve Türkiye örneği). *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(3), 279–292. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.7071>
- [2] Chung, J. (2023). Research-informed teacher education, teacher autonomy and teacher agency: The example of Finland. *London Review of Education*, 21(1), 13. <https://doi.org/10.14324/LRE.21.1.13>
- [3] Çebi, B. (2019). *Türkiye, Finlandiya ve Güney Kore'de öğretmen yetiştirme programlarının karşılaştırılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- [4] Çınar, K., & Doğan, C. (2019). Türkiye, Almanya ve Finlandiya öğretmen yetiştirme sistemlerinin incelenmesi. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 2(2), 204-218
- [5] Eklund, G. (2019). *Master's thesis as part of research-based teacher education: A Finnish case*. Scispace.
- [6] Eurydice. (2024a). *Finland – overview*. Eurydice.
- [7] Eurydice. (2024b). *The structure of the European education systems 2023/2024: Schematic diagrams*. Eurydice.
- [8] Eurydice. (2024c). *Conditions of service for teachers working in early childhood and school education*. Eurydice.
- [9] Eurydice. (2024d). *Initial education for teachers working in early childhood and school education*. Eurydice.

- [10] Eurydice. (2024e). *Teachers and education staff*. Eurydice.
- [11] Eurydice. (2024f). *Special education needs provision within mainstream education*. Eurydice.
- [12] Eurydice. (2024g). *Continuing professional development for teachers working in early childhood and school education*. Eurydice.
- [13] Erkkilä, R., & Perunka, S. (2014). Mentor and working environment in support of vocational student teachers' professional development. *Literacy Information and Computer Education Journal*, 5(1), 197–204.
<https://doi.org/10.20533/LICEJ.2040.2589.2014.0197>
- [14] Finland Toolbox. (n.d.). *Teachers in Finland: Trusted professionals*. Finland Toolbox.
- [15] Hazır, O. (2015). Öğretmen etkililiği: Finlandiya modeli. *Kara Harp Okulu Bilim Dergisi*, 25(1), 3–24.
- [16] InfoFinland. (n.d.). *Vocational education and training*. InfoFinland.
- [17] Juuti, K., Christophersen, K.-A., Elstad, E., Solhaug, T., & Turmo, A. (2018). Finnish teacher education and its contributions to pre-service teachers' instructional self-efficacy. *Issues in Educational Research*, 28(2), 422–437.
<https://www.iier.org.au/iier28/juuti.pdf>
- [18] Kansanen, P. (2014). Teaching as a master's level profession in Finland. In *workplace learning in teacher education* (pp. 237–249). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-7826-9_16
- [19] Malinen, O.-P., Väisänen, P., & Savolainen, H. (2012). Teacher education in Finland: A review of a national effort for preparing teachers for the future. *The Curriculum Journal*, 23(4), 567–584. <https://doi.org/10.1080/09585176.2012.731011>
- [20] Mikkilä-Erdmann, M., Warinowski, A., & Iiskala, T. (2019). Teacher education in Finland and future directions. *Oxford Research Encyclopedia of Education*.
- [21] Niemi, H. (2011). Educating student teachers to become high quality professionals – a Finnish case. *CEPS Journal*, 1(1), 43–66. <https://doi.org/10.26529/cepsj.440>
- [22] OECD. (2020). *TALIS 2018 results: Teachers and school leaders as valued professionals* (Vol. II). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>
- [23] OECD. (2023). *Better life Index – Finland*. OECD.
- [24] OECD. (2020). *Education at a glance 2020: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/69096873-en>

- [25] Pollari, P., Salo, O.-P., & Koski, K. (2018). In teachers we trust – The Finnish way to teach and learn. *Inquiry in Education*, 10(1), 4. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1180628>
- [26] University of Eastern Finland. (2023). *Bachelor of Education (Early childhood education)*, Joensuu campus. University of Eastern Finland.
- [27] University of Helsinki. (2020). National Selection cooperation network in the field of education. *University of Helsinki*.
- [28] Vilppu, H., Mankki, V., Lähteenmäki, M., & Warinowski, A. (2024). Debunking the myth of high achievers in Finnish primary teacher education: First-year preservice teachers' learning strategies and study success. *European Journal of Teacher Education*, 47(3), 508–528. <https://doi.org/10.1080/02619768.2022.2047175>
- [29] Vipunen. (n.d.). *Haku- ve valintatiedot – korkeakoulu – yo – yliopisto*. Opetushallinnon tilastopalvelu Vipunen.

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN YAZMA ÖZERKLİĞİ ALGILARI SECONDARY SCHOOL STUDENTS' PERCEPTIONS OF WRITING AUTONOMY

Yüksek Lisans Öğrencisi, Hilal ÇETİN

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi,

hll_cetiinn@hotmail.com, ORCID NO: 0009-0007-7751-4041

Doç. Dr. Aysel ARSLAN

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi,

ayselarslan@cumhuriyet.edu.tr, - ORCID ID: 0000-0002-8775-1119

Yüksek Lisans Öğrencisi, Erdinç AKPINAR

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi,

erdincakpinar@hotmail.com, ORCID NO: 0009-0007-2634-3350

ÖZET

Yazma özerkliği algısı, bireylerin yazma sürecinde bağımsızlık, motivasyon ve kendine güven duygularını nasıl hissettiklerini ifade eden bir kavramdır. Bireylerin düşüncelerini özgürce ifade edebilmeleri, kendi yazma stratejilerini geliştirebilmeleri ve öğretmen desteğine ihtiyaç duymadan yazılı metinler üretebilmeleri açısından yazma özerkliği büyük önem taşımaktadır. Ortaokul yılları, öğrencilerin dil becerilerini geliştirdikleri ve yazılı anlatım konusunda daha fazla sorumluluk almaya başladıkları bir dönemdir. Bu süreçte öğrencilerin yazma sürecine yönelik olumlu bir tutum geliştirmeleri, yazma özerkliklerini artırmada kritik bir rol oynamaktadır. Bu çalışmanın amacı ortaokul öğrencilerinin yazma özerkliği algı düzeylerini belirlemek ve araştırma değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediğini tespit etmektir. Araştırmanın örneklemini Sivas il merkezinde öğrenimlerine devam eden 180 (98 kız, 82 erkek) öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma verileri random örnekleme yöntemi ile toplanmıştır. Araştırma verileri Deniz ve Demir (2025) tarafından geliştirilen tek boyut ve 10 maddeden oluşan “Yazma Özerkliği Ölçeği” kullanılarak elde edilmiştir. Veriler SPSS programında analiz edilmiştir. Araştırma bulgularına göre ortaokul öğrencilerinin yazma özerklik düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu ($36.28 \div 10 = 3.628 \times 20 = 72.56 > 70$), cinsiyet değişkenine göre kız öğrenciler lehine, sınıf değişkenine göre beşinci sınıflarla diğer sınıflar arasında beşinci sınıflar lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir ($p < .05$). Anne ve baba eğitim durumu değişkenlerine göre ise katılımcıların puanları anlamlı düzeyde farklılık göstermemiştir ($p < .05$).

Anahtar Kelimeler : Yazma özerkliği, algı, ortaokul, öğrenci

ABSTRACT

Writing autonomy perception is a concept that expresses how individuals feel their independence, motivation and self-confidence during the writing process. Writing autonomy is of great importance in terms of individuals being able to express their thoughts freely, develop their own writing strategies and produce written texts without needing teacher support. Middle school years are a period when students develop their language skills and begin to take more responsibility for written expression. During this process, students developing a positive attitude towards the writing process plays a critical role in increasing their writing autonomy. The aim of this study is to determine the writing autonomy perception levels of middle school students and to determine whether there are significant differences according to the research variables. The sample of the study consists of 180 students (98 girls, 82 boys) continuing their education in the city center of Sivas. The research data were collected by random sampling method. The research data were obtained using the “Writing Autonomy Scale” consisting of a single dimension and 10 items developed by Deniz and Demir (2025). The data were analyzed in the SPSS program. According to the research findings, it was determined that the writing autonomy levels of middle school students were high ($36.28 \div 10 = 3.628 \times 20 = 72.56 > 70$), that there was a significant difference in favor of female students according to the gender variable, and that there was a significant difference in favor of fifth graders between the fifth graders and other grades according to the grade variable ($p < .05$). The scores of the participants did not show a significant difference according to the variables of mother and father education status ($p < .05$).

Keywords: Writing autonomy, perception, middle school, student

1. GİRİŞ

İnsanlık tarihi boyunca yazı, düşünce, duygu ve bilginin aktarımında en güçlü araçlardan biri olmuştur. Yazmak, yalnızca sözcükleri bir araya getirme eylemi değil, bireyin düşüncelerini özgürce ifade edebilmesi, benliğini gerçekleştirebilmesi ve toplumla etkileşim kurabilmesi açısından da önemli bir süreçtir (Elftorp, 2007). Yazma eylemi, yalnızca belirli kuralları uygulamaktan ibaret olmayıp, bireyin gözlem ve duygu dünyasını yansıtmasını sağlayan bir edimdir (Göçer, 2018). Güneş (2013), yazmayı zihinde yapılandırılan düşünce ve bilgilerin sistemli bir biçimde kâğıda aktarılması olarak tanımlarken, Hidi ve Boscolo (2006) yazmanın bir iletişim aracı olmanın ötesinde bireylerin duygularını ve düşüncelerini sözel olarak ifade etme biçimi olduğunu vurgulamaktadır.

Yazma becerisi, öğrencinin kendini ifade edebilmesini, düşüncelerini düzenleyebilmesini ve başkalarıyla paylaşabilmesini sağlayan kritik bir işlev görmektedir (Tekşan & Süğümlü, 2018). Öğrencinin yazılı ifade yoluyla kendini özgürce anlatabilmesi, bireysel gelişimine önemli ölçüde katkı sunmaktadır (Habermas, 1991). Yazma özerkliği, öğrencinin kendi öğrenme sürecinden sorumlu olması, yazma sürecini planlaması, yazmaya yönelik motivasyon geliştirmesi ve bağımsız yazma becerilerini kazanması süreci olarak tanımlanmaktadır (Altunkaya, 2020). Bu süreç, öğrencilerin eleştirel düşünme, yaratıcılık ve kendini ifade etme yetkinliklerini geliştirmelerine katkı sağlamaktadır (Jones & Carter, 2021). Yazma özerkliğinin kazanılabilmesi için yazı düzeni, dil bilgisi kuralları, harf ve ses bilgisi, mantıksal sıralama gibi bilişsel becerilerle (Kellogg, 1996) yazmaya yönelik motivasyon, kendine güven ve duygusal hazırlık gibi duyuşsal faktörlerin (Graham & Harris, 2000) geliştirilmesi gerekmektedir. Bu unsurların etkin bir biçimde kullanılması, bireyin düşüncelerini yazılı olarak etkili biçimde ifade edebilmesini sağlamaktadır (Zimmerman, 2002).

Yazma sürecine zihinsel ve duygusal açıdan hazır olan bireylerin, bu süreci daha etkili yönetebileceği ve bağımsız bir gelişim gösterebileceği öngörülmektedir. Öğrencinin yazma becerisini kazanma sürecindeki sorumluluğunun farkında olması, yazmaya yönelik olumlu tutum geliştirmesi ve kendi yazma sürecini yönetebilmesi yazma özerkliği kavramıyla ilişkilendirilmektedir (Deniz & Demir, 2025). Yazma özerkliği, bireyin iç dünyasını yansıtabilmesi, toplumsal olayları sorgulayabilmesi ve yenilikçi düşünceler üretebilmesi açısından temel bir unsur olarak değerlendirilmektedir (Smith, 2019). Yapılan araştırmalar, yazma özerkliği yüksek, yazmaya yönelik motivasyonu gelişmiş ve ilgi alanlarına dayalı yazma çalışmaları gerçekleştiren öğrencilerin yazmaya karşı daha olumlu tutum geliştirdiğini ortaya koymaktadır (Birsöz-Özköse, 2017; Courtney-Smith, 2008).

Yazma özerkliğinin kazanılmasında öğretmen faktörünün de belirleyici olduğu bilinmektedir. Öğretmenlerin sağladığı özerklik desteği (Nunan, 2003), öğrencilerin yazmaya yönelik motivasyonlarını artırmada önemli bir rol oynamaktadır. Özerklik desteği, yazma sürecine yönelik isteklendirme (Arıcı & Urgan, 2017), motivasyon sağlama (Pajares, 1996), geribildirim sunma, rehberlik etme ve destekleyici öğrenme ortamı oluşturma gibi stratejileri içermektedir. Jang, Kim ve Reeve (2012), öğretmenlerin sağladığı özerklik desteğinin öğrencilere kendi kararlarını alma, öğrenme süreçlerinde kontrol sahibi olma ve içsel motivasyonlarını geliştirme imkânı sunduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde, Williams ve arkadaşları (2015), öğretmenlerin özerklik desteği sunmasının, yazmaya yönelik olası sorunları minimize ettiğini vurgulamaktadır.

Yazma, tek seferde tamamlanan bir eylem olmayıp, yaratıcılık ve sabır gerektiren aşamalı bir süreçtir (Graham & Perin, 2007). Araştırmalar, yazma sürecinin belirli aşamalara ayrılarak yürütülmesinin, öğrencilerin daha etkili metinler oluşturmalarını sağladığını ortaya koymaktadır (Karatay, 2013; Nauman, 2007). Yazma becerisi; planlama, taslak oluşturma, gözden geçirme ve düzenleme gibi aşamalardan oluşan karmaşık bir yapı içermektedir (Flower & Hayes, 1981). Bu süreçte düşük yazma kaygısı ve yüksek içsel motivasyon, bireyin yazma becerilerini geliştirmesine katkı sunmaktadır (Bruning & Horn, 2000). Özerklik algısı yüksek bireylerin, yazma sürecine daha istekli yaklaştıkları ve yazma verimliliklerinin daha yüksek olduğu gözlemlenmektedir. Süğümlü (2017) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, yazma özerkliği gelişmiş öğrencilerin yazmaya yönelik olumlu bir tutum sergiledikleri ve yazma eğilimlerinin arttığı; yazma özerkliği ile yazma motivasyonu arasında pozitif bir korelasyon bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu doğrultuda, mevcut çalışmada ortaokul öğrencilerinin yazma özerkliği düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Araştırma sonuçlarının, yazma özerkliği alanında yapılacak gelecekteki çalışmalara ve ilgili literatüre katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

2. YÖNTEM

Bu araştırma ortaokul öğrencilerinin yazma özerklik algısını değerlendirme amacıyla yapılmış olup nicel araştırma yöntemine uygun olarak tasarlanmıştır.

2.1. Evren ve Örneklem

Araştırmanın örneklem grubunu Sivas il merkezinde 2024-2025 akademik yılı bahar yarıyılında eğitimlerine devam eden ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem grubunda 98 kız, 82 erkek olmak üzere toplam 180 öğrenci yer almaktadır. Çalışmada örneklem random örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir.

Çizelge 1. Örneklem Ait Demografik Bilgiler

Değişkenler		<i>f</i>	%
Cinsiyet	Kız	98	54.4
	Erkek	82	45.6
Sınıf	5. sınıf	24	13.3
	6. sınıf	41	22.8
	7. sınıf	79	43.9

	8. sınıf	36	20.0
Anne eğitim	İlkokul	26	14.4
	Ortaokul	80	44.4
	Lise	49	27.2
	Üniversite	25	13.9
Baba eğitim	İlkokul	21	11.7
	Ortaokul	52	28.9
	Lise	74	41.1
	Üniversite	33	18.3

Çizelge 1 incelendiğinde kız katılımcıların oranının %54.4, erkek katılımcıların oranının %45.6 olduğu, 6. Sınıf düzeyinde öğrenimine devam eden öğrencilerin katılımcılar arasında en fazla yoğunluğu oluşturduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların yarıya yakın bir kısmının anne eğitim durumunun ortaokul düzeyinde olduğu %44.4 belirtilmiştir. Baba eğitim durumlarına bakıldığında ise %41.1’lik kesimin lise mezunu olduğu tespit edilmiştir.

2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri Deniz ve Demir (2025) tarafından geliştirilen “*Yazma Özerkliği Algısı Ölçeği*” (YÖA) kullanılarak elde edilmiştir. 10 madde ve tek boyuttan oluşan ölçeğin güvenirliği geliştirme çalışmasında .79 bu çalışmada ise .724 olarak belirlenmiştir. “*Hiçbir zaman=1*” ve “*Her zaman=5*” olarak beşli likert tipinde derecelendirilmiştir. Ölçekten en az 10, en çok ise 50 puan alınabilir. Bu çalışmada kullanılan YÖA ölçeğine ilişkin elde edilen bulgular Tablo 2’de verilmektedir.

Çizelge 2. Ölçeğe İlişkin Betimsel İstatistikler

YÖA	n	Min. puan	Max. puan	$\bar{x}$	sd	Skew.	Kurt.
Toplam	180	23	50	36.28	5.82	.304	-.212

Ölçekten alınan puanlara bakıldığında toplam puan açısından yüksek düzeyde olduğu görülmektedir ($36.28 \div 10 = 3.628 \times 20 = 72.56 > 70$). Çarpıklık ve basıklık değerlerinin kabul edilebilir aralıkta olduğu görülmektedir (± 1.96 Çarpıklık=.304; Basıklık=-.212).

2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Sivas ili merkez ilçede ortaokul düzeyinde öğrenimlerine devam eden 180 öğrenciye ölçek yüz yüze olarak 17.02.2025-20.02.2025 tarihleri arasında uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS 26.0 programına aktararak analizi yapılmıştır. Ölçeğin normallliğini tespit etmek için Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi kullanılmış ve normallik değerlerinin karşılanmadığı görülmüştür ($p<.05$). Kullanılacak analiz yöntemlerinin belirlenmesi amacıyla çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Bu değerlerin araştırmalarda parametrik testlerin uygulanması için kabul edilebilecek aralıkta (± 1.96) olduğu görülmüştür. (YÖA) toplam için çarpıklık=,304; basıklık=-,212. Araştırmada ikili grup karşılaştırmalarında bağımsız t testi, ikiden fazla grup karşılaştırmalarında ANOVA testleri kullanılmıştır. ANOVA uygulanan karşılaştırmalar neticesinde anlamlı farklılık belirlenen gruplarda tekrar Tukey testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular tablo halinde gösterilmiştir.

3. BULGULAR

Öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre YÖA ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarına ilişkin analiz bulgularına Çizelge 3'te yer verilmiştir.

Çizelge 3. Cinsiyet Değişkeni t Testi Bulguları

Ölçek	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	sd	t	df	p
Toplam	Kız	98	37.95	5.40	4.402	178	.000*
	Erkek	82	34.28	5.70			

* $p<.05$

Tablo 3'teki bulgulara bakıldığında ölçekte cinsiyet değişkeni açısından kızlar lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($p>.05$). Kızların erkeklere oranla yazma özerkliği algısının daha yüksek olduğu, yazmaya ilgi duyduğu söylenilebilir.

Çizelge 4. Sınıf Düzeyi Değişkeni ANOVA Testi Bulguları

Sınıf	n	$\bar{x}$	sd	Varyans kaynağı	df	F	p	Anlamlı Farklılık
Toplam	Beş ¹	24	41.21	6.19	3	8.119	.000*	1>2
	Altı ²	41	35.49	5.20				1>3
	Yedi ³	79	35.03	4.99	176			1>4
	Sekiz ⁴	36	36.64	6.37	179			

* $p<.05$

Çizelge 4 incelendiğinde; katılımcıların YÖA ölçeğinden aldıkları puanlarda 5. sınıf grubu ile 6. Sınıf, 7. Sınıf ve 8. Sınıf grupları arasında ($1>2$; $1>3$; $1>4$), 5. sınıf grubu lehine anlamlı farklılık vardır ($p<.05$). 5. Sınıf öğrencilerinin yazma özerkliği algılarının diğer sınıflara oranla daha yüksek olduğu, yazma konusunda daha ilgili oldukları söylenebilir.

Çizelge 5. Anne Eğitim Düzeyi Değişkeni ANOVA Testi Bulguları

Anne Eğitim	n	$\bar{x}$	sd	Varyans kaynağı	df	F	p	Anlamlı Farklılık	
Toplam	İlkokul ¹	26	36.73	6.56	Gruplar	3	.165	.920	-
	Ortaokul ²	80	36.40	5.94	arası				
	Lise ³	49	35.82	5.23	Gruplar içi	176			
	Üniversite ⁴	25	36.32	6.05	Toplam	179			

Çizelge 5'teki bulgular analiz edildiğinde anne eğitim düzeyinin ölçekten alınan toplam puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($p>.05$).

Çizelge 6. Baba Eğitim Durumu Değişkeni ANOVA Testi Bulguları

Baba Eğitim	n	$\bar{x}$	sd	Varyans kaynağı	df	F	p	Anlamlı Farklılık	
Toplam	İlkokul ¹	21	36.81	6.34	Gruplar	3	.346	.792	-
	Ortaokul ²	52	36.60	5.77	arası				
	Lise ³	74	36.50	5.62	Gruplar içi	176			
	Üniversite ⁴	33	36.52	6.20	Toplam	179			
	Üniversite ⁴	14	6.57	2.03	Toplam	161			

Çizelge 6'daki veriler baba eğitim durumuna göre incelendiğinde; ortaokul öğrencilerinin YÖA ölçeğinden aldıkları puanlarda anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. ($p>.05$).

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin yazma özerkliği algısının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, ortaokul öğrencilerinin yazma özerkliği algılarının ve bunun çeşitli değişkenlere (cinsiyet, sınıf düzeyi, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu) göre farklılaşp farklılaşmadığının incelenmesi hedeflenmiştir. Araştırma, Sivas il merkezinde 2024-2025 akademik yılı bahar yarısında eğitimlerine devam eden 180 ortaokul öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak Deniz ve Demir (2025) tarafından geliştirilen

“Yazma Özerkliği Algısı Ölçeği” (YÖA) kullanılmıştır. Araştırma bulguları, öğrencilerin yazma özerkliği algılarının cinsiyet, sınıf düzeyi, anne eğitim durumu ve baba eğitim durumu değişkenlerinin bazı boyutlarında farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur.

Öğrencilerin YÖA ölçeğinden aldıkları puanlara bakıldığında, yazma özerkliği algılarının genel olarak yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Benzer sonuçlara ulaşan çalışmalar da mevcuttur (Altunkaya, 2020; Tekşan & Süğümlü, 2019; Berkant & Burun, 2021). Ancak, Tekşan ve Alver’in (2021) araştırmasında öğrencilerin yazma özerkliği düzeylerinin yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma bulgularına göre, cinsiyet değişkeni açısından kız öğrencilerin yazma özerkliği algılarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, daha önceki araştırmalarla tutarlılık göstermektedir (Altunkaya, 2020; Berkant & Burun, 2021; Tekşan & Süğümlü, 2019). Sınıf düzeyi değişkenine göre ise, 5. sınıf öğrencilerinin yazma özerkliği algılarının diğer sınıf düzeylerine kıyasla daha yüksek olduğu saptanmıştır. Benzer şekilde, Tekşan ve Süğümlü’nün (2019) çalışmasında da 5. sınıf öğrencilerinin yazma özerkliği algılarının 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinden yüksek olduğu belirtilmiştir.

Anne ve baba eğitim durumu değişkenine göre ölçekten alınan puanlarda anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Bu sonuç, Altunkaya’nın (2020) yaptığı çalışmayla paralellik göstermektedir. Anne ve baba eğitim durumunun doğrudan anlamlı bir farklılık yaratmadığı, ancak dolaylı olarak etkili olabileceği göz önünde bulundurulmalıdır.

Araştırma bulgularına dayanarak şu önerilerde bulunulabilir:

- ✓ Yazma özerkliği algısının artırılması amacıyla daha fazla yazma çalışması yapılmalıdır.
- ✓ Öğrencilere kendi belirledikleri konularda yazma çalışmaları yapma fırsatı sunulmalıdır.
- ✓ Yazma özerkliği algısının artırılması için öğrencilere daha fazla özgürlük ve sorumluluk verilmelidir.
- ✓ Öğrencilerin yazma süreçleri desteklenmeli ve onlara yapıcı geri bildirimler sağlanmalıdır.
- ✓ Ebeveynler, öğrencilerin yazma alışkanlıklarını geliştirmeye yönelik bilgilendirilmelidir.
- ✓ Gelecek araştırmalarda, ekonomik durum ve yazma kaygısı gibi diğer faktörler de ele alınmalıdır.
- ✓ Nitel araştırma yöntemleri kullanılarak daha derinlemesine incelemeler yapılabilir.

- ✓ Farklı sosyo-ekonomik düzeydeki gruplarda çalışmalar gerçekleştirilerek araştırmanın genellenebilirliği artırılmalıdır.

Bu araştırma sonuçlarının, yazma özerkliği konusunda ilerleyen çalışmalar için önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- [1] Altunkaya, H. (2020). Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin yazma özerkliği düzeyleri ve bu düzeylerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, (81), 153-170.
- [2] Arıcı, F., & Ugan, S. (2017). *Yazılı anlatım el kitabı. (4. Baskı)*. Pegem Akademi.
- [3] Berkant, H. G. & Burun, Z. (2021). Öğretmenlerin yaratıcılığı destekleme durumları ile öğrencilerin yazma özerkliklerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 427-446. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.907610>
- [4] Bruning, R., & Horn, C. (2000). Developing motivation to write. *Educational Psychologist*, 35(1), 25-37. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3501_4
- [5] Courtney-Smith, K. (2008). *What helps us improve? Sixteen high school seniors' perceptions of their growth as writers* [Unplashed doctoral dissertation]. University of Oklahoma, USA.
- [6] Elftorp, F. (2007). *How to improve students? Writing and speaking skills*. Jönköping University.
- [7] Deniz, H., & Demir, S. (2025). Yazma özerkliği algısı ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(73), 606-634. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.1466554>
- [8] Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387. <https://doi.org/10.58680/cc198115885>
- [9] Göçer, A. (2018). *Yazma eğitimi*. (3. Baskı). Pegem Akademi.
- [10] Graham, S., & Harris, K. R. (2000). The role of self-regulation and transcription skills in writing and writing development. *Educational Psychologist*, 35(1), 3-12. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3501_2
- [11] Graham, S., & Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 445-476. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.445>

- [12] Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Pegem Akademi.
- [13] Habermas, J. (1991). *The structural transformation of the public sphere*. MIT Press.
- [14] Hidi, S. & Boscolo, P. (2006). Motivation and writing (Chapter 10). In C. Macarthur, S. Graham and J. Fitzgerald (Eds.). *Handbook of writing research*. The Guilford Press.
- [15] Jang, H., Kim, E. J., & Reeve, J. (2012). Longitudinal test of self-determination theory's motivation mediation model in a naturally occurring classroom context. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1175–1188. <https://doi.org/10.1037/a0028089>
- [16] Jones, L., & Carter, M. (2021). *The role of writing in student development*. Cambridge University Press.
- [17] Karatay, H. (2013). Süreç temelli yazma modelleri: Planlı yazma ve değerlendirme. M. Özbay (Ed.). *Yazma eğitimi içinde* (21-45). Pegem Akademi.
- [18] Kellogg, R. T. (2013). A model of working memory in writing. In *The science of writing* (pp. 57-71). Routledge.
- [19] Nauman, A. D. (2007). Writing in the primary grades: Tapping young children's enthusiasm to help them become good writers. *Illinois Reading Council Journal*, 35 (4), 16-28.
- [20] Nunan, D. (2003). Nine steps to learner autonomy. *Keynote Presentation, International Association of Teachers of Swedish as a Foreign Language*. Stockholm, Sweden, 193-204.
- [21] Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66, 543- 578.
- [22] Smith, J. (2019). *Freedom of expression in education*. Oxford University Press.
- [23] Süğümlü, Ü. (2017). Yazma becerisinde öğrenci özerkliğinin yazmaya yönelik tutum ve motivasyonla ilişkisi: Bir eylem araştırması. *International Journal of Language Academy*, 5(20), 383-422. <https://doi.org/10.18033/ijla.3783>
- [24] Süğümlü, Ü. & Alver, M. (2021). Öğrencilerin yazma özerkliği becerileri ve yazma kaygılarının nitel ve nicel yöntemlerle incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(2), 470-491. <https://doi.org/10.16916/aded.871406>
- [25] Tekşan, K. & Süğümlü, Ü. (2018). Yazma özerkliği ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(4), 2591-2607.
- [26] Tekşan, K. & Süğümlü, Ü. (2019). Ortaokul öğrencilerinin yazma özerkliği düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Dil Dergisi*, 170(1), 108-126.
- [27] Williams, J. D., Wallace, T. L., & Sung, H. C. (2015). Providing choice the middle grades:

An exploratory study of enactment variability and student reflection. *Journal of Early Adolescence*, 36(4), 527-550. <https://doi.org/10.1177/0272431615570057>

- [28] Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN YAPAY ZEKÂ TUTUMLARI ARTIFICIAL INTELLIGENCE ATTITUDES OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS

Yüksek Lisans Öğrencisi, Erdinç AKPINAR

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi,
erdincakpinar@hotmail.com, ORCID NO: 0009-0007-2634-3350

Doç. Dr. Aysel ARSLAN

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi,
ayselarslan@cumhuriyet.edu.tr. - ORCID ID: 0000-0002-8775-1119

Yüksek Lisans Öğrencisi, Hilal ÇETİN

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi,
hll_cetiinn@hotmail.com, ORCID NO: 0009-0007-7751-4041

ÖZET

Günümüz dijital çağında öğrenciler, yapay zekâ destekli uygulamalarla sıkça karşılaşmakta ve bu teknolojinin sunduğu imkânları keşfetmektedirler. Yapay zekâyı olumlu bakan öğrenciler, onu öğrenme süreçlerini destekleyen, bilgiye hızlı erişim sağlayan ve yaratıcı düşünmeyi teşvik eden bir araç olarak görmektedir. Özellikle eğitimde kullanılan yapay zekâ tabanlı yazılımlar, öğrencilere kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunarak onların akademik başarılarını artırabilir. Yapay zekâyı bilinçli ve etik bir şekilde kullanmayı öğrenen öğrenciler, bu teknolojiyi sadece tüketen değil, aynı zamanda üreten bireyler olma yolunda ilerleyebilirler. Ortaokul döneminde yapay zekâ farkındalığının artırılması, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine ve gelecekteki meslek seçimlerinde teknolojiye daha bilinçli yaklaşımlarına katkı sağlayacaktır. Bu çalışmanın amacı ortaokul öğrencilerinin yapay zekâ tutum düzeylerini belirlemek ve araştırma değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediğini tespit etmektir. Araştırmanın örneklemini Sivas il merkezinde öğrenimlerine devam eden 185 (100 kız, 85 erkek) öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma verileri random örnekleme yöntemi ile toplanmıştır. Araştırma verileri Alan, Zengin ve Keçeci (2025) tarafından geliştirilen dört boyut ve 29 maddeden oluşan “Yapay Zekâ Tutum Ölçeği” kullanılarak elde edilmiştir. Veriler SPSS programında analiz edilmiştir. Araştırma bulgularına göre ortaokul öğrencilerinin yapay zekâyı yönelik tutum düzeylerinin olumlu alt faktörlerde yüksek olumsuz alt faktörlerde düşük olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların aldıkları puan ortalamalarının sınıf düzeyi ve anne eğitim durumu değişkenlerine anlamlı farklılık olduğu

gösterdiği ($p<.05$), cinsiyet ve baba eğitim durumu değişkenlerine göre ise göstermediği sonucuna ulaşılmıştır ($p<.05$).

Anahtar Kelimeler : Yapay zekâ, tutum, ortaokul, öğrenci

ABSTRACT

In today's digital age, students frequently encounter artificial intelligence-supported applications and discover the opportunities offered by this technology. Students who have a positive view of artificial intelligence see it as a tool that supports learning processes, provides rapid access to information, and encourages creative thinking. Artificial intelligence-based software, especially used in education, can increase students' academic success by providing them with personalized learning experiences. Students who learn to use artificial intelligence consciously and ethically can progress towards becoming individuals who not only consume but also produce this technology. Increasing artificial intelligence awareness in secondary school will contribute to students' development of critical thinking skills and a more conscious approach to technology in their future career choices. The aim of this study is to determine secondary school students' artificial intelligence attitude levels and to determine whether it differs significantly according to the research variables. The sample of the study consists of 185 students (100 girls, 85 boys) continuing their education in the city center of Sivas. The research data were collected by random sampling method. The research data were obtained using the “Artificial Intelligence Attitude Scale” consisting of four dimensions and 29 items developed by Alan, Zengin and Keçeci (2025). The data were analyzed in the SPSS program. According to the research findings, it was determined that the attitude levels of middle school students towards artificial intelligence were high in positive sub-factors and low in negative sub-factors. It was concluded that the average scores of the participants showed a significant difference according to the variables of class level and mother's education status ($p<.05$), but not according to the variables of gender and father's education status ($p<.05$).

Keywords: Artificial intelligence, attitude, middle school, student

1. GİRİŞ

21. yüzyılın en önemli teknolojik devrimlerinden biri olarak kabul edilen yapay zekâ, günümüzün en hızlı gelişen ve en fazla tartışılan teknolojilerinden biri konumundadır. Yapay zekâ, akademisyenler için bir araştırma alanı, öğretmenler için yenilikçi uygulamalar sunan bir araç ve öğrenciler için öğrenme süreçlerini destekleyici bir teknoloji olarak öne çıkmaktadır

(Pirim, 2006). İlk olarak 1956 yılında John McCarthy tarafından kavramsallaştırılan yapay zekâ, başlangıçta teorik bir çerçevede ele alınmış olup, zaman içinde önemli dönüşümler geçirerek 21. yüzyılın ilk yarısından itibaren birçok alanda belirleyici bir etkiye sahip olmuştur (Arslan, 2020). Sembolik yapay zekâ (Kaçtıoğlu & Kılağız, 2010), makine öğrenmesi ve derin öğrenme (Gürsakal, 2017) gibi alt alanları geliştirilen bu teknoloji, farklı disiplinlerde çeşitli uygulama alanlarına sahiptir.

Yapay zekâ, insan-bilgisayar etkileşimi bağlamında ele alınarak, sesli asistanlar, akıllı ev cihazları, otonom araçlar ve eğitim teknolojileri gibi alanlarda yaygın olarak kullanılmaktadır. Daha önce yüksek maliyetli ve sınırlı erişime sahip olan bu teknoloji, günümüzde daha ulaşılabilir hâle gelmiş ve bireylerin günlük yaşamına daha fazla entegre olmuştur (Akbay & Yıldırım, 2024). Yapay zekâ, insanın düşünme, öğrenme ve anlama gibi bilişsel yetilerini taklit etmeyi amaçlayan (Russell & Norvig, 2016); bilgisayarların veri işleme kapasitesini kullanarak akıl yürütmesini ve kararlar almasını sağlayan (Bishop, 2006); görüntü ve ses tanıma gibi karmaşık problemlerin çözümüne yönelik geliştirilen bir teknoloji olarak tanımlanmaktadır (Goodfellow vd., 2016). Stanley ve Aggarwal (2019), yapay zekânın çeşitli algoritmalar aracılığıyla makineleri daha akıllı ve işlevsel hâle getirdiğini vurgulamaktadır.

Eğitim alanında yapay zekâ, bireyselleştirilmiş öğrenme ortamları sunarak öğrenci merkezli bir yaklaşımı desteklemektedir. Geleneksel eğitim yöntemlerinin yerine, öğrencilerin bireysel öğrenme hızlarına, seviyelerine ve güçlü yönlerine uygun içerikler sunan yapay zekâ teknolojileri giderek daha fazla kullanılmaktadır (Çetin & Erdoğan, 2018). Bununla birlikte, yapay zekânın öğrenci yaratıcılığına zarar verebileceği, zihinsel süreçleri olumsuz etkileyebileceği ve üretkenliği azaltabileceğine yönelik bazı endişeler bulunmaktadır (Sindermann vd., 2021). Ancak Roschelle ve arkadaşları (2020), yapay zekâ destekli eğitim sistemlerinin öğrencilere kişiselleştirilmiş geri bildirimler sağlaması, öğretmenlerin bireysel farklılıkları dikkate alarak öğrenme süreçlerini optimize etmesine imkân tanınması ve adaptif öğrenme sistemleri ile öğrencilerin seviyelerine uygun içeriklere erişmelerini kolaylaştırması gibi avantajlar sunduğunu ifade etmektedirler. Benzer şekilde, Marengo ve arkadaşları (2023), Google Gemini ve ChatGPT gibi yapay zekâ tabanlı platformların, sağlık, finans, ulaşım, üretim ve eğlence gibi birçok sektörü dönüştürmesinin yanı sıra, eğitim alanında da öğrencilerin öğrenme süreçleri üzerinde önemli etkiler yaratacağını vurgulamaktadırlar.

Henüz gelişim aşamasında olan yapay zekâ teknolojileri, eğitimde tam anlamıyla yaygınlaşmamış olmakla birlikte (Demirtaş & Türksoy, 2023), bu alanda önemli çalışmalar yürütülmektedir. Yapay zekânın eğitim sistemine entegrasyonu sürecinde, öğretmen ve

öğrencilerin bu yeni teknolojilere uyum sağlaması, sistemlerin etkinliğini belirleyen temel faktörlerden biri olarak değerlendirilmektedir (Park & Kwon, 2024). Türkiye’de de eğitim politikaları çerçevesinde yapay zekâ tabanlı dijitalleşmeye yönelik önemli adımlar atılmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı’nın 2023 hedeflerinde dijitalleşme ve dijital eğitim süreçlerine öncelik verildiği belirtilmekte (Bayram & Çelik, 2023) ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında bireyselleştirilmiş öğrenme süreçlerini desteklemek amacıyla yapay zekâ teknolojilerine ağırlık verildiği ifade edilmektedir.

Teknolojik gelişmelerle birlikte eğitim sistemine entegre edilen yapay zekâ uygulamalarının başarısı, yalnızca teknolojinin sağladığı olanaklarla sınırlı kalmamakta; öğrencilerin bu sistemlere yönelik tutumları, benimsenme hızı ve kullanım etkinliği gibi faktörler de süreci doğrudan etkilemektedir (Chassignol vd., 2018). Venkatesh ve arkadaşlarının (2003) teknoloji kabul modeli çerçevesinde ele aldığı gibi, bireylerin yeni teknolojilere yönelik tutumları, bu teknolojilerin benimsenmesi sürecinde belirleyici bir faktördür. Öğrenciler, yapay zekânın bireysel öğrenmeyi desteklediği (Chen vd., 2020) ve çalışma motivasyonunu artırdığı (Selwyn, 2019) yönünde olumlu tutumlar geliştirebileceği gibi; veri gizliliği ve güvenliği (Ameen vd., 2021), teknoloji bağımlılığı ve eleştirel düşünme becerilerinin zayıflaması (Fry, 2024) ile öğretmen-öğrenci etkileşiminin azalması (Zawacki-Richter, 2019) gibi olumsuz görüşlere de sahip olabilirler. Eğitimde yapay zekâ entegrasyonuna yönelik yapılan araştırmalar, bu dönüşüm sürecinde karşılaşılabilecek fırsatları ve zorlukları belirlemede önemli bir rol oynamaktadır (Luckin, 2018).

Geleceğin önemli teknolojilerinden biri olarak değerlendirilen yapay zekâyâ yönelik öğrenci tutumlarının büyük ölçüde olumlu olması beklenmekle birlikte, bu teknolojinin yaratıcılığı engelleyebileceği ve bireysel yetenekleri bastırabileceğine yönelik bazı kaygılar da mevcuttur. Bu nedenle, öğrencilerin yapay zekâyâ yönelik tutumlarını belirlemek ve bu bağlamda yaşanabilecek olası sorunları tespit etmek gereklidir. Bu doğrultuda, bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin yapay zekâyâ yönelik tutumlarının incelenmesi amaçlanmaktadır.

2. YÖNTEM

Bu araştırma ortaokul öğrencilerinin yapay zekâ tutumlarını değerlendirme amacıyla yapılmış olup nicel araştırma yöntemine uygun olarak tasarlanmıştır.

2.1. Evren ve Örneklem

Araştırmanın örneklem grubunu Sivas il merkezinde 2024-2025 akademik yılı bahar yarıyılında eğitimlerine devam eden ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem grubunda 100 kız, 85 erkek olmak üzere toplam 185 öğrenci yer almaktadır. Çalışmada örneklem random örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir.

Çizelge 1. Örneklem Ait Demografik Bilgiler

Değişkenler		<i>f</i>	%
Cinsiyet	Kız	100	54.1
	Erkek	85	45.9
Sınıf	5. sınıf	26	14.1
	6. sınıf	42	22.7
	7. sınıf	80	43.2
	8. sınıf	37	20.0
Anne eğitim	İlkokul	28	15.1
	Ortaokul	79	42.7
	Lise	50	27.0
	Üniversite	28	15.1
Baba eğitim	İlkokul	21	11.4
	Ortaokul	53	28.6
	Lise	75	40.5
	Üniversite	36	19.5

Çizelge 1 incelendiğinde kız katılımcıların oranının %54.1, erkek katılımcıların oranının %45.9 olduğu, 7. Sınıf düzeyinde öğrenimine devam eden öğrencilerin katılımcılar arasında en fazla yoğunluğu oluşturduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların %42.7'lik kısmının anne eğitim durumunun lise düzeyinde olduğu belirtilmiştir. Baba eğitim durumlarına bakıldığında ise %40,5'lik kesimin lise mezunu olduğu tespit edilmiştir.

2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri Alan, Zengin ve Keçeci (2024) tarafından geliştirilen “*Yapay Zekâ Tutum Ölçeği*” (YÖA) kullanılarak elde edilmiştir. 29 madde ve dört boyuttan oluşan ölçeğin güvenilirliği geliştirme çalışmasında .881 bu çalışmada ise .724 olarak belirlenmiştir. “*Hiçbir zaman=1*” ve “*Her zaman=5*” olarak beşli likert tipinde derecelendirilmiştir. Ölçekten en az

29, en çok ise 145 puan alınabilir. Bu araştırmada kullanılan YZTÖ ölçeğine ilişkin elde edilen bulgular Çizelge 2’de verilmektedir.

Çizelge 2. Ölçeğe İlişkin Betimsel İstatistikler

YZTÖ	n	Min. puan	Max. puan	$\bar{x}$	sd	Skew.	Kurt.
YZİİ	185	9	61	32.92	7.08	-.199	1.707
YZB	185	7	35	16.50	6.30	.898	.367
YZGİ	185	7	35	25.55	4.97	-.672	.711
YZDG	185	6	30	14.82	5.47	.792	.203

Ölçekten alınan puanlara bakıldığında tüm alt boyut puanlarında düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin kabul edilebilir aralıkta olduğu görülmektedir.

2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Sivas ili merkez ilçede ortaokul düzeyinde öğrenimlerine devam eden 180 öğrenciye ölçek yüz yüze olarak 17.02.2025-20.02.2025 tarihleri arasında uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS 26.0 programına aktararak analizi yapılmıştır. Ölçeğin normalliğini tespit etmek için Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi kullanılmış ve normallik değerlerinin karşılanmadığı görülmüştür ($p<.05$). Kullanılacak analiz yöntemlerinin belirlenmesi amacıyla çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Bu değerlerin araştırmalarda parametrik testlerin uygulanması için kabul edilebilecek aralıkta (± 1.96) olduğu görülmüştür. Araştırmada ikili grup karşılaştırmalarında bağımsız t testi, ikiden fazla grup karşılaştırmalarında ANOVA testleri kullanılmıştır. ANOVA uygulanan karşılaştırmalar neticesinde anlamlı farklılık belirlenen gruplarda tekrar Tukey testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Çizelgeler halinde gösterilmiştir.

3. BULGULAR

Öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre YZTÖ ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarına ilişkin analiz bulgularına Çizelge 3’te yer verilmiştir.

Çizelge 3. Cinsiyet Değişkeni t Testi Bulguları

Ölçek	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	sd	t	df	p
-------	----------	---	-----------	----	---	----	---

YZİİ	Kız	100	33.08	6.22	.317	183	.752
	Erkek	85	32.74	8.00			
YZB	Kız	100	16.61	6.27	.250	183	.803
	Erkek	85	16.38	6.37			
YZGİ	Kız	100	26.22	4.71	1.696	183	.051
	Erkek	85	24.78	5.18			
YZDG	Kız	100	14.93	5.62	.293	183	.770
	Erkek	85	14.69	5.32			

Çizelge 3'teki bulgulara bakıldığında ölçeğin tüm alt boyutlarında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

Çizelge 4. Sınıf Düzeyi Değişkeni ANOVA Testi Bulguları

Sınıf		n	$\bar{x}$	sd	Varyans kaynağı	df	F	p	Anlamlı Farklılık
YZİİ	Beş ¹	26	33.35	8.92	Gruplar arası	3	.460	.711	-
	Altı ²	42	32.21	6.48					
	Yedi ³	80	33.49	6.62	Gruplar içi	181			
	Sekiz ⁴	37	32.22	7.43	Toplam	184			
YZB	Beş ¹	26	18.58	8.78	Gruplar arası	3	1.379	.251	-
	Altı ²	42	16.05	4.98					
	Yedi ³	80	16.56	6.24	Gruplar içi	181			
	Sekiz ⁴	37	15.43	5.58	Toplam	184			
YZGİ	Beş ¹	26	26.38	6.78	Gruplar arası	3	.651	.583	-
	Altı ²	42	25.14	4.35					
	Yedi ³	80	28.83	4.83	Gruplar içi	181			
	Sekiz ⁴	37	24.86	4.50	Toplam	184			
YZDG	Beş ¹	26	18.73	7.01	Gruplar arası	3	5.679	.001*	1>2
	Altı ²	42	14.62	4.68					1>3
	Yedi ³	80	14.08	5.22	Gruplar içi	181			1>4
	Sekiz ⁴	37	13.92	4.57	Toplam	184			

*p<.05

Çizelge 4 incelendiğinde; katılımcıların YZTÖ ölçeğinin yapay zekâya direnç gösterme (YZDG) alt boyutunda aldıkları puanlarda 5. sınıf grubu ile 6. Sınıf, 7. Sınıf ve 8. Sınıf grupları arasında (1>2; 1>3; 1>4), 5. sınıf grubu lehine anlamlı farklılık vardır ($p<.05$). 5. sınıf

öğrencilerinin diğer sınıf düzeyindeki öğrencilere göre yapay zekâya daha fazla direnç gösterdiği söylenilebilir.

Çizelge 5. Anne Eğitim Düzeyi Değişkeni ANOVA Testi Bulguları

Anne Eğitim	n	$\bar{x}$	sd	Varyans kaynağı	df	F	p	Anlamlı Farklılık
YZİİ	İlkokul ¹	28	34.96	8.27	Gruplar	1.239	.297	
	Ortaokul ²	79	32.29	6.82	arası			
	Lise ³	50	32.32	6.76	Gruplar içi			
	Üniversite ⁴	28	33.75	6.99	Toplam			
YZB	İlkokul ¹	28	15.86	5.44	Gruplar	6.194	.000*	4>1
	Ortaokul ²	79	15.58	5.22	arası			4>2
	Lise ³	50	15.78	5.97	Gruplar içi			4>3
	Üniversite ⁴	28	21.04	8.50	Toplam			
YZGİ	İlkokul ¹	28	26.07	6.04	Gruplar	.857	.464	-
	Ortaokul ²	79	25.86	4.28	arası			
	Lise ³	50	24.60	5.21	Gruplar içi			
	Üniversite ⁴	28	25.89	5.22	Toplam			
YZDG	İlkokul ¹	28	15.50	5.71	Gruplar	5.986	.001*	4>2
	Ortaokul ²	79	13.61	4.42	arası			
	Lise ³	50	14.36	5.12	Gruplar içi			4>3
	Üniversite ⁴	28	18.39	6.96	Toplam			

*p<.05

Çizelge 5'teki bulgular analiz edildiğinde anne eğitim düzeyinin ölçeğin yapay zekâyı benimsememe (YZB) ve yapay zekaya direnç gösterme (YZDG) alt boyutlarında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. YZB alt boyutunda annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin diğer öğrenim durumlarına göre yapay zekâyı daha az benimsediği, YZDG alt boyutunda ise annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin annesi ortaokul ve lise mezunu olan öğrencilere oranla yapay zekâyı daha fazla direnç gösterdiği söylenilebilir.

Çizelge 6. Baba Eğitim Durumu Değişkeni ANOVA Testi Bulguları

Baba Eğitim	n	$\bar{x}$	sd	Varyans kaynağı	df	F	p	Anlamlı Farklılık
YZİİ	İlkokul ¹	21	32.43	9.81	Gruplar	1.027	.382	-
	Ortaokul ²	53	32.17	6.94	arası			

	Lise ³	75	32.73	6.30	Gruplar içi	181			
	Üniversite ⁴	36	34.72	6.97	Toplam	184			
YZB	İlkokul ¹	21	16.05	5.39	Gruplar	3			
	Ortaokul ²	53	15.33	5.54	arası		1.673	.174	-
	Lise ³	75	16.57	6.00	Gruplar içi	181			
	Üniversite ⁴	36	18.33	8.04	Toplam	184			
YZGi	İlkokul ¹	21	25.14	6.17	Gruplar	3			
	Ortaokul ²	53	26.08	5.42	arası		1.089	.355	-
	Lise ³	75	24.88	4.29	Gruplar içi	181			
	Üniversite ⁴	36	26.44	4.81	Toplam	184			
YZDG	İlkokul ¹	21	15.00	5.19	Gruplar	3			
	Ortaokul ²	53	14.51	5.30	arası		1.944	.124	-
	Lise ³	75	14.09	4.69	Gruplar içi	181			
	Üniversite ⁴	36	16.69	6.98	Toplam	184			

Çizelge 6'daki veriler baba eğitim durumuna göre incelendiğinde; YZTÖ ölçeğinin hiçbir alt boyutunda anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin yapay zekâya yönelik tutumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, öğrencilerin yapay zekâya yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler (cinsiyet, sınıf düzeyi, anne eğitim durumu ve baba eğitim durumu) açısından farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırma, 2024-2025 akademik yılı bahar yarıyılında, Sivas il merkezinde öğrenim gören 185 ortaokul öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak, Alan, Zengin ve Keçeci (2024) tarafından geliştirilen “Yapay Zekâ Tutum Ölçeği” (YZTÖ) kullanılmıştır. Araştırma bulguları, öğrencilerin yapay zekâya yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından anlamlı farklılıklar gösterdiğini ortaya koymuştur.

Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin ölçek alt boyutlarından aldıkları puanların düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Alan yazında benzer bulgulara ulaşan çalışmalar bulunduğu gibi (Akbaş & Yıldırım, 2024; Elçiçek, 2024), farklı sonuçlar elde eden araştırmalar da mevcuttur (Hornberger vd., 2023; Wang vd., 2023). Ayrıca Karacan ve Çiçek'in (2024) İlahiyat Fakültesi öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği araştırma da bu çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir. Söz konusu çalışmada, İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin yapay zekâya yönelik tutumlarının diğer fakülte öğrencilerine kıyasla daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma kapsamında yapılan analizler sonucunda, cinsiyet değişkenine göre ölçeğin tüm alt boyutlarında öğrencilerin yapay zekâya yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Bu bulgu, Kaya ve arkadaşlarının (2024) çalışmasının sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Öğrencilerin sınıf düzeyine göre yapay zekâ tutumları incelendiğinde, "yapay zekâya direnç göstermeme" alt boyutunda anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Özellikle 5. sınıf öğrencilerinin diğer sınıf düzeylerindeki öğrencilere kıyasla yapay zekâya karşı daha fazla direnç gösterdiği belirlenmiştir.

Anne eğitim düzeyi açısından yapılan değerlendirmelerde, öğrencilerin "yapay zekâyı benimsememe" ve "yapay zekâya direnç gösterme" alt boyutlarında anlamlı farklılıklar olduğu saptanmıştır. Üniversite mezunu annelerin çocuklarının, diğer eğitim düzeylerindeki annelerin çocuklarına kıyasla yapay zekâyı daha az benimsediği ve yapay zekâya daha fazla direnç gösterdiği belirlenmiştir.

Baba eğitim düzeyine ilişkin yapılan analizlerde ise, YZTÖ ölçeğinin hiçbir alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Araştırma bulgularına dayanarak, öğrencilerin sınıf düzeyleri ilerledikçe teknolojiye ve yapay zekâya olan ilgilerinin arttığı sonucuna ulaşılabilir. 5. sınıf öğrencilerinin yapay zekâya karşı daha fazla direnç göstermesi, yapay zekâ kavramının soyutluğu ve bu yaş grubundaki öğrencilerin yapay zekâya yönelik bilgi ve deneyimlerinin sınırlı olması ile açıklanabilir. Anne eğitim düzeyinin öğrencilerin yapay zekâya yönelik tutumlarını etkilemesi dikkat çekici bir bulgudur. Üniversite mezunu annelerin çocuklarının yapay zekâya daha fazla direnç göstermesi, bu annelerin yapay zekâya yönelik daha eleştirel bir bakış açısına sahip olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Öte yandan, baba eğitim düzeyinin anlamlı bir farklılık yaratmaması, babaların teknolojiye yönelik tutumlarının çocukların tutumlarını şekillendirme noktasında anneler kadar etkili olmadığını düşündürmektedir.

Bu araştırmanın bulgularına dayanarak, öğretmenler, ebeveynler, araştırmacılar ve akademisyenler için aşağıdaki öneriler sunulmaktadır:

- ✓ Eğitimciler, özellikle 5. sınıf öğrencilerine yönelik yapay zekâ eğitimlerinde, soyut kavramları somutlaştıracak ve öğrencilerin ilgisini artıracak öğretim yöntemleri kullanılmalıdır.
- ✓ Ebeveynlere yönelik bilgilendirici seminerler ve eğitim programları düzenlenerek, yapay zekâya ilişkin farkındalıkları artırılmalıdır.

- ✓ Gelecek araştırmalarda, öğrencilerin yapay zekâya yönelik tutumlarını etkileyen diğerk değişkenler (örneğin, sosyoekonomik durum, teknolojiye erişim, öğretmen tutumları) incelenmelidir.
- ✓ Yapay zekâ ile ilgili ölçeklerin geliştirilmesi sürecinde, teknolojinin güncellenen ve dönüşen yapısına uygun ölçeklerin hazırlanmasına özen gösterilmeli, farklı yaş gruplarına yönelik uyarlamalar yapılmalıdır.
- ✓ Öğrencilere yönelik yapay zekâ eğitimlerinde, yalnızca teknik boyut değil, aynı zamanda etik konular ve yapay zekânın olası riskleri de ele alınmalıdır.
- ✓ Daha geniş örneklem gruplarıyla gerçekleştirilecek araştırmalarla, bulguların genellenebilirliğı artırılmalıdır.
- ✓ Farklı veri toplama yöntemleri (örneğin, mülakat, gözlem, odak grup çalışmaları) kullanılarak öğrencilerin yapay zekâya yönelik tutumları daha derinlemesine incelenmelidir.
- ✓ Bu çalışma, yapay zekânın eğitimdeki rolüne ilişkin önemli veriler sunmakla birlikte, gelecekte yapılacak çalışmaların bu alandaki bilgi birikimini artıracığı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- [1] Akbay, B., & Yıldırım, H. E. (2024). Ortaokul ve lise öğrencilerinin yapay zekâya yönelik metaforlarının karşılaştırmalı bir araştırması. *Uluslararası Eğitimde Bilgisayarlar Dergisi*, 7(2), 118-132.
- [2] Alan, B., Zengin, F., & Keçeci, G. (2024). Yapay zekâ tutum ölçeğı (YZTÖ): Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 13(4), 789-800. <https://doi.org/10.30703/cije.1327949>
- [3] Altunkaya, H. (2020). Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin yazma özerkliği düzeyleri ve bu düzeylerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, (81), 153-170.
- [4] Ameen, N., Hosany, S., Tarhini, A., & Rana, N. P. (2021). Customer experience in the age of artificial intelligence. *Journal of Business Research*, 134, 215-225.
- [5] Arslan, K. (2020). Eğitimde yapay zekâ ve uygulamaları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 71-88.
- [6] Bayram, K. & Çelik, H. (2023). Yapay zekâ konusunda muhakeme ve girişimcilik becerileriyle bütünleştirilmiş sosyo-bilim etkinliğı: Fen bilgisi öğretmen adaylarının

görüşleri. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 11(1), 41-78.
<https://doi.org/10.56423/fbod.1241946>

- [7] Bishop, C. M. (2006). *Pattern recognition and machine learning*. Springer.
- [8] Chassignol, M., Khoroshavin, A., Klimova, A., & Bilyatdinova, A. (2018). Artificial Intelligence trends in education: A narrative overview. *Procedia Computer Science*, 136, 16-24. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2018.08.233>
- [9] Chen, X., Xie, H., Zou, D., & Hwang, G. J. (2020). *Application and impact of artificial intelligence in education*. Computers & Education, 151, 103-862.
- [10] Çetin, İ. & Erdoğan, A. (2018). Development, validity and reliability study of technological pedagogical content knowledge (TPACK) efficiency scale for mathematics teacher candidates. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 5(1), 50-62.
- [11] Demirtaş, E., & Türksoy, E. (2023). *İlkokul eğitim paydaşlarının yapay zekaya yönelik metaforik algıları* [Sözlü sunum]. Ufuk Üniversitesi II. Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi, Ankara, Türkiye.
- [12] Elçiçek, M. (2024). Öğrencilerin yapay zekâ okuryazarlığı üzerine bir inceleme. *Bilgi Ve İletişim Teknolojileri Dergisi*, 6(1), 24-35. <https://doi.org/10.53694/bited.1460106>
- [13] Fry, H. (2020). *Hello world: How to be human in the age of the machine*. Black Swan.
- [14] Goodfellow, I., Bengio, Y., & Courville, A. (2016). *Deep learning*. MIT press.
- [15] Gürsakal, N. (2017). *Makine öğrenmesi ve derin öğrenme*. Dora Basım.
- [16] Hornberger, M., Bewersdorff, A., & Nerdel, C. (2023). What do university students know about Artificial Intelligence? Development and validation of an AI literacy test. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 5, 100165.
- [17] Kaçtıoğlu, S., & Kılağız, Y. (2010). Yapay zekâ bilgi işlem teknolojisi ve bileşenleri. *Atatürk Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Dergisi*, 14(1). 357-375.
- [18] Karacan, S. B., & Çiçek, Ş. (2024). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin yapay zekâ okuryazarlık düzeyleri ile yapay zekaya yönelik tutumları. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 24(3), 259-292. <https://doi.org/10.33415/daad.1577561>
- [19] Kaya, F., Aydın, F., Schepman, A., Rodway, P., Yetişensoy, O., & Demir Kaya, M. (2024). The roles of personality traits, AI anxiety, and demographic factors in attitudes toward artificial intelligence. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 40(2), 497-514. <https://doi.org/10.1080/10447318.2022.2151730>
- [20] Luckin, R. (2018). *Machine Learning and human intelligence: The future of education for*

the 21st century. UCL Press.

- [21] Marengo, A., Pagano, A., Soomro, K., & Pange, J. (2023). The educational value of artificial intelligence in higher education: A ten-year systematic literature. *Interactive Technology and Smart Education*. 21, 625–644. <https://doi.org/10.1108/ITSE-11-2023-0218>
- [22] Park, W., & Kwon, H. (2024). Implementing artificial intelligence education for middle school technology education in Republic of Korea. *International Journal of Technology and Design Education*, 34, 109–135. <https://doi.org/10.1007/s10798-023-09812-2>
- [23] Pirim, A. G. H. (2006). Yapay zekâ. *Yaşar Üniversitesi E-Dergisi*, 1(1), 81-93. <https://doi.org/10.19168/jyu.72783>
- [24] Roschelle, J., Lester, J. & Fusco, J. (Ed.) (2020). *AI and the future of learning: Expert panel report* [Report]. Digital Promise. <https://circls.org/reports/ai-report>
- [25] Russell, S. J., & Norvig, P. (2016). *Artificial intelligence: a modern approach*. Pearson Education.
- [26] Selwyn, N. (2019). *Should robots replace teachers? AI and the future of education*. John Wiley & Sons.
- [27] Sindermann, C., Sha, P., Zhou, M., Wernicke, J., Schmitt, H. S., Li, M., & ... (2021). Assessing the attitude towards artificial intelligence: Introduction of a short measure in German, Chinese, and English language. *KI-Künstliche intelligenz*, 35(1), 109-118.
- [28] Stanley, D. S., & Aggarwal, V. (2019). Impact of disruptive technology on human resource management practices. *International Journal of Business Continuity and Risk Management*, 9(4), 350-361.
- [29] Venkatesh, V., Morris, M. G., Davis, G. B., & Davis, F. D. (2003). User acceptance of information technology: Toward a unified view. *MIS Quarterly*, 27(3), 425-478.
- [30] Wang, J., Wang, S., & Zhang, Y. (2023). Artificial intelligence for visually impaired. *Displays*, 77, 102391.
- [31] Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 39. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>

EĞİTİMDE YAPAY ZEKA KULLANIMI: GELECEKTE ÖĞRETMEN ROLÜ DEĞİŞECEK Mİ?

Öğr. Gör. Esen BAĞÇIVAN

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Kariyer Planlama ve Uygulama Araştırma Merkezi

esenbagcivan@cumhuriyet.edu.tr – <https://orcid.org/0009-0003-4724-6972>

Doç. Dr. Hilal KAHRAMAN

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

hyucel@cumhuriyet.edu.tr - <https://orcid.org/0000-0002-5680-8362>

ÖZET

Bu araştırmanın temel amacı, yapay zekâ teknolojilerinin öğretmenlik mesleği üzerindeki etkilerini çok yönlü biçimde analiz ederek, geleceğin öğretmen profiline yönelik stratejik öneriler geliştirmektir. Bu amaçla öğretmen rollerinin dönüşümü, yapay zekânın öğretmen yetiştirme süreçlerine yansımaları ve yapay zekâ tabanlı öğrenme ortamlarının öğretim süreçlerine etkisi karşılaştırmalı bir şekilde sunulurken, yapay zekâ destekli eğitimin etik ve pedagojik sınırlılıkları ortaya konulmaya çalışılmıştır. Çalışmada nitel araştırma desenlerinden doküman analizi yöntemi benimsenmiş, eğitimde yapay zekâ konusu ile ilgili yazılmış 18 hakemli makale, 6 lisansüstü tez ve yapay zekânın eğitim sistemlerine entegrasyonu ve öğretmenlerin değişen rollerine dair önemli veriler sunan 5 ulusal/uluslararası politika belgesi betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. İncelenen dokümanlarda yapay zekâ teknolojileri öğretmenin yerini almak yerine, öğretmenlik mesleğinin dönüşümünü destekleyen stratejik bir araç olarak değerlendirilmektedir. Araştırma sonuçlarına göre, geleceğin öğretmeni, disiplinlerarası yeterliklere sahip, teknolojiyi pedagojik amaçlarla kullanabilen, etik ve eleştirel düşünme becerileri gelişmiş bir profesyonel olarak tanımlanmaktadır. Ek olarak bulgular; yapay zekânın öğretme-öğrenme süreçlerini kişiselleştirdiğini, öğretmenlerin bilgi aktarıcı rolünden rehber ve öğrenme yöneticisi rollerine evrildiğini ancak bununla birlikte halen empati, etik rehberlik ve kültürel duyarlılık gibi alanlarda vazgeçilmez bir konumda olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca, araştırmada yapay zeka çağında yeni öğretmen yetiştirme yaklaşımının geleneksel öğretmen yetiştirme yaklaşımı ile farklılıklarına da değinilmiş, müfredata yapay zekâ okuryazarlığı, dijital etik ve öğrenme analitiği gibi derslerin eklenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak yapay zekânın sağladığı fırsatların yanı sıra veri gizliliği, algoritmik önyargı ve insan etkileşiminin zayıflaması gibi etik ve pedagojik sınırlılıklar da bulgulara dikkati çekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yapay Zekâ, Öğretmen Roller, Dijital Eğitim, Etik Sınırlılıklar, Öğretmen Eğitimi

EĞİTİMDE YAPAY ZEKA KULLANIMI: GELECEKTE ÖĞRETMEN ROLÜ DEĞİŞECEK Mİ?

1. GİRİŞ

Eğitim alanında yapay zekâ (YZ) kullanımı, yaklaşık son elli yılda kademeli olarak gelişmiş ve günümüzde öğretim süreçlerini dönüştüren önemli bir unsur hâline gelmiştir. Bu süreçte ilk örnekler, 1960’larda geliştirilen PLATO gibi bilgisayar destekli öğretim sistemleriyle başlamış; 1980’ler ve 90’lar boyunca ise bireyselleştirilmiş öğretim hedefiyle tasarlanan Zeki Öğretim Sistemleri (Intelligent Tutoring Systems - ITS) öne çıkmıştır (Panda, 2024). 2000’li yıllardan itibaren makine öğrenmesi ve doğal dil işleme tekniklerinin eğitim teknolojilerine entegre edilmesiyle birlikte, gerçek zamanlı ve uyarlanabilir öğrenme olanakları artmıştır.

Panda’nın (2024) tarihsel analizine göre, yapay zekâ teknolojilerinin son on yılda öğretim tasarımı üzerindeki etkisi giderek artmış, özellikle 2019 yılında UNESCO’nun yayımladığı Pekin Mutabakatı ile bu teknolojilerin Eğitim 2030 hedeflerine ulaşmada sistematik biçimde kullanılması amaçlanmıştır (UNESCO, 2019). Aynı zamanda 2025 yılına kadar eğitimde yapay zekâyâ yapılan küresel harcamaların 6 milyar doları aşacağı ve bu yatırımların büyük kısmının Çin ve ABD kaynaklı olacağı öngörülmektedir (Kulkarni, 2019). Bu gelişmeler, yapay zekânın eğitim sistemlerine entegrasyonunun stratejik bir öncelik hâline geldiğini ortaya koymaktadır.

YZ destekli uygulamaların sınıf ortamlarına girişi, geleneksel öğretim anlayışında köklü değişimlere neden olmaktadır. Bu teknolojilerin sunduğu en dikkat çekici özelliklerden biri, kişiselleştirilmiş öğrenme olanaklarıdır. YZ algoritmaları, öğrencilerin bireysel öğrenme hızına ve ihtiyaçlarına göre içerikleri dinamik biçimde uyarlayarak her öğrenciye özgü öğrenme yolları oluşturulmasına imkân tanımaktadır. Hao (2022), bu durumu “öğretmenlerin tek yönlü bilgi aktarıcısı olmaktan çıkarak, bireyselleştirilmiş öğretim planlayıcılarına dönüşmesi” olarak tanımlamaktadır.

Nitekim araştırmalar, YZ tabanlı sistemlerin öğrenci performansını izleyerek anlık geribildirim sağladığını ve öğretmenlerin içerik seçiminde daha isabetli kararlar almasına destek sunduğunu göstermektedir (Chen & Chen, 2020). Karmaşık değerlendirme süreçlerinin otomatikleştirilmesi de öğretmenlerin üzerindeki idari yükü azaltmakta ve öğrencilere daha fazla birebir rehberlik yapabilmelerine olanak tanımaktadır. Bu durum, öğretmenlerin rolünü hem pedagojik hem de stratejik açıdan yeniden tanımlamaktadır. Ancak YZ’nin öğretim süreçlerine entegrasyonu, öğretmenlik mesleğinin yalnızca teknik değil, aynı zamanda duygusal ve sosyal yönlerini de etkilemektedir. Literatürde bu dönüşüm “öğretmenin yeni merkezî rolü” olarak tanımlanmakta; öğretmenin rehber, mentör ve öğrenme mimarı olarak yeniden konumlandırılması gerektiği vurgulanmaktadır (Gentile vd., 2023). YZ’nin sunduğu veri analitiği ve uyarlanabilir öğrenme sistemleriyle birlikte öğretmenler, eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcılık gibi 21. yüzyıl becerilerinin gelişiminde öğrencilere rehberlik eden liderlere dönüşmektedir.

Bununla birlikte, yapay zekâ teknolojilerinin eğitim ortamlarına entegrasyonu bazı etik, pedagojik ve sosyal sınırlılıkları da beraberinde getirmektedir. Özellikle veri gizliliği, algoritmik önyargı ve insan etkileşiminin azalması gibi konular, öğretmenlerin hâlâ vazgeçilmez roller üstlenmeye devam ettiğini göstermektedir (Holmes & Tuomi, 2022; Yolcu,

2024). Yapay zekâ ne kadar gelişmiş olursa olsun, empati kurmak, ilham vermek ve kültürel değer aktarımı gibi beceriler hâlâ yalnızca öğretmenler tarafından üstlenilebilmektedir. Bal (2024), yapay zekâ çağının öğretmenini yalnızca içerik sunan değil; aynı zamanda çok yönlü rehberlik yapan, etik liderlik sergileyen bir meslek mensubu olarak tanımlamaktadır.

Bu dönüşümün, eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştirme anlayışına da yeni bir yön kazandırması gerektiği düşünülmektedir. Geleneksel programların içerikleri, dijital etik, yapay zekâ okuryazarlığı ve öğrenme analitiği gibi yeni yeterlik alanlarıyla desteklenebilir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin yalnızca teknolojiye uyum sağlayan değil, aynı zamanda onu pedagojik, etik ve insan merkezli bir bakış açısıyla yönlendirebilen bireyler olarak yetiştirilmeleri önemli görünmektedir. Bu çalışmada da bu dönüşümün temel boyutları analiz edilerek geleceğe yönelik stratejik yaklaşımlar önerilmektedir.

Bu araştırmanın temel amacı, yapay zekâ teknolojilerinin öğretmenlik mesleği üzerindeki etkilerini çok yönlü biçimde analiz etmektir. Özellikle öğretme-öğrenme süreçlerinde öğretmen rollerinin dönüşümü, etik ve pedagojik sınırlılıklar ile öğretmen yetiştirme sistemlerinin teknolojik dönüşüm karşısında yeniden yapılandırılması bu çalışmanın odak noktalarını oluşturmaktadır.

Araştırma, öğretmenliğin yalnızca pedagojik değil; aynı zamanda etik, sosyal ve teknolojik boyutlarıyla yeniden tanımlandığı bir meslek hâline geldiğini ortaya koymayı hedeflemektedir. Bu doğrultuda, elde edilen bulgulara dayalı olarak geleceğin öğretmen profilinin nasıl şekillendirilmesi gerektiğine ilişkin bilimsel ve politika temelli öneriler sunulması amaçlanmaktadır.

2. YÖNTEM

2.1 Araştırma modeli

Bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımı temel alınarak doküman incelemesi yöntemiyle yürütülmüştür. Çalışmanın araştırma soruları, yapay zekâ uygulamalarının öğretmenlik mesleği üzerindeki etkilerini derinlemesine anlamayı gerektirdiği için nitel desen tercih edilmiştir. Nitel yöntemler, sosyal olguları bağlam içinde anlamaya olanak tanınması ve çok katmanlı veriler sunması bakımından bu araştırma için uygun bir çerçeve sağlamaktadır (Merriam, 2009; Arastaman, Öztürk Fidan & Fidan, 2018).

Doküman incelemesi, konuya ilişkin yazılı belgelerin sistematik biçimde analiz edilmesini kapsar (Kıral, 2020). Bu yöntem, özellikle mevcut literatürün ve politika belgelerinin çok boyutlu incelenmesine olanak tanıyarak araştırma problemini daha geniş bir perspektiften ele alma imkânı sunar. Aynı zamanda zamandan ve maliyetten tasarruf sağlayarak, tekrar erişilebilen veri kaynakları aracılığıyla güvenilir sonuçlar üretir (Bowen, 2009).

2.2 Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri, doküman analizi yöntemiyle elde edilmiştir. Doküman seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme stratejisi kullanılmıştır. Belgelerin son beş yıl içinde yayımlanmış, bilimsel ve kurumsal güvenilirliğe sahip, tam metnine erişilebilir ve araştırma sorularıyla doğrudan ilişkili olması temel ölçütlerdir. Popüler medya içerikleri, eski tarihli yayınlar ve akademik geçerliği düşük belgeler kapsam dışı bırakılmıştır. Dâhil edilen tüm belgeler, sistematik analiz için özel bir veri envanteri formuna kaydedilmiştir. Çalışmada

yapay zekâ teknolojilerinin öğretmenlik mesleği üzerindeki etkilerini değerlendirdiği düşünülen toplam 29 belge analiz edilmiştir.

Çizelge 1. Analize Dahil Edilen Belgelerin Türlerine ve İçeriklerine Göre Dağılımı

Belge No	Belge Türü	Yazar(lar)	Yıl	Kaynak	Temel Bulgular
1	Makale	Çelik et al. (2022a)	2022	TechTrends	YZ ve öğretmen rolleri üzerine sistematik inceleme
2	Makale	Çelik et al. (2022b)	2022	Educational Technology R&D	Öğretmen-YZ ilişkisi literatür analizi
3	Makale	Çetin & Özcan (2022)	2022	Kastamonu Eğitim Dergisi	YZ'nin öğretmen rolüne etkisi
4	Makale	Felix (2021)	2021	Routledge	Etik liderlik ve teknoloji kullanımı
5	Makale	Gentile et al. (2023)	2023	Harvard Education Review	YZ sınıflarında insan unsuru
6	Makale	Hao (2022)	2022	Journal of Educational Technology	Kişiselleştirilmiş öğrenme
7	Makale	Holmes et al. (2019)	2019	Center for Curriculum Redesign	YZ ile öğretmenin dönüşen rolü
8	Makale	Holmes & Tuomi (2022)	2022	British Journal of Educational Technology	Algoritmik kararlar ve insan etkisi
9	Makale	Panda (2024a)	2024	Journal of Educational Technology	YZ'nin tarihsel gelişimi
10	Makale	Panda (2024b)	2024	International Journal of AI in Education	Pedagojik YZ uygulamaları
11	Makale	Kapoor (2025)	2025	Phys.org	İngiltere'de YZ destekli okul örneği
12	Makale	Gündoğdu & Tekin (2023)	2023	Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi	YZ destekli öğrenme deneyimi
13	Makale	Ünal (2025)	2025	Eğitim ve Gelecek Dergisi	Etik ve duygusal öğretmen kimliği
14	Makale	Yolcu (2024)	2024	Eğitim Yönetimi Araştırmaları Dergisi	YZ çağında öğretmenlik tanımı
15	Makale	Bal (2024)	2024	İstanbul Üniversitesi Tezi	YZ perspektifinden öğretmen profili
16	Makale	Karataş (2022)	2022	Marmara Üniversitesi Tezi	Dijital etik bağlamında YZ
17	Makale	İşler & Kılıç (2021)	2021	Hacettepe Üniversitesi Tezi	YZ farkındalık araştırması
18	Makale	Aydın (2021)	2021	Ege Üniversitesi Tezi	Öğretmen teknolojik yeterlikleri
19	Tez	Bal (2024)	2024	İstanbul Üniversitesi Tezi	YZ perspektifinden öğretmen profili
20	Tez	Karataş (2022)	2022	Marmara Üniversitesi Tezi	Dijital etik bağlamında YZ
21	Tez	İşler & Kılıç (2021)	2021	Hacettepe Üniversitesi Tezi	YZ farkındalık araştırması
22	Tez	Aydın (2021)	2021	Ege Üniversitesi Tezi	Öğretmen teknolojik yeterlikleri
23	Tez	Ünal (2025)	2025	Pamukkale Üniversitesi Projesi	Öğretmen kimliği

24	Tez	Ünal (2025)	2025	Pamukkale Üniversitesi Projesi	YZ farkındalık düzeyi
25	Politika Belgesi	UNESCO (2019)	2019	UNESCO Raporu	AI in Education - Pekin Mutabakatı
26	Politika Belgesi	UNESCO (2021)	2021	UNESCO Raporu	AI ve eğitim politikaları
27	Politika Belgesi	OECD (2020)	2020	OECD Raporu	Eğitimde AI etkileri
28	Politika Belgesi	T.C. Cumhurbaşkanlığı (2021)	2021	Cumhurbaşkanlığı Dijital Dönüşüm Ofisi	Türkiye YZ Stratejisi
29	Politika Belgesi	U.S. Department of Education (2023)	2023	U.S. Department of Education	ABD Eğitimde AI raporu

Araştırmada farklı türde belgelerin birlikte analiz edilmesiyle veri çeşitliliği sağlanmıştır. Akademik makaleler, tezler ve politika belgeleri arasında çapraz karşılaştırmalar yapılarak tematik uyumlar ve farklılıklar değerlendirilmiştir. Aynı konuda farklı kaynaklardan benzer sonuçlara ulaşılması, araştırmanın iç tutarlılığını ve güvenilirliğini artırmıştır. Veriler üç ana kaynaktan toplanmıştır.

Bu kapsamda analiz edilen belgelerin türleri, yazar bilgileri, yayın yılları, kaynakları ve temel içerikleri aşağıdaki çizelgede sunulmuştur. Belge çeşitliliği, tematik kapsamın genişliği ve kaynakların akademik geçerliliği dikkate alınarak oluşturulan bu çizelge, veri setinin niteliğini ve analiz sürecinin temel dayanaklarını yansıtmaktadır.

1. Akademik Makaleler: 2020 yılı sonrası yayımlanmış güncel araştırma ve derleme niteliğindeki 18 hakemli makale incelenmiştir. Bu makaleler; Google Akademik, Web of Science, ERIC ve ScienceDirect gibi ulusal ve uluslararası veri tabanlarında “yapay zekâ”, “öğretmen”, “eğitimde yapay zekâ” anahtar kelimeleriyle yapılan taramalar sonucunda belirlenmiştir. Eserlerin seçiminde erişilebilirlik ve hakemli dergilerde yayımlanmış olma ölçütleri gözetilmiştir. Bu kaynakların seçimi yapılırken yayımlandıkları kurumların itibarı, yazarların uzmanlık alanları ve çalışmalarındaki akademik katkılar dikkate alınmıştır. Ayrıca Bowen (2009) ve Merriam (2009)’ın önerdiği şekilde, her belgenin üretim amacı ve hedef kitlesi incelenmiş; önyargılı ya da geçerliliği düşük içerikler kapsam dışı bırakılmıştır.

2. Lisansüstü Tezler: YÖK Ulusal Tez Merkezi üzerinden yapılan taramalarda, “eğitimde yapay zekâ” ve “öğretmen” anahtar kelimelerini içeren yüksek lisans ve doktora tezleri belirlenmiş, toplamda 6 tez analize dahil edilmiştir. Tezlerin üniversite enstitülerince onaylanmış ve erişilebilir olması temel seçim kriterleridir.

3. Politika ve Strateji Belgeleri: Öğretmen rollerinin dönüşümü ve müfredat adaptasyonu açısından zengin içerikler sunduğu düşünülen UNESCO, OECD gibi uluslararası kuruluşların ve T.C. Cumhurbaşkanlığı Dijital Dönüşüm Ofisi’nin yayımladığı 5 strateji ve politika belgesi çalışma grubuna dahil edilmiştir.

2.3 Verilerin Analizi

Bu araştırmada, nitel veri analiz tekniklerinden biri olan betimsel analiz yaklaşımı kullanılmıştır. Betimsel analiz, elde edilen verilerin daha önceden belirlenen tema ya da kavramlar çerçevesinde özetlenmesi ve anlamlandırılması esasına dayanır (Yıldırım & Şimşek,

2018). Özellikle mevcut literatürün belirli temalar altında sistematik biçimde sunulması gereken çalışmalarda sıkça tercih edilen bir yöntemdir (Kıral, 2020).

Bu araştırmada betimsel analiz tercih edilmesinin temel nedeni, eğitimde yapay zekâ ve öğretmenlik mesleğine dair mevcut çalışmalardan elde edilen bulguları belirli başlıklar altında toplayarak bütüncül bir değerlendirme yapabilmektir. İçerik analizine kıyasla daha tanımlayıcı düzeyde kalan betimsel analiz, tematik bir çerçevede bulguları organize ederek eğilimleri ve karşılaştırmaları açıkça ortaya koymayı amaçlar. Veri analiz süreci, önceden belirlenen temalara dayalı bir analiz çerçevesi oluşturularak yapılandırılmıştır. Araştırma sürecinde, araştırmacı kendi ön kabullerinin farkında olarak yansıtıcı bir yaklaşım benimsemiştir. Kodlama işlemleri veriye sadık kalınarak yapılmış, önceden belirlenmiş temalara uymasa dahi anlamlı bulunan ifadeler dışlanmamıştır. Çıkarımlar doğrudan kaynaklara dayandırılmıştır. Ayrıca araştırma süreci, uzman bir akademisyene sunulmuş ve alınan geri bildirimlerle temalar ve yorumlar gözden geçirilerek denetim sağlanmıştır (Arastaman et al., 2018). Analiz süreci şu aşamalarda gerçekleştirilmiştir:

- ✓ Tema Çerçevesinin Oluşturulması: Araştırma soruları ve kuramsal arka plan doğrultusunda tematik bir analiz çerçevesi geliştirilmiştir. Bu çerçeve, verilerin hangi alanlarda sınıflandırılacağını belirlemiş ve analiz sürecine yön vermiştir. Belirlenen dört ana tema şu şekildedir:

- Öğrenme Ortamlarının Yapay Zekâ ile Dönüşümü,
- Öğretmenin Değişen Rolü,
- Etik ve Pedagojik Sınırlılıklar
- Öğretmen Yetiştirme Sürecine Etkiler

Bu temalar, hem akademik literatürde hem de politika belgelerinde öne çıkan başlıkları yansıtmaktadır.

- ✓ Verilerin Kodlanması ve Betimlenmesi: Toplamda 29 belge (18 makale, 6 tez, 5 politika belgesi), belirlenen temalar doğrultusunda ayrıntılı biçimde okunmuş ve ilgili içerikler temalara göre kodlanmıştır. Kodlama işlemi, manuel olarak Microsoft Excel’de hazırlanmış analiz matrisine işlenmiştir. Her satır, belgeye ait bulguların tematik alanlara göre özetlenmesini sağlamıştır. Kodlama sırasında, örneğin bir çalışmada yapay zekânın öğretmenin değerlendirme yükünü azalttığına ilişkin ifade “Öğretmen Roller” temasına yerleştirilmiş; dijital etik farkındalığına yönelik bulgular ise “Etik ve İş Gücü Etkileri” başlığı altında kodlanmıştır.
- ✓ Verilerin Yorumlanması ve Temalararası İlişkilerin Kurulması: Kodlama sonrasında her temaya ilişkin veriler betimleyici biçimde açıklanmış, araştırma sorularına yanıt verecek şekilde yapılandırılmıştır. Gerektiğinde doğrudan alıntılarla bulgular desteklenmiş; yorumlamalarda araştırmacı öznelliği asgari düzeyde tutulmuştur. Son aşamada, temalar arasındaki ilişkiler analiz edilmiştir. Örneğin, sınıf içi uygulamalar ile öğretmen yeterlikleri birlikte ele alınarak yapay zekânın öğretmenin beceri gereksinimlerine etkisi değerlendirilmiştir. Bu karşılaştırmalar, bulguların bütüncül biçimde yorumlanmasını sağlamıştır.
- ✓ Süreçte Tutarlılık ve Yeniden Gözden Geçirme: Kodlama ve tema oluşturma süreci tamamlandıktan sonra, her tema yeniden gözden geçirilmiş, gerekirse belgeler tekrar incelenerek revizyonlar yapılmıştır. Bu sayede analizde tutarlılık ve sistematiklik

sağlanmıştır. Tüm bu adımlar, yapılandırılmış ve güvenilir bir nitel veri analiz sürecinin uygulanmasını mümkün kılmıştır.

3. BULGULAR

3.1 Öğrenme Ortamlarının Yapay Zekâ ile Dönüşümü

Çizelge 2. Öğrenme Ortamlarının Dönüşümü: Gelenekselden YZ Destekli Yapıya

Öğrenme Alanı	Geleneksel Eğitim Ortamı	YZ Destekli Eğitim Ortamı
İçerik Sunumu	Tüm sınıfa aynı içerik	Kişiselleştirilmiş içerikler (adaptif sistemler)
Öğrenme Süreci	Tekdüze, öğretmen merkezli	Öğrenci merkezli, bireysel tempoya uygun
Zaman ve Mekân	Belirli sınıf saatleri, fiziksel ortam	Zaman-mekân bağımsız dijital ortamlar
Erişim Şekli	Sınıf içinde öğretmen aracılığıyla	Her yerden erişilebilir dijital kaynaklar
Teknoloji Kullanımı	Sınırlı araç-gereç, çoğunlukla tahta ve kitap	Yapay zekâ, öğrenme analitiği, sanal asistanlar
Öğretmenin Rolü	Bilgi sunan, sınıfın yöneticisi	Bireysel öğrenmeyi yönlendiren rehber ve kolaylaştırıcı
Değerlendirme	Yazılı sınavlar ve testlerle	Sürekli geri bildirim veren algoritmalar

Eğitim ortamlarının dijitalleşmesiyle birlikte, yapay zekâ teknolojilerinin öğrenme süreçlerine entegrasyonu üzerine çok sayıda çalışma yapılmıştır. Literatüre dayalı olarak oluşturulan çizelgede, yapay zekâ destekli öğrenme ortamlarının geleneksel eğitim ortamlarına kıyasla belirgin biçimde farklılaştığı görülmektedir. “Yapay zekâ sistemleri, öğrencinin bireysel öğrenme hızı ve ilgi alanlarına göre içerik uyarlayarak öğrenme sürecini kişiselleştirir” (Chen & Chen, 2020). Bu kapsamda, “YZ, öğretim sürecinde öğretmenin yalnızca içerik sunucusu değil, öğrenme sürecinin tasarımcısı ve yöneticisi olmasını zorunlu kılmaktadır” (Holmes, Bialik & Fadel, 2019). Benzer şekilde, Gentile, Dede ve Eisenkraft (2023), “YZ, öğretim sürecinde yalnızca bir araç değil; aynı zamanda öğretmen rehberliğinin dijitalleştirilmiş bir formudur” diyerek öğretmenin konumuna ilişkin bir dönüşüme işaret etmektedir.

Felix (2021), “Adaptif öğrenme sistemleri, öğrencinin veri geçmişine dayalı olarak içerik akışını gerçek zamanlı düzenleyebilir” ifadesiyle bu teknolojilerin bireyselleştirilmiş öğrenme süreçlerindeki rolünü vurgulamaktadır. Aynı doğrultuda, “YZ tabanlı öğrenme platformları, öğretmenlerin öğrenciye özel öğretim tasarlamasını mümkün kılmakta ve bireyselleştirilmiş öğrenmeyi yaygınlaştırmaktadır” (Çelik, Dindar & Muukkonen, 2022a). Son olarak Hao (2022), “YZ destekli öğrenme sistemleri öğretmenleri kişiye özel içerik sunmada aktif bir planlayıcıya dönüştürmektedir” diyerek öğretmen rollerinin değişimini ortaya koymaktadır.

3.2 Öğretmenin Değişen Rolü

Çizelge 3. Öğretmen Rollerinin Dönüşümü: Gelenekselden Geleceğe

Alan	Geleneksel Öğretmen Rolü	Yeni Öğretmen Rolü (YZ Çağında)
Bilgi Sunumu	Bilgi aktarıcı, dersin ana kaynağı	Bilgiye rehberlik eden, süreci yönlendiren
Öğrenme Süreci	Öğrenciye hazır bilgi sunar	Öğrenciyi araştırmaya, sorgulamaya teşvik eder
Teknoloji Kullanımı	Düşük ya da hiç yok	Teknoloji okuryazarı, dijital araçları pedagojik olarak kullanır
İletişim Biçimi	Tek yönlü (öğretmen → öğrenci)	Etkileşimli, çok yönlü iletişim

Sınıf İçi Rolü	Disiplin sağlayıcı, otorite figürü	Kolaylaştırıcı, empatik lider
Değerlendirme	Klasik test/sınavlarla ölçme	Süreç odaklı, dijital araçlarla desteklenen değerlendirme
Öğretim Tasarımı	Müfredata bağlı, sabit yapı	Esnek, öğrencinin seviyesine göre uyarlanabilir
Mesleki Kimlik	Bilgi kaynağı olarak konumlanır	Rehber, mentor ve öğrenme yöneticisi olarak yeniden tanımlanır

Yapay zekâ çağında öğretmen rollerine ilişkin yapılan çalışmalar, öğretmenin geleneksel bilgi aktarıcı rolünden farklılaştığını ortaya koymaktadır. Ünal (2025), “Öğretmen sadece bilgi sunan bir figür değil, duygusal bağ kurabilen ve değer temelli rehberlik sunabilen bir meslek mensubudur” ifadesiyle öğretmenliğin insanî yönüne dikkat çekmektedir. Bu bağlamda Çetin ve Özcan (2022), “Yapay zekâ sınıf ortamına entegre edildiğinde öğretmenin rolü içerik aktarıcısından, yönlendirici ve destekleyici bir rehber dönüşmektedir” diyerek öğretmenlikte yaşanan dönüşümü vurgulamaktadır. Benzer şekilde, Felix (2021), “Geleceğin öğretmeni, teknolojiyi yalnızca kullanan değil, onu anlamlandıran ve öğrenme süreçlerine entegre edebilen etik liderdir” sözleriyle öğretmenin yeni niteliklerini tanımlamaktadır. Aynı yazar, “Etik sorumluluk sahibi, disiplinlerarası düşünebilen ve teknolojiyle öğrenmeyi yöneten bir lider öğretmen profili gelişmektedir” diyerek öğretmenlik mesleğinde ortaya çıkan yeni yeterlik alanlarını ortaya koymaktadır.

Ünal (2025), “Öğrencinin duygusal ihtiyaçlarını anlayan ve destekleyen öğretmen rolü, yapay zekâ sistemleri tarafından üstlenilemeyecek kadar özgün ve insanîdir” diyerek öğretmenin vazgeçilmez yönüne işaret etmektedir. Karataş (2022) ise, “Öğretmenler yalnızca akademik bilgi sunan aktörler değil, aynı zamanda öğrencinin duygusal ve sosyal gelişimini destekleyen rehberlerdir” ifadesiyle öğretmenin çok yönlü yapısına vurgu yapmaktadır.

3.3 Etik ve Pedagojik Sınırlılıklar

Çizelge 4. Etik ve Pedagojik Sınırlılıklar: Güçlü Yanlar ve Riskler

Alan	Yapay Zekânın Sağladığı Olanaklar	Etik ve Pedagojik Sınırlılıklar / Riskler
Veri Kullanımı	Öğrenci başarılarını analiz eder, kişisel öneriler sunar	Gizlilik ihlalleri, veri güvenliği tehditleri
Algoritmik Kararlar	Hızlı karar destek sistemleri sağlar	Algoritmik önyargı, eşitsizlik riski
Etkileşim Biçimi	Anlık geri bildirim, dijital rehberlik	Empati eksikliği, duygusal bağ kuramama
Öğrenme Tasarımı	Otomatik içerik önerileri, süreç takibi	Öğrenmenin mekanikleşmesi, pedagojik özgünlükten uzaklaşma
Eğitimde Roller	Teknolojik yardımcı, destekleyici araç	Öğretmenin rolünü silikleştirme riski
Kültürel / Ahlaki Çerçeve	Küresel içeriklere kolay erişim	Değer temelli eğitimde kültürel erozyon tehlikesi

Yapay zekâ uygulamalarının eğitim ortamlarına entegrasyonu, etik ve pedagojik açıdan çeşitli sınırlılıkları beraberinde getirmektedir. Yolcu (2024), “YZ’nin eğitimde sorumlu kullanımında kişisel veri gizliliği, algoritmik önyargı ve adil erişim gibi etik hususlar kritik önemdedir” ifadesiyle veri güvenliği konusundaki risklere dikkat çekmektedir. Holmes ve Tuomi (2022), “Algoritmik karar sistemleri insan hatasından arınmış görünse de, eğitildikleri verilerin doğası gereği önyargı taşıyabilir ve eğitimde eşitliği zedeleyebilir” diyerek algoritmik süreçlerdeki adalet sorununa vurgu yapmaktadır. Ünal (2025), “Öğrencinin duygusal

ihtiyaçlarını anlayan ve destekleyen öğretmen rolü, yapay zekâ sistemleri tarafından üstlenilemeyecek kadar özgün ve insanîdir” ifadesiyle öğretmenin yeri doldurulamaz niteliklerini öne çıkarmaktadır.

Bal (2024), “Değer temelli eğitimde kültürel erozyon riski, küresel içeriklerin yerel bağlamdan kopuk biçimde sunulmasıyla artmaktadır” görüşüyle kültürel duyarlılık eksikliğini gündeme getirmektedir. Karataş (2022), “Yapay zekâ araçlarının kontrolsüz kullanımı, öğrenme süreçlerini mekanikleştirerek pedagojik özgünlüğü tehdit edebilir” diyerek eğitimde insan dokunuşunun önemine işaret etmektedir. Kapoor (2025) ise, “YZ sistemlerinin öğretim süreçlerinde öğretmenin yerini alması, insan merkezli eğitimin doğasına aykırıdır” uyarısında bulunarak eğitimin insani yönünün korunmasına vurgu yapmaktadır.

3.4 Öğretmen Yetiştirme Sürecine Etkiler

Çizelge 5. Öğretmen Yetiştirme Sürecinde Dönüşüm: Gelenekselden Geleceğe

Alan	Geleneksel Öğretmen Yetiştirme	YZ Çağında Yeni Öğretmen Yetiştirme Yaklaşımı
Müfredat İçeriği	Pedagojik formasyon, temel öğretim yöntemleri	Yapay zekâ okuryazarlığı, dijital etik, teknolojiyle öğretim
Teknoloji Eğitimi	Genel teknoloji kullanımı (Word, sunum hazırlama vb.)	Kodlama temelleri, öğrenme analitiği, adaptif sistemlerle öğretim
Rol Hazırlığı	Bilgi aktarıcı öğretmen profili	Rehber, kolaylaştırıcı ve öğrenme yöneticisi profili
Etik Eğitim	Klasik meslek etiği eğitimi	Dijital etik, algoritmik kararların farkındalığı
Hizmet İçi Eğitim	Belirli aralıklarla klasik seminerler	Sürekli gelişime dayalı, çevrim içi ve esnek programlar
Yeterlik Tanımı	Öğretim tekniklerine hâkimiyet	Teknolojik, pedagojik ve etik bütünlükte uzmanlık

Yapay zekâ çağında öğretmen yetiştirme süreçlerine ilişkin literatür, programların dijital yeterlikler ve etik farkındalıklarla yeniden yapılandırılması gerektiğine işaret etmektedir. Aydın (2021), “Öğretmen adaylarının teknolojik araçları etkin kullanma becerilerini geliştirmede uygulamalı yeterlikler kritik önemdedir” diyerek uygulama boyutunun önemini vurgulamaktadır. Arık ve Seferoğlu (2020), “Öğretmen eğitiminde YZ okuryazarlığı, artık sadece teknik bilgi değil; pedagojik bilinçle bütünleşmiş bir yeterlik alanı olarak ele alınmalıdır” ifadesiyle bu bütünleşik yaklaşımı tanımlamaktadır.

Çelik, Dindar ve Muukkonen (2022b), “Eğitimde yapay zekâ, öğretmen yetiştirme programlarında yalnızca içerik olarak değil, öğretim sürecinin doğrudan bileşeni olarak yer almalıdır” görüşüyle yapay zekânın müfredata entegrasyonunu savunmaktadır. Felix (2021), “Geleceğin öğretmeni, disiplinlerarası düşünme, dijital etik ve sürekli öğrenme yeterlikleriyle donatılmalıdır” ifadesiyle çağdaş öğretmen profilini çizmektedir. Ünal (2025), “Öğretmen yetiştirme süreçleri, teknoloji, pedagojik yeterlik ve etik farkındalık açısından bütüncül bir yaklaşımla yeniden tasarlanmalıdır” diyerek programların genel yapısına dikkat çekmektedir. Kapoor (2025) ise, “YZ çağında öğretmen yalnızca ders anlatan değil, teknolojiyle öğrenmeyi yöneten bir öğrenme lideridir” sözleriyle yeni öğretmen tanımını ortaya koymaktadır.

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırma, yapay zekâ teknolojilerinin öğretmenlik mesleği üzerindeki etkilerini çok boyutlu biçimde incelemiş ve bu dönüşümün eğitim ortamlarına, öğretmen rollerine ve öğretmen yetiştirme sistemlerine yansımalarını ortaya koymuştur.

Araştırmanın ilk önemli sonucu, yapay zekâ teknolojilerinin eğitim ortamlarını yalnızca araçsal değil, yapısal ve pedagojik olarak da dönüştürdüğünü ortaya koymaktadır. Geleneksel sınıf düzeninde tüm öğrencilere aynı içerik sunulurken, yapay zekâ destekli sistemler, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre uyarlanmış içerikler sunma kapasitesine sahiptir. Bu durum, öğretmenleri yalnızca bilgi aktaran değil, aynı zamanda öğrenme sürecini kişiselleştiren bir planlayıcı ve rehber konumuna taşımaktadır. Nitekim Hao (2022), “YZ destekli öğrenme sistemleri öğretmenleri kişiye özel içerik sunmada aktif bir planlayıcıya dönüştürmektedir” ifadesiyle bu dönüşümün niteliğini ortaya koymaktadır.

Öğrenme sürecine ilişkin olarak, geleneksel öğretmen merkezli yapıdan farklı olarak yapay zekâ destekli sistemlerde öğrenci merkezli, esnek ve bireyselleştirilmiş bir süreç yürütülmektedir. Chen ve Chen (2020), “Yapay zekâ sistemleri, öğrencinin bireysel öğrenme hızı ve ilgi alanlarına göre içerik uyarlayarak öğrenme sürecini kişiselleştirir” şeklindeki ifadesiyle bu bireyselleşmeyi vurgulamaktadır.

Ayrıca, zaman ve mekân boyutunda da önemli bir dönüşüm yaşanmaktadır. Öğrenme süreci artık belirli saat ve fiziksel mekân sınırlarına bağlı kalmaksızın dijital ortamlar aracılığıyla yürütülebilmekte, bilgiye erişim sürekli ve sınırsız hâle gelmektedir. Holmes, Bialik ve Fadel (2019), “YZ, öğretim sürecinde öğretmenin yalnızca içerik sunucusu değil, öğrenme sürecinin tasarımcısı ve yöneticisi olmasını zorunlu kılmaktadır” diyerek öğretmenlik mesleğinin bu dönüşümdeki rolünü çarpıcı biçimde ortaya koymaktadır. Saha uygulamaları da bu dönüşümü desteklemektedir. Örneğin ABD’de Connecticut eyaletinde uygulanan MagicSchool ve CK12 Foundation projeleri, öğretmenlerin kişiselleştirilmiş içerikler sunmalarını, gerçek zamanlı geri bildirim vermelerini ve bireysel öğrenme süreçlerini yönetmelerini mümkün kılmaktadır (Sokoloff, 2025). Bu bağlamda yapay zekâ, yalnızca teknolojik bir yenilik değil; aynı zamanda öğretim tasarımı ve pedagojik yaklaşımı dönüştüren güçlü bir öğretim bileşenidir.

İkinci olarak, öğretmenlik mesleğinin yapay zekâ çağında yalnızca bilgi aktarıcı bir rol olmaktan çıkarak, çok boyutlu bir rehberlik ve liderlik işlevi kazandığını göstermektedir. Geleneksel öğretmen rolü, bilgiyi aktaran ve dersin ana kaynağı olan bir konuma işaret ederken; yeni öğretmen profili, bilgiyi yapılandırma sürecine rehberlik eden, empatik, teknolojiyi anlamlandıran ve öğrenmeyi yöneten bir figür olarak tanımlanmaktadır. Ünal (2025), “Öğretmen sadece bilgi sunan bir figür değil, duygusal bağ kurabilen ve değer temelli rehberlik sunabilen bir meslek mensubudur” ifadesiyle öğretmenliğin sadece bilişsel değil, aynı zamanda etik ve duygusal yönlerini de ortaya koymaktadır. Bu dönüşüm yalnızca teorik düzeyde değil; Birleşik Krallık’ta David Game College’da yürütülen pilot program gibi uygulamalarla da somut biçimde gözlemlenmektedir. Çetin ve Özcan (2022), “Yapay zekâ sınıf ortamına entegre edildiğinde öğretmenin rolü içerik aktarıcısından, yönlendirici ve destekleyici bir rehbera dönüşmektedir” diyerek bu dönüşümü özetlemektedir.

Felix (2021), “Geleceğin öğretmeni, teknolojiyi yalnızca kullanan değil, onu anlamlandıran ve öğrenme süreçlerine entegre edebilen etik liderdir” diyerek, öğretmenin yeni teknolojik ve

etik sorumluluklarını vurgulamaktadır. Kapoor (2025) ise öğretmenin geleneksel bilgi kaynağı konumundan çıkarak rehber, mentor ve öğrenme yöneticisi gibi çoklu rolleri üstlendiğini belirtmektedir. Bu bulgular, öğretmenliğin gelecekte disiplinler arası düşünebilen, etik değerleri önceleyen ve teknolojiyi pedagojik biçimde yöneten bir meslek olarak yeniden tanımlandığını göstermektedir.

Üçüncü olarak, yapay zekâ uygulamalarının eğitim ortamlarında kullanımı, sunduğu olanaklara rağmen önemli etik ve pedagojik sınırlılıkları da beraberinde getirmektedir. Bulgular, veri güvenliği, algoritmik önyargı, insanî etkileşim eksikliği ve kültürel duyarsızlık gibi çok boyutlu risklere işaret etmektedir. Yolcu (2024), “YZ’nin eğitimde sorumlu kullanımında kişisel veri gizliliği, algoritmik önyargı ve adil erişim gibi etik hususlar kritik önemdedir” diyerek bu risklerin eğitim politikalarına etkisine dikkat çekmektedir. Örneğin İskoçya’da, ChatGPT gibi yapay zekâ araçlarıyla kopya çekilen 173 vaka resmi olarak raporlanmış; bu gelişme, değerlendirme süreçlerinin güvenilirliğini ve sınavlarda insan kontrolünün önemini gündeme getirmiştir (BBC News, 2024).

Holmes ve Tuomi (2022), “Algoritmik karar sistemleri insan hatasından arınmış görünse de, eğitildikleri verilerin doğası gereği önyargı taşıyabilir ve eğitimde eşitliği zedeleyebilir” ifadeleriyle yapay zekânın tarafsızlık ilkesini ihlal edebileceğine dikkat çekmektedir. Ünal (2025) ise, “Öğrencinin duygusal ihtiyaçlarını anlayan ve destekleyen öğretmen rolü, yapay zekâ sistemleri tarafından üstlenilemeyecek kadar özgün ve insanîdir” sözüyle öğretmenin yerini teknolojinin alamayacağını vurgulamaktadır.

Ayrıca, otomatik içerik önerileriyle çalışan sistemlerin pedagojik özgünlüğü zayıflatabileceği ve öğretim süreçlerini mekanikleştirebileceği görülmektedir. Karataş (2022), yapay zekâ araçlarının kontrolsüz kullanımının öğrenmeyi mekanikleştirebileceğini vurgulamaktadır. Bal (2024) ise, “Değer temelli eğitimde kültürel erozyon riski, küresel içeriklerin yerel bağlamdan kopuk biçimde sunulmasıyla artmaktadır” diyerek kültürel duyarlılığın korunması gerektiğini belirtmektedir.

Son olarak, yapay zekâ çağında öğretmen yetiştirme programlarının kapsamı, geleneksel öğretmen eğitime kıyasla önemli ölçüde farklılaşmaktadır. Araştırma bulguları, öğretmen adaylarının yalnızca pedagojik bilgiyle değil, aynı zamanda dijital beceriler ve etik farkındalıkla donatılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Aydın (2021), “öğretmen adaylarının teknolojik araçları etkin kullanma becerilerini geliştirmede uygulamalı yeterliklerin kritik olduğunu” belirterek, bu dönüşümün pratik yansımalarına dikkat çekmektedir. Arık ve Seferoğlu (2020), “Öğretmen eğitiminde YZ okuryazarlığı, artık sadece teknik bilgi değil; pedagojik bilinçle bütünleşmiş bir yeterlik alanı olarak ele alınmalıdır” ifadesiyle teknoloji eğitiminde bütüncül bir yaklaşımın gerekliliğini vurgulamaktadır.

Felix (2021), öğretmenlik mesleğinin yeni profilini “etik sorumluluk sahibi, disiplinlerarası düşünebilen ve teknolojiyle öğrenmeyi yöneten bir lider öğretmen” olarak tanımlamaktadır. Bu yaklaşım, öğretmen yetiştirme programlarının sadece içerik aktaran değil; öğrenmeyi yöneten, sorgulayan ve yönlendiren profesyoneller yetiştirmesi gerektiğini göstermektedir. Ünal (2025) da, öğretmen yetiştirme süreçlerinin teknoloji, pedagojik yeterlik ve etik farkındalık açısından bütüncül biçimde yeniden tasarlanması gerektiğini ifade etmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından sunulan ÖBA'daki “Eğitimde Yapay Zekâ” kursu ve YEĞİTEK'in yayımladığı “Yapay Zekâ Araçları Öğretmen El Kitabı” gibi uygulamalar, bu dönüşümün Türkiye'deki yansımaları olarak öne çıkmaktadır (MEB, 2023; YEĞİTEK, 2023). Tüm bu bulgular, öğretmen eğitiminde güncel ihtiyaçlara yanıt verebilecek esnek, çevrim içi ve sürekli gelişim odaklı yapıların benimsenmesini zorunlu kılmaktadır.

Genel olarak, bu araştırmanın ortaya koyduğu en temel sonuç şudur: Yapay zekâ, öğretmenin yerini alacak bir teknoloji değil; öğretmenliğin doğasını dönüştüren, etkisini genişleten bir araçtır. Geleceğin eğitim sistemlerinde başarılı olabilmek için öğretmenlerin yalnızca bu teknolojilere uyum sağlamaları değil; aynı zamanda onları etik, eleştirel ve pedagojik bir bakış açısıyla yönlendirebilecek donanımına sahip olmaları gerekmektedir.

5. ÖNERİLER

Müfredat Yeniden Yapılandırılmalı, Yapay Zekâ Okuryazarlığı Dersleri Eklenmelidir. Eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştirme programları, yapay zekâ, veri analitiği, dijital etik ve teknoloji destekli öğretim gibi alanları kapsayacak şekilde güncellenmelidir. Bu alanlarda teorik bilginin yanı sıra uygulamalı yeterlikler kazandırılmalı; öğretmen adayları dijital çağın ihtiyaçlarına hazırlıklı hâle getirilmelidir (UNESCO, 2021; Felix, 2021).

Eleştirel ve Etik Düşünme Becerileri Öğretim Sürecine Dahil Edilmelidir. Öğretmen adaylarına yalnızca teknolojiyi kullanma değil, aynı zamanda bu teknolojileri etik, pedagojik ve toplumsal yönleriyle sorgulama becerisi kazandırılmalıdır. Bu durum, yapay zekâ çağında insan merkezli ve değer odaklı öğretmenlik anlayışının sürdürülmesi açısından gereklidir (Selwyn, 2019; Akkan, 2023).

Hizmet İçi Eğitim Programları Dijital Dönüşümle Uyumlu Olacak Şekilde Süreklilik Taşımalıdır. Görevdeki öğretmenler için sürdürülebilir, çevrim içi ve güncel hizmet içi eğitim programları oluşturulmalı; bu programlar öğretmenlerin yapay zekâ temelli araçları pedagojik ve etik açıdan bilinçli biçimde kullanabilmesini sağlamalıdır (Gündoğdu & Tekin, 2023).

İnsan-Teknoloji İş Birliğine Dayalı Eğitim Anlayışı Geliştirilmelidir. Teknoloji, öğretmenin yerini alan değil; öğretmeni tamamlayan bir unsur olarak görülmelidir. Bu nedenle öğretmenler, teknolojik sistemlerle iş birliği içinde çalışabilecek, aynı zamanda empati, etik liderlik ve değer aktarımını sürdürebilecek çok yönlü bireyler olarak yetiştirilmelidir (Holmes et al., 2019).

Okul Yöneticileri ve Öğretmenler Arasında Dijital Liderlik Becerileri Geliştirilmelidir. Eğitim kurumlarında dijital dönüşümün etkili olabilmesi için yalnızca öğretmenlerin değil, okul yöneticilerinin de bu süreçte liderlik edebilecek becerilerle donatılması gerekmektedir. Yönetici-öğretmen iş birliği, teknolojik dönüşümün tabana yayılmasını sağlayacaktır.

Geleceğin Öğretmeni Disiplinlerarası Bir Profile Sahip Olmalıdır. Yalnızca pedagojik değil; teknolojik, etik, psikolojik ve sosyolojik bilgi alanlarında yetkin öğretmenler yetiştirilmeli; öğretmen adaylarına disiplinlerarası düşünme ve problem çözme becerileri kazandırılmalıdır (Çetin & Özcan, 2022).

Bu öneriler, yapay zekâ çağının eğitim sistemine getirdiği dönüşümlere uyum sağlayabilmek adına öğretmen yetiştirme politikalarının kapsamlı biçimde yeniden

yapılandırılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Geleceğin öğretmeni, yalnızca bilgiyi aktaran değil; aynı zamanda teknolojik, etik ve kültürel alanlarda liderlik yapabilen çok boyutlu bir profesyonel olarak tanımlanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Akkan, M. (2023). Eğitimin geleceği ve eğitimde yapay zekânın rolü. *Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(3), 112–128.
- Arastaman, G., Öztürk Fidan, İ., & Fidan, T. (2018). Nitel araştırmada geçerlik ve güvenirlik: Kuramsal bir inceleme. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 37-75.
- Arık, S., & Seferoğlu, S. S. (2020). Öğretmen eğitiminde yapay zekâ okuryazarlığı: Neden ve nasıl? *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(2), 740–767.
- Aydın, T. (2021). *Eğitim teknolojilerinde öğretmenin rolü: Bir derinlemesine inceleme* (Yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü). YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Bal, Y. (2024). *Geleceğin öğretmen profili: Yapay zekâ perspektifinden bir değerlendirme* (Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü). YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- BBC News. (2024, February 21). AI used in 173 cheating cases in Scottish exams, says SQA. <https://www.bbc.com/news/uk-scotland-68362844>
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Çelik, İ., Dindar, M., & Muukkonen, H. (2022a). The promises and challenges of artificial intelligence for teachers: A systematic review of research. *TechTrends*, 66(4), 616–630. <https://doi.org/10.1007/s11528-022-00715-2>
- Çelik, S., Dindar, M., & Muukkonen, H. (2022b). Teachers and Artificial Intelligence: A Systematic Review. *Educational Technology Research and Development*, 70(6), 1537–1561. <https://doi.org/10.1007/s11423-021-10034-w>
- Çetin, M., & Özcan, D. (2022). Eğitimde yapay zekâ uygulamaları ve öğretmenin değişen rolü. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 30(5), 845–856. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.1062612>
- Creswell, J. W. (2016). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE.
- Felix, C. V. (2021). The role of the teacher and AI in education. In J. Hillman (Ed.), *AI and human learning* (pp. 115–133). Routledge.

- Gentile, C., Dede, C., & Eisenkraft, A. (2023). Teachers in AI Classrooms: The Human Element in Machine-Based Learning. *Harvard Education Review*, 93(1), 71–92.
- Gündoğdu, K., & Tekin, A. (2023). Yapay zekâ destekli öğretim ortamlarında öğrenme deneyimi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(2), 225–240.
- Hao, T. (2022). Personalized learning and teacher roles in AI classrooms. *Journal of Educational Technology*, 44(3), 121–134. <https://doi.org/10.1016/j.jet.2022.03.007>
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning*. Center for Curriculum Redesign.
- Holmes, W., & Tuomi, I. (2022). AI and human decision-making in education. *British Journal of Educational Technology*, 53(2), 285–302.
- İşler, Ö., & Kılıç, K. (2021). *Öğretmen adaylarının yapay zekâ farkındalığı üzerine bir araştırma* (Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Kapoor, A. (2025, January 28). UK's first AI classroom without teachers sparks debate. *Phys.org*. <https://phys.org/news/2025-01-uk-ai-classroom-teachers-debate.html>
- Karataş, N. (2022). *Dijital etik bağlamında yapay zekâ araçlarının kullanımı* (Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü). YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 170-189.
- Kulkarni, A. (2019). *Global AI in education market*. Technavio Industry Reports.
- Millî Eğitim Bakanlığı, (2023). *Eğitimde Yapay Zekâ Kursu. Öğretmen Bilişim Ağı (ÖBA)*. <https://www.oba.gov.tr>
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev.). Nobel Yayıncılık.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). SAGE.
- OECD. (2020). *The impact of artificial intelligence on the future of teaching and learning: Insights and recommendations*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/ai-teaching-learning.pdf>

- Panda, A. (2024a). A historical overview of artificial intelligence in education. *Journal of Educational Technology*, 15(2), 56–67.
- Panda, S. (2024b). AI-enhanced pedagogy: A historical and practical review. *International Journal of AI in Education*, 32(1), 55–78. <https://doi.org/10.1007/s40593-023-00321-8>
- Selwyn, N. (2019). *Should robots replace teachers? AI and the future of education*. Polity Press.
- Sokoloff, N. (2025, May 5). Connecticut schools testing AI tools in pilot program. *GovTech*. <https://www.govtech.com/education/k-12/connecticut-schools-testing-ai-tools-in-pilot-program>
- T.C. Cumhurbaşkanlığı Dijital Dönüşüm Ofisi. (2021). Türkiye yapay zekâ stratejisi 2021-2025. Ankara: Cumhurbaşkanlığı.
- U.S. Department of Education. (2023). *Artificial intelligence and the future of teaching and learning: Insights and recommendations*. Office of Educational Technology.
- UNESCO. (2019). *Artificial intelligence in education: Challenges and opportunities for sustainable development*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2019). *Beijing Consensus on Artificial Intelligence and Education*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2021). *AI and education: Guidance for policy-makers*. Paris: UNESCO.
- Ünal, G. (2025). Dijital çağda öğretmen kimliği ve etik sorumluluklar. *Eğitim ve Gelecek Dergisi*, 21(1), 55–72.
- Ünal, H. (2025). *Öğretmenlerin yapay zekâ farkındalık düzeyleri* (Tezsiz yüksek lisans projesi). Pamukkale Üniversitesi.
- YEĞİTEK. (2023). *Eğitimde Kullanılan Yapay Zekâ Araçları: Öğretmen El Kitabı*. Millî Eğitim Bakanlığı, Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü. <https://yegitek.meb.gov.tr>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yolcu, H. (2024). Öğretmenlik mesleğinin yapay zekâ çağındaki dönüşümü: Bir kavramsal çerçeve. *Eğitim Yönetimi Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 33–57.

9.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÜÇGENDE YARDIMCI ELEMANLARA DAİR İMAJLARI

9TH GRADE STUDENTS' IMAGES ABOUT AUXILIARY ELEMENTS IN A TRIANGLE

Yüksek Lisans Öğrencisi Sümeyye ÇİTİL¹

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi

20239423011@cumhuriyet.edu.tr - ORCID: 0009-0003-9300-8166

Yüksek Lisans Öğrencisi Merve KUTUN²

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi

20239423010@cumhuriyet.edu.tr - ORCID: 0009-0002-5200-7901

Özet

Bu çalışmada 9. Sınıf öğrencilerinin Fischbein'in Şekilsel Kavram Teorisi çerçevesinde üçgenin yardımcı elemanları (kenarortay, açıortay, yükseklik) hakkındaki bilgilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemi desenlerinden ilişkisel tarama deseni kullanılmıştır. Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılarak belirlenmiştir. Yerleştirmede LGS sonuçlarının etkili olduğu ve olmadığı iki farklı lisede 9.sınıf düzeyinde öğrenim gören 190 öğrenci çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırma verilerinin toplanması araştırmacılar tarafından geliştirilen tanım testi ve şekil testiyle iki adımda gerçekleştirilmiştir. Test maddelerinin geçerliliğini değerlendirmek üzere, alan uzmanlarının görüşlerine başvurulmuş ve gelen geri bildirimler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Öncelikle öğrencilere kenarortay, açıortay ve yükseklik kavramlarının tanımlarının sorulduğu üç soruluk tanım testi uygulanmış, daha sonra öğrencilerin, bu yardımcı elemanların çizimlerini gerektiren on soruluk şekil testini cevaplamaları istenmiştir. Verilerin analizinde betimsel istatistiklerden ve non parametrik testlerden yararlanılmıştır. Çalışmanın sonucunda, tanım ve şekil testi arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Tanım ve şekil testinde okul türüne göre anlamlı bir fark bulunduğu ve LGS sonuçlarına göre yerleştirme yapılan öğrencilerin her iki testteki başarılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin tanım sorularında, en çok zorluk çektikleri kavramın yükseklik olduğu ve genel anlamda tanım yapmakta zorlandıkları tespit edilmiştir. Şekil sorularında ise kavramların tanımı doğrultusunda çizim yaptıkları, kavramları birbirine karıştırdıkları ve genellikle prototip şekillere yönelik yanıt verdikleri sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin kavram imajındaki eksikliklerin giderilmesi adına farklı örnekler görebilecekleri öğretim ortamlarının hazırlanması önerilmektedir. Sonraki çalışmalar için üçgenin yardımcı elemanların çiziminde zorluk yaşayan öğrencilerin varlığı bu alanda çalışma yapılması gerektiğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Şekilsel kavram teorisi, üçgende yardımcı elemanlar, imaj, kavram, şekil

Abstract

This study aimed to examine 9th-grade students' understanding of the auxiliary elements of triangles (median, angle bisector, and altitude) within the framework of Fischbein's Theory of Figural Concepts. The research was conducted using a correlational survey design, one of the quantitative research methods. The study group consisted of 190 9th-grade students studying in two different high schools, one of which places students based on LGS (High School Entrance Exam) results, and the other does not. The participants were selected through criterion sampling, one of the purposive sampling methods. Data were collected in two stages using a definition test and a figure test developed by the researchers. To assess the validity of the test items, expert opinions were consulted, and necessary revisions were made in line with the feedback received. First, a three-item definition test was administered, in which students were asked to define the concepts of median, angle bisector, and altitude. Subsequently, a ten-item figure test was administered, in which students were asked to draw these auxiliary elements. Descriptive statistics and non-parametric tests were used in data analysis. The results indicated a significant relationship between the definition and figure test scores. A significant difference was also found between the test scores according to school type, with students placed based on LGS results performing better on both tests. It was found that students had the most difficulty defining the concept of altitude and generally struggled with providing accurate definitions. In the figure test, it was observed that students drew based on their definitions, confused the concepts with one another, and often responded with prototypical figures. It is recommended that instructional environments be designed to expose students to a variety of examples in order to address deficiencies in their concept images. The presence of students who have difficulty in drawing the auxiliary elements of triangles suggests the need for further studies in this area.

Keywords: Figural concept theory, auxiliary elements of triangles, image, concept, figure

Giriş

Kavramlar, çevremizdeki olay, fikir ve nesneleri anlamlandırmada temel zihinsel araçlardır (Çetin, 2009). Matematiksel düşünmenin önemli bir boyutu olan geometri, öğrencilerin uzamsal ilişki kurma, görsel temsil oluşturma ve soyutlama becerilerini geliştirir (Güven vd., 2014). Geometri öğretiminde kavramları anlamlandırma sürecinde kavram tanımı ve kavram imajı ayrımı öne çıkmaktadır. Tanım, kavramı açıklayan sözel ifadeler bütünü iken; kavram imajı, bireyin zihninde oluşan sezgisel ve görsel temsildir (Tall & Vinner, 1981; Vinner, 1983). Bu iki yapının uyumsuzluğu, öğrencilerin kavramsal hatalar yapmalarına neden olabilir (Fischbein, 1993).

Fischbein'in "Şekilsel Kavram Teorisi", geometrik figürlerin hem görsel hem de kavramsal yön taşıdığına dikkat çeker. Bu teoriye göre öğrenciler, problem çözme sürecinde bazen yalnızca şekle, bazen yalnızca tanıma odaklanmakta; bu durum, muhakeme hatalarına ve kavram yanılgılarına yol açmaktadır (Fischbein & Nachlieli, 1998). Bu nedenle öğretim ortamlarının, öğrencilerin şekil ve kavram arasında sağlıklı bağlantı kurabilecekleri biçimde tasarlanması önemlidir.

Geometri öğrenme alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde Karpuz ve arkadaşları (2014); yaptıkları çalışmada öğrencilerin geometrik şekil ve kavram bilgilerini şekli verilen

sorular ve şekli verilmeyen sorulara öğrencilerin verdikleri cevaplar doğrultusunda incelemiş ve öğrencilerin şekilsel düşünmelerinin baskın olduğunu gözlemlemiştir. Mutluoğlu ve Erdoğan (2020) yaptığı çalışmada öğrencilerin paralelkenar, dikdörtgen ve kare kavramları hakkında geometrik muhakeme süreçlerini şekilsel kavram teorisine göre incelemiştir. Gizem Güzeller (2018) yaptığı çalışmada 5 ve 6. Sınıf düzeyindeki öğrencilerin şekilsel kavram teorisini çerçevesinde temel geometrik kavramları nasıl anlamlandırdığının incelemiştir. Akdemir ve Narlı (2022) yapmış olduğu çalışmada Fischbein ve Duval'in ortaya koyduğu geometrik muhakeme yaklaşımları doğrultusunda ortaokul öğrencilerinin çokgenler hakkındaki zihinsel düşünceleri ve akıl yürütme süreçleri incelenmiştir Ebru Kılıç (2023) üçgende kenarortay, açıortay ve yükseklik kavramına yönelik 8. sınıf öğrencilerinin kavram imajlarını incelemiştir. Çalışma grubundaki öğrencilerin üçgen çizimlerinin genel olarak prototip olması sebebiyle üçgen çizimlerinin çeşitlendirilmesini ve farklı sınıf gruplarıyla kavram imajı çalışmalarının yapılmasını sonraki çalışmalar için önermiştir. Geometri kavramlarının öğretilmesinde sıklıkla prototip yapıların yer aldığı literatürde birçok çalışmada da ifade edilmiştir (Tall ve Vinner, 1981; Mason, 1989; Gutierrez ve Jaime,1999; Erdoğan ve Dur, 2014; Doyuran, 2014; Ulusoy,2022; Uygun,2023).

2024 Lise Matematik Öğretim Programı, öğrencilerin geometrik kavramları sadece işlem düzeyinde değil, kavramsal bütünlük içinde anlamalarını ve çeşitli bağlamlarda temsil edebilmelerini hedeflemektedir (MEB, 2024). 9.sınıf matematik öğretim programında, geometri alt öğrenme alanı içerisinde üçgenler konusu temel bir yapı taşı olarak konumlandırılmıştır. Üçgenler, diğer geometrik kavramların temellendirilmesinde anahtar bir rol üstlenir (Horváth, 2014). Özellikle üçgenin iç yapısını oluşturan yükseklik, kenarortay, açıortay gibi yardımcı elemanlar, öğrencilerin geometrik akıl yürütme ve ispat becerilerinin gelişimi açısından kritik öneme sahiptir (Wang & Su, 2017). Bu kapsamda, geometrinin temel üçgende açıortay, kenarortay ve yükseklik gibi yardımcı elemanların hem tanımsal hem de görsel düzeyde kavranması, lise matematiğinde önemli bir yer tutmaktadır.

Geçmiş çalışmalarda, kavram tanımı ve imajı arasındaki ilişki ortaokul düzeyinde sıkça ele alınmış; ancak lise düzeyinde, özellikle 9. sınıf öğrencileri üzerinde, bu iki boyutun eş zamanlı ve sistematik biçimde incelendiği çalışma sayısı sınırlıdır. Ayrıca bu çalışmaların büyük bölümü tanım ve imajı ayrı ayrı ele almakta, bu iki bileşen arasındaki ilişkiyi doğrudan analiz etmemektedir.

Bu bağlamda çalışmanın amacı şekilsel kavram teorisini çerçevesinde öğrencilerin üçgende yükseklik, kenarortay ve açıortay kavramlarını anlamlandırması incelemektir. Bu doğrultuda çalışmada “9. sınıf öğrencilerinin şekilsel kavram teorisini çerçevesinde üçgende yükseklik, kenarortay ve açıortay kavramlarını anlamlandırması nasıldır?” sorusu yanıtlanmaya çalışılacaktır. Araştırmanın alt problemleri aşağıda listelenmiştir.

- 1- 9. sınıf öğrencilerin tanım testindeki başarıları nasıldır?
- 2- 9. sınıf öğrencilerin şekil testindeki başarıları nasıldır?
- 3- 9. sınıf öğrencilerinin tanım testi başarıları ile şekil testi başarıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 4- 9. sınıf öğrencilerinin tanım testi başarıları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

- 5- 9. sınıf öğrencilerinin şekil testi başarıları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışmada Fichbein'in Şekilsel Kavram Teorisi doğrultusunda öğrencilerin üçgende yardımcı elemanları anlamlandırmalarını belirlemek amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama deseni kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, birden fazla değişken arasında bir ilişkinin olup olmadığını ve varsa bu ilişkinin düzeyini belirlemeyi amaçlayan araştırma desenlerinden biridir (Büyüköztürk vd., 2023). İlişkileri ve bağlantıları konu edinen araştırmalar genellikle ilişkisel araştırma desenlerini kullanır (Büyüköztürk,2023). Mevcut çalışmada da 9.sınıf öğrencilerinin üçgende yükseklik, kenarortay ve açıortay kavramlarını anlamlandırması tanım ve imaj bilgileri doğrultusunda incelendiğinden ilişkisel araştırma deseni tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Bu çalışmanın evrenini 2023-2024 eğitim ve öğretim yılı bahar dönemi İç Anadolu bölgesinde yer alan bir ilin 9.sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yöntemi, araştırmanın amacına uygun olarak belirli özelliklere sahip bireylerin, olayların ya da durumların örnekleme dâhil edilmesini esas alan bir seçme yaklaşımıdır (Büyüköztürk vd., 2023). Bu çalışmada, katılımcıların 9. sınıf düzeyinde öğrenim görüyor olmaları ve öğrencilerin, LGS puanına göre merkezi yerleştirme yapan ya da LGS puanı dikkate alınmadan yerel yerleştirme yapan liselerde eğitim almaları ölçüt olarak belirlenmiş olduğundan, örneklem seçiminde ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. BU kapsamda araştırmanın örneklemini Liseye Geçiş Sınavı (LGS) puanı ile yerleştirme yapılan bir lisede 9.Sınıf düzeyinde öğrenim gören 90, LGS sonuçlarına bakılmaksızın yerel yerleştirme yapılan bir lisede 9.sınıf düzeyinde öğrenim gören 100 öğrenci olmak üzere 9.sınıf düzeyinde öğrenim gören 190 öğrenciden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada verilerin toplanması amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen Şekil ve Tanım testi kullanılmıştır. Geliştirilen testlerin kapsam ve ifade açısından uygunluğunu değerlendirmek amacıyla, ölçme değerlendirme alanında uzman bir akademisyen ve üç matematik öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur. Elde edilen geri bildirimler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Öğrencilerin tanım ve şekil testi yanıtları ders öğretmenin ve araştırmacıların gözetiminde bir ders saatinde toplanmıştır.

Tanım Testi

Kavramların tanımına dair öğrencilerin bilgilerini ölçmek amacıyla araştırmacılar tarafından tanım testi geliştirilmiştir. Tanım testinin oluşturulmasında öncelikle 2024 yılı Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Matematik Dersi Öğretim Programı incelenmiştir. Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin üçgenin yardımcı elemanlarına ilişkin kazanımları edinebilmesi için, öncelikle sekizinci sınıf programında yer alan temel bilgileri öğrenmiş olmaları gerektiği belirlenmiştir.

Bu nedenle, araştırmada üçgende yardımcı elemanlara ilişkin yalnızca sekizinci sınıf öğretim programında yer alan kazanımlar dikkate alınmıştır. Tanım testi üçgenin yardımcı elemanlarının tanımlanmasını isteyen açık uçlu üç sorudan oluşmaktadır.

Şekil Testi

Kavramların imajına dair öğrencilerin bilgilerini ölçmek amacıyla araştırmacılar tarafından şekil testi geliştirilmiştir. Şekil testi, tanım testinde tanımlanan kavramların çizimine yönelik on sorudan oluşmaktadır. Şekil testindeki sorular oluşturulurken üçgenlerin prototip ve prototip olmayan çizimlerinin testte yer almasına dikkat edilmiştir. Şekil testine verilen yanıtların arka planındaki düşünce süreçlerini anlamak amacıyla, öğrencilere soruları yanıtlarken ne düşündüklerini açıklamaları istenmiştir. Bu nedenle her çizim sorusunda açıklama yapmak için boşluklar bırakılmıştır. Çizelge 1’de şekil testinde yer alan soruların özellikleri belirtilmiştir.

Çizelge 1. Şekil Testinde Yer Alan Soruların Özellikleri

Sorular	Kapsadığı konu	Çizimin özelliği
A	Kenarortay	Dar açılı çeşitkenar üçgen
	Açıortay	Prototip çizim
	Yükseklik	
B	Kenarortay	Dar açılı çeşitkenar üçgen
	Açıortay	Prototip olmayan çizim
	Yükseklik	
C	Kenarortay	Geniş açılı çeşitkenar üçgen
	Açıortay	Prototip çizim
	Yükseklik	
D	Kenarortay	Geniş açılı çeşitkenar üçgen
	Açıortay	Prototip olmayan çizim
	Yükseklik	
E	Kenarortay	Dik açılı çeşitkenar üçgen
	Açıortay	Prototip çizim
	Yükseklik	
F	Kenarortay	Dik açılı çeşitkenar üçgen
	Açıortay	Prototip olmayan çizim
	Yükseklik	

G	Kenarortay	Eşkenar üçgen
	Açıortay	Prototip çizim
	Yükseklik	
H	Kenarortay	Eşkenar üçgen
	Açıortay	Prototip olmayan çizim
	Yükseklik	
İ	Kenarortay	İkizkenar üçgen
	Açıortay	Prototip çizim
	Yükseklik	
J	Kenarortay	İkizkenar üçgen
	Açıortay	Prototip olmayan çizim
	Yükseklik	

Verilerin Analizi

Uygulanan tanım ve şekil testlerinden elde edilen nicel verilerin analizinde SPSS 22 uygulaması kullanılmıştır. Testlerden elde edilen veriler analiz edilmeden önce tüm katılımcılara Ö1, Ö2, Ö3,.. şeklinde kodlar verilmiştir ve öğrencilerin cevapları bu kodlara göre tek tek numaralandırılmıştır. Öğrencilerin şekil ve tanım testinde verdikleri cevapların puanlanması için üçgende yardımcı elamanların tanımında bulunması gereken kritik özellikler araştırılmıştır. Guo ve Pang (2011) ile Kılıç (2023)'ün çalışmalarında yer alan kritik özellikler bu araştırmada testleri puanlamak için kullanılmıştır. Çizelge 2'de kritik özellikler gösterilmiştir.

Çizelge 2. Kritik Özellikler

Yükseklik için kritik özellikler (Guo ve Pang,2011)	Kenarortay için kritik özellikler (Kılıç,2023)	Açıortay için kritik özellikler (Kılıç,2023)
(a) İstenen köşeden kenarın uzantısına gitmesi	(a) Köşeden geçmesi	(a) Köşeden geçmesi
(b) İstenen köşeden karşı kenara çizilmesi	(b) İstenen köşeden karşı kenara çizilmesi	(b) İstenen köşeden karşı kenara çizilmesi
(c) Dik olması	(c) Kenarı iki eş parçaya ayırması	(c) Açığı iki eşit parçaya ayırması
(d) Doğru parçası	(d) Doğru parçası	(d) Doğru parçası

(e) 90°	(e) Kenarın ortalanması	(e) Açığı bölmek
(f) Dikme	(f) Kenarı bölmek	(f) Açığı ortalaması
(g) Dik çizgi	(g) Kenarı eşit bölümlere ayırmak	(g) Açığı iki eşit açığa ayırmak
	(h) İki eşit parça	(h) Bölmek
	(i) Kenarı ikiye bölmek	(i) İki eş aç

Yükseklik, kenarortay ve açıortay için belirlenen kritik özellikler Çizelge 2’ de görüldüğü gibidir.

Öğrencilerin cevaplarında kritik özelliklere yer vermesi beklenmektedir. Kritik durumları baz alarak hazırlanan derecelendirilmiş puanlama anahtarı Çizelge 3’de verilmiştir.

Çizelge 3. Derecelendirilmiş Puanlama Anahtarı

Puan	Açıklama	Kategori	Örnek
0	Boş bırakmak veya konudan bağımsız cevap vermek	Boş	
1	Yanlış, kritik özellik içermeyen cevap vermek veya kavram yanlışlığı içeren cevap vermek	Yanlış	Yükseklik; Üçgenin içinden veya dışından çizilen dik çizgidir. Kenarortay; Üçgenin bir kenarını ortadan ikiye bölen dikmedir. Açıortay; Üçgende açığı eşit bölen dikmedir.
2	Prototip çizime uygun cevap vermek veya kritik özelliklerin birkaçına içeren cevap vermek	Kısmen doğru	Yükseklik; Bir kenara dik atılan 90 derecelik çizgidir. Kenarortay; Üçgende herhangi bir kenarı iki eşit parçaya ayıran doğru parçasıdır. Açıortay; Tepe açısını yarıya bölen çizgidir.
3	Tüm kritik özellikleri içeren cevap vermek	Doğru	Yükseklik; Üçgenin herhangi bir köşesinden karşısındaki kenara veya kenarın uzantısına çizilen dik doğru parçasına (üçgenin o kenarına ait) yükseklik denir. (MEB ders kitabı, 2019) Kenarortay; Üçgende bir kenarın orta noktasını karşı köşeye birleştiren doğru parçasına

kenarortay denir. Kenarortaylar, üçgenin içinde bir noktada kesişir. (MEB ders kitabı, 2019)

Açıortay; Üçgenin bir iç açısını iki eş parçaya bölen doğru parçasına (üçgenin o açısına ait) açıortay denir. Üçgenin açıortayları üçgenin içinde bir noktada kesişir. (MEB ders kitabı, 2019)

Çizelge 3’de görüldüğü gibi açıklanan elemana ait tüm kritik özellikleri içeren cevaplar 3 puan, Prototip çizime uygun cevaplar veya kritik özelliklerin birkaçını içeren cevaplar 2 puan, Yanlış, kritik özellik içermeyen cevaplar veya kavram yanılgısı içeren cevaplar 1 puan, boş bırakılan veya konudan bağımsız olan cevaplar 0 puan olarak puanlanmıştır.

İstatistiksel analiz yöntemlerinden frekans dağılımı ve yüzde dağılımı çizelgeleri araştırmanın birinci ve ikinci alt problemini cevaplandırmak için kullanılmıştır. Araştırmanın üçüncü alt problemini cevaplandırmak için ilk olarak verilerin dağılımına Kolmogorov-Smirnov testi ile bakılmıştır. Veriler normal dağılım göstermediği için Wilcoxon-İşaretli Sıralar testi ile tanım testi ile şekil testi arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmıştır. Araştırmanın dördüncü ve beşinci alt problemini cevaplandırmak için öncelikle verilerin okul türüne göre dağılımına Kolmogorov-Smirnov testi ile bakılmıştır. Veriler normal dağılım göstermediği için Mann-Whitney U testi ile tanım testi ve şekil testi başarılarının okul türüne göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır.

Bulgular

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“9.Sınıf öğrencilerinin tanım testindeki başarısı nasıldır?” şeklinde ifade edilmiş birinci alt problemin cevabını bulmak için tanım testinden elde edilen verilerin frekans dağılımı ve yüzde dağılımı çizelgeleri oluşturulmuştur.

Çizelge 4. Tanım Testine Verilen Cevapların Dereceli Puanlama Anahtarına Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı

Sorular		0		1		2		3	
		Boş ve anlamsız		Yanlış		Kısmen doğru		Doğru	
		f	%	F	%	f	%	f	%
A	Açıortay	7	3,7	34	17,9	46	24,2	103	54,2
B	Kenarortay	21	11,1	36	18,9	113	59,5	20	10,5
C	Yükseklik	50	26,3	49	25,8	45	23,7	46	24,2

Çizelge 4’de görüldüğü gibi öğrencilerin yarıdan fazlası açıortay kavramını doğru tanımlarken, kenarortay kavramını öğrencilerin yarıdan fazlası kısmen doğru tanımlamıştır. Yükseklik kavramını ise öğrencilerin büyük çoğunluğu boş bırakmış veya tanımda konudan bağımsız açıklamalar yapmıştır.

Çizelge 4 ‘de verilen değerler incelendiğinde açıortay kavramını öğrencilerin %54,2 si, kenarortay kavramını öğrencilerin %10,5 i, yükseklik kavramını öğrencilerin %24,2 si doğru tanımlarken, açıortay kavramını öğrencilerin %17,9 u, kenarortay kavramını öğrencilerin %18,9 u, yükseklik kavramını öğrencilerin %25,8 i yanlış tanımlamıştır. Buradan öğrencilerin yükseklik kavramında zorluklar yaşadığı görülmektedir. Öğrencilerin tanım testine verdikleri cevap örnekleri dereceli puanlama anahtarına göre Çizelge 5’ de verilmiştir.

Çizelge 5. Dereceli Puanlama Anahtarına Göre Tanım Testine Verilen Cevap Örnekleri

Soru	0	1	2	3
	Boş ve anlamsız	Yanlış	Kısmen doğru	Doğru
Açıortay	• Üçgeni ortadan bölen açıdır • $a/b=c/d$ • Bilmiyorum	• İki açıyı ortadan ayıran uzunluk • Üçgende açıyı eşit bölen dikme • Üçgenin ortasından çektiğimiz doğru	• Açıyı ortadan ikiye bölme • Tepe açısını tam yarıya bölen çizgi	• Bir açıyı ortadan ikiye bölen doğru parçası • Bir köşedeki açıyı iki eşit parçaya bölen doğru parçası
Kenarortay	• V şeklinde gösterilir • Bilmiyorum	• Kenarları bölme • Kenarları iki eşit parçaya Ayıran dikme	• Kenarı tam ortalayacak şekilde çizilen çizgi • Üçgende herhangi bir kenarı iki eşit kenara ayıran doğru parçası	• Bir kenarı kenarın karşısındaki açıdan çekilen ışınla iki eşit parçaya bölme • Bir köşeden çıkıp karşı kenarı iki eş parçaya bölen doğru parçası
Yükseklik	• İki kenar arası uzunluk • h ile gösterilir • Tepe noktasıdır • Bilmiyorum • Çizimin yüksekliği	• Üçgende içten veya dıştan çizilen dikme • Dik ışın	• Köşeden indirilen dik çizgi • Bir kenara dik atılan 90 derecelik çizgi	• Üçgenin bir kenarı ile bu kenarın karşısındaki köşe arasındaki en kısa uzaklık • Bir köşeden çıkan doğru parçası karşısındaki kenarı dik kesiyorsa yüksekliktir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“9.Sınıf öğrencilerinin şekil testindeki başarıları nasıldır?” şeklinde ifade edilmiş birinci alt problemin cevabını bulmak için şekil testinden elde edilen verilerin frekans dağılım ve yüzde dağılım çizelgeleri oluşturulmuştur

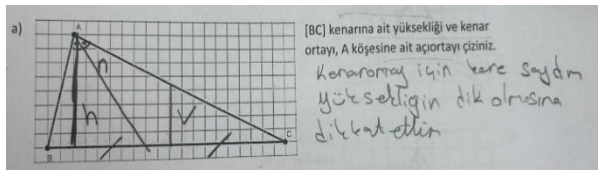
Çizelge 6. Şekil Testine Verilen Cevapların Dereceli Puanlama Anahtarına Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı

Sorular		0		1		2		3	
		f	%	f	%	f	%	f	%
A	H	52	27,4	48	25,3	37	19,5	53	27,9
	V	83	43,7	37	19,5	28	14,7	42	22,1
	N	54	28,4	40	21,1	31	16,3	65	34,2
B	H	127	66,8	17	8,9	21	11,1	25	13,2
	V	90	47,4	42	22,1	16	8,4	42	22,1
	N	53	27,9	47	24,7	28	14,7	62	32,6
C	H	87	45,8	29	15,3	29	15,3	45	23,7
	V	100	52,6	42	22,1	17	8,9	31	16,3
	N	62	32,6	42	22,1	33	17,4	53	27,9
D	H	158	83,2	17	8,9	4	2,1	11	5,8
	V	100	52,6	36	18,9	17	8,9	37	19,5
	N	61	32,1	51	26,8	26	13,7	52	27,4
E	H	149	78,4	28	14,7	0	0	13	6,8
	V	99	52,1	45	23,7	12	6,3	34	17,9
	N	58	30,5	62	32,6	24	12,6	46	24,2
F	H	132	69,5	17	8,9	11	5,8	30	15,8
	V	81	42,6	47	24,7	23	12,1	39	20,5
	N	84	44,2	51	26,8	17	8,9	38	20,0
G	H	24	12,6	63	33,2	32	16,8	71	37,4

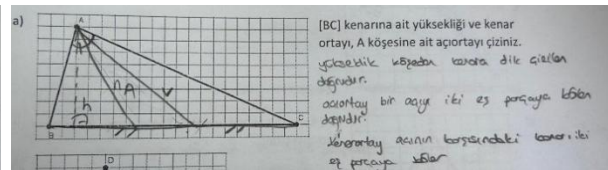
	V	56	29,5	33	17,4	28	14,7	73	38,4
	N	29	15,3	44	23,2	33	17,4	84	44,2
H	H	68	35,8	39	20,5	23	12,1	60	31,6
	V	71	37,4	30	15,8	23	12,1	66	34,7
	N	43	22,6	46	24,2	28	14,7	73	38,4
İ	H	28	14,7	59	31,1	34	17,9	69	36,3
	V	57	30,0	33	17,4	25	13,2	75	39,5
	N	38	20,0	34	17,9	37	19,5	81	42,6
J	H	97	51,1	26	13,7	20	10,5	47	24,7
	V	57	30,0	37	19,5	33	17,4	63	33,2
	N	43	22,6	45	23,7	32	16,8	70	36,8

Çizelge 6'da öğrencilerin genel anlamda prototip şekillerde üçgende yardımcı elemanları çizerken daha doğru çizimler yaptıkları gözlemlenmiştir. Ancak E maddesindeki dik açılı üçgenin dik kenarlarının eşit uzunlukta olduğunu düşünmeleri prototip şekilde yanlış çizim yapmalarına sebep olmuştur. Ayrıca öğrencilerin eşkenar ve ikizkenar üçgenlerde yardımcı elemanların tek çizimde kesiştiğinin farkında olmaları hem prototip hem de prototip olmayan şekillerde doğru çizim yapmalarını sağlamıştır.

Bazı öğrencilerin çizimleri ve çizimleri için yaptıkları açıklamalar puanları ile birlikte aşağıda yer almaktadır.



Görsel 1.a A sorusu için Ö89 cevabı

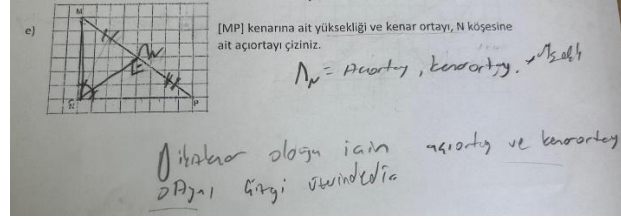
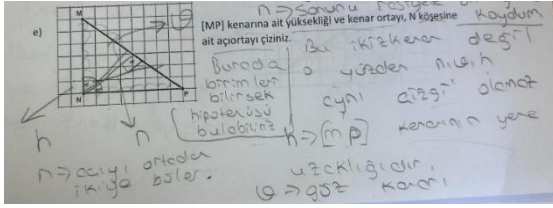


Görsel 1.b A sorusu için Ö123 cevabı

(Ö89 A/h: doğru, A/v: yanlış, A/n: kısmen doğru; Ö123 A/h: doğru, A/v: doğru, A/n: doğru)

Görsel 1.a da verilen Ö89 kodlu öğrencinin kenarortay için yaptığı çizime bakıldığında öğrencinin kenarı ortalayan noktayı bulduğu ancak karşı köşeyelele birleştirmedeği görülmektedir. Ayrıca açıklaması dikkate alındığında kritik ifadelerle yer vermediği ve doğru bir açıklama yapmadığı için cevabı yanlış kabul edilmiştir. Açıortay için yaptığı çizime bakıldığında öğrencinin çizimi doğru yapması ancak herhangi bir açıklamada bulunmaması nedeniyle cevabı kısmen doğru kabul edilmiştir. Yükseklik için yaptığı çizime bakıldığında ise doğru çizim yapması ve açıklamasında kritik ifadeye yer vermesi nedeniyle cevabı doğru kabul edilmiştir.

Görsel 1.b de verilen Ö123 kodlu öğrencinin üçgenin yardımcı elemanları için yaptığı çizimlere ve açıklamalarına bakıldığında öğrencinin doğru çizimler yapması ve açıklamalarında kritik ifadelerle yer vermesi sebebiyle cevapları doğru kabul edilmiştir.



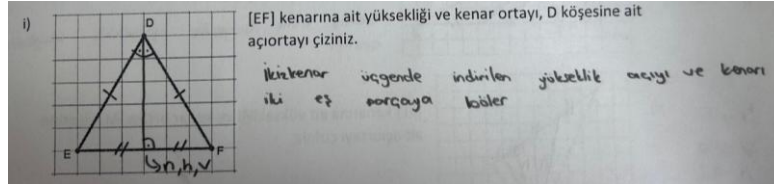
Görsel 2.a E sorusu için Ö104 cevabı

Görsel 2.b E sorusu için Ö121 cevabı

(Ö104 A/h: doğru, A/v: doğru, A/n: doğru; Ö121 A/h: yanlış A/v: kısmen doğru, A/n: yanlış)

Görsel 2.a da verilen Ö104 kodlu öğrencinin üçgenin yardımcı elemanları için yaptığı çizimlere ve açıklamalarına bakıldığında öğrencinin doğru çizimler yapması ve açıklamalarında kritik ifadelerle yer vermesi sebebiyle cevapları doğru kabul edilmiştir.

Görsel 2.b de verilen Ö121 kodlu öğrencinin kenarortay için yaptığı çizime bakıldığında öğrencinin kenarı ortalayarak noktayı bulduğu ve karşı köşeyle birleştirdiği görülmektedir. Ayrıca kenarortayın çizimine dair bir açıklamada bulunmaması nedeniyle cevabı yanlış kabul edilmiştir. Öğrencinin açıklaması dikkate alındığında şeklin ikizkenar üçgen olduğunu düşünmesi yükseklik ve açıortay çizimlerini yanlış yapmasına sebep olmuştur.



Görsel 3. İ sorusu için Ö110 cevabı

(Ö110 A/h: doğru, A/v: doğru, A/n: doğru)

Görsel 3'te verilen Ö110 kodlu öğrencinin üçgenin yardımcı elemanları için yaptığı çizimlere ve açıklamalarına bakıldığında öğrencinin doğru çizimler yapması ve açıklamalarında kritik ifadelerle yer vermesi sebebiyle cevapları doğru kabul edilmiştir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

"9. sınıf öğrencilerinin tanım testi başarıları ile şekil testi başarıları arasında anlamlı fark var mıdır?" şeklinde ifade edilmiş üçüncü alt problemin cevabını bulmak için verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Çalışma grubunun büyüklüğü 50 kişiden fazla olduğundan Kolmogorov-Smirnov testi ile puanların normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Normallik dağılımı sonucu Çizelge 7'de verilmiştir

Çizelge 7. Normallik Dağılımı Testi Verileri

Kolmogorov-Smirnov^a

	İstatistik	sd	p
Şekil Toplam	,102	190	,000
Tanım Toplam	,135	190	,000

Şekil testi ve tanım testi puanları için bulunan anlamlılık değeri $p < 0.01$ olduğundan şekil ve tanım testi puanları normal dağılım göstermemiştir (Çizelge 7). Bu nedenle problemin cevabını bulmak için nonparametrik testlerden Wilcoxon-İşaretli Sıralar testi kullanılmıştır. Bu testin sonucu Çizelge 8’de gösterilmiştir.

Çizelge 8. Wilcoxon-İşaretli Sıralar Testi Verileri

		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	p
Şekil Toplam	Negatif Sıralama	4 ^a	7,50	30,00	,000
Tanım Toplam	Pozitif Sıralama	183 ^b	95,89	17848,00	
	Toplam	190			

Yapılan analiz sonucunda öğrencilerin tanım testi puanları ile şekil testi puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. ($p < 0.01$, $z = 11.819$) Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamlarına bakıldığında pozitif sıralar yani şekil testi puanı lehinde fark olduğu görülmektedir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

“9.sınıf öğrencilerinin okul türüne göre tanım testi başarıları arasında anlamlı fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmiş dördüncü alt problemin cevabını bulmak için verilerin normal dağılım gösterip göstermediği okul türü alt gruplarına göre incelenmiştir. Alt grupların büyüklüğü 50 kişiden fazla olduğundan Kolmogorov-Smirnov testi ile puanların normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Normallik dağılımı sonucu Çizelge 9’da verilmiştir.

Çizelge 9. Normallik Dağılımı Testi Verileri

		Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Okul	İstatistik	sd	p
Tanım Toplam	Yerel Yerleştirme	,145	100	,000
	Yapılan Okul			
	LGS ile Yerleştirme Yapılan Okul	,174	90	,000

Tanım testi puanının alt gruplara göre bulunan anlamlılık değeri $p < 0.01$ olduğundan test normal dağılım göstermemektedir (Çizelge 9). Bu nedenle problemin cevabını bulmak için nonparametrik testlerden Mann-Whitney u testi kullanılmıştır. Bu testin sonucu Çizelge 10’da gösterilmiştir.

Çizelge 10. Mann-Whitney U Testi Verileri

	Okul	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Tanım Toplam	Yerel Yerleştirme Yapılan Okul	100	68,69	6869,00	1819,000	,000
	LGS ile Yerleştirme Yapılan Okul	90	125,29	11276,00		
	Toplam	190				

Yapılan analiz sonucunda LGS puanı ile yerleştirme yapılan okula giden öğrencilerin tanım testi puanları ortalamaları ($\bar{X}=125.29$) ile yerel yerleştirme yapılan okula giden öğrencilerin tanım testi puanları ortalamaları ($\bar{X}=68.59$) arasında anlamlı düzeyde bir farklılık vardır ($U = 1819.00$, $p < 0.01$). Sıra ortalamalarına bakıldığında LGS puanı ile yerleştirme yapılan okula giden öğrencilerin tanım testi puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“9.sınıf öğrencilerinin okul türüne göre şekil testi başarıları arasında anlamlı fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmiş beşinci alt problemin cevabını bulmak için verilerin normal dağılım gösterip göstermediği okul türü alt grubuna incelenmiştir. Alt grupların büyüklüğü 50 kişiden fazla olduğundan Kolmogorov-Smirnov testi ile puanların normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Normallik dağılımı sonucu Çizelge 11’de verilmiştir.

Çizelge 11. Normallik Dağılımı Testi Verileri

		Kolmogorov-Smirnov ^a	
	Okul	İstatistik	sd
Şekil Toplam	Yerel Yerleştirme Yapılan Okul	,139	100
	LGS ile Yerleştirme Yapılan Okul	,069	90

Şekil testi puanının alt gruplara göre bulunan anlamlılık değerlerine bakıldığında yerel yerleştirme yapılan okulun şekil testi puanı için hesaplanan p değeri $p < 0.01$ olduğundan test normal dağılım göstermemektedir, LGS puanı ile yerleştirme yapılan okulun şekil testi puanı için hesaplanan p değeri $p > 0.01$ olduğundan test normal dağılım göstermektedir (Çizelge 11). Alt gruplardan birinin normal dağılım göstermemesi nedeniyle problemin cevabını bulmak için nonparametrik testlerden Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Bu testin sonucu Çizelge 12’de gösterilmiştir.

Çizelge 12. Mann-Whitney U Testi Verileri

	Okul	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Şekil	Yerel Yerleştirme	100	73,02	7302,00	2252,000	,000
Toplam	Yapılan Okul					
	LGS ile Yerleştirme Yapılan Okul	90	120,48	10843,00		
	Toplam	190				

Yapılan analiz sonucunda LGS puanı ile yerleştirme yapılan okula giden öğrencilerin şekil testi puanları ortalamaları ($\bar{X} = 120.48$) ile yerel yerleştirme yapılan okula giden öğrencilerin şekil testi puanları ortalamaları ($\bar{X} = 73.02$) arasında anlamlı düzeyde bir farklılık vardır ($U = 2252.00$, $p < 0.01$). Sıra ortalamalarına bakıldığında LGS puanı ile yerleştirme yapılan okula giden öğrencilerin şekil testi puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada 9.sınıf öğrencilerinin üçgende yardımcı elemanlar hakkındaki algılamaları şekilsel kavram teorisine göre incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin kavramların tanımı ile şekilleri arasında ilişki kurduğu anlaşılmıştır. Veriler incelendiğinde öğrencilerin, açıortay kavramının tanımına yönelik verdikleri cevapların çoğunlukla doğru olduğu görülmüştür. Ayrıca bu doğrultuda yaptıkları çizimler de doğrudur. Öğrencilerin yükseklik kavramının tanımına yönelik verdikleri cevapların çoğunlukla yetersiz olduğu görülmüştür. Öğrenciler genellikle yüksekliğin dik olduğunu bilmektedir ancak tanımları prototip şekillere göre genellemektedirler. Bu doğrultuda yükseklik için yaptıkları çizimler de genel olarak yanlıştır. Öğrencilerde yüksekliğin en tepede bulunan köşeden çizilmesi gerektiği kavram yanlışlığı gözlemlenmiştir. Fichbein’in (1993) problem durumlarında sezgilerin baskın olması yani geometrik şekillerin kavramın önüne geçmesi muhakeme sürecinde hataların görülmesine neden olmaktadır açıklaması ile bu çalışmadaki E maddesinde öğrencilerin kenar uzunluklarını belirlemek yerine şeklin görüntüsüne aldanarak ikizkenar olduğunu ifade etmesi ve hatalı yanıtlar vermesi uyumludur. Kenarortay kavramına yönelik yapılan tanımların genelinde öğrenciler kenarı iki eş parçaya bölmenin gerekliliğini ifade etmiş ancak karşı köşe ile kenarın

orta noktasını birleştirmeyi göz ardı etmiştir. Yapılan çizimlerde ise bu eksik tanım doğrultusunda orta noktayı doğru buldukları ancak karşı köşe ile birleştirmedikleri görülmüştür. Öğrencilerin verdikleri tanımlar yaptıkları çizimleri etkilemiştir. Çalışmanın bulguları, Güzeller'in (2018) çalışmasındaki öğrencilerin geometrik kavramlara yönelik verdikleri tanımlar ile kavramlara yönelik sorulara verdikleri cevaplar arasındaki ilişki ile uyumludur.

Bazı öğrencilerin çizimleri için yaptıkları açıklamalar, üçgende yardımcı elemanlar hakkında kavram yanlışlığına sahip olduklarını göstermektedir. Örneğin, açıortay ve kenarortayın kenarı dik keseceğini, açıortay ile kenarortayın eş olduğunu, dik kenarların her zaman yükseklik olduğunu düşünen öğrenciler bulunmaktadır. Bu durum geometrideki kavram yanlışlıkları hakkında yapılan çalışmaların bulguları ile uyumludur (Akdemir,2017; Kaya,2018; Demirer,2019; Parlak, 2019; Çiftçi ve İşleyen, 2022). Ayrıca öğrencilerin prototip olmayan şekillerde de üçgende yardımcı elemanları prototip şekillerdeki gibi çizdiği gözlemlenmiştir. Bu durum öğrencilerin prototip çizim yaptıklarını gösteren diğer çalışmalar ile uyumludur (Bayram ve Duatepe-Paksu,2018; Yavuzsoy-Köse,2019).

Öneri

- 1) Öğrencilerin kavram imajlarının artması için farklı örnekler görebilecekleri öğretim ortamları hazırlanabilir.
- 2) Geometrik kavramlarla ilgili kavram imajı çalışmalarını çeşitlendirmek için farklı kavramlara yönelik çalışmalar yapılabilir.
- 3) Üçgende yardımcı elemanların çizimlerinde zorluk yaşayan öğrencilerin varlığı üçgenin yardımcı elemanları ile ilgili çalışmaların artması gerektiğini göstermektedir.
- 4) Öğrencilerin genel olarak prototip şekillere yönelik düşünmesi, öğretim etkinliklerinde prototip olmayan şekillere vurgu yapılmasının önemini göstermektedir.

Kaynakça

- Akdemir, M., & Narlı, S. (2022). Ortaokul Öğrencilerinin Çokgenler Konusundaki Algılarının İncelenmesi. Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi, 4(1), 74-92. <https://doi.org/10.47770/ukmead.1123023>
- Akdemir, Ş., *Ortaokul Öğrencilerinin Açılar ve Üçgenler ile İlgili Kavram İmgeleri*, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir, 2017.
- Bayram, G. ve Duatepe Paksu, A., *Sekizinci sınıf öğrencilerinin paralelkenara ilişkin oluşturdukları örnekler bağlamında kavram imajları ve yaptıkları tanımlar*, 27th International Conference on Educational Sciences, Antalya, 2018.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2023). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: PEGEM Akademi (Eserin orijinali 1. Baskı olarak 2008'de yayımlandı).

- Çetin, N. (2009). The Performans of Undergraduate Students in the Limit Concept. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 40(3), 323-330.
- Çiftçi, O. & İşleyen, T. (2022). Üçgenin açıortayları ve kenarortayları konusunda öğrencilerin karşılaştıkları öğrenme güçlükleri. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(Özel Sayı), 509-560.
- Demirer, M., *Teknoloji destekli yürütülen üçgenler konusunun öğretim sürecinden yansımalar: Kavram imajı örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Zonguldak, 2019.
- Doyuran, G., *Ortaokul Öğrencilerinin Temel Geometri Konularında Sahip Oldukları Kavram Yanılgıları*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir, 2014.
- Erdoğan, E. O. ve Dur, Z. (2014). Preservice mathematics teachers' personel figural concepts and classifications about quadrilaterals. *Australian Journal of Teacher Education*. 39(6), 107-133.
- Fischbein, E. (1993). The theory of figural concepts. *Educational studies in mathematics*, 24(2), 139-162.
- Fischbein, E. and Nachlieli, T. (1998). Concepts and figures in geometrical reasoning. *International Journal of Science Education*, 20(10), 1193-1211.
- Guo, J. P. and Pang, M. F. (2011). Learning a mathematical concept from comparing examples: The importance of variation and prior knowledge. *European Journal of Psychology of Education*, 26, 495-525.
- Gutierrez, A., and Jaime, A. (1999). Preservice primary teachers' understanding of the concept of altitude of a triangle. *Journal of mathematics teacher education*, 2(3), 253-275.
- Güven, B., Öztürk, T., ve Demir, E., *Ortaöğretim matematik öğretmen adaylarının ispat sürecindeki muhakeme hatalarının incelenmesi*. XI. Ulusal Fen ve Matematik Eğitimi Kongresi, Çukurova Üniversitesi, Adana, 2014.
- Güzeller, Gizem., *5 ve 6. Sınıf Öğrencilerinin Şekilsel Kavram Teorisi Çerçevesinde Temel Geometrik Kavramları Anlamlandırmasının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2018.
- Horváth, Á. G. (2014). On the hyperbolic triangle centers. arXiv preprint arXiv:1410.6735. <https://arxiv.org/abs/1410.6735>
- Karpuz, Y., Koparan, T. ve Güven, B. (2014). Geometride öğrencilerin şekil ve kavram bilgisi. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 5(2), 108-118.
- Kaya, N., *Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin üçgenler konusundaki kavram yanılgılarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya, 2018.

- Kılıç, E., *Ortaokul 8.Sınıf Öğrencilerinin Üçgende Yükseklik, Kenarortay Ve Açıortay Kavramlarına Yönelik Kavram İmajlarının İncelenmesi / Secondary school 8th grade students' concept images for bisector, median and height in triangle*. Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir, 2023.
- Mason, M. M. (1989). Geometric Understanding and Misconceptions among Gifted Fourth Eighth Graders.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2019). *Matematik 9. sınıf ders kitabı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024). *Ortaöğretim matematik dersi öğretim programı (9-12. sınıflar)*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Mutluoğlu, A., & Erdoğan, A. (2020). 6. Sınıf Öğrencilerinin Dörtgenler Hakkındaki Geometrik Muhakeme Süreçleri. *OPUS International Journal of Society Researches*, 16(27), 236-265. <https://doi.org/10.26466/opus.673833>
- Parlak, Ö. İ., *9.sınıf öğrencilerinin üçgenlerde temel kavramlara ilişkin kavram yanlışlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2019.
- Tall, D. ve Vinner, S. (1981). Concept image and concept definition in mathematics with particular reference to limits and continuity. *Educational studies in mathematics*, 12(2), 151-169.
- Ulusoy, F. (2022). Middle school students' reasoning with regards to parallelism and perpendicularity of line segments. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 1-20.
- Uygun, S., *Matematik Öğretmenlerinin Ortaokul Geometri Konularında Yaşadıkları Hata ve Kavram Yanlışları*. Yüksek Lisans Tezi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kafkas Üniversitesi, Kars, 2023.
- Vinner, S. (1983). Concept definition, concept image and the notion of function. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 14(3), 293-305.
- Wang, K., & Su, Z. (2017). Interactive, Intelligent Tutoring for Auxiliary Constructions in Geometry Proofs. arXiv preprint arXiv:1711.07154.
- Yavuzsoy-Köse, N., Yılmaz, T.Y., Yesil, D. Ve Yıldırım, D. (2019). Middle school students' interpretation of definitions of the parallelogram family: Which definition for which parallelogram? *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 5(1), 157-175.

METAFOR YÖNTEMİ İLE ÂŞIK RUHSATI'NİN ŞİİRLERİNİN COĞRAFI UNSURLAR AÇISINDAN İNCELENMESİ

Sezgin YALMAN

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi

sezginyalman@windowlive.com

0009-0003-0082-3680 ORCID ID

Dr. Öğr. Üyesi FATİH KARTAL

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi

fatihkartal@cumhuriyet.edu.tr

0000-0001-9266-5007 ORCID ID

ÖZET

Bu çalışmada, 19. yüzyıl Türk halk edebiyatının önemli temsilcilerinden Âşık Ruhsati'nin şiirlerinde yer alan coğrafi unsurlar incelenmiştir. Anadolu'nun sosyal ve kültürel yapısını yansıtan bu şiirlerde, dağlar, vadiler, nehirler gibi doğal unsurların yanı sıra dönemin köy ve kasaba yaşantısına dair ayrıntılar da görülmektedir. Ruhsati'nin şiirleri, yalnızca bireysel duyguları değil, aynı zamanda halkın günlük yaşamını, sıkıntılarını ve umutlarını da coğrafi simgelerle dile getirmektedir. Araştırmada, Ruhsati'nin coğrafi unsurları nasıl kullandığı; dağ, taş, dere, ova gibi doğa unsurlarının halkın duygusal dünyası ile nasıl bir bağ kurduğu analiz edilmiştir. Aynı zamanda, şairin doğup büyüdüğü toprakların kültürel özelliklerinin onun sanatına etkisi ele alınmış ve coğrafyanın Ruhsati'nin temalarını nasıl şekillendirdiği üzerinde durulmuştur. Şairin yaşadığı çevrenin, dili ve duygu dünyasını nasıl etkilediği ve bu etkiyi halk şiirine nasıl yansıttığı tespit edilmiştir. Bu çalışma, Âşık Ruhsati'nin şiirlerinin Anadolu'nun kültürel ve coğrafi zenginliklerini nasıl yansıttığını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Sonuç olarak, Ruhsati'nin eserlerinde coğrafi unsurların halkın yaşantısını, toplumsal gerçekleri ve şairin duygu dünyasını ifade etme aracı olarak ön plana çıktığı görülmektedir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden metafor yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizi yapılarak araştırmada sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Âşık Ruhsati, şiir, coğrafi unsurlar, metafor yöntemi

1. GİRİŞ

Bu araştırma, Türk halk edebiyatının önemli temsilcilerinden biri olan Âşık Ruhsatî'nin eserlerinde yer alan coğrafi unsurların incelenmesini hedeflemektedir. Âşık Ruhsatî, sadece sanatçı kimliğiyle değil, aynı zamanda yaşadığı coğrafyanın kültürel ve sosyal yapısını yansıtan bir şair olarak da önemli bir figürdür.¹ Şiirlerinde yer alan coğrafi alanlar, onun dünya görüşünü, yaşam tarzını ve dönemin sosyal yapısını anlamamızda önemli ipuçları sunmaktadır.

Araştırmada, Âşık Ruhsatî'nin hayatına, Sivas ilinin tarihçesine ve coğrafi özelliklerine yer verilmiştir. Aynı zamanda Sivas ilinin kültürel yapısından bahsedilerek, âşıklık geleneğinin özellikleri hakkında bilgiler sunulmuştur.

Ruhsatî, asıl adı Mehmet olan köy şairi.² Sivas'ın Deliktaş bucağında doğmuş ve ömrünün hemen hemen tamamını burada geçirmiştir. Babasının adı Mehmet'tir. Eflatun Cem Güney, annesinin adının Safiye olduğunu savunur.³ Ruhsatî, 12 yaşında öksüz ve yetim kalmış, bu nedenle kuvvetli bir tahsil görememiştir. Şiirlerindeki ifadelerinde dört kez evlendiğini ve bu evliliklerinden 23 çocuğu olduğu anlaşıyor.⁴

Ruhsatî, badeli bir âşıktır. Şiirlerinde Ruhsat Baba, Âşık Ruhsat, Ruhsat ve çoğunlukla Ruhsatî mahlaslarını kullanmıştır. Ruhsatî, saz çalamayan bir âşıktır. Ömrü boyunca birçok âşıkla karşılaşmış ve atışmıştır. Ruhsatî, şiirlerinin çoğunu hece vezni ile yazmıştır.⁵ Ömer, Derli, Emrah, Seyrani gibi âşıklara uyararak aruz vezni ile yazdığı da olmuştur.⁶ Aruz vezni ile yazdığı şiirlerinde olaylara ve mistik düşüncelere yer vermiştir. Ancak Ruhsatî asıl başarısını hece vezni ile göstermiştir. Şiirlerinde genellikle yarım kafiye kullanmıştır.⁷ Ruhsatî'nin dili sadedir ve şiirlerinde zorlama yoktur. Hece, durak, kafiye ve rediflerde titiz davranmış, anlam bütünlüğüne dikkat ederek daha akıcı ve güçlü şiirler söylemiştir.⁸ Şiirinde aynı kelimeleri kullanmamaya özen göstermiş tekrara düşmemiştir. Sadece ifadeye kuvvet vermek isterken bu yolu kullanmıştır.⁹ Şiirlerinde tasvire oldukça fazla yer verir. Köy şairi olduğu için ağız özelliklerine oldukça bağlı kalmış fazlaca mahalli kelime kullanmıştır.¹⁰ Şiirinin başlıca konuları; halkın

¹ Baz, İ. (2019). Âşık Ruhsatî'nin şiirlerinde irfanî unsurlar. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, (71), 303–322.

² Bozbiyık, R., & Mücahit, M. (2023). Âşık Ruhsatî'nin şiirlerinde yer alan şükür kavramının değerler eğitimi bağlamında incelenmesi. *Uluslararası Türk Dünyası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(1), 1–17.

³ Duymaz, R. (2007). *Âşık Ruhsatî: Hayatı, Sanatı ve Eserleri*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları, s. 18-19.

⁴ Güney, E. C. (1943). Ruhsatî hakkında bazı notlar. *İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 1(2), 57–66.

⁵ Koca, M. (1990). Âşık Ruhsatî'nin şiirlerinde aruz kullanımı. *Milli Folklor Dergisi*, 2(5), 34–38.

⁶ Koca, M. (1998). *Âşık Ruhsatî'nin Şiir Dünyası*. Ankara: Gazi Kitabevi, s. 47-48.

⁷ Tural, S. (2001). *Âşık Ruhsatî*. Kültür Bakanlığı Yayınları.

⁸ Bozbiyık, R., & Mücahit, M. (2023). Âşık Ruhsatî'nin şiirlerinde yer alan şükür kavramının değerler eğitimi bağlamında incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 21(1), 85–101.

⁹ Koç, H. (2009). Âşık Ruhsatî'nin şiirlerinde dil ve üslup. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*, 49, 177–195.

¹⁰ Türkan, K. (2013). Ruhsatî'nin şiirlerinde metinlerarası bağlamda halk hikâyeleri. *Halk Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 25–41.

duyguları, inançları, düşünceleri, dertleri, istekleri gibi toplumsal ve ferdi konulardır.¹¹ Şiirleri genellikle köy hayatının özelliklerini yansıtmışlardır. Duygu ve düşünce âlemi köydeki intibalarıyla doludur.¹² Aşkî beşeri ve ilahi olmak üzere ikiye ayrılır. İki aşkıda konu alan şiirler yazmıştır.¹³ Taşlama ve tenkide dayalı şiirleri oldukça fazladır. Şiirlerinde tabiat da önemli bir yer tutar. Din ve ahlak konusunda da bir şeyler söylemeyi unutmamıştır.¹⁴

Tarihin her döneminde önemli bir yönetim merkezi olan Sivas; Hititlerin stratejik kalesi, Kadı Burhâneddin, Danişment, Eretna Beyliği'nin başkenti, Selçuklu Devleti'nin Darü'l A'la'sı, Osmanlı İmparatorluğu'nun eyalet merkezi, Cumhuriyetin temellerinin atıldığı Anadolu'nun birlik ve dirlik yurdu olmuştur.¹⁵

Çeşitli dönemlerde Sebaste, Sipas, Megalopolis, Kabira, Diaspolis, Talaurs gibi isimlerle anılan Sivas, Anadolu'nun en eski ve önemli yerleşim merkezlerinden biridir. Yörede ilk yerleşim Neolitik Çağ'a (M.Ö. 8000-5500) kadar uzanmaktadır. 4 Eylül 1919'da Sivas İdadisi/Sultanisi'nde yapılan Sivas Kongresi'nde alınan kararlarla cumhuriyetin temelleri burada atılmıştır.¹⁶ Sivas tarih boyunca Hitit, Kimmer, İskit, Med, Pers, Roma, Selçuklu, İlhanlı, Osmanlı hâkimiyetine girmiştir. Şehrin mimari tarzı Selçuklu döneminin birçok özelliğini taşımaktadır. Taş işçiliği ve süslemeleriyle şaheser niteliğindeki medreseler günümüze dek dimdik ayakta kalarak şehrin karakterini yansıtmaktadır.¹⁷

Sivas İç Anadolu'nun doğusunda yer alan, Anadolu'daki tarihi İpek Yolu güzergâhlarının kesiştiği bir yerde konumlanmış ve ünlü Kral Yolumun da geçtiği büyük bir ilimizdir. Sivas tarihi zenginlikleri, doğal güzellikleri, kaplıcaları ile turistlere ilginç tatil olanakları sunmaktadır.¹⁸

İç Anadolu'nun yüksek platoları üzerinde başlayan ve doğuya doğru yükselen il alanı; kuzey, doğu ve güneydoğuda dağlık ve sarp bir kesimle son bulmaktadır. Ortalama yükselti 1000 metrenin üzerindedir. İlde Kuzey Anadolu sıradağlarının uzantısı olan Köse Dağları, Torosların kuzey kollarından Tecer Dağları ve İncebel Dağları, Akdağlar, Yama Dağı yer almaktadır.¹⁹ Uzunyayla ve Meraküm platoları, ayrıca Kızılırmak, Kelkit, Çaltı vadileri önemli coğrafi

¹¹ İlhan, B. (2015). *Âşık Ruhsatî'nin şiirlerinde dinî-tasavvufî muhtevâ* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

¹² Güney, E. C. (1971). *Âşık Ruhsatî*. İstanbul: Kültür Yayınları, s. 9.

¹³ Özhan, M. (2011). "Âşık Ruhsatî'nin Şiirlerinde Tasavvufî Unsurlar". *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(17), 293–302.

¹⁴ Koca, M. (2002). "Âşık Ruhsatî'nin Hayatı ve Şiirlerinde Aile Teması", *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*, (23), 95–112.

¹⁵ Türkan, K. (2013). Ruhsatî'nin şiirlerinde metinlerarası bağlamda halk hikâyeleri. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (18), 297–311.

¹⁶ Ayva, M. (2019). *Sivas İli'nin Coğrafi Yapısı ve Kültürel Özellikleri*. Sivas Kültür Yayınları.

¹⁷ Bostan, İ. (2020). "Sivas Medreseleri ve Selçuklu Mimarisi." *Türk Tarih İncelemeleri Dergisi*, 4(2), s. 66.

¹⁸ Karagöz, Z. (1997). *Sivas Tarihi ve Kültürü*. Sivas İl Özel İdaresi Yayınları.

¹⁹ Sivas Valiliği. (2019). *Sivas İl Kültür ve Turizm Müdürlüğü Yayınları*.

oluşumlarıdır. Önemli akarsuları Kızılırmak, Kelkit Çayı, Tozanlı Çayı, Çaltı Çayı ve Tohma Çayıdır.²⁰

Sivas, coğrafi konum bakımından, ayrı bölgelerden, ayrı karakterde ve farklı kültürden olan insanların uğrak yeri haline gelmiş, böylece yıllar boyu ticarî, iktisadî, sosyal ve kültürel açıdan devamlı etkileşim içinde kalmış olan Sivas, ülkemizde âşıklık geleneğinin en önde gelen yörelerinden birisidir. Gerek sayı gerekse kemiyet yönünden yetiştirdiği âşıklar bakımından daima adından söz ettirmiş ve hatta “âşıklar yatağı” olarak nitelendirilmiştir.²¹ Gerçekten de aşağı yukarı otuz yıldır üzerinde çalıştığımız Sivas’ta bugüne kadar 800 kadar âşığı tespit etmiş ve yazmış bulunmaktayız. Hemen her hafta hâlâ yeni şairler hakkında bilgiler elimize ulaşmaktadır. Bu demektir ki tespit edilmeyi bekleyen daha onlarca şair vardır. Sözüünü ettiğimiz halk şairlerinden 73’ü kadın halk şairidir.²² Âşık Edebiyatının Sivas’taki ilk temsilcilerine XVI. yüzyılda rastlamaktayız. Kul Hüseyin, Pir Ali, Pir Gaib Abdal, Pir Sultan Abdal ve Samut bu yüzyılda adından söz edeceğimiz âşıklardır. XVII. yüzyılda Budala, Hüseyin Abdal, İsmail, Karaoğlan, Kul Mustafa, Senem; XVIII. Yüzyılda da Ali Nebi, Hayranî, Kul Mehmet, Öksüz, Sefil Öksüz Sivas’ta yetişen önemli simalardır. Bu şairlerin tamamına yakını, Alevî-Bektaşî inancına sahip şairlerdir. Şiirlerinde daha ziyade bu inancı yansıtan konulara yer vermişlerdir. Bunun yanında tabiat, dert ve sosyal konularda da şiirlerinin olduğunu da söyleyelim. Söz konusu şairler içinde en önemlisi, her yüzyılda toplum ve şairler üzerinde etkisi olan Pir Sultan ile ileride adından çok söz edileceğine inandığımız Karaoğlan’dır. Günümüzde Sivas’ta âşıklık geleneği çeşitli yönleriyle canlılığını devam ettirmektedir.²³

Literatür taraması yapıldığında çalışmaya ilişkin birkaç benzer araştırmaya rastlanılmıştır. (Gözgeç Mutlu & Aydoğdu Atasoy, 2023) “Âşık Veysel’in Yurt Ürünleri Şiirinin Coğrafi İşaretler Açısından İncelenmesi” adlı çalışmaları bulunmaktadır. Çalışmada Âşık Veysel’in “Yurt Ürünleri” şiiri araştırma konusu olarak seçilmiştir. Şiir 14 dörtlük ve 56 mısradan oluşmaktadır. Şiirde coğrafi işaretlerin tanımlanması ve açıklanmasında Türk Patent ve Marka Kurumu Coğrafi İşaret Tescil Belgeleri ve ikincil kaynaklar kullanılmıştır.²⁴ Çalışmada öncelikle Âşık Veysel, gastronomi turizmi ve coğrafi işaretler anlatılmış, ardından şiir kavramsal olarak coğrafi işaretler açısından detaylı bir şekilde incelenmiştir. Henüz coğrafi işaretli ürün olarak tescil edilmemiş ancak mümkün olan en kısa zamanda tescil edilmesi gerektiği düşünülen 6 ürün de Veysel’in yazdığı bu şiirde yer almaktadır. Bu ürünler ise Mersin Dört Yol portakalı, Maraş pirinci (sarı çeltik), Kastamonu kendiri/keneviri (tütün), Samsun Bafra

²⁰ Şahin, K. (2015). “Sivas’ın Tarihî Coğrafyası.” *Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (37), s. 23.

²¹ Kaya, D. (1991). *Sivas’ta Âşıklık Geleneği ve Âşık Ruhsatı*. Sivas Halk Kültürü Araştırmaları Yayınları.

²² Sarı, A. (2010). “Selçuklu Dönemi Anadolu Mimarisinde Süsleme Unsurları: Sivas Örneği”. *Türk Sanatı Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 115–137.

²³ T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı. (2022). “Sivas İli Tanıtımı.” <https://sivas.ktb.gov.tr>

²⁴ Çelik, E. (2016). Coğrafi işaretlerin yerel ürünlerin markalaşması sürecindeki rolü. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*, İstanbul Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

tütünü ve Urfa keklik eti'dir. Adı geçen ürünlerin anılan iller açısından önemi ilgili literatür tarandığında açıkça görülmektedir. Çalışmanın sonuçları birçok açıdan önem arz etmektedir. Bu hususlardan birisi Âşık Veysel Şatıroğlu'nun yaşadığı döneme göre ne kadar öngörülü bir kişi olduğudur. Çünkü Veysel yaşarken kaleme aldığı bu şiirinde adeta günümüz Coğrafi İşaretli Ürünler Portalı'nın oluşumuna katkı sağlamıştır. İkinci husus ise bu çalışma ile ünlü halk ozanının şiirlerinden birisi ilk kez turizmin türlerinden birisi olan gastronomi turizmi açısından ele alınmıştır. Üçüncü husus ise bu çalışmanın özellikle yukarıda yer alan henüz tescillenmemiş 6 ürünün tescillenerek koruma altına alınması için ilgili kurumlara bir çağrı niteliğinde olmasıdır. Her çalışmanın olduğu gibi bu çalışmanın da kısıtları bulunmaktadır. En büyük kısıt Âşık Veysel ve şiirleri gastronomi turizmi bağlamında daha önce hiç çalışılmadığı için bu konuda kaynak yetersizliği yaşanmıştır. Başka bir kısıt ise coğrafi işaretlerin açıklanmasında sıklıkla T.C. Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı'na bağlı Türk Patent ve Marka Kurumu'nun Coğrafi İşaret Sicil Belgelerinden yararlanılmış olmasıdır.²⁴ Gelecek çalışmalarda Âşık Veysel ve eserlerinin turizm disiplini açısından farklı bakış açıları ile çalışılabileceği düşünülmektedir. Ayrıca özellikle Edebiyat, Kültür, Müzik gibi alanlarda önemli bir çalışma konusu olan Âşık Veysel'in disiplinler arası çalışmaların rağbet gördüğü günümüzde turizm alanı ile ilişkilendirilerek ortak çalışmaların yapılması ve ilgili literatüre kazandırılması gerektiği de düşünülmektedir.²⁵

(Kaya, 1991) yapmış olduğu araştırma bir başka benzer çalışmadır. Kaya, Sivas'ta Âşıklık Geleneği ve Âşık Ruhsati adlı bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmasında Sivas'ın coğrafi özelliklerine, tarihçesine ve âşıklık geleneğine detaylı bir şekilde yer vermiştir. Aynı zamanda Âşık Ruhsati'nin hayatı ve şiirleri de bu çalışmada yer almaktadır. Çalışmada Mahlas geleneğine yer vermiştir. Âşık Ruhsati'nin şiirlerini analiz etmiş ve türkülerini incelemiştir. Sivas ilindeki âşıkların ve âşıklık geleneğinin geçmişten günümüze devam ettiği sonucuna varmıştır.²¹

Araştırma sonucunda, Âşık Ruhsati'nin eserlerindeki coğrafi unsurların, onun sanat anlayışını ve sosyal eleştirilerini nasıl şekillendirdiği ortaya konulmuştur. Ayrıca, bu çalışma, Türk halk edebiyatında coğrafyanın edebi temsiline dair yeni bir bakış açısı kazandırmayı hedeflemektedir. Âşık Ruhsati'nin şiirlerinde geçen coğrafi işaretlerin incelenmesi, birkaç temel amaca yöneliktir:

Araştırma, Âşık Ruhsati'nin şiirlerinde yer alan coğrafi işaretlerin, Anadolu'nun zengin kültürel yapısını nasıl yansıttığını anlamayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda, yerel gelenekler, yaşam biçimleri ve sosyal ilişkiler hakkında bilgi sağlamayı hedeflemektedir. Coğrafi işaretlerin şairin üslubuna ve diline etkilerini inceleyerek, Ruhsati'nin sanatında bu unsurların nasıl işlediğini analiz etmek ve şiirlerindeki anlatım biçimi, mecazlar ve semboller açısından derinlemesine bir değerlendirme yapmak bu araştırmanın bir başka amacını oluşturmaktadır.

Âşık Ruhsati'nin eserleri üzerinden dönemin toplumsal yapısını, tarihsel olaylarını ve kültürel değişimlerini analiz ederek, bu bağlamdaki coğrafi işaretlerin rolünü belirlemek araştırmanın amaçları arasında yer almaktadır. Bir başka amaç, şiirlerdeki coğrafi unsurlar aracılığıyla yerel

²⁵ Gözgeç Mutlu, M., & Aydoğdu Atasoy, S. (2023). Âşık Veysel'in "Yurt Ürünleri" şiirinin coğrafi işaretler açısından incelenmesi. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, 11(1), 181–198.

kimliğin nasıl inşa edildiğini ve bireylerin bu kimlikle olan ilişkilerini incelemek ve bu, yerel aidiyet duygusunun ve kimlik oluşturma süreçlerinin anlaşılmasına katkı sağlamaktır.

Türk halk edebiyatı ve Âşık geleneği üzerine yapılan çalışmalara yeni bir perspektif kazandırarak, edebiyat araştırmalarına katkıda bulunmak amaçlanmaktadır. Aynı zamanda coğrafi işaretlerin, yerel turizmin tanıtımında nasıl bir rol oynayabileceğini araştırmak ve bu bağlamda yerel kültürlerin ve değerlerin öne çıkarılmasına katkıda bulunmak amaçlanmaktadır.

Bu araştırmanın amacı, Âşık Ruhsati'nin şiirlerinde coğrafi işaretlerin derin anlamlarını açığa çıkarmak, Anadolu'nun kültürel zenginliğini vurgulamak ve edebi metinlerin sosyo-kültürel bağlamlarını anlamaktır. Bu sayede, hem edebi hem de kültürel mirasın korunmasına katkı sağlamak hedeflenmektedir.

Âşık Ruhsati, Türk halk şiirinin önemli temsilcilerinden biridir ve eserlerinde kullandığı coğrafi işaretler, hem edebi derinlik hem de kültürel bağlam açısından önemli bir yer tutmaktadır. Bu konudaki araştırmanın önemine dair bazı noktalar:

Âşık Ruhsati'nin şiirlerinde geçen coğrafi işaretler, Anadolu'nun kültürel ve sosyal yapısını anlamamıza yardımcı olmaktadır. Bu işaretler, yerel kimlikleri ve toplumsal değerleri yansıtmaktadır. Coğrafi unsurlar, şairin dilini ve üslubunu şekillendirmiştir. Bu bağlamda, Ruhsati'nin kullandığı yer isimleri ve coğrafi terimler, onun dil becerisinin yanı sıra yerel halkın yaşam tarzını da yansıtmaktadır.³ Coğrafi işaretler, belirli tarihsel olaylara, toplumsal değişimlere veya geleneklere ışık tutabilmektedir. Bu yönüyle, Ruhsati'nin şiirleri, dönemin sosyo-kültürel yapısını incelemek için bir kaynak niteliği taşımaktadır. Âşık Ruhsati'nin eserleri, Türk edebiyatında halk şiirinin gelişimini incelemek isteyen araştırmacılar için önemli bir örnek oluşturmaktadır. Coğrafi işaretlerin analizi, bu eserlerin derinliğini artırmaktadır. Şiirlerdeki coğrafi işaretler, yerel turizmin gelişimine katkı sağlayabilir. Belirli yerlerin tanıtımı, bu bölgelerin kültürel değerlerini ortaya koyarak turizmi canlandırabilir. Coğrafi işaretler, bireylerin kimliklerini ve aidiyet duygularını pekiştirebilir.²⁶ Ruhsati'nin şiirlerinde bu unsurların incelenmesi, toplumsal bağların ve yerel değerlerin nasıl inşa edildiğine dair bilgiler sunmaktadır.

Âşık Ruhsati'nin şiirlerinde geçen coğrafi işaretlerin incelenmesi, sadece edebi bir analiz değil, aynı zamanda kültürel, toplumsal ve tarihsel bir keşif sürecidir. Bu araştırmalar, hem literatüre hem de Türk halk edebiyatına önemli katkılar sağlayabilir. Araştırma tüm bu yönleri ile önem arz etmektedir.

2.KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1.Âşıklık Geleneği ve Âşık Tarzı Şiir

Âşıklık geleneği, Türk halk kültürünün en eski ve en köklü sanat dallarından biri olup, halkın duygu ve düşüncelerini, yaşamını ve toplumsal yapısını anlatan, kökeni çok eskiye dayanan bir edebi ve müzikal gelenektir. Hem şair hem de müzisyen olan âşıklar, sadece edebiyatın değil, aynı zamanda halk müziği geleneğinin de önemli temsilcileridir. Bu gelenek, Orta Asya'dan başlayıp Anadolu'ya kadar uzanan geniş bir coğrafyada halkın tarihsel, kültürel ve duygusal

²⁶ Çalışkan, A. (2012). Coğrafi işaretler. *Akademik Bakış Dergisi*, 30, 193–214.

belleğini oluşturmuş, yüzyıllardır varlığını sürdürmüştür. Âşıklık, aynı zamanda bir toplumun sosyal, kültürel ve bireysel değerlerini koruyup aktarırken, halkın özgün sesini duymamıza olanak tanımaktadır. Âşıklık geleneği, hem bireysel bir sanat icrası hem de toplumsal bir sorumluluk taşır; halkın arasında doğan, halkla iç içe varlık gösteren, halkın sorunları ve duygularıyla şekillenen bir gelenektir.²⁷

Âşıklık geleneği, köklerini Orta Asya Türk halk kültüründen alır ve bu gelenek, Türklerin Anadolu'ya göç ettikleri dönemden itibaren hızla yayılmaya başlamıştır. Orta Asya'da göçebe yaşam tarzına dayalı olarak başlayan bu gelenek, özellikle halk şairlerinin sözlü edebiyatla bir arada gerçekleştirdiği halk müziği performanslarıyla şekillenmiştir. Türkler, göç ettikleri her yeni coğrafyada bu geleneği, kendi yaşam biçimlerine, inançlarına ve kültürlerine uygun olarak adapte etmişlerdir. Anadolu'da, özellikle 11. yüzyıldan itibaren, âşıklar hem halk müziğini hem de halk edebiyatını iç içe sunan bir sanatçı figürü haline gelmişlerdir. Bu dönem, hem Türklerin İslamlaşma sürecinin hem de Anadolu'da yeni bir kültürel sentezin başladığı dönemin de bir yansımasıdır. Âşıklık geleneği, bir bakıma halkın hem İslamlaşma sürecindeki ruhunu, hem de Türk halkının eski geleneksel değerlerini barındıran bir sanat biçimi olarak ortaya çıkmıştır.²⁷

Âşıklık geleneği, zamanla yalnızca bir şiir okuma ya da müzik yapma sanatından ibaret olmayıp, aynı zamanda halkın toplumsal yapısındaki önemli işlevlere de sahip olmuştur. Âşıklar, sadece şairler değil, aynı zamanda toplumu bir arada tutan, insanların dertlerini, acılarını, sevinçlerini ve umutlarını dillendiren birer halk figürüdür. Bu bakımdan âşıklar, halkın şairi ve aynı zamanda halkın vicdanı, akli ve moral kaynağı olmuşlardır. Âşıklar, toplumun içinde yaşayan, halkla iletişim kuran ve onların dünyasına hitap eden sanatçılardır. Bu nedenle, Âşıklık geleneği, halkın ruhunu ve kültürünü canlı tutan bir unsurdur.²⁷

Âşıklık geleneğinde yer alan âşıklar, yalnızca sanatçılar değil, aynı zamanda toplumu eğiten, halkın sosyal ve kültürel sorunlarına dair fikirler sunan, bireyleri ahlaki açıdan yönlendiren figürlerdir. Âşıklar, halkın göğsündeki acıları, sevinçleri, isyanları ve umutları dile getirirken, aynı zamanda toplumsal eleştirilerini de ortaya koyarlar. Bu eleştiriler, genellikle halkın yaşadığı zorlukları, adaletsizlikleri ve eşitsizlikleri konu alır. Âşıklık geleneği, halkın sadece bireysel duygusal ihtiyaçlarını karşılamakla kalmaz, aynı zamanda toplumsal yapıyı, kültürel değerleri, ahlaki normları ve toplumsal düzeni de ele alır. Âşıklar, halkın sözcüsü olarak, sadece eğlence sunmaz, aynı zamanda insanları düşündürür, sorgulatır ve bazen de toplumsal değişim için bir araç olurlar.²⁷

Âşıkların toplumsal işlevleri, sadece şiir ve müzikle sınırlı değildir. Âşıklık geleneğinde bir âşık, aynı zamanda halkın moral kaynağıdır. Âşıklar, köylerde, kasabalarda ya da şehirlerin belirli alanlarında halkla bir araya gelir, onların sevinçlerini, kederlerini, özlemlerini anlatır. Düğünlerde, bayramlarda, şenliklerde âşıkların söyledikleri şarkılar, halkın neşesini artırırken, zor zamanlarda ise âşıkların sözleri moral kaynağı olur. Âşıklar, toplumsal olaylara ve insanın içsel dünyasına dair derin bir sezgiye sahip kişiler olarak, aynı zamanda halkın değerlerini yansıtan, toplumsal bilinç oluşturan sanatçılardır. Bu açıdan bakıldığında, âşıklar halkın bir

²⁷ Güzel, A. (2002). Sivas'ta âşıklık geleneği. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*, (23), 49–58.

nevi manevi liderleri, toplumsal hayatın birer yansımasıdır. Onlar, halkla iç içe yaşamış, halkın düşüncelerine yakın olan ve bu düşünceleri şiirlerinde işlemiş sanatçılardır.¹

Âşıklık geleneğinde, en temel ve en önemli edebi tür "koşma"dır. Koşmalar, dört dizeden oluşan ve hece ölçüsüyle yazılmış şiirlerdir. Koşmalar, halk şairinin duygularını, düşüncelerini ve gözlemlerini ifade ettiği şiirler olarak büyük bir öneme sahiptir. Koşmaların temel özelliği, halkın dilini ve halkın dünyasını yansıtan birer anlatım biçimi olmalarıdır. Koşmaların içeriği, aşk, seveda, özlem, ayrılık, vatan sevgisi, doğa sevgisi gibi evrensel temalarla şekillenir. Bunun yanı sıra, koşmalar halkın sosyal yaşamını, bireysel ve toplumsal sorunlarını da içerir. Âşıklar, bu şiirlerle halkın zorluklarını, acılarını, mutluluklarını ve isteklerini dile getirirler. Koşmalar, halkın ortak dilinde yazıldığından, halkla doğrudan bir bağ kurar ve halkın kendisini, isteklerini ve değerlerini en iyi şekilde ifade eder. Bu bakımdan koşmalar, halk edebiyatının en önemli örnekleridir.²

Âşıkların yazdığı şiirler genellikle bireysel bir ifadenin ötesindedir. Şiirlerin içeriği, halkın sosyal yaşamını yansıttığı gibi, zaman zaman doğrudan toplumsal eleştiriler de içerir. Âşıklar, kozmik anlamda insanın yalnızlığını, varoluşunu sorgularken, toplumsal anlamda da eşitsizliği, adaletsizliği, köleliği, özgürlüğü, vatan sevgisini dile getirirler. Âşıkların şiirlerinde sıkça işlenen temalar arasında aşk ve seveda, ayrılık ve özlem, doğa ve insan arasındaki ilişki gibi evrensel temalar vardır. Ancak bu temalar, sadece bireysel bir duygu dünyasının yansıması değil, aynı zamanda halkın tarihsel ve kültürel birikiminin de bir göstergesidir.⁹

Âşıklık geleneğinin belki de en renkli ve en dikkat çekici yönlerinden biri de "âşık atışmaları"dır. Âşık atışmaları, iki âşık arasında karşılıklı olarak yapılan şiirsel diyaloglardır. Bu atışmalarda her âşık, diğerine hızla ve yaratıcı bir şekilde yanıt verir. Âşık atışmaları, bir anlamda bir tür şiirsel rekabettir. Her âşık, karşısındaki âşığa yönelik olarak akıl ve zekâsını, şiirsel yeteneğini konuşturur. Atışmalar, hem halkı eğlendiren hem de toplumsal eleştiriler barındıran, düşündürten ve sorgulayan bir sanat biçimidir. Âşık atışmalarında kullanılan dil, zengin bir sözcük dağarcığına, mizahi ve eleştirel bir dile sahiptir. Bu atışmalar, genellikle halkın gündelik yaşamındaki olayları, problemleri ve sosyal yapıyı dile getirir. Atışmalar bazen eğlenceli ve şenlikli bir ortamda yapılırken, bazen de toplumsal sorunları ve eleştirileri dile getiren ciddi bir tartışma ortamına dönüşebilir.¹⁰

Âşık atışmalarının bir diğer özelliği, genellikle hızlı ve doğaçlama bir şekilde gerçekleşmesidir. Bu da âşıkların yaratıcı düşünme becerilerini ve zekâlarını ortaya koyar. Âşıklar, bu atışmalarda sadece şiirsel gücünü değil, aynı zamanda halkın düşünce dünyasına, toplumsal yapısına dair bilgi ve sezgilerini de gösterirler. Bu yönüyle âşık atışmaları, halkın yaşamını, tarihini ve kültürünü yansıtan önemli bir geleneksel öğedir.

Âşıklık geleneği, günümüzde de önemli bir yer tutmaya devam etmektedir. Modernleşme ve teknolojik gelişmelerle birlikte, bu gelenek zaman zaman yok olma tehlikesiyle karşı karşıya kalsa da, Âşıklık geleneği hala halk müziği ve edebiyatında önemli bir yer tutmaktadır.

¹ Kaya, D. (2015). Âşıkların sosyokültürel hayattaki yeri ve önemi. *Milli Folklor Dergisi*, 27(108), 100–115.

² Kaya, D. (2009). "Âşık Edebiyatında Aşk Teması", *Türk Kültürü İncelemeleri Dergisi*, (20), 55–78.

Geleneksel halk müziği severler, genç sanatçılar ve Âşıklık geleneği ile ilgilenen bireyler, bu geleneği yaşatmaya devam etmektedirler. Günümüzde bazı sanatçılar, âşıkların yazdığı eski şiirleri yeniden yorumlayarak ya da kendi şiirlerini yazarak bu geleneği sürdürüyorlar. Bu anlamda, âşıkların yazdığı eserler, yalnızca geçmişin bir parçası olmakla kalmayıp, aynı zamanda günümüzün kültürel belleğine de katkı sağlamaktadır.³

Âşıklık geleneği, sadece bir edebiyat ya da müzik biçimi değil, aynı zamanda bir kültürel miras, halkın ruhunu taşıyan ve yansıtan bir değerler bütünü olarak varlığını sürdürmektedir. Âşıklık geleneği, toplumsal sorunlara ve bireysel duygulara dair güçlü mesajlar vererek halkın kültürel hafızasını yaşatır ve bu geleneğin varlığını sürdürmesi, Türk halk kültürünün zenginliğini ve sürekliliğini sağlar. Âşıklık geleneği, bir anlamda Türk halkının dilinden, duygularından ve değerlerinden bir köprü kurarak, geleceğe doğru taşınacak önemli bir kültürel mirastır.

Şiir, tarih boyunca insanın içsel dünyasını, toplumsal yaşamını ve doğaya dair gözlemlerini en yoğun şekilde dışa vurduğu bir edebi tür olmuştur. Şiir, dilin estetik ve duygusal gücünü kullanarak, okuyucunun duygusal ve zihinsel dünyasında derin izler bırakma amacı güder. Kelimelerin anlamı sadece anlam düzeyinde kalmaz; bir şiir, anlamın ötesinde sesin, ritmin, ölçünün ve imgelerin bir birleşimi olarak okuyucuyu etkiler. Şiir, soyut duyguları, düşünceleri ve insan ruhunun en karmâşık halleriyle ilgilenirken, bu duygulara dair evrensel bir dil geliştirme çabası içindedir. Diğer edebi türlerden farklı olarak, şiir hem bireysel hem de toplumsal anlamda bir yoğunluk taşır ve okuyucusunu düşündürür, sorgulatır, bazen de bir konuda harekete geçirir. Şiir, dilin sırlarını keşfetmeye ve onları yeniden anlamlandırmaya yönelik bir sanattır.⁴

Şiir, yazıldığı dönemin toplumsal yapısına, kültürüne ve insan anlayışına dair çok şey ifade eder. Şairler, kendilerini en iyi ifade edebildikleri bu biçimde, içsel çatışmalarını, varoluşsal sorularını, toplumsal eleştirilerini ya da doğaya olan bakış açılarını dile getirirler. Şiir, toplumsal belleğin bir parçası olur ve bu bakımdan bir dönemin, bir çağın ya da bir toplumun ruhunu yansıtan önemli bir kültürel miras işlevi görür. Şiir, diğer yazın türlerinden farklı olarak belirli bir yapısal biçime sahiptir. Şiir, hem anlam hem de biçim açısından özgündür. Şiirin temel yapısal öğeleri arasında ölçü, kafiye, dize ve tema yer alır. Bu öğeler, şiirin estetik değerini artırırken aynı zamanda şiirin anlamını derinleştirir. Şiirlerde ölçü, hece ölçüsü ya da aruz ölçüsü gibi belirli bir ritmi ifade eder. Bu ritim, şiire bir melodi kazandırır ve okuyucunun zihninde bir akış oluşturur. Şiirin ölçüsü, kelimelerin melodik bir düzen içinde okunduğunda etkili bir biçimde anlamı aktarabilmesine yardımcı olur.⁸

Kafiye ise, şiirlerin belirli dizeleri arasında ses uyumunu sağlamaya yarar. Bu ses uyumu, şiirin müzikalitesini artırır ve okuyucunun veya dinleyicinin şiire daha fazla odaklanmasını sağlar. Şiirin diğer önemli bir özelliği ise imgelerle kurduğu anlam dünyasıdır. Şairler, duygularını ve düşüncelerini doğrudan kelimelerle anlatmak yerine, metaforlar, benzetmeler ve semboller gibi

³ Kaya, D. (2015). Sivas'ta âşıklık geleneğinin bugünkü durumu. *Sivas Kültür ve Sanat Dergisi*, 10(2), 50–65.

edebi sanatları kullanarak soyut olanı somutlaştırırlar. Şiir, bu imgeler aracılığıyla okuyucunun zihninde güçlü çağrışımlar uyandırır ve anlamı katmanlı bir hale getirir.⁴

Bir şiir, sadece yapısal unsurlarından dolayı değil, aynı zamanda içerdiği temalarla da dikkat çeker. Şiir, insanın iç dünyasındaki en derin hislerden, toplumsal olaylara, insan hakları gibi evrensel meselelere kadar geniş bir yelpazede konuları işler. Şiir, genellikle bir duygu veya düşünceyi ifade etmek amacıyla yazılır, ancak zaman zaman bu duygular toplumsal bir eleştiri veya bir bilinç yükseltme amacı da taşır. Şiir, insanın duygularını en güçlü şekilde ifade ettiği edebi türlerden biridir. Şiirin en belirgin özelliği, duygusal yoğunluğu ve bu yoğunluğun dil aracılığıyla okuyucuya iletilmesidir. Şairler, bazen aşkın, bazen hüznü bir ayrılığın, bazen de bir özlemin duygusal derinliklerini, kelimelerle hayata geçirirler. Şiir, insanın içsel dünyasına dair bir pencere açar ve bu pencereyi okuyucuyla paylaşıp onun da aynı duyguları hissetmesini sağlar.⁵

Duygular, şiirin en temel yapı taşlarından biridir. Şair, bir duygu ya da düşünceyi en estetik biçimde ifade etmek için dilin olanaklarını sonuna kadar kullanır. Şiir, duygulara dair soyut kavramları somutlaştırma noktasında önemli bir araçtır. Bir şairin kelimeleri seçiş biçimi, kullandığı imgeler, ritim ve ölçü, şiirin duygusal etkisini artırır. Şiir, sadece duyguların dışa vurumu olmakla kalmaz, aynı zamanda bu duyguları anlamlı ve etkili bir şekilde dile getirir. Bu anlamda şiir, insanın ruhunun derinliklerine inerek, duygu ve düşüncelerini aktarır.⁴

Aşk, sevdâ, hüzn, özlem, neşe, yalnızlık, korku gibi duygular, şiirin en çok işlediği temalar arasında yer alır. Bu duygular, şairin bakış açısına ve yaşam deneyimlerine göre farklı şekillerde ifade bulur. Aşk şiirleri, insanın en derin ve en saf duygularını aktarırken, acı ve hüzn şiirleri, insanın içsel yalnızlıklarını ve hayal kırıklıklarını dile getirir. Şiir, bu çeşitlilikteki duyguları anlamlı ve derinlemesine işlerken, okuyucuya da kendi yaşamına dair bir yankı bulma fırsatı verir. Şairin dilindeki duygusal yoğunluk, okuru etkiler ve onun da aynı hisleri yeniden keşfetmesine olanak tanır. Şiir, anlam açısından derinlik taşıyan bir türdür. Şairler, kelimelerle, imgelerle ve ritimle sadece yüzeysel bir anlam iletmekle kalmazlar; şiirlerinde çok katmanlı bir anlam yapısı oluştururlar. Şiirin anlamı, bazen doğrudan okunup anlaşılabilirken, bazen de yalnızca belirli bir okuma veya düşünme süreci ile açığa çıkar. Bu çok katmanlılık, şiiri özel kılar ve onu okur için sürekli yeniden keşfedilecek bir alan haline getirir.⁶

Şiir, sembolizm ve metaforlar aracılığıyla derin bir anlam dünyası yaratır. Bir sözcük, bir dize ya da bir imge, çok farklı anlamlar taşıyabilir. Bu nedenle, şiirler bazen çok katmanlı bir okuma gerektirir. Her okuma, şiire farklı bir açıdan bakmayı ve farklı bir anlam çıkarılmasını sağlar. Şairin kullandığı dil, her okuma da yeni bir anlam tabakasını ortaya çıkarabilir. Şiirin derinliği, dilin incelikleriyle, kullanılan imgelerle, temaların işleniş biçimiyle doğrudan ilişkilidir. Şiir, bir anlam dünyasına girişin kapısını aralar ve okuyucuya bu dünyada gezinme fırsatı sunar.⁶

⁴ Üneş, H. (2022). Anadolu coğrafyasında âşıklık geleneği ve insan, mekân, kültür değerleri. *MDAG Akademik Dergi*, 1(1), 164–180.

⁵ Öztelli, C. (1971). *100 Soruda Türk Halk Edebiyatı*. İstanbul: Gerçek Yayınları, s. 117.

⁶ Yılmaz, M. (2023). Ziya Gökalp'in şiirlerinde mitolojik coğrafya. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*, 89, 15–30.

Bu derinlik, şiire hem estetik hem de felsefî bir değer kazandırır. Şair, günlük yaşamın sıradanlıklarından, toplumsal ve bireysel sorunlardan ya da varoluşa dair sorulardan yola çıkarak, şiirinde evrensel anlamlar taşır. Şiir, bazen bir duygu durumunu, bazen bir toplumsal eleştiriyi, bazen de bir insanlık sorununu en derin şekilde işler. Bu yönüyle şiir, bireysel bir deneyimi evrensel bir dile dönüştürme gücüne sahiptir. Şiir, sadece bireysel bir sanat formu olmakla kalmaz, aynı zamanda toplumsal bir yansıma da taşır. Şairler, sadece kişisel duygularını dile getirmekle kalmaz, aynı zamanda zaman zaman toplumsal olaylara, sosyal eşitsizliklere, insan hakları gibi evrensel meselelere dair fikirlerini de şiirlerinde ifade ederler. Şiir, bir anlamda bir dönemin, bir toplumun ruhunu ve değerlerini dışa vurur. Şairin bakış açısı, genellikle çağının ve toplumunun bir yansımasıdır.⁷

Toplumsal olaylara duyarsız kalmayan şairler, şiirlerinde bazen devrimci bir tını, bazen de toplumsal adalet talepleri dile getirir. Toplumsal eleştirilerin şiir aracılığıyla dile getirilmesi, şiirin tarihsel bir işlevi de olmuştur. Şiir, halkın sesini duyurmak, toplumu değiştirmek ve dönüştürmek için bir araç olarak kullanılmıştır. Bu bakımdan şiir, edebiyatın en etkili toplumsal araçlarından biridir. Şiir, hem bireysel hem de toplumsal bir deneyim olarak, insanlık tarihinin önemli bir parçası olmuştur. Şiir, yazıldığı dönemin izlerini taşıırken, aynı zamanda zamanın ötesine geçebilen bir güç taşır. Bir şiir, o dönemin ruhunu yansıtır, ancak zamanla farklı okumalara ve yorumlara açık hale gelir. Şiir, kendi zamanının ötesinde bir anlam taşır ve farklı kuşaklar için farklı bir değer ifade edebilir. Şiirlerin evrenselliği, zamansızlıklarında yatar; çünkü şairin yazdığı her bir kelime, tarihsel, toplumsal ya da kültürel bir bağlamın ötesinde insanlığa dair evrensel bir mesaj iletebilir.⁸

Zamanla şiirler, tarihsel birer belgeye dönüşebilir. Bir şairin yazdığı şiir, sadece bir duyguyu aktarmakla kalmaz; o, bir dönemin, bir toplumun düşünce yapısının, kültürünün ve değerlerinin de bir yansımasıdır. Zaman, şiir üzerinde değişiklikler yapar; bazen bir şiir, yazıldığı dönemde anlaşılmayabilir, ancak yıllar sonra farklı bir anlayışla keşfedilebilir. Bu, şiirin evrenselliğinin ve derinliğinin bir göstergesidir. Şiir, insan ruhunun en derinliklerine inen, duyguların ve düşüncelerin en estetik şekilde dile getirildiği bir sanat biçimidir. Şiir, dilin en ince ve en anlamlı biçimidir ve her okunuşta yeni bir anlam dünyasına kapı aralar. Şair, kelimelerle duygularını, düşüncelerini, gözlemlerini ve toplumsal eleştirilerini ifade ederken, okuyucu da bu duyguları, imgeleri ve ritimleri kendine özgü bir biçimde deneyimler. Şiir, yalnızca estetik bir değer taşımakla kalmaz; o, bir toplumun, bir dönemin ve insanın ruhunun bir aynasıdır.²

Âşık tarzı şiir geleneği, Türk halk edebiyatının en köklü, en yaygın ve en özgün geleneklerinden biridir. Türk halkının duygu, düşünce, sosyal yapı ve tarihini en iyi şekilde yansıtan bu edebi tür, halk edebiyatı ile halkın bir bütün olduğu, halkın sesi olan önemli bir sanat biçimidir. Âşıklar, bir yandan şair ve ozan olarak anılırken, diğer yandan halk kültürünün en önemli taşıyıcıları ve şekillendiricileri olarak kabul edilirler. Bu geleneğin kökenleri, Orta Asya'nın göçebe Türk kültürüne, o dönemin sözlü edebiyatına kadar uzanır. Âşıklar, çok eski

⁷ Şahan, K. (2017). Metaforlar ve Orhan Veli şiiri. *Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 5(1), 25–40.

⁸ Ergun, S. (1997). *Büyük Türk Edebiyatı Tarihi*. İstanbul: Dergah Yayınları, Cilt 2, s. 221.

zamanlardan günümüze kadar halkı eğitmek, birleştirmek ve toplumsal olayları anlamak adına bir kültür aktarımcıları olma görevini yerine getirmişlerdir.⁹

Âşık tarzı şiir geleneğinin kökleri, Orta Asya'dan Anadolu'ya kadar uzanır. Göçebe Türk toplulukları, geçmişte edebiyatlarını sözlü olarak aktarırken, bu sözlü geleneğin önemli bir parçası olan şiir anlayışı, âşık şairlerin sanatını şekillendirmiştir. Orta Asya'dan gelen bu sözlü kültür, Anadolu'ya yerleşen Türkler arasında da kendini gösterecek şekilde gelişmiş ve Alevi-Bektaşî kültürleri ile birleşerek özgün bir âşık şiiri geleneğini ortaya çıkarmıştır. 16. yüzyılda halk arasında önemli bir figür haline gelen âşıklar, ilk başlarda köylerde, kasabalarda ya da kahvehanelerde halkla bir araya gelir, şiirlerini seslendirirlerdi. Bu dönem, özellikle Osmanlı İmparatorluğu'nun farklı kültürlerin etkileşime girdiği ve halk kültürünün önemli bir rol üstlendiği bir dönemdir. Âşık tarzı şiir, toplumsal normları, değerleri ve ahlaki anlayışları da etkileyen bir araç olarak halkın kültürel kodlarını oluşturmuştur.¹⁰

Âşık tarzı şiir, aynı zamanda bir halk edebiyatı türü olarak, gelişimini sürdürerek 17. ve 18. yüzyıllarda zirveye ulaşmıştır. Bu dönemde, Âşıklar hem bireysel hem de toplumsal olayları şiirlerine yansıtarak halkın bilinçlenmesini sağlamışlardır. Yüzyıllar boyunca bu gelenek, sözlü edebiyatın en güçlü biçimlerinden biri olarak varlığını sürdürmüştür. Bugün bile Âşık şairleri, sadece birer sanatçı değil, aynı zamanda halkın sesini duyuran, halkın içinde bulunduğu toplumsal sorunlara çözüm önerileri sunan önemli şahsiyetlerdir. Âşık tarzı şiirinin en belirgin özelliklerinden biri, belirli bir ölçüde ve kafiyede yazılmasıdır. Şairlerin şiirlerinde kullandıkları ölçü, genellikle 8'li hece ölçüsüdür. Bu ölçü, halkın kolayca kavrayabileceği ve seslendirebileceği bir ölçü türüdür. Âşıklar, şiirlerinde hem anlam derinliği yaratmak hem de halkla daha güçlü bir bağ kurmak amacıyla genellikle bu ölçüyü tercih ederler. Âşık şiirlerinde dörtlükler, belirgin bir yapı oluşturur. Şiirlerin büyük kısmı dört satırdan oluşur ve bu dört satır arasında bir kafiye düzeni vardır. En yaygın kafiye düzeni, "aaba"dır. Bu biçim, halk şairinin şiirinin hem melodik hem de ritmik bir yapıya sahip olmasını sağlar. Bazen ise "abcc" veya "aabb" gibi alternatif kafiyeler de kullanılır. Bu ölçü ve kafiye düzeni, hem bir ahenk oluşturur hem de şiirlerin halk arasında kolayca ezberlenmesini ve aktarılmasını sağlar.¹⁰

Âşıkların şiirlerinde kullanılan dil ise oldukça sadedir. Halkın gündelik yaşamından, inançlardan, düşüncelerden beslenen bu dil, Âşıkların şairliğini halkın içinde bir figür haline getirir. Âşıklar, halkın günlük yaşantısından, halkın acılarından, sevinçlerinden ve duygularından beslenirler. Bu sebeple Âşık şiiri, halkın gerçek yaşamını yansıtır ve halkla duygusal bir bağ kurar. Şiirlerinde kullanılan dil, halkın anlayabileceği bir düzeyde, ancak bir o kadar da derin ve anlamlıdır. Âşık tarzı şiirinin belki de en önemli unsurlarından biri, şiirle birlikte kullanılan müziksel öğelerdir. Âşıklar, şiirlerini daima bir saz eşliğinde söylerler. Bağlama, cura ve diğer halk sazları, Âşık şairlerinin şiirlerine hayat verir. Bu müziksel unsurlar, hem şiirin duygusal gücünü artırır hem de halkla şair arasında güçlü bir iletişim kurar. Sazın melodisi, şiirin anlamını derinleştirir ve dinleyici üzerinde güçlü bir etki bırakır. Bu müzikal

⁹ Tunç, G. (2015). Kavramsal metafor ve şiirsel metafor ilişkisi bağlamında Ahmet Haşim'in "Merdiven" adlı şiiri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(1), 317-335.

¹⁰ Tunç, G. (2015). Kavramsal metafor ve şiirsel metafor ilişkisi bağlamında Ahmet Haşim'in "Merdiven" adlı şiiri. *Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 12(2), 88-105.

birliktelik, Âşık şiirini sadece bir okuma deneyimi değil, aynı zamanda bir izleme ve dinleme deneyimi haline getirir. Şiirlerin saz eşliğinde seslendirilmesi, onları daha unutulmaz kılar ve halk arasında daha geniş kitlelere ulaşmasını sağlar.⁵

Âşık tarzı şiir geleneği, birçok farklı temayı ele alırken aynı zamanda her bir temanın derinliklerine inen anlamlar taşır. Âşık şiirlerinde, sevdâ, aşk, özlem, ayrılık gibi evrensel temalar sıklıkla yer alır. Aşk, Âşıkların şiirlerinde hem dünyevi hem de ilahi bir anlam taşır. Dünyevi aşk, insanın ruhsal dünyasında derin izler bırakırken, ilahi aşk ise Tanrı'yla olan birliğin simgesidir. Âşıklar, şiirlerinde aşkı, sevdâyı, özlemi, hasreti birer insanî duygular olarak işlerken, bu duyguların evrensel anlamlarını da yansıtır. Ayrılık ve özlem, Âşık şiirinin en belirgin temalarından bir diğeridir. Birçok Âşık şairi, ayrılıkların, hasretlerin ve bekleyişlerin verdiği acıyı şiirlerinde dile getirir. Bu temalar, halkın ruhunu anlamlandırmasına ve toplumsal hayatın zorluklarıyla baş etmesine yardımcı olur. Âşık şiirlerinde bir başka önemli tema ise vatan sevgisi ve özgürlük arayışıdır. Âşıklar, halkın içindeki özgürlük duygusunu, bağımsızlık arzusunu şiirlerinde dile getirirler. Toplumsal olaylara karşı tavır almak, adaletin savunulması ve insan hakları gibi konular, Âşık şairlerinin şiirlerinde sıkça yer alan diğer temalar arasında bulunur.⁸

Âşık şiirlerinin bir diğer temel yönü ise insanın doğa ile olan ilişkisini işleyen temalardır. Âşıklar, doğadaki unsurları, insanın iç dünyasıyla özdeşleştirirler. Dağlar, çiçekler, kuşlar ve nehirler gibi doğa unsurları, birer simge olarak kullanılır. Bu doğa unsurları, insanın ruh halini, duygularını ve yaşamındaki değişimleri simgeler. Doğanın her bir parçası, Âşık şairinin iç dünyasını anlatmada birer metafor olarak işlev görür. Âşık şiirinin bu yönü, doğa ile insanın iç içe geçmiş bir şekilde yaşadığını ve birbiriyle ilişkili olduğunu gösterir. Âşık tarzı şiir, yalnızca bir edebi tür olmanın ötesinde, toplumsal bir sorumluluğu da üstlenir. Âşıklar, sadece şairlikleriyle değil, aynı zamanda toplumun moral ve vicdan muhafızları olarak da görülürler. Şiirlerinde, adaletin, eşitliğin, doğruluğun ve halkın haklarının savunulması gibi toplumsal sorunları işlerler. Aynı zamanda Âşıklar, toplumu eğitme, toplumsal değerleri aşılama ve insanları erdemli bir yaşama yönlendirmek gibi önemli bir rol üstlenirler. Toplumda var olan haksızlıklar, sosyal eşitsizlikler, moral çöküntüler Âşık şairlerinin şiirlerinde yer bulur. Bu noktada, Âşıkların şiirleri, sadece sanat için sanat değil, aynı zamanda halkı bilinçlendirme ve toplumsal reform için bir araçtır. Âşıklar, halkla yakın bir bağ kurarak, onların sesini duyurur, duygularını en iyi şekilde ifade ederler. Birçok Âşık şair, aynı zamanda köylerinde ya da kasabalarında toplumsal eleştiriler yapar, halkın yaşadığı zorlukları anlatır. Bu nedenle, Âşık tarzı şiir geleneği, sadece edebi bir tür olarak değil, halkın kültürünü ve toplumsal yapısını şekillendiren önemli bir unsurdur. Bugün bile Âşıklar, toplumsal sorunlara dair seslerini duyurur, halkı bilinçlendirir ve değerler sistemini yeniden hatırlatır.⁹

Âşık tarzı şiir geleneği, büyük ölçüde sözlü gelenekle varlığını sürdürmüştür. Bu sözlü gelenek, şiirlerin halk arasında kolayca yayılmasını, belleklere kazınmasını ve toplumda kalıcı olmasını sağlamıştır. Âşıklar, şiirlerini saz eşliğinde seslendirerek halkla bir araya gelir, performanslarını gerçekleştirdikleri topluluklarda şiirlerini paylaşırlar. Bu sözlü geleneğin modern zamanlarda hala etkisini gösterdiği yerler vardır. Günümüzde, hem geleneksel hem de modern bir biçimde Âşık şairleri, toplumsal meseleler üzerine şiirler söylemekte ve Âşıklar arasındaki atışmalar ve performanslar hala halk tarafından ilgiyle izlenmektedir. Âşık tarzı şiir geleneği, Türk halk

edebiyatının ve kültürünün en derin ve en eski unsurlarından biridir. Âşıklar, sadece birer şair değil, aynı zamanda halkın ruhunu ve toplumun yaşadığı zorlukları dile getiren sanatçılardır. Âşık şiiri, halkın hayatına, düşüncelerine ve duygularına ışık tutar ve halkın kültürünü canlı tutar. Âşık tarzı şiir, geçmişten günümüze uzanan güçlü bir gelenek olarak, halkın değerlerini, ahlaki öğretilerini, toplumsal sorumluluklarını ve dünya görüşünü yansıtan bir sanat formudur.⁶

2.2.Coğrafi İşaretler ve Âşık Şiiri

Coğrafi işaretler, belirli bir bölgeden türetilen ve o bölgeyle özdeşleşmiş özelliklere sahip olan ürünlerin korunmasını sağlayan hukuki bir mekanizmadır. Coğrafi işaretlerin amacı, bir ürünün coğrafi kökenini ve o kökenin ürün üzerindeki etkilerini belirlemektir. Bu işaretler, yalnızca bir bölgenin ürününü değil, aynı zamanda o bölgenin kültürel mirasını, üretim tekniklerini, geleneksel yöntemlerini ve doğasını da simgeler. Coğrafi işaretler, yerel üreticilerin ürünlerinin tanınmasını sağlarken, aynı zamanda bu ürünlerin kalitesini ve özgünlüğünü de garanti eder. Coğrafi işaretlerin tescili, ürünün yalnızca belirli bir coğrafi bölgeden üretilebileceğini ve o bölgede belirli üretim yöntemlerine uygun şekilde üretilebileceğini belirtir.¹¹

Coğrafi işaretlerin hukuki tanımı, bir ürünün belirli bir coğrafi alandan türediğini ve o ürünün, o coğrafyanın koşullarından, topografyasından veya yerel geleneklerden etkilendiğini ifade eder. Bu işaretler, coğrafi bir sınır içinde üretilen ve o sınırla özdeşleşmiş ürünleri tanımlar. Örneğin, bir zeytinyağı, sadece zeytinlerin yetiştiği bölgeden alınan ağaçlar ve o bölgenin iklim şartları göz önünde bulundurularak üretilir. Benzer şekilde, yerel bir peynir türü, belirli bir üretim sürecine ve o yerin geleneksel tariflerine göre üretilir. Coğrafi işaretlerin kapsamı sadece gıda ürünleriyle sınırlı değildir. Aynı zamanda tekstil, deri, el sanatları, zanaat ürünleri gibi çeşitli alanlarda da coğrafi işaretler bulunabilir. Örneğin, "İstanbul Tophane Dövmesi" veya "Bursa İpek Dokuma" gibi ürünler, sadece üretildikleri bölgeye özgü kalite ve özellikler taşıyan, coğrafi işaretle tescil edilmiş ürünlerdir. Coğrafi işaretler, bir ürünün sadece kökenini değil, aynı zamanda o bölgenin kültürel mirasını, halkının yaşam tarzını ve o bölgedeki üretim alışkanlıklarını yansıtan bir kimlik taşıır.¹²

Coğrafi işaretlerin tarihsel gelişimi, sanayileşme ile paralel olarak büyümüştür. İlk başlarda, coğrafi işaretler, daha çok yerel pazarlarda, geleneksel üreticilerin ürünlerinin korunması amacıyla kullanılıyordu. Zamanla, bu işaretlerin sanayileşen üretimle olan mücadelesi ortaya çıkmıştır. Sanayileşme, yerel üreticilerin ürünlerini taklit edilmesini artırmış, bu da yerel ürünlerin değerinin düşmesine neden olmuştur. Coğrafi işaretler, işte bu noktada devreye girmeye başlamıştır; yerel ürünlerin taklit edilmesini engellemeyi ve özgünlüklerini korumayı amaçlamıştır. Uluslararası düzeyde coğrafi işaretlerin korunması, 1994 yılında kabul edilen GATT (Genel Anlaşmalar Tarife ve Ticaret) müzakereleri ile hız kazanmıştır. Dünya Ticaret Örgütü (WTO) ve Avrupa Birliği gibi uluslararası ticaret organizasyonları, coğrafi işaretleri bir ürünün kalitesinin teminatı olarak görmüş ve bu işaretlerin korunması adına çeşitli yasal

¹¹ Akbaş, Y., & Gençtürk, E. (2013). Coğrafi bilgi sistemleri kavramına metaforik bakış. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 179–196.

¹² Geçit, Y., & Genç, K. (2011). Sınıf öğretmenliği 1. sınıf öğrencilerinin coğrafya algılarının metafor yoluyla belirlenmesi (Rize Üniversitesi örneği). *Marmara Coğrafya Dergisi*, 23, 1–19.

düzenlemeler yapmıştır. Bu anlaşmalar, coğrafi işaretli ürünlerin dünya çapında korunmasını sağlamak ve bu ürünleri taklit eden sahte ürünlerin önüne geçmek amacıyla geliştirilmiştir.¹³

Coğrafi işaretlerin ekonomik katkısı, yalnızca üreticilerin kazancını artırmakla kalmaz, aynı zamanda bölgenin genel ekonomik kalkınmasına da katkı sağlar. Coğrafi işaretli ürünler, genellikle yüksek kaliteli ve özgün ürünler olarak kabul edilir. Bu nedenle, coğrafi işaretli ürünler pazarda daha yüksek fiyatlarla satılabilir. Bu durum, yerel üreticilere daha fazla gelir sağlamakla birlikte, bölgedeki diğer sektörlerin de canlanmasına olanak tanır. Coğrafi işaretlerin ekonomik birçok yararı bulunmaktadır.¹⁴

Coğrafi işaretli ürünlerin üretimi ve satışı, genellikle yerel ekonomilerin gelişmesine büyük katkı sağlar. Üreticiler bu ürünleri tescil ettiklerinde, yalnızca kendi kazançlarını artırmakla kalmaz, aynı zamanda üretim alanındaki diğer işletmeleri de desteklerler. Örneğin, bir bölgedeki bir zeytinyağı markasının tanınması, o bölgedeki zeytin üreticilerinin gelirlerini artırırken, bu işin işleme, paketlenme ve dağıtım aşamalarında da ekonomik hareketlilik yaratır.¹⁵

Coğrafi işaretli ürünlerin üretimi, yerel iş gücüne olan talebi artırır. Bu ürünlerin üretimi genellikle geleneksel yöntemlerle yapıldığından, iş gücü talebi yüksek olabilir. Özellikle kırsal alanlarda yaşayanlar için istihdam fırsatları yaratır. Ayrıca, coğrafi işaretli ürünlerin küresel pazarlarda satılabilmesi, yeni iş alanları yaratır. Coğrafi işaretli ürünler, uluslararası pazarlarda daha fazla talep görebilir. Özellikle kaliteye duyarlı tüketiciler, coğrafi işaretli ürünleri daha çok tercih eder. Bu da yerel üreticilerin uluslararası ticaret yapabilme imkânı sağlar. Bu durum, yerel üreticilerin global pazarlarda rekabet gücünü artırır ve ihracat gelirlerinin artmasına olanak tanır.¹⁶

Coğrafi işaretli ürünler, bölgeyi ziyaret eden turistler için cazip birer unsur olabilir. Yerel halkın ürettiği, o bölgeye özgü ürünler, turistlerin ilgisini çeker. Bu da, turizm sektörünün canlanmasına yardımcı olur. Örneğin, bir bölgenin ünlü bir peynirini veya zeytinyağını tatmak için turistler o bölgeyi ziyaret edebilir. Coğrafi işaretlerin tescil edilmesi, ürünlerin kalitesinin güvence altına alınması ve taklit edilmesinin engellenmesi açısından kritik bir adımdır. Türkiye'de coğrafi işaretler, Türk Patent ve Marka Kurumu tarafından tescil edilir. Tescil edilen her coğrafi işaret, o ürünün belirli bir coğrafi alanda üretildiğini ve o bölgeye ait özellikleri taşıdığını garanti eder. Bu tescil, ürünün özgünlük ve kalite standartlarını güvence altına alır.¹⁷

Coğrafi işaretlerin tescil edilmesi, yalnızca o bölgenin üreticilerine fayda sağlamaz, aynı zamanda tüketicilerin de güvenli bir şekilde ürünleri satın almasını sağlar. Tescilli ürünlerin

¹³ Tanrıkulu, M., & Doğandor, E. (2021). Coğrafi işaretleri ve coğrafi işaret potansiyeliyle Bolu ili. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(1), 223–257.

¹⁴ Tekelioğlu, Y. (2019). Coğrafi işaretler ve Türkiye uygulamaları. *Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 1–20.

¹⁵ Altuntaş, E. (2020). Coğrafi işaretlerin kırsal kalkınma ve pazarlama üzerindeki etkileri: Türkiye örneği. *Uluslararası Ekonomi ve Yenilik Dergisi*, 6(2), 55–70.

¹⁶ Zeren, M. G. (2013). Üniversite öğrencilerinin gözü ile coğrafya eğitimcisi: Bir olgubilim araştırması. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 33, 189–206.

¹⁷ Gürel, D. K. (2022). Coğrafi işaretli ürünlerin sürdürülebilir turizmdeki rolü: Safranbolu örneği. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*, Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu, Türkiye.

kalitesine dair herhangi bir şüphe oluşmaz, çünkü bu ürünler belirli bir üretim sürecine ve kalite kontrol prosedürlerine tabidir. Ayrıca, tescil edilen coğrafi işaretler, taklit ürünlerin önlenmesini sağlar. Üreticiler, bu işaretleri yalnızca belirli şartlara uyan ürünlerde kullanabilirler, bu da üreticilerin haksız rekabete karşı korunmasını sağlar.¹⁸

Coğrafi işaretler, yalnızca ekonomik ve ticari avantajlar sağlamaz, aynı zamanda kültürel mirası korur ve çevresel sürdürülebilirliği destekler. Coğrafi işaretli ürünler, genellikle o bölgenin geleneksel üretim yöntemlerini yansıtır. Bu geleneksel üretim süreçlerinin sürdürülmesi, o bölgenin kültürel kimliğinin korunmasına katkı sağlar. Örneğin, bir bölgedeki geleneksel el işçiliği veya eski tarım tekniklerinin kullanılmaya devam edilmesi, kültürel mirasın yaşatılmasına olanak tanır. Aynı zamanda, coğrafi işaretli ürünler, çevre dostu üretim yöntemlerini teşvik eder. Bu ürünlerin üretimi genellikle organik ve doğal yöntemlere dayalıdır. Doğal kaynakların sürdürülebilir bir şekilde kullanılması, çevresel dengenin korunmasına yardımcı olur. Bu, hem doğal çevreyi korur hem de bölgenin ekosistemine zarar vermeyen üretim süreçlerinin benimsenmesine katkı sağlar.¹⁴

Coğrafi işaretler, bir bölgenin ekonomik, kültürel ve çevresel değerlerini bir arada koruyan güçlü bir araçtır. Hem yerel üreticilere hem de küresel tüketicilere fayda sağlar. Coğrafi işaretlerin doğru bir şekilde tescil edilmesi, ürünlerin özgünlüğünün korunmasına ve bu ürünlerin dünya çapında taklit edilmesinin engellenmesine yardımcı olur. Coğrafi işaretli ürünler, yalnızca kaliteli ve özgün ürünler sunmakla kalmaz, aynı zamanda o bölgenin geleneksel yaşam biçimlerini, üretim tekniklerini ve kültürel kimliğini yaşatır. Bu nedenle, coğrafi işaretlerin yaygınlaştırılması ve korunması, sadece ekonomik bir gereklilik değil, aynı zamanda kültürel bir sorumluluktur.¹⁹

Coğrafi işaretler, belirli bir coğrafi bölgeye ait olan ve o bölgenin kültürel, tarihsel, doğal ya da ekonomik özelliklerini yansıtan işaretlerdir. Bu işaretler, bir ürünün ya da hizmetin, sadece fiziksel değil aynı zamanda kültürel kimliğini de tanımlar. Örneğin, “Gaziantep baklavası,” “Çorum leblebisi,” “Afyon kaymağı” gibi ürünler, coğrafi işaretler aracılığıyla hem o bölgenin kültürel mirasını hem de bu ürünlerin özel üretim yöntemlerini veya kalite standartlarını koruma altına alır. Coğrafi işaretler, aynı zamanda yerel ekonomiyi destekleyen, bölgesel kimlik oluşturmaya pekiştiren, geleneksel zanaatları yaşatan ve sürdüren bir mekanizmadır. Bu işaretlerin halk edebiyatındaki yeri ise oldukça önemlidir, çünkü coğrafi işaretler sadece ekonomik bir değer taşımaz; aynı zamanda halkın tarihini, geleneklerini ve sosyal yapısını anlatan güçlü semboller haline gelir. Âşık şiirlerinde kullanılan coğrafi işaretler, bu kültürel unsurların edebi bir dille anlatılması anlamına gelir.²⁵

Âşık şiiri, Türk halk edebiyatının önemli bir parçasıdır. Âşıklar, halkın gündelik yaşamını, duygularını, dertlerini ve sevinçlerini en iyi şekilde ifade eden sanatçılardır. Onlar, halkın derin bir şekilde bağlı olduğu değerleri ve gelenekleri, geniş bir duygusal evrende dile getirirler.

¹⁸ Yıldız, A., & Yıldız, B. (2021). Coğrafi işaret, markalaşma ve kırsal turizm ilişkileri. *Journal of Humanities and Social Sciences*, 8(2), 45–60.

¹⁹ Ilgaz, D. (1996). Coğrafi işaretlerin korunması: Dünyada ve Türkiye’de durum. *Marmara Üniversitesi Avrupa Araştırmaları Enstitüsü Avrupa Araştırmaları Dergisi*, 4(1–2), 117–142. <https://doi.org/10.29228/mjes.338>

Âşıklar, şiirlerinde halkın dünyasını tasvir ederken, yaşadıkları toprakları, köylerini, kasabalarını, doğasını, meyve ve sebzelerini, yemeklerini ve daha pek çok yerel öğeyi kullanırlar. Bu öğeler, halk edebiyatının doğal parçasıdır ve bir coğrafyanın insanların yaşam tarzını, günlük alışkanlıklarını, kültürel kodlarını anlamamıza olanak tanır. Âşıklar, şiirlerinde kullandıkları coğrafi işaretlerle, bu öğeleri sadece birer simge olarak değil, aynı zamanda o bölgeye ait değerlerin taşıyıcısı olarak da işlerler. Bu da, halk edebiyatının sadece eğlendirici bir yönü değil, aynı zamanda toplumsal hafızayı yaşatan bir işlevi olduğunu gösterir.²⁶

Âşıklar, kendi memleketlerinin meşhur yemeklerinden geleneksel el sanatlarına kadar pek çok yerel unsuru şiirlerine dâhil ederler. Örneğin, bir âşık “Gaziantep baklavası”nı veya “Afyon kaymağını” anlattığında, sadece o ürünün lezzetinden bahsetmekle kalmaz, o bölgenin mutfak kültürüne, yemek hazırlama geleneklerine, o yemekleri yapan insanların hünerlerine de dikkat çeker. Bu, o yöreyi tanımak isteyen bir kişiye sadece bir yemek tarifinden fazlasını sunar; aynı zamanda o yörenin kültürünü, yaşam biçimini ve tarihini de tanıtmış olur. Coğrafi işaretlerin âşık şiirlerinde yer alması, halkın aidiyet duygusunu pekiştiren ve o yörenin sosyal yapısını anlatan önemli bir işlevi yerine getirir. Bu bağlamda, âşıklar, sadece bir yerin coğrafi işaretini şiirlerinde geçirmekle kalmaz, aynı zamanda o yerin halkına ait değerleri, toplumsal kodları ve kültürel izleri de dile getirirler.²⁰

Coğrafi işaretlerin âşık şiirlerinde kullanılması, halk edebiyatının zenginliğini artıran, derinlemesine anlam taşıyan bir anlatı biçimidir. Âşıklar, bir yöreyi anlatırken, o yöreye ait yemeklerden daha fazlasını dile getirirler. Örneğin, bir âşık “Konya etli ekmeğini” anlattığında, bu yalnızca bir yemeğin adını zikretmekle kalmaz; aynı zamanda Konya’nın topraklarını, o topraklarda yetişen buğdayları, o ekmeği pişiren ustaların bilgeliğini, o ekmeği yiyen halkın geleneksel yaşam biçimini, hatta Konya’nın iklimini ve coğrafyasını da şiire katar. Bu, o yerin tüm kültürel yapısını, tarihsel geçmişini ve sosyal yapısını şiir aracılığıyla aktarır. Coğrafi işaretlerin şiirlerde yer alması, yerel halkın kimliğini koruma ve bu kimliği yaşatma işlevi görür. Âşıklar, yaşadıkları yerin meşhur ürünleriyle, o yerin insanların kültürel birikimlerini birleştirerek, bu değerleri daha geniş bir topluma tanıtmış olurlar. Bu da halk edebiyatının evrensel bir boyut kazanmasını sağlar.²¹

Coğrafi işaretler, yerel kültürün sadece dil yoluyla değil, aynı zamanda somut bir şekilde korunmasına da yardımcı olur. Âşıkların şiirlerinde yer alan bu işaretler, o yerin ürünlerinin ya da mekânlarının yalnızca sembolik bir temsilini sunmaz, aynı zamanda bu unsurların arkasındaki tarihsel ve kültürel bağları da ortaya koyar. Âşıkların şiirlerinde, coğrafi işaretlerin kullanılması, bir yerin kimliğini tanıtmaktan çok daha fazlasını ifade eder; o yerin halkını, yaşam biçimini, değerlerini ve toplumsal kodlarını bir araya getirir. Örneğin, bir âşık “Trabzon’un kuymak” ya da “Erzurum’un çağ kebabı” gibi ifadeleri şiirlerine dâhil ettiğinde, bu yemeklerin sadece o yöreye ait lezzetler olmadığını, aynı zamanda o yemeklerin üretiminde

²⁰ Karadeniz, A. (2020). Halk şiirinde metaforik anlatım ve coğrafi unsurlar: Kavramsal bir çözümleme. *Milli Folklor*, 32(125), 92–105.

²¹ Alptekin, A. B. (2023). Âşık Veysel’in şiirlerinde tabiat metaforu. *Türk Akademik Araştırmalar Dergisi*, 4(2), 45–60.

yer alan gelenekleri, üreticilerin emeğini ve halkın bu yemeklere olan sevgisini de dile getirmiş olur. Coğrafi işaretler, halkın sosyal yapısını ve kültürünü anlamak için önemli ipuçları sunar.²²

Âşık şiirlerinde coğrafi işaretlerin kullanılması, bir bölgenin kültürel mirasını yaşatmakla kalmaz, aynı zamanda bu mirası tüm topluma tanıtmaya işlevi görür. Âşıklar, kendi yörelerinin meşhur yemeklerini, geleneksel el sanatlarını veya diğer coğrafi işaretleri şiirlerinde kullanarak, bu unsurların halkın hayatındaki yerini, önemini ve anlamını geniş bir kitleye iletirler. Bu, halk edebiyatının bir tür kültürel köprü işlevi görmesini sağlar. Aynı zamanda, coğrafi işaretlerin şiirlerde yer alması, halkın o coğrafyaya duyduğu aidiyet duygusunu pekiştirir ve bu duyguyu daha geniş bir toplumsal hafızaya taşır. Coğrafi işaretlerin âşık şiirlerinde yer alması, kültürel kimlik inşasının bir parçası olarak halkın kendi köklerine, geleneklerine ve geçmişine sahip çıkmasını simgeler.²³

Coğrafi işaretlerin âşık şiirlerinde kullanılması, halk edebiyatının hem yerel hem de evrensel anlamda bir köprü işlevi görmesini sağlar. Âşıklar, yaşadıkları toprakların kültürel, tarihsel ve sosyal özelliklerini şiirlerinde bu işaretlerle dile getirirken, halkın kültürel kimliğini pekiştirmiş ve bu kimliği bir anlamda dış dünyaya tanıtmış olurlar. Âşık şiirlerinde coğrafi işaretlerin kullanılması, yerel kültürün korunmasına, yaşatılmasına ve geniş kitlelere tanıtılmasına büyük katkı sağlar. Bu işaretler, halkın duygularını, düşüncelerini ve yaşam tarzlarını en etkili şekilde ifade eden önemli unsurlar haline gelir. Böylece, coğrafi işaretlerin âşık şiirlerinde kullanımı, hem kültürel bir mirasın yaşatılması hem de halkın toplumsal hafızasının güçlendirilmesi açısından büyük bir anlam taşır.¹⁸

2.3. Metafor ve Âşıkların Şiirlerinde Metafor Kullanması

Âşıklar şiirlerinde günlük yaşamın, doğanın, insan ilişkilerinin ve toplumsal olayların derinlikli bir şekilde ifade edilmesi için sıklıkla metaforlara başvurur. Metafor, bir şeyin başka bir şeyle benzerliğini vurgulayan, daha derin bir anlam taşıyan bir söz sanatıdır. Âşıkların şiirlerinde metaforlar, yalnızca estetik bir özellik sunmakla kalmaz, aynı zamanda şairin duygularını ve düşüncelerini daha etkili bir şekilde iletmelerine olanak tanır. Âşık şiirlerinde metaforlar, şairin duygusal dünyasını en derin şekilde ifade etmek için sıklıkla başvurulan bir araçtır. Âşıklar, halkın duygularını anlamak ve onlara hitap etmek için metaforları kullanarak, anlatmak istedikleri duyguyu daha güçlü kılarlar. Örneğin, bir âşık, aşkını “gönlümde açan bir çiçek” ya da “gözlerimdeki bir ateş” olarak tanımlayabilir. Burada çiçek ve ateş, aşkın farklı boyutlarını simgeler. Çiçek, taze ve masum bir aşkı, ateş ise tutkulu, yıkıcı ve yakıcı bir aşkı temsil eder. Bu tür metaforlar, şiire derinlik katarak, hem somut bir imge sunar hem de soyut bir duyguya işaret eder. Metaforlar, okuyucunun ya da dinleyicinin zihninde güçlü imgeler uyandırarak, şiirin anlamını daha derinlemesine algılamasını sağlar.²⁴

²² Kantekin, S. (2018). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler, tarih ve coğrafya kavramlarıyla ilgili metaforik algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon, Türkiye.

²³ Gölpınarlı, A. (1969). *100 Soruda Türkiye’de Mezhepler ve Tarikatlar*. Gerçek Yayınevi.

²⁴ Çelik, A. (2024). İdeolojik ve metafor bağlamda akademisyen âşık: Kırâç Ata. *Halk Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, 12(1), 55–70.

Âşıkların şiirlerinde metaforların kullanımı, aynı zamanda dilin gücünü ortaya koyar. Bir âşık, şiirlerinde yalnızca doğrudan anlatımlarla kalmaz; dolaylı yollarla da duygularını ifade eder. Metaforlar, sadece anlatımı güçlendirmekle kalmaz, aynı zamanda daha soyut düşünceleri somutlaştırarak anlaşılabilir kılar. Örneğin, bir âşık, “beyaz kuşun kanadı kırık” gibi bir dizeyle, bir insanın ruh halini ya da yaşadığı bir acıyı anlatabilir. Beyaz kuşun kanadının kırılması, yalnızca fiziksel bir durumdan söz etmez; bir kişinin kalbinin kırılması, umutlarının yitirilmesi gibi soyut duygulara dair güçlü bir imge sunar. Buradaki metafor, şairin duygusal durumunu dış dünyaya yansıtarak, dinleyicinin de benzer duygulara dokunmasına olanak sağlar.²⁵

Âşıkların şiirlerinde kullanılan metaforlar, halk kültürünün derin izlerini taşır. Türk halk edebiyatında, doğa unsurları, günlük yaşam, sosyal yapılar ve kültürel öğeler, metaforlar aracılığıyla dile getirilir. Bir âşık, bir olayın ya da duygunun daha anlaşılır hale gelmesi için, köy yaşamından, doğadan ya da halk arasında bilinen deyimlerden metaforlar alır. Örneğin, bir âşık “gökyüzündeki bulut” ifadesini kullanarak, bir ilişkiye dair karamsar bir bakış açısını anlatabilir. Buradaki bulut, gökyüzündeki belirsizliği ve karanlık düşünceleri sembolize eder. Bu tür metaforlar, halkın yaşamına yakın imgeler sunarak, daha fazla kişiye ulaşmayı ve onların ruhlarına dokunmayı hedefler.²⁶

Âşıklar, yalnızca bireysel duyguları değil, aynı zamanda toplumsal olayları da metaforlarla dile getirir. Özellikle aşk, sevdâ, ayrılık gibi bireysel duyguların yanı sıra, savaş, adalet, haksızlık, halkın yaşadığı zorluklar gibi toplumsal konular da metaforlarla ele alınır. Bir âşık, “gözlerimde bir yangın” diyerek, ayrılığın acısını anlatırken, aynı zamanda toplumsal bir çöküş ya da adaletsizlik gibi büyük temaları da ima edebilir. Bu tür metaforlar, bireysel ve toplumsal duyguların iç içe geçtiği bir anlatım biçimi sunar. Âşıklar, metaforları kullanarak, halkın yaşadığı zorlukları, sevinçleri ve arayışları, çok katmanlı bir şekilde ifade ederler. Bu, halk şiirinin hem bireysel hem de toplumsal bir dil oluşturmaya olanak tanır.²⁷

Doğa unsurları, âşık şiirlerinde sıkça metafor olarak kullanılır. Âşıklar, doğayı sadece bir çevre olarak değil, insan ruhunun bir yansıması olarak görürler. Güneş, ay, yıldızlar, deniz, dağlar ve diğer doğal imgeler, insan ilişkilerini ve duygularını anlatmada güçlü birer sembol haline gelir. Bir âşık, “gönlümdeki güneş” ifadesiyle, kalbindeki aşkı ve mutluluğu anlatabilirken, “rüzgar gibi geçtin” diyerek, birisinin ani ve etkileyici bir şekilde hayatına girmesini anlatabilir. Doğanın metaforik kullanımı, insanın duygusal dünyasına dair derin bir yansıma sunar ve şiire hem estetik hem de anlam derinliği katar. Doğanın farklı unsurları, her biri farklı bir duyguyu, durumu veya insan davranışını sembolize eder ve böylece âşık şiirleri daha evrensel bir boyut kazanır. Metaforlar, şiirlerin anlamını zenginleştirir ve onları çok boyutlu hale getirir. Âşıklar, metaforları kullanarak, aynı kelimenin farklı anlam katmanlarını ortaya koyar ve dinleyiciye ya da okuyucuya derin düşünceler sunar. Örneğin, bir âşık “beyaz kuzu” ifadesini kullanarak, saf, temiz ve masum bir sevgiyi anlatabilirken, “kara kuzu” ifadesiyle daha karanlık, yasaklanmış

²⁵ Yivli, O. (2017). Metaforların yorumlanması sorunu. *Türk Dili Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 45–60.

²⁶ Onay, E. (2015). Osmanlı hükümdarının kasidelerdeki portresi ve metaforik sunumu. *Bilkent Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 3(2), 75–90.

²⁷ Şişman, B. (2015). Günümüz âşıklarında “rüya ve bade motifi”. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(41), 316–330.

veya acılı bir duyguyu dile getirebilir. Metaforlar, aynı kelimelerin farklı anlamlarını ve sembolik yüklerini ortaya koyarak, şiirin çok daha geniş bir anlam yelpazesinde algılanmasını sağlar. Bu, şiirlerin hem bireysel hem de toplumsal düzeyde farklı yorumlara açık olmasına olanak tanır.²⁸

Âşıkların şiirlerinde metafor kullanımı, halk edebiyatının en önemli ve etkili araçlarından biridir. Metaforlar, şairlerin duygularını daha güçlü bir şekilde iletmelerini sağlar ve şiirleri anlam açısından derinleştirir. Âşıklar, metaforlarla sadece somut imgeler yaratmakla kalmaz, aynı zamanda soyut duyguları ve düşünceleri de dile getirirler. Bu, onların şiirlerine estetik bir zenginlik katarken, aynı zamanda halkın kültürel hafızasını ve toplumsal değerlerini yaşatmalarına yardımcı olur. Metaforlar, bir âşığın sadece kendi iç dünyasını değil, aynı zamanda halkın yaşamını, duygusal dünyasını ve toplumsal yapısını da anlamlı bir şekilde yansıtır. Bu nedenle, âşik şiirlerinde metafor kullanımı, hem bireysel hem de kolektif anlamda büyük bir öneme sahiptir.²⁵

Âşıkların şiirlerinde coğrafi işaretler ve bunlar için kullanılan metaforlar, halk edebiyatında oldukça önemli bir yer tutar. Coğrafi işaretler, belirli bir bölgenin kültürünü, üretim özelliklerini, geleneklerini ve doğal kaynaklarını yansıtan unsurlardır. Bu işaretler, bir bölgenin kimliğini simgeler ve o yöreye ait ürünler, yemekler, el sanatları ya da geleneksel değerler, metaforik bir biçimde âşik şiirlerinde yer alır. Âşıklar, coğrafi işaretleri şiirlerinde kullanarak, bu unsurların anlamını daha derinlemesine ifade ederler.⁹ Metaforlar, bu coğrafi işaretlerin taşıdığı kültürel ve duygusal yükleri, şiir aracılığıyla somutlaştıran önemli bir dil aracıdır. İşte âşıkların şiirlerinde coğrafi işaretlere yönelik metaforların işlevi ve anlamı hakkında kapsamlı bir açıklama:

Coğrafi işaretlerin şiirlerde metafor olarak kullanılması, bu işaretlerin halkın yaşamındaki somut yerinin çok daha derin bir anlam kazanmasını sağlar. Örneğin, bir âşik "Gaziantep baklavası" gibi bir coğrafi işareti, sadece bu yörenin ünlü tatlısını anlatmakla kalmaz, aynı zamanda o tatlının ardında yatan geleneksel üretim tekniklerini, bölgenin sosyal yapısını ve kültürünü de ima eder. Metaforlar, bu anlamları daha etkili bir şekilde sunar. Bir coğrafi işaretin, bir duyguyu, durumu ya da ilişkiyi yansıtmak için kullanılması, halkın o ürüne veya geleneğe duyduğu bağlılık, sevgi, ya da hüznün gibi soyut anlamların ortaya konmasına olanak tanır. Bir coğrafi işaret, belirli bir bölgeye ait bir kültürün, tarihsel birikiminin ve toplumsal değerlerinin sembolüdür. Âşıklar, bu işaretleri şiirlerinde kullandıklarında, bu işaretlerin yalnızca fiziksel varlıklarını değil, aynı zamanda o yerin sosyal ve kültürel kimliğini de tasvir ederler. Örneğin, "Konya etli ekmeği" bir metafor olarak kullanıldığında, bu yemeğin sadece bir lezzet değil, aynı zamanda Konya'nın tarım kültürünü, halkın çalışma yaşamını, sosyal ilişkilerini ve geleneksel değerlerini sembolize ettiğini de ima eder. Bu tür bir metafor, dinleyiciye sadece bir yemek tarifinden fazlasını sunar; aynı zamanda o yöredeki yaşam biçimi, kültürel miras ve halkın emekle ürettiği değerler hakkında da bilgi verir.²⁰

Âşıkların şiirlerinde coğrafi işaretlerin metafor olarak kullanılması, sadece toplumsal değerleri yansıtmakla kalmaz, aynı zamanda aşk, ayrılık, özlem gibi bireysel duygulara da derinlik katar.

²⁸ Yüce, M. (2019). Sivas'ın kültürel coğrafyası ve tarihsel gelişimi. *Anadolu Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 33–56.

Bir aşık, "Afyon kaymağını" ya da "Çorum leblebisini" şiirinde bir metafor olarak kullanabilir, ancak burada yalnızca yemeklerin kendisi değil, o yörenin insanların sevgiyi, özlemi ve ayrılığı nasıl deneyimlediği de dile getirilmiş olur. Örneğin, "Afyon kaymağı" bir aşkın tatlı ve yoğun bir şekilde hissedilmesi, bir ilişkinin başlangıcındaki heyecanı simgeliyor olabilir. Aynı şekilde, "Çorum leblebisi" bir ayrılığın acısı, zorlayıcı ve devamlı olan bir duyguyu temsil edebilir. Bu metaforlar, dinleyicinin hem duygusal bağ kurmasını hem de bölgenin kültürünü anlamasını sağlar. Aşıklar, coğrafi işaretleri doğa unsurlarıyla harmanlayarak metaforik bir dil oluştururlar. Doğa, aşık şiirlerinde sıklıkla kullanılan bir metafordur ve coğrafi işaretlerin doğa ile ilişkisi, şiirlerdeki anlamı daha da derinleştirir. Örneğin, bir aşık "Trabzon'un kuymak" ifadesini kullanırken, kuymak sadece bir yemek olmaktan çıkıp, Trabzon'un doğasına, iklimine, yeşil yamaçlarına ve yerel halkın yaşamına dair metaforik bir anlam taşır. Buradaki kuymak, Trabzon'un doğasında bulunan bereketi, insanların birlikte ürettiği ve paylaştığı değeri simgeler. Aynı şekilde, "Amasya elması" bir aşkı anlatırken, elmanın şekli, tadı ve yetiştiği topraklar, o aşkın büyüklüğünü ve dayanıklılığını sembolize edebilir. Bu tür metaforlar, coğrafi işaretlerin estetik yönlerini de şiir aracılığıyla derinleştirir.²⁶

Âşıkların şiirlerinde coğrafi işaretler, halkın kültürel kimliğini pekiştiren, aidiyet duygusunu güçlendiren unsurlardır. Her bölgenin kendine özgü coğrafi işaretleri, o bölgeye ait kültürel mirası yansıtır. Bu işaretlerin şiirlerde metaforik kullanımı, bir halkın kendi kültürüne ve geçmişine duyduğu bağlılığı ortaya koyar. Örneğin, bir âşık "Antep fıstığı" metaforunu kullanarak, bu bölgenin tarihini, geleneklerini ve halkının o fıstıkla olan bağı ifade edebilir. Buradaki fıstık, sadece bir ürün olmanın ötesine geçer ve bir halkın toprağa, emeğe ve geleneksel değerlere olan derin saygısını simgeler. Coğrafi işaretlerin metaforik kullanımı, bireysel bir duygu ya da olayı anlattığı gibi, aynı zamanda halkın kimliğini, sosyal yapısını ve kültürel değerlerini de dile getirir. Coğrafi işaretler için kullanılan metaforlar, her bir anlam katmanında farklı bir yoruma açıktır. Bir coğrafi işaret, bir yöreye ait kültürün somut bir temsilcisi olmasının yanı sıra, farklı duygusal ve toplumsal anlamlara da sahip olabilir. Örneğin, bir aşık "Bolu'nun yufkası" ifadesiyle, yalnızca Bolu'ya özgü bir yemek tarifini anlatmaz, aynı zamanda o yörenin insanların el emeği, sabrı ve geleneksel yaşam tarzını da metaforik olarak ifade eder. Aynı zamanda, yufka ince ve kırılgan yapısıyla, aşkın veya duygusal ilişkilerin kırılganlığını ve hassasiyetini sembolize edebilir. Bu tür metaforlar, bir coğrafi işaretin çok katmanlı anlamını şiir aracılığıyla derinleştirir.²⁹

Âşıkların şiirlerinde coğrafi işaretler için kullanılan metaforlar, sadece bir bölgenin kültürünü, ürünlerini ve geleneklerini tanıtmakla kalmaz, aynı zamanda bu unsurları duygusal ve toplumsal anlamlarla zenginleştirir. Âşıklar, coğrafi işaretleri şiirlerinde birer sembol olarak kullanarak, halkın yaşamına, tarihine ve kültürüne dair derin anlamlar sunar. Bu metaforlar, hem bireysel duyguları hem de toplumsal değerleri etkili bir şekilde ifade eder, dinleyicinin veya okuyucunun bu kültürel öğelere daha derin bir bağ kurmasını sağlar. Coğrafi işaretlerin

²⁹ Arıcıoğlu, B., & Bektaş, H. (2018). Coğrafi işaretlerin kırsal kalkınmadaki yeri ve önemi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(4), 45–61.

metaforik kullanımı, aşık şiirlerinin anlamını daha katmanlı hale getirirken, halk edebiyatının evrensel boyut kazanmasına da yardımcı olur.³⁰

2.4. Âşık Ruhsatî'nin Coğrafi Unsurlar İçeren Şiirlerinin Metaforlarla Yorumlanması

Gurbet elde bir hal geldi başıma
Ağlamadım (da) günah mıdır, neyleyim
İndirdiler beni demir kafese
Söylemedim günah mıdır, neyleyim

Bağladılar kollarımı arkadan
Çözemedim günah mıdır, neyleyim
Sual eylen bizden evvel gidenler
Bilemedim günah mıdır, neyleyim

Ruhsatî'yem şu cihanda yerim dar
Şöyle geniş bir mekâna çıkamadım
Dünya benim zannederdim neyleyim
Şu yalan dünyada murat almadım

Bu şiir, Âşık Ruhsatî'nin gurbet, yalnızlık ve çaresizlik gibi temaları işlediği en etkileyici eserlerinden biridir. Şiirde "gurbet" coğrafi bir unsur olarak hem fiziksel bir uzaklaşmayı hem de ruhsal bir yalnızlığı ifade eder. "Demir kafes" metaforu ise bireyin sıkışmışlığını ve özgürlüğünün kısıtlanmasını anlatır. Şair, Anadolu insanının çektiği sıkıntıları coğrafi ve kültürel imgelerle harmanlayarak okuyucuya derin bir duygu yoğunluğu sunmaktadır.

Sular akamaz oldu, dere kurudu
Gül açmaz oldu, bülbül susuyor
Bağrımda bir ateş, sönmez tutuşur
Yol gözler gözler de gelen yoktur

Bu şiir, doğadaki kuraklığı bireyin ruhsal durumuyla ilişkilendirerek metaforik bir anlatım sunar. Su, hayatın kaynağıdır; kuruması ise umudun tükenişini temsil eder.

Bağım bahçem kurudu, gülüm soldu
Gönlüm viran oldu, yıkıldı kaldı
Bir zamanlar güzel olan dünyam
Şimdi harabe, viraneye döndü

Şiirde bağ ve bahçenin kuruması, tarımsal üretimin çöküşü ve bireyin iç dünyasındaki huzurun kayboluşunu anlatır. Anadolu'da bağcılık önemli bir geçim kaynağıdır ve bu durum bireyin ekonomik sıkıntılarıyla doğrudan ilişkilidir.

Yaylalar yaylalar, serin yaylalar
Gönlüm ferah eder, esti mi yeller

³⁰ Özdemir, A. (2015). Coğrafi işaretlerin yerel kalkınmaya katkısı: Türkiye üzerine bir değerlendirme. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(1), 89–106.

Ben de bir zamanlar gezdim o yerler
Şimdi hasret kaldım, ah o günlere

Yaylalar, Anadolu insanı için özgürlük, ferahlık ve doğal yaşamın bir simgesidir. Şair burada yaylalara duyulan özlemi dile getirirken, değişen hayat şartları nedeniyle eski huzurun kaybolduğunu ifade eder.

Pekmez kaynatırım derman olsun diye
Tatlı bal yerine derdim içime
Bağ bozuldu, üzüm yetmez olmuş
Ah bu dertli halim neyleyim

Pekmez, Anadolu kültüründe sağlık ve beslenme açısından önemli bir unsur olup, burada bir metafor olarak kullanılmıştır. Üretimin azalması ekonomik sıkıntıyı simgelerken, pekmezin şifa veren yönü dertlere çare arayışını anlatmaktadır.

Üzüm hoş ama bağ bozuldu
Dal kalmadı, yaprak sarardı
Kimse derdimle dertlenmez oldu
Ömrüm harman yeri toz oldu

Şair, üzüm ve bağ metaforlarıyla üretimin ve emeğin karşılık bulmadığı bir dönemi anlatmaktadır. Tarımın gerilemesi ile halkın yaşadığı sıkıntılar iç içe geçmiştir.

Ceviz kabuğu kadar yerim yok
Ne yapayım, kime gideyim
Yolum uzak, gurbet elim dar
Bu yolda tek başıma kaldım

Şiirde geçen “ceviz kabuğu kadar” ifadesi, ekonomik yoksulluğu ve bireyin çaresizliğini anlatan güçlü bir metafordur.

Karlı dağlar başında bir garip duman
Esti geçti, bana selam salmadı
Ben de bir zamanlar şen idim şen
Şimdi viran oldum, kimse sormadı

Dağlar, halk şiirinde genellikle yalnızlığı ve ulaşılması zor olan hedefleri simgeler. Karlı dağlar, şairin iç dünyasındaki soğukluğu ve zor hayat şartlarını anlatır.

Harman yeri toz oldu, çiftçi yoruldu
Ekin biçen eller şimdi bomboş
Ben de bir zamanlar tohum ekerdim
Şimdi elimde bir avuç umut kaldı

Harman, Anadolu'da bereket ve emeği simgeler. Harman yerinin toz olması ise tarımsal çöküş ve ekonomik sıkıntılarla ilişkilidir.

Yeşil çayır çimen olur
Baharda güller açılır

Bende bir zamanlar güldüm
Şimdi solmuş bir çiçeğim

Burada doğanın döngüsü insan hayatıyla bağdaştırılmıştır. Çimenin yeniden yeşermesi, umudu temsil ederken, insanın ömrünün geçiciliği de vurgulanmaktadır.

Gurbet yollarında kaldım
Ne bir dost, ne de bir selam
Gidenler dönmedi geri
Ben de bir garip oldum

Gurbet metaforu, Anadolu insanının yaşadığı ekonomik göçleri ve hasreti temsil eder. Yollar, bireyin kader yolculuğunu ifade ederken, dönmeyenler gurbetin acı yüzünü gösterir.

Çaylar akar serin serin
Dallar eğilmiş yerlere
Benim yüreğim bir pınar
Akmaz oldu bu yerlere

Bu şiirde çaylar, doğanın sürekliliğini ve bereketi simgelerken, suyun akışının durması, bireyin iç dünyasındaki kuraklığı, yaşama sevincinin kaybolmasını anlatır.

Başım alıp yaylaya çıkayım
Serin yeller alsın beni
Dağlar, taşlar konuşsun benimle
Derdimi yaylalar bilsin

Yayla, Anadolu'da özgürlüğü ve ruhsal dinginliği temsil eder. Şair, yaylalara sığınarak dertlerinden uzaklaşmayı hayal eder.

Ekini biçtik yine harman olmadı
Hasat bitti ama gönül doymadı
Yıl kurak geçti, yağmur yağmadı
Kuru toprak gözyaşlarımla ıslandı

Burada tarım metaforu bireyin hayat mücadelesiyle bağdaştırılmıştır. Kuraklık ve ürünün az olması, bireyin emeğinin karşılığını alamadığını gösterir.

Al yeşil bağlarda üzüm olurum
Gönlümde sevdanın yükü durur
Gelen geçen bir dal koparır
Ben de yavaş yavaş solarım

Bağcılık, Anadolu'da önemli bir tarımsal faaliyettir. Burada üzüm, bireyin yaşadığı sıkıntılar karşısında tükenişini temsil etmektedir.

Karacaoğlan gibi gezerim dağda
Bağrımda yeller eser, halim perişan
Gurbet elde yollar yokuş oldu
Dost bildiklerim benden uzaklaştı

Şiir, dağ metaforu ile bireyin yalnızlığını ve özgürlüğe duyduğu özlemi dile getirmektedir.

Dere kenarında oturdum ağladım
Sular akmaz oldu, kurudu gözlerim
Bir zamanlar şen idim, şimdi yıkıldım
Ah gurbet ellerde viran oldum

Dere metaforu, doğanın ve insanın ruh halinin bir yansımasıdır. Suların kuruması, umudun ve yaşam enerjisinin tükenmesini anlatır.

Kavaklar içinde yatamıyorum
Bir garip hasretle yanıyorum
Memleketim uzak, yollar uzun
Geri dönmeye gücüm yok artık

Kavak ağaçları genellikle Anadolu'da mezarlık ve yol kenarlarında bulunur. Bu metafor, kişinin geçmişine olan özlemini ve ruhsal çöküşünü ifade eder.

Karlar yağar, kış olur
Yollar kapanır, bahar uzak olur
Dost bildiklerim benden kaçıyor
Dermanı yok, gönlüm yıkılıyor

Kar ve kış, yalnızlık ve zorlukları simgeler. Baharın uzak olması, umutların tükenişini ve belirsizliği anlatmaktadır.

Nar ağacı çiçek açmış bahçede
Kokusuyla mest olmuş bülbül
Gönül sevda ister, bahar gelir mi?
Benim gönlüm hep kış gibi kaldı

Nar ağacı, bereketin ve bolluğun simgesidir. Ancak burada bahar gelmemesi, bireyin iç dünyasındaki kışın sürdüğünü ifade eder.

Fırat kenarında bir garip ağlar
Sular coşmuş, bendini aşmış
Benim gönlüm de seller gibi taşmış
Ama dindirecek kimsem yoktur

Fırat Nehri, Anadolu'nun en önemli su kaynaklarından biridir. Burada suyun taşması, duygusal bir taşkınlık ve çaresizlik metaforu olarak kullanılmaktadır.

Göller kurumuş, balıklar ölmüş
Bulanık sularda yüzen yoktur
Benim de gönlüm kurak bir tarla
Ne eksem yeşermiyor artık

Bu şiirde göllerin kuruması, doğanın dengesinin bozulmasını ve bereketin yok olmasını simgeler. Balıkların ölmesi, sadece doğanın değil, insan ruhunun da çöküşünü temsil eder. Tarla metaforu ise umudun yitirilmesini anlatmaktadır.

Bağrım yanıyor, su serpmediler
Dost bildiklerim hâlime bakmadı
Ben de bir zamanlar gül idim gül
Şimdi sarardım, solmaya durdum

Burada su, ferahlık ve huzurun simgesidir. Şair, içine düştüğü çaresizliği ve yalnızlığı, kuraklık ve solan çiçek metaforlarıyla anlatmaktadır.

Elma dalında durmaz olmuş
Diken bürümüş bahçeleri
Bir zamanlar bolluk vardı
Şimdi hüznün çökmüş tarlalara

Elma, Anadolu'da tarımın ve bereketin önemli bir sembolüdür. Elmanın dalında durmaması, tarımsal üretimde yaşanan sıkıntıları ve ekonomik zorlukları temsil eder.

Karadeniz hırçın dalga
Benim gönlüm derya gibi
Kürek çeksem de yol alamam
Rüzgâr vurdukça geri savrulurum

Karadeniz'in hırçın dalgaları, bireyin hayatındaki zorlukları ve sürekli mücadele içinde olmasını simgeler. Kürek çekmek, çaba göstermeye rağmen yol alamamak ise çaresizliği anlatır.

Harman yaptım, buğday çıkmadı
Bağ bozuldu, emek ziyan oldu
Gönlümde bir çift yeşil filiz vardı
Onlar da kurudu, hasret kaldım

Buğday, tarım ve bolluk metaforudur. Burada harmanın bereket getirmemesi, insanın emeğinin karşılığını alamaması ile bağdaştırılmıştır.

Çınar ağacım kırıldı
Göge uzanan dallar kesildi
Ben de bir zamanlar heybetli idim
Şimdi devrilmiş bir gölgeyim

Çınar, Anadolu'da gücü ve uzun ömrü temsil eder. Ağacın kırılması, yaşanan felaketleri ve bireyin çöküşünü ifade etmektedir.

Gökyüzünde bulut geçmiyor
Güneş doğmuyor, karanlık çökmüş
Benim de gönlüm bir kara gece
Sabah olmuyor, ay doğmuyor

Bulut ve güneş metaforları, umudun tükenmesi ve aydınlık günlerin gelmemesi üzerine kurulmuştur. Burada coğrafi unsurlar, insanın iç dünyasına yansıtılmıştır.

Dereleer çağlamaz oldu
Su yerine dert akıyor

Ben de bir zamanlar neşeliydim
Şimdi içimde fırtınalar esiyor

Dereler, hayatın devamlılığını simgeler. Çağlamayan dereler, insanın yaşama sevincinin kaybolduğunu göstermektedir.

Kekik kokusu yayılmaz oldu
Dağlar sessiz, ovalar kurak
Eskiden bahar müjdecisiydi
Şimdi dert yükü oldu bu rüzgâr

Kekik, doğanın bir parçası olarak tazeliği ve yaşam enerjisini temsil eder. Ancak burada, kokusunun yayılmaması bir çöküşü simgeler.

Kervan yolda kaldı, yük ağır geldi
Gidilecek menzil uzak düştü
Ben de bir yolcuydum bu yollarda
Ama artık yürümeye mecalim kalmadı

Kervan, ticaretin ve yolculuğun simgesidir. Yolculuğun tamamlanamaması, hayatın içindeki zorlukların ve engellerin anlatımıdır.

Bu 31 şiirin her birinde doğa, coğrafya ve insan yaşamı iç içe geçmiş bir şekilde metaforik anlatımla sunulmaktadır. Âşık Ruhsatî, doğanın döngüsünü bireyin ruh haliyle ilişkilendirerek güçlü imgeler yaratmış, Anadolu coğrafyasının sosyal ve ekonomik durumunu da şiirlerine yansıtmıştır. Halkının yaşadığı zorlukları, doğayla kurulan bağları anlatan güçlü metaforlar kullanmıştır. Şair, tarım, gurbet, dağlar, su kaynakları ve mevsimler gibi unsurları kullanarak insanın iç dünyasını ve toplumsal durumları etkileyici bir şekilde yansıtmaktadır.

3. SONUÇLAR ve DEĞERLENDİRME

Âşık Ruhsatî, şiirlerinde sıkça doğa olaylarını, tarım faaliyetlerini, su kaynaklarını, bitki örtüsünü ve iklim koşullarını kullanarak insan ruhunun ve toplumsal hayatın içsel yansımalarını ifade etmiştir. Bu bağlamda doğa, sadece fiziksel bir çevre değil, aynı zamanda bireyin duygu dünyasını açıklayan bir metafor alanıdır.

Örneğin, "**Çaylar Akar Serin Serin**" şiirinde çayın akışı, doğanın ve yaşamın devamlılığına işaret ederken, çayın akmaz hâle gelmesi, bireyin içsel durgunluğunu ve hayat enerjisinin tükenmesini simgeler. "**Dere Kenarında Oturdum Ağladım**" şiirinde de benzer bir metafor vardır: Suların kuruması, kişinin ruhsal çöküşünü ve çaresizliğini temsil eder.

Tarım, Anadolu insanının en önemli geçim kaynaklarından biri olduğu için, Ruhsatî'nin şiirlerinde sıkça bereket, kıtlık, kuraklık ve ürün metaforları görülmektedir. "**Ekini Biçtik Yine Harman Olmadı**" ve "**Harman Yaptım, Buğday Çıkmadı**" gibi şiirlerinde çiftçilik ve kıtlık metaforları kullanılarak, insanların emeğinin karşılığını alamadığı, doğanın bereketinin tükenişiyle ekonomik sıkıntılar yaşandığı anlatılmaktadır.

Bağcılık da benzer bir metafor alanıdır. "**Al Yeşil Bağlarda Üzüm Olurum**" şiirinde üzüm, insanın yetiştiği ortamı, hayatın içindeki değişimleri ve tükenişi simgeler. Burada üzümün koparılması, bireyin toplumsal hayat içinde yıpranmasını ve zamanla solmasını anlatır.

Anadolu insanı için dağlar ve yaylalar sadece birer doğal unsur değil, aynı zamanda bir kaçış, özgürlük ve yalnızlık metaforudur. Ruhsatî'nin **"Başım Alıp Yaylaya Çıkayım"** şiiri, bireyin sosyal hayattan, kederden ve insan ilişkilerinden kaçarak doğanın kucağında huzur bulma arayışını ifade eder. **"Karacaoğlan Gibi Gezerim Dağda"** şiirinde ise dağlar, şairin yalnızlığını ve içsel çalkantılarını yansıttığı bir mekân hâline gelir.

Mevsimler, insan hayatının farklı evrelerini anlatmak için güçlü bir metaforik araçtır. **"Karlar Yağar Kış Olur"** şiirinde kış, insan hayatındaki zorlukları ve yalnızlığı temsil ederken, baharın gelmemesi umutsuzluğu ifade eder. Aynı şekilde **"Nar Ağacı Çiçek Açmış Bahçede"** şiirinde baharın gelişinin beklenmesi, yenilenme umudunu simgeler.

Ancak Ruhsatî'nin şiirlerinde baharın gelmemesi, umutsuzluk ve tükenmişlik anlamına gelir. **"Kekik Kokusu Yayılmaz Oldu"** şiirinde baharın doğayla birlikte getirdiği canlılık kaybolmuş, dağlar sessizleşmiş ve eski bolluk dönemi sona ermiştir.

Su, doğada olduğu kadar insan hayatında da önemli bir unsurdur. Ruhsatî'nin şiirlerinde suyun çağlamaması, bulutların olmaması veya yağmurun yağmaması, insanın içinde bulunduğu psikolojik çöküntüyü anlatan önemli metaforlardır.

"Dereler Çağlamaz Oldu" şiirinde, dere metaforu bireyin içindeki neşe ve umudun kaybolmasını simgeler. Benzer şekilde **"Gökyüzünde Bulut Geçmiyor"** şiirinde bulutların hareket etmemesi, zamanın durduğu ve bireyin sıkışıp kaldığı ruh hâlini yansıtır.

Ticaret, Yolculuk ve Göç Metaforları

Yolculuk ve ticaret metaforları, bireyin hayat yolculuğundaki belirsizlikleri ve karşılaştığı zorlukları anlatır. **"Kervan Yolda Kaldı"** şiirinde, kervanın yolda kalması insanın hayat mücadelesinde başarısız olmasını temsil eder. Aynı şekilde **"Fırat Kenarında Bir Garip Ağlar"** şiirinde Fırat'ın taşması, insanın iç dünyasındaki duygusal fırtınaları ve bastırılmayan acıları simgeler.

Ruhsatî'nin şiirlerinde geçen bazı ürünler, sadece doğayı betimlemek için değil, aynı zamanda kültürel bir mirasın parçası olarak görülmelidir. **"Nar Ağacı Çiçek Açmış Bahçede"** şiirinde nar ağacı, bereketi ve yaşamın döngüsünü temsil eder. **"Elma Dalında Durmaz Olmuş"** şiirinde ise elmanın dalından düşmesi, eski düzenin bozulması ve bereketin azalmasını simgeler.

Bu bağlamda Ruhsatî'nin şiirleri sadece bireysel bir melankoli anlatısı değil, aynı zamanda toplumun ekonomik ve kültürel değişimlerine ışık tutan edebi eserlerdir.

Âşık Ruhsatî'nin şiirleri, doğayı, tarımı, suyu, mevsimleri ve coğrafi unsurları sadece estetik bir anlatım aracı olarak değil, bireysel ve toplumsal durumların güçlü metaforları olarak kullanmıştır. Şair, doğanın değişimlerini insanın iç dünyasına ve toplumun yaşadığı dönüşümlere uyarlayarak güçlü bir anlam dünyası inşa etmiştir.

Su ve dere metaforları, umudun ve yaşama sevincinin tükenişini,

Tarım ve bereket metaforları, emeğin karşılığını alamamayı ve kıtlığı,

Dağ ve yayla metaforları, yalnızlığı ve özgürlük arayışını,

Mevsimler ve doğa olayları, hayatın farklı evrelerini ve psikolojik durumları,

Ticaret ve yolculuk metaforları, hayatın belirsizliğini ve mücadeleyi ifade etmektedir.

4. GENEL DEĞERLENDİRME ve SONUÇLAR

Bu çalışmada, Âşık Ruhsatî'nin şiirlerinde coğrafi unsurların metaforik kullanımı incelenmiş ve bu unsurların bireysel, toplumsal ve kültürel açılardan ne şekilde anlam kazandığı ortaya konmuştur. Elde edilen bulgular, Ruhsatî'nin şiirlerinde doğa, tarım, su kaynakları, mevsimler ve yöresel ürünlerin yalnızca betimleyici öğeler olarak değil, aynı zamanda insan psikolojisini, toplumsal yapıyı ve kültürel kimliği açıklayan metaforlar olarak kullanıldığını göstermektedir.

Öncelikle, Ruhsatî'nin şiirlerinde coğrafi unsurların sıklıkla bireyin iç dünyası ile paralellik gösterdiği belirlenmiştir. Şair, suyun akışını hayatın devamlılığına, kuraklığı umutsuzluğa, dağları yalnızlığa, tarımsal üretimi ise toplumsal refaha ya da sıkıntıya işaret edecek şekilde kullanmıştır. Bu bulgular, metafor teorisine (Lakoff & Johnson, 1980) dayalı olarak değerlendirildiğinde, bireylerin soyut kavramları somut referans noktaları üzerinden anlamlandırma eğiliminde olduklarını desteklemektedir.

Bunun yanı sıra, Ruhsatî'nin şiirlerinde mevsimler ve doğa olayları üzerinden toplumsal değişimlere yönelik eleştirilerde bulunduğu gözlemlenmiştir. Özellikle kıtlık, yoksulluk ve ekonomik sıkıntılar, doğa ile ilişkilendirilerek anlatılmış, harmanın verimsizliği ya da suyun tükenmesi gibi metaforlarla toplumsal dengesizlikler yansıtılmıştır. Bu durum, Anadolu halk edebiyatında sıkça karşılaşılan bir anlatım biçimi olup, benzer temalar başka halk şairlerinde de görülmektedir (Özkan, 2015).

Çalışmada ortaya çıkan önemli bir diğer bulgu, Ruhsatî'nin coğrafi unsurları kullanarak kültürel mirasın aktarımına katkı sağladığıdır. Nar ağacı, üzüm bağları, elma bahçeleri gibi yerel motifler, hem doğal çevrenin bir parçası olarak hem de toplumsal hafızayı koruyan imgeler olarak değerlendirilmiştir. Bu bağlamda, Ruhsatî'nin şiirleri, kültürel ekoloji bağlamında doğanın insan hayatındaki yerine dair önemli ipuçları sunmaktadır (Berke, 2018).

Bu bağlamda, Ruhsatî'nin şiirleri yalnızca bireysel ve toplumsal eleştirileri içeren metinler değil, aynı zamanda coğrafi unsurların kültürel bir bellek oluşturmadaki rolünü ortaya koyan önemli kaynaklar olarak da değerlendirilmektedir. Şiirlerde kullanılan metaforlar, hem dönemin sosyo-ekonomik koşullarını anlamak hem de halk edebiyatındaki estetik formları çözümlemek açısından kıymetlidir. Ancak, bu şiirlerin günümüz diline uyarlanarak daha geniş bir kitleye ulaştırılması ve akademik bağlamda daha fazla incelenmesi gerekmektedir.

Sonuç olarak, Âşık Ruhsatî'nin şiirlerinde yer alan coğrafi unsurların metaforik analizi, edebiyat, kültürel miras ve halk bilimi açısından önemli veriler sunmaktadır. Ancak bu tür çalışmaların genişletilerek farklı halk şairleriyle kıyaslanması, edebi ve kültürel bağlamda daha kapsamlı sonuçlar elde edilmesini sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Akbaş, Y., & Gençtürk, E. (2013). Coğrafi bilgi sistemleri kavramına metaforik bakış. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 179–196.
- Alptekin, A. B. (2023). Âşık Veysel’in şiirlerinde tabiat metaforu. *Türk Akademik Araştırmalar Dergisi*, 4(2), 45–60.
- Altuntaş, E. (2020). Coğrafi işaretlerin kırsal kalkınma ve pazarlama üzerindeki etkileri: Türkiye örneği. *Uluslararası Ekonomi ve Yenilik Dergisi*, 6(2), 55–70.
- Arıcıoğlu, B., & Bektaş, H. (2018). Coğrafi işaretlerin kırsal kalkınmadaki yeri ve önemi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(4), 45–61.
- Ayva, M. (2019). *Sivas İli'nin Coğrafi Yapısı ve Kültürel Özellikleri*. Sivas Kültür Yayınları.
- Baz, İ. (2019). Âşık Ruhsatî'nin şiirlerinde irfanî unsurlar. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, (71), 303–322.
- Bostan, İ. (2020). “Sivas Medreseleri ve Selçuklu Mimarisi.” *Türk Tarih İncelemeleri Dergisi*, 4(2), s. 66.
- Bozbiyık, R., & Mücahit, M. (2023). Âşık Ruhsatî'nin şiirlerinde yer alan şükür kavramının değerler eğitimi bağlamında incelenmesi. *Uluslararası Türk Dünyası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(1), 1–17.
- Bozbiyık, R., & Mücahit, M. (2023). Âşık Ruhsatî'nin şiirlerinde yer alan şükür kavramının değerler eğitimi bağlamında incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 21(1), 85–101.
- Çalışkan, A. (2012). Coğrafi işaretler. *Akademik Bakış Dergisi*, 30, 193–214.
- Çelik, E. (2016). Coğrafi işaretlerin yerel ürünlerin markalaşması sürecindeki rolü. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*, İstanbul Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Çelik, A. (2024). İdeolojik ve metafor bağlamda akademisyen âşık: Kırâç Ata. *Halk Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, 12(1), 55–70.
- Duymaz, R. (2007). *Âşık Ruhsatî: Hayatı, Sanatı ve Eserleri*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları, s. 18-19.
- Ergun, S. (1997). *Büyük Türk Edebiyatı Tarihi*. İstanbul: Dergah Yayınları, Cilt 2, s. 221.
- Geçit, Y., & Genç, K. (2011). Sınıf öğretmenliği 1. sınıf öğrencilerinin coğrafya algılarının metafor yoluyla belirlenmesi (Rize Üniversitesi örneği). *Marmara Coğrafya Dergisi*, 23, 1–19.

- Gölpınarlı, A. (1969). *100 Soruda Türkiye’de Mezhepler ve Tarikatlar*. Gerçek Yayınevi.
- Gözgeç Mutlu, M., & Aydoğdu Atasoy, S. (2023). Âşık Veysel’in “Yurt Ürünleri” şiirinin coğrafi işaretler açısından incelenmesi. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, 11(1), 181–198.
- Güney, E. C. (1943). Ruhsatî hakkında bazı notlar. *İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 1(2), 57–66.
- Güney, E. C. (1971). *Âşık Ruhsatî*. İstanbul: Kültür Yayınları, s. 9.
- Gürel, D. K. (2022). Coğrafi işaretli ürünlerin sürdürülebilir turizmdeki rolü: Safranbolu örneği. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*, Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu, Türkiye.
- Güzel, A. (2002). Sivas’ta âşıklık geleneği. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*, (23), 49–58.
- İlgaz, D. (1996). Coğrafi işaretlerin korunması: Dünyada ve Türkiye’de durum. *Marmara Üniversitesi Avrupa Araştırmaları Enstitüsü Avrupa Araştırmaları Dergisi*, 4(1–2), 117–142.
- İlhan, B. (2015). *Âşık Ruhsatî’nin şiirlerinde dinî-tasavvufî muhtevâ* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kantekin, S. (2018). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler, tarih ve coğrafya kavramlarıyla ilgili metaforik algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon, Türkiye.
- Karadeniz, A. (2020). Halk şiirinde metaforik anlatım ve coğrafi unsurlar: Kavramsal bir çözümleme. *Milli Folklor*, 32(125), 92–105.
- Karagöz, Z. (1997). *Sivas Tarihi ve Kültürü*. Sivas İl Özel İdaresi Yayınları.
- Kaya, D. (1991). *Sivas’ta Âşıklık Geleneği ve Âşık Ruhsatî*. Sivas Halk Kültürü Araştırmaları Yayınları.
- Kaya, D. (2009). “Âşık Edebiyatında Aşk Teması”, *Türk Kültürü İncelemeleri Dergisi*, (20), 55–78.
- Kaya, D. (2015). Âşıkların sosyokültürel hayattaki yeri ve önemi. *Milli Folklor Dergisi*, 27(108), 100–115.
- Kaya, D. (2015). Sivas’ta âşıklık geleneğinin bugünkü durumu. *Sivas Kültür ve Sanat Dergisi*, 10(2), 50–65.

- Koca, M. (1990). Âşık Ruhsatî'nin şiirlerinde aruz kullanımı. *Milli Folklor Dergisi*, 2(5), 34–38.
- Koca, M. (1998). *Âşık Ruhsatî'nin Şiir Dünyası*. Ankara: Gazi Kitabevi, s. 47-48.
- Koca, M. (2002). “Âşık Ruhsatî'nin Hayatı ve Şiirlerinde Aile Teması”, *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*, (23), 95–112.
- Koç, H. (2009). Âşık Ruhsatî'nin şiirlerinde dil ve üslup. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*, 49, 177–195.
- Onay, E. (2015). Osmanlı hükümdarının kasidelerdeki portresi ve metaforik sunumu. *Bilkent Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 3(2), 75–90.
- Özdemir, A. (2015). Coğrafi işaretlerin yerel kalkınmaya katkısı: Türkiye üzerine bir değerlendirme. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(1), 89–106.
- Özhan, M. (2011). “Âşık Ruhsatî'nin Şiirlerinde Tasavvufî Unsurlar”. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(17), 293–302.
- Öztelli, C. (1971). *100 Soruda Türk Halk Edebiyatı*. İstanbul: Gerçek Yayınları, s. 117.
- Sarı, A. (2010). “Selçuklu Dönemi Anadolu Mimarisinde Süsleme Unsurları: Sivas Örneği”. *Türk Sanatı Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 115–137.
- Sivas Valiliği. (2019). *Sivas İl Kültür ve Turizm Müdürlüğü Yayınları*.
- Şahan, K. (2017). Metaforlar ve Orhan Veli şiiri. *Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 5(1), 25–40.
- Şahin, K. (2015). “Sivas’ın Tarihî Coğrafyası.” *Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (37), s. 23.
- Şişman, B. (2015). Günümüz âşıklarında “rüya ve bade motifi”. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(41), 316–330.
- T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı. (2022). “Sivas İli Tanıtımı.” <https://sivas.ktb.gov.tr>
- Tanrikulu, M., & Doğandor, E. (2021). Coğrafi işaretleri ve coğrafi işaret potansiyeliyle Bolu ili. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(1), 223–257.
- Tekelioğlu, Y. (2019). Coğrafi işaretler ve Türkiye uygulamaları. *Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 1–20.
- Tunç, G. (2015). Kavramsal metafor ve şiirsel metafor ilişkisi bağlamında Ahmet Haşim'in “Merdiven” adlı şiiri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(1), 317–335.

- Tunç, G. (2015). Kavramsal metafor ve şiirsel metafor ilişkisi bağlamında Ahmet Haşim'in "Merdiven" adlı şiiri. *Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 12(2), 88–105.
- Tural, S. (2001). *Âşık Ruhsatı*. Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Türkan, K. (2013). Ruhsatî'nin şiirlerinde metinlerarası bağlamda halk hikâyeleri. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (18), 297–311.
- Türkan, K. (2013). Ruhsatî'nin şiirlerinde metinlerarası bağlamda halk hikâyeleri. *Halk Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 25–41.
- Üneş, H. (2022). Anadolu coğrafyasında âşıklık geleneği ve insan, mekân, kültür değerleri. *MDAG Akademik Dergi*, 1(1), 164–180.
- Yıldız, A., & Yıldız, B. (2021). Coğrafi işaret, markalaşma ve kırsal turizm ilişkileri. *Journal of Humanities and Social Sciences*, 8(2), 45–60.
- Yılmaz, M. (2023). Ziya Gökalp'in şiirlerinde mitolojik coğrafya. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*, 89, 15–30.
- Yivli, O. (2017). Metaforların yorumlanması sorunu. *Türk Dili Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 45–60.
- Yüce, M. (2019). Sivas'ın kültürel coğrafyası ve tarihsel gelişimi. *Anadolu Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 33–56.
- Zeren, M. G. (2013). Üniversite öğrencilerinin gözü ile coğrafya eğitimcisi: Bir olgubilim araştırması. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 33, 189–206.

7. SINIF SOSYAL BİLGİLER DERS KİTABINDA ZAMAN VE KRONOLOJİYİ ALGILAMA VE İŞ BİRLİĞİ BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

Yüksek lisans öğrencisi Eda KARAKUŞ

Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Karakuseda41@gmail.com ORCID ID: 0009-0000-6801-0158

Prof. Dr. Kaya YILMAZ

Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Kaya1999@gmail.com ORCID ID: 0000 0002-2344-1074

Öz

Sosyal Bilgiler dersinin öğretiminden hedeflenen amaçlara öğrencilerin ulaşabilmesi için ders kitaplarının öğretim programındaki kazanımlara ve becerilere göre hazırlanması gerekmektedir. 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında öğrencilerin kazanması gereken 27 beceri bulunmaktadır. Sosyal Bilgiler ders kitapları bu becerilerin öğrencilere kazandırılmasında önemli bir rol oynamaktadır. Bu çalışmanın amacı 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programındaki zaman ve kronolojiyi algılama ve iş birliği becerilerinin 7. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında nasıl ele alındığının ortaya konulmasıdır. Çalışmada Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının (T.T.K.B.) onayladığı ve 2022-2023 eğitim-öğretim yılından itibaren ortaokul ve İmam Hatip ortaokullarında okutulan 7. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı incelenmiştir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Araştırma verilerinin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Verilerin analizi sonucunda 7. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında zaman ve kronolojiyi algılama ve iş birliği becerilerinin az sayıda öğrenme alanıyla ilişkili olduğu ve öğrenme alanlarına orantılı dağılmadığı tespit edilmiştir. İncelenen ders kitabında zaman ve kronolojiyi algılama becerilerinin öğrenme alanlarında görsellere ve değerlendirme sorularına yansıdığı görülürken, iş birliği becerisinin görsellerde ve değerlendirme sorularında pek fazla yer almadığı belirlenmiştir. Araştırma sonuçları göz önüne alındığında, çalışmada incelenen becerilere ders kitaplarındaki öğrenme alanlarında orantılı şekilde yer verilmesi önerilmektedir. Zaman ve kronolojiyi algılama ve iş birliği becerilerinin öğrencilere kazandırılmasında önemli rol oynayan Sosyal Bilgiler ders kitaplarının bu becerileri öğrencilere kazandıracak şekilde tasarlanmasına önem verilmelidir. Bu becerilerin öğrenme alanlarında dengeli olarak ele alınması da gereklidir. Ders kitapları T.T.K.B.'da incelendiğinde çalışmanın bu sonuçlarının dikkate alınması, iş birliği becerisine ders kitaplarındaki görsellerde ve değerlendirme sorularında daha fazla yer verilmesi önerilmektedir.

Anahtar kelimeler: Sosyal Bilgiler, 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı, Sosyal Bilgiler ders kitabı, Zaman ve Kronolojiyi Algılama becerisi, İş Birliği becerisi

Examining the ‘Perception of Time and Chronology’ and ‘Collaboration’ Skills in the 7th Grade Social Studies Textbook

Abstract

In order for students to gain the goals of the Social Studies teaching, school textbooks must be prepared according to the learning outcomes and skills in the curriculum. There are 27 skills

that students must acquire in the 2018 Social Studies Curriculum. Social Studies textbooks play an important role in imparting these skills to students. The purpose of this study is to reveal how the ‘perception of time and chronology’ and ‘collaboration’ skills are addressed in the 7th Grade Social Studies textbook prepared according to the 2018 Social Studies Curriculum. In the study, the 7th Grade Social Studies textbook approved by the Board of Education of the Ministry of National Education (B.E.) and taught in middle schools and Imam Hatip middle schools since the 2022-2023 academic year was examined. Document analysis, one of the qualitative research methods, was used in the study. Descriptive analysis technique was used in the analysis of the research data. As a result of the analysis of the data, it was found that the ‘perception of time and chronology’ and ‘collaboration’ skills in the 7th grade Social Studies textbook were associated with a small number of learning areas and were not distributed proportionally in the learning areas. While it was detected that the perception of time and chronology skills were reflected in the visuals and evaluation questions in the learning areas in the examined textbook, the collaboration skill was not given much place in the visuals and evaluation questions. Considering the research results, it is recommended that the skills examined in the study be given proportionate place in the learning areas in the textbooks. Social Studies textbooks, which play an important role in providing students with perception of time and chronology and collaboration skills, should be designed in a way that will provide these skills to students. It is also necessary to address these skills in a balanced manner in the learning areas. When the textbooks are examined in B.E., it is recommended that the results of this study be taken into consideration and that the collaboration skill be given more place in the visuals and evaluation questions in the textbooks.

Keywords: Social Studies, 2018 Social Studies Curriculum, Social Studies textbook, Perception of Time and Chronology skill, Collaboration skill

Giriş

Günümüzde eğitim-öğretimde davranışçı öğrenme kuramlarına bağlı olarak gelişen geleneksel öğretim yaklaşımlarından uzaklaşarak, öğrencilerin öğretmen rehberliğinde öğrendiklerini kendi zihinsel süzgeçlerinden geçirerek yeniden yapılandığı ve bilginin aktif alıcısı haline geldiği, öğrencinin öğretimin merkezinde olduğu yapılandırmacı öğrenme kuramına dayalı bir yaklaşım benimsenmiştir. Benimsenen bu yaklaşım doğrultusunda eğitim sisteminde bireylerin çağın gereksinimlerini karşılayacak birçok beceriye sahip olmalarının yanı sıra öğretmen rehberliğinde kendi duyuşsal ve bilişsel yetilerini kullanarak yaşamları boyunca karşılaştıkları problemlerle baş etmeleri beklenmektedir. Böylece öğrenciler bilgiyi kendileri yapılandırarak daha kalıcı öğrenme sağlayacaklar ve günlük yaşamda karşılaştıkları sorunlarla kolayca başa çıkabileceklerdir (Kan & Tebiş, 2022). Sosyal Bilgiler dersinin amaçlarından olan ‘etkin vatandaş’ yetiştirme bağlamında, öğretim programında belirtilen ve kazandırılması istenen beceriler sayesinde öğrenciler, içinde bulunduğu sosyal çevreye daha kolay uyum sağlamakta yaşamları boyunca karşılaştıkları sorunlara çözüm yolları geliştirmektedir. Sosyal Bilgiler dersi öğrencilerin bakış açısını genişleterek çeşitli alanlarda meydana gelen değişim ve gelişmelere uyum sağlamasına olanak sağlamaktadır (Kuru & Şimşek, 2020). Öğrencilerin yaşamları boyunca karşılaştıkları sorunların çözümü için gerekli bilgi, beceri ve değerler Sosyal Bilgiler aracılığıyla öğrencilere kazandırılmakta ve böylece

onların toplumsal yaşama uyum sağlamalarına ve toplumun gelişmesine demokratik vatandaşlar olarak katkı sağlamalarına yardım edilmektedir (Çelikkaya & Kürümlüoğlu, 2019). İçinde yaşanılan çağın durumuna göre sahip olmamız gereken nitelikler değişiklik gösterebilir. Değişen zamana ve zamanla birlikte ortaya çıkan durum ve koşullara göre birey, bu değişkenlere ayak uydurmak zorundadır. Yaşamını değişikliklerle beraber uyum içerisinde devam ettirebilmesi için ise birtakım beceriler kazanması gerekir ve bu becerileri de kazandıracak derslerden birisi Sosyal Bilgiler dersidir (Öcal, 2022).

Öğretim programlarına göre düzenlenmesi beklenen ders kitapları (Şimşek & Güzel, 2012) gerek öğrenciler tarafından gerekse öğretmenler tarafından sıklıkla başvurulanan eğitim-öğretim araçlarından biridir (Aydın, 2010; akt. Karasu Avcı & Faiz, 2018). Ders kitapları eğitim-öğretimde öğrenci ve öğretmen arasındaki bilgi alış-verişinde önemli bir işleve sahiptir ve öğrenciler için temel bilgi kaynaklarından biridir. Ders kitaplarının amaçlarından biri öğrenciye bilgi vermek ve öğretmenin olmadığı zamanlarda öğrencilere bilgi verme görevini üstlenerek onlara yol göstermektedir. Öğrenciler ders kitaplarından ne kadar çok faydalanırsa derse karşı olumlu güdülenecek ve bu yönde de tavır ve tutum sergileyecektir (Altun, Arslan, & Yazgan, 2004). Öğrencilerin ders kitaplarını bir kılavuz olarak kullandıkları düşünüldüğünde, ders kitaplarının işlevinin ve öneminin ne kadar büyük olduğu anlaşılır. Öğretim programının bir aktarıcısı olan ders kitapları öğretilmesi gereken konulara ait bilgileri bir düzen içerisinde planlı olarak açıklayan, dersin hedefleri doğrultusunda öğrenciyi yönlendiren bir araçtır (Ünsal ve Güneş, 2002; akt. Aydemir, 2017). Öğrencilerin kısa yoldan zamanı tasarruflu kullanarak bilgiyi bulmalarına olanak sağlayan ders kitapları eğitim- öğretime pratiklik kazandırır. Ders kitapları öğrencilerin derse karşı tutumları ve yaklaşımlarını da olumlu etkileyebilir. Öğretim aracı olan ders kitaplarından aktif bir şekilde faydalanan öğrenciler derse karşı daha iyi güdülenebilir (Karasu Avcı & Faiz, 2018). Ders kitapları, öğretim programının amaçlarını gerçekleştirmede hizmet eden eğitim-öğretim materyalleridir. Öğrenciler dersin amaçlarına ulaşmaya çalışırken ders kitabının içeriğindeki metinler, görseller, etkinlikler, ölçme-değerlendirme bölümlerinin tamamından faydalanır. Öğretim programlarındaki kazanımların ve değerlerin öğrencilere kazandırılabilmesi ve hedeflere ulaşılması konusunda ders kitabı öğretmenlere yardımcı olur (Erbaş, 2021). Derste yapılan etkinliklerle öğrenciye kazandırılması amaçlanan beceriler (Aydemir & Adamaz, 2017) ders kitapları aracılığıyla öğrenciye kazandırılır.

Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin zaman ve kronolojiyi algılama becerilerini geliştirmeleri beklenmektedir. Sosyal Bilgiler dersinin temel amacı etkili vatandaş yetiştirmektir. Bu nedenle etkili vatandaşlar olarak öğrencilerin içinde bulundukları kültürü bilmeleri ve gelecek nesillere aktarma arzusunda olmaları gereklidir. Öğrencilerin bu aktarımı gerçekleştirmeleri geçmiş, şimdi ve gelecek arasında ilişki kurmaları ile yani zaman ve kronoloji algılama becerisiyle mümkündür. Bu beceriyi öğrencilere kazandıracak en önemli ve etkili derslerden birisi Sosyal Bilgiler'dir (Taşyürek, 2021, s. 255). Zaman ve kronolojiyi algılama becerisinin öğretimi ilkökul 4., ortaokul 5., 6. ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde ve 8. sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde yapılmaktadır. Bu beceri dâhilinde öğrencilerden kronolojik sıralama yapmaları, zaman şeridi oluşturmaları ve zaman şeridindeki veriyi yorumlamaları istenilmektedir (Altun & Kaymakçı, 2016, s. 174).

Tarihte meydana gelen olayın, zamanın şatlarıyla değerlendirilebilmesi için öğrencinin zamanı ve geçmişi iyi kavrayabilmesi önemlidir. Böylece öğrenciler yaşanan olayı daha iyi anlayabilir ve değerlendirebilir. Soyut olan bu kavramın öğretilmesinde ise görsel materyallerden sıklıkla yararlanılmakta fayda vardır. Sosyal Bilgiler dersine özgü bir beceri olan zaman ve kronolojiyi algılama; geçmiş gelecek arasında bağlantı kurmada, zamanları sıralayabilmede, tarih bilinci kazanmada, sebep-sonuç ilişkisi kurmada öğrencilere yardımcı olmaktadır (Çanaklı & Beldağ, 2023). Zaman ve kronolojiyi algılama gibi önemli bir becerinin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı doğrultusunda öğrencilere kazandırılmasında; öğrencinin süreçte aktif olması, soyut olanın somutlaştırabilmesi, öğrencinin kendi yaşamıyla ilişkilendirmesi bu becerinin öğrencide daha etkili ve kalıcı olması adına önemlidir. Öğrenciler için soyut olan bilgilerin, tarihi şahsiyetlerle ilişkilendirilerek verilmesi hem zaman ve kronoloji algısının gelişimine katkı sağlayabilir (Öcal, 2022). Bu becerinin kazandırılmasıyla beraber öğrenciler dersten elde ettikleri bilgileri anlamlandırır, yorumlar, tarihteki olayları kronolojik bir sırayla takip eder ve olaylar arasındaki ilişkiyi kavrayabilirler (Değirmenci, Ünal, & Aksoy, 2024). Öğrencilere Tarih, Coğrafya ve daha birçok bilim dalında başarılı olmalarına yardımcı olan zaman ve kronolojiyi algılama becerisi; onların eleştirel düşünme, problem çözme gibi birçok becerinin de gelişmesine katkı sağlar. Zaman ve kronolojik algısının öğrenciye doğru zamanda ve doğru sınıfta verilmesine, verilen bilgileri güçlük çekmeden algılamasına katkı sağlayan en önemli derslerden biri Sosyal Bilgiler dersidir. Öğrenciler için karmaşık ve zor gelen soyut bilgiler, kronolojik sıralamayla anlaşılır ve kolay bir hale gelmektedir (Taşyürek, 2021). Öğrencinin kendini tanıması, olayları anlamlandırması ve zamana göre sıralayabilmesi, zamanlar ve kuşaklar arasında net bir bağlantı kurması zaman ve kronolojiyi algılama becerisi sayesinde mümkün olmaktadır (Öcal, 2022). “Kronoloji, olayların ne zaman ve hangi sırayla meydana geldiğidir. Öğrencilerin kronoloji becerisi olmadan olaylar arasındaki ilişkileri incelemesi veya tarihteki sebep-sonuç ilişkilerini açıklaması imkânsızdır” (Çelikkaya & Kürümlüoğlu, 2019, s. 168). Zaman ve kronolojiyi algılama becerisi sayesinde “Öğrenciler geçmişle gelecek arasında bağ kurabilir, kendisini ve çevresini bugüne ulaştıran olguları kavrayabilir ve bu konuda bir farkındalık kazanabilir” (Değirmenci, Ünal, & Aksoy, 2024, s. 92).

Sosyal Bilgiler öğretiminde öğrencilerin kazanmaları gereken becerilerden birisi iş birliği becerisidir. “İş birliği becerisi; başkaları ile iş birliği yapma, farklı ekiplerde saygılı davranarak etkili bir şekilde çalışma yeteneği gösterme, aynı amacı yerine getirmek için gerekli olan uzlaşmaya yardımcı olmak için esnek ve istekli olma, işbirlikçi çalışma için sorumluluk üstlenme ve takım üyelerinin her biri tarafından yapılan bireysel katkılara değer verme olarak tanımlanmaktadır” (Kalemkuş, 2020, s. 66). Günümüzde benimsenen öğrenme kuramı olan yapılandırmacı yaklaşımla öğrenci öğrenme sürecinde daha aktif olmakta, yaparak, yaşayarak kalıcı bir şekilde öğrenme gerçekleştirilmekte ve öğrenci öğrenmenin merkezinde yer almaktadır (Kalem & Fer, 2003). Geleneksel anlayıştan uzaklaşarak çağdaş yaklaşımlara göre değişen öğrenme kuramıyla beraber; program, içerikler, benimsenen öğrenme kuramına göre yapılandırılmaya çalışılmıştır. Bu sayede bilgiyi kendi yapılandıran öğrenci için bilgiye ulaşma, soru sorma ve bunlara cevap arama gibi nedenlerden dolayı iş birliği becerisi gibi yaşamsal becerilerin geliştirilmesi önemlidir.

Gün geçtikçe daha da önemli olan 21. yüzyıl becerilerinden olan iş birliği becerisinin öğrenciye kazandırılması oldukça önem arz eder (Sara Kuzu & Yalçınalp, 2024). İş birliği içinde öğrenme öğrencilerin bir araya gelerek grup halinde çalışmasıyla sınırlandırılmaz. Öğrenciler bu gruplar içinde sorumluluk alırlar, belirlenen konuyu öğrenirler, diğer grup öğrencileriyle birlikte yardımlaşarak iş bölümü içerisinde bulunur; rol ve sorumluluk almayı da öğrenirler. Öğrenciler birbiriyle fikir alış-verişi içerisinde olurlar, birbirine yardım eder, yol gösterir ve birbirlerini teşvik ederler (Johnson & Johnson, 1992; akt. Kuş & Karatekin, 2009). Öğrenciler başkalarıyla anlaşma, birbirlerine saygılı olma, sorumluluk bilinci içerisinde olma ve demokratik yaşama yollarını öğrenmesi açısından iş birliği becerisi önemlidir. Bireyin kendi fikrini ortaya koymasında, toplumsal kuralları benimseyerek bunlara uygun davranış göstermesinde toplumsal kişilik kazanmasında fayda sağlar (Cin, 2005; akt. Kuş & Karatekin, 2009). İş birlikli çalışma, grup üyelerinin çalışılan konuyla ilgili bireysel çalışmaları aracılığıyla topladıkları verilerini birleştirerek gruba katkıda bulunulması, konuyla ilgili yorumlarını tartışma yoluyla aktararak ortaya bir ürün çıkarılması temeline dayanır (Sharan, 1980; akt. Sara Kuzu & Yalçınalp, 2024, s. 1479).

21. yüzyıl becerileri yalnızca bu yıla özgü bir beceri değildir; çalışanlar, öğrenciler kısaca tüm bireyler hem yetkin hem de üretken olabilmeleri için tüm zamanlarda ihtiyaç duyarlar. Toplumsal bir varlık olan insanlar başkalarıyla iletişim içinde olmaya, iyi ilişkiler kurmaya, iş birliği yapmaya, sorumluluk almaya önem verirler ve bu olumlu kişisel davranışlar sergilemeye çaba gösterirler. Ayrıca değişen ve gelişen çevre koşulları içerisinde ortaya çıkacak olan sorunlara uyum sağlamayı, bu sorunlara bireysel ya da iş birliği içerisinde çözüm geliştirmeyi öğrenmelidir ki bu da iş birliği becerisi ile olmaktadır. Bunun için öğretmenlerin iş birliği becerisine sahip olması, kendilerini geliştirebilmesi ve öğrencilerde bu becerinin gelişimini sağlayabilmesi açısından gerekli planlamaların yapılarak uygulanması önemlidir. Artık yaşam insanlar için yaşam, çok kültürlü ve birbiriyle bağlantılı hale geldiğinden insanlar, eğitimde ve işyerinde başarılı olmak için birbirleriyle iletişim içerisinde olmalı ve gerekli uyumu yakalamada iş birliği becerisine ihtiyaç duymaktadırlar. Günümüzde zenginleşen ve gelişen teknolojik koşullar da göz önüne alındığında küresel ekonomide rekabet edebilmeleri adına çalışanların ve öğrencilerin karmaşık sorunları çözebilmeleri, başkalarıyla iyi bir şekilde iş birliği yapabilmeleri ve iletişim kurabilmeleri, hızla değişen koşullara uyum sağlayabilmeleri için öğretme ve öğrenme ortamlarının çoğunlukla iletişim, iş birliği, yaratıcılık ve yeniçağın becerileri ile donatılması gerekmektedir (Ünvar, 2023).

Öğretimden hedeflenen başarıya ulaşılması ve öğrencilerin kendilerinden beklenen bilgi, beceri ve değerleri kazanabilmeleri için okullarda okutulan ders kitaplarının incelenmesi ve eğer eksiklikler varsa tespit edilip araştırma bulgularına göre iyileştirilmeleri için önerilerde bulunulması gereklidir. 2018 Sosyal Bilgiler öğretim programında farklı öğrenme alanlarına ait 27 beceri bulunmaktadır. Bu beceriler, 1. araştırma 2. çevre okuryazarlığı 3. değişim ve sürekliliği algılama 4. dijital okuryazarlık 5. eleştirel düşünme 6. empati 7. finansal okuryazarlık 8. girişimcilik 9. gözlem 10. harita okuryazarlığı 11. hukuk okuryazarlığı 12. iletişim 13. iş birliği 14. kalıp yargı ve önyargıyı fark etme 15. kanıt kullanma 16. karar verme 17. konum analizi 18. medya okuryazarlığı 19. mekânı algılama 20. öz denetim 21. politik okuryazarlık 22. problem çözme 23. sosyal katılım 24. tablo, grafik ve diyagram çizme ve

yorumlama 25. Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma 26. yenilikçi düşünme ve 27. zaman ve kronolojiyi algılamadır (MEB, 2018).

Bu çalışma, 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yer alan zaman ve kronolojiyi algılama ve iş birliği becerilerinin ortaokul 7. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında nasıl ele alındığını ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Sosyal Bilgiler Öğretim programında vurgulanan ve aktarılması istenen beceriler için temel eğitim-öğretim materyallerinden biri ders kitaplarıdır. Bu sebeple yapılan bu çalışmada öğretim programında kazandırılması istenen beceriler arasında yer alan zaman ve kronolojiyi algılama ve iş birliği becerilerin öğretim programındaki hangi kazanımlarla ilişkilendirildiği tespit edilmeye çalışılmıştır. Sosyal Bilgiler ders kitaplarının etkili ve verimli bir öğretim aracı olarak kullanılabilmesi için öğretim programında yer alan becerileri yeterli düzeyde kapsamaları gerekmektedir. Sosyal Bilgiler ders kitaplarında becerilerin nasıl ele alındığına daire yeterli çalışma bulunmamaktadır. Bu nedenle, Sosyal Bilgiler ders kitabında zaman ve kronolojiyi algılama ve iş birliği becerilerinin nasıl ele alındığını inceleyen bu çalışmanın literatürdeki eksikliği gidermek amacıyla yapılmıştır.

Araştırma Problemi

Çalışmada, ‘2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yer alan zaman ve kronolojiyi algılama ve iş birliği becerilerine 7. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında nasıl yer verilmiştir?’ sorusuna cevap aranmıştır. Çalışmanın alt soruları şunlardır:

1. 7. Sınıf Sosyal Bilgiler öğretim programında zaman ve kronolojiyi algılama ve iş birliği becerileri hangi kazanımlarda ve öğrenme alanlarında yer almaktadır?
2. 7. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında zaman ve kronolojiyi algılama ve iş birliği becerileri görsellerde nasıl yer almıştır?
3. 7. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında zaman ve kronolojiyi algılama ve iş birliği becerilerine ölçme-değerlendirme kısımlarında nasıl yer verilmiştir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, nitel araştırma desenine dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma, bireyler ya da grupların görüşlerinin yanı sıra yazılı belgeler de incelenerek elde edilen verilerin yorumlanması durumudur (Creswell, 2013). Bu çalışmada tercih edilen yöntem doküman incelemesidir. Doküman incelemesi, belirlenen konuya ilişkin bilgi içeren kaynakların belirli bir sistem içerisinde toplanarak analiz edilmesini içerir. İncelen konuda sistematik bir şekilde analizi yapılan konular yorumlanarak benzerlik ve farklılıklar tespit edilir, karşılaştırmalar yapılarak metinlerdeki eğilimler belirlenir ve böylece çalışmanın bulguları ortaya çıkar (Sak, Şahin Sak, Öneren Şendil, & Nas, 2021). Bu yöntem bilimsel araştırmalarda sıklıkla kullanılır (Doğan & Oruç, 2022). Doküman incelemesi yoluyla zamandan tasarruf sağlamakta bu da çalışmada harcanacak olan süreyi kısaltarak çalışmaya ayrılan zamanın etkili ve verimli kullanılmasına olanak sağlamaktadır (Kan & Tebiş, 2022). Doküman incelemesi, çalışmada incelenen olgu ve olaylara ilişkin bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. (Yıldırım & Şimşek, 2013). Doküman incelemesinden toplanan veriler konuya göre belirli bir sistem içerisinde sınıflandırılır ve tablolar halinde sunulur. Çalışma bağlamındaki konuyla ilgili

verileri ortaya çıkarırken içeriklerin betimlenmesinde frekans, yüzde, oran, betimsel istatistik yöntemlerinden faydalanılabilir. Doküman incelemesinde kullanılan bu teknikler sayesinde, bilgilerin sistematik olarak sunulmasına katkı sağlar ve çalışmadaki konunun dokümanda nitel olarak incelenmesinin nasıl ele alındığını ortaya koyar (Kıral, 2020).

Çalışmanın Materyali

Araştırmanın veri kaynağını Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye kurulunun 18.04.2019 gün ve 8 sayılı kararıyla onaylanan 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Türkiye genelindeki ortaokullarda okutulan 7. Sınıf (ortaokul ve İmam Hatip ortaokulu) Sosyal Bilgiler ders kitabı oluşturmaktadır. Kitaba ait bilgiler Çizelge 1’de gösterilmiştir.

Çizelge- 1

Kitap ismi	Yayın evi	Yazarlar	Basım yılı-yeri	Sayfa sayısı
Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Sosyal Bilgiler 7. Sınıf ders kitabı	Çağlayan matbaası, Millî Eğitim Bakanlığı yayınları	Öznur AÇIL Hülya GÜVENÇ Ayşegül Hayta Sezcan KILIÇ	2022-İzmir	243

Verilerin Çözümlemesi

Çalışmada elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Betimsel analiz, bir olayın neden ve nasıl gerçekleştiğini, bu olayı kimlerin etkilediğini ortaya koymak amacıyla, verilerin temalar çerçevesinde gösterildiği, betimlendiği, anlamlandırılmaya çalışıldığı nitel veri analiz yöntemidir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Çalışmadan elde edilen veriler belirli bir sistem içerisinde analiz edilerek, elde edilen bulguların gelecekte yapılacak olan çalışmalara rehberlik etmesi hedeflenir. Verilere ulaşılmadan önce ilgili literatür taraması yapılarak mevcut çalışmalar incelenir (Ültay, Akyurt, & Ülay, 2021). Analizi yapılan veriler sonucunda benzer özellik taşıyan kavramlar belirlenerek, benzer ve farklı olma durumlarına göre sınıflandırılarak kategorilere ayrılır. Elde edilen kategoriler doğrultusunda temalara ulaşılır (Karataş, 2015).

Bulgular

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında (SBDÖP) 7. Sınıf Düzeyindeki Öğrenme Alanlarında Zaman ve Kronolojiyi Algılama Becerisi İle İlgili Kazanımlar:

Sosyal Bilgiler Öğretim Programında zaman ve kronolojiyi algılama becerisi ile ilgili kazanımlar aşağıda verilmiştir.

SB. 7.4.1. Bilginin korunması, yaygınlaştırılması ve aktarılmasında değişim ve sürekliliği inceler. Kazanım açıklaması: Yazının icadından günümüze kadar farklı depolama, yaygınlaştırma ve aktarma teknikleri üzerinde kısaca durulur.

SB.7.4.2. *Türk-İslam medeniyetinde yetişen bilginlerin bilimsel gelişme sürecine katkılarını tartışır. Kazanım açıklaması: Türk-İslam medeniyetinin bilimsel alanda ulaştığı seviyeye vurgu yapılır. El-Harezmi, Farabi, İbn-i Sina, el-Cezeri, İbn-i Haldun, Ali Kuşçu, el-Hazini, Piri Reis ve Kâtip Çelebi gibi bilim insanlarına ve bunların çalışmalarına değinilir*

SB. 7.4.3. *XV-XX. yüzyıllar arasında Avrupa’da yaşanan gelişmelerin günümüz bilimsel birikiminin oluşmasına etkisini analiz eder. Kazanım açıklaması: Matbaanın icadı, Dünya’nın yuvarlak olduğunun bilimsel olarak ispat edilmesi, kütle çekim kanununun keşfedilmesi, buhar makinesinin icadı vb. gelişmeler ile bunların etkileri ele alınır.*

SB. 7.5.1. *Üretimde ve yönetimde toprağın önemini geçmişten ve günümüzden örneklerle açıklar. Kazanım açıklaması: Ekonomi, tarım, hayvancılık, ormancılık ve endüstri gibi sektörlerin, toprakla ilişkisi üzerinde durulur*

SB.7.5.4. *Tarih boyunca Türklerde meslek edindirme ve meslek etiği kazandırmada rol oynayan kurumları tanır. Kazanım açıklaması: Ahilik ve Lonca teşkilatı ile meslek odaları ve meslek okulları üzerinde durulur (MEB, 2018).*

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında (SBDÖP) 7. Sınıf Düzeyindeki Öğrenme Alanlarında İş Birliği Becerisi ile İlgili Kazanımlar:

SB.7.7.1. *Türkiye’nin üyesi olduğu uluslararası kuruluşlara örnekler verir.*

SB.7.7.2. *Türkiye’nin ilişkide olduğu ekonomik bölge ve kuruluşları tanır (MEB, 2018).*

2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında, Zaman ve kronolojiyi algılama becerisinin 7. Sınıftaki öğrenme alanlarından “Bilim, Teknoloji Toplum” ve “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanlarındaki kazanımlarda yer verildiği görülürken iş birliği becerisinin ise 7. Sınıf düzeyindeki öğrenme alanlarından “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanında yer verildiği görülmektedir.

7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Öğrenme Alanlarında Zaman ve Kronolojiyi Algılama ve İş Birliği Becerileri

2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yer alan zaman ve kronolojiyi algılama ve iş birliği becerilerinin 7. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında nasıl yer aldığının incelenmesi sonucunda ulaşılan bulgular Çizelge 2’de verilmiştir.

Çizelge- 2

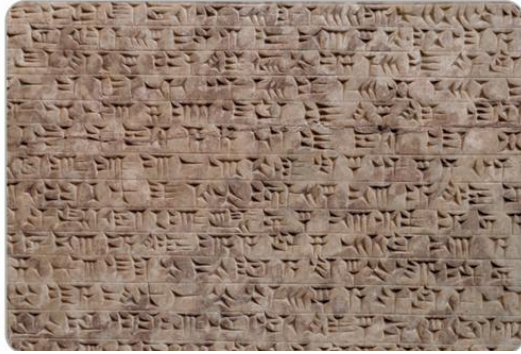
Öğrenme alanı	Sınıf	Beceriler
Birey ve toplum	7	Empati, iletişim, problem çözme, medya okuryazarlığı, ön yargıyı fark etme
Kültür ve miras	7	Kanıt kullanma
İnsanlar, yerler ve çevreler	7	Çevre okuryazarlığı, harita okuryazarlığı, tablo-grafik ve diyagram çizme ve yorumlama, değişim ve sürekliliği algılama, gözlem, kanıt kullanma, problem çözme

Bilim, teknoloji ve toplum	7	Zaman ve kronolojiyi algılama
Üretim, dağıtım ve tüketim	7	Araştırma, değişim ve sürekliliği algılama, gözlem, dijital okuryazarlık, iş birliği , karar verme, sosyal katılım, yenilikçi düşünme, zaman ve kronolojiyi algılama
Etkin vatandaşlık	7	Değişim ve sürekliliği algılama, iş birliği , kanıt kullanma, politik okuryazarlık, problem çözme, sosyal katılım, yenilikçi düşünme, zaman ve kronolojiyi algılama
Küresel bağlantılar	7	İş birliği , problem çözme, kalıp yargıyı fark etme, ön yargıyı fark etme

Çizelge- 2 incelendiğinde 7. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında öğrenme alanlarından “Bilim, Teknoloji ve Toplum”; “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” ve “Etkin Vatandaşlık” öğrenme alanlarında zaman ve kronolojiyi algılama becerisi işlenmiştir. İş birliği becerisi ise “Üretim, Dağıtım ve Tüketim”; “Etkin Vatandaşlık” ve “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanlarında geçmektedir.

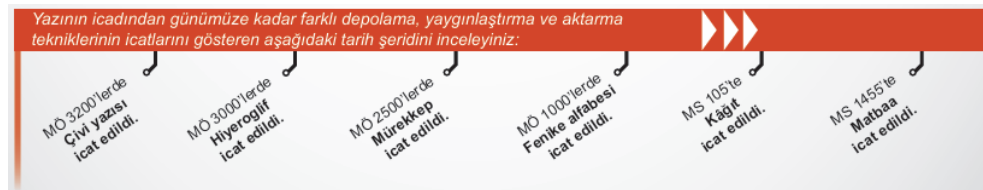
Yedinci sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında zaman ve kronolojiyi algılama becerisine “Bilim Teknoloji ve Toplum”, “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” ve “Etkin Vatandaşlık” öğrenme alanlarında yer verilmiştir.

7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Zaman ve Kronolojiyi Algılama Becerisi ile İlgili Görseller



Görsel-1 (Sayfa 120)

Görsel 1’de kil tabletten tablet bilgisayara konusunda geçen bu görselde geçmiş zamanlarda iletişim dahilinde işaret ve semboller kullanılarak nesneler üzerine yazılan yazılardan bahsedilmiş, kil tablet üzerine çivi yazısı yazılan görsel eklenerek somutlaştırma yapılmıştır.





Görsel-2 (Sayfa 120-121)

Görsel 2’de görselde bir tarih şeridi kullanılarak yazının icadının ve bilginin kayıt altına alınmasını, geçmişten günümüze kronolojik bir sıra içinde vermiştir. “Tarih şeridi görsel öğrenmeyi temel alan, öğrencilerin geçmişten günümüze meydana gelen siyasi, sosyal, ekonomik ve kültürel olayları bir dizi halinde görerek karşılaştırmalar yapabildikleri bir grafikdir” (Altun & Kaymakçı, 2016, s. 164).

Düşüncenin kavram ve sözcüklere ayrıştırılarak kaydedilmesi biçimindeki yazı, MÖ 3200’lerde Mezopotamya’da icat edildi. Yerleşik hayata geçen Sümerler, Mezopotamya’da tarım ve hayvancılıkla uğraşıyorlardı.



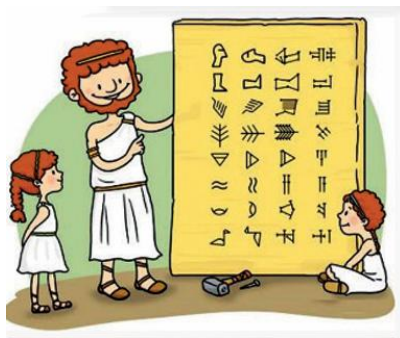
Görsel 4. 2: Tapınağı Yöneten Rahip Bağışların Listesini Tutuyor. (Temsili)

“Sümerlerin inançlarına göre tanrılar; yazı, kütüphane ve arşivlerin korunması görevini rahiplere vermişti. Rahipler tapınağa giren ve tapınaktan çıkan mal envanterinin tutulması ile ilgili makbuz ve belgeleri kil tabletlere resmederdi (Görsel 4.2). Örneğin kil tabletlere kazınmış işaretler; hayvan başları, insan şekilleri ve çeşitli eşyaları tasvir etmekteydi. Kil tabletler; tapınakla ilgili işlerin düzenlenmesi, tarım alanlarının işletilmesini içeren ekonomik belgeler için önemli taşıyıcıları.”

Nuray Yıldız, *Eskiçağda Yazı Malzemeleri ve Kitabın Oluşumu*. s. 5

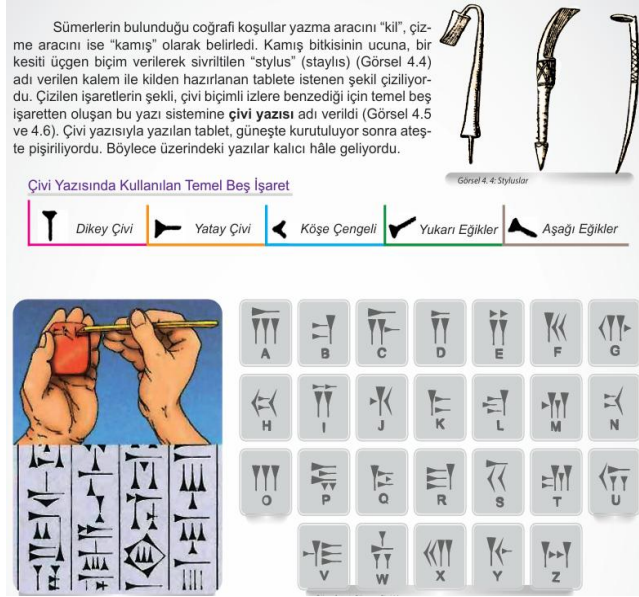
Görsel-3 (Sayfa 121)

Görsel 3’te görsel bir metin içinde verilerek, eski çağlarda yazı malzemelerinin başlangıç zamanına götürerek aktarılan bilgiyi somutlaştırmıştır.



Görsel-4 (Sayfa 121)

Görsel 4’te görselde çivi yazısının gelişimine dair temsili bir görsel verilmiş, bilgi ve ihtiyaç çoğaldıkça nesne işareti olan resimlerin daha da sadeleştirilmiş hali olan simgeler haline gelmesinin öneminden bahsederek zamanla değişimi vurgulanmıştır.



Görsel-5 (Sayfa 122)

Görsel 5'te görsellerde Sümerlerin kullandığı çivi yazısı ve çivi yazısında kullanılan malzemeler hakkında bilgiler verilerek görsellerle somutlaştırılmıştır.

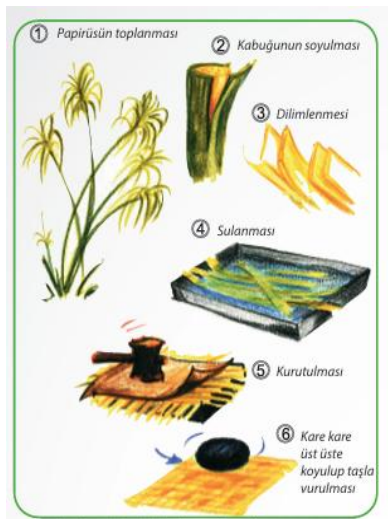


Görsel-6 (Sayfa 123)



Görsel-7 (Sayfa 123)

Görsel 6 ve Görsel 7'de Mısır'da geliştirilen tarihte ilk resim yazısı olan hiyeroglif yazısından bahsedilerek yazı sisteminin zaman içindeki değişimine vurgu yapılmıştır.



Papirüsün kullanımı ve talebi, uygarlıkların yönetim merkezlerinde fazlaydı. Bu da papirüs ticaretinin gelişimini sağladı. Önceden papirüs satışına izin veren Mısır Kralı Ptolemaios (Tolomyos), Bergama Kralı Eumenes'in (Yumenes) kütüphanesini kıskanınca papirüs satışını yasakladı. Bunun üzerine Bergama Krallığı'nda "pergament" (parşömen) icat edildi (Görsel 4.11).

Anadolu'da yazıyı MÖ 2000'lerde ilk kez Hitit Uygarlığı kullandı. Mezopotamya'dan gelen Asurlu tüccarlar, Sümerlerden öğrendikleri çivi yazısını Anadolu'ya getirdi. Anadolu'daki Hititler hem çivi hem hiyeroglif yazısını kullandı.



Görsel-8 (Sayfa 124)

Görsel-9 (Sayfa 124)

Görsel 8 ve Görsel 9’da yazı malzemelerinden ve papirüsün yapım aşamalarına değinilmiş, bu malzemelerin tarihteki gelişim ve değişimine vurgu yapılmıştır.



Görsel-10 (Sayfa 125)

Görsel 10’da açıklamalarında da bahsedildiği gibi bilgi depolayıcılarının zaman içinde değişim ve gelişimi belli bir kronoloji bağlamında açıklanmıştır.

Aşağıdaki tabloda yazının icadından günümüze kadar bilginin depolanması, yaygınlaşması ve aktarılmasında yaşanan değişiklikler verilmiştir. Bu değişikliklerin bilimsel birikime katkıları neler olabilir? İlgili alanlara yazınız.

Bilginin Kalcılığını Sağlayan Unsurlar	Bilimsel Birikime Katkısı
 Arslantepe Höyüğü Duvar Resmi	MÖ IV. yüzyılda çizilen bu duvar resminde arabayı çeken iki öküz bulunmaktadır. Bu çizimler o döneme ait ekonomik etkinlikler hakkında önemli bilgiler vermektedir.
 Malatya Müzesi, Kil Tablet	
 Papirüs	
 Kâğıt	
 Teknolojik Ürünler	

Görsel-11 (Sayfa 127)

Görsel 11’de ‘Birlikte Yapıyoruz’ etkinliği bağlamında yazının icadından günümüze kadar bilginin depolanması, aktarılması, yaygınlaşmasındaki değişiklikler verilerek bilimsel birikime katkıları sorulmuştur.



Görsel-12 (Sayfa 128)



Görsel-13 (Sayfa 128)

Görsel 12 ve Görsel 13’te Işık doğudan yükselir konu başlığı altında geçen çağını aydınlatan Türk-İslam bilginlerinin (El- Harezmi Özbekistan temsili, Beyt’ül-Hikme Bağdat temsili) görselleri eklenerek uygarlığa yaptıkları katkılardan bahsedilmiştir.



Görsel-14 (Sayfa 129)



Görsel-15 (Sayfa 129)

Görsel 14 ve Görsel 15'te çağını aydınlatan Türk-İslam bilginlerinden (Farabi, İbn-i Sina) sözü edilmiş, bu bilginlerle ilgili bilgiler verilmiş ve ilgili temsili görseller konulmuştur.

el-Hâzinî (?-1155)

Türkmenistan'ın Menu şehrinde doğdu.

Katı ve sıvı cisim yoğunluklarını tespit etti. Sıvı maddelerin yoğunluğunu hesaplama metodunu buldu. Cisimlerin hava içindeki ağırlıklarını hesaplamak için "Hikmet Terazisi" (Görsel 4.20) denilen beş kefele teraziye geliştirdi. Barometrenin (baskın ölçme aleti) keşfedilmesinde temel teşkil etti. Pascal gibi Batılı bilim insanlarına öncülük etti.

Yaptığı deneyde yer çekimini yani cisimlerin yeryüzüne doğru çekildiklerini gözlemledi. Bunu *Kitâbü Mizânî'l-hikme* (Bilgelik Ölçüsü) isimli kitabında anlattı. Avrupalı bilim insanları, eserlerinden fazlasıyla yararlandı.

Görsel 4.20: Hikmet Terazisi, (Ternül)

Görsel-16 (Sayfa 129)

Görsel 16'da el-Hazini'nin tarihteki buluşundan bahsederek buluşun önemine dikkat çekilmiştir.

el-Cezerî (1136-1206)

1136 yılında Şırnak'ın Cizre ilçesinde doğdu.

Fizik ve Sibernetik (makinelere kontrol, iletişim ve işleyişi inceleyen bilim) alanında yoğunlaştı. Makinelere hareket eden insan figürlerine yer verdi.

Çalışmalarını mekanik ilmi üzerine yazdığı kitabında topladı. Altı bölümden oluşan bu kitapta, elliden fazla cihazın kullanım esaslarını ve yararlanma olanaklarını çizimlerle gösterdi ayrıca dişli çarkları ve çarkların esaslarına dair kuralları anlattı. Bu kuralları Batılı bilim insanları 300 sene sonra tespit edebildi. Su gücü ve mekanik parçalarla çalışan otomatik sistemler kullanarak suyu yukarı çıkaran aletler yaptı (Görsel 4.21). Bu sayede ilk kez su dağıtım sistemini geliştirdi. Böylece cami ve hastanelere su verilmesini sağladı.

Görsel 4.21: Fili Su Saati, el-Cezerî

Görsel-17 (Sayfa 130)

HİMM... İLGİNÇ

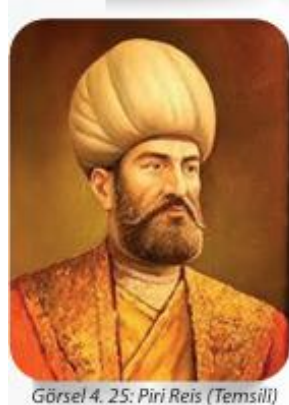
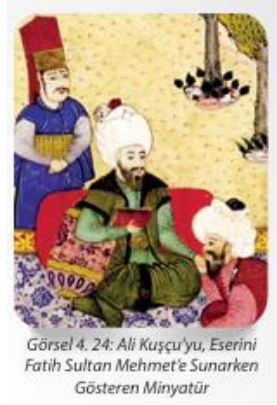
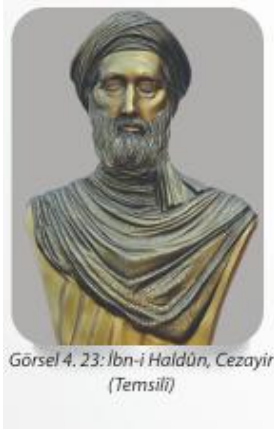
"Günümüzden yaklaşık 800 yıl önce bugünkü Diyarbakır yöresinde yaşayan Artuklu hükümdarı Mahmut, 'Ben abdest alırken ayaklarıma su döken hizmetçilerimin bana hakkı geçiyor.' diye düşünerek rahatsız olur ve sarayın başmühendisinden (el-Cezerî) bu işe bir çare bulmasını ister. Bir süre sonra mühendis, abdest suyu döken bir robot yapmayı başarak bunu hükümdara sunar.

Robot, elinde tuttuğu testiden hükümdarın abdest alabileceği şekilde elini, kolunu oynatarak su dökülmektedir (Görsel 4.22)."

Ülkü Kumral, Adil Akyüz, *Bilime Yön Veren İslam Alimleri*, s.188

Görsel-18 (Sayfa 130)

Görsel 17 ve Görsel 18'de ilgili tarihi şahsiyet ve eseri hakkında bilgiler verilerek daha kalıcı bir öğrenme sağlanması amaç edinilmiştir.



Görsel-19 (Sayfa 130) Görsel-20 (Sayfa 131) Görsel-21 (Sayfa 131) Görsel-22 (Sayfa 131)

Görsel 19, Görsel 20, Görsel 21 ve Görsel 22'de Tarihi şahsiyetlere yer verilerek eserlerine, buluşlarına görsellerde yer verilmiş ve bu bilgiler görseller aracılığıyla somutlaştırılmıştır.



Görsel- 23 (Sayfa 130-131)

Görsel 23'te Türk-İslam bilginleri tarih şeridi üzerinde kronolojik sıraya uygun bir şekilde verilmiştir.



Görsel-24 (Sayfa 132)

Görsel 24'te tarihi şahsiyetler görselleştirilerek öğrenme somutlaştırılmıştır.

KARANLIKTAN AYDINLIĞA

Avrupa'da Yaşanan Gelişmelerin Bilime Katkısı

Orta Çağ'da Avrupa'da kilise çok güçlüydü ve yaşamın her alanını yönetiyordu. Kilisenin öğretilerine uyulması zorunluluğu vardı. Kilisenin görüşünün aksini savunan insanlar genellikle cezalandırılırdı.

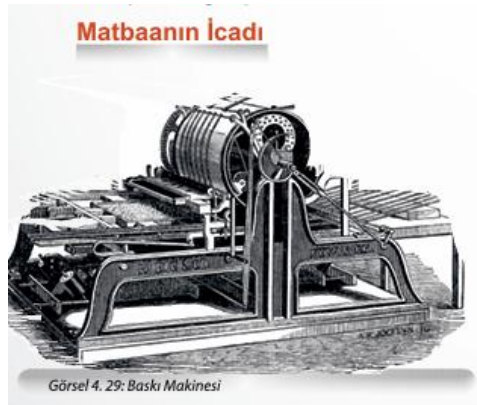
Bazı Hristiyan din adamlarına göre Dünya tepsi gibi düzdü (Görsel 4.28), çevresi sularla kaplıydı. Dünya kıpırdamadan duruyor, Güneş doğudan batıya doğru gidip geliyordu. Coğrafi keşiflerin başlamasıyla Christopher Columbus ve Magellan gibi denizciler sürekli aynı yöne gidilirse aynı noktaya gelineceğini tespit etti. Bu durum Dünya'nın yuvarlak olduğunu göstererek kilisenin düz Dünya anlayışının gerçeklerle çeliştiğini ortaya çıkardı.



Görsel 4. 28: Düz Dünya Anlayışı (Temsilî)

Görsel-25 (Sayfa 133)

Görsel 25'te karanlıktan aydınlığa konusunda geçen bir bilgi metni kapsamında Orta Çağ'da dünyanın düz olduğu inancı ile ilgili metin verilerek uygun görsel eklenmiştir.



Görsel 4. 29: Baskı Makinesi

Görsel-26 (Sayfa 133)

Görsel 26'da Avrupa'nın gelişmesinde etkili olan olayları ve ünlü buluşları ve mucitleriyle ilgili bilgiler verilmiş ve uygun görseller eklenmiştir.



Görsel 4. 30: J. Gutenberg (Temsilî)



Görsel 4. 32: Copernicus (Temsilî)

Görsel-27 (Sayfa 134)

Görsel-28 (Sayfa 134)

Görsel 27 ve Görsel 28'de konuyla ilgili tarihi şahsiyetler hakkında bilgi verilmiş, fikirlerinden bahsedilmiş ve görsel eklenerek somutlaştırma yapılmıştır.

Düz Dünya Teorisinin Çürütülmesi



Gutenberg'in baskı devriminden bir yüzyıl sonra bilim insanları, çok daha büyük etkiye sahip yeni fikirler içeren çalışmalarını, çok geniş okuyucu kesimleri için basmaya başladı. Özellikle Nicolaus Copernicus (Nikolas Kopernik), **Gök Cisimlerinin Devinimi Üzerine** adlı astronomi kitabında Güneş'in merkezde yer aldığını, Dünya dâhil, gezegenlerin onun çevresindeki bir yörünge üzerinde daireler çizerek döndüğünü anlattı (Görsel 4.31). Kilise ise Dünya'nın sabit olduğunu söylüyordu. Kilisenin tam tersi olan bu görüşü savunmak, beraberinde birçok cezayı getirebilirdi. Bu yüzden kitabını yayımlamadı.

1543'te kitabını yayımlama konusunda ikna edildi fakat yayıncılar, kendilerini kiliseden korumak amacıyla Copernicus'un kitabına bir önsöz ekledi ve kitapta onun tasisinin yalnızca bir kuram olduğunu belirttiler.

Görsel-29 (Sayfa 134)



Görsel-30 (Sayfa 134-135)

Görsel 30'da bir tarih şeridi verilerek tarihteki önemli olaylar gösterilmiştir.



Görsel- 31 (Sayfa 135)

Görsel 31'de Orta Çağ'da Galileo'nun dünyanın güneş çevresinde döndüğü söylemiyle engizisyon mahkemeleri tarafından yargılandığına dair temsili bir görselle olaylar somutlaştırılmıştır.



Görsel 4. 34: Galileo (Temsili)



Görsel 4. 35: Newton (Temsili)

Görsel-32 (Sayfa 135)

Görsel-33 (Sayfa 135)

Görsel 32 ve Görsel 33'te yer verilen Orta Çağ bilim insanları görseller aracılığı ile öğrenciye sunulmuştur.

Günümüz Fabrikalaşmasının Temeli Buhar Makinesi

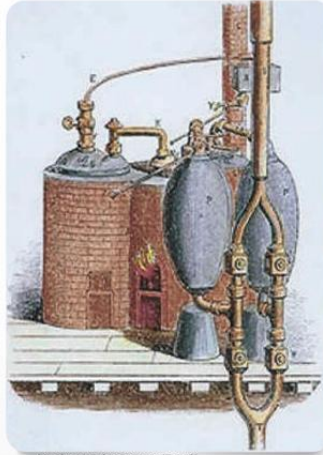


Görsel 4. 37: Thomas Savery (Temsili)

Bugün yaşadığımız dünya XVII. yüzyıldaki dünyadan çok farklıdır. Bunu büyük ölçüde yakıt (çoğunlukla kömür) enerjisini harekete dönüştüren buharlı makinelere borçluyuz.

Thomas Savery (Tamis Seyvri) (Görsel 4.37), İngiltere'de maden ocaklarını basan suyu dışarı pompalamayı sağlayan bir makine geliştirdi ve 1698'de buhar makinesini (buhar pompası) icat etti (Görsel 4.38). Bu makinede buhar, buhar kazanından gelen çift tekneye geçiyor ve burada yoğunlaştırılıyordu. Böylece oluşan vakum, aşağıdaki maden ocağından yeni su çekilmesini sağlıyordu. Buhar basıncıyla yönlendirilen su, dikey bir boşaltma borusuyla yukarı doğru itiliyordu.

1712'de Thomas Newcomen (Tamis Nivkımın) atmosferik buhar makinesini icat etti. 1765'te James Watt'ın (Ceymis Vat) buhar makinesinin ticari üretimine geçildi. 1769'da ilk buharlı arabalar üretildi. 1802'de Richard Trevithick (Ricird Tirividik) ilk buharlı lokomotif hareket ettirdi.



Görsel 4. 38: Buhar Pompası (Temsili)

Görsel-34 (Sayfa 136)

Görsel 34'te günümüz dünyasına oldukça önemli bir katkısı olan, yakıt enerjisini harekete dönüştüren buhar makinesi ve mucidi hakkında bilgi verilmiş ve görselle somutlaştırılmıştır.



Görsel 4. 40: Mustafa Kemal Atatürk

Mustafa Kemal Atatürk gelecek kuşaklara manevi miras olarak akıl ve bilimi bırakmıştır. Bizler de akıl ve bilim temelli çalışmalarla onun koyduğu hedeflere ulaşmak için sürekli bilgi üretmeli ve bu konuda dünyaya öncü olmalıyız. Bugün ülkemizde anayasa ile güvence altına alınan bilim ve sanat hürriyeti sayesinde bilimsel çalışmalar özgürce yapılmaktadır.

Görsel-35 (Sayfa 138)

Görsel 35'te tarihi şahsiyete yer verilerek bizlere katkısından bahsedilmiştir.

BİRLİKTE YAPIYORUZ

Günümüzde bilimi geliştirme görevini üstlenmiş Türk bilim insanlarından bazılarının isimleri verilmiştir. Bu bilim insanlarının çalışmalarını araştırarak ilgili alanlara yazınız.

Prof. Dr. Aydoğan ÖZCAN (1978-...)

Tıp alanında bir buluş yaptı. Özcan, cep telefonlarını taşınabilir laboratuvara çevirecek bir cihaz geliştirdi. Bu cihaz pek çok hastalığı teşhis edebilecek sıradan testler yapıyor.

Prof. Dr. Remziye HİSAR (1902-1992)

.....

Muazzez İlmiye ÇİĞ [Sümerolog (1914-...)]

.....

Prof. Dr. Fuat SEZGİN (1924-2018)

.....

Görsel-36 (Sayfa 139)

Görsel 36’da uygun bir kronolojik sıra içerisinde verilen, bilime katkısı olan Türk bilim insanları verilerek etkinlik bağlamında çalışmalarlarıyla ilgili araştırma yapılması istenmiştir.



Görsel-37 (Sayfa 144)

Görsel 37’de üretim ve yönetimin temeli toprak konusunda geçen bu görsel İlk Çağ’da üretim yapan insanların temsili resmini koyarak somutlaştırma yapılmıştır.



Görsel- 38 (Sayfa 145)

Görsel 38’de bir tarih şeridi verilerek milat kavramını öncesini, sonrasını ve Çayönü yerleşmesini göstermiştir. Tarih şeridi üzerinden tarih çağları gösterilmiştir.



Görsel-39 (Sayfa 145)

Görsel 39’da tarihte ilk yerleşim yerlerine ait (Çayönü yerleşmesi, Diyarbakır) bir görsel kullanılmıştır.



Görsel-40 (Sayfa 146)

Görsel 40’ta üretim ve yönetimin temeli toprak konusunda geçen tımarlı sipahiler ile ilgili bilgi verilmiş ve temsili resmi eklenmiştir.



Görsel-41 (Sayfa 147)

Görsel 41’de üretim ve yönetimin temeli toprak konusunda geçen bu görsel tarihteki Osmanlı Dönemi’nde çiftçilerden temsili bir görüntü içermektedir.

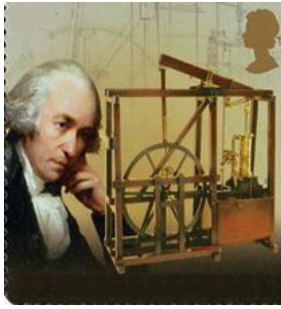


Görsel- 42 (Sayfa 149)

Görsel-43 (sayfa 149)

Görsel-44 (Sayfa 149)

Görsel 42, Görsel 43 ve Görsel 44'te üretim yolculuğu konusunda geçen bu görseller tarihteki üretim hızlandırıcı makineler (iplik tezgâhı, uçan mekik, su değirmeni) örnekler verilerek görselleri eklenmiştir.



Görsel-45 (Sayfa 150)

Görsel 45'te buhar makinelerin icadından bahsedilmiş ve bu konuda öncü olan James Watt görseli eklenmiştir. Tarihi bir olaya tarihi bir şahsiyetle birlikte yer verilmiştir.



Görsel-46 (Sayfa 150)

Görsel-47 (Sayfa 150)

Görsel-48 (Sayfa 150)

Görsel 46, Görsel 47 ve Görsel 48'de ulaşım alanındaki gelişmelerle ve sanayileşme ile ilgili görseller (buharlı lokomotif, buharlı gemi) eklenerek ve İngiltere'de ilk sanayi şehri olan Manchester'dan görsel verilerek olaylar somutlaştırılmıştır.



Görsel-49 (Sayfa 151)

Görsel 49’da sanayileşme ile ilgili yaşanan zorluklar, fabrikada çalıştırılan çocuk işçilere dikkat çekilmiş ve buna uygun görseller eklenmiştir.



Görsel-50 (Sayfa 160)

Görsel 50’de Osmanlı Devleti’nde medrese programıyla ilgili bilgiler verilmiş ve medrese öğrencileriyle minyatür eklenerek olay somutlaştırılmıştır.



Görsel-51 (Sayfa 161)



Görsel-52 (Sayfa 161)

Görsel 51 ve Görsel 52’de Ahilik teşkilatı ile ilgili bilgiler verilerek uygun görseller (Ahi Evran temsili görseli) şed kuşatma töreni temsili görseli eklenmiştir.

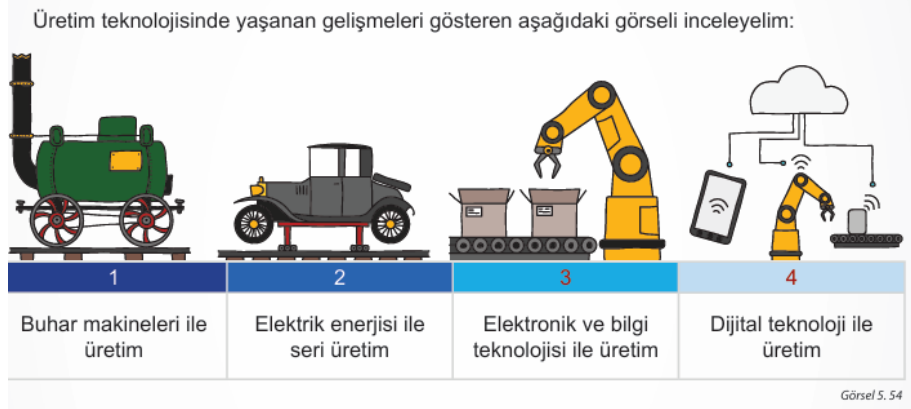


Görsel-53 (Sayfa 162)



Görsel-54 (Sayfa 162)

Görsel 53 ve Görsel 54’te geçmişten geleceğe mesleki eğitim konusunda geçen ahilik ve meslek eğitimine Osmanlı Devleti ile ilgili bilgiler verilerek uygun temsili görseller (Osmanlı Çarşısı, Osmanlı Esnafı) eklenmiştir.



Görsel-55 (Sayfa 170)

Görsel 55'te üretim teknolojisinde yaşanan gelişmeler uygun bir kronoloji içinde verilmiştir.



Vatandaşların bir kısmının yönetime katılmasını sağlayan hükümet sistemleri, ilk defa MÖ 500 yıllarında Yunan ve Roma uygarlıklarında ortaya çıkmıştır. Yunanca demos (halk) ve kratos (yönetmek) sözcüklerini birleştirerek demokrasi kavramını ilk kullanan Atinalılardır. Atina'da yurttaş hem halk meclisinde toplanır, ülke yönetimi ile ilgili kararlara ortak olur hem de kamu görevlerine seçilirdi (Görsel 6. 2). Atina'da oturanlar; yurttaş, yabancı ve köle diye üç sınıfa ayrılırdı, sadece yurttaş sınıfı erkeklerinin halk meclisine katılma hakkı bulunmaktaydı.

Görsel-56 (Sayfa 176)

Görsel 56'da tarihte demokratikleşme hareketlerinden bahsetmiş ve hangi uygarlıklarda ortaya çıktığı ile ilgili bilgi verilerek uygun görsel (Yunan Uygarlığında Halk Meclisine dair temsili görsel) eklenmiştir.



Yunanistan'da demokratia [demokratiya (demokrasi)], Roma'da republic [riyablik (cumhuriyet)] olarak ortaya çıkan halkçı yönetimler, bir zaman sonra ortadan kalkmıştır. Ülkeler uzun bir süre mutlak monarşi ile yönetilmiştir.

Demokrasideki yeniden canlanma, MS 1215'te İngiltere'de kral ile soylular arasında imzalanan Magna Carta Libertatum (Magna Karta Libertatum) ile başlamıştır. Bu belge ile kralın yetkileri ilk defa sınırlandırılmıştır.

Görsel-57 (Sayfa 177)

Görsel 57'de demokratikleşme hareketlerinin tarihteki başlangıç olaylarından bahsetmiş ve Magna Carta Libertatum ile ilgili bilgi verilerek uygun görsel eklenmiştir.



Görsel-58 (Sayfa 177)

Görsel 58’de konu ile ilgili tarihi şahsiyet olan Yusuf Has Hacıp temsili görseline yer verilerek eserinden bahsedilmiştir.



Görsel-59 (Sayfa 177)

Görsel 59’da günümüzdeki TBMM’nin eski Türklerde yer alan meclisleri olan kurultaya benzetme yaparak ve kurultay ile ilgili bilgiler vererek görseli eklenmiş ve somutlaştırma yapılmıştır.



Görsel-60 (Sayfa 178)

Görsel-61 (Sayfa 178)

Görsel-62(Sayfa 179)

Görsel 60, Görsel 61 ve Görsel 62’de demokrasinin tarihteki yolculuğu konusunda tarihteki devlet adamlarına yer verilmiş; II.Mahmut, Sultan Abdülmecit, II. Abdülhamit ile ilgili temsili görseller eklenmiş ve yapılan sözleşmelerden, fermanlardan bahsedilmiştir.



Görsel 6. 9: Osmanlı Mebusan Meclisi (Temsil)

1876 Anayasası'na göre yapılan seçimlerle ilk Osmanlı Mebusan Meclisi 19 Mart 1877 tarihinde padişahın da katıldığı bir törenle açılmıştır (Görsel 6. 9). Bu meclis; üç kıta üzerinde yaşayan çeşitli ırklara, dinlere ve mezheplere bağlı milletvekillerini ilk defa bir araya getirmiştir. Meclis açıldıktan kısa bir süre sonra Rusya, Osmanlı Devleti'ne savaş ilan etmiştir. Meclisin çalışmasından memnun olmayan II. Abdülhamit, Osmanlı-Rus savaşını gerekçe göstererek meclisi kapatmıştır.

Görsel-63 (Sayfa180)



Görsel 6. 10:
V. Mehmet Reşat (Temsil)

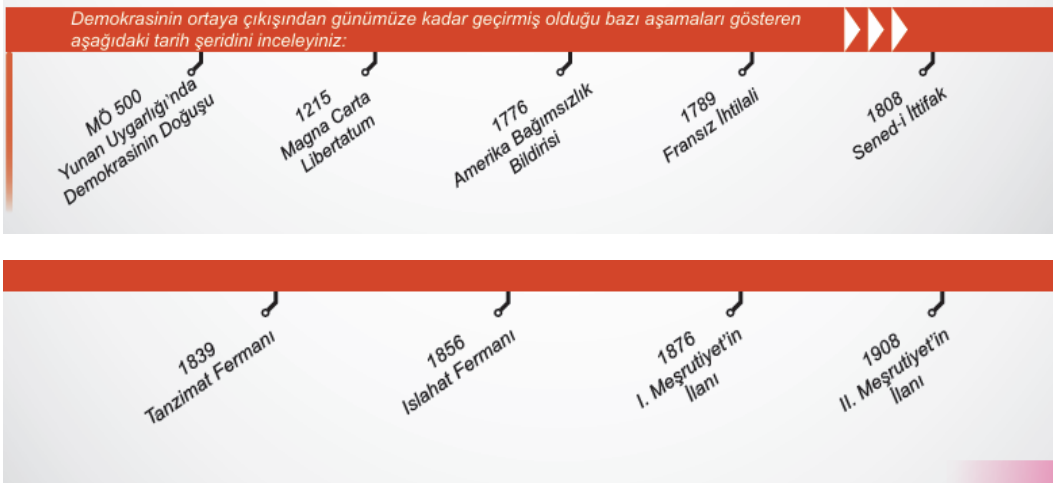


Görsel 6. 11: II. Meşrutiyet'in İlanı (Temsil)

Görsel-64 (Sayfa 180)

Görsel-65 (Sayfa 180)

Görsel 63, Görsel 64 ve Görsel 65'te II. Meşrutiyet'in ilanı ile ilgili bilgiler verilmiş döneme dair uygun görseller eklenmiştir.



Görsel-66 (Sayfa 180-181)

Görsel 66'da demokrasinin tarihsel gelişimine dair bir tarih şeridi verilmiştir.



Görsel 6. 12: Türkiye Büyük Millet Meclisinin Açılışı

"Toplumda en yüksek hürriyetin, en yüksek eşitliğin ve adaletin devamlı şekilde sağlanması ve korunması ancak tam anlamıyla millî egemenliğin kurulmasına bağlıdır. Bundan ötürü hürriyetin de eşitliğin de adaletin de dayanak noktası millî egemenliktir."

Ulkan Kocatürk, Atatürk, s. 64

Kocatürk

Görsel-67 (Sayfa 183)

Görsel 67'de Atatürk ve demokrasi konusunda geçen TBMM'nin açılışıyla ilgili Atatürk'ün bir sözünü vererek uygun görsel eklenmiştir.



Görsel-68 (Sayfa 183)

Görsel 68'de Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulmasında Atatürk'ün öneminden ve rolünden bahsedilerek uygun görsel eklenmiştir.



Görsel 6. 14: Gazete Haberi



Görsel 6. 15: Türkiye Büyük Millet Meclisinin Açılışı

Görsel-69 (Sayfa 184)

Görsel-70 (Sayfa 184)



Görsel-71 (Sayfa 185)



Görsel-72 (Sayfa 185)



Görsel-73 (Sayfa 186)

Görsel 69-Görsel 73 arasındaki görsellerde Atatürk ve demokrasi konusunda geçen bu görseller tarihi somutlaştırması adına zaman ve kronolojiyi algılama becerisine katkı sağlamıştır.



Görsel-74 (Sayfa 186)



Görsel-75 (Sayfa 186)

Görsel 74 ve Görsel 75'te çok partili hayata geçiş denemeleri ile ilgili uygun görseller ve gazete haberi eklenerek olaylar somutlaştırılmıştır.



Görsel-76 (Sayfa 186-187)

Görsel 76'da Atatürk ve demokrasi konusunda demokratikleşme çabaları içinde dönemin uygun bir kronolojisi eklenerek olaylar bir tarih şeridi üzerinde daha da akılda kalması sağlanmıştır.



Görsel-77 (Sayfa 187)

Görsel 77'de Atatürk'ün uygarlık yolunda erkekler kadar kadınlarında önemli olduğu düşüncesi ve bunu eyleme de dökmesiyle ilgili bir görsel eklenmiştir.



"Atatürk tarafından 1930 yılında kadına, muhtarlık seçimlerinde seçme ve seçilme hakkı verildi. Aydın'ın Çine Demirdere Köyü'nde yaşayan 32 yaşındaki Gül Esin, 12 Kasım 1933 tarihinde yapılan muhtarlık seçiminde adaylığını koydu (Görsel 6. 41). Aldığı 500 oyla Türkiye'nin ilk kadın muhtarı olarak tarihe geçti. Esin, yaptığı hizmetlerden dolayı Atatürk tarafından ödüllendirildi."

Günver Güneş, *Türk Kadınının Muhtarlık ve Köy İhtiyar Heyetlerine Seçme Seçilme Hakkını Kazanması ve Türkiye'nin İlk Kadın Muhtarı Gül Esin (Hanım), 176*



Satı Kadın, (1890-1956) Türkiye'nin ilk kadın milletvekili

Görsel-78 (Sayfa 199)

Görsel-79 (Sayfa199)

Görsel 78 ve Görsel 79'da tarihte Türk kadınının siyasal haklara kavuşması ile ilgili bilgiler verilmiş ve ilk siyasal haklarından, ilk siyasi temsilcilerden bahsedilerek uygun görseller eklenmiştir.

7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında İş Birliği Becerisine Yer Verilme Durumu

7. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında öğrenme alanlarından "Üretim, Dağıtım ve Tüketim", "Etkin Vatandaşlık", "Küresel Bağlantılar" öğrenme alanlarında iş birliği becerisi işlenmiştir.

7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında İş Birliği Becerisi ile İlgili Görseller



Görsel-80 (Sayfa 144)

Görsel 80'de ilk çağda üretim yapan insanların iş birliği içerisinde üretim yaptıkları görülmektedir.



Görsel-81 (Sayfa 196)

Görsel 81'de huzur demokrasi ile gelir konusunda yer alan bu görselde demokratikleşme sürecinin ailede başladığından bahsedilerek aile içinde görev paylaşımına ve iş birliğine dikkat çekilmiştir.



Görsel-82 (Sayfa 204)

Görsel 82’de Türkiye ve dünya konusunda geçen bu görselle uluslararası ilişkilerle ilgili bilgiler vererek uluslararası iş birliğine uygun temsili görselle somutlaştırma yapılmıştır.

7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında ‘Kendimizi Değerlendiriyoruz’ kısmında Zaman ve Kronolojiyi Algılama Becerisinin Değerlendirme Sorularına Yansıması

Aşağıda incelenen Sosyal Bilgiler ders kitabında değerlendirme sorularında zaman ve kronolojiyi algılama becerisinin nasıl yer aldığına dair bulgulara aşağıdaki çizelgelerde yer verilmiştir.

Çizelge-3 (Sayfa 140)

KENDİMİZİ DEĞERLENDİRİYORUZ			
A. Aşağıdaki cümlelerin başına cümlede verilen ifadeler doğruysa “D”, yanlış ise “Y” yazınız. Yanlış olan cümlelerin doğrularını altlarına yazınız.			
1. () Kil tablet, papirüs ve parşömenler önemli yazı taşıyıcılarıdır.			
2. () Ali Kuşçu XVI. yüzyılda Amerika kıtasını içine alan bir Dünya haritası çizmiştir.			
3. () Buharlı makinenin icadı ile kısa sürede binlerce kitap basılmış çok sayıda okuyucu bilinçlenmiştir.			
4. () Newton yaptığı çalışmalarla kuyuklu yıldızların ve uzay gemilerinin izlediği ve izleyeceği yolu hesaplamıştır.			
5. () XV-XX. yüzyıllar arasında Avrupa’da yaşanan gelişmeler, günümüz bilimsel birikiminin oluşmasına katkı sağlamıştır.			
B. Aşağıdaki cümlelerde boş bırakılan yerlere ilgili kelimeleri yazınız.			
Beyt’ül-Hikme buhar makinesi	papirüs Fenike	Newton Galileo	Sümer
1. Kütle Çekim Kanunu’nu bulmuştur.			
2. Günümüz fabrikalaşmasının temeli icat edilince atılmıştır.			
3. Günümüzde kullandığımız alfabe Uygarlığı tarafından bulunmuştur.			
4. Abbasiler, bilimsel çalışmaların yapılması için adında bir akademi kurmuştur.			
5. Mısırlılar yazılarını Nil Nehri kenarında yetişen bitkiden yapılan üzerine yazmıştır.			
C. Aşağıdaki eşleştirmeleri yapınız.			
1. Robot biliminde çalışmalar yaptı.			☐ el-Hâzinî
2. Sosyolojinin (toplum bilimi) kurucusu olarak bilinir.			☐ el-Cezerî
3. XV. yüzyılda Avrupa’da hareketli harflerle baskı tekniğini geliştirdi.			☐ el-Harezmi
4. Kitâbü Mizâni’l-hikme adlı eserinde yer çekiminin varlığından bahsetti.			☐ İbn-i Haldûn
5. İngiltere’de maden ocaklarını basan suyu dışarı pompalamayı sağlayan bir makine geliştirdi.			☐ Thomas Savery
			☐ Johannes Gutenberg

Çizelge-4 (Sayfa 141)

D. Aşağıdaki soruların doğru cevaplarını işaretleyiniz.

1. I. Bilgisayar II. Mürekkep III. Parşömen
Verilenlerden hangileri bilginin değişim ve sürekliliğine katkı sağlamıştır?
A) Yalnız I B) I ve II
C) I ve III D) I, II ve III

2. Fârâbî; tıp, felsefe, matematik ve fizik gibi değişik alanlarda çalışmalar yapmıştır. Eski Yunan filozof ve bilim insanlarının eserlerini Arapçaya çevirmiştir. Aristo'nun tüm eserlerini inceleyip yorumlamıştır. Felsefenin Müslümanlar arasında tanınmasında ve benimsenmesinde büyük rol oynamıştır.
Parçada verilen bilgiye göre Fârâbî hakkında aşağıdakilerden hangisi söylenemez?
A) Çok yönlü bilim insanıdır.
B) Dünya bilim mirasına katkıda bulunmuştur.
C) Yaptığı çalışmalar yaşadığı dönemle sınırlı kalmıştır.
D) Eski Yunan Uygarlığı'na ait eserlerden yararlanmıştı.

3. Galileo, tavanda sallanan lambanın her sallanışının aynı sürede olduğunu gördü. Bu olay onun bilimsel araştırmalar yaparak sarkacı keşfetmesini sağladı ve sarkacın sallanışını bir yasayla formüle etti. Bu düşünceler daha sonra ilk doğru saatlerin yapılmasında kullanıldı. Galileo'nun keşfinden önce, zamanı hesaplamak için kum saati kullanılırken günümüzde ileri teknolojiler ile üretilen elektronik saatler hayatımızı kolaylaştırmaya devam ediyor.
Verilen bilgiye göre aşağıdaki çıkarımlardan hangisi yapılabilir?
A) Galileo saati icat eden kişidir.
B) Elektronik saatlerin atası sarkaçtır.
C) Deney gözlem ile buluşlar mükemmelleşir.
D) Yapılan her icat eski bilgileri ortadan kaldırır.

4. Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nın 26. maddesinde düşüncüyü açıklama ve yayma hürriyetine, 27. maddesinde ise bilim ve sanat hürriyetine doğrudan yer verilmiştir.
Sadece verilen bilgilere göre 1982 Anayasası'nda bu maddelere yer verilmesi ile ilgili aşağıdaki çıkarımlardan hangisi yapılabilir?
A) 1982 Anayasa'sında bu maddelerin yer almasıyla ilk kez özgür düşünce ortamı sağlanmıştır.
B) Bilim ve sanat hürriyetinin olduğu yerde düşüncüyü açıklama hürriyetine gerek kalmamıştır.
C) Türk bilim insanları sadece bu maddeler sayesinde çalışmalarını yapabilmıştır.
D) Türkiye'de bilimin gelişmesi için gerekli ortam anayasa ile güvence altına alınmıştır.

E. Aşağıdaki sorunun doğru cevabını yazınız.
Soru: Bir ülkede bilimin gelişmesi için gerekli şartın ne olduğunu yazınız.
Cevap:

F. Aşağıdaki soruların cevaplarını defterinize yazınız.

1. Matbaanın icadıyla hangi gelişmeler yaşandı?

2. Geçmişten günümüze kadar yazının geçirdiği değişiklikler nelerdir?

3. Bilginin muhafaza edilmesinde kullanılan araç gereçlerdeki değişimin sebepleri nelerdir?

4. Orta Çağ'da Avrupa'daki bilim insanları buluşlarını açıklayamazken Türk-İslam bilginleri el üstünde tutulmuştur. Bunun temel sebebi nedir?

Çizelge 3'te "Bilim Teknoloji ve Toplum" öğrenme alanı doğrultusunda hazırlanan Kendimizi Değerlendiriyoruz kısmındaki değerlendirme sorularının tamamında zaman ve kronolojiyi algılama becerisinin varlığını görmekteyiz. Çizelge 4'te doğru-yanlış, boşluk doldurma, çoktan seçmeli sorular ve açık uçlu soru bölümlerinde sorulan sorularla zamanı düşünmeye, geçmiş zaman, şimdiki zaman ve gelecek zaman arasında bağ kurmaya, önemli icatlara, önemli bilim insanlarına dair sorular sorarak öğrenmeyi kalıcılaştırma sağlanmış ve zaman ve kronolojiyi algılama becerisi kazandırılmak hedeflenmiştir.

Çizelge-5 (Sayfa 172)

2. () İlk Çağ'da insanlar yerleşim yeri olarak soğuk ve kurak yerleri tercih etmişlerdir.
3. () Sanayi İnkılabı ile ortaya çıkan işçi sınıfının sorunlarını çözmek için sendikalar kurulmuştur.
4. () Osmanlı Devleti iktâ sistemi ile üretimde sürekliliği sağlamış ve ordunun asker ihtiyacını karşılamıştır.

Sayfa 172'deki Çizelge 5'te Kendimizi Değerlendiriyoruz kısmında verilen beş soruluk doğru-yanlış soru türünün olduğu kısmında iki, üç, dördüncü sorular zaman ve kronolojiyi algılama becerisi ile ilgilidir.

Çizelge-6 (sayfa 172)

B. Aşağıdaki cümlelerde boş bırakılan yerlere ilgili kelimeleri yazınız.

muid	dijital teknoloji	müderris	Yeşilay
Türk Kızılay	Tanzimat Fermanı	e-ticaret	iletişim

1. Medreselerde ders veren hocalara denir.
2. Tımar sistemi uygulaması ile kaldırılmıştır.
3. Üretim teknolojisindeki gelişmeler sayesinde hızlanmıştır.
4. fakültelerinde halkla ilişkiler ve tanıtım mesleğinin eğitimi verilir.
5. Ülkemizde ulusal afet yönetimi ve uluslararası yardımlar konusunda öncü kuruluştur.
6. Genel ağ üzerinden mal ve hizmet satın alıp ödemelerimizi aracılığıyla yapabiliriz.

Çizelge 6'da Kendimizi Değerlendiriyoruz kısmında verilen ikinci soru türü olan boşluk doldurma soru kısmında bir, iki, üçüncü sorular zaman ve kronolojiyi algılama becerisi ile ilgilidir.

Çizelge-7 (Sayfa 172)

C. Aşağıdaki eşleştirmeleri yapınız.

- | | |
|--|-----------------------------------|
| 1. Avrupa'da Sanayi İnkılabı'nın başladığı ülkedir. | ☐ Lonca |
| 2. Ahilik teşkilatında kalfalıktan ustalığa geçiş töreninin adıdır. | ☐ Fransa |
| 3. Osmanlı Devleti'nde devlet adamı ve asker kadrosunun yetiştiği okuldur. | ☐ Çayönü |
| 4. Ülkemizde üretim faaliyetlerinin yapıldığı en eski yerleşim yerlerinden biridir. | ☐ İngiltere |
| 5. XVIII. yüzyılda Ahi teşkilatının yerini alan esnaf ve sanatkâr teşkilatının adıdır. | ☐ Enderun |
| | ☐ Şed kuşatma |

172. sayfadaki Çizelge 7'de yer alan değerlendirme sorularından üçüncü bölümdeki eşleştirme sorularının tamamı zaman ve kronolojiyi algılama becerisine yönelik sorulardır.

Çizelge-8 (Sayfa 173)

3. Ahi teşkilatı yüzyıllar boyunca esnaf ve sanatkârlar arasında birlikteliği sağlayan mesleki bir kuruluştur. Teşkilatın amacı, kişiyi hem iyi bir meslek sahibi yapmak hem de ahlaki yönden iyi yetiştirmektir. Teşkilat aynı zamanda esnaf arasında haksız rekabeti önlemeye yönelik tedbirler almıştır. Ürünlerin kalitesini kontrol ederek tüketici haklarına da özen göstermiştir.

Bu bilgilerden hareketle aşağıdakilerden hangisi Ahi teşkilatının sağladığı yararlarından biri değildir?

- A) Esnaf ve sanatkârların hakları Ahi teşkilatı ile korunmuştur.
- B) Ahi teşkilatında üretici kadar tüketicinin de hakları korunmuştur.
- C) Ahi teşkilatına üye olanlar istedikleri her mesleği yapma hakkı elde etmiştir.
- D) Ahilik teşkilatında meslek öğrenme kadar meslek ahlakına da önem verilmiştir.

Çizelge-9 (Sayfa 173)

4. Osmanlı Devleti'nde, tımar sistemi uygulamasında toprağı sebepsiz işlemeyen çiftçinin toprağı elinden alınmıştır.

Yukarıdaki bilgilere göre Osmanlı Devleti'nin toprak yönetimindeki bu uygulamasının amacı aşağıdakilerden hangisi olabilir?

- A) Güvenliği sağlamak
- B) Üretici sayısını azaltmak
- C) Tımar sistemini kaldırmak
- D) Üretimde sürekliliği sağlamak

Çizelge 8 ve Çizelge 9'da (173. Sayfada) yer alan değerlendirme kısmındaki toplam dört sorunun yer aldığı çoktan seçmeli sorularda üç ve dördüncü sorular zaman ve kronolojiyi algılama becerisi ile ilgilidir.

Çizelge-10 (Sayfa 173)

F. Aşağıdaki soruların cevaplarını defterinize yazınız.

1. Osmanlı Devleti'ndeki toprak yönetimi uygulamasının ülke ekonomisine katkılarını değerlendiriniz.

Sayfa 173'te yer alan Çizelge 10'da toplam dört sorunun yer aldığı açık uçlu soru kısmında ise ilk soru zaman ve kronolojiyi algılama becerisi ile ilgilidir.

Çizelge-11 (Sayfa 200)

**KENDİMİZİ DEĞERLENDİRİYORUZ**

A. Aşağıdaki cümlelerin başına cümlede verilen ifadeler doğruysa “D”, yanlış ise “Y” yazınız. Yanlış olan cümlelerin doğrularını altlarına yazınız.

1. () Demokrasi ilk olarak Yunan Uygarlığı'nda ortaya çıkmıştır.
.....
2. () İlk Türk devletlerinde ülke töre denilen yazısız kurallarla yönetilmiştir.
.....
3. () Demokrasi ile yönetilen ülkelerde hiçbir zaman insan hakları ihlali yaşanmaz.
.....
4. () Türk kadını, siyasal haklarını dünyadaki birçok ülkeden daha sonra kazanmıştır.
.....
5. () Mustafa Kemal Atatürk, Millî Mücadele'nin hazırlık aşamasında kongreler yaparak komutanların ve halkın alınan kararlara ortak olmasını sağlamıştır.
.....

B. Aşağıdaki cümlelerde boş bırakılan yerlere ilgili kelimeleri yazınız.

Tanzimat Fermanı	Magna Carta	laik devlet	Sened-i İttifak
kurultay	sosyal devlet	anayasal	

1. Osmanlı Devleti'nde ile padişahın yetkileri ilk defa sınırlandırılmıştır.
2. Türk milletinin ilk anayasası Kanun-ı Esasî ile ilk defa yönetime geçilmiştir.
3. İlk Türk devletlerinde devlet işlerinin görüşüldüğü danışma meclisi niteliğindedir.
4. MS 1215'te İngiltere'de kral ile soylular arasında imzalanan ile kralın yetkileri ilk defa sınırlandırılmıştır.
5., ihtiyacı olan ve çalışamayacak durumda olan vatandaşların ihtiyaçlarını karşılar; çalışan kesimin haklarını yasalar aracılığı ile korur.

C. Aşağıdaki eşleştirmeleri yapınız.

1. Din ve vicdan özgürlüğü vardır.
2. Demokratik uygulamaların öğrenildiği ilk yerdir.
3. Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk muhalefet partisidir.
4. II. Meşrutiyet'in ilanında önemli rol oynayan partidir.
5. Osmanlı Devleti'ndeki azınlıklara verilen hakları içerir.

☐ Aile
☐ Laik devlet
☐ Islahat Fermanı
☐ Cumhuriyet Halk Fırkası
☐ İttihat ve Terakki Partisi
☐ Terakkiperver Cumhuriyet Fırkası

200

Sayfa 200'de yer alan Çizelge 11'de “Etkin Vatandaşlık” öğrenme alanı bağlamında hazırlanan Kendimizi Değerlendiriyoruz kısmında yer alan doğru-yanlış (3. Soru hariç), boşluk doldurma (5. Boşluk hariç), eşleştirme (1.soru hariç) kısmında yer alan sorularda zaman ve kronolojiyi algılama becerisini görmekteyiz.

Çizelge-12 (Sayfa 201)

2. Aşağıda I. Meşrutiyet ile ilgili verilen bilgilerden hangisi yanlıştır?

- A) II. Abdülhamit Dönemi'nde ilan edilmiştir.
B) Yasama ve yürütme yetkisi tamamen meclise bırakılmıştır.
C) Genç Osmanlıların Osmanlılık fikri, Meşrutiyet'in ilanında etkili olmuştur.
D) Mecliste Osmanlı Devleti'nde yaşayan farklı milletlerden milletvekilleri yer almıştır.

Çizelge-13 (Sayfa 201)

F. Aşağıdaki soruların cevaplarını defterinize yazınız.

1. Sosyal devletin olmadığı toplumlarda ne gibi sorunlar yaşanır?
2. Mustafa Kemal Atatürk'ün Türk kadınına verdiği hakların demokrasinin gelişmesi açısından önemi nedir?
3. 1876 yılında yayınlanan Kanun-ı Esasî'nin Türk tarihi açısından önemini açıklayınız.

201. sayfada yer alan Çizelge 12 ve Çizelge 13'te kendimizi değerlendiriyoruz kısmında toplam dört sorunun yer aldığı çoktan seçmeli soru kısmında ikinci soru ve açık uçlu soruların yer aldığı F bölümündeyse iki ve üçüncü sorular zaman ve kronolojiyi algılama becerisi ile ilgilidir.

7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Kendimizi Değerlendiriyoruz Kısımında İş Birliği Becerisinin Değerlendirme Sorularına Yansıması

Aşağıda incelenen Sosyal Bilgiler ders kitabında değerlendirme sorularında İş Birliği becerisinin nasıl yer aldığına dair bulgulara aşağıdaki çizelgelerde verilmiştir:

Çizelge-14 (Sayfa 220)

A. Aşağıdaki cümlelerin başına cümlede verilen ifadeler doğruysa "D", yanlış ise "Y" yazınız. Yanlış olan cümlelerin doğrularını altlarına yazınız.

1. () Küresel sorunları çözmek sadece ülke yöneticilerinin sorumluluğundadır.
.....
2. () Açlık yaşayan ülkelere sadece gıda yardımı yapılarak bu sorun çözülebilir.
.....
3. () Çeşitli kültürlerle yönelik kalıp yargılarımız, yeni öğrendiğimiz bilgilerle değişebilir.
.....
4. () Bir ülkenin ekonomisinin gelişmesinde kaynakların doğru değerlendirilmesi önemlidir.
.....
5. () Gelişen Sekiz Ülkenin (D-8) amacı kültür alanında üye ülkelere yeni imkânlar sunmaktır.
.....

B. Aşağıdaki cümlelerde boş bırakılan yerlere ilgili kelimeleri yazınız.

Avrupa	kast sistemi	barış	Barcelona
Karadeniz Ekonomik İş Birliği Örgütü	göç	İktisadi İş Birliği ve Gelişme Teşkilatı	

1. Ülkemiz dış politikası odaklıdır.
2. Akdeniz İçin Birliğin merkezi şehridir.
3. Dünyada nüfusun dengesiz dağılımını etkileyen faktörlerden biri de sorudur.
4. Dünyada eşitsizliğin bir göstergesi olan Hindistan'da hâlâ devam etmektedir.
5. küreselleşmenin ekonomik, sosyal ve yönetim sorunlarına çözüm aramak için kurulmuştur.

C. Aşağıdaki uluslararası kuruluşlar ile bu kuruluşların amaçlarını eşleştiriniz.

1. Dünyadaki gıda güvenliğini sağlamayı amaçlamaktadır.
2. Tüm insanların mümkün olan en yüksek sağlık düzeyine ulaşmalarını amaçlamaktadır.
3. Çevre sorunları hakkında uluslararası çevre politikasının gelişiminin sağlanmasını amaçlamaktadır.
4. Dünyada çeşitli sebeplerle açlığa maruz kalan halk kitlelerine insani amaçlarla gıda yardımı sağlanmasını amaçlamaktadır.

- ☐ AİB
☐ FAO
☐ WFP
☐ WHO
☐ UNEP

Sayfa 220’de yer alan Çizelge 14’te küresel bağlantılar öğrenme alanı bağlamında Kendimizi Değerlendiriyoruz kısmında doğru-yanlış sorularında 1,2 ve 3. Sorular iş birliği becerisine yöneliktir. Uluslararası iş birliği ile ilgili bilgiler değerlendirme kısmına sorularla yansıtılmıştır. Boşluk doldurma alanında ise 1,2 ve 5. Boşluk doldurma soruları iş birliği becerisi ile ilgilidir. Eşleştirme kısmında ise bütün sorula uluslararası kuruluşlarla ilgili ve dolayısıyla iş birliği becerisi ile ilgilidir.

Çizelge-15 (Sayfa 221)

1. Aşağıdakilerden hangisi Gelişen Sekiz Ülkenin üye ülkelerinden biri değildir?
A) Azerbaycan
B) Endonezya
C) Pakistan
D) Türkiye
2. Karadeniz Ekonomik İş Birliği Teşkilatının merkezi hangi ülkededir?
A) Gürcistan
B) Rusya
C) Türkiye
D) Ukrayna

221. sayfada yer alan Çizelge 15’te değerlendirme kısmında ise toplam 4 tane olan çoktan seçmeli soru kısmında ilk iki sorunun iş birliği becerisi ile ilgili olduğu görülmektedir.

Çizelge-16 (Sayfa 221)

E. Aşağıdaki sorunun doğru cevabını yazınız.

Soru: Teşkilatın merkezi Madrid’tir. Birleşmiş Milletlere bağlı bir örgüttür. Dünya turizm-mine katkı sağlamak amacıyla faaliyet gösteren bu örgütün adı nedir?

Cevap:

F. Aşağıdaki soruların cevaplarını defterinize yazınız.

1. İklim değişikliğinin önlenmesine karşı duyarlı olan bir bireyin yapması gereken davranışlar nelerdir?
2. Küresel sorunlara çözüm arayan kuruluşların varlığı neden önemlidir?
3. Türkiye’nin uluslararası kuruluşlara üye olmasının faydaları nelerdir?
4. Çeşitli kültürlerle karşı kalıp yargılı davranmanın olumsuz yönleri nelerdir?

221. sayfada yer alan Çizelge 16’da açık uçlu sorularda E bölümü ve F bölümündeki iki ve üçüncü soruların iş birliği becerisi ile ilgili olduğu görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında kazandırılması hedeflenen “Zaman ve Kronolojiyi Algılama” ve “İş Birliği” becerilerinin 7. Sınıf düzeyinde hangi öğrenme alanlarıyla ilişkilendirildiği, hangi kazanımlarda yer aldığı incelenmiştir. Çalışmada, Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının kararıyla onaylanan ortaokul ve İmam-Hatip ve ortaokullarında okutulan 7. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında görsel ve değerlendirme kısmına nasıl yansıtıldığı da tespit edilmiştir. İncelenen 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında zaman ve kronolojiyi algılama becerisinin; “Bilim, Teknoloji ve Toplum”, “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” ve “Etkin Vatandaşlık” öğrenme alanlarında vurgulanırken iş birliği becerisinin ise “Üretim, Dağıtım ve Tüketim”, “Etkin Vatandaşlık” ve “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanları doğrultusunda vurgulandığı; Görsellerde ve Kendimizi Değerlendiriyoruz kısmında bu becerilerin kazandırılmaya çalışıldığı görülmektedir. Zaman ve kronolojiyi algılama becerisi ele alındığı üç öğrenme alanında gerek görsellerde olsun gerek değerlendirme sorularında olsun etkin bir şekilde işlenen bir beceri olduğu görülürken; iş birliği becerisi ise işlendiği öğrenme alanlarında sadece “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanındaki değerlendirme sorularında yer almış “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” ve “Etkin Vatandaşlık” öğrenme alanlarının değerlendirme kısmında yer almamış ve yine bu öğrenme alanlarının her birinde bir adet olmak üzere toplamda üç adet görselde, incelenen ders kitabına yansıtıldığı görülmüştür. Toplam yedi öğrenme alanından, iki beceri de üç öğrenme alanında geçerken maalesef içeriğe dengeli bir şekilde dağıtılmamış ve özellikle iş birliği becerisi işlendiği öğrenme alanlarında gerek görseller olsun gerek değerlendirme soruları olsun az bir şekilde yansıtılmıştır. Öğrenme alanlarına dengeli bir şekilde dağıtılmadığı bu becerilerin ele alınması da görülen eksikliklerden biridir.

2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yer alan zaman ve kronolojiyi algılama becerisi 7. Sınıf düzeyinde “Bilim, Teknoloji ve Toplum”; “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanlarında kazandırılması istenen beceriler arasında görülürken; iş birliği becerisi ise sadece “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanında kazandırılması istenen beceriler arasında görülmektedir. 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında her bir öğrenme alanı için belirlenen becerilerin ders kitabında farklı şekilde yer aldığı görülmüştür. Bu doğrultuda öğretim programındaki öğrenme alanlarında yer alan becerilerle ders kitabındaki öğrenme alanlarında yer alan beceriler uyuşmamaktadır.

Araştırma sonuçlarından yola çıkılarak aşağıdaki öneriler yapılabilir.

- Çalışmada ele alınmayan diğer becerilerin öğrenme alanlarına yansıma ve ele alınma durumu incelenebilir.
- Ders kitaplarında becerilerin herhangi bir öğrenme alanında yoğunlaşmasından ziyade, öğrenme alanlarına dengeli bir biçimde işlenmesi, ders kitaplarının incelenme aşamasında bu durumun göz önüne alınması gerekmektedir.
- İş birliği becerisinin görsellerde ve değerlendirme sorularında daha çok yer alması gereklidir.
- Becerilerin kazandırılması için Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve ders kitaplarının birbiriyle uyumlu olmasına yönelik çalışmalar yapılabilir.

- Diğer sınıf düzeylerinde (4., 5, ve 6. Sınıflar) bu becerilerin ne şekilde ele alındığı öğrenme alanlarına nasıl yansıdığı incelenebilir.
- Her öğrenme alanında bu becerilere en az bir kez yer verilmesi önerilebilir.
- Zaman ve kronolojiyi ve özellikle iş birliği becerisine literatür taramasında çok az bir şekilde yer aldığı görülmüş ve oldukça az çalışmaya rastlanılmıştır. Bu nedenle, her iki beceriye literatürde daha fazla yer verilmesi önerilmektedir.
- Sosyal Bilgiler ders kitaplarının öğrenci merkezli, beceri odaklı bir yapıya büründürülmesi, eğitimde kalitenin artmasına ve toplumsal duyarlılıkların güçlenerek pekişmesine katkı sağlayacaktır.

Kaynakça

- Altay, N. (2020). Ortaokul Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Beceriler Açısından İncelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*(41), 276-297. doi:Doi: 10.33418/ataunikkefd.805054
- Altun, A., & Kaymakçı, S. (2016). Zaman Ve Kronolojinin Öğretiminde Bir Materyal: Zaman Şeritleri. *Turkish History Education Journal*, 5(1), 157-192. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tuhed/issue/26593/279917> adresinden alındı
- Altun, M., Arslan, Ç., & Yazgan, Y. (2004). Lise Matematik Ders Kitaplarının Kullanım Şekli ve Sıklığı Üzerine Bir Çalışma. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 131-147. 2025 tarihinde <http://kutuphane.uludag.edu.tr/Univder/uufader.htm> adresinden alındı
- aydemir, m. (2017, 12). ortaokul sosyal bilgiler ders kitaplarının ortaokul sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan beceriler açısından incelenmesi. *uluslararası güncel eğitim araştırmaları dergisi*, 3(2), 1-17. 06 15, 2023 tarihinde <https://dergipark.org.tr/tr/pub/intjces/issue/33427/372456> adresinden alındı
- Aydemir, M., & Adamaz, K. (2017). Sosyal Bilgiler Öğrenci Çalışma Kitaplarının Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programındaki Beceriler Açısından İncelenmesi. *International Journal of Field Education*, 3(1), 106-119. 06 11, 2023 tarihinde <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/334551> adresinden alındı
- Çanaklı, F., & Beldağ, A. (2023). Zaman ve Kronolojiyi Algılama Becerisinin Sosyal Bilgiler Dersi Bağlamında İncelenmesi:Nitel bir çalışma. *Sosyal Bilgilerde Yenilikçi Araştırmalar Dergisi*, 6(2), 125-151. <https://doi.org/10.47503/jirss.1397857> adresinden alındı
- Çelikkaya, T., & Kürümlüoğlu, M. (2019, 12 16). 4. ve 5. Sınıf Yeni Sosyal Bilgiler Programında Kazandırılması Hedeflenen Ortak Becerilere İlişkin Kazanımların İçeriğe Yansıması. *Uluslararası Ders Kitapları ve Eğitim Materyalleri Dergisi*, 2(2), 166-186. 06 16, 2023 tarihinde <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijotem/issue/50671/620565> adresinden alındı
- Çelikkaya, T., & Kürümlüoğlu, M. (2019). Ortaokul Öğrencilerin Kronoloji Becerilerinin Saptanmasına Yönelik Bir Çalışma. *Turkish History Education Journal*, 8(1), 150-173. <https://doi.org/10.17497/tuhed.510394> adresinden alındı

- Değirmenci, N., Ünal, A. İ., & Aksoy, B. (2024). Ortaokul Öğrencilerinin Zamana Ve Kronolojiyi Algılama Becerisine Yönelik Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22(1), 90-113. <https://doi.org/10.37217/tebd.1319366> adresinden alındı
- Doğan, İ., & Oruç, Ş. (2022, 10). Sosyal bilgiler ders kitaplarında temel beceriler. *Uluslararası Ders Kitapları ve Eğitim Materyalleri Dergisi*, 5(2), 91-115.
- Erbaş, A. A. (2021, 01 28). Sosyal Bilgiler Öğretim Programındaki Değerlerin Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarına Yansımaları. *Dergipark*, 11(1), 23-40. 05 22, 2023 tarihinde alındı
- güneş, s. (2019). *sosyal bilgiler dersinde yaratıcı drama yöntemiyle tarihsel empati becerisinin kazandırılmasına yönelik etkinlik temelli bir eylem araştırması*. yüksek lisans tezi, bartın üniversitesi eğitim bilimleri enstitüsü, bartın. 06 18, 2023 tarihinde <https://acikerisim.bartın.edu.tr/handle/11772/2026?show=full> adresinden alındı
- Kalem, S., & Fer, S. (2003). Aktif Öğrenme Modeliyle Oluşturulan Öğrenme Ortamının Öğrenme, Öğretme ve İletişim Sürecine Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 3(2), 433-461.
- Kalemkuş, J. (2020). Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının 21. Yüzyıl Becerileri Açısından İncelenmesi. *Anadolu Journal Of Education Sciences International*, 11(1), 63-87. doi:DOI: 10.18039/ajesi.800552
- Kan, Ç., & Tebiş, Z. (2022, 12 31). Ortaokul Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Empati Becerisi Açısından İncelenmesi. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 474-487. 06 16, 2023 tarihinde <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubad/issue/74645/1143118> adresinden alındı
- karasu avcı, e., & faiz, m. (2018, 05). 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitapları "etkin vatandaşlık " öğrenme alanında yer alan becerilerin ve değerlerin incelenmesi. *uluslararası sosyal bilgilerde yeni yaklaşımlar dergisi*, 2(1), 1-21. 06 15, 2023 tarihinde <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sbyy/issue/38224/428604> adresinden alındı
- Karataş, Z. (2015, ocak 1). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri . *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), s. 62-80. mayıs 11, 2025 tarihinde file:///C:/Users/EDA%20KARAKU%C5%9E/Downloads/Sosyal_Hizmet_E_Dergi_SOSYAL_BILIMLERDE.pdf adresinden alındı
- Kıral, B. (2020). Nitel Bir Veri Analizi Yöntemi Olarak Doküman Analizi . *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(15), s. 170-189. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1156348> adresinden alındı
- Kuru, G., & Şimşek, A. (2020). 2005 ve 2018 Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarındaki Derse Özgü Becerilerin Öğretiminin Karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(6), 2410-2423. doi:doi: 10.24106/kefdergi.702220
- Kuş, Z., & Karatekin, K. (2009). İş Birliğine Dayalı Öğrenmenin Sosyal Bilgiler Dersinde Akademik Başarı Üzerine Etkisi. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 589-604. <http://kutuphane.uludag.edu.tr/Univder/uufader.htm> adresinden alındı

- MEB. (2018). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (ilkokul ve ortaokul 4,5,6,7. sınıflar için)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Öcal, M. (2022). *Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Zaman Ve Kronolojiyi Algılama Becerisi Bağlamında Tarihi Şahsiyetlere Yer Verilme Durumunun İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.
<https://hdl.handle.net/20.500.12451/9490> adresinden alındı
- Sarar Kuzu, T., & Yalçınalp, S. (2024). İşbirlikli Öğrenmenin Türkçe Öğretimi Programlarındaki Yerinin İşbirlikli Öğrenme Unsurları, İletişim Becerileri ve Materyaller Temelinde İncelenmesi. *Milli Eğitim*, 53(243), 1477-1504. doi: 10.37669/milliegitim.1238298
- Taşıyürek, Z. (2021). Zaman ve Kronolojiyi Algılama Becerisi. *Konu ve Beceri Temelli Sosyal Bilgiler Öğretimi-I* (s. 231-266). içinde Nobel.
https://www.academia.edu/download/66272790/7._bolum.pdf adresinden alındı
- Ültay, E., Akyurt, H., & Ülay, N. (2021). Sosyal Bilimlerde Betimsel İçerik Analizi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*(10), s. 188-201. doi:10.21733/ibad.871703
- Ünüvar, S. H. (2023). 21. Yüzyıl Becerilerinin Kazandırılmasında Eğitim Yönetiminin Önemi. *International Academic Social Resources Journal*, 8(47), 2269-2277.
doi:<http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNALS.67977>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

2018 SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİM PROGRAMINA GÖRE HAZIRLANAN 7. SINIF SOSYAL BİLGİLER DERS KİTABINDA EMPATİ VE İLETİŞİM BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

Yüksek lisans öğrencisi Eda KARAKUŞ

Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Karakuseda41@gmail.com ORCID ID: 0009-0000-6801-0158

Prof. Dr. Kaya YILMAZ

Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Kaya1999@gmail.com ORCID ID: 0000-0002-2344-

1074

Öz

Ders kitaplarının öğretim programında yer alan kazanımlara ve becerilere uygun hazırlanması öğrencilerin belirlenen hedeflere ulaşması açısından önem arz etmektedir. 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında 27 beceri yer almaktadır. Bu becerilerin öğrencilere kazandırılmasında Sosyal Bilgiler ders kitapları önemli bir işlev üstlenmektedir. Bu araştırmanın amacı 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yer alan empati ve iletişim becerilerinin 7. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında nasıl ele alındığının incelenmesidir. Bu çalışmada Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (T.T.K.B.) tarafından onaylanan 2022-2023 eğitim-öğretim yılında ortaokul ve İmam Hatip ortaokullarında okutulan 7. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı incelenmiştir. Çalışmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma verileri betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Verilerin analizi sonucunda 7. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında empati ve iletişim becerilerinin öğrenme alanlarına orantılı dağılmadığı ve kitaptaki becerilerle ilgili görsel, etkinlik ve değerlendirme sorularının genel olarak çok az sayıda öğrenme alanıyla ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Araştırma bulguları doğrultusunda bu becerilerin ders kitaplarındaki öğrenme alanı kapsamında eşit şekilde yer verilmesi önerilmektedir. Empati ve iletişim becerilerinin öğrencilere kazandırılmasında temel öğretim aracı olarak ön plana çıkan Sosyal Bilgiler ders kitaplarının bu becerileri yansıtmaya daha elverişli bir kaynak olarak hazırlanmasına dikkat edilmesi önerilmektedir. Öğrencilere kazandırılması amaçlanan becerilerin öğrenme alanlarına dengeli bir şekilde dağıtılması, ders kitaplarının T.T.K.B.'da incelenme aşamasında bu durumun göz önüne alınması, empati becerisine görsellerde ve değerlendirme sorularında daha çok yer verilmesi önerilmektedir.

Anahtar kelimeler: Sosyal Bilgiler, Sosyal Bilgiler Öğretim Programı, Sosyal Bilgiler ders kitabı, Empati becerisi, İletişim becerisi

Examining Empathy and Communication Skills in the 7th Grade Social Studies Textbook Prepared According to the 2018 Social Studies Curriculum

Abstract

It is important to prepare textbooks in accordance with the curricula in order to help students attain the skills and goals specified in the school curriculum. There are 27 skills in the 2018 Social Studies Curriculum. Social Studies textbooks play an important role in providing students with these skills. The purpose of this research was to examine how empathy and communication

skills in the 2018 Social Studies Curriculum are addressed in the 7th Grade Social Studies textbook. In this study, the 7th Grade Social Studies textbook approved by the Presidency of the Board of Education of the Ministry of National Education (B.E.) and taught in middle schools and Imam Hatip middle schools in the 2022-2023 academic year was examined. The document analysis method was used in the study. The research data were analyzed with the descriptive analysis technique. As a result of the data analysis, it was found that empathy and communication skills were not distributed proportionally among the learning areas in the 7th Grade Social Studies textbook and that the visuals, activities and evaluation questions related to the skills in the textbook were generally related to very few learning areas. In line with these research findings, it is recommended that these skills be included equally within the scope of the learning area in the textbooks. It is recommended that Social Studies textbooks, which stand out as the basic teaching tool in providing empathy and communication skills to students, be prepared as a more suitable source to reflect these skills. It is also recommended that the skills students are expected to attain be distributed in a balanced way among the learning areas. This situation needs to be taken into consideration when the textbooks were examined by B.E.. Empathy skills should be given more place in visuals and evaluation questions in the textbooks. Keywords: Social Studies, Social Studies Curriculum, Social Studies textbook, Empathy skill, Communication skill

Giriş

Geleneksel öğretim yaklaşımları öğrenme ve öğrenciden çok öğretme ve öğretmenin merkezde olduğu davranışçı öğrenme kuramına dayalı olarak ilerlemekteydi. Değişen ve gelişen öğrenme kuramlarıyla artık bireyin ve öğrenenin merkezde olduğu bir eğitim sistemine odaklanılmıştır. Yapılandırmacılığa dayalı yeni eğitim sisteminde bireylerin çağın gereksinimlerini karşılayacak birçok beceriye sahip olmaları beklenmektedir. Yapılandırmacı öğrenme kuramı, öğrencinin öğretimin merkezinde olması gerektiğini savunmaktadır. Bu bağlamda öğretmenin rolü, öğrencilere bilgiyi aktarmak değil, öğrencinin bilişsel ve duyuşsal farklılıklarını dikkate alarak öğrencilerin kendilerinin bilgiye ulaşmalarına ve kendilerini geliştirmelerine rehberlik etmektir. Böylece öğrenciler bilgiyi kendileri sosyal ortamda yapılandırarak daha kalıcı öğrenme sağlayacaklar ve günlük yaşamda karşılaştıkları sorunlarla kolayca başa çıkabileceklerdir. Öğrenciler duyuşsal ve bilişsel yetilerini öğretmen rehberliğinde kazanmaktadırlar. Toplum hayatında gerekli olan empati, hoşgörü ve saygı gibi beceri ve değerler yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında öğrencilere kazandırılmaktadır. Bu yetiler bireye toplum olma bilincini de kazandırmakta oldukça önemlidir (Kan & Tebiş, 2022). Sosyal Bilgiler dersi, öğrencilerin hayatları boyunca karşılaştıkları sorunların çözümleri için gerekli bilgi, beceri ve değerleri öğrencilere kazandırarak onların toplum hayatına uyum sağlamasına ve toplumun gelişmesine katkı sağlamayı ve nihayetinde demokratik vatandaşlık eğitimini hedeflemektedir (Çelikkaya & Kürümlüoğlu, 2019). Sosyal Bilgiler dersinin amaçlarından birinin ‘etkin vatandaş’ yetiştirmek olduğu düşünüldüğünde, öğrenme- öğretme sürecinde kazandırılacak olan temel beceriler öğrencilerin topluma ayak uydurmalarına yardımcı olmakta ve öğrencilerin karşılaştıkları sorunlarda çözüm yolları geliştirmesine olanak sağlamaktadır. Sosyal Bilgiler, öğrencilerin daha geniş bir dünya görüşü elde etmelerinin yanı sıra çeşitli alanlarda meydana gelen değişim ve gelişimlere yabancı kalmamalarına imkân tanır (Kuru & Şimşek, 2020).

Ders kitapları öğretim programlarına göre düzenlenmektedir (Şimşek & Güzel, 2012). Ders kitapları hem öğretmenler hem de öğrenciler tarafından en çok başvurulan eğitim-öğretim aracıdır (Aydın, 2010; akt. Karasu Avcı & Faiz, 2018). Bu durum ders kitaplarının hem işlevini hem de önemini artırmaktadır. Öğrenciler ders kitabını bir kılavuz olarak kullanmaktadır. Ders kitapları, öğretim programlarında yer alan konulara ait bilgileri planlı ve düzenli bir biçimde inceleyip açıklayan, öğrenciyi dersin hedefleri doğrultusunda yönlendiren ve eğiten temel

araçtırlar (Ünsal ve Güneş, 2002; akt. Aydemir, 2017). Ders kitapları öğrencilerin daha kısa yoldan bilgiyi bulmasına yardımcı olmaktadır. Ders kitabı sayesinde ders daha pratik şekilde işlenmektedir. Öğrencilerin derse olan yaklaşımı ders kitabı sayesinde daha olumlu olmaktadır. Öğrencilerin derse karşı tutumlarını olumlu etkileyen unsurlardan birisi öğretim materyali olan ders kitaplarından aktif ve verimli bir şekilde faydalanmalarıdır (Karasu Avcı & Faiz, 2018). Bir ders kitabı ait olduğu öğretim programına uygun olarak hazırlanır; öğretim programında belirtilen temel felsefe, amaçlar, beceriler, değerler, ölçme- değerlendirme yaklaşımları çerçevesinde yazılır. Her bir öğrenme alanındaki kazanımlar ait oldukları sınıf düzeyine uygun biçimde işlenir. Bu yapılırken o kazanıma uygun kavram, beceri ve değerler de işleniş içinde öğrencilere aktarılır. Bu nedenle, ders kitapları hazırlanırken öğrencinin bütün bir yaşam boyu taşıyacağı ve o kazanımlarla ilgili değerlerin ve becerilerinin uygun biçimde ele alınması gerekir (Altay, 2020, s. 277).

Sosyal Bilgiler Öğretim Programındaki beceriler yapılan etkinliklerle öğrenciye kazandırılmalıdır (Aydemir & Adamaz, 2017). Becerilerin öğrencilere kazandırılmasında öğretmenler tarafından en çok kullanılan öğretim araçlarından biri olan ders kitaplarında becerilerin ne derece yer aldığı veya nasıl ele alındığı Sosyal Bilgiler öğretiminden hedeflenen amaçlara ulaşılması açısından önem taşımaktadır. Öğrenciler okullarda geçirdikleri sürenin önemli bir kısmını ders kitabına ayırdıklarından (Çelikkaya & Kürümlüoğlu, 2019, s. 171) ders kitaplarının incelenmesi ve eksiklikler varsa tespit edilip iyileştirilmesi için önerilerde bulunulması öğrenci başarısını artırmak açısından önemlidir. 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında toplam 27 beceri yer almaktadır. Bunlar, 1. araştırma 2. çevre okuryazarlığı 3. değişim ve sürekliliği algılama 4. dijital okuryazarlık 5. eleştirel düşünme 6. empati 7. finansal okuryazarlık 8. girişimcilik 9. gözlem 10. harita okuryazarlığı 11. hukuk okuryazarlığı 12. iletişim 13. iş birliği 14. kalıp yargı ve önyargıyı fark etme 15. kanıt kullanma 16. karar verme 17. konum analizi 18. medya okuryazarlığı 19. mekân algılama 20. öz denetim 21. politik okuryazarlık 22. problem çözme 23. sosyal katılım 24. tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama 25. Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma 26. yenilikçi düşünme ve 27. zaman ve kronolojiyi algılamadır (MEB, 2018).

Ülkemizde de benimsenen yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında öğrencilerde iletişim becerisinin geliştirilmesi beklenmektedir (Keskin,2007 akt. Kan & Tebiş, 2022). İnsanlar arası etkileşimin temel yapısını oluşturan iletişim becerisi dinleme, olay ve durumlara başkalarının bakış açısıyla yaklaşabilme, onları anlayabilme yoluyla sözlü ya da sözsüz olarak karşısındakine mesaj gönderebilme yetisidir (Altay, 2020, s. 278). İletişimsiz bir hayat düşünülemez, insanoğlu var olduğundan beri iletişim de başlamıştır. İletişim giderek çeşitlenmiş ve gelişmiştir. İnsanlar iletişim kurmanın yollarını her zaman aramışlar ve çeşitli şekillerde devam ettirmişlerdir. Eski zamanlarda dumanla, taşları çiviyle kazıyarak iletişim kurmaya çalışan insanlar bugünün teknolojisinde daha farklı yöntemler kullanmaktadır. İletişimi insan hayatından bağımsız düşünmek neredeyse imkansızdır. İletişim ihtiyacı hayatın bütün alanlarında kendini hissettirmektedir. İletişim bireyin ortak kararlar vermesinden etkili bir rol oynar. İletişim aynı zamanda bilgi alma, bilgi verme gibi çeşitli süreçlerden oluşan bir faaliyettir. İletişimin etkili olması içinse iletişimin başladığı andan itibaren etkili dinleyici olmakta büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle iletişimi sadece bilgi alma verme gibi basit bir süreçle tanımlayamayız (Atmaca, Toygur, & Çamurcu, 2022). İletişim becerileri eğitim aracılığı ile daha etkili bir hale gelmektedir. İletişim ilk insandan itibaren farklı araçları, çeşitli yolları kullanarak ilerlemektedir. Bireylerin toplumsal alanlarda yer edinmesini sağlamak için etkili iletişim becerilerini kullanması gerekmektedir.

İletişimin doğru bir şekilde ilerlemesini sağlamak için Sosyal Bilgiler Dersi beceriler ve yetileri öğrenciye kazandırmaktadır (Çengelci, 2011 akt. Atmaca, Toygur, & Çamurcu, 2022). Sağlıklı bir iletişimin, sohbet etmenin, bilgi alışverişinin yolu doğru iletişimden geçer. Bu nedenle, biz iletişim becerisini ne kadar yerinde ve düzgün bir şekilde kullanarak devam

ettirirsek toplum içerisindeki yaşamımızı daha anlamlı ve sağlıklı bir şekilde sürdürmeye devam ederiz ve geride bıraktığımız nesiller de bir o kadar doğru anlaşılan ve konuşulanları doğru anlayan kişilerden oluşacaktır.

Empati becerisi bireyi topluma hazırlayan bir ders olan Sosyal Bilgiler’de önemli bir yere sahiptir. Sosyal Bilgiler dersi empati yeteneğini bir beceri olarak öğrenciye kazandırmayı amaçlamaktadır. Bireyler topluma katılımında önemli olan yetenekleri kazanması gerekmektedir. Empati kişinin kendisini başkasının yerine koyması anlamına gelen genel bir tanıma sahiptir. Disiplinler arası yaklaşıma sahip olan bu ders birçok beceriyi ders kapsamında bulundurmaktadır ve bünyesinde barındırdığı becerilerden biri de empati becerisidir. Bu becerinin aktarılmasıyla kişilerde farklı pencerelerden bakış açısı gelişerek benmerkezcilikten uzaklaşma başlar. Karşımızdaki kişinin duygu ve düşüncelerine kendi bakış açımızdan sıyrılarak, onun bakış açısıyla bakmamızı sağlar. Empati becerisi yaşamın birçok yerinde kendisini gösterir. Birey yaşamın gerekleri dolayısıyla sürekli iletişim halinde olmalıdır. Empati duygusu bireylerin birbirini anlama kendisini onun yerine koymak istediği zaman empati gelişmeye başlar. Bu nedenle, birçok disiplin bu kavramla çalışmıştır (30). Bunlardan birisi de empatidir. Öğrenciye empati becerisinin kazandırılması akranları arasında etkileşimi olumlu etkilemektedir (Kan & Tebiş, 2022).

Empati becerisinin öğrenciye kazandırabileceği duyarlılık, hoşgörü, yardımseverlik, demokratik kişilik, sosyal olay ve durumları geniş bir perspektiften görebilme gibi kişisel özellikler demetinin genişliği ve bu kazanımların yaşanılan toplumdaki bireyler arası ilişkilerin kalitesine yapacağı etkilerin derinliği onu yeni kuşaklara kazandırılması gereken bir beceri olarak öne çıkarmaktadır. Pek çok öğretim strateji ve yöntemi öğrencinin daha çok bilişsel becerilerinin geliştirilmesine yoğunlaşırken, empati, yapısı gereği hem bilişsel hem de karşısındakinin ve kendisinin duygularını tanımasına ortam hazırlaması nedeniyle duyuşsal gelişime de katkıda bulunmaktadır. Öğretmenlerin, derste empati becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler yapması öğrencilerini daha iyi tanımalarını, duygu durumlarını fark etmelerini, öğrencilerini olaylar karşısında gösterdikleri tavırlarını gözlemlemelerini sağlayacaktır (Kabapınar, 2005; akt. Kan & Tebiş, 2022).

Sosyal Bilgiler ders kitapları, bireyin içinde yaşadığı topluma uyum sağlamasını kolaylaştıran empati ve iletişim becerilerini öğrencilere kazandırmayı hedefler. Aşağıdaki Çizelge’de 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında 7. Sınıf düzeyinde kazandırılması hedeflenen beceriler gösterilmiştir.

Çizelge- 1

Öğrenme alanı	Sınıf	Beceriler
Birey ve toplum	7	İletişim, medya okuryazarlığı
Kültür ve miras	7	Kanıt kullanma
İnsanlar, yerler ve çevreler	7	Kanıt kullanma, problem çözme tablo-grafik ve diyagram çizme ve yorumlama
Bilim, teknoloji ve toplum	7	Zaman ve kronolojiyi algılama
Üretim, dağıtım ve tüketim	7	Araştırma, değişim ve sürekliliği algılama, zaman ve kronolojiyi algılama
Etkin vatandaşlık	7	Problem çözme
Küresel bağlantılar	7	İş birliği, problem çözme, kalıp yargıyı fark etme, ön yargıyı fark etme

Çizelge 1 incelendiğinde 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yer alan becerilere bakıldığında 7. Sınıf düzeyinde empati becerisinin yer almadığı görülürken, iletişim becerisinin “Birey ve Toplum” öğrenme alanında yer aldığı görülmektedir. Birey ve Toplum” öğrenme alanı genel olarak “ben” ve “biz” olma süreçlerinin öğretildiği, iletişim, sosyoloji, psikoloji ve diğer disiplinlere yer verilen bilgi yapılarını içermektedir (Atmaca, Toygur, & Çamurcu, 2022, s. 110).

Öğretim programındaki öğrenme alanları, öğrenmeyi organize eden beceri, bilgi ve değerler bütünüdür. Sosyal Bilgiler Öğretim Programında “Birey ve Toplum”, “Kültür ve Miras”, “İnsanlar, Yerler ve Çevreler”, “Bilim, Teknoloji ve Toplum”, “Üretim, Dağıtım ve Tüketim”, “Etkin Vatandaşlık” ve “Küresel Bağlantılar” olmak üzere yedi öğrenme alanı bulunmaktadır. Öğretim programında iletişim ile ilgili kazanım ve konular “Birey ve Toplum” öğrenme alanında yer almaktadır. Öğretim programındaki “Birey ve Toplum” öğrenme alanında yer alan 4 kazanımın tamamı iletişim becerilerini kazandırmaya yöneliktir. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında (SBDÖP) 7. Sınıf Birey ve Toplum öğrenme alanında iletişim becerisi ile ilgili yer alan kazanımlar şunlardır:

SB.7.1.1. İletişimi etkileyen tutum ve davranışları analiz ederek kendi tutum ve davranışlarını sorgular.

SB.7.1.2. Bireysel ve toplumsal ilişkilerde olumlu iletişim yollarını kullanır.

SB.7.1.3. Medyanın sosyal değişim ve etkileşimdeki rolünü tartışır. Seçilen bir iletişim kanalının (TV, İnternet, akıllı telefonlar vb.) bireyler arasındaki iletişimi ve toplumsal olarak da kültürü nasıl değiştirdiği ele alınır.

SB.7.1.4. İletişim araçlarından yararlanırken haklarını kullanır ve sorumluluklarını yerine getirir. Özel hayatın gizliliği, düşünceyi açıklama özgürlüğü ve doğru bilgi alma hakkı ile kitle iletişim özgürlüğü arasındaki ilişki ele alınır (MEB, 2018).

2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında 7. sınıf düzeyinde empati ile ilgili bir kazanım bulunmamaktadır.

Öğrencilerin doğrudan ulaşabileceği temel kaynak olan ders kitaplarının, temel becerileri öğrencilere kazandırmada ne kadar yeterli ve etkili olduğunun ampirik çalışma ile belirlenmesi eğitim öğretimin verimliliği açısından önemlidir. Bu nedenle ortaokul eğitiminde kazandırılması hedeflenen becerilerin kazandırılmasında merkezi rolü olan Sosyal Bilgiler ders kitaplarının, empati ve iletişim becerilerini ne derece yansıttığının tespiti önemlidir. Bu çalışma, Sosyal Bilgiler alanında bu konuda ülkemizde yapılan çalışma sayısının az olması nedeniyle de önem taşımaktadır. Bu çalışma 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yer alan empati ve iletişim becerilerinin ortaokul 7. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında nasıl ele alındığını ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. 7.sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğrenme alanlarında hangi becerilerin yer aldığı araştırılmıştır. Çalışmada, 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında empati ve iletişim becerilerinin, 7. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarının ilgili öğrenme alanlarında, görsellerde ve değerlendirme sorularında nasıl yer aldığı araştırılmıştır. Nitekim öğretim programında vurgulanan ve kazandırılması hedeflenen bu becerilerin öğrenciye kazandırılması için temel unsurlardan biri de ders kitaplarıdır. Bu nedenle bu çalışmada öğretim programında vurgulanan empati ve iletişim becerilerin 7. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabına yansıma durumları ele alınmış ve beceri eğitimi açısından oldukça önemli görülmüştür.

Çalışmada, “2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yer alan empati ve iletişim becerilerine 2022-2023 eğitim-öğretim yılında ortaokullarda okutulan 7. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında nasıl yer verilmiştir” sorusuna cevap aranmıştır. Araştırmanın alt soruları şunlardır:

1. 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programına göre hazırlanan 7. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında yer alan becerilerin öğrenme alanlarına göre dağılımı nasıldır?

2. 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında kazandırılması hedeflenen empati ve iletişim becerileri 7. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında hangi öğrenme alanlarıyla ve hangi kazanımlarla ilişkilendirilmiştir?
3. 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yer alan empati ve iletişim becerileri 7. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabındaki görsellerde nasıl yer almıştır?
4. 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yer alan empati ve iletişim becerilerine 7. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabındaki ölçme-değerlendirme kısımlarında nasıl yer verilmiştir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma, bireylerin, grupların görüşleri ya da dokümanlar incelenerek elde edilen verilerin yorumlanması durumudur (Creswell, 2013). Çalışmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi belirlenen bir konunun veya savın belirli bir grup dokümanında incelenmesidir. Konu incelenirken dokümanlar sistematik bir şekilde analiz edilir, yorumlanır, karşılaştırmalar yapılır, artı ve eksik yönleri saptanır. Bu değerlendirmeler yapılacak olan çalışmanın bulgularını oluşturmaktadır (Sak, Şahin Sak, Öneren Şendil, & Nas, 2021). Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Dokümanlar, nitel araştırmalarda etkili bir şekilde kullanılması gereken önemli bilgi kaynaklarıdır. Bu anlamda, pek çok doküman nitelikli veri kaynağı olabilir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bilimsel araştırmalarda sıklıkla başvurulmuş bu yöntem önemli bir veri toplama aracıdır. (Doğan & Oruç, 2022). Doküman incelemesi süre ve çalışma olarak diğer yöntemlere göre daha kısa sürmektedir ve zaman tasarrufu sağlamaktadır (Kan & Tebiş, 2022). Doküman incelemesinde elde edilen veriler sistematik bir şekilde sınıflandırılır ve tablolar kullanılır. Toplanan veriler incelenen dokümandaki konu ile ilgili verileri ortaya çıkarırken bunu betimlemek için sayı, frekans, yer ve yüzdelik oran kullanılabilmektedir. Bu oranlar toplanan verinin niceliğini göstermektedir. Doküman incelemesinde, araştırılan konu veya terimin dokümanda nasıl elde aldığı nitel olarak incelenmektedir (32).

Çalışmanın Materyali

Araştırmanın veri kaynağını Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye kurulunun 18.04.2019 gün ve 8 sayılı kararıyla onaylanan 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Türkiye genelindeki ortaokullarda okutulan 7. Sınıf (ortaokul ve İmam Hatip ortaokulu) Sosyal Bilgiler ders kitabı oluşturmaktadır. Kitaba ait bilgiler Çizelge 2’de gösterilmiştir.

Çizelge- 2

Kitap ismi	Yayın evi	Yazarlar	Basım yılı-yeri	Sayfa sayısı
Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Sosyal Bilgiler 7. Sınıf ders kitabı	Çağlayan matbaası, Millî Eğitim Bakanlığı yayınları	Öznur AÇIL Hülya GÜVENÇ Ayşegül HAYTA Sezcan KILIÇ	2022-İzmir	243

Verilerin Çözümlemesi

Çalışmada verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analiz, verilerin gösterildiği, betimlendiği, anlatıldığı bir irdeleme, bir olayın neden olduğu ve kimleri ilgilendirdiği sorularına cevap vermek üzere elde edilmiş verilerin temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren nitel veri analiz türüdür (Yıldırım & Şimşek, 2013). Elde edilen

veriler sistematik bir şekilde analiz edilir ve yapılan analiz sonucunda elde edilen bulguların gelecekte yapılacak olan çalışmalara yol göstermesi beklenir. Veriler elde edilmeden önce literatür taraması yapılır ve yapılan taramada veriler incelenir (Ültay, Akyurt, & Ülay, 2021). Yapılan analizlerde aynı ortak özellikleri barındıran kavramlar belirlenir, kavramlar benzerlik ve farklılıklarına göre gruplandırılarak kategorilere ulaşılır. Oluşturulan kategorilerden temalara ulaşılır (33).

Bulgular

7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Öğrenme Alanlarında Kazandırılmak İstenen Beceriler

2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yer alan empati ve iletişim becerilerin 7. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında nasıl yer aldığının incelenmesi sonucunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır. Ders kitabında öğrenme alanlarına ilişkin kazandırılması amaçlanan becerilerin dağılımı Çizelge 3'te verilmiştir.

Çizelge- 3

Öğrenme Alanları	Sınıf	Beceriler
Birey ve toplum	7	Empati, iletişim, problem çözme, medya okuryazarlığı, ön yargıyı fark etme
Kültür ve miras	7	Kanıt kullanma
İnsanlar, yerler ve çevreler	7	Çevre okuryazarlığı, harita okuryazarlığı, tablo-grafik ve diyagram çizme ve yorumlama, değişim ve sürekliliği algılama, gözlem, kanıt kullanma, problem çözme
Bilim, teknoloji ve toplum	7	Zaman ve kronolojiyi algılama
Üretim, dağıtım ve tüketim	7	Araştırma, değişim ve sürekliliği algılama, gözlem, dijital okuryazarlık, iş birliği, karar verme, sosyal katılım, yenilikçi düşünme, zaman ve kronolojiyi algılama
Etkin vatandaşlık	7	Değişim ve sürekliliği algılama, iş birliği, kanıt kullanma, politik okuryazarlık, problem çözme, sosyal katılım, yenilikçi düşünme, zaman ve kronolojiyi algılama
Küresel bağlantılar	7	İş birliği, problem çözme, kalıp yargıyı fark etme, ön yargıyı fark etme

7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında İletişim Becerisi ile İlgili Görseller

Yedinci sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında iletişim becerisine “Birey ve Toplum” öğrenme alanında yer verilmiştir. 7. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında iletişim becerisi ile ilgili görseller aşağıda verilmiştir.



Görsel-1 (Sayfa 12)

Görsel 1’de iletişimle alakalı insanların geçmişten günümüze çeşitli yollarla kendini anlatma çabası içerisinde var olduğunu anlatılarak iletişimin önemine değinilmiştir.



Görsel-2 (Sayfa 12)



Görsel-3 (Sayfa 12)

Görsel 2’de ve Görsel 3’te insanların toplum içinde bir arada yaşadığını, bir arada yaşamalarının ise iletişim halinde olmalarını gerektirdiğine vurgu yaparak evde, okulda, iş yerinde ve daha birçok yerde iletişim kurulmasından bahsetmektedir.



Görsel-4 (Sayfa 13)

Görsel 4’te ise doğru bir iletişimin ailede başladığına vurgu yaparak, devamında ise olumlu iletişime vurgu yapar.



Görsel-5 (Sayfa 13)

Görsel 5'te kişinin tek başına da iletişim kurabileceğinden bahsederek tek başına iletişim kurabilir miyiz sorusunun yöneltildiği bir etkinlik yer almaktadır.



Görseller 1. 6: Mimik

Görsel-6 (Sayfa 14)

Görsel 6'da bir etkinlik sorusu bağlamında verilerek bu görsellerdeki mimiklerin ifade ettiği duyguların yazılması istenmiştir.



Görsel-7 (Sayfa 18)

Görsel 7'de hayvanların da birbiriyle çeşitli iletişim yöntemlerinin olmasıyla ilgili bilgi vermiştir.



Görseller 1. 12

Görsel-8 (Sayfa 19)

Görsel 8’de iletişimdeki sen dili ve ben dilinden bahsederek bu ikisi arasındaki farkın daha iyi anlaşılmasına yardımcı oluyor.



Görsel-9 (Sayfa 22)

Görsel 9’da iletişim araçlarından biri olan televizyon görselini ekleyerek görselin neler anlattığı ile ilgili bir soru yöneltmiştir.



Görsel-10 (Sayfa 22)

Görsel 10’da geçmişten günümüze kültürler arasındaki etkileşimi sağlayan en önemli kitle iletişim araçlarının yer aldığı bir görsel konularak bunlarla ilgili bilgi verilmiştir.



Görsel-11 (Sayfa 24)

Görsel 11’de bir karikatür verilerek kitle iletişim araçlarından biri olan televizyonun önemine değinilmiştir.



Görsel-12 (Sayfa 24)

Görsel 12’de aşırı televizyon izleme sonucunda sosyalleşme sürecinin en önemli aşaması olan çocukluk evresinin olumsuz etkilerine vurgu yapılmıştır.



Görsel-13 (Sayfa 30)

Görsel 13’te iletişim açısından bahsederek teknolojinin gelişmesi ile kitle iletişim araçlarının kullanımı yaygınlaşmakta olduğunu ve insanların bilgiye kolayca ulaşmakta olduğundan bahsetmektedir.

İncelenmiş olan 7.sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında iletişim becerisinin yer aldığı ilk öğrenme alanı olan “Birey ve Toplum” öğrenme alanı bağlamında olan “iletişim ve insan ilişkileri” ünitesinde toplam 29 görsel arasında toplamda 13 görsel doğrudan iletişim ile ilgili olduğu görülmektedir. Yani iletişim becerisi incelenmiş olan kitapta ilgili olduğu öğrenme alanındaki görsellerde yeterince yer almaktadır ve görsellere etkili bir şekilde yansıtılmıştır.

7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Empati Becerisine Yer Verilme Durumu

7. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında öğrenme alanlarından ilk öğrenme alanı olan “Birey ve Toplum” öğrenme alanında empati becerisi işlenmiştir.

7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Empati Becerisi ile İlgili Görseller



Görsel-14 (Sayfa 15)

Görsel 14'te Nasrettin Hoca'nın bir fıkrası verilerek empati yapılması istenmiştir. Ayrıca Nasrettin hocanın verdiği mesajda ne anlatılmak istenmiştir? İletişimde empati kurmak neden önemlidir? iletişimi etkileyen davranışlardan biri olan empati kavramına örnek veriniz şeklinde soru sorulmuştur.

Bu görsele baktığımızda yalnızca empati becerisinin değil aynı zamanda iletişim becerisi ve empati becerisinin de ilişkili olduğunu görmekteyiz. Sadece empati becerisine değil iletişim becerisine de vurgu yapılmaktadır.

Görsellere baktığımız zaman empati becerisi ile ilgili olan "Birey ve Toplum" öğrenme alanında 29 Görsel arasından 1 görselin empati becerisi ile ilgili olduğu görülmektedir. Bu da iletişim becerisiyle ilgili bir görselde birlikte ele alınarak verilmiştir.

7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında 'Kendimizi Değerlendiriyoruz' Kısımında İletişim Becerisinin ve Empati Becerisinin Değerlendirme Sorularına Yansıması

Aşağıda incelenen Sosyal Bilgiler ders kitabında değerlendirme sorularında iletişim becerisinin nasıl yer aldığına dair bulgular Çizelge 4'te verilmiştir.

Çizelge- 4 (Sayfa 34)

A. Aşağıdaki cümlelerin başına cümlede verilen ifadeler doğruysa "D", yanlış ise "Y" yazınız. Yanlış olan cümlelerin doğrularını altlarına yazınız.

1. () Özgürlük, insanın her istediğini yapabilmesidir.

2. () Gazete, kitap ve dergi kitle iletişim araçları içinde yer almaktadır.

3. () Etkili bir iletişim kurmanın en doğru yolu birbirimizi anlamaktan geçer.

4. () Kitle iletişim araçlarının doğru bilgi vermek gibi bir sorumluluğu vardır.

5. () Ben dili, karşımızdaki kişiyi suçlayıcı ifadeler içerdiğinden iletişim çatışmasına sebep olur.

Kendimizi Değerlendiriyoruz kısmındaki (Çizelge 4) doğru yanlış soru türünün verildiği alanda toplam 5 ifadenin verildiği ilk ifade dışındaki geriye kalan 4 ifade de iletişim becerisi ile ilgili olduğu görülmektedir.

Çizelge- 5 (Sayfa 34)

B. Aşağıdaki cümlelerde boş bırakılan yerlere ilgili kelimeleri yazınız.

jest	sansür	mimik	Genel ağ
RTÜK	medya	televizyon	

1. Anayasamızın 28. maddesine göre basın hürdür, edilemez.
2. Türkiye’de faaliyet gösteren tüm radyo ve televizyonların yayınlarını denetler.
3. toplumda sözlü veya yazılı haber alma imkânını sağlayan teknik araçlara verilen isimdir.
4. Arkadaşım Ayşe’nin sabah beni gördüğünde bana el sallaması, gülümseyerek tepki vermesi de olarak nitelendirilir.

Çizelge 5’te yer alan Kendimizi Değerlendiriyoruz kısmında ikinci soru türünün verildiği boşluk doldurma kısmında verilen sorulara baktığımızda toplam 4 boşluk doldurma sorusunun yer aldığı bölümde bunlardan iki, üç, dördüncü boşluk doldurma iletişim becerisi ile ilgilidir.

Çizelge- 6 (Sayfa 34)

C. Aşağıdaki eşleştirmeleri yapınız.

- | | |
|---|--|
| 1. Suçlayıcı mesaj içeren ifadelerdir. | ☐ Hak |
| 2. Anlaşmazlık durumunda varılan uyuşmadır. | ☐ Empati |
| 3. Kişinin kendini başka birinin yerine koyabilmesidir. | ☐ Sen dili |
| 4. Hukuk düzeninin kişilere tanıdığı yetkililerdir. | ☐ Çatışma |
| 5. İzleyicileri televizyon yayınlarının olumsuz etkilerinden korumak amacıyla geliştirilen sistemdir. | ☐ Uzlaşma |
| | ☐ Akıllı işaretler |

Çizelge 6’da yer alan değerlendirme kısmında olan soru türlerinden olan eşleştirme kısmına baktığımız zaman iletişim becerisi bu kısımda da yer almaktadır. Birinci, ikinci ve üçüncü eşleştirme soruları iletişim becerileriyle ilgilidir.

7.Sınıf Ders Kitabındaki Çoktan Seçmeli Sorularda İletişim Becerisin Yer Alması:

Çizelge- 7 (Sayfa 35)

1. Sağlıklı iletişimin temel öğeleri vardır. Bunlardan herhangi birinin olmadığı bir iletişimde hatalar ve eksiklikler olur.
Buna göre aşağıdakilerden hangisinde iletişimin temel öğeleri gerçekleşmiş sayılmaz?
A) Öğretmenin “Sosyal Bilgiler dersini seviyor musunuz?” sorusuna öğrencilerin cevap vermesi
B) “Günaydın!” diyerek sınıfa giren öğretmene, öğrencilerin “Günaydın!” diyerek cevap vermesi
C) Annemin “Dersine çalıştın mı?” sorusuna cevap vermemem
D) Sınıf arkadaşım ile tanışmak için el uzattığımda bana elini uzatması

Çizelge- 8 (Sayfa 35)

2. Bir anne çocuğuna aşağıdaki ifadelerden hangisini kullanırsa çocuğunun özgüveni ni zedelemekten sadece kendi duygularını ortaya koyarak konuşmuş olabilir?

- A) Başarılı olmak için çabalamıyorsun.
- B) Düzenli ders çalıştığına şahit olmadım.
- C) Sınavdan düşük not alacağın için endişeleniyorum.
- D) Bu sene de başarısız olursan ailemizin utanç kaynağı olacaksın.

Çizelge 7 ve Çizelge 8 incelendiğinde çoktan seçmeli bir soru olan 2. soruda ben dili ve sen dilinden bahsetmiş bunun öğretilmeye çalışılması ve dolayısıyla da iletişim becerisiyle ilgili bir değerlendirme sorusu olmuştur.

Çizelge- 9 (Sayfa 35)

4. Aşağıdakilerden hangisi medyanın bireyler arasındaki iletişime olumsuz etkilerinden biridir?

- A) Aile içi iletişimde kopukluk yaşanır.
- B) Boş zamanlarımızda eğlence ortamı sunar.
- C) Bilgiye kısa zamanda ve kolayca ulaşmamızı sağlar.
- D) Ülkemizde ve dünyada yaşanan olaylardan haberdar olmamızı sağlar.

Çizelge 9'da Çoktan seçmeli soruların yer aldığı kısımda toplam 4 soru yer almaktadır ve bunlardan 3 tanesi iletişimle ilgilidir.

Çizelge- 10 (Sayfa 35)

E. Aşağıdaki sorunun doğru cevabını yazınız.

Soru: Demokratik toplumlarda insanlar düşünme ve düşüncelerini ifade etmekte özgürdür. İnsanların düşüncelerini gazete, televizyon, Genel ağ gibi kitle iletişim araçları ile açıklamalarına basın özgürlüğü denir. Düşünceyi açıklama özgürlüğü ve basın özgürlüğünü kullanamadığımız takdirde anayasamızda güvence altına alınan başka bir hakkımızı da kullanamamış oluruz.

Kitle iletişim özgürlüğü kısıtlandığında hangi hakkımızı kullanamayız?

Cevap:

Çizelge 10’da değerlendirme kısmındaki 5.bölüm olan E kısmındaki açık uçlu soruların yer aldığı kısımda toplam bir soru yer almış ve o da iletişim becerisiyle ilgili olduğu görülmektedir.

Çizelge- 11 (Sayfa 35)

F. Aşağıdaki soruların cevaplarını defterinize yazınız.

1. Olumlu iletişime örnek cümleler oluşturunuz.
2. Kitle iletişiminin olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir?
3. İletişimde çatışmaya sebep olacak davranışlar nelerdir?
4. İletişim araçlarından yararlanırken hangi haklarımızı biliyor olmamız önemlidir?

Çizelge 11’de değerlendirme sorularının yer aldığı son kısmı olan yine açık uçlu sorular sorularak cevapların deftere yazılmasının istendiği bölümde toplam 4 soru yer almakta ve bunların dördü de iletişim becerisi ile ilgili olduğu görülmektedir.

Kendimizi Değerlendiriyoruz kısmındaki doğru yanlış soru türünün verildiği alanda toplam 5 ifadenin verildiği ilk ifade dışındaki geriye kalan 4 ifade de iletişim becerisi ile ilgili olduğu görülmektedir. Kendimizi Değerlendiriyoruz kısmında ikinci soru türünün verildiği boşluk doldurma kısmında verilen sorulara baktığımızda toplam 4 boşluk doldurma sorusunun yer aldığı bölümde bunlardan iki, üç, dördüncü boşluk doldurma iletişim becerisi ile ilgilidir. Değerlendirme kısmında yer alan soru türlerinden olan eşleştirme kısmına baktığımız zaman iletişim becerisi bu kısımda da yer almaktadır. Birinci, ikinci ve üçüncü eşleştirme soruları iletişim becerileriyle ilgilidir. Çoktan seçmeli soruların yer aldığı kısımda toplam 4 soru yer almaktadır ve bunlardan 3 tanesi iletişimle ilgilidir. Değerlendirme kısmındaki 5.bölüm olan E kısmındaki açık uçlu soruların yer aldığı kısımda toplam bir soru yer almış ve o da iletişim becerisiyle ilgili olduğu görülmektedir. Değerlendirme sorularının yer aldığı son kısmı olan yine açık uçlu sorular sorularak cevapların deftere yazılmasının istendiği bölümde toplam 4 soru yer almakta ve bunların dördü de iletişim becerisi ile ilgili olduğu görülmektedir. Bu durumda iletişim becerisinin ilgili olduğu birey ve toplum öğrenme alanında değerlendirme kısmında iletişim becerisi oldukça etkili bir şekilde kazandırılmaya çalışılmıştır. Her soru türünün olduğu kısımlarda yer almıştır.

7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Kendimizi Değerlendiriyoruz Kısmında Empati Becerisinin Değerlendirme Sorularına Yansıması

7.sınıf Kendimizi Değerlendiriyoruz kısmında doğru-yanlış soru türünün olduğu alanda empati becerisinin yer aldığı kısımlar aşağıda verilmiştir.

Çizelge- 12 (Sayfa 34)

3. () Etkili bir iletişim kurmanın en doğru yolu birbirimizi anlamaktan geçer.

Çizelge 12’de Kendimizi Değerlendiriyoruz kısmında doğru-yanlış soru türünün olduğu alanda empati becerisine iletişim becerisiyle birlikte yer verildiği görülmektedir. Toplam beş tane

doğru-yanlış sorusunun olduğu bu alanda üçüncü doğru-yanlış sorusu empati becerisiyle dolaylı şekilde ilgilidir.

Kendimizi Değerlendiriyoruz kısmında ikinci kısım olan boşluk doldurma kısmında ise empati becerisine hiç yer verilmemiştir.

Çizelge- 13 (Sayfa34)

3. Kişinin kendini başka birinin yerine koyabilmesidir.

Çizelge 13'te Kendimizi Değerlendiriyoruz kısmında üçüncü kısımdaki eşleştirme soru türünün yer aldığı alanda toplam beş sorunun olduğu kısımda sadece bir eşleştirme sorusu empati becerisi ile ilgilidir.

Kendimizi Değerlendiriyoruz kısmında dördüncü alanı olan çoktan seçmeli soru türünün yer aldığı, beş ve altıncı alanı olan açık uçlu soruların yer aldığı bölümlerde ise empati becerisine hiç yer verilmediği tespit edilmiştir.

Değerlendirmenin ilk kısmındaki doğru-yanlış soru türünün olduğu alanda empati becerisine iletişim becerisiyle birlikte yer verildiği görülmektedir. Toplam beş tane doğru-yanlış sorusunun olduğu bu alanda üçüncü doğru-yanlış sorusu empati becerisiyle dolaylı şekilde ilgilidir. Empati becerisinin yedinci sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında değerlendirme kısmında ele alınışı yetersiz görülmüştür. Aynı durum görseller için de geçerlidir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının kararıyla onaylanan ortaokul ve İmam-Hatip ve ortaokullarında okutulan 7. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında empati ve iletişim becerilerinin ne düzeyde verildiği hangi öğrenme alanlarıyla ilişkilendirildiği belirlenmiş bu doğrultuda literatür taranmış ve 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı incelenmiştir. İncelenen kitaptaki empati ve iletişim becerilerinin “Birey ve Toplum” öğrenme alanı doğrultusunda vurgulandığını; Görsellerde ve Kendimizi Değerlendiriyoruz kısmında bu becerilerin aktarılmaya çalışıldığı belirlenmiştir. 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yer alan empati becerisi 7. sınıf düzeyinde kazandırılmak istenen becerilerde geçmiyorken incelenmiş olan kitapta “Birey ve Toplum” öğrenme alanı dahilinde geçtiği tespit edilmiştir. Öğretim programında yer alan öğrenme alanlarında kazandırılacak beceriler ile incelenen ders kitabında yer alan ve kazandırılması istenen beceriler birbiriyle uyuşmamaktadır. İletişim becerisini incelediğimiz zaman görsel ve değerlendirme kısmında yeteri kadar ele alınan bir beceri olarak görülürken empati becerisi ne yazık ki hem görsel olarak hem de değerlendirme kısmında çok az bir şekilde ele alınmıştır. Toplam yedi öğrenme alanında sadece “Birey ve Toplum” öğrenme alanında bu becerilerin ele alınması da görülen eksikliklerden biridir.

Bu çalışmada ortaokul Sosyal Bilgiler ders kitabında yer alan görseller ve değerlendirme sorularında empati ve iletişim becerilerinin nasıl yer aldığı incelenmiştir. Elde edilen bulgular, empati becerisinin ders kitabında oldukça sınırlı şekilde yer aldığını, ele alındığı öğrenme alanında toplam 29 görsel içerisinden yalnızca bir görselde yer verildiği ve onun da iletişim becerisiyle beraber sunulduğu görülmektedir. İncelenen değerlendirme sorularında da benzer bir durum görülmüş ve empati becerisi değerlendirme sorularında bir iki örnekle sınırlı kalmıştır. Buna karşın iletişim becerisi gerek görsellerde olsun gerek değerlendirme sorularında olsun daha belirgin bir şekilde yer almıştır. Fakat incelenen empati ve iletişim becerilerinin genel olarak “Birey ve Toplum” öğrenme alanı bağlamında sunulmuş olması, bu becerilerin diğer öğrenme alanlarıyla yeterince bütünleştirilmediğini ortaya koymaktadır. Bu bulgular, öğrencilere temel yaşam becerilerini kazandırma işlevini yerine getiren Sosyal Bilgiler ders kitaplarının belirli yapısal sınırlılıklar barındırdığını düşündürmektedir. Özellikle empati

becerisi gibi çağdaş vatandaşlık bilinciyle yakından ilişkili bir beceriye ders kitabında sınırlı düzeyde yer verilmesi, ders kitaplarının kapsayıcılığı ve beceri aktarımı açısından yeniden gözden geçirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda şu öneriler yapılmaktadır:

- Ders kitaplarında empati becerisine doğrudan ve çeşitli bağlamlarda yer verilmesine dikkat edilmeli; empati becerisi görsellerde, değerlendirme kısmında daha görünür hale getirilmelidir.
- İletişim becerisinin belirli öğrenme alanlarıyla sınırlandırılmasından ziyade, diğer öğrenme alanlarıyla da ilişkilendirilmesi ve farklı temalar ve konular bağlamında işlenerek ele alınması sağlanmalıdır.
- Beceri temelli yaklaşımın güçlendirilmesi adına kitap içerikleri; öğrencilerin kendi yaşamlarından hareketle empati kurabilecekleri düşündürücü ve özgün örneklerle daha çok yer almalıdır.
- Öğretmenler için hazırlanan kılavuz kitaplarda, ele alınan becerilerin etkin bir şekilde nasıl kazandırılması gerektiğine dair uygulamaya yönelik öneriler yer almalıdır.

Sonuç olarak, Sosyal Bilgiler ders kitaplarının öğrenciyi merkeze alan, beceri temelli ve değer odaklı bir yapıya kavuşturulması, eğitimde niteliğin artmasına toplumsal duyarlılıkların güçlenmesine, demokratik vatandaşlık bilincinin pekişmesine katkı sağlayacaktır.

Kaynakça

- Altay, N. (2020). Ortaokul Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Beceriler Açısından İncelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*(41), 276-297. doi:Doi: 10.33418/ataunikkefd.805054
- Atmaca, D., Toygur, H., & Çamurcu, H. (2022, 10 30). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında "İletişim" ile İlgili İzler. *The Journal of Communication and Social Studies*, 2(2), 104-120. doi:DOI: 10.29228/itamder.1
- Aydemir, M. (2017, 12). Ortaokul Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Ortaokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Yer Alan Beceriler Açısından İncelenmesi. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 1-17. 06 15, 2023 tarihinde <https://dergipark.org.tr/tr/pub/intjces/issue/33427/372456> adresinden alındı
- Aydemir, M., & Adamaz, K. (2017). Sosyal Bilgiler Öğrenci Çalışma Kitaplarının Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programındaki Beceriler Açısından İncelenmesi. *International Journal of Field Education*, 3(1), 106-119. 06 11, 2023 tarihinde <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/334551> adresinden alındı
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel Araştırma Yöntemleri* (3. b.). (M. Bütün, & S. B. Demir, Çev.) Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çelikkaya, T., & Kürümlüoğlu, M. (2017, 10 27). 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Kazandırılması Hedeflenen Alan Becerilerine Kitaplarda Yer Verilme Durumu. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(40), 141-158. 06 15, 2023 tarihinde <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/394638> adresinden alındı

- Çelikkaya, T., & Kürümlüoğlu, M. (2019, 12 16). 4. ve 5. Sınıf Yeni Sosyal Bilgiler Programında Kazandırılması Hedeflenen Ortak Becerilere İlişkin Kazanımların içeriğe yansımaları. *Uluslararası Ders Kitapları ve Eğitim Materyalleri Dergisi*, 2(2), 166-186. 06 16, 2023 tarihinde <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijotem/issue/50671/620565> adresinden alındı
- Çengelci, T. (2011). *Sosyal Bilgilerde İletişimin Yeri ve Önemi*. (R. Turan, & K. Ulusoy, Dü) Ankara: Pegem yayıncılık.
- Doğan, İ., & Oruç, Ş. (2022, 10). Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Temel Beceriler. *Uluslararası Ders Kitapları ve Eğitim Materyalleri Dergisi*, 5(2), 91-115.
- Erbaş, A. A. (2021, 01 28). Sosyal Bilgiler Öğretim Programındaki Değerlerin Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarına Yansımaları. *Dergipark*, 11(1), 23-40. 05 22, 2023 tarihinde alındı
- Güneş, S. (2019). *Sosyal Bilgiler Dersinde Yaratıcı Drama Yöntemiyle Tarihsel Empati Becerisinin Kazandırılmasına Yönelik Etkinlik Temelli Bir Eylem Araştırması*. yüksek lisans tezi, bartın üniversitesi eğitim bilimleri enstitüsü, Bartın. 06 18, 2023 tarihinde <https://acikerisim.bartın.edu.tr/handle/11772/2026?show=full> adresinden alındı
- Kan, Ç., & Tebiş, Z. (2022, 12 31). Ortaokul Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Empati Becerisi Açısından İncelenmesi. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 474-487. 06 16, 2023 tarihinde <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubad/issue/74645/1143118> adresinden alındı
- Karasu Avcı, E., & Faiz, M. (2018, 05). 4. ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitapları "Etkin Vatandaşlık " Öğrenme Alanında Yer Alan Becerilerin ve Değerlerin İncelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 2(1), 1-21. 06 15, 2023 tarihinde <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sbyy/issue/38224/428604> adresinden alındı
- Karataş, Z. (2015, ocak 1). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), s. 62-80. mayıs 11, 2025 tarihinde file:///C:/Users/EDA%20KARAKU%C5%9E/Downloads/Sosyal_Hizmet_E_Dergi_SOSYAL_BILIMLERDE.pdf adresinden alındı
- Kıral, B. (2020). Nitel Bir Veri Analizi Yöntemi Olarak Doküman Analizi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(15), s. 170-189. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1156348> adresinden alındı
- Kuru, G., & Şimşek, A. (2020). 2005 ve 2018 Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarındaki Derse Özgü Becerilerin Öğretiminin Karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(6), 2410-2423. doi:doi: 10.24106/kefdergi.702220
- MEB. (2018). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (ilkokul ve ortaokul 4,5,6,7. sınıflar için)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Öneren Şendil, Ç., & Nas, E. (2021). Bir Araştırma Yöntemi Olarak Doküman Analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1). mayıs 11, 2025 tarihinde chrome-

extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1456954 adresinden alındı

Şimşek, A., & Güzel, D. (2012, december). The Coursebooks In The National Educational Councils. *The Journal of SAU Education Faculty*, s. 176-216.

<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/115652> adresinden alındı

Ültay, E., Akyurt, H., & Ülay, N. (2021). Sosyal Bilimlerde Betimsel İçerik Analizi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*(10), s. 188-201. doi:10.21733/ibad.871703

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

KOPPITZ İNSAN ÇİZİM TESTİ UYGULAMASININ ANAOKULU ÖĞRENCİLERİNDEKİ YANSIMALARININ İNCELENMESİ

Yüksek Lisans Öğrencisi/Okul Müdürü Mehmet Ali KÖŞECİ

MEB,

mehmetali_koseci241@erdogan.edu.tr - ORCID ID:0009-0007-3942-7473

ÖZET

Eğitim kurumlarının en önemli basamaklarından biri anaokullarıdır. Anaokulu, 36-66 ay arası çocukların ilk öğretime hazırlanmasını sağlayan eğitim kurumudur. Bu seviyedeki çocuklar için yapılacak bazı psikolojik belirlemeler sonraki süreçlerde hem ailelerdeki hem de eğitim kurumlarındaki işleyişe yardımcı olabilir. Araştırmanın amacını, Koppitz İnsan Çizim Testi'ne göre 4-5 yaş grubu anaokulu öğrencilerinin duygusal gelişiminde yaşanan olası sorunların belirlenmesi oluşturmaktadır. Bu test, 4-9 yaş arasındaki çocukları duygusal ve gelişimsel olarak değerlendiren insan çizimi testidir. Tekil tarama modeli ile uyumlu bu araştırmanın verileri, içerik analizi ile incelenmiştir. Araştırma, 4-5 yaş grubu 30 anaokulu öğrencisinin çizimleri üzerinden yürütülmüştür. Çizilen resimler, araştırmacı tarafından Koppitz İnsan Çizim Testi'nin manuelindeki göstergelere göre “gölgeleme”, “uzuv asimetrisi”, “büyük figür”, “boyun”, “kulak”, “göz”, “burun”, “ağız”, “diş”, “el/ kol”, “ayak / bacak”, “canavar, garip çizim” kategorilerinde değerlendirilmiştir. Öncelikle çizimlerin hangi kategorilerde yer aldığına dair bir frekans tablosu oluşturulmuş ve ardından her bir kategori için çizim örnekleri sunulmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgulardan bazıları özetlenecek olursa, anaokulu öğrencilerinin çizimlerinde (f=28) %93'nün kulak çizmediği karşılıklı iletişim sorunları yaşadığı, (f=18) %60'ında boyun çizilmediği kontrolsüz davranma olduğu, (f=15) %50'sinde gölgelemeye yer verdiği yani kaygının yaşandığı, (f=15) %50'sinde uzuv asimetrisi olduğu bu sonucunda koordinasyon eksikliği olduğu, dürtüsel davranma geliştirdiği, (f=13) %43'nün ayak çizmediği güvensizlik, olumsuz benlik algısı yaşadığı vb. ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar, teste göre öğrencilerin çizimlerinin aralıklarla incelenmesinin ve duygusal olgunluk yaşının kronolojik yaşla paralel olup olmadığı ve olası diğer sorunların önceden tespitinin yapılmasında kullanımının önemini ortaya çıkarmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Koppitz İnsan Çizim Testi, anaokulu, çocuk, olgunluk

1. GİRİŞ

Koppitz İnsan Çizim Testi, 1968 yılında çocukların yaptıkları resmi iki farklı grupta analiz edilebileceğini göstermiştir. Birincisi çocuğun yaşı ve olgunlaşma düzeyi ile gelişim seviyesinin belirleneceği göstergeler, ikincisi duygusal yönden değerlendirileceği göstergeleridir (Koppitz, 1968).

Koppitz'e göre çocuk en iyi kendini tanıır o yüzden yaptığı insan resmine duygularını, kaygılarını ve tutumlarını yansıtır. Bu yönüyle de test bir yansıtma testidir. Koppitz, 30 farklı duygusal göstergeyi üç grupta incelemiştir. Yapısal İşaretler: Parçaların boyutu, zayıf birleştirilmesi, gölgeleme yapılması, nokta ya da çapraz gibi farklı gözler, ağız yapısı, yapışık kollar ve bacaklar. Eksiklikler: Kol ve bacak eksikliği, kısa kollar, minik figürler, kapalı el, eksik el, kol ve bacaklarda asimetri. Ayrıcalıklı Özellikler: Sivri dişler, cinsel organ, canavarımsı özellikler, uzun kollar ve bacaklar.

Koppitz, insan çizim testinin bu özelliklerinden dolayı tarama amaçlı değerlendirmelerde kullanılabileceğini belirtmektedir. Koppitz İnsan Çizim Testi, 4-9 yaş aralığındaki çocuklara uygulanmak üzere geliştirilmiş, bireysel ya da grup halinde uygulanabilen projektif bir testtir. Bu test, çocukların çevreyi algılayış biçimlerini, duygusal tepkilerini ve ruhsal durumlarını değerlendirmek için kullanılabilir. Projektif testler genel olarak bireyin iç dünyasını dışavuran, bilinçdışı süreçleri yansıtan araçlardır. Bu testlerde veri toplama sürecindeki yanıtlar subjektif olmakla birlikte, bu yanıtların değerlendirilmesinde objektif kriterler kullanılarak sistematik analizler yapılır. Bu yönleriyle Koppitz İnsan Çizim Testi, çocuk psikolojisinin anlaşılmasında etkili bir yansıtma testi olarak kabul edilmektedir (Koppitz, 1968).

Koppitz, insan çizim testinin bu özelliklerinden dolayı taramalarda kullanılabileceğini belirtmektedir. Koppitz İnsan Çizim Testi (4-9 yaş aralığı), bireysel ya da grup halinde uygulanabilen projektif bir testtir. Testin, çocukların çevreyi algılayış durumları, duygu durumlarının tahmin edilmesi gibi durumlarda da kullanılabilir. Projektif testler, veri toplama araçlarına alınan yanıtlarda subjektiftir. Cevapların değerlendirilmesinde ise objektif esaslara sahiptir. Bu yönleriyle iyi birer yansıtma testleridir.

Koppitz İnsan Çizim Testi, çocukların duygusal ve bilişsel durumlarını değerlendirmek amacıyla geliştirilmiş bir projektif testtir. Testin geçerliliği ve güvenilirliği üzerine yapılan çalışmalar, farklı kültürel ve klinik bağlamlarda önemli bulgular sunmaktadır. McEwan (1976) tarafından yapılan bir çalışmada, Koppitz İnsan Çizim Testi'nin, duygusal ve davranışsal uyum ile zeka ölçümü açısından geçerli bir gösterge olmadığı, ancak zeka geriliği sınırındaki çocuklar için sınırlı geçerliliğe sahip olduğu belirtilmiştir. Testin test-tekrar test ve puanlayıcılar arası güvenilirliğinin yüksek olduğu bulunmuştur. Evans (1971) yaptığı çalışmada, Koppitz'in puanlama yönteminin, duygusal olarak bozuk çocukları tanımlamada geçerli bir araç olmadığını ve bu nedenle sınırlı klinik kullanıma sahip olduğunu belirtmiştir.

Eğitim kurumlarının en önemli basamaklarından biri anaokuludur. Anaokulu, 36-66 ay arası çocukların ilköğretime hazırlanmasını sağlayan, bilişsel, sosyal, duygusal ve fiziksel gelişimlerinin desteklendiği temel bir eğitim kurumudur. Bu dönem, çocukların gelişimsel özelliklerinin belirlenmesi ve bireysel farklılıklarının tanınması açısından kritik bir süreçtir. Özellikle çocuklara ilişkin psikolojik belirlemelerin yapılması için önemli bir seviyeyi temsil eder. Bu seviyedeki çocuklar için yapılacak bazı psikolojik değerlendirmeler, sonraki gelişim evrelerinde hem ailelerin bilinçli hareket etmesine hem de eğitim kurumlarının daha etkili planlama yapmasına yardımcı olabilir (MEB, 2013; Aral & Kandır, 2010).

1.1. Amaç

Araştırmanın amacını, Koppitz İnsan Çizim Testi'ne göre 4-5 yaş grubu anaokulu öğrencilerinin duygusal gelişiminde yaşanan olası sorunların belirlenmesi oluşturmaktadır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki soruya yanıt aranmıştır:

1. 4-5 yaş grubu anaokulu öğrencilerinin Koppitz İnsan Çizim Testi'ne göre çizimlerinde en sık rastlanan duygusal göstergeler nelerdir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu test, 4-9 yaş arasındaki çocukları duygusal ve gelişimsel olarak değerlendiren bir insan çizimi testidir. Koppitz İnsan Çizim Testi, özellikle çocukların duygusal göstergelerini analiz etmeye yönelik yapılandırılmış projektif bir değerlendirme aracıdır. Tekil tarama modeli ile uyumlu olan bu araştırmanın verileri, nitel bir desen kapsamında içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Bu yöntem, çizimlerde yer alan belirli göstergelerin sistematik olarak çözümlenmesini sağlamaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2021).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırma, 4-5 yaş grubu 30 anaokulu öğrencisinin çizimleri üzerinden yürütülmüştür. Çalışma grubunu oluşturan öğrenciler, basit rastgele örnekleme yöntemiyle belirlenmiş olup, farklı sosyoekonomik düzeylere sahip ailelerden gelen çocukları içermektedir. Veriler, Koppitz İnsan Çizim Testi uygulanarak toplanmış ve çizimlerde yer alan duygusal göstergeler, yapılandırılmış analiz kriterlerine göre içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Bu sayede çocukların duygusal gelişim düzeyleri ve olası psikolojik sorunları hakkında niteliksel veriler elde edilmiştir.

2.3. Uygulama

Çizilen resimler, araştırmacı tarafından Koppitz İnsan Çizim Testi'nin manuelindeki göstergelere göre “gölgeleme”, “uzuv asimetrisi”, “büyük figür”, “boyun”, “kulak”, “göz”, “burun”, “ağız”, “diş”, “el / kol”, “ayak / bacak”, “canavar, garip çizim” kategorilerinde değerlendirilmiştir. Öncelikle çizimlerin hangi kategorilerde yer aldığına dair bir frekans tablosu oluşturulmuş ve ardından her bir kategori için çizim örnekleri sunulmuştur.

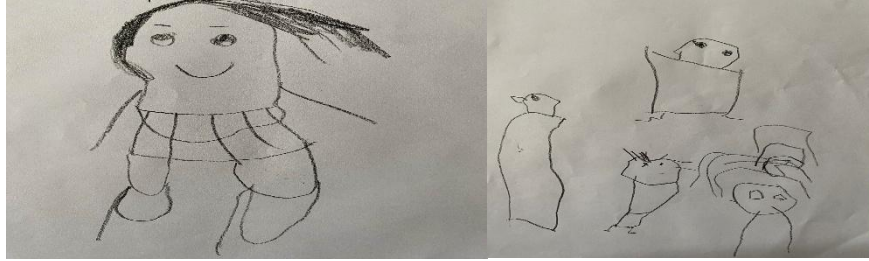
2. BULGULAR

Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde, anaokulu öğrencilerinin (f=28) %93'ünün çizimlerinde kulak çizmediği bunun sonucunda karşılıklı iletişim sorunlarını sıkça yaşadıkları görülmüştür. ÖRNEKLER;



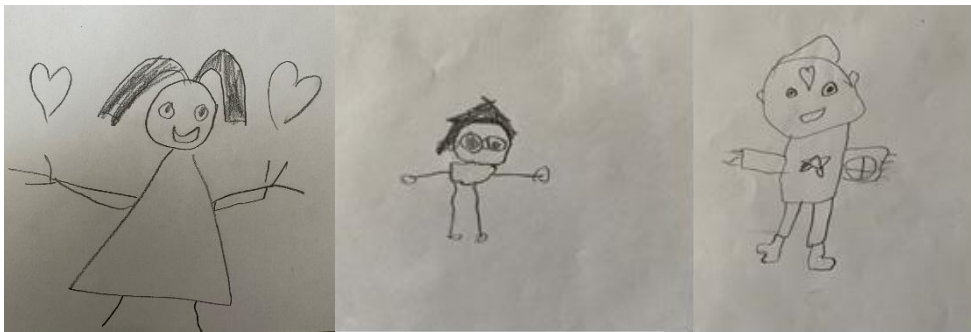
Görsel 1. Kulak Görseline İlişkin Resimler

Anaokulu öğrencilerinin (f=21) %70'inin burun çizmediği görülmüştür. Bu durum öğrencilerin çekingenlik, utangaçlık yaşadığı şeklinde yorumlanabilir. ÖRNEKLER;



Görsel 2. Burun Görseline İlişkin Resimler

Anaokulu öğrencilerinin (f=18) %60'ının çizimlerinde boyun çizilmediği görülmüştür. Bu durum kontrolsüz yani dürtüsel davranma eğiliminde oldukları şeklinde yorumlanabilir. ÖRNEKLER;



Görsel 3. Boyun Görseline İlişkin Resimler

Anaokulu öğrencilerinin (f=16) %53'ünün el/kol çizimi yapmadıkları görülmüştür. Bu durum öğrencilerin yetersizlik duygusu, suçluluk duygusu ve antisosyal davranışlarla ilgili kaygı duyma eğiliminde oldukları şeklinde yorumlanabilir. ÖRNEKLER;



Görsel 4. El/Kol Çizimi Görseline İlişkin Resimler

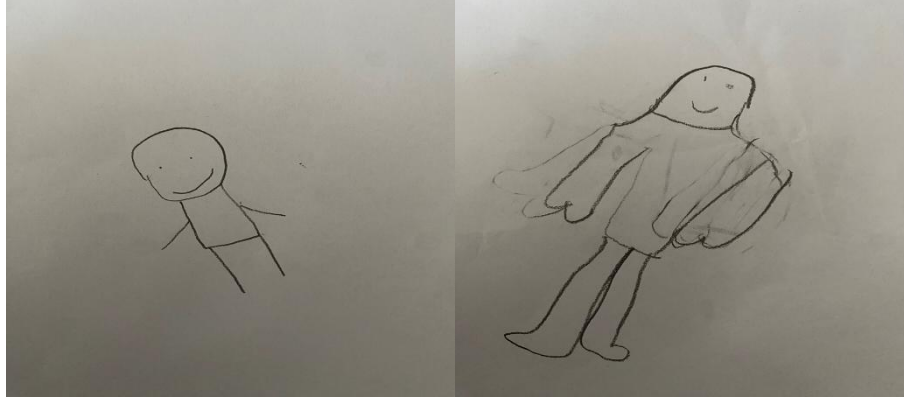
Anaokulu öğrencilerinin (f=15) %50'sinde çizimlerinde saç, yüz, el, ayak ve vücutta çeşitli bölgelerde gölgelemeye yer verdiği görülmüştür. Bu durum antisosyal eğilimler ve kaygının yaşandığı şeklinde yorumlanabilir. ÖRNEKLER;



Görsel 5. Saç, Yüz, El, Ayak Görseline İlişkin Resimler

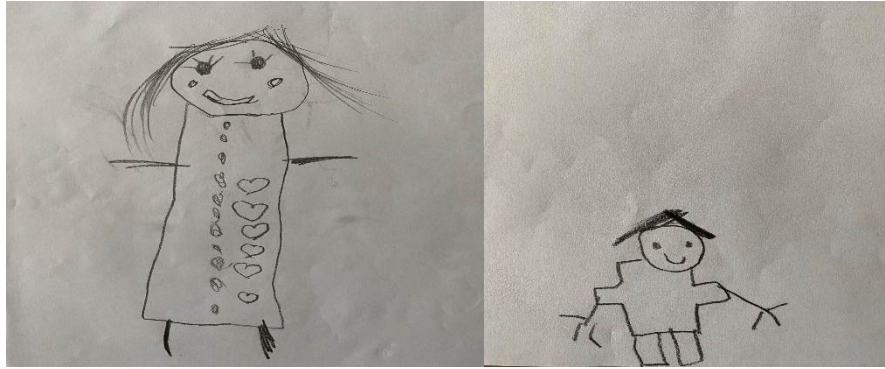
Anaokulu öğrencilerinin (f=15) %50'sinin çizimlerinde uzuv asimetrisi olduğu görülmüştür. Bu durum koordinasyon eksikliği olduğu, dürtüsel davranma geliştirdiği, genel dengesizlik, kendini

duygusal olarak sağlam hissetmeme şeklinde yorumlanabilir. Bu bulgu nörolojik işaret olarak değerlendirilebilir. ÖRNEKLER;



Görsel 6. Uzun Asimetrisi Görseline İlişkin Resimler

Anaokulu öğrencilerinin (f=13) %43'nün çizimlerinde ayak çizmediği görülmüştür. Bu durum öğrencilerin güvensizlik ve olumsuz benlik algısı geliştirdiği şeklinde yorumlanabilir. ÖRNEKLER;



Görsel 7. Ayak Çizimine İlişkin Görseline İlişkin Resimler

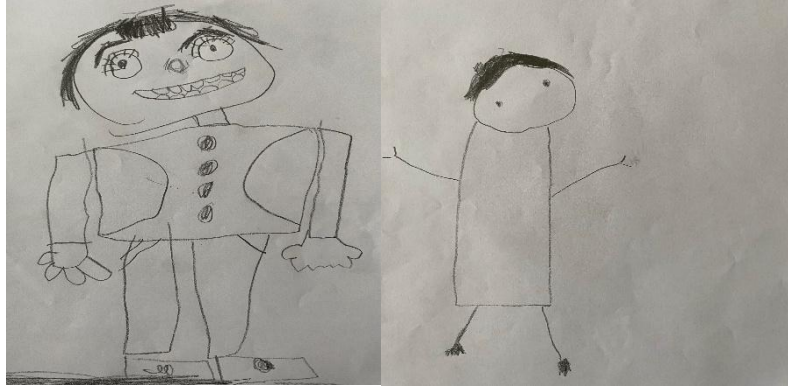
Anaokulu öğrencilerinin (f=13) %43'nün «canavarca, garip» insan çizimi yaptıkları görülmüştür. Bu durum öğrencilerin güvensizlik ve olumsuz benlik algısı geliştirdiği şeklinde yorumlanabilir.

ÖRNEKLER;



Görsel 8. Canavarca, Garip Çizim Görseline İlişkin Resimler

Anaokulu öğrencilerinin (f=10) %33'ünün büyük figür yani çizim alanının $\frac{3}{4}$ 'ünü kaplayan çizim yaptıkları görülmüştür. Bu durum öğrencilerin saldırganlık, dürtüsellik, kontrolsüz davranış eğiliminde oldukları şeklinde yorumlanabilir. ÖRNEKLER;



Görsel 9. Büyük Figür Görseline İlişkin Resimler

Anaokulu öğrencilerinin (f=6) %20'sinin büyük el çizimi yaptıkları görülmüştür. Bu durum öğrencilerin saldırganlık, antisosyal kişilik göstereme eğiliminde oldukları şeklinde yorumlanabilir. ÖRNEK;



Görsel 10. Büyük El Çizim Görseline İlişkin Resimler

Anaokulu öğrencilerinin (f=5) %16'sının dişi görünür halde çizdiği görülmektedir. Genellikle bu gösterge, çocukta saldırganlık eğiliminin varlığına işaret etmektedir. ÖRNEKLER;



Görsel 11. Dişi Görünür Çizme Görseline İlişkin Resimler

3. SONUÇLAR

Koppitz İnsan Çizim Testi'ne göre anaokulu 4-5 yaş öğrencilerinin çizimleri incelendiğinde öğrencilerin;

- %93'ünün kulak
- %70'inin burun
- %60'ının çizimlerinde boyun
- %53'ünün el/kol
- %43'nün çizimlerinde ayak çizmediği görülmektedir.
- %50'sinde çizimlerinde saç, yüz, el, ayak ve vücutta çeşitli bölgelerde gölgeleme yaptıkları
- %50'sinin çizimlerinde uzuv asimetrisi
- %43'nün «canavarca, garip» insan çizimi
- %33'ünün büyük figür
- %20'sinin büyük el ve
- %16'sının dişi çizdiği görülmektedir.

Koppitz İnsan Çizim Testi'ne göre 4-5 yaş grubu anaokulu öğrencilerinin çizimleri incelendiğinde, çocukların çizimlerinde belirli vücut parçalarının eksikliği veya farklı özelliklerin yoğun olarak görülmesi dikkat çekicidir. Özellikle %93'ünün kulakları çizmeyi tercih etmemesi, çocukların çevresel seslere ve iletişime yönelik algılarında bir farkındalık ya da ilgisizlik göstergesi olabilir. Benzer şekilde, %70 oranındaki burun çizilmemesi ve %60'ının boyun çizmemesi, çocukların beden bütünlüğü algısında gelişimsel aşamalara işaret edebilir. %53'ünün el/kol, %43'ünün ayak çizmemesi ise motor gelişim ya da bedensel bütünlük algısıyla ilgili farklılıklara işaret edebilir; el ve ayakların çizilmemesi çocukların bu bölgelerle ilgili farkındalıklarının veya bu bölgelere yönelik duygusal tutumlarının düşük olabileceğini düşündürür. Çocukların yarısının çizimlerinde gölgeleme yapması, uzuv asimetrisi göstermesi (%50), ve %43'ünün «canavarca, garip» insan figürleri çizmesi, duygusal gelişimde bazı karmaşa veya kaygıların yansıması olarak yorumlanabilir. Bu özellikler, çocukların iç dünyalarındaki karmaşık duyguları ve algıladıkları dünyaya ilişkin bilinçdışı endişeleri ifade etme biçimleri olabilir. Büyük figür çizme (%33) ve büyük el çizme (%20) eğilimleri, çocukların güç, kontrol veya güven

arayışlarının sembolik yansımaları olabilir. Dış çizimi (%16) ise özellikle saldırganlık, kaygı veya korku gibi duygusal durumların dışavurumu olarak kabul edilmektedir.

4. ÖNERİLER

Araştırmanın sonucunda öğrencilerin büyük çoğunluğunun karşılıklı iletişim sorunu yaşadıkları görülmektedir. Bu yaş grubundaki iletişimin ailede ve akran gruplarında çok daha önemli olması sebebiyle okullarda bu testin gelişim dönemlerde tekrarlanması ve iletişim sorunu yaşadığı belirlenen çocuklarla öğretmen/lerin, ailenin çözüm odaklı davranmaları önerilebilir. PDR servislerine de yönlendirme yapılması tavsiye edilir.

İletişim sorunun yanı sıra öğrencilerde çekingenlik, utangaçlık duygularına çizimlerinde çoğunlukla değindikleri görülmektedir. Öğrencilerin bu duygu durumundan çıkmalarını destekleyecek aktivitelere öncelik verilmesi, hem okulda grup etkinliklerinde hem de aile içinde rol almaları önerilebilir.

Öğrencilerde kontrolsüz, dürtüsel davranma eğilimi de sıkça çizimlerde görülmektedir. Dürtüsellik ilerde başka büyük sorunlara zemin hazırlamaktadır. Aile, okul ve PDR servisleri ile bu sorunlara odaklanması ve sağlatım çalışmalarının yapılması önerilebilir.

Öğrencilerin yetersizlik duygusu, kaygı, suçluluk duygusu ve antisosyal davranışlar; güvensizlik ve olumsuz benlik algısını gösteren çizimlerinin de olduğu görülmektedir. Bütün bu yansıtıcı özellikler projektif bir test olan Koppitz İnsan Çizim Testi'nin gelişim dönemlerinde aralıklarla uygulanması gerektiğinin ve çizimlerin gözlenmesi gerektiğini de göstermektedir. BENDER Görsel Motor Algılama Testi gibi araçlarında bu teste eşlik etmesi önerilir.

Araştırmanın sonucunda öğrencilerin büyük çoğunluğunun karşılıklı iletişim sorunu yaşadıkları görülmektedir. Bu yaş grubundaki iletişimin ailede ve akran gruplarında çok daha önemli olması sebebiyle, okullarda Koppitz İnsan Çizim Testi'nin gelişim dönemlerinde düzenli olarak tekrarlanması önerilmektedir. İletişim sorunu tespit edilen çocuklarla öğretmenlerin ve ailenin iş birliği içinde, çözüm odaklı davranması gerekmektedir. Ayrıca, bu çocukların Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR) servislerine yönlendirilmesi, erken müdahale açısından kritik öneme sahiptir.

İletişim sorunlarının yanı sıra, öğrencilerin çizimlerinde sıkça çekingenlik ve utangaçlık gibi duygulara da rastlanmaktadır. Bu duygusal durumların üstesinden gelmelerini destekleyecek etkinliklere öncelik verilmesi gerekmektedir. Hem okulda grup etkinlikleri yoluyla hem de aile içinde çocukların aktif rol almaları teşvik edilmelidir. Böylece sosyal becerilerinin ve özgüvenlerinin geliştirilmesi sağlanabilir.

Öğrencilerde kontrolsüz ve dürtüsel davranma eğiliminin yaygın olarak görülmesi, ileride daha karmaşık psikososyal problemlere zemin hazırlayabilir. Bu nedenle, aile, okul ve PDR servisleri arasında koordineli bir çalışma yürütülerek, dürtüsellığe yönelik farkındalık yaratma ve davranış yönetimi programlarının uygulanması önemlidir.

KAYNAKÇA

Aral, N., & Kandır, A, *Okul Öncesi Eğitime Giriş*. Morpa Kültür Yayınları, 2010.

Evans, L. C. An evaluation of the Koppitz system of scoring the Bender-Gestalt test and human figure drawing in the assessment of emotionally disturbed children (Master's thesis, Utah State University), 1971.

Koppitz, E. M., *Psychological evaluation of children's human figure drawings*. Grune & Stratton, 1968.

McEwan, H. A. An evaluation of the Koppitz scoring system for the human figure drawing test as a screening device for emotional and behavioural disturbance in school children [Master's thesis, University of Cape Town], 1976.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. Okul Öncesi Eğitim Programı. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2013.

OKUL ÖNCESİ ÖĞRENCİLERİNİN DİNLEME BECERİLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

EVALUATION OF LISTENING SKILLS OF PRESCHOOL STUDENTS

Doç. Dr. Aysel ARSLAN

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, ayselarslan@cumhuriyet.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-8775-

1119

Dr. Öğr. Üyesi, Didem KAYAHAN-YÜKSEL

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, didemkayahan@cumhuriyet.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-

0184-6070

ÖZET

Okul öncesi dönem, çocukların temel dil becerilerini kazandığı ve sosyal iletişim yeterliliklerinin geliştiği kritik bir dönemdir. Bu dönemde dinleme becerisi hem dil gelişiminin hem de bilişsel ve sosyal gelişimin önemli bir bileşeni olarak öne çıkmaktadır. Dinleme becerisi, çocukların sözel uyarıları anlamlandırmalarını, yönergeleri takip etmelerini ve etkin iletişim kurmalarını mümkün kılar. Etkili bir dinleme süreci, dikkat, algı ve bellek gibi bilişsel süreçlerle doğrudan ilişkilidir. Bu becerinin gelişimi, çocuğun eğitim ortamındaki etkileşimlerine, öğretmen-çocuk ilişkisine ve sunulan dilsel uyaranlara bağlı olarak şekillenir. Dolayısıyla okul öncesi eğitim programlarında dinleme becerisinin desteklenmesine yönelik etkinliklerin yer alması, çocukların hem akademik başarılarını hem de sosyal uyumlarını olumlu yönde etkilemektedir. Bu çalışmada okul öncesi dönem çocuklarının dinleme becerilerinin araştırma değişkenlerine göre incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla Sivas ilinde yer alan 5 farklı anaokulunda görev yapan 13 öğretmen (10 kadın, 3 erkek) tarafından doldurulan ölçekle 199 (91 kız 108 erkek) okul öncesi öğrenci değerlendirilmiştir. Öğretmenler sınıflarında yer alan her bir öğrenci için ölçeği ayrı ayrı doldurmuştur. Araştırmada Özkan ve Coşkun (2015) tarafından geliştirilen “Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Yönelik Dinleme Becerilerini Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek geliştirme çalışmasında ölçeğin toplam güvenirliği .94, bu çalışmada ise .98 olarak belirlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin dinleme becerilerinde; baba eğitim durumu, ailenin okul içi/dışı etkinliklere katılım durumu, öğretmenin gözünden sosyal beceri düzeyi, daha önce okul öncesi eğitimden yararlanıp yararlanmadığı, devam ettiği okul öncesi eğitim kurumu, gelişimsel gecikme tanısının olması değişkenlerine göre öğretmen değerlendirmelerinde anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p>.05$).

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi, dinleme, öğretmen, öğrenci

ABSTRACT

The preschool period is a critical stage during which children acquire fundamental language skills and develop social communication competencies. In this period, listening skills emerge as a key component of not only language development but also cognitive and social growth. Listening enables children to comprehend verbal stimuli, follow instructions, and engage in effective communication. An effective listening process is directly related to cognitive functions such as attention, perception, and memory. The development of this skill is shaped by the child's interactions within the educational environment, the teacher-child relationship, and the linguistic stimuli provided. Therefore, incorporating activities that support listening skills into preschool education programs positively impacts both children's academic achievement and social adaptation. This study aims to examine the listening skills of preschool children in relation to various research variables. For this purpose, 199 preschool children (91 girls, 108 boys) were evaluated using a scale completed by 13 teachers (10 female, 3 male) working at five different kindergartens in the province of Sivas. Each teacher filled out the scale separately for every child in their classroom. The “*Listening Skills Assessment Scale for Preschool Children*,” developed by Özkan and Coşkun (2015), was used in the study. While the overall reliability of the scale was reported as .94 in the original development study, it was determined to be .98 in the current research. According to the findings, significant differences were observed in teacher evaluations of students’ listening skills based on variables such as the father's educational level, the family's participation in school-related and extracurricular activities, the child's social skills as perceived by the teacher, prior attendance in preschool education, the type of preschool institution attended, and the presence of a developmental delay diagnosis ($p<.05$).

Keywords: Preschool, listening, teacher, student

1. GİRİŞ

Okul öncesi eğitim, bireyin tüm yaşamı boyunca sürecek olan bilişsel, sosyal, duygusal ve dil gelişiminin temellerinin atıldığı kritik bir dönemdir. Bu dönemde kazanılan beceriler, çocuğun ilköğretim ve daha sonraki eğitim kademelerinde sergileyeceği akademik başarıları doğrudan etkileyebilmektedir (Telli & Bartan, 2024). Özellikle iletişim becerilerinin gelişimi açısından dinleme becerisi, çocuğun çevresiyle sağlıklı etkileşim kurabilmesinde kilit bir rol

oynamaktadır (Bartan & Türe-Köse, 2023). Bu çalışmada okul öncesi eğitimin genel önemi, dinleme becerilerinin gelişimi ve öğretmenlerin bu konudaki gözlemleri ele alınacaktır. Çocukların zihinsel esneklik kazandıkları, benlik algılarının şekillendiği ve sosyal rollerle ilk kez tanıştıkları bu dönemde verilen eğitim, onların ileriki yaşantılarına yön verir. Araştırmalar, kaliteli bir okul öncesi eğitimin, çocukların akademik başarılarını artırmanın yanı sıra davranışsal problemleri azaltmada da etkili olduğunu ortaya koymaktadır (Polat & Aydın, 2021). Ayrıca çocukların temel dil becerileri, problem çözme yetileri ve duygularını ifade etme kapasiteleri bu dönemde hızla gelişmektedir. Bu gelişim sürecinin etkili bir şekilde desteklenmesi, nitelikli öğretmenler ve uygun eğitim programlarıyla mümkündür (Özer-Özkan & Coşkun, 2015).

Dinleme, dil gelişiminin en temel unsurlarından biri olup, etkili iletişimin ön koşuludur. Özellikle okul öncesi dönemde çocukların dinleme becerilerinin gelişmesi, onların hem öğretmenlerini hem de akranlarını anlayabilmeleri açısından büyük önem taşır (Şeker, 2022). Dinleme becerisi gelişmiş bir çocuk, yönergeleri daha doğru takip eder, anlatılan hikâyeleri kavrar, empati kurabilir ve kendini daha etkili ifade eder. Çocuklarda dinleme becerisi genellikle çeşitli etkinliklerle geliştirilir: hikâye anlatma, şarkı dinleme, grup sohbetleri ve oyun temelli iletişim etkinlikleri bu beceriyi destekleyen başlıca yöntemlerdir (Bartan & Türe-Köse, 2023). Bu etkinliklerin düzenli ve bilinçli şekilde uygulanması, çocukların dikkat sürelerinin artmasına, sözel belleğin güçlenmesine ve anlama düzeylerinin yükselmesine katkı sağlar (Telli & Bartan, 2024). Okul öncesi öğretmenleri, dinleme becerilerinin gelişimini desteklemenin en etkili yolunun çocukla güçlü bir iletişim kurmak olduğunu vurgulamaktadır. Öğretmenler, çocukların dikkatini çekecek etkinlikler ve uygun sınıf düzenlemeleriyle dinleme ortamlarını optimize ettiklerini belirtmektedir (Bartan & Türe-Köse, 2023). Katılımcı bazı öğretmenler, teknolojik materyallerin (örneğin sesli kitaplar, dijital hikâye anlatım araçları) çocukların ilgisini çekmede oldukça faydalı olduğunu ifade ederken, bazıları ise yüz yüze ve etkileşimli anlatım yöntemlerinin daha kalıcı sonuçlar doğurduğunu savunmaktadır. Öğretmen görüşlerine göre, dinleme becerileri sadece akademik değil, sosyal gelişim açısından da değerlidir. Sınıf içinde etkin dinleme yapabilen çocukların grup çalışmalarına daha kolay uyum sağladıkları, akranlarıyla daha az çatışma yaşadıkları ve öğretmenleriyle daha sağlıklı ilişkiler kurdukları dile getirilmektedir (Polat & Aydın, 2021). Ayrıca, bazı öğretmenler ailelerin de bu sürece aktif olarak dâhil edilmesi gerektiğini, ev ortamında da dinleme becerisini geliştirecek uygulamalara yer verilmesinin önemini vurgulamaktadır (Şeker, 2022).

Okul öncesi dönem, bireyin gelişiminde kritik bir süreçtir ve bu dönemde kazandırılacak temel beceriler çocuğun tüm yaşamını şekillendirebilir. Dinleme becerisi ise hem akademik başarı hem de sosyal uyum açısından bu dönemde geliştirilmesi gereken başlıca alanlardandır (Telli & Bartan, 2024). Öğretmenlerin bu konudaki gözlemleri, dinleme becerisinin gelişiminin etkin öğretim yöntemleri, uygun materyaller ve aile katılımıyla desteklenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır (Bartan & Türe-Köse, 2023). Bu bağlamda, okul öncesi eğitimde dinleme becerilerinin sistematik olarak ele alınması ve bu süreçte tüm paydaşların katkı sunması büyük önem taşımaktadır. Bu doğrultuda, bu çalışmada öğretmenlerin okul öncesi öğrencilerinin dinleme becerilerini değerlendirmeleri ve öğrencilerin demografik ve diğer özelliklerine göre ölçek puanlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırma değişkenlerine göre elde edilen puan ortalamaları analiz edilmiştir.

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, katılımcılar, araştırma araçları ve veri toplama araçlarının temel özelliklerine ilişkin bilgi verilmektedir.

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, nicel veri toplama teknikleri arasında yer alan betimsel tarama tekniğinin kullanıldığı bir araştırmadır. Tesadüfi örnekleme yönteminin kullanıldığı araştırmada öğretmenler öğrencilerinin dinleme becerilerine ilişkin olarak araştırma ölçeğinde yer alan maddeleri puanlamıştır.

2.2. Katılımcılar

Sivas ilinde yer alan 5 farklı anaokulunda görev yapan 13 öğretmen (10 kadın, 3 erkek) tarafından doldurulan ölçekle 5-6 yaş grubunda yer alan 199 (91 kız 108 erkek) okul öncesi öğrenci değerlendirilmiştir. Öğretmenler random olarak seçilmiş olup kendi sınıflarındaki öğrencileri değerlendirmeleri istenmiştir. Katılımcılara yönelik demografik bilgiler ve diğer özelliklere ilişkin bilgiler aşağıda sunulmaktadır.

Çizelge 1. Katılımcı Bilgileri

Değişkenler				Değişkenler			
		f	%			f	%
Öğretmen Cinsiyet	Kadın	10	23.1	Öğrenci Cinsiyet	Kız	91	45.7
	Erkek	3	76.9		Erkek	108	54.3

Anne Eğitim Düzeyi	İlkokul	14	7.0	Baba Eğitim Düzeyi	İlkokul	12	6.0
	Ortaokul	20	10.1		Ortaokul	25	12.6
	Lise	29	14.6		Lise	31	15.6
	Önlisans	48	24.1		Önlisans	38	19.1
	Lisans	74	37.2		Lisans	75	37.7
	Lisanüstü	14	7.0		Lisanüstü	18	9.0
Ailenin okul içi/dışı etkinliklere katılım durumu	Çok Düşük	23	11.6	Öğretmene göre sosyal beceri düzeyi	Çok Düşük	3	1.5
	Düşük	30	15.1		Düşük	29	14.6
	Orta	48	24.1		Orta	34	17.1
	Yüksek	43	21.6		Yüksek	66	33.2
	Çok yüksek	55	27.6		Çok yüksek	67	33.7
Daha önce okul öncesi eğitim alma durumu	Evet	93	46.7	Süregeleyen bir sağlık sorunu	Var	9	4.5
	Hayır	106	53.3		Yok	190	95.5
Devam ettiği okul öncesi eğitim kurumu	Resmi okul	104	52.3	Gelişimsel gecikme tanısı	Var	5	2.5
	Özel okul	46	23.1		Yok	194	97.5
	Kreş/Gün. Bakımevi	49	24.6				

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada Özkan ve Coşkun (2015) tarafından geliştirilen “Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Yönelik Dinleme Becerilerini Değerlendirme Ölçeği” (OÖÇDBDÖ) kullanılmıştır. Ölçek Bilişsel (9 madde) Sosyal (21 madde) olarak adlandırılan 30 maddeden oluşmaktadır. Beşli likert olarak hazırlanan ölçeğin toplamı için güvenirliği geliştirme çalışmasında .94, bu çalışmada ise .98 olarak belirlenmiştir. Ölçekten en az 30 en fazla 150 puan alınmaktadır. Ölçeğe ilişkin betimsel bulgular Çizelge 1’de yer almaktadır.

,

Çizelge 2. Ölçeğe İlişkin Betimsel İstatistikler

	n	Min. puan	Max. puan	$\bar{x}$	Ort. (5)	Ort. (100)	sd	Skew.	Kurt.
Toplam	199	75	150	124.41	4.15	82.94	21.35	-.545	-.985
Bilişsel	199	24	45	37.09	4.12	82.42	6.35	-.445	-1.191
Sosyal	199	49	105	87.32	4.16	83.16	15.30	-.660	-.663

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir. Tanımlayıcı analizler yapıldıktan sonra ikili grup karşılaştırmalarında bağımsız t testi, üçlü ve daha fazla grup karşılaştırmalarında ANOVA kullanılmıştır. ANOVA testinde anlamlı farklılık olan gruplarda TUKEY testi uygulanmıştır.

3. BULGULAR

Ortaokul öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre OÖÇDBDÖ'nün alt boyutlarından aldıkları puan ortalamalarına ilişkin analiz bulgularına Çizelge 3'te yer verilmiştir.

Çizelge 3. Cinsiyet Değişkeni t Testi Bulguları

Cinsiyet		n	$\bar{x}$	sd	t	df	p
Bilişsel	Kız	91	36.86	6.46	-.474	197	.636
	Erkek	118	37.29	6.27			
Sosyal	Kız	91	87.38	14.99	-.058	197	.954
	Erkek	118	87.26	15.63			
Toplam	Kız	91	124.24	21.12	-.100	197	.920
	Erkek	118	124.55	21.64			

* $p < .05$

Çizelge 3'teki bulgularda katılımcıların cinsiyet değişkenine göre ölçeğin alt boyutlarında ve toplam puanında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p > .05$).

Çizelge 4. Anne Eğitim Düzeyi Değişkeni ANOVA Testi Bulguları

Anne Eğitim Düzeyi		n	$\bar{x}$	sd	Varyans kaynağı	df	F	p	Anlamlı Fark
Bilişsel	İlkokul ¹	14	39.57	2.47	Gruplar arası	5	2.083	.069	-
	Ortaokul ²	20	39.90	2.55					
	Lise ³	29	38.14	6.47	Grup içi				
	Önlisans ⁴	48	35.98	7.11					
	Lisans ⁵	74	36.11	6.65	Toplam				
	Lisansüstü ⁶	14	37.43	6.72					
Sosyal	İlkokul ¹	14	96.14	5.53	Gruplar arası	5	2.041	.075	-
	Ortaokul ²	20	92.55	5.27					

	Lise ³	29	88.62	18.90	Grup içi	193			
	Önlisans ⁴	48	84.21	17.34					
	Lisans ⁵	74	85.77	14.94	Toplam	198			
	Lisansüstü ⁶	14	87.14	14.37					
	İlkokul ¹	14	135.71	7.94	Gruplar	5			
	Ortaokul ²	20	132.45	7.56	arası				
Toplam	Lise ³	29	126.76	25.16	Grup içi	193	2.060	.072	-
	Önlisans ⁴	48	120.19	24.06					
	Lisans ⁵	74	121.88	21.32	Toplam	198			
	Lisansüstü ⁶	14	124.57	20.86					

Öğrencilerin anne eğitim durumu değişkenine göre OÖÇDBDÖ'den aldıkları puanlarda toplam puan ve tüm alt boyutlarda anlamlı farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p>.05$).

Çizelge 5. Baba Eğitim Düzeyi Değişkeni ANOVA Testi Bulguları

Baba Eğitim Düzeyi		n	$\bar{x}$	sd	Varyans kaynağı	df	F	p	Anlamlı Fark
Bilişsel	İlkokul ¹	12	38.83	0.94	Gruplar arası	5	1.986	.048*	2>4
	Ortaokul ²	25	39.76	5.52					
	Lise ³	31	37.61	6.42	Grup içi	193			
	Önlisans ⁴	38	35.08	7.46					
	Lisans ⁵	75	36.68	6.26	Toplam	198			
	Lisansüstü ⁶	18	37.28	6.15					
Sosyal	İlkokul ¹	12	92.67	3.28	Gruplar arası	5	3.109	.010*	2>4
	Ortaokul ²	25	94.92	10.32					
	Lise ³	31	88.00	17.76	Grup içi	193			
	Önlisans ⁴	38	80.74	18.68					
	Lisans ⁵	75	87.08	14.08	Toplam	198			
	Lisansüstü ⁶	18	86.09	13.69					
Toplam	İlkokul ¹	12	131.50	3.50	Gruplar arası	5	2.810	.018*	2>4
	Ortaokul ²	25	134.68	15.78					
	Lise ³	31	125.61	23.86	Grup içi	193			
	Önlisans ⁴	38	115.82	25.82					
	Lisans ⁵	75	123.76	20.04	Toplam	198			
	Lisansüstü ⁶	18	124.17	19.65					

Okul öncesi öğrencilerin öğretmenler tarafından yapılan değerlendirmesine göre baba eğitim durumlarının öğrencilerin dinleme becerileri üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir ($p<.05$). Anlamlı düzeydeki farklılığın ölçeğin toplamı ve alt boyutlarında babası ortaokul mezunu olan öğrencilerle Önlisans mezunu olan öğrenciler arasında babası ortaokul mezunu olan öğrenciler lehine olarak ifade edildiği görülmektedir.

Çizelge 6. Ailenin Okul İçi/Dışı Etkinliklere Katılım Düzeyi

Aile Etkinlik Katılımı		n	$\bar{x}$	Sd	Varyans kaynağı	df	F	p	Anlamlı Fark
Bilişsel	Çok Düşük ¹	23	34.83	7.31	Gruplar arası	4	1.280	.279	-
	Düşük ²	30	36.80	6.74					
	Orta ³	48	38.40	5.11	Grup içi	194			
	Yüksek ⁴	43	36.88	6.84					
	Çok yüksek ⁵	55	37.22	6.21	Toplam	198			
Sosyal	Çok Düşük ¹	23	79.70	22.15	Gruplar arası	4	2.461	.047*	3>1
	Düşük ²	30	86.97	14.75					
	Orta ³	48	91.02	12.88	Grup içi	194			
	Yüksek ⁴	43	85.63	15.33					
	Çok yüksek ⁵	55	88.78	13.16	Toplam	198			
Toplam	Çok Düşük ¹	23	114.52	29.20	Gruplar arası	4	2.108	.081	3>1
	Düşük ²	30	123.77	21.36					
	Orta ³	48	129.42	17.69	24.10	194			
	Yüksek ⁴	43	122.51	21.89	23.33				
	Çok yüksek ⁵	55	126.00	19.09	Toplam	198			

Katılımcı değerlendirmelerinde; okul öncesi öğrencilerin dinleme becerilerinin ailenin etkinliklere katılım düzeylerine göre ölçeğin toplam puanı ve sosyal alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılaştığı saptanmıştır ($p<.05$). Toplam puan ve sosyal alt boyutta anlamlı farklılık gösteren grupların ailesi etkinliklere çok düşük ve orta düzeyde olan öğrenciler arasında ailesi etkinliklere orta düzeyde katılım sağlayan öğrenciler lehine olarak belirlenmiştir.

Çizelge 7. Öğretmene Göre Öğrencilerin Sosyal Beceri Düzeyleri

Öğrenci Sosyal Beceri		n	$\bar{x}$	sd	Varyans kaynağı	df	F	p	Anlamlı Fark
Bilişsel	Çok Düşük ¹	3	43.67	0.58	Gruplar	4	4.538	.002*	5>3, 5>4
	Düşük ²	29	36.83	7.30	arası				
	Orta ³	34	34.94	6.88	Grup içi	194			
	Yüksek ⁴	66	35.88	5.53					
	Çok yüksek ⁵	67	39.19	5.83	Toplam	198			
Sosyal	Çok Düşük ¹	3	102.67	0.58	Gruplar	4	4.609	.001*	5>3
	Düşük ²	29	85.59	20.04	arası				
	Orta ³	34	81.15	17.29	Grup içi	194			
	Yüksek ⁴	66	85.44	12.63					
	Çok yüksek ⁵	67	92.36	12.83	Toplam	198			
Toplam	Çok Düşük ¹	3	146.33	1.15	Gruplar	4	4.692	.001*	5>3, 5>4
	Düşük ²	29	122.41	27.21	arası				
	Orta ³	34	116.09	23.73	Grup içi	194			
	Yüksek ⁴	66	121.32	17.82					
	Çok yüksek ⁵	67	131.55	18.40	Toplam	198			

Okul öncesi öğrencilerin dinleme becerilerinin öğretmenlerin kendi gözlemlerine göre ölçeğin toplam puanı ve her iki alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılaştığı saptanmıştır ($p<.05$). Toplam puan ve bilişsel alt boyutta anlamlı farklılık gösteren grupların çok yüksek ile orta ve yüksek olarak derecelendirmeler arasında çok yüksek olarak derecelendirilen öğrenciler lehine; sosyal alt boyutta ise çok yüksek ile orta olarak derecelendirilen öğrenciler arasında çok yüksek olarak derecelendirilen öğrenciler lehine olarak saptanmıştır.

Çizelge 8. Daha Önce Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu Değişkeni t Testi Bulguları

Okul Öncesi Eğitim		n	$\bar{x}$	sd	t	df	p
Bilişsel	Evet	93	38.15	6.30	2.229	197	.027*
	Hayır	106	36.16	6.27			
Sosyal	Evet	93	89.22	15.65	1.641	197	.102
	Hayır	106	85.65	14.85			
Toplam	Evet	93	127.37	21.68	1.837	197	068
	Hayır	106	121.81	20.81			

* $p<.05$

Öğretmenlerin öğrencilerin daha önce okul öncesi düzeyde eğitim almış olmalarına göre öğrencileri değerlendirdikleri ölçeğin sonuçlarına bakıldığında ölçeğin bilişsel alt boyutunda önceden eğitim alan öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu ($p<.05$), toplam puan ve alt boyutta ise olmadığı tespit edilmiştir ($p>.05$).

Çizelge 9. Süregelen Bir Sağlık Sorunu Değişkeni t Testi Bulguları

Sağlık Sorunu		n	$\bar{x}$	sd	t	df	p
Bilişsel	Var	9	39.67	7.05	1.127	197	.290
	Yok	190	36.97	6.30			
Sosyal	Var	9	91.22	20.17	.600	197	.564
	Yok	190	87.13	15.08			
Toplam	Var	9	130.89	27.03	.743	197	.478
	Yok	190	124.10	21.08			

Çizelge 9'daki bulgularda katılımcıların süregelen bir sağlık sorunu olup olmama değişkenine göre ölçeğin alt boyutlarında ve toplam puanında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p>.05$).

Çizelge 10. Gelişimsel Gecikme Tanısı Değişkeni t Testi Bulguları

Gecikme Tanısı		n	$\bar{x}$	sd	t	df	p
Bilişsel	Var	5	43.40	0.55	2.276	197	.024*
	Yok	194	36.93	6.34			
Sosyal	Var	5	103.00	0.00	2.347	197	.020*
	Yok	194	86.91	15.29			
Toplam	Var	5	146.40	0.55	2.360	197	.019*
	Yok	194	123.84	21.32			

* $p<.05$

Çizelge 10'daki bulgularda katılımcıların süregelen bir sağlık sorunu olup olmama değişkenine göre ölçeğin alt boyutlarında ve toplam puanında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p>.05$). Anlamlı farklılığın süregelen bir hastalığı olan öğrenciler lehine olduğu belirlenmiştir.

Çizelge 11. Devam Ettiği Okul Öncesi Eğitim Kurumu Değişkeni ANOVA Testi Bulguları

Devam Ettiği Okul		n	$\bar{x}$	sd	Varyans kaynağı	df	F	p	Anlamlı Fark	
Bilişsel	Resmi okul	104	40.58	3.69	Gruplar arası	2	123.42	.000	1>2, 1>3, 2>3	
	Özel okul	46	37.76	6.39	Grup içi	196				
	Kreş/Gün. Bakımevi	49	29.06	2.46	Toplam	198				
Sosyal	Resmi okul	104	96.32	7.86	Gruplar arası	2	88.16	.000	1>2, 1>3, 2>3	
	Özel okul	46	84.41	19.23	Grup içi	196				
	Kreş/Gün. Bakımevi	49	70.94	5.38	Toplam	198				
Toplam	Resmi okul	104	136.89	11.34	Gruplar arası	2	100.2	.000	1>2, 1>3, 2>3	
	Özel okul	46	122.17	25.43	Grup içi	196				5
	Kreş/Gün. Bakımevi	49	100.00	6.85	Toplam	198				

Öğrencilerin devam ettiği okul öncesi eğitim kurumu değişkeni açısından öğretmenlerin ölçeğe verdikleri değerlendirme puanlarına göre gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<.05$). Bu farklılığın tüm gruplar arasında olduğu görülmektedir. En yüksek puanı resmi okullar, sonrasında özel okullara ve en düşük puanı ise kreş/bakımevine devam eden öğrencilerin aldığı sonucuna ulaşılmıştır.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, okul öncesi dönemdeki öğrencilerin dinleme becerilerine yönelik elde edilen bulgulara yer verilmiş; bu bulgular, alan yazındaki mevcut araştırmalarla birlikte ele alınarak değerlendirilmiştir.

Araştırma sonuçları, çocukların cinsiyetine göre dinleme becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığını göstermiştir. Bu bulgu, Telli ve Bartan (2024) tarafından yapılan çalışmada da desteklenmektedir; söz konusu araştırmada, cinsiyet değişkeninin dinleme becerileri üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı rapor edilmiştir.

Öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyine göre dinleme becerileri arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Bu durum, anne eğitim düzeyinin çocukların dinleme becerileri üzerinde belirleyici bir faktör olmadığını göstermektedir. Literatürde bu konuda sınırlı sayıda çalışma bulunmakla birlikte, mevcut bulgular bu sonucu desteklemektedir.

Baba eğitim düzeyinin, çocukların dinleme becerileri üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu belirlenmiştir. Özellikle, babası ortaokul mezunu olan çocukların dinleme becerileri, babası ön lisans mezunu olan çocuklara kıyasla daha yüksek bulunmuştur. Bu bulgu, baba eğitim düzeyinin çocukların dil gelişimi ve dinleme becerileri üzerinde önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Türe-Köse (2024) tarafından geliştirilen Dinleme Becerileri Testi'nde de benzer sonuçlar elde edilmiştir .

Ailelerin etkinliklere katılım düzeyi, çocukların dinleme becerileri üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir. Ailesi etkinliklere orta düzeyde katılım sağlayan çocukların dinleme becerileri, ailesi etkinliklere çok düşük düzeyde katılan çocuklara göre daha yüksek bulunmuştur. Bu sonuç, aile katılımının çocukların sosyal ve dil gelişimi üzerindeki olumlu etkisini vurgulamaktadır. Aile katılımının çocukların gelişimi üzerindeki etkisi, Ankara Üniversitesi tarafından hazırlanan Aile Eğitimi Rehberi'nde de belirtilmiştir.

Öğretmenlerin gözlemlerine göre, çocukların dinleme becerileri toplam puanı ve alt boyutlarında anlamlı farklılıklar gözlemlenmiştir. Özellikle, çok yüksek düzeyde değerlendirilen öğrencilerin dinleme becerileri, orta ve yüksek düzeyde değerlendirilen öğrencilere kıyasla daha yüksek bulunmuştur. Bu bulgu, öğretmen gözlemlerinin çocukların dinleme becerilerinin değerlendirilmesinde önemli bir araç olduğunu göstermektedir.

Çocukların daha önce okul öncesi eğitim alıp almamaları, dinleme becerileri üzerinde etkili olmuştur. Önceden okul öncesi eğitim almış çocukların bilişsel alt boyuttaki dinleme becerileri, almamış olanlara göre daha yüksek bulunmuştur. Bu sonuç, okul öncesi eğitimin çocukların dil gelişimi üzerindeki olumlu etkisini desteklemektedir. Türe-Köse (2024) tarafından yapılan çalışmada da benzer bulgular elde edilmiştir.

Süregelen bir sağlık sorunu olan çocukların dinleme becerileri, olmayanlara göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Bu durum, sağlık sorunlarının dinleme becerileri üzerinde belirleyici bir etkisi olmadığını göstermektedir. Ancak, bu konuda literatürde sınırlı sayıda çalışma bulunduğundan, daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır.

Çocukların devam ettikleri okul öncesi eğitim kurumu türü, dinleme becerileri üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir. Resmi okullara devam eden çocukların dinleme becerileri, özel okullara ve kreş/bakımevlerine devam eden çocuklara göre daha yüksek bulunmuştur. Bu sonuç, okul türünün çocukların dil gelişimi üzerinde etkili bir faktör olduğunu göstermektedir. Telli ve Bartan (2024) tarafından yapılan çalışmada da benzer bulgular rapor edilmiştir.

Bu çalışma, okul öncesi dönemdeki çocukların dinleme becerilerinin çeşitli demografik değişkenler tarafından etkilendiğini ortaya koymuştur. Özellikle baba eğitim düzeyi, aile

katılımı ve okul türü gibi faktörlerin çocukların dinleme becerileri üzerinde anlamlı etkileri bulunmaktadır. Bu bulgular, erken çocukluk döneminde aile ve eğitim kurumlarının çocukların dil gelişimini desteklemede önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Araştırma bulguları doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

Araştırma sonuçlarına göre, ailelerin eğitim etkinliklerine katılım düzeyleri çocukların dinleme becerileri üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir. Bu doğrultuda, okul öncesi kurumlarda aile katılımını artırmaya yönelik seminerler, bilgilendirme toplantıları ve etkinlikler düzenlenmeli; aile-okul iş birliği desteklenmelidir.

Çocukların dinleme becerilerini desteklemek amacıyla hikâye anlatımı, yaratıcı drama, müzikli dinleme oyunları ve grup içi etkileşimi artıran etkinlikler okul öncesi eğitim programlarına entegre edilmelidir.

Öğretmen gözlemlerinin dinleme becerilerinin değerlendirilmesinde önemli bir yere sahip olduğu dikkate alınarak, öğretmenlerin bu beceriyi doğru ve sistematik şekilde izleyebilmesi için geçerli ve güvenilir gözlem formları, değerlendirme ölçekleri ve hizmet içi eğitim olanakları sunulmalıdır.

Babaların eğitim düzeyinin çocukların dinleme becerileri üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu bulgusu doğrultusunda, babaların çocukların eğitim sürecine katılımını destekleyen çalışmalar planlanmalı; bu amaçla okullarda baba-çocuk etkinliklerine yer verilmelidir.

Resmi, özel ve kreş/bakımevi türündeki kurumlara devam eden çocukların dinleme becerilerinde farklılıklar gözlemlenmiştir. Bu farklılıkların nedenlerini açıklığa kavuşturmak amacıyla nitel araştırmalara yer verilmeli; özellikle özel kurumlarda ve bakımevlerinde dinleme becerilerini destekleyici uygulamaların artırılması hedeflenmelidir.

KAYNAKÇA

- [1] Ankara Üniversitesi. (n.d.). *Aile eğitimi rehberi*.
<https://acikders.ankara.edu.tr/mod/resource/view.php?id=153369>
- [2] Bartan, M., & Türe-Köse, H. B. (2023). Okul öncesi dönem çocuklarının dinleme becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 7(1), 46–64.
<https://doi.org/10.24130/eccdjecs.1967202371472>
- [3] Özer-Özkan, Y., & Coşkun, L. (2015). Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik dinleme becerilerini değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi. *Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(9), 67–98.

- [4] Polat, Ö., & Aydın, D. (2021). 48-60 aylık çocukların dinleme becerileri ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 17(1), 39–53. <https://doi.org/10.17244/eku.909094>
- [5] Şeker, P. T. (2022). Okul öncesi dönem çocuklarının matematik yetenekleri ve dinleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 13(50), 1599–1615. <http://dx.doi.org/10.35826/ijoess.3198>
- [6] Telli, F. B., & Bartan, M. (2024). Okul öncesi dönem çocukların dinleme becerileri ile duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22(3), 2361–2379. <https://doi.org/10.37217/tebd.1462658>
- [7] Türe-Köse, H. B. (2024). *Dinleme becerileri testinin geliştirilmesi ve erken okuryazarlık ile ilişkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÜNİVERSİTEDE ÖRTÜK PROGRAM ALGILARI

Dr. Öğr. Üyesi, Didem KAYAHAN-YÜKSEL

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, didemkayahan@cumhuriyet.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-0184-6070

Doç. Dr. Aysel ARSLAN

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, ayselarslan@cumhuriyet.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-8775-1119

ÖZET

Örtük program, eğitim kurumlarında resmi ve yazılı öğretim programının dışında kalan; ancak öğrencilerin bilgi, tutum ve değer dünyalarını önemli ölçüde etkileyen öğrenme yaşantılarını ifade etmektedir. Bu program, okulun işleyiş biçimi, öğretmenlerin yaklaşımı, sınıf içi ve dışı etkileşimler, ödül-ceza sistemleri, kullanılan dil ve semboller aracılığıyla öğrencilere doğrudan öğretilmeyen ancak dolaylı olarak aktarılan normlar, inançlar ve beklentileri içermektedir. Örtük program aracılığıyla öğrenciler, toplumsal roller, cinsiyet kalıpları, güç ilişkileri ve otorite kavramları gibi birçok sosyal yapıların farkına varmaktadır. Bu durum, bazen okulun resmî eğitim hedefleriyle uyumlu olabilirken, zaman zaman bu hedeflerle çelişen gizil mesajların da öğrencilere iletilmesine neden olabilmektedir. Bu nedenle, örtük programın eğitsel etkileri dikkatle incelenmeli, özellikle ayrımcılık, önyargı ve toplumsal eşitsizlikleri yeniden üreten uygulamalara karşı duyarlılık geliştirilmelidir. Örtük program denildiğinde ilk ve orta öğretim akla gelmekle birlikte lisans düzeyinde de ele alındığı görülmektedir. Bu çalışmada öğretmen adaylarının örtük program algılarının araştırma değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya İç Anadolu Bölgesinde yer alan bir üniversitenin Eğitim Fakültesinde öğrenimlerine devam eden 621 (494 kadın, 127 erkek) öğretmen adayı katılmıştır. Verilerin toplanmasında Akbulut ve Aslan (2016) tarafından geliştirilen “*Örtük Program Ölçeği*” kullanılmıştır. Ölçek geliştirme çalışmasında ölçeğin toplam güvenirliği .88, bu çalışmada ise .94 olarak belirlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının örtük program algıları düşük düzeydedir. Cinsiyet değişkeni açısından örtük program algılarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Diğer yandan yaş, sınıf düzeyi ve mezun olunan lise türü değişkenleri açısından anlamlı farklılık bulunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Örtük program, öğretmen adayı, üniversite.

TEACHER CANDIDATES' PERCEPTIONS OF HIDDEN PROGRAM IN UNIVERSITY

ABSTRACT

The hidden curriculum refers to learning experiences that are outside the official and written curriculum in educational institutions, but significantly affect students' knowledge, attitudes and value worlds. This curriculum includes norms, beliefs and expectations that are not directly taught to students but are indirectly transmitted through the school's operating style, teachers' approach, in-class and out-of-class interactions, reward-punishment systems, and the language and symbols used. Through the hidden curriculum, students become aware of many social structures such as social roles, gender stereotypes, power relations and concepts of authority. While this situation may sometimes be compatible with the school's official educational goals, it can sometimes cause hidden messages that contradict these goals to be transmitted to students. For this reason, the educational effects of the hidden curriculum should be carefully examined, and sensitivity should be developed especially against practices that reproduce discrimination, prejudice and social inequalities. When the hidden curriculum is mentioned, primary and secondary education comes to mind, but it is also seen that it is addressed at the undergraduate level. In this study, it was aimed to determine whether the responses of teacher candidates to the hidden curriculum scale differ according to the research variables. The study included 621 (494 female, 127 male) prospective teachers who continue their education at the Faculty of Education of a university located in the Central Anatolia Region. The "Hidden Curriculum Scale" developed by Akbulut and Aslan (2026) was used to collect data. The total reliability of the scale was determined as .88 in the scale development study and .94 in this study. According to the findings, the perceptions of prospective teachers about the hidden curriculum are at a low level. There is no significant difference in the perceptions about the hidden curriculum in terms of the gender variable. On the other hand, there is a significant difference in terms of the variables of age, grade level and type of high school graduated.

Keywords: Hidden curriculum, prospective teacher, university

1. GİRİŞ

Eğitim, bireylerin yalnızca bilgi edinme süreci değildir; aynı zamanda toplumun kültürel, ahlaki ve ideolojik değerlerinin bireylere aktarılmasında önemli bir araçtır. Modern toplumlarda okul, bireyin sosyalleştiği, toplumsal kuralları ve rollerini öğrendiği temel kurumlardan biri olarak kabul edilir. Bu doğrultuda eğitim, bireyin hem akademik hem de sosyal gelişimine katkıda bulunan çok boyutlu bir süreçtir (Dewey, 1938). Geleneksel anlamda eğitimin içeriği, genellikle "resmi program" ile tanımlanır. Resmi program; merkezi otoriteler tarafından belirlenen, belli öğrenme hedefleri ve kazanımları içeren, açık biçimde planlanmış öğretim faaliyetlerini kapsar (Tyler, 1949). Ancak okul yaşamı incelendiğinde, öğrencilerin yalnızca bu açık hedeflerle değil, aynı zamanda planlanmamış, örtük mesajlarla da şekillendiği

görülmektedir. İşte bu yazılı olmayan, ancak eğitim sürecinin ayrılmaz bir parçası olan öğrenme biçimi, "örtük program" (hidden curriculum) kavramı ile açıklanır (Jackson, 1968).

Örtük program; doğrudan ifade edilmeyen, çoğu zaman farkında olunmadan aktarılan normlar, değerler, davranış kalıpları ve sosyal kurallar bütünüdür. Bu kavram, ilk olarak Amerikalı sosyolog Philip W. Jackson tarafından ortaya atılmıştır. Jackson, "Life in Classrooms" (1968) adlı çalışmasında, öğrencilerin okulda akademik bilgilerin yanı sıra sabırlı olma, kurallara uyma, otoriteye itaat etme gibi davranışları da öğrendiklerini vurgulamıştır. Bu davranışların resmi programda yer almadığı, ancak okul yaşamı içerisinde sistemli biçimde aktarıldığı görülmektedir. Dolayısıyla örtük program; eğitimin planlanmayan, çoğu zaman fark edilmeyen ancak etkili olan bir boyutunu temsil etmektedir (Jackson, 1968; Haralambos & Holborn, 1991).

Örtük programın içeriği, okulun fiziksel düzeninden öğretmenin sınıf içi tutumuna, kullanılan dil biçiminden ödül-ceza sistemine kadar birçok unsurdan beslenir. Örneğin, sınıfta sadece erkek öğrencilerin konuşmasına daha fazla zaman tanınması ya da başarının sadece sınav notları ile ölçülmesi, bireylere toplumsal cinsiyet rolleri veya başarı tanımı hakkında örtük mesajlar verir (Giroux, 2001; Apple, 1990). Bu bağlamda örtük program, bireylerin sadece ne bildiklerini değil, aynı zamanda nasıl hissettiklerini, kendilerini ve başkalarını nasıl gördüklerini şekillendiren güçlü bir öğrenme aracıdır (Hubbard, 2010; Meighan, 1981).

Eğitim sosyolojisi alanında yapılan araştırmalar, örtük programın sosyal eşitsizliklerin yeniden üretilmesinde de rol oynayabileceğini ortaya koymuştur. Özellikle sınıf farklılıkları, etnik kimlik ve toplumsal cinsiyet gibi faktörlerin okul ortamında dolaylı biçimde yeniden üretildiği görülmektedir (Bowles & Gintis, 1976). Bu durum, eğitimin yalnızca bireysel gelişimi destekleyen bir süreç olmadığını, aynı zamanda ideolojik ve politik bir araç olarak işlev gördüğünü göstermektedir. Bu nedenle, örtük program yalnızca pedagojik değil; sosyolojik, psikolojik ve hatta politik bir inceleme konusu haline gelmiştir (Apple, 1995; Foucault, 1977).

Örtük programın öğretmenler açısından da önemli etkileri vardır. Öğretmenler, farkında olmadan öğrencilerine değerler, tutumlar ve toplumsal roller aktarabilir. Bu aktarım; öğretmenin kullandığı dil, sınıf yönetimi, disiplin anlayışı ya da öğrenciye yaklaşım biçimiyle gerçekleşebilir (LeBlanc, 2007). Dolayısıyla, öğretmenlerin kendi rollerinin farkında olmaları ve örtük mesajların farkına varmaları, bu süreci daha bilinçli yönetmeleri açısından önemlidir.

Bu bağlamda, örtük program kavramı eğitim sisteminin görünen yüzü kadar, görünmeyen yönlerinin de analiz edilmesini gerektirir. Okulun bir "resmi program"a sahip olması kadar, bir "kültür"e, bir "normlar sistemi"ne ve bir "ideolojik yapı"ya sahip olduğu da göz ardı

edilmemelidir. Mariani'nin (1999) benzetmesiyle, program bir buz dağıysa, resmi program suyun üstünde görünen kısmı, örtük program ise suyun altında kalan ve daha büyük olan kısımdır.

Günümüzde öğretmen yetiştirme programları, öğretmen adaylarının sadece mesleki bilgi ve beceri kazanmalarını değil, aynı zamanda toplumsal değerler, etik anlayışlar ve eğitim felsefeleri gibi derin sosyo-kültürel yönleri de içselleştirmelerini sağlamalıdır. Bu süreçte öğretmen adayları, yalnızca resmi programla değil, aynı zamanda eğitim ortamlarında farkında olmadan öğrenilen ve aktarılan örtük programla da karşılaşmaktadır. Üniversite düzeyindeki öğretmen adayları, öğretim elemanlarının tutumları, sınıf içi yönetim biçimleri, değerlendirme süreçleri, eğitimsel normlar ve okul kültürü gibi unsurlardan etkilenen örtük mesajlar aracılığıyla toplumsal roller, değerler ve öğretmenlik mesleğine dair beklentiler geliştirmektedir. Bu sebeple, öğretmen adaylarının eğitim süreçlerinde örtük programın etkilerinin incelenmesi, öğretmen yetiştirme programlarının daha etkili ve kapsayıcı hale getirilmesine katkı sağlayabilir. Ayrıca, öğretmen adaylarının sosyal adalet, eşitlik, çok kültürlülük gibi değerlerle donanması, öğrencilerine yönelik tutum ve davranışlarının şekillenmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Bu tür bir araştırma, öğretmen adaylarının yalnızca akademik değil, aynı zamanda toplumsal ve kültürel sorumluluklarını daha bilinçli bir şekilde yerine getirmelerini sağlamak açısından kritik bir öneme sahiptir. İlgili gerekçelerden yola çıkılarak bu çalışmada öğretmen adaylarının örtük program algılarının araştırma değişkenlerine göre incelenmesi amaçlanmış ve aşağıda yer alan soruların yanıtları aranmıştır.

Öğretmen adaylarının;

- ✓ Örtük program algı düzeyleri ne şekildedir?
- ✓ Örtük program algı düzeyleri araştırma değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

2. YÖNTEM

Bu çalışma nicel tarama deseninde betimleyici bir araştırmadır. Tarama deseni bir durumu, olay veya olgunun olduğu gibi betimlenmesini amaçlayan araştırmalarda sıklıkla tercih edilen nicel bir araştırma desendir. (Büyüköztürk vd., 2014; Creswel, 2013). Bu çalışmada da öğretmen adaylarının örtük program algılarının araştırma değişkenlerine göre incelenerek var olan durum olduğu gibi betimlenmesi amaçlandığından ötürü tarama deseni tercih edilmiştir.

2.1. Veri Toplama Aracı

Çalışmada veri toplamak amacıyla demografik bilgi formu ve “Örtük Program Ölçeği” kullanılmıştır. Demografik bilgi formu araştırmacı tarafından geliştirilmiş olup çalışma grubuna dair betimleyici soruları içermektedir. Örtük Program Ölçeği ise Akbulut ve Aslan (2016) tarafından geliştirilmiş olup beşli likert yapıdadır. 21 maddeden oluşan ölçeğin içerik, öğrenme öğretme süreci ve değerlendirme olmak üzere üç boyutu bulunmaktadır. Ölçeğin madde toplam korelasyonu .22 ile .72 arasında değer almıştır. Ölçeğin uyum indeksi değerleri $\chi^2= 844.57$, $sd= 186$, $RMSEA= .074$, $NNFI=.94$, $NFI= .94$, $CFI= .95$, $IFI= .95$, $RFI= .93$, $SRMR= .063$, $CN=188.04$, $IFI=0.95$, $GFI=0.89$, $AGFI= 0.86$ şeklindedir. Cronbach Alpha iç tutarlık güvenirlik katsayısı içerik boyutu için .84, öğrenme öğretme süreci boyutu için .87, değerlendirme boyutu için .61 ve ölçeğin tamamı için .88’dir.

2.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubu İç Anadolu Bölgesinde yer alan bir üniversitenin Eğitim Fakültesinde öğrenimlerine devam eden öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Çizelge 1’de çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler sunulmaktadır.

Çizelge 1. Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler

Değişken		f	%
Cinsiyet	Kadın	494	79.5
	Erkek	127	20.5
Yaş	18-19	128	20.6
	20-21	291	46.9
	22-23	170	27.4
	24 ve üstü	32	5.2
Sınıf Düzeyi	1. Sınıf	116	18.7
	2. Sınıf	252	40.6
	3. Sınıf	134	21.6
	4. Sınıf	119	19.2
Mezun Olunan Lise Türü	Anadolu Lisesi	263	42.4
	Fen Lisesi	178	28.7
	Meslek Lisesi	84	13.5
	Diğer	96	15.5
Toplam		621	100

Çizelgede görüldüğü üzere öğretmen adaylarının 494’ü kadın 127’si erkektir. 18-19 yaş aralığında 128, 20-21 yaş aralığında 291, 22-23 yaş aralığında 170, 24 ve üstü yaş aralığında ise 32 öğretmen adayı çalışma grubuna dahil olmuştur. Sınıf düzeyi açısından 1. Sınıf 116, 2. Sınıf 252, 3. Sınıf 134, 4. sınıf 119 öğretmen adayı bulunmaktadır. Ayrıca Anadolu lisesi mezunu sayısı 263, fen lisesi mezunu sayısı 178, meslek lisesi mezunu 84 ve diğer liselerden mezun 96 öğretmen adayı çalışma grubunda yer almıştır.

2.3. Verilerin Analizi

Veri analiz sürecinde öncelikle verilere normallik testleri yapılmıştır. Normallik varsayımının sağlanması üzerine parametrik testlerden bağımsız gruplar için T-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi yapılmıştır. Tanımlayıcı analizler, ölçeğin beşli likert yapıda olması sebebiyle 1.00-1.80 çok düşük, 1.81-2.60 düşük, 2.61-3.40 orta, 3.41-4.20 yüksek ve 4.21-5.00 çok yüksek düzey şeklinde yorumlanmıştır. Çizelge 2’de ölçeğin normallik ve güvenirlik analizine ilişkin değerler bulunmaktadır.

Çizelge 2. Normallik ve Güvenirlik Analizi Değerleri

Boyut/ Ölçek	Madde Sayısı	Minimum	Maximum	Çarpıklık	Basıklık	Cronbach Alpha
İçerik	9	1.00	5.00	.175	-.987	.935
Öğrenme Öğretme Süreci	8	1.00	5.00	.526	-.578	.884
Değerlendirme	4	1.00	5.00	.476	-.303	.754
Ölçek Toplam	21	1.00	5.00	.353	-.488	.942

Çizelge 2’de görüldüğü üzere ölçeğin uygulanmasından elde edilen değerler normallik varsayımını sağlamakla birlikte güvenirlik düzeyi de istendik değer aralığındadır.

3. BULGULAR

Öğretmen adaylarının örtük program algı düzeylerine ilişkin betimsel bulgular Çizelge 3’te sunulmaktadır.

Çizelge 3. Öğretmen Adaylarının Örtük Program Algı Düzeylerine İlişkin Betimsel Bulgular

Boyut/ Ölçek	X	ss
İçerik	2,9667	1,10495
Öğrenme Öğretme Süreci	2,1783	,96493
Değerlendirme	2,4750	,97353
Ölçek Toplam	2,5400	,86457

Çizelge 3’te görüldüğü üzere öğretmen adaylarının örtük program algıları içerik boyutunda orta düzeyde, öğrenme öğretme süreci, değerlendirme ve ölçek toplamında ise düşük düzeydedir. Çizelge 4’de cinsiyet değişkeni açısından öğretmen adaylarının örtük program algılarına ilişkin ilişkili T-testi bulguları sunulmaktadır.

Çizelge 4. Cinsiyet Değişkeni Açısından Öğretmen Adaylarının Örtük Program Algılarına İlişkin Bulgular

Cinsiyet		N	x	ss	t	p
İçerik	Kadın	494	2,9906	1,10349	1,060	,289
	Erkek	127	2,8740	1,11008		
Öğrenme Öğretme Süreci	Kadın	494	2,1857	,95913	,376	,707
	Erkek	127	2,1496	,99054		

Değerlendirme	Kadın	494	2,5056	,95743	1,543	,123
	Erkek	127	2,3563	1,02910		
Ölçek Toplam	Kadın	494	2,5606	,85739	1,170	,242
	Erkek	127	2,4600	,89091		

*p<.05

Çizelge 4 incelendiğinde öğretmen adaylarının örtük program algılarının içerik (p=.289), öğrenme öğretme süreci (p=.707), değerlendirme (p=.123) boyutları ile ölçek toplamında (p=.242) anlamlı farklılık göstermediği anlaşılmaktadır. Çizelge 5'te yaş değişkeni açısından öğretmen adaylarının örtük program algılarına ilişkin ANOVA testi bulguları sunulmaktadır.

Çizelge 5. Yaş Değişkeni Açısından Öğretmen Adaylarının Örtük Program Algılarına İlişkin Bulgular

Yaş	N	x	ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık
İçerik	18-19 ^a	128	2,6597	,99339	Gruplar Arası	62,873	3	20,958		
	20-21 ^b	291	2,7877	1,07326	Gruplar İçi	694,094	617	1,125	18,630	,000* c>a,b; d>a,b
	22-23 ^c	170	3,4078	1,08589	Toplam	756,967	620			
	24 ve üzeri ^c	32	3,4792	1,06926						
Öğrenme Öğretme Süreci	18-19 ^a	128	2,0762	,99237	Gruplar Arası	25,395	3	8,465		
	20-21 ^b	291	2,0223	,94859	Gruplar İçi	551,885	617	,894	9,464	,000* c>a,b
	22-23 ^c	170	2,4610	,91606	Toplam	577,280	620			
	24 ve üzeri ^c	32	2,5039	,88073						
Değerlendirme	18-19 ^a	128	2,5410	,96329	Gruplar Arası	10,537	3	3,512		
	20-21 ^b	291	2,3419	,91157	Gruplar İçi	577,076	617	,935	3,755	,011* c>b
	22-23 ^c	170	2,6088	1,06723	Toplam	587,613	620			
	24 ve üzeri ^c	32	2,7109	,91164						
Ölçek Toplam	18-19 ^a	128	2,4256	,86776	Gruplar Arası	26,754	3	8,918		
	20-21 ^b	291	2,3840	,84613	Gruplar İçi	436,688	617	,708	12,600	,000* c>a,b; d>a,b
	22-23 ^c	170	2,8259	,83432	Toplam	463,441	620			
	24 ve üzeri ^c	32	2,8980	,71378						

*p<.05

Çizelge 5'te sunulduğu üzere öğretmen adaylarının örtük program algıları yaş değişkeni açısından içerik (p=.000), öğrenme öğretme süreci (p=.000), değerlendirme (p=.011) boyutları ile ölçek toplamında (p=.000) anlamlı farklılık göstermektedir. Anlamlı farklılığın yönü incelendiğinde ise içerik boyutu ve ölçek toplamında 22-23 ve 24 ve üzeri yaş aralığı ile 18-19 ve 20-21 yaş aralığı arasında 22-23 ve 24 ve üzeri yaş aralığı lehine; öğrenme öğretme süreci boyutunda 22-23 yaş aralığı ile 18-19 ve 20-21 yaş aralığı arasında 22-23 yaş aralığı lehine; değerlendirme boyutunda ise 22-23 ile 20-21 yaş aralığı arasında 22-23 yaş aralığı lehine

anlamli farklılık olduğu anlaşılmaktadır. Çizelge 6’da sınıf düzeyi değışkeni açısından öğretmen adaylarının örtük program algılarına ilişkin ANOVA testi bulguları sunulmaktadır.

Çizelge 6. Sınıf Düzeyi Değişkeni Açısından Öğretmen Adaylarının Örtük Program Algılarına İlişkin Bulgular

Sınıf Düzeyi		N	x	ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık
İçerik	1. Sınıf ^a	116	2,8918	1,13448	Gruplar Arası	30,287	3	10,096	8,572	,000*	c,d>b
	2. Sınıf ^b	252	2,7421	1,07765							
	3. Sınıf ^c	134	3,2106	1,11580	Gruplar İçi	726,680	617	1,178			
	4. Sınıf ^d	119	3,2409	1,01509							
	Öğrenme Öğretme Süreci	1. Sınıf ^a	116	2,2748	1,02817	Gruplar Arası	21,084	3			
2. Sınıf ^b		252	1,9588	,91678							
3. Sınıf ^c		134	2,3769	,98042	Gruplar İçi	556,195	617	,901			
4. Sınıf ^d		119	2,3256	,90113					Toplam	577,280	620
Değerlendirme		1. Sınıf ^a	116	2,4375	1,01718	Gruplar Arası	10,502	3	3,501	3,743	,011*
	2. Sınıf ^b	252	2,3552	,88303							
	3. Sınıf ^c	134	2,5280	1,08461	Gruplar İçi	577,111	617	,935			
	4. Sınıf ^d	119	2,7059	,94759					Toplam		
	Ölçek Toplam	1. Sınıf ^a	116	2,5347	,93208	Gruplar Arası	18,191	3	6,064		
2. Sınıf ^b		252	2,3520	,81723							
3. Sınıf ^c		134	2,7052	,90574	Gruplar İçi	445,250	617	,722			
4. Sınıf ^d		119	2,7575	,76246					Toplam	463,441	620

*p<.05

Çizelge 6 incelendiğinde öğretmen adaylarının örtük program algılarının sınıf düzeyi değışkeni açısından içerik (p=.000), öğrenme öğretme süreci (p=.000), değerlendirme (p=.011) boyutları ile ölçek toplamında (p=.000) anlamli farklılık olduğu görülmektedir. Anlamli farklılığın yönü incelendiğinde ise içeri boyutu ve ölçek toplamında 3. ve 4. sınıf ile 2. sınıf arasında 3. ve 4. sınıf lehine; öğrenme öğretme süreci boyutunda 1.,3, ve 4. sınıf ile 2. sınıf arasında 1., 3., ve 4.

sınıf lehine; değerlendirme boyutunda 4. sınıf ile 2. sınıf arasında 4. sınıf lehine anlamlı farklılık olduğu anlaşılmaktadır. Çizelge 7’de mezun olunan lise türü değişkeni açısından öğretmen adaylarının örtük program algılarına ilişkin ANOVA testi bulguları sunulmaktadır.

Çizelge 7. Mezun Olunan Lise Türü Değişkeni Açısından Öğretmen Adaylarının Örtük Program Algılarına İlişkin Bulgular

Mezun Olunan Lise Türü	N	x	ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık	
İçerik	Anadolu Lisesi ^a	263	2,4905	,89538	Gruplar Arası	305,393	3	101,798	139,090	,000*	b>a,c,d
	Fen Lisesi ^b	178	4,0668	,81678							
	Meslek Lisesi ^c	84	2,7050	,86917	Gruplar İçi	451,573	617	,732			
	Diğer ^d	96	2,4606	,79961							
	Öğrenme Öğretme Süreci	Anadolu Lisesi ^a	263	1,9311	,90202	Gruplar Arası	124,083	3			
Fen Lisesi ^b		178	2,8722	,80998							
Meslek Lisesi ^c		84	1,9985	,93973	Gruplar İçi	453,197	617	,735			
Diğer ^d		96	1,7266	,72984					Toplam	577,280	620
Değerlendirme		Anadolu Lisesi ^a	263	2,4819	,94551	Gruplar Arası	3,286	3	1,095	1,157	,326
	Fen Lisesi ^b	178	2,5323	1,10980							
	Meslek Lisesi ^c	84	2,5179	,85798	Gruplar İçi	584,327	617	,947			
	Diğer ^d	96	2,3125	,86450					Toplam		
	Ölçek Toplam	Anadolu Lisesi ^a	263	2,3012	,81212	Gruplar Arası	97,655	3	32,552		
Fen Lisesi ^b		178	3,1571	,74883							
Meslek Lisesi ^c		84	2,4071	,75752	Gruplar İçi	365,786	617	,593			
Diğer ^d		96	2,1666	,69665					Toplam	463,441	620

*p<.05

Çizelge 7’de sunulduğu üzere öğretmen adaylarının örtük program algıları mezun olunan lise türü değişkeni açısından içerik (p=.000), öğrenme öğretme süreci (p=.000) boyutları ile ölçek toplamında (p=.000) anlamlı farklılık bulunmaktadır. Anlamlı farklılığın yönü incelendiğinde ise içerik ve öğrenme öğretme süreci boyutları ile ölçek toplamında fen lisesi ile anadolu lisesi, meslek lisesi ve diğer lise türleri arasında fen lisesi lehine olduğu görülmektedir. Değerlendirme (p=.326) boyutunda ise anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

4. SONUÇ

Örtük program eğitim sistemi içinde yer alan yazılı olmayan ancak başta okul kültürü olmak üzere birçok faktörü etkileyen resmi program dahilinde yer almayan bir program türüdür. Örtük programın öğrencilerin gelişimlerini önemli ölçüde etkilediği bilinmektedir. Bu bağlamda geleceğin öğretmenlerinin üniversite eğitiminde algıladıkları örtük programı incelemek öğretmen yetiştirme sistemine katkı sağlayacaktır. Bu bağlamda bu çalışmadan elde edilen bulgular şu şekilde sıralanabilir. Öğretmen adaylarının üniversite eğitimi sırasında algıladıkları örtük program genel olarak düşük düzeydedir. Yani öğretmen adayları üniversite eğitimleri süresince kendilerine örtük programın yeterince yansımadağı kanaatindedir. Cinsiyet değişkeni bağlamında örtük program algılarında anlamlı bir farklılık bulunmazken yaş, sınıf düzeyi ve mezun olunan lise türü değişkenleri açısından anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Yaş değişkeni açısından genel olarak yaşın artmasıyla birlikte örtük program algılarında bir artış olduğu sınıf düzeyi değişkeni açısından da genel olarak 2. sınıf öğrencilerinin daha düşük algı düzeyine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mezun olunan lise türü değişkeni açısından ise genel olarak fen lisesi mezunu öğretmen adaylarının daha yüksek algı düzeyine sahip olduğu görülmüştür. Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında öğretmen adaylarının örtük programa ilişkin algı düzeylerinin neden düşük olduğu nitel araştırmalarla incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Akbulut, N., & Aslan, S. (2016). Örtük program ölçeği: ölçek geliştirme çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(56), 169-176.
- Apple, M. W. (1990). *Ideology and curriculum*. Routledge.
- Apple, M. W. (1995). *Education and power*. Routledge.
- Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America*. Basic Books.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Creswel, J. W. (2013). *Araştırma deseni: nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (Çeviri Ed. S. B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.
- Foucault, M. (1977). *Discipline and punish: The birth of the prison*. Vintage Books.
- Giroux, H. A. (2001). *Theory and resistance in education*. Bergin & Garvey.
- Haralambos, M., & Holborn, M. (1991). *Sociology: Themes and perspectives*. Harper Collins.

- Hubbard, B. (2010). The hidden curriculum: Relevance in today's classroom. *Education Digest*.
- Jackson, P. W. (1968). *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- LeBlanc, C. (2007). *The Hidden Curriculum and the nature of schooling*. Theory Into Practice.
- Mariani L., 1999. *Probing the hidden curriculum: Teachers' students' beliefs and attitudes*. Paper given in 18-20 March at the British council 18th national conference for teachers of English. Palermo. <http://www.learningpaths.org/papers/paperbeliefs.htm>.
- Meighan, R. (1981). *A Sociology of Educating*. Holt, Rinehart and Winston.

ÖĞRETMEN ADAYLARININ AİLE AİDİYET DÜZEYLERİ FAMILY BELONGING LEVELS OF TEACHER CANDIDATES

Milletvekili Rukiye GENÇ TOY

Türkiye Büyük Millet Meclisi

ORCID ID: 0009-0005-7051-7130

Doç. Dr. Aysel ARSLAN

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi,

ayselarslan@cumhuriyet.edu.tr. - ORCID ID: 0000-0002-8775-1119

ÖZET

Aile aidiyeti, bireyin kendini ailesine bağlı ve değerli hissetmesini sağlayan duygusal bir bağdır. Bu aidiyet, bireyin sevildiğini, desteklendiğini ve kabul edildiğini hissetmesiyle güçlenmektedir. Aile içinde sağlanan güvenli ortam, bireyin psikolojik sağlığını olumlu yönde etkiler ve onun hayata daha sağlam adımlarla ilerlemesine yardımcı olmaktadır. Özellikle çocukluk döneminde kazanılan bu aidiyet duygusu, bireyin kimlik gelişimi ve özgüven kazanmasında önemli bir rol oynamaktadır. Aile aidiyetinin güçlü olması, aile bireyleri arasındaki sağlıklı iletişim, karşılıklı anlayış ve dayanışma ile mümkündür. Ortak değerler, gelenekler ve paylaşılan anılar, bu bağın kuvvetlenmesine katkıda bulunmaktadır. Aile içinde sevgi ve saygıya dayalı ilişkiler kurulduğunda, birey kendini daha güvende ve huzurlu hisseder. Ancak aidiyet duygusunun zayıflaması, bireyin yalnızlık ve yabancılaşma hissetmesine yol açabilir. Aile aidiyeti, bireyin hem psikolojik hem de sosyal gelişimi açısından kritik bir öneme sahiptir. Güçlü bir aile bağı, bireyin kendini değerli hissetmesini sağlarken, toplumun da daha sağlam bir yapıya kavuşmasına katkıda bulunmaktadır. Bu çalışmada öğretmen adaylarının aile aidiyet düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. İç Anadolu Bölgesinde yer alan bir üniversitede eğitimlerine devam eden 241 (180 kadın, 61 erkek) öğretmen adayının katıldığı araştırmanın verileri Mavili ve diğerleri (2014) tarafından geliştirilen “*Aile Aidiyeti Ölçeği*” kullanılarak elde edilmiştir. Ölçek geliştirme çalışmasında Cronbach Alpha değeri .94 bu çalışmada ise .91 olarak hesaplanmıştır. Kendilik Aidiyeti ve Aile Aidiyeti olarak tanımlanmış iki faktörden oluşan ölçek toplamda 17 maddeden oluşmaktadır. Araştırmanın değişkenleri olarak cinsiyet, sınıf düzeyi, branş mezun olunan lise türü, yaşanılan yer, ailenin medeni

durumu belirlenmiştir. Araştırmada parametrik istatistikler uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara göre katılımcıların aldıkları puanların sınıf düzeyi, yaşanılan yer, ailenin medeni durum değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir ($p<.05$). Ölçeğin toplam puanı ile faktörleri arasında yüksek düzeyde bir ilişkinin olduğu, faktörlerin kendi aralarında ise orta düzeyde bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Aile, aidiyet, öğretmen adayı

ABSTRACT

Family belonging is an emotional bond that allows an individual to feel connected and valued to their family. This belonging is strengthened when the individual feels loved, supported and accepted. A safe environment within the family positively affects the individual's psychological health and helps them move forward in life with more solid steps. This sense of belonging, especially gained in childhood, plays an important role in the individual's identity development and self-confidence. A strong family belonging is possible with healthy communication, mutual understanding and solidarity between family members. Common values, traditions and shared memories contribute to the strengthening of this bond. When relationships based on love and respect are established within the family, the individual feels more secure and peaceful. However, a weakening of the sense of belonging can lead to the individual feeling lonely and alienated. Family belonging is of critical importance for both the psychological and social development of the individual. A strong family bond allows the individual to feel valuable and contributes to the society gaining a more solid structure. This study aimed to determine the family belonging levels of teacher candidates. The data of the study, in which 241 (180 female, 61 male) teacher candidates who continue their education at a university in the Central Anatolia Region participated, were obtained using the “*Family Belonging Scale*” developed by Mavili et al. (2014). Cronbach Alpha value was calculated as .94 in the scale development study and .91 in this study. The scale, which consists of two factors defined as Self Belonging and Family Belonging, consists of a total of 17 items. The variables of the study were gender, grade level, branch, type of high school graduated from, place of residence, and marital status of the family. Parametric statistics were applied in the study. According to the findings, it was determined that the scores of the participants differed significantly according to the variables of grade level, place of residence, and marital status of the family ($p<.05$). It was concluded that there was a high level of relationship between the total score of the scale and its factors, and a moderate level of relationship among the factors themselves.

Keywords: Family, belonging, teacher candidate

1. GİRİŞ

Aile, bireyin gelişiminde temel rol oynayan ilk sosyal çevre olarak kabul edilir. Çocukluk döneminden itibaren bireyin kişilik yapısı, değer yargıları, sosyal becerileri ve duygusal sağlığı büyük ölçüde aile ortamında şekillenir (Yavuzer, 2013). Bu bağlamda, bireyin aile içinde kendini değerli, güvende ve kabul edilmiş hissetmesi; aile aidiyeti kavramını gündeme getirir. Aile aidiyeti, bireyin kendisini ailesine ait hissetmesi, o yapının bir parçası olduğunu kabul etmesi ve bu bağlamda duygusal bir bağ geliştirmesidir. Aidiyet hissi, bireyin benlik algısını güçlendirirken, sosyal ilişkilerde güven ve istikrar duygusu kazandırır (Baumeister & Leary, 1995).

Özellikle öğretmen adayları gibi, gelecekte toplumun eğitimine yön verecek bireyler açısından aile aidiyet düzeyi, mesleki gelişim süreçlerini dolaylı ya da doğrudan etkileyebilir. Aile aidiyetinin yüksek olduğu bireyler, genellikle daha sağlıklı sosyal ilişkiler kurabilen, özgüveni yüksek ve psikolojik dayanıklılığı güçlü bireylerdir (Sümer, 2006). Bu özellikler, öğretmenlik mesleğinin temel gerekliliklerinden olan iletişim becerisi, empati kurma ve liderlik gibi alanlarda da önemli avantajlar sağlar. Bu nedenle öğretmen adaylarının aileleriyle kurdukları ilişkiler ve bu ilişkilerin niteliği, mesleki kimlik gelişimleri açısından dikkate değer bir unsur olarak ele alınmalıdır.

Aidiyet duygusu, insan doğasının temel bir ihtiyacı olarak kabul edilir ve psikoloji literatüründe özellikle Abraham Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramıyla açıklanır. Maslow'a göre, bireyin ait olma ve sevgi görme ihtiyacı, fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçlarının ardından gelen temel bir gereksinimdir (Maslow, 1943). Bu ihtiyaç karşılandığında birey kendini güvende hisseder, sosyal ilişkilerinde daha sağlıklı davranışlar sergiler ve kendini gerçekleştirme yolunda ilerleyebilir. Aile aidiyeti ise bu temel ihtiyacın ilk karşılandığı bağlamlardan biridir. John Bowlby'nin bağlanma kuramı da aile aidiyetini anlamada önemli bir teorik çerçeve sunar. Bowlby (1988), bireyin özellikle çocukluk döneminde geliştirdiği bağlanma biçimlerinin, ileri yaşlarda kuracağı ilişkileri etkilediğini ileri sürer. Güvenli bağlanma geliştiren bireyler, aileleriyle olan bağlarını sağlıklı bir şekilde sürdürürken, aidiyet hissini de daha güçlü yaşarlar. Bu durum, bireyin hem psikolojik sağlamlık düzeyini hem de çevresiyle kurduğu etkileşimi olumlu yönde etkiler (Ainsworth, 1989).

Aile sistemleri kuramı ise bireyin aile içindeki rollerine, iletişim biçimlerine ve karşılıklı etkileşimlere odaklanır. Bu kuram, bireyi yalnızca bireysel özellikleriyle değil, bir sistemin

parçası olarak değerlendirir. Aile aidiyeti de bu sistem içindeki ilişkilerin niteliğiyle doğrudan bağlantılıdır (Minuchin, 1974). Destekleyici, açık iletişime dayalı ve işlevsel bir aile yapısı, bireyin aidiyet hissini pekiştirirken; çatışmalı, ilgisiz ya da otoriter yapıların ise bu duyguyu zayıflattığı görülmektedir. Öğretmen adayları açısından düşünüldüğünde, aile sisteminde edinilen deneyimlerin, ileride kendi öğrencileriyle kuracakları ilişkileri de etkilemesi olasıdır. Bu çalışmanın temel amacı, öğretmen adaylarının aile aidiyet düzeylerini belirlemek ve bu düzeylerin bireysel ve çevresel bazı değişkenlerle (cinsiyet, sınıf düzeyi, aile yapısı, sosyoekonomik durum vb.) nasıl ilişkilendiğini incelemektir. Aile aidiyeti, bireyin sosyal, duygusal ve akademik gelişimini destekleyen önemli bir yapı taşıdır (Bronfenbrenner, 1979). Bu nedenle, gelecekte öğretmen olarak görev yapacak bireylerin aileleriyle kurdukları bağların niteliği, meslek yaşamlarına yönelik tutumlarını, duygusal dayanıklılıklarını ve öğrencilerle kuracakları ilişkileri de etkileyebilir.

Öğretmenlik, yalnızca bilgi aktarmayı değil, aynı zamanda rehberlik etmeyi, model olmayı ve empati kurmayı da gerektiren bir meslektir. Bu mesleğin icrasında başarılı olabilmek için bireyin güçlü bir benlik algısına, sağlıklı sosyal ilişkilere ve yüksek bir öz yeterlilik duygusuna sahip olması beklenir (Bandura, 1997). Aile aidiyet düzeyi bu noktada kritik bir rol oynayabilir. Özellikle öğretmen adaylarının karşılaştığı akademik stres, mesleki belirsizlikler ve rol karmaşaları gibi durumlarda aile desteği önemli bir tampon işlevi görebilir (Cenkseven-Önder & Çok, 2014).

Bu bağlamda yapılacak araştırma, öğretmen adaylarının aile bağlarını, duygusal destek düzeylerini ve aidiyet hissini ortaya koyarak hem bireysel farkındalık geliştirmelerine katkı sunacak hem de eğitim kurumlarının bu konudaki rehberlik ve destek hizmetlerini planlamalarına ışık tutacaktır. Ayrıca bu tür çalışmalar, öğretmen yetiştirme sürecinde daha bütüncül bir bakış açısının benimsenmesini sağlayarak, mesleki yeterliliğin yalnızca akademik değil, aynı zamanda duygusal ve sosyal yönlerinin de dikkate alınmasına katkıda bulunacaktır.

2. YÖNTEM

Bu başlık altında öğretmen adaylarının aile aidiyet düzeylerini belirlemek için yapılan çalışmada yer alan örneklem grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanma ve analiz süreçlerine ilişkin bilgiler sunulmuştur.

2.1. Evren ve Örneklem

Araştırmanın örneklem grubunu 2024-2025 akademik yılı bahar akademik yarı yılında İç Anadolu Bölgesinde yer alan bir üniversitede eğitimlerine devam eden 241 (180 kadın, 61 erkek) öğretmen aday oluşturmaktadır. Çalışmada örneklem grubu random örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir.

Çizelge 1. Örnekleme Ait Demografik Bilgiler

Değişkenler		<i>f</i>	%
Cinsiyet	Kadın	180	74.7
	Erkek	61	25.3
Sınıf	1. sınıf	35	14.5
	2. sınıf	108	44.8
	3. sınıf	37	15.4
	4. sınıf	61	25.3
Branş	Türkçe	33	13.7
	Matematik	28	11.6
	İngilizce	47	19.5
	Sosyal	33	13.7
	RPD	32	13.3
	Sınıf	40	16.6
	Okul öncesi	28	11.6
Yaşanılan yer	Köy	31	12.9
	İlçe	54	22.4
	Şehir	93	38.6
	Büyükşehir	63	26.1
Mezun olunan lise türü	Anadolu	165	68.5
	Fen	15	6.2
	Meslek	21	8.7
	Diğer	40	16.6
Ailenin medeni durumu	Birlikte	210	87.1
	Ayrı	9	3.7
	Anne hayatta	14	5.8
	Baba hayatta	8	3.3

Çizelge 1 incelendiğinde kadın katılımcıların oranının %74.7, erkek katılımcıların oranının %25.3 olduğu, 2. sınıf düzeyinde öğrenimine devam eden öğrencilerin katılımcılar arasında en

fazla yoğunluğu oluşturduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların eğitim aldıkları branşa göre nispeten dengeli bir dağılım olmakla birlikte 19.5 ile İngilizce öğretmenliği bölümündeki öğrencilerin sayısının daha fazla olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının %38.6'sının şehirde yaşadığı, %68.5'inin Anadolu lisesinden mezun olduğu ve %87.1'nin anne-babasının birlikteliğini devam ettirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri Mavili ve diğerleri (2014) tarafından geliştirilen “*Aile Aidiyeti Ölçeği*” (AAÖ) kullanılarak elde edilmiştir. Ölçek geliştirme çalışmasında Cronbach Alpha değeri .94 bu çalışmada ise .91 olarak hesaplanmıştır. Kendilik Aidiyeti (KA = 12 madde) ve Aile Aidiyeti (AA = 5 madde) olarak tanımlanmış iki faktörden oluşan ölçek toplamda 17 maddeden oluşmaktadır. “*Tamamen katılmıyorum =1*” ve “*Tamamen katılıyorum =5*” olarak beşli likert tipinde derecelendirilmiştir. Ölçekte yer alan 5, 7, 9 ve 12. maddeler ters olumsuz anlama sahip olup ters kodlanmaktadır. Ölçekten en az 17, en çok ise 85 puan alınabilir. Bu çalışmada kullanılan AAÖ ölçeğine ilişkin elde edilen bulgular Çizelge 2’de verilmektedir.

Çizelge 2. Ölçeğe İlişkin Betimsel İstatistikler

	n	Min. puan	Max. puan	$\bar{x}$	Ort. (5)	Ort. (100)	sd	Skew.	Kurt.
Toplam	241	33	85	68.68	4.04	80.81	11.49	-.998	.599
KA	241	20	60	51.01	4.25	85.02	8.71	-1.167	.859
AA	241	5	25	17.67	3.53	70.69	3.71	-.499	1.421

Ölçekten alınan puanlara bakıldığında toplam puanda ve alt faktörlerinde alınan puan ortalamalarının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir ($\bar{x} > .70$). Çarpıklık ve basıklık değerlerinin kabul edilebilir aralıkta olduğu görülmektedir (± 1.96).

2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın çalışma grubunu, İç Anadolu Bölgesi’nde yer alan bir üniversitede öğrenimlerine devam eden 241 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veriler, 03 Mart 2025 – 04 Nisan 2025 tarihleri arasında çevrim içi ortamda uygulanan ölçek aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen veriler, Microsoft Excel programı kullanılarak düzenlenmiş, ardından SPSS 25.0 paket programına aktararak analiz edilmiştir. Veri setinin normal dağılıma uygunluğunu değerlendirmek amacıyla, örneklem büyüklüğünün 30’dan fazla olması nedeniyle

Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda, verilerin normal dağılım göstermediği belirlenmiştir ($p < .05$). Bununla birlikte, analizlerde kullanılacak test türlerinin belirlenebilmesi amacıyla çarpıklık ve basıklık (skewness-kurtosis) değerleri incelenmiştir. İlgili değerlerin ± 1.96 aralığında olduğu görülmüş ve bu doğrultuda parametrik testlerin kullanılmasının uygun olacağı sonucuna varılmıştır (Tablo 2). İkili grup karşılaştırmalarında bağımsız örneklem için t testi, ikiden fazla grubun karşılaştırılmasında ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. ANOVA sonucunda anlamlı farkın bulunduğu durumlarda, farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla çoklu karşılaştırma testi olarak Tukey HSD testi uygulanmıştır. Ayrıca, ölçeğin toplam puanı ile alt boyutları arasındaki ilişkileri ve alt boyutların kendi aralarındaki ilişkileri belirlemek amacıyla Pearson korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular, çizelgeler halinde sunulmuştur.

3. BULGULAR

Öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre AAÖ ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarına ilişkin analiz bulgularına Çizelge 3'te yer verilmiştir.

Çizelge 3. Cinsiyet Değişkeni t Testi Bulguları

Ölçek	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	sd	t	df	p
KA	Kadın	180	51.22	8.85	.662	239	.510
	Erkek	61	50.39	8.32			
AA	Kadın	180	17.58	3.89	-.759	239	.449
	Erkek	61	17.95	3.10			
Toplam	Kadın	180	68.80	11.88	.286	239	.775
	Erkek	61	68.34	10.35			

Çizelge 3'teki bulgulara bakıldığında ölçeğin toplamı faktörlerinde anlamlı farklılık tespit edilmemiştir ($p > .05$).

Çizelge 4. Sınıf Düzeyi Değişkeni ANOVA Testi Bulguları

Sınıf		n	$\bar{x}$	sd	Varyans kaynağı	df	F	p	Anlamlı Farklılık
KA	Bir ¹	35	51.91	8.53	Gruplar arası	3	1.801	.148	-
	İki ²	108	50.10	9.39					

	Üç ³	37	49.68	9.64	Gruplar içi	237			
	Dört ⁴	61	52.92	6.51	Toplam	240			
AA	Bir ¹	35	18.34	3.98	Gruplar arası	3	3.549	.015*	1>3; 4>3
	İki ²	108	17.69	3.40					
	Üç ³	37	16.00	4.81	Gruplar içi	237			
	Dört ⁴	61	18.28	3.01	Toplam	240			
Toplam	Bir ¹	35	70.26	11.34	Gruplar arası	3	2.291	.079	
	İki ²	108	67.79	11.82					
	Üç ³	37	65.68	13.85	Gruplar içi	237			
	Dört ⁴	61	71.20	8.74	Toplam	240			

* $p<.05$

Çizelge 4 incelendiğinde; katılımcıların AAÖ ölçeğinin aile aidiyeti faktöründe anlamlı farklılık olduğu ($p<.05$) toplam puan ve kendilik aidiyeti faktöründe ise anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir ($p>.05$). Bu farklılığın birinci sınıf grubu ile üçüncü. sınıf arasında üçüncü sınıf lehine, dördüncü sınıf ile üçüncü sınıf grubu arasında dördüncü sınıf grubu lehine anlamlı farklılık vardır ($1>3; 4>3$).

Çizelge 5. Branş Değişkeni ANOVA Testi Bulguları

Branş		n	$\bar{x}$	sd	Varyans kaynağı	df	F	p	Anlamlı Farklılık
KA	Türkçe ¹	33	52.00	8.69	Gruplar arası	6	1.237	.288	-
	Matematik ²	28	51.82	6.92					
	İngilizce ³	47	48.94	9.05					
	Sosyal ⁴	33	52.09	9.05	Gruplar içi	234			
	RPD ⁵	32	50.13	7.71					
	Sınıf ⁶	40	53.05	7.16	Toplam	240			
	Okul öncesi ⁷	28	49.36	11.71					
AA	Türkçe ¹	33	18.06	4.11	Gruplar arası	6	.842	.539	-
	Matematik ²	28	18.32	2.71					
	İngilizce ³	47	16.96	3.23					
	Sosyal ⁴	33	17.09	4.36	Gruplar içi	234			
	RPD ⁵	32	17.38	4.37					
	Sınıf ⁶	40	18.20	3.13	Toplam	240			

	Okul öncesi ⁷	28	18.04	3.97					
	Türkçe ¹	33	70.06	11.58	Gruplar				
	Matematik ²	28	70.14	8.59	arası	6			
	İngilizce ³	47	65.89	10.91					
Toplam	Sosyal ⁴	33	69.18	12.94	Gruplar				
	RPD ⁵	32	67.50	11.20	içi	234	1.076	.378	-
	Sınıf ⁶	40	71.25	9.65					
	Okul öncesi ⁷	28	67.39	15.17	Toplam	240			

Çizelge 5'teki bulgular analiz edildiğinde katılımcıların aile aidiyeti ölçeğinden aldıkları puanların branş değişkenine göre toplam puan ve alt faktörlerinde anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür ($p>.05$).

Çizelge 6. Yaşanılan Yer Değişkeni ANOVA Testi Bulguları

Yaşanılan Yer		n	$\bar{x}$	sd	Varyans kaynağı	df	F	p	Anlamlı Farklılık
KA	Köy ¹	31	47.23	9.75	Gruplar arası	3	2.518	.048*	3>1
	İlçel ²	54	51.09	9.54					
	Şehir ³	93	52.13	6.91	Gruplar içi	237			
	Büyükşehir ⁴	63	51.16	9.48	Toplam	240			
AA	Köy ¹	31	16.32	4.69	Gruplar arası	3	2.010	.113	-
	İlçel ²	54	17.41	4.11					
	Şehir ³	93	18.11	3.28	Gruplar içi	237			
	Büyükşehir ⁴	63	17.92	3.29	Toplam	240			
Toplam	Köy ¹	31	63.55	13.51	Gruplar arası	3	2.715	.045*	3>1
	İlçel ²	54	68.50	12.90					
	Şehir ³	93	70.24	9.20	Gruplar içi	237			

Büyükşehir	63	69.08	11.75	Toplam	240
4					

* $p < .05$

Çizelge 6'daki verilere göre katılımcıların ölçekten aldıkları puanların toplam ve kendilik aidiyeti alt faktöründe istatistiki olarak farklılaştığı ($p < .05$) ancak aile aidiyeti faktöründe farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($p > .05$). Anlamlı farklılığın hem ölçeğin toplam puanı hem de kendilik aidiyeti faktöründe köy ile şehirde yaşayan gruplar arasında şehirde yaşayanlar lehine olduğu saptanmıştır ($3 > 1$).

Çizelge 7. Mezun Olunan Lise Türü Değişkeni ANOVA Testi Bulguları

Lise Türü		n	$\bar{x}$	sd	Varyans kaynağı	df	F	<i>p</i>	Anlamlı Farklılık
KA	Anadolu ¹	165	51.12	8.26	Gruplar	3	1.006	.391	-
	Fen ²	15	48.40	12.33	arası				
	Meslek ³	21	53.29	6.93	Gruplar içi	237			
	Diğer ⁴	40	50.38	9.73	Toplam	240			
AA	Anadolu ¹	165	17.39	3.79	Gruplar	3	1.330	.265	-
	Fen ²	15	17.67	4.19	arası				
	Meslek ³	21	18.05	2.87	Gruplar içi	237			
	Diğer ⁴	40	18.65	3.48	Toplam	240			
Toplam	Anadolu ¹	165	68.50	11.06	Gruplar	3	.654	.581	-
	Fen ²	15	68.07	16.15	arası				
	Meslek ³	21	71.33	9.22	Gruplar içi	237			
	Diğer ⁴	40	69.03	12.45	Toplam	240			

Çizelge 7'deki verilere göre katılımcıların ölçekten aldıkları puanların toplam ve alt faktörlerinde anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($p > .05$).

Çizelge 8. Ailenin Medeni Durumu Değişkeni ANOVA Testi Bulguları

Medeni Durum	n	$\bar{x}$	sd	Varyans kaynağı	df	F	p	Anlamlı Farklılık
KA	Birlikte ¹	210	51.50	8.37	3	6.017	.001*	1>2; 4>2

AA	Ayrı ²	9	40.33	10.2	Gruplar				
				6	arası				
	Anne hayatta ³	14	48.43	9.01	Gruplar içi	237			
	Baba hayatta ⁴	8	54.88	7.22	Toplam	240			
Toplam	Birlikte ¹	210	17.74	3.75	Gruplar				
	Ayrı ²	9	15.44	2.46	arası	3			
	Anne hayatta ³	14	16.43	1.70	Gruplar içi	237	3.280	.022*	4>2
	Baba hayatta ⁴	8	20.50	4.47	Toplam	240			
Toplam	Birlikte ¹	210	69.24	11.2	Gruplar				
	Ayrı ²	9	55.77	11.7	arası	3			
	Anne hayatta ³	14	64.86	10.4	Gruplar içi	237	5.680	.001*	1>2; 4>2
	Baba hayatta ⁴	8	75.38	10.9	Toplam	240			

* $p<.05$

Çizelge 8'deki verilere göre katılımcıların ölçekten aldıkları puanların toplam ve her iki alt faktöründe istatistiki olarak farklılaştığı tespit edilmiştir ($p<.05$). Anlamlı farklılığın ölçeğin toplam puanı ve kendilik aidiyeti faktöründe annesi ve babası birlikte yaşayanlar ile ayrı yaşayanlar arasında annesi ve babası birlikte olanlar lehine, babası hayatta olanlar ile anne babası ayrı olanlar arasında babası hayatta olanlar lehine olarak belirlenmiştir ($1>2$; $4>2$). Ölçeğin aile aidiyeti faktöründe ise anlamlı farklılığın babası hayatta olanlar ile anne babası ayrı olanlar arasında babası hayatta olanlar lehine olduğu görülmüştür ($4>2$). Aile aidiyeti ölçeğinin toplam puanına bakıldığında en yüksek puanı babası hayatta olanların aldığı, bunu sırasıyla anne ve babası birlikte olanların, annesi hayatta olanların ve anne babası ayrı olanların izlediği görülmektedir. Burada ölçekten en düşük puanı anne babası ayrı olan grup almıştır.

Aile aidiyeti ölçeğinin toplam puanı ile alt faktörleri arasındaki korelasyon bulguları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 8. ÖÖİ Ölçeği Pearson Korelasyon Bulguları

	Toplam	AÖ	MÖ
Toplam	1.00	.970**	.822**
KA		1.00	.659**
AA			1.00

Katılımcıların aile aidiyeti ölçeğinden aldıkları toplam puan ile kendilik aidiyeti faktörü arasında yüksek düzeyde ($r = .970 > 70$), aile aidiyeti faktörü arasında yüksek düzeyde ($r = .822 > 70$) bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin kendilik aidiyeti ve aile aidiyeti arasındaki ilişkinin ise orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir ($r = .30 < .659 < .70$).

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Öğretmen adaylarının aile aidiyeti ölçeğinden aldıkları puanlar toplam puan ve ölçeğin faktörleri olan kendilik aidiyeti ve aile aidiyeti çerçevesinde analiz edilmiştir. Katılımcıların ölçekten aldıkları puanlara bakıldığında toplam puanda ve alt faktörlerinde yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Bu çalışmada, öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre aile aidiyeti ölçeğinden aldıkları puanlarda anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Bu bulgu, benzer şekilde birçok çalışmada yer almaktadır. Örneğin, Ataman ve Okanlı (2019) tarafından yapılan araştırmalar, cinsiyetin öğretmen adaylarının aile aidiyeti üzerinde belirgin bir etkiye sahip olmadığını ortaya koymuştur. Bununla birlikte, farklı kültürlerde ve eğitim sistemlerinde cinsiyetin aile aidiyetini nasıl etkilediğine dair çeşitli çalışmalarda farklı sonuçlar elde edilmiştir. Rejaän ve arkadaşları (2018), kadınların aile aidiyetlerinin erkeklere kıyasla daha yüksek olduğunu ifade etmiştir. Bu durum, cinsiyetin sadece biyolojik değil, aynı zamanda kültürel ve toplumsal faktörlere de bağlı olarak farklılık gösterebileceğini düşündürmektedir.

Sınıf düzeyine göre yapılan analizde, birinci sınıf ile üçüncü sınıf arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Üçüncü sınıf öğrencilerinin aile aidiyeti puanlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Nelson (1984) sınıf düzeyinin öğrenci psikolojisi üzerindeki etkilerini inceleyerek, öğrencilerin eğitim süreçlerinde birikimlerinin arttıkça aile aidiyetinin daha belirgin hale geldiğini belirtmişlerdir. Bu bulgular, öğretmen adaylarının eğitim süreçlerinde kişisel gelişimlerinin, özellikle ailevi bağlılık ve aidiyet duygularını etkileyebileceğini göstermektedir. Eğitimdeki ilerleme, kişilerin ailelerine karşı daha güçlü duygusal bağlar kurmalarına yol açabilir.

Yaşanılan yerin öğretmen adaylarının aile aidiyeti üzerinde etkili olduğu gözlemlenmiştir. Şehirde yaşayan öğretmen adaylarının aile aidiyeti puanlarının, köyde yaşayanlardan daha yüksek olduğu bulunmuştur. Kırsal ve kentsel bölgelerdeki öğrenci ve öğretmen adaylarının aile aidiyeti düzeylerini karşılaştırıldığında şehirde yaşayan bireylerin daha bağımsız ve sosyal etkileşimlerinin daha fazla olduğu, bu nedenle aile aidiyetinin daha yüksek olduğu ifade edilebilir. Kırsal kesimde ise aile bağlarının daha güçlü olabileceği ancak bireysel özgürlük ve aidiyet algısının daha zayıf olduğu yönünde çıkarımda bulunulabilir.

Aile yapısının, öğretmen adaylarının aile aidiyeti düzeyleri üzerinde önemli bir etkisi olduğu görülmüştür. Özellikle anne ve babası birlikte yaşayanların, ayrı yaşayanlara göre daha yüksek aile aidiyeti puanlarına sahip olduğu tespit edilmiştir. Aslantürk ve Mavili (2020) ebeveynlerin birlikte yaşadığı çocukların aile içindeki aidiyet duygularının daha güçlü olduğunu vurgulamışlardır. Ayrıca, babası hayatta olanların aile aidiyeti puanlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Güler (2022), aile yapısının bireylerin aidiyet algılarında önemli bir rol oynadığını, ebeveynlerin birlikte yaşaması durumunun bireylerin duygusal güvenliğini artırdığını öne sürmüştür. Bu, aile aidiyeti algısının sadece biyolojik değil, aynı zamanda aile üyelerinin birlikte olma durumuyla da ilişkili olduğunu gösterir.

Öğrencilerin aile aidiyeti ve kendilik aidiyeti arasında yüksek düzeyde pozitif bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir. Korkut ve Gençtürk (2020) aile aidiyeti ve kendilik aidiyeti arasındaki güçlü ilişkiyi açıklarken, bireylerin ailelerine duyduğu bağlılığın, kişisel aidiyet duygularını olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Bu, bireylerin kimlik gelişiminde ailelerinin önemli bir rol oynadığını ve duygusal bağların, bireysel aidiyet duygusunun gelişimine katkı sağladığını göstermektedir.

Bu çalışma, öğretmen adaylarının aile aidiyeti düzeylerinin, demografik değişkenlere bağlı olarak farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Aile aidiyetinin, öğretmen adaylarının kişisel gelişiminde önemli bir rol oynadığı ve eğitim süreçlerinin, bu aidiyet algısını şekillendirdiği sonucuna varılmıştır. Literatürdeki diğer çalışmalarla uyumlu olarak, aile yapısı ve yaşanılan yer gibi faktörlerin, bireylerin aidiyet duygularını etkileyebileceği saptanmıştır.

- ✓ Özellikle anne ve babası ayrı olan öğretmen adaylarına yönelik ailevi aidiyet duygularını güçlendirecek psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetleri sunulabilir.
- ✓ Eğitimde, aile aidiyetini artırmaya yönelik programlar ve grup çalışmaları düzenlenerek, öğrencilerin aileleriyle olan bağları güçlendirilebilir.

- ✓ Şehirdeki öğretmen adaylarının aidiyet duygularını desteklemek için sosyal etkinlikler düzenlenebilirken, kırsal alanda yaşayan öğretmen adaylarının da sosyal ve kültürel katılımını artırmaya yönelik adımlar atılmalıdır.
- ✓ Aile yapılarındaki farklılıkları göz önünde bulundurarak, öğretmen adaylarına yönelik aile içi ilişkiler üzerine eğitimler verilebilir. Bu eğitimler, aile aidiyetinin geliştirilmesi için önemli bir adım olabilir.

KAYNAKÇA

- [1] Ainsworth, M. D. S. (1989). Attachments beyond infancy. *American Psychologist*, 44(4), 709–716. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.4.709>
- [2] Aslantürk, H., & Mavili, A. (2020). The sense of family belonging in university students from a single parent family compared with those from a two-biological-parent family. *Current Psychology*, 39(6), 2026-2039. <https://link.springer.com/article/10.1007/s12144-020-00725-0>
- [3] Ataman, H., & Okanlı, A. (2019). Predictors and relationship between gender perception and family sense of belonging of medical and nursing students: A university sample in Turkey. *International Journal of Caring Sciences*, 12(3), 1430.
- [4] Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman.
- [5] Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497–529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- [6] Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. Basic Books.
- [7] Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- [8] Cenkseven-Önder, F., & Çok, F. (2014). Üniversite öğrencilerinin psikolojik dayanıklılıkları: Aile işlevleri ve sosyal destek ile ilişkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(41), 23–35.
- [9] Güler, Y. (2022). *Üniversite öğrencilerinin aile aidiyetlerinin bağlanma stillerine etkisi: İstanbul örneği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.

- [10] Korkut, G., & Gençtürk, Z. (2020). Üniversite öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri ile aile aidiyeti arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 8(24), 209-231.
- [11] Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396.
- [12] Mavili, A., Kesen, Ö. G. D. N. F., & Daşbaş, Ö. G. D. S. (2014). Aile aidiyeti ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 14(33), 29-45.
<http://dx.doi.org/10.21560/spcd.19507>
- [13] Minuchin, S. (1974). *Families and family therapy*. Harvard University Press.
- [14] Nelson, G. (1984). The relationship between dimensions of classroom and family environments and the self-concept, satisfaction, and achievement of grade 7 and 8 students. *Journal of community Psychology*, 12(3), 276-287.
[https://doi.org/10.1002/1520-6629\(198407\)12:3<276::AID-JCOP2290120311>3.0.CO;2-6](https://doi.org/10.1002/1520-6629(198407)12:3<276::AID-JCOP2290120311>3.0.CO;2-6)
- [15] Rejaän, Z., van der Valk, I. E., & Branje, S. (2022). The role of sense of belonging and family structure in adolescent adjustment. *Journal of Research on Adolescence*, 32(4), 1354-1368.
- [16] Sümer, N. (2006). Yetişkin bağlanma ölçeklerinin kategoriler ve boyutlar düzeyinde karşılaştırılması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 21(57), 1.
- [17] Yavuzer, H. (2013). *Çocuk eğitimi el kitabı* (29. baskı). Remzi Kitabevi.

**TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ’NİN SINIF ÖĞRETMENLERİ
GÖRÜŞLERİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ**
EVALUATION OF TURKEY CENTURY EDUCATION MODEL IN TERMS OF CLASS
TEACHERS’ OPINIONS

Yüksek Lisans Öğrencisi, Kader DALKÜREK

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi,
kdrdlkrk@gmail.com ORCID ID: 0009-0008-7373-8336

Doç. Dr. Aysel ARSLAN

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi,
ayselarslan@cumhuriyet.edu.tr - ORCID ID: 0000-0002-8775-1119

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, Sivas ilindeki devlet okullarında görev yapan ilkokul öğretmenlerinin, 2024 yılında tanıtılan ve 2024-2025 eğitim-öğretim döneminde de uygulanmaya başlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’ne ilişkin bakış açılarını ortaya çıkarmaktır. Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Sivas ilindeki kamu ilkokullarında görev yapmakta olan 12 sınıf öğretmeninden oluşturmaktadır. Katılımcıların 7’si kadın, 5’i erkektir. Yaşları 28 ila 50 aralığında olup yaş ortalaması 39’dur. Mesleki deneyimleri ise 8 ila 32 yıl arasında değişmektedir ve ortalaması 20 yıldır. Katılımcıların seçiminde, özel işlem yöntemlerinden maksimum çeşitlilikte seçim tercih edilmiştir. Veri toplama sürecinde, odaklanmış grup birleştirme ve bireysel görüşme teknolojileri kullanılmıştır. Öğretmenlerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’ne ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla toplanan veriler içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Elde edilen bulgular, öğretmenlerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’ni özellikle değerler eğitimi, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin gelişimi açısından olumlu bulduklarını göstermektedir. Ayrıca, psikomotor gelişimi destekleyen etkinliklerin, öğrenciler üzerinde pozitif etkiler yarattığı ifade edilmiştir. Bununla birlikte, öğretim materyalleri, teknolojik altyapı ve öğretmen eğitimleri konularında çeşitli yetersizlikler olduğu tespit edilmiştir. Modelin, sınıf içi uygulamalarda proje tabanlı öğrenme ve teknoloji entegrasyonu gibi çağdaş öğretim yöntemlerinin kullanımını teşvik ettiği; ancak uygulama sürecinde öğretmenlerin daha fazla desteğe ihtiyaç duyduğu vurgulanmıştır. Ayrıca,

veli iş birliğinin modelle birlikte arttığı, fakat sınıf yönetimi ve öğrenci motivasyonu gibi alanlarda gelişmeye açık yönlerin bulunduğu belirtilmiştir. Öğretmen eğitimlerinin artırılması, materyal ve teknolojik desteklerin güçlendirilmesi, etkin bir geri bildirim mekanizmasının kurulması gerektiği önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler : Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Sınıf Öğretmeni, Görüşme

ABSTRACT

The purpose of this study is to reveal the perspectives of primary school teachers working in public schools in Sivas province regarding the Turkey Century Education Model, which was introduced in 2024 and started to be implemented in the 2024-2025 academic year. The case study design, one of the qualitative research methods, was used in the research. The participants of the study consisted of 12 classroom teachers working in public primary schools in Sivas province in the 2024-2025 academic year. 7 of the participants were female and 5 were male. Their ages ranged from 28 to 50, and the average age was 39. Their professional experience ranged from 8 to 32 years, and the average was 20 years. In the selection of the participants, a maximum variety of special processing methods were preferred. In the data collection process, focused group combination and individual interview technologies were used. The data collected was examined with the content analysis method in order to determine the teachers' opinions on the Türkiye Century Education Model. The findings show that teachers find the Turkey Century Education Model positive, especially in terms of values education, critical thinking and problem-solving skills. In addition, it was stated that activities that support psychomotor development have positive effects on students. However, various deficiencies were determined in terms of teaching materials, technological infrastructure and teacher training. It was emphasized that the model encourages the use of contemporary teaching methods such as project-based learning and technology integration in classroom practices; however, teachers need more support during the implementation process. In addition, it was stated that parent cooperation increased with the model, but there were areas open to development such as classroom management and student motivation. It is recommended that teacher training should be increased, material and technological support should be strengthened and an effective feedback mechanism should be established.

Keywords: Türkiye Century Education Model, Class Teacher, Interview

1. GİRİŞ

Eğitim, toplumların ilerlemesi ve geleceğe hazırlanmasında temel bir rol oynamaktadır. Günümüzde geliştirilen yeni eğitim modelleri, yalnızca öğrencilerin akademik başarılarını artırmayı değil, aynı zamanda eleştirel düşünme, problem çözme ve sosyal beceriler gibi 21. yüzyıl becerileriyle donatılmalarını da amaçlamaktadır. Bu kapsamda, öğretmenlerin rolü de önemli ölçüde değişmiştir. Artık öğretmenlerden, öğrencilerine doğrudan bilgi aktarmaktan ziyade, bilgiye ulaşma yollarını göstermeleri, rehberlik etmeleri ve aynı zamanda eleştirel düşünme, yaratıcılık, yeniliklere uyum sağlama, öğrenmeye açıklık ve teknoloji okuryazarlığı gibi niteliklere sahip olmaları beklenmektedir (Güçlü vd., 2022). Bu değişen beklentiler doğrultusunda öğretmenlerin hem bu becerilere sahip olmaları hem de öğrencilerin bu becerileri kazanmalarına yardımcı olmaları gerekmektedir. Bu bağlamda, eğitim politikalarının hedeflerine uygun olarak köklü reformlar ve dönüşümler yapılması kaçınılmazdır (Coşkun, 2022).

Eğitim sistemlerinde gerçekleştirilen bu dönüşümler, toplumsal değişimler ve teknolojik gelişmelerle uyumlu olarak tasarlanmakta ve öğrenme süreçlerini daha etkili hale getirmeyi amaçlamaktadır (Tepe & Adıgüzel, 2017). Dünyada sürekli yaşanan değişim, bilimsel ve teknolojik ilerlemelere uyum sağlayan bir eğitim-öğretim süreci gerektirmektedir. Bu nedenle, ülkelerin eğitim politikaları, diğer tüm alanlarda olduğu gibi çağın gereksinimlerine göre güncellenmekte ve yeniden yapılandırılmaktadır. Vatandaşların toplumsal değişimlere dair beklentileri ve bireysel nitelikleri, eğitimdeki yenilik ve reformların temel dinamiklerini oluşturmaktadır. Bu süreçte, küresel ölçekte uygulanan çeşitli eğitim politikaları, sistemdeki aksaklıkların tespiti ve gelişmeye açık alanların belirlenmesi amacıyla devreye sokulmaktadır (Üredi, 2024).

Türkiye’de de eğitim sisteminin güncellenmesine yönelik reformlardan biri, 2024 yılında uygulamaya konulan ve eğitim süreçlerinde köklü değişiklikler öngören Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’dir (TYMM). Bu model yalnızca öğrenme süreçlerini yeniden yapılandırmakla kalmamakta, aynı zamanda öğretmenlerin pedagojik yaklaşımlarını da dönüştürmeyi hedeflemektedir. Öğrenci merkezli öğrenme, dijital dönüşüm, pedagojik yenilikler ve sürdürülebilirlik gibi modern eğitim yaklaşımlarını içeren bu model, öğretmenlerin rollerini yeniden tanımlamakta ve onların eğitimdeki etkinliklerini artırmayı amaçlamaktadır (MEB, 2024). TYMM, güncel bir öğretim programı olarak eğitim sistemimizde önemli bir yer tutmaktadır (Uygun & Akgül, 2024). Modelin getirdiği yenilikler, öğretim programlarının yapılandırılması, öğretmenlerin mesleki gelişimi ve eğitimde teknolojik entegrasyon gibi temel unsurlar üzerine inşa edilmiştir (Erdem & Kaya, 2023).

Bu kapsamlı değişimlerin etkililiğini değerlendirmek, öğretmen ve öğrencilerin deneyimlerini analiz etmek ve modelin güçlü ile geliştirilmesi gereken yönlerini belirlemek büyük önem taşımaktadır (Tarman, 2010). TYMM, öğrencilerin zihinsel, sosyal-duygusal, fiziksel ve ahlaki gelişimlerini bütüncül bir şekilde desteklemeyi amaçlayan kapsamlı bir eğitim yaklaşımıdır (MEB, 2024). Bu yaklaşımın temel çıktılarının özellikle ilkokul düzeyinde inşa edilmesi hedeflenmektedir. Bu nedenle, sınıf öğretmenlerinin TYMM'ye ilişkin görüşlerinin incelenmesi, modelin uygulanabilirliği ve sürdürülebilirliği açısından kritik bir önem arz etmektedir (Baz, 2024). TYMM, eğitim sisteminde köklü bir değişimi hedeflemektedir. Sınıfların yeniden yapılandırılması sürecinde, bu reformun başarısı açısından öğretmenlerin gözlemleri ve deneyimleri kritik bir öneme sahiptir. Öğretmenlerin modelle ilgili deneyimleri, modelin öğrenci başarısı, sınıf içi uygulamalar ve öğretmen yeterlilikleri üzerindeki etkilerini ortaya koyarak, modelin güçlü yönleriyle birlikte geliştirilmesi gereken alanlarını da görünür kılacaktır.

Bu araştırma, TYMM'nin uygulanabilirliğini ve uygulama sürecinde karşılaşılan sorunları belirlemeyi amaçlamaktadır. Elde edilecek bulgular hem eğitim politikalarının şekillendirilmesi hem de öğretmen eğitim programlarının geliştirilmesi açısından değerli veriler sunacaktır. Ayrıca, bu araştırma Türkiye'nin eğitimde demokratikleşme sürecine katkı sağlayarak, modelin daha etkili bir şekilde kullanılmasına ve yaygınlaştırılmasına zemin oluşturabilir. Bu çalışmanın amacı, Sivas ilindeki devlet okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin, 2024 yılında tanıtılan ve 2024-2025 eğitim-öğretim döneminde uygulanmaya başlanan TYMM'ye ilişkin bakış açılarını ortaya koymaktır. Araştırma kapsamında, yeni müfredatın durumu, önceki programlarla çelişkileri ve modelin olumlu ile olumsuz yönleri değerlendirilmiştir. Ayrıca, modelin oluşturulması ve etkin bir şekilde uygulanabilmesi için sunulan öneriler analiz edilmiştir. Eğitim reformlarının başarısı, büyük ölçüde bu reformlara yönelik algı ve tutumlara bağlıdır. Bu bağlamda araştırma, modelin uygulanabilirliğini ve sağladığı katkıların anlaşılmasını sağlamaya yönelik önemli bir adım olarak değerlendirilebilir. Elde edilen sonuçların, Türkiye'nin eğitim politikalarının demokratikleşme sürecine katkı sağlayacağı öngörülmektedir. Araştırmada, 1. sınıf velilerinin veri toplama araçlarına içten, doğru ve gerçeğe uygun yanıtlar verdikleri varsayılmaktadır. Bu araştırma 2024/2025 Eğitim Öğretim yılında Sivas Merkezde 12. sınıf öğretmenin görüşleri ve araştırma da kullanılan ölçme araçları ile toplanan verilerle sınırlandırılmıştır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması, belirli bir olgu veya durum kendi bağlamı içinde ve çok yönlü olarak analiz etmeye yönelik olanaklar içeren bir yaklaşımdır. Bu yöntemde, araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da büyüme olayının incelenmesine olanak veren bir araştırma desendir (Sözbilir, 2013). Durum çalışması yöntemi, TYMM'de sınıfların düzenlenmesinde bireysel ve kolektif algılamalarını büyütmek için uygun bir yaklaşımdır. Bu yöntemle, kişisel deneyimlerini ve bakış açılarını kendi bağlamlarında ayrıntılı bir şekilde analiz etmeyi sağlar (Baz, 2024).

2.2. Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Sivas ilinde kamu ilkokullarında görev yapan 12 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcıların 6'sı kadın, 6'sı erkektir. Katılımcıların yaş ortalaması 35 olup, mesleki deneyim ortalamaları ise 12 yıl olarak hesaplanmıştır. Katılımcı seçiminde, nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Bu yöntem, problem durumunun farklı boyutlarını görmeyi sağlarken, çeşitli özelliklere sahip bireylerin temsil edilmesine olanak tanır ve bulguların genellenebilirliğini artırır (Yıldırım & Şimşek, 2016).

Özellikle birleştirilmiş sınıflı köy okulları, ilçelere yakın merkez okullar ve coğrafi olarak uzak bölgelerdeki okullarda görev yapan öğretmenlerin dahil edilmesine özen gösterilmiştir. Bu çeşitliliğin korunması, farklı okul türlerinden elde edilen deneyimlerin karşılaştırmalı olarak analiz edilmesini mümkün kılmış ve verilerin zenginliğini artırmıştır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Veri toplama sürecinde, odak grup görüşmeleri ve yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler kullanılmıştır. Araştırmanın ilk aşamasında, grup içi etkileşimi ve görüş çeşitliliğini ortaya koymak amacıyla odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiş; daha sonra derinlemesine bilgi edinmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formlarıyla bireysel görüşmeler yapılmıştır. Araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. TYMM'nin ilkokul öğrencilerinin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimleri üzerindeki etkileri sınıf öğretmenlerine göre nelerdir?

2. TYMM, sınıf öğretmenlerinin öğretim yöntem ve sınıf içi uygulamalarında ne tür değişiklikler yapmalarına neden olmuştur?
3. TYMM'nin eğitimde teknoloji entegrasyonu ve öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımlarına katkıları hakkındaki öğretmen görüşleri nelerdir?
4. TYMM kapsamında sunulan ders içerikleri, kazanımları ve öğretim materyalleri sınıf öğretmenleri tarafından yeterli buluyor mu? Eksik veya geliştirilmesi gereken yönleri sınıf öğretmenlerine göre nelerdir?
5. TYMM mesleki gelişimi ve öğretim süreçlerine yönelik hazırlıkları sınıf öğretmenlerini nasıl etkilemektedir?
6. TYMM'nin sınıf yönetimi, öğrenci motivasyonu ve veli iş birliği üzerindeki etkileri sınıf öğretmenlerine göre nelerdir?
7. TYMM'nin daha verimli hale getirilmesi için sınıf öğretmenlerinin önerileri nelerdir? Modelin sürdürülebilirliği açısından öğretmenlere göre hangi faktörler kritik öneme sahiptir?

2.4. Verilerin Toplanması

Bu araştırmada veriler, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kapsamında toplanmıştır. Durum çalışması, belirli bir olgunun veya sürecin kendi bağlamında derinlemesine incelenmesine olanak tanıyan bir araştırma yöntemidir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Araştırmada, Sivas ilindeki farklı ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin TYMM'ye ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Bu teknik, katılımcılara önceden belirlenmiş sorular doğrultusunda görüşlerini özgürce ifade etme olanağı sunarken, aynı zamanda araştırmacıya esneklik sağlayarak derinlemesine veri toplama fırsatı vermektedir (Creswell, 2013). Veri toplama sürecinde, öğretmenlerin yeni öğretim programına ilişkin deneyimlerini ve modelin uygulanabilirliği hakkındaki değerlendirmelerini anlamak amacıyla bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerde; sınıf içi uygulamalar, öğrenci başarısına etkiler, materyal kullanımı ve öğretmen yeterlikleri gibi temel temalar ele alınmıştır. Görüşmeler, katılımcıların gönüllü katılımı ve gizlilik esaslarına uygun biçimde yürütülmüştür. Tüm görüşmeler ses kaydı ile belgelenmiş, aynı zamanda notlar alınmış ve ardından içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir (Sözbilir, 2013). Araştırmanın güvenilirliğini artırmak amacıyla, katılımcı doğrulaması yöntemi uygulanmış ve veriler tematik biçimde analiz edilmiştir. Kodlamalar araştırmacılar tarafından bağımsız olarak yapılmış, ardından karşılaştırılarak uyum düzeyi kontrol edilmiştir. Elde edilen

veriler sistematik bir şekilde incelenmiş, kodlanmış ve öğretmenlerin model hakkındaki olumlu ve olumsuz değerlendirmeleri ile geliştirilmesine yönelik öneriler ortaya konulmuştur.

2.5. Veri Analizi

Bu araştırmada, öğretmenlerin TYMM'ye ilişkin görüşlerinin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, nitel verilerin sistematik biçimde çözümlenmesini ve anlamlı temalar hâlinde sunulmasını sağlayan bir tekniktir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Analiz süreci aşağıdaki aşamalar doğrultusunda yürütülmüştür:

- ✓ *Verilerin Transkripti:* Görüşme kayıtları birebir yazıya dökülerek transkript edilmiştir. Elde edilen metinler tekrar gözden geçirilmiş ve gerektiğinde katılımcılardan ek onay alınarak doğruluk kontrolü sağlanmıştır (Creswell, 2013).
- ✓ *Açık Kodlama:* Transkript edilen veriler açık kodlama sürecine tabi tutulmuş, öğretmenlerin vurguladıkları önemli ifadeler belirlenerek her birine uygun kodlar atanmıştır (Strauss & Corbin, 1998).
- ✓ *Tema Oluşturma:* Kodlanan veriler ortak özelliklerine göre sınıflandırılarak temalar oluşturulmuştur. Bu aşamada öğretmen görüşleri, modelin güçlü yönleri, geliştirilmesi gereken boyutları ve uygulamada karşılaşılan sorunlar doğrultusunda kategorilere ayrılmıştır.
- ✓ *Güvenirlik ve Çapraz Kontrol:* Kodlamalar iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak gerçekleştirilmiş, karşılaştırma yoluyla çapraz kontrol yapılmış ve analiz sürecinin güvenilirliği sağlanmıştır (Miles & Huberman, 1994).
- ✓ *Verilerin Yorumlanması:* Son aşamada, oluşturulan temalar doğrultusunda bulgular yorumlanmış, analiz katılımcıların doğrudan ifadeleriyle desteklenmiştir. Bu süreç, öğretmenlerin modele yönelik tutumlarını, uygulamada karşılaştıkları zorlukları ve modele dair önerilerini kapsamlı bir biçimde ortaya koymuştur.

3. BULGULAR

Görüşme 12 Öğretmenle yapılmış 6'sı erkek 6'sı kadın ve genel yaş ortalamaları 35 olarak hesaplanmıştır. Ortalama mesleki deneyimleri ise 12 yıl olan öğretmenlerle yapılan görüşmeler tema ve alt temalara ayrılarak çizelgeler haline getirilmiştir.

Soru 1. TYMM'nin ilkokul öğrencilerinin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimleri üzerindeki etkileri size göre nelerdir?

Uygulanmaya başlanan TYMM'nin öğrencilerinin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor gelişimleri üzerindeki etkileri ile ilgili sınıf öğretmenlerinin görüşleri alınmış ve bu görüşler Çizelge 1'de aktarılmıştır.

Çizelge 1. TYMM'nin İlkokul Öğrencilerinin Bilişsel, Duyuşsal ve Psiko-motor Gelişimleri Üzerindeki Etkileri

Tema	Alt Temalar	Kadın (f)	Erkek (f)	Toplam (f)
Bilişsel Gelişim	Eleştirel Düşünme	4	2	6
	Problem Çözme	3	2	5
	Yaratıcı Düşünme	3	-	3
Duyuşsal Gelişim	Merak Duygusu	1	-	1
	Öz Farkındalık	2	2	4
	Değerler Eğitimi	4	3	7
Psiko-motor Gelişim	Hareket Becerisi	2	3	5
	Sağlıklı Yaşam	4	-	4
Toplam		21	12	33

Çizelge 1'de ilkokul birinci sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen veriler, öncelikle temalar ve ardından alt temalar şeklinde kategorize edilmiştir. Bu temalara ve alt temalara ilişkin öğretmen görüşlerinden örnek ifadeler aşağıda sunulmuştur:

Katılımcı öğretmenlerden KÖ-4, *“Maarif Modeli'ndeki değişikliklerde Değerler Eğitimi'ne vurgu yapılması sayesinde sorumluluk sahibi ve duyarlı bireyler yetiştirilecektir.”* şeklindeki ifadesiyle, modelin değerler eğitimi boyutuna dikkat çekmiştir. Bir diğer katılımcı olan KÖ-1 ise, *“Psikomotor gelişim açısından modelin hareket temelli etkinlikleri ve beceri temelli dersleri sayesinde, çocukların el-göz koordinasyonunu, motor becerilerini ve beden farkındalıklarını artırmaktadır.”* diyerek, modelin psikomotor gelişimi destekleyici yönlerini vurgulamıştır. Ayrıca, katılımcı öğretmenlerden EÖ-2, EÖ-3, EÖ-6 ile KÖ-2, KÖ-3, KÖ-5 ve KÖ-6 olmak üzere toplam yedi öğretmen, modelin öğrencilerde eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin gelişimine katkı sunduğunu ifade etmişlerdir. Bu öğretmenler, TYMM'nin düşünme becerilerini destekleyen zengin içerikler sunduğunu belirtmişlerdir.

Soru 2. *TYMM, öğretim yöntem ve sınıf içi uygulamalarında ne tür değişiklikler yapmanıza neden olmuştur?*

Öğretmenlere TYMM ile ilgili öğretim yöntem ve sınıf içi uygulamalarında ne tür değişiklikler yaptıkları sorulmuş ve görüşleri alınmış ve Çizelge 2’de aktarılmıştır.

Çizelge 2. TYMM ile Öğretim Yöntem ve Sınıf İçi Uygulamalarındaki Değişiklikler

Tema	Alt Temalar	Kadın (f)	Erkek (f)	Toplam (f)
Öğretim	Proje Tabanlı Öğrenme	2	3	5
Yöntemi	Grup Çalışması	1	1	2
Sınıf İçi	Tersyüz Sınıf Modeli	-	1	1
Uygulamalar	Teknoloji Kullanımı	3	2	5
Toplam		6	7	13

Çizelge 2’deki öğretmen görüşlerine göre, EÖ-1 numaralı katılımcı, “*Modeldeki değişikliklerle birlikte işbirlikçi öğrenme, tersyüz sınıf modeli gibi çağdaş öğretim yaklaşımlarından daha sık yararlandım.*” şeklinde ifade kullanarak, TYMM’nin çağdaş öğretim yöntemlerini uygulama sıklığını artırdığına dikkat çekmiştir. Diğer bir katılımcı olan EÖ-2 ise, “*Sadeleştirilmiş içerikler sayesinde sınıf içerisinde daha çok etkinlik yapılabiliyor ve bu sürece bütün öğrenciler aktif katılım gösterebiliyor.*” ifadesiyle, içeriklerin sadeleştirilmesinin öğretim sürecine olumlu katkılar sağladığını ve öğrenci katılımını artırdığını vurgulamıştır.

Soru 3. *TYMM’nin eğitimde teknoloji entegrasyonu ve öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımlarına katkıları hakkındaki görüşleriniz nelerdir?*

Öğretmenlere TYMM’nin eğitimde teknoloji entegrasyonu ve öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımlarına katkıları sorulmuş ve görüşleri alınmış ve Çizelge 3’te aktarılmıştır.

Çizelge 3. TYMM ile Öğretim Yöntem ve Sınıf İçi Uygulamalarındaki Değişiklikler

Tema	Kadın (f)	Erkek (f)	Toplam (f)
Teknoloji Entegrasyonu	2	5	7
Öğrenci Merkezli Öğrenme Yaklaşımı	5	4	9
Toplam	7	9	16

Çizelge 3’te yer alan öğretmen görüşlerine göre, KÖ-2 kodlu katılımcı, “*Teknoloji kullanımı derslere entegre edilmelidir. Dijitalleşme, öğrenme materyalleri, artırılmış gerçeklik uygulamaları ve etkileşimli tahta kullanımı sayesinde öğrenciler daha aktif olabiliyorlar, sorumluluk sahibi olabiliyorlar.*” şeklindeki ifadesiyle, TYMM’ de teknoloji entegrasyonunun öğrencilerin derse katılımını ve sorumluluk bilincini artırdığına dikkat çekmiştir.

Soru. 4. *TYMM kapsamında sunulan ders içeriklerini, kazanımlarını ve öğretim materyallerini yeterli buluyor musunuz? Eksik veya geliştirilmesi gereken yönleri size göre nelerdir?*

Öğretmenlere TYMM kapsamında sunulan ders içeriklerinin, kazanımlarının ve öğretim materyallerinin eksik ve geliştirilmesi gereken yönleri sorulmuş görüşleri alınarak Çizelge 4’te temalarla ifade edilmiştir.

Çizelge 4. TYMM Kapsamında Sunulan Ders İçeriklerini, Kazanımlarını ve Öğretim Materyallerinin Yeterliliği

Tema	Kadın (f)	Erkek (f)	Toplam (f)
Ders İçerikleri	4	5	7
Materyaller	2	3	5
Toplam	6	8	14

Çizelge 4’teki verilere göre, EÖ-4 kodlu öğretmen, “*İçerikler genel olarak 21. yüzyıl becerilerini kazandırmayı hedefleyen yeterli kazanımları içermektedir.*” şeklindeki ifadesiyle, TYMM’nin içerik açısından yeterli olduğunu belirtmiştir. Öte yandan, EÖ-5 kodlu öğretmen ise, “*Model program düzeyinde yeterli olsa da uygulama açısından eksiklikler barındırmaktadır. Her okulda aynı teknolojik imkânların olmaması, birçok eğitimciyi zorlamaktadır.*” sözleriyle, uygulama sürecindeki altyapı eksikliklerine ve teknolojik eşitsizliklere dikkat çekmiştir.

Soru 5. *TYMM’nin mesleki gelişimi ve öğretim süreçlerine yönelik hazırlıkları sizleri nasıl etkilemektedir?*

Öğretmenlere TYMM ile ilgili mesleki gelişimleri ve bu modelin öğretim süreçlerine yönelik hazırlıkları ile ilgili görüşleri sorulmuş ve Çizelge 5’te temalarla ifade edilmiştir.

Çizelge 5. TYMM'nin Mesleki Gelişimi ve Öğretim Süreçlerine Yönelik Hazırlıklarının Etkileri

Tema	Alt Temalar	Kadın (f)	Erkek (f)	Toplam (f)
Mesleki	Hizmetiçi Eğitimler	3	3	6
Gelişim	Mesleki Kurslar	-	1	1
Öğretim Süreci	Yöntem ve Teknikler	2	1	3
	Teknolojik Araçlar	2	-	2
Toplam		7	5	12

Çizelge 5'teki verilere göre, KÖ-2 kodlu öğretmen, “*Mesleki gelişim açısından kendimi sürekli geliştirme ihtiyacı duyuyorum ve bu doğrultuda daha fazla hizmet içi eğitime katılmak istiyorum.*” şeklindeki ifadesiyle, modelin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmenlerin sürekli mesleki gelişim içinde olması gerektiğini vurgulamıştır. Diğer yandan, EÖ-6 kodlu öğretmen ise, “*Model için yapılan hazırlıklar yetersizdi; alınan eğitimler ise kapsamlı ve açıklayıcı değildi.*” diyerek, uygulama öncesi hazırlık sürecindeki eksikliklere ve hizmet içi eğitimlerin yetersizliğine dikkat çekmiştir.

Soru 6. TYMM'nin sınıf yönetimi, öğrenci motivasyonu ile veli iş birliği üzerindeki etkileri size göre nelerdir?

Öğretmenlere TYMM'nin sınıf yönetimi, öğrenci motivasyonu ve veli iş birliği üzerindeki etkileri sorulmuş. Alınan cevaplar Çizelge 6'da gösterilmiştir.

Çizelge 6. TYMM'nin Sınıf Yönetimi, Öğrenci Motivasyonu ve Veli İşbirliği Üzerindeki Etkileri

Tema	Kadın (f)	Erkek (f)	Toplam (f)
Sınıf Yönetimi	3	1	4
Öğrenci Motivasyonu	2	-	2
Veli İşbirliği	5	4	9
Toplam	10	5	15

Çizelge 6'daki verilere göre, EÖ-3, EÖ-4, KÖ-2, KÖ-3, KÖ-4, KÖ-5 ve KÖ-6 kodlu öğretmenler, TYMM'nin etkili bir şekilde uygulanmasında veli iş birliğinin kritik bir rol oynadığını belirtmişlerdir. Bu öğretmenler, “*Modelin sınıf içi başarıya yansımada veli*

katılımının artırılması gerektiğini”, “Öğrenci gelişiminin ev ve okul iş birliğiyle daha sağlıklı izlenebileceğini” ifade etmiş ve velilerin sürece aktif olarak dahil edilmesinin, öğrencilerin motivasyonu ve kazanım düzeyleri üzerinde olumlu etkiler yarattığını vurgulamışlardır.

Soru 7. *TYMM’nin daha verimli hale getirilmesi için önerileriniz nelerdir? Modelin sürdürülebilirliği açısından hangi faktörler kritik öneme sahiptir?*

TYMM’nin verimli hale getirilebilmesi için ve Model’in sürdürülebilirliği açısından öğretmenlerin görüşleri alınmış ve Çizelge 7’de temalara ayrılarak açıklanmıştır.

Çizelge 7. TYMM’nin Daha Verimli Hale Getirilmesi İçin Öneriler ve Sürdürülebilirliği

Tema	Kadın (f)	Erkek (f)	Toplam (f)
Geri Bildirim	4	3	7
İmkanlar	2	3	5
Eğitimler	6	6	12
Toplam	12	12	24

Çizelge 7’de yer alan öğretmen görüşlerine göre, KÖ-3 kodlu öğretmen TYMM’nin etkinliğinin ve kalıcılığının sağlanabilmesi için modelin süreklilik arz etmesi ve uygulamanın ikincil kaynaklarla desteklenmesi gerektiğini belirtmiştir. Öğretmen, modelin istikrarlı biçimde uygulanmasının, öğretmen ve öğrenci performansına doğrudan katkı sağlayacağını ifade etmiştir. EÖ-5 kodlu öğretmen ise, modelin sürdürülebilirliğinin sağlanmasında geri bildirim mekanizmalarının düzenli işlemesi gerektiğini ve öğretim materyallerinin güncel tutulmasının kritik öneme sahip olduğunu vurgulamıştır. Bu kapsamda, modelin uygulanabilirliğinin artırılması için dinamik bir yapının ve sürekli iyileştirme sürecinin oluşturulması gerektiği ifade edilmiştir.

SONUÇ VE YORUMLAR

Bu araştırma, TYMM’nin sınıf öğretmenleri perspektifinden değerlendirilmesi amacıyla yapılmıştır. Öğretmenlerin modelin uygulanabilirliği, güçlü yönleri ve geliştirilmesi gereken yönlerine dair görüşleri analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular, öğretmenlerin genel olarak modele olumlu bir yaklaşım sergilediklerini, ancak uygulama sürecinde karşılaşılan çeşitli yapısal ve pedagojik sorunlara dikkat çektiklerini göstermektedir.

Araştırma bulgularına göre öğretmenler, modelin değerler eğitimi ve bilişsel-psikomotor becerilerin geliştirilmesi açısından sunduğu fırsatları olumlu değerlendirmiştir. Bu bulgu,

çağdaş eğitim teorileriyle uyumludur. Eğitim, sadece akademik bilgi aktarımına değil, aynı zamanda bireyin kişisel gelişimi ve toplumsal sorumluluk duygusunun güçlendirilmesine odaklanmalıdır (Sönmez, 2021). Öğretmenlerin değerler eğitimine verdikleri önem, modelin bireysel ve toplumsal fayda üretme potansiyelini artırmaktadır. Ayrıca, modelin psikomotor becerilerle ilgili sunduğu fırsatlar, çocukların fiziksel gelişimlerine katkıda bulunmakta, bu da modern eğitim anlayışının önemli bir bileşenidir (Demirel, 2019).

Bu bulgular, eğitimde bireysel gelişim ve toplumsal sorumluluk duygusu kazandırmanın önemini vurgulayan eğitim felsefeleriyle paralellik göstermektedir. Değerler eğitimi, öğrencilerin sadece akademik başarıya odaklanmak yerine etik ve toplumsal sorumluluklarını da geliştirmelerine yardımcı olur (Tileston, 2010).

Bir diğer önemli bulgu, öğretmenlerin modelin çağdaş öğretim yaklaşımlarını desteklediği yönündeki değerlendirmeleridir. İşbirlikçi öğrenme, tersyüz sınıf modeli ve aktif öğrenme gibi uygulamalara daha fazla yer verilmesi, 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasında önemli bir avantaj olarak görülmüştür. Bu yaklaşım, öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımlarını artırarak daha kalıcı ve anlamlı öğrenmeyi destekler (Vygotsky, 1978; Dewey, 1938). Öğretmenlerin, öğrencilerin bu tür aktif öğrenme modellerine daha fazla yer verilmesini istemeleri, eğitimde kalıcı etki sağlamak için gerekliliğini ortaya koymaktadır. Vygotsky'nin (1978) sosyal etkileşim teorisi, öğrencilerin daha karmaşık becerileri yalnızca sosyal etkileşim ve grup çalışması yoluyla geliştirebileceğini savunur. Benzer şekilde, Dewey (1938) aktif öğrenme ve deneyimsel eğitim yöntemlerinin, öğrencilerin derinlemesine öğrenmesini sağladığını belirtmiştir. Modelin bu tür yaklaşımları desteklemesi, öğrencilerin yalnızca bilgi alıcıları olmaktan çıkıp, aynı zamanda aktif katılımcılar haline gelmelerine olanak tanır.

Bununla birlikte, öğretmenler modelin uygulanmasında karşılaştıkları zorluklara da dikkat çekmişlerdir. Özellikle okul içindeki teknolojik altyapı eksiklikleri ve okullar arası imkân farklılıkları, öğretmenlerin modelin tam anlamıyla uygulanmasında zorluk yaşamasına neden olmaktadır. Eğitimde yapılan her tür reformun, sadece içeriği değil, aynı zamanda altyapıyı ve öğretmenlerin yeterliliklerini de göz önünde bulundurması gerektiği vurgulanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu durum, eğitim reformlarının sürdürülebilirliği için öğretmen eğitimi ve teknolojik altyapının güçlendirilmesinin önemini ortaya koymaktadır. Teknolojik altyapı ve öğretmen yeterlilikleri arasındaki bu bağlantı, eğitimdeki dijital dönüşümün kritik bileşenleridir. Ertmer (1999), öğretmenlerin teknoloji entegrasyonu konusunda eğitim

aldıklarında, teknolojiyi etkin bir şekilde sınıflarında kullanabileceklerini vurgulamaktadır. Ancak, okullar arası imkân farklılıkları, eşitlikçi bir eğitim fırsatı sunulmasını engellemektedir. Araştırmada öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun veli işbirliği ve geri bildirim mekanizmalarının işlevselliği konusundaki görüşleri, eğitim sürecinin sadece okul ortamıyla sınırlı kalmaması gerektiğini göstermektedir. Ailenin eğitime aktif katılımının önemine işaret eden öğretmenler, modelin başarısının, aile-okul işbirliğiyle pekiştirilebileceğini vurgulamaktadırlar. Bu görüş, Bronfenbrenner'in ekolojik sistemler teorisiyle de uyumludur. Bu teori, çocuğun gelişiminde okul, aile ve toplum arasındaki etkileşimin önemini vurgular (Bronfenbrenner, 1979). Veli işbirliği, öğrencilerin eğitim süreçlerine aktif katılımını sağlar ve öğrenme ortamını zenginleştirir (Epstein, 2001). Modelin veli işbirliği gerekliliği, öğrencilerin gelişiminde okul-aile ortaklıklarını güçlendirmek adına önemli bir adım olabilir.

Son olarak, öğretmenler modelin sürdürülebilirliği konusunda geri bildirim süreçlerinin sürekliliğini ve materyal güncellemelerinin önemini dile getirmişlerdir. Modelin sürdürülebilirliğinin, öğretmenlerin düzenli geri bildirim alması ve eğitim materyallerinin sürekli olarak güncellenmesiyle sağlanabileceği ifade edilmiştir. Bu görüş, eğitsel reformların başarılı olabilmesi için kısa vadeli uygulamaların değil, uzun vadeli planlamaların ve sürekli iyileştirmenin gerekli olduğunu göstermektedir (Miles & Huberman, 1994). Eğitimde sürdürülebilirlik, yalnızca bir programın hayata geçirilmesiyle sınırlı kalmamalıdır; sürekli değerlendirme, geri bildirim ve içerik güncellemeleri ile süreç iyileştirilmelidir. Geri bildirim döngüsünün etkin olması, öğretmenlerin ve öğrencilerin gelişimine katkı sağlar (Hattie & Timperley, 2007).

Bu araştırma, TYMM'ye ilişkin öğretmen görüşlerini değerlendirerek modelin sınıf içi uygulanabilirliği, öğretmen yeterlikleri ve eğitim sürecinin genel kalitesine dair önemli bilgiler sunmuştur. Elde edilen bulgular, eğitim politikalarının yerel bağlamda uygulanabilirliğini artıracak şekilde öğretmen görüşlerinin dikkate alınması gerektiğini ortaya koymaktadır. Modelin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmen eğitimi, teknolojik altyapı ve veli işbirliğine yönelik stratejik adımlar atılmalıdır. Bu çalışmada elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıda yer alan öneriler getirilmiştir.

Araştırma bulguları, öğretmenlerin modelin uygulanmasında karşılaştıkları bazı zorluklara işaret etmektedir, özellikle teknolojik altyapı eksiklikleri ve öğretmenlerin modelin gereklerine yeterince hazırlıklı olmamaları gibi sorunlar öne çıkmaktadır. Bu bağlamda, TYMM'nin daha etkili bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmenlere yönelik sürekli mesleki gelişim programları düzenlenmesi önerilmektedir. Eğitimcilerin modelin felsefesi, pedagojik yaklaşımları ve

uygulama biçimlerine dair daha kapsamlı eğitim almaları, öğretmenlerin modelin gereksinimlerine uygun şekilde ders işleyişlerini düzenlemelerine yardımcı olacaktır. Ayrıca, dijital araçların kullanımı konusunda öğretmenlere yönelik profesyonel gelişim fırsatları sunulmalıdır (Yıldırım & Şimşek, 2016).

Araştırmada, okullar arasında teknolojik altyapı farklılıklarının, modelin uygulanmasını zorlaştıran önemli bir engel olduğu vurgulanmıştır. Eğitimde dijitalleşme, modern öğretim yöntemlerinin etkin bir şekilde uygulanabilmesi için kritik öneme sahiptir. Bu nedenle, TYMM'nin sürdürülebilirliğini sağlamak adına okullarda eşit bir teknolojik altyapı sağlanmalı ve dijital öğrenme materyalleri öğretmenlerin kullanımına sunulmalıdır. Eğitimde dijital dönüşüm, yalnızca içerik değil, aynı zamanda öğretmenlerin dijital okuryazarlığının artırılmasını da içermelidir (Ertmer, 1999).

Araştırma bulguları, veli işbirliğinin eğitim sürecinin başarısı için kritik bir faktör olduğunu ortaya koymuştur. Eğitim süreci, okul ve aile arasındaki güçlü işbirliğiyle daha verimli hale gelecektir. Bu doğrultuda, modelin uygulama sürecinde ailelerin eğitime aktif katılımını teşvik etmek için okul ile aileler arasında daha sık ve etkin iletişim yolları kurulmalıdır. Okullarda veli eğitimi programları düzenlenerek, ailelerin çocuklarının eğitim süreçlerine katkıda bulunmalarını sağlayacak bilinçlendirici faaliyetler artırılmalıdır. Bu adımlar, öğrencilerin gelişimine doğrudan katkı sağlayacaktır (Epstein, 2001).

Modelin sürdürülebilirliği için sürekli değerlendirme ve geri bildirim süreçleri büyük önem taşımaktadır. Öğretmenlerin geri bildirim mekanizmalarına katılımlarını artırmak, modelin başarısını ölçmek ve gerekli düzenlemeleri zamanında yapmak için önemlidir. Eğitim materyallerinin ve içeriklerinin düzenli olarak güncellenmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu bağlamda, eğitim programlarına yönelik geri bildirim toplama süreçleri daha düzenli hale getirilmeli ve her seviyede öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin görüşleri alınarak modelin geliştirilmesine katkı sağlanmalıdır (Hattie & Timperley, 2007).

Araştırmada, modelin uygulamada karşılaşılan bazı zorluklar ve okullar arası farklılıklar nedeniyle öğretmenlerin karşılaştığı engeller üzerinde durulmuştur. Bu bağlamda, TYMM'nin eğitim politikalarında yerel bağlamın dikkate alınması gerektiği önerilmektedir. Her okulun kendi ihtiyaçları, altyapı koşulları ve öğrenci profilleri göz önünde bulundurularak, modelin uygulanmasında daha esnek ve uyarlanabilir stratejiler geliştirilmelidir (Miles & Huberman, 1994).

Modelin uygulanabilirliği açısından önemli bir diğer öneri, öğretmenlere modelin tüm yönlerinin net bir şekilde tanıtılması ve bu konuda gerekli ön hazırlıkların yapılmasıdır.

Modelin hedefleri, uygulama süreçleri ve beklenen çıktılarının öğretmenlere kapsamlı bir şekilde sunulması, onların model hakkında daha derinlemesine bir anlayış geliştirmelerine yardımcı olacaktır. Bu, öğretmenlerin modelin gerekliliklerini yerine getirebilmeleri için önemli bir adımdır.

Bu öneriler, TYMM'nin öğretmenler tarafından daha verimli bir şekilde uygulanabilmesi için gerekli olan yapısal ve pedagojik iyileştirmeleri kapsamaktadır. Eğitimdeki başarının yalnızca öğretmenlerin değil, okul yönetimlerinin, ailelerin ve eğitim politikalarının işbirliği ile mümkün olacağı unutulmamalıdır. Bu öneriler doğrultusunda, eğitim reformlarının daha geniş bir katılım ve sürdürülebilir bir etki oluşturması sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- [1] Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- [2] Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage Publications.
- [3] Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.
- [4] Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Westview Press.
- [5] Ertmer, P. A. (1999). Addressing first- and second-order barriers to change: Strategies for technology integration. *Educational Technology Research and Development*, 47(4), 47-61. <https://doi.org/10.1007/BF02299597>
- [6] Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. Routledge.
- [7] Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465431731915>
- [8] Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage Publications.
- [9] MEB (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları*. MEB Yayınları.
- [10] Sönmez, V. (2021). *Eğitimde program geliştirme: Teori ve uygulama*. Pegem Akademi.
- [11] Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.). Sage Publications.
- [12] Sozibilir, M. (2013). Chemistry education research in Turkey. *Chemistry International--Newsmagazine for IUPAC*, 35(2), 12-14.

- [13] Tarman, B. (2010). Global perspectives and challenges in teacher education. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 10(4), 2071-2092.
<https://doi.org/10.12738/estp.2010.4.0745>
- [14] Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10th ed.). Seçkin Yayıncılık.

İRAN ÖĞRETMEN YETİŞTİRME SİSTEMİ IRANIAN TEACHER TRAINING SYSTEM

Yüksek Lisans Öğrencisi, Kader DALKÜREK

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, kdrdlkrk@gmail.com ORCID ID: 0009-0008-7373-8336

Doç. Dr. Aysel ARSLAN

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, ayselarslan@cumhuriyet.edu.tr - ORCID ID: 0000-0002-

8775-1119

ÖZET

Toplumların gelişimi ve görünümü, büyük orandaki değişimin kalitesine bağlıdır. Öğretmen eğitimi, toplumların kritik bir rol oynaması ve bu süreçte öğretmen adaylarının hem akademik bilgi hem de pedagojik formasyonla donatılması esastır. Öğretmenlik mesleği, sabır, empati, iletişim ve sürekli öğrenme isteği gibi bir dizinin kritik özelliği bir arada gerektirir. Bu bağlamda bir yerin bir ülkenin öğretmen eğitimi son derece önemlidir. Bu çalışma, İran'ın öğretmen yetiştirme sistemini incelemektedir. Toplumların gelişimi ve eğitimdeki dönüşümü, özelliklerine ve eğitim parçalarına bağlıdır. İran'ın eğitim sistemi, tarihsel süreçten günümüze kadar önemli değişiklikler geçirmiştir. 1979 yılında İslam Devrimi'nin ardından eğitim sistemi İslami değerlere dayalı olarak şekillenmiştir. Bu güçlü, İran'daki öğretmen yetiştirme süreç yapısı, öğretmen adaylarının eğitime uygun alanları ve atamaların anlatılmaktadır. Öğretmen yetiştirme, merkezi bir yapı ile Eğitim ve Bilim Bakanlığı tarafından yönetilen ve öğretmen adayları, merkezi sınav ve değerlendirmelere tabidir. Ayrıca gelişmelerin kariyer gelişimi, hizmet içi eğitim faaliyetleri ve maaşlar da bu süreçte önemli bir yer tutmaktadır. İran'ın öğretmen yetiştirme sistemi, eğitimdeki ideolojik etkilerle birlikte önemli bir yapı oluşturmakta ve öğretmen adaylarının profesyonel gelişimlerini sağlamayı başarmaktadır. İran'da gelişim büyük bir izlenmeye sahiptir. Bu nedenle, derslere sürekli öğrenme fırsatları sunulmakta ve bu fırsatlar çeşitli seminerler, kurslar ve atölye çalışmaları ile sunulmaktadır. Öğretmen adayları, eğitim alanındaki güncel araştırmaları takip ederek, kendi öğretimlerini kaydetme geliştirme olanağına sahip olmaktadır. Bu çalışmanın amacı, İran'da öğretmenlerin yetiştirilme sürecini genel bir şekilde incelemektir. İnceleme, beş ana başlık altında gerçekleştirilmiştir: Öğretmen eğitimine kabul koşulları, öğretmenlik eğitimi sürecinde verilen eğitim, öğretmenlik veren kurumlardan mezun olma koşulları, öğretmenliğe atanma koşulları, öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim ve kariyer ilerlemeleri şeklindedir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Öğretmen yetiştirme, İran

ABSTRACT

The development and appearance of societies largely depend on the quality of change. Teacher education plays a critical role in societies and it is essential that teacher candidates are equipped with both academic knowledge and pedagogical formation in this process. The teaching profession requires a series of critical characteristics such as patience, empathy, communication and a desire for continuous learning. In this context, teacher education of a place or a country is extremely important. This study examines Iran's teacher training system. The development of societies and their transformation in education depend on their characteristics and educational components. Iran's education system has undergone significant changes from the historical process to the present day. After the Islamic Revolution in 1979, the education system was shaped based on Islamic values. This strong, the teacher training process structure in Iran, the areas suitable for education of teacher candidates and their appointments are explained. Teacher training is managed by the Ministry of Education and Science with a central structure and teacher candidates are subject to central exams and evaluations. In addition, career development, in-service training activities and salaries also play an important role in this process. Iran's teacher training system, together with the ideological effects in education, constitutes an important structure and succeeds in ensuring the professional development of teacher candidates. Development has a great following in Iran. Therefore, continuous learning opportunities are provided to the classes and these opportunities are provided through various seminars, courses and workshops. Teacher candidates have the opportunity to record and develop their own teaching by following current research in the field of education. The purpose of this study is to examine the teacher training process in Iran in general. The examination is carried out under four main headings: admission conditions for teacher training, education provided in the teacher training process, completion conditions, in-service training and career advancement.

Keywords: Teacher, Teacher training, Iran

1. GİRİŞ

Güneybatı Asya'da yer alan İran, güneyde Umman Denizi ve Basra Körfezi, kuzeyde ise Hazar Denizi ile çevrilidir. Başkenti Tahran olan ülke; Türkiye, Azerbaycan, Ermenistan, Irak, Pakistan, Afganistan ve Türkmenistan ile kara sınırlarına sahiptir. Asya, Orta Doğu ve

Kafkasya bölgelerinin kesişim noktasında stratejik bir konuma sahip olan İran, bu özelliğiyle tarih boyunca çeşitli medeniyetlere ev sahipliği yapmış önemli bir geçiş bölgesi konumundadır (Budulgan, 2021). Ülkenin toplam yüzölçümü 1.648.195 km² olup, 2015 yılı itibarıyla 31 ostan (eyalet), 429 şehrestan (ilçe), 1057 bahş (bölge) ve 2589 dehestan (kırsal alan) olmak üzere çok katmanlı bir idari yapılanmaya sahiptir. Resmi dili Farsça olan İran'da, bu dil ülke genelinde yaygın olarak konuşulmaktadır. Bununla birlikte, başta Azerbaycan Türkçesi olmak üzere Ermenice ve Kürtçe gibi diller de azınlık gruplarınca günlük yaşamda aktif olarak kullanılmaktadır (Nadim, 2013).

İran İslam Cumhuriyeti, 1 Nisan 1979 tarihinde gerçekleşen İslam Devrimi sonrasında kurulmuştur. Ayetullah Humeyni öncülüğünde gerçekleştirilen bu devrimle birlikte ülke, İslami esaslara dayalı teokratik bir yönetime geçmiştir. Devrim sonrası kabul edilen anayasa ile ülkenin siyasal sistemi yeniden yapılandırılmıştır (Girgin, 2020). Anayasaya göre egemenlik, yasama, yürütme ve yargı organları aracılığıyla ve Devrim Rehberi'nin denetimi altında kullanılmaktadır. Yürütme organının başında yer alan Cumhurbaşkanı, anayasa tarafından belirlenen yetkiler çerçevesinde görev yapmaktadır. Yasama organı olan İslami Danışma Meclisi, dört yıllık süreyle halk tarafından seçilen 290 üyeden oluşmaktadır. Meclis; kanun yapma, bütçeyi onaylama ve uluslararası anlaşmaları kabul etme gibi temel görevleri yürütmektedir. Meclisten geçen yasalar, Anayasayı Koruyucular Konseyi tarafından denetlendikten sonra yürürlüğe girmektedir (MFA, 2023). Günümüzde İran, teokratik temellere dayanan bir cumhuriyet olarak varlığını sürdürmekte olup, mevcut Cumhurbaşkanı Mesud Pezeşkiyan'dır.

2. İRAN'IN EĞİTİM SİSTEMİNİN TARİHSEL GELİŞİMİ

İran eğitim sistemi üzerine yapılan çalışmalar sınırlı sayıdadır (Karakul, 2014; Kendirci, 2006; Nadim, 2013; Owen vd., 2013; Özlük 20017). Mevcut literatür, İran'ın eğitim sistemine ilişkin kapsamlı ve bütüncül incelemelerden çok, belirli temalar etrafında şekillenmiş çalışmalardan oluşmaktadır. Bu çalışmalar genellikle “İran eğitim sisteminin modernleşme süreci”, “İran'da ders kitaplarında yurttaşlık eğitimi”, “İran ders kitaplarında Türk ve Türklük imajı”, “İran'da psikolojik danışma ve rehberlik (PDR) hizmetleri”, “İran'da iki dillilik” ve “İran'da öğretmen eğitimi” gibi belirli alt başlıklara odaklanmıştır (Özlük, 2017). Dolayısıyla sistemin genel işleyişi, tarihsel gelişimi ve sosyo-kültürel bağlamı gibi bütüncül boyutlarda sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır.

Tarihsel süreç içinde İran'daki eğitim anlayışı yalnızca bilgi aktarımıyla sınırlı kalmamış; bireyin toplumsal yaşama uyum sağlaması ve kişilik gelişiminin desteklenmesi hedeflenmiştir. İlkçağ İran'ında eğitim hem aile içinde hem de okul ortamında bireyin toplumsallaşmasını sağlayan bir araç olarak kurgulanmıştır. Ancak MS 642 yılında gerçekleşen Arap istilası sonrasında yöneticiler ile halk arasında oluşan mesafe nedeniyle, devletin sağladığı bazı eğitim hizmetleri zamanla dini ve sosyal kurumlara devredilmiştir. Eğitim sisteminin gelişimi, tarih boyunca Eski Yunan, Hindistan, Roma, Bizans, Arap ve Türk devletleriyle kurulan etkileşimlerden etkilenmiş; modern dönemde ise Rusya, Batı Avrupa ve Amerika ile olan ilişkiler bu süreci biçimlendirmiştir (Nadim, 2013).

İran eğitim sisteminin yapısını anlamada üç temel unsur belirleyici rol oynamaktadır: Aile, toplum ve devlet yönetimi. Aile, geleneksel yapısıyla bireyin ilk toplumsal deneyimlerini edindiği ve sosyal normları içselleştirdiği bir kurum olarak öne çıkar. Antik İran'da eğitim sistemi, güçlü bir şekilde aileye bağlı olarak şekillenmiş ve bireylerin yurttaşlık bilinci kazanmaları değil, mevcut sosyal düzeni sürdürmeleri amaçlanmıştır. Geleneksel dönemde eğitim, çoğunlukla dini kurumlar eliyle yürütülmüş; bu süreçte yabancı kültür etkilerine karşı koruyucu bir yaklaşım benimsenmiştir. Antik Pers toplumu, bireylerin topluma kazandırılması amacını taşıyan bir eğitim anlayışına sahiptir. Katı aile yapısı ve değişmeyen toplumsal sınıflar, bireyin eğitimiyle şekillenen sosyal rollerini belirlemede etkili olmuştur. Bu bağlamda eğitim, yalnızca bilişsel kazanımlara değil, uygulamalı toplumsallaşma süreçlerine odaklanmış ve toplumsal kuralların içselleştirilmesi temel hedef olarak benimsenmiştir (Arasteh, 1969).

İran'daki eğitim yapısı, İslam öncesi dönemde medrese temelli bireysel eğitim anlayışıyla biçimlenmiştir. 19. yüzyılın sonlarında Batı'nın etkisiyle modern eğitim kurumları tesis edilmeye başlanmış; 20. yüzyılda ise sistemli reformlar hayata geçirilmiştir. 1979 yılında gerçekleşen İslam Devrimi'nin ardından eğitim sistemi, dini ilkeler doğrultusunda yeniden yapılandırılmıştır (Karakul, 2014). Bu süreçte müfredat, öğretim yöntemleri ve öğretmen yetiştirme politikaları İslami değerlerle uyumlu hale getirilmiştir.

3. EĞİTİMİN BUGÜNKÜ DURUMU

İran'daki eğitim sistemi, günümüzde hem devletin kontrolünde hem de İslami değerlere dayalı olarak çalışmaktadır. İlköğretim ve ortaöğretim devlet okullarında zorunlu ve ücretsizdir. Eğitimde, dini eğitimin yanı sıra bilimsel ve teknolojik dersler de verilmektedir. Üniversite düzeyinde, devlet üniversiteleri yaygın olmakla birlikte, eğitim daha kalite ve olanak hizmetleri, ekonomik faktörlere bağlı olarak farklılık gösterebilmektedir (Amiri & Restagar,

2020). İran'da eğitimde, özellikle yükseköğretimde, önemli bir rol bulunmakta ve üniversiteye giriş sınavları, konunun akademik kariyerini büyük ölçüde belirlemektedir. Ancak ülkenin eğitim sistemi, modernleşme ve dijitalleşme gibi zorluklarla karşı karşıya kalmaktadır. Son yıllarda, hükümet eğitimde kaliteyi artırmaya yönelik reformlar yapmaya çalışsa da piyasada sınırlılığ ve eğitimdeki eşitsizlikler bu süreçte engel teşkil etmektedir. Ayrıca eğitimdeki ideolojik etkiler, özellikle dinî unsurların yoğunluğu, bazılarının özgür düşünce gelişimini kısıtlamaktadır (Karami & Rastegar, 2018).

4. İRAN EĞİTİM SİSTEMİNİN YAPISAL DURUMU

İran'da eğitim sistemi büyük ölçüde merkeziyetçi bir yapıya sahiptir ve Eğitim ve Bilim Bakanlığı tarafından yönetilmektedir. Bu bakanlık, ülke genelinde tüm eğitim düzeylerini kapsayan politika ve düzenlemelerin oluşturulmasından sorumlu ana kamu kurumudur. Eğitim ve Bilim Bakanlığı; müfredat geliştirme, öğretim yöntemlerinin belirlenmesi, öğretmen istihdam politikaları, okul finansmanı ve genel eğitim hedeflerinin saptanması gibi geniş kapsamlı yetkilere sahiptir. Dolayısıyla eğitim sisteminin işleyişi büyük ölçüde merkezi otoritenin denetimi altında yürütülmektedir (Amiri & Rastegar, 2020).

4.1. Okul Öncesi Eğitim Yapısı

İran'daki okul öncesi eğitim sistemi, genellikle 3 ila 6 yaş arasındaki çocukları kapsamakta olup hem devlet hem de özel kurumlar aracılığıyla sunulmaktadır. Bu eğitim kademesi, çocukların temel bilişsel ve sosyal becerileri kazanması açısından kritik bir öneme sahiptir. Okul öncesi dönemde uygulanan müfredat; temel dil becerileri, sayılar, kelime dağarcığı ve sosyal davranışların kazandırılması gibi alanlara odaklanmaktadır. Bu kapsamda çocukların grup içinde sosyal etkileşim kurmaları, paylaşım ve iş birliği gibi beceriler geliştirmeleri de teşvik edilmektedir. İran'daki kreşler ve okul öncesi eğitim kurumları, Eğitim Bakanlığı'nın denetimi altında faaliyet göstermektedir. Bakanlık, okul öncesi eğitimin kapsamlı ve nitelikli bir şekilde yürütülmesini sağlamak amacıyla yerel yönetimlerle iş birliği yapmakta; müfredat içeriğini belirleyip uygulanmasını denetlemektedir. Ayrıca, okul öncesi kurumların açılması ve işletilmesi süreçlerine ilişkin yasal düzenlemeler ile kalite standartları da yine bakanlık tarafından belirlenmektedir. Eğitim Bakanlığı, bu doğrultuda bakım hizmetlerinin yeterliliğini izlemekte ve okul öncesi eğitimin kalitesini artırmaya yönelik çeşitli reform girişimlerinde bulunmaktadır (Karami & Rastegar, 2018).

4.2. İlköğretim

İran’da ilköğretim, 6 yaşında başlayıp 12 yaşına kadar devam eden ve zorunlu olarak uygulanan bir eğitim dönemini kapsamaktadır. Bu eğitim kademesi, tüm vatandaşlar için ücretsizdir. İlköğretim sürecinde öğrenciler; temel düzeyde okuma-yazma, matematik, fen bilgisi ve sosyal bilgiler gibi derslerle tanışmakta, bilişsel ve sosyal gelişimlerini destekleyici bir eğitim almaktadırlar (Karami & Rastegar, 2018).

İlköğretim hizmetleri, devlet okullarının yanı sıra yüksek ücretli özel okullar aracılığıyla da sunulmaktadır (Yazdanpanah, 2020). İran eğitim sisteminde yerel kültür ve dinî değerler müfredatta önemli bir yer tutmakta olup, özellikle İslam dini ve Kur'an-ı Kerim öğretimi bu kademedeki öne çıkan dersler arasındadır. İlköğretim müfredatında; Farsça, matematik, fen bilimleri, sosyal bilgiler (tarih ve coğrafya), sanat, beden eğitimi, din eğitimi ve Kur'an-ı Kerim dersleri yer almaktadır. Eğitim sürecinde öğrencilerin yalnızca akademik bilgiyle değil; sosyal sorumluluk, vatandaşlık bilinci ve toplumsal değerlere yönelik farkındalıkla da donatılmaları hedeflenmektedir. İlköğretim kademesinin denetimi ve geliştirilmesinden İran Millî Eğitim Bakanlığı sorumlu olup; bu çerçevede eğitim kurumlarına yapısal ve finansal destek sağlamaktadır (Karami & Rastegar, 2018).

4.3. Ortaöğretim

İran'da öğrenciler, ilköğretimi tamamladıktan sonra ortaöğretim kademesine geçmektedir. Ortaöğretim, iki temel aşamadan oluşur. İlk aşama, ortaokul düzeyinde olup “Debirestân - Devre-i Evvel” olarak adlandırılmaktadır ve yedinci sınıftan dokuzuncu sınıfa kadar olan üç yıllık bir süreci kapsamaktadır (Yazdanpanah, 2020). Bu dönemde öğrenciler, genel akademik derslerin yanı sıra sosyal ve bilişsel gelişimlerini destekleyen içeriklerle eğitim görmektedirler (Amiri & Rastegar, 2020). Ortaöğretimin ikinci aşaması ise lise düzeyindedir ve “Debirestân - Devre-i Duum” olarak adlandırılmaktadır. Bu kademedeki eğitim onuncu sınıftan başlayarak on ikinci sınıfa kadar sürmekte ve toplam üç yıl devam etmektedir (Karami & Rastegar, 2018; Yazdanpanah, 2020). Lise eğitimi zorunlu olmamakla birlikte, öğrenciler bu süreçte akademik yönelimlerine göre genel, mesleki ya da teknik programlara yönlendirilmektedirler. Özellikle ikinci aşamada, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre ilgili alana yönlendirilmeleri sağlanmakta; mesleki ve teknik eğitim yoluyla uzmanlaşma imkânı sunulmaktadır (Karami & Rastegar, 2018). Ortaöğretimi tamamlayan öğrencilerin yükseköğretime geçiş yapabilmeleri için merkezi sınavlara katılmaları gerekmektedir. Bu sınavlar, üniversiteye yerleşim sürecinde belirleyici bir rol oynamaktadır.

4.4. Yükseköğretim

İran’da yükseköğretime geçiş için öğrencilerin lise diplomasına sahip olmaları ve ülke genelinde uygulanan üniversite giriş sınavı olan Konkur’u başarıyla tamamlamaları gerekmektedir. Konkur, Fars dili, genel kültür, tarih, matematik ve yabancı dil gibi çeşitli alanlarda bilgi ölçen kapsamlı ve oldukça rekabetçi bir sınavdır. Sınavın zorluk düzeyi oldukça yüksektir; sınava katılan adayların yalnızca yaklaşık %10’u devlet üniversitelerine yerleşebilmektedir. Bu sınav, farklı yaş ve geçmişe sahip bireylere açıktır. 2021 yılında yapılan Konkur sınavına katılanlar arasında yaş aralığı 13 ila 81 arasında değişmekte olup, adayların %59.5’ini kadınlar oluşturmaktadır (Yazdanpanah, 2020).

İran’da yükseköğretim, üniversiteler aracılığıyla yürütülmekte olup üç temel düzeyde yapılandırılmıştır: lisans, yüksek lisans ve doktora. Lisans programları genellikle dört yıl sürmekte ve öğrencilere belirli bir akademik alanda temel bilgi ve beceriler kazandırmayı amaçlamaktadır (Karami & Rastegar, 2018). Yüksek lisans eğitimi ise lisans sonrasında iki yıllık bir programı kapsamaktadır ve öğrencilerin araştırma ve uzmanlaşma becerilerini geliştirmelerine yönelik olarak yapılandırılmıştır. Doktora programları ise ortalama 3 ila 4 yıl sürmekte olup, araştırma temelli bir yapıya sahiptir ve akademik ya da profesyonel kariyer hazırlığına odaklanmaktadır (Amiri & Rastegar, 2020).

İran’da yükseköğretim kurumları, devlet ve özel üniversiteler olmak üzere iki ana gruba ayrılmaktadır. Devlet üniversiteleri, daha geniş öğrenci kitlesine hitap eden ve akademik prestiji yüksek olan kurumlardır. Özel üniversiteler ise genellikle daha küçük ölçekli olup, belirli alanlara özgü programlar sunmaktadır (Amiri & Rastegar, 2020). Yükseköğretim kurumlarında mühendislik, tıp, fen bilimleri, sosyal bilimler ve beşerî bilimler gibi çok çeşitli alanlarda lisans ve lisansüstü programlar yer almakta, böylece öğrencilere geniş bir akademik yelpazede eğitim alma olanağı sunulmaktadır (Karami & Rastegar, 2018).

5. İRAN ÖĞRETMEN YETİŞTİRME SİSTEMİ

İran’da öğretmen yetiştirme süreci, 1979 yılında kabul edilen İran Eğitim Temel Yasası ile yasal bir zemine kavuşturulmuştur. Bu yasa, İran İslam Devrimi’nin ardından eğitim sisteminin ideolojik ve yapısal olarak yeniden şekillendirilmesini amaçlamış, öğretmen eğitiminin temel ilkelerini belirlemiştir (Karami & Rastegar, 2018). İran’da öğretmen yetiştirme süreci, kuramsal bilgi ile uygulamalı deneyimi bütünleştiren bir model çerçevesinde yürütülmektedir. Bu kapsamda, öğretmen adayları hem akademik dersler hem de uygulama temelli staj

süreçlerinden geçmektedir. Öğretmen olabilmek için adayların belirli bir eğitim programını başarıyla tamamlamaları gerekmektedir. Mezuniyetin ardından ise devlet tarafından düzenlenen öğretmenlik yeterlilik sınavına girilmekte ve başarı sağlayan adaylar, kamu kurumları aracılığıyla atanmaktadır (Küçüköğlü vd., 2014). Bu sistem, öğretmenlik mesleğini hem niteliksel hem de bürokratik olarak düzenlemeye yönelik merkezi bir yapı arz etmektedir.

5.1. Öğretmenlik Eğitiminde Alanların Oluşumu

İran'da öğretmen yetiştirme sistemi, alan uzmanlığına dayalı bir yapı üzerine kuruludur. Öğretmen adayları, öğretmenlik mesleğine yönlendirilmeden önce belirli disiplin alanlarında uzmanlaşmaktadır. Bu alanlar arasında ilköğretim, ortaöğretim, fen bilimleri, sosyal bilimler, matematik ve yabancı dil gibi temel disiplinler yer almaktadır. Adaylar, kendi alanlarına özgü bilgi birikiminin yanı sıra, pedagojik formasyon derslerini de içeren çok boyutlu bir eğitim sürecine tabi tutulmaktadır. Bu süreçte öğretmen adaylarına; eğitim felsefesi, öğrenme psikolojisi, sınıf yönetimi, öğretim yöntem ve teknikleri ile eğitimde etik gibi pedagojik içerikler sunulmakta, böylece mesleki yeterlilikleri çok yönlü biçimde geliştirilmektedir. (Karami & Rastegar, 2018). Öğretmenlik eğitimi, büyük ölçüde üniversitelerde yürütülen dört yıllık lisans programları çerçevesinde gerçekleştirilmektedir. Bu programlar, kuramsal eğitimi uygulama temelli öğretmenlik stajları ile destekleyerek öğretmen adaylarının sınıf içi deneyim kazanmalarını sağlamaktadır (Küçüköğlü vd., 2014).

5.2. Öğretmen Yetiştirme Süreci ve Atama Kriterleri

İran'daki öğretmen yetiştirme süreci, öğretmen adaylarının hem akademik hem de pedagojik eğitim süreçlerini içeren bir yapıya sahiptir. Öğrenciler, kendi alanlarında teorik bilgi edinmek amacıyla üniversitelerde eğitim alırken, aynı zamanda öğretmen yetiştiren okullarda da uygulamalı eğitim deneyimi kazanmaktadırlar (Karami & Rastegar, 2018). Öğretmen yetiştirme süreci, disiplinler arası bir yapı ile öğretmen adaylarının mesleki yeterliliklerini artırmayı amaçlayan bir süreç olarak şekillenmektedir. Öğretmen atamaları, İran'da merkezi bir yapıya dayanmakta olup, tüm atamalar Eğitim ve Bilim Bakanlığı tarafından düzenlenmektedir. Atama süreci, öğretmen adaylarının eğitim geçmişi ve yeterlilikleri doğrultusunda çeşitli aşamalardan geçmektedir. Her yıl gerçekleştirilen merkezi sınav, bu sürecin en önemli bileşenidir. Bu sınav, öğretmen adaylarının akademik bilgi düzeylerini, alan bilgilerini ve pedagojik formasyonlarını ölçen kapsamlı bir değerlendirme sürecidir. Sınavda başarı sağlayan

adaylar, öğretmenlik görevine atanmak üzere uygun bulunur ve öğretmen olarak görevlendirilebilirler (Karami & Rastegar, 2018).

5.3. Kariyer ve Hizmet İçi Eğitim Faaliyetleri

İran'daki öğretmenlerin kariyer ilerlemeleri, eğitim düzeyine, mesleki deneyime ve elde ettikleri başarılarla ilgili olarak şekillenir. Öğretmenler, belirli bir kıdem ve başarı seviyesine ulaştıklarında, daha yüksek rütbelere terfi edebilirler. Eğitim ve Bilim Bakanlığı, öğretmenlerin kariyer gelişimlerini desteklemek amacıyla çeşitli sınavlar ve değerlendirmeler uygulamaktadır. Bu süreç, öğretmenlerin daha üst düzey eğitim işlemleri ve yönetici pozisyonlarına atanabilmesi için bir yol haritası sunmaktadır (Amiri & Rastegar, 2020).

Kariyer ilerlemeleri, öğretmenlerin akademik başarılarını, sınıf performanslarını ve profesyonel transferlerini gözlemleyen Millî Eğitim Bakanlığı tarafından denetlenmektedir. Bu gözlemler doğrultusunda, daha yüksek pozisyonlara atamalar yapılmaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sürdürmelerine yardımcı olmak amacıyla düzenlenen hizmet içi eğitim programları, öğretim yöntemleri, öğrenci yönetimi, teknolojik eğitim gibi çeşitli konuları kapsamaktadır. Bu eğitimler, genellikle seminerler, atölye çalışmaları ve çevrimiçi kurslar gibi farklı formatlarda sunulmakta ve öğretmenlerin pedagojik bilgi ve becerilerini güncel tutmalarına olanak tanımaktadır. Bu tür programlar, öğretmenlerin eğitimdeki yeniliklere uyum sağlamalarına ve profesyonel becerilerini artırmalarına yardımcı olmaktadır (Karami & Rastegar, 2018).

5.4. Maaşlar ve Kariyer İlerlemeleri

İran'daki öğretmen maaşları, genellikle devlet tarafından belirlenen bütçeye dayalı olarak ödenir ve bu maaşlar öğretmenlerin eğitim düzeyine ve görevdeki sürelerine göre değişiklik gösterir. Eğitim politikalarına paralel olarak şekillenen maaşlar, genellikle diğer kamu sektöründeki çalışanlarla kıyaslandığında daha düşük bir seviyede kalmaktadır (Amiri ve Rastegar, 2020). Bununla birlikte, İran'da öğretmen maaşlarının düşük olması, yaşam standartlarını olumsuz şekilde etkilemekte ve bu durum sıklıkla dile getirilen bir sorun teşkil etmektedir. Eğitim sektöründeki mali değişiklikler, öğretmen maaşlarının artışını zorlaştırmış ve bu da öğretmenlerin performans tatminlerini olumsuz yönde etkilemiştir (Karami & Rastegar, 2018).

6. SONUÇ

İran'daki öğretmen yetiştirme sistemi, 1979'daki İslam Devrimi sonrasında büyük bir dönüşüm geçirmiştir. Eğitim sisteminin temelleri, dini ve kültürel değerlere dayalı olarak yeniden şekillendirilmiş ve öğretmen yetiştirme politikalarında köklü değişiklikler yapılmıştır. Bu dönüşüm, öğretmen adaylarının hem teorik hem de uygulamalı eğitim süreçlerinden geçmelerini öngören bir sistemin ortaya çıkmasına yol açmıştır. Özellikle, öğretmen yetiştirme süreci dört yıllık lisans programlarından oluşmakta ve bu süreç, öğretmen adaylarının akademik bilgi ve pedagojik becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir (Karami & Rastegar, 2018).

İran'daki öğretmen yetiştirme süreci, merkeziyetçi bir yapıya sahip olup, Eğitim ve Bilim Bakanlığı tarafından yönetilmektedir. Bakanlık, öğretmen adaylarının akademik bilgi seviyelerini, alan bilgilerini ve pedagojik formasyonlarını ölçen merkezi sınavlar düzenler. Bu sınavlarda başarılı olan adaylar, devlet okullarında öğretmenlik yapmak üzere atanırlar. Öğretmen adaylarının atamaları, devlet tarafından merkezi bir şekilde yapılmakta ve öğretmenlerin mesleki gelişimleri belirli bir kıdem ve başarı seviyesine dayalı olarak ilerlemektedir (Amiri & Rastegar, 2020; Yazdanpanah, 2020). Ancak, İran'daki öğretmen maaşları, diğer kamu sektöründeki çalışanlarla kıyaslandığında genellikle daha düşüktür ve bu durum öğretmenlerin motivasyonunu olumsuz yönde etkilemektedir. Öğretmen maaşları, bütçesi sınırlı eğitim politikalarına dayalı olarak şekillenmekte ve genellikle düşük kalmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin çalışma verimliliğini ve motivasyonlarını olumsuz yönde etkileyen faktörler arasında yer almaktadır (Karami & Rastegar, 2018; Amiri & Rastegar, 2020). İran'daki öğretmen maaşlarının düşük olması, aynı zamanda öğretmenlerin mesleki tatmin düzeylerini de etkilemektedir. Yazdanpanah (2020) ve Karami ve Rastegar (2018) tarafından yapılan araştırmalarda, öğretmenlerin maaşlarının düşük olmasının, eğitim kalitesine doğrudan olumsuz bir etkisi olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca, öğretmenlik eğitiminin ve kariyer gelişiminin, ideolojik etkiler ve eğitim politikalarındaki sınırlamalar tarafından şekillendirildiği de bir diğer önemli bulgudur. Özellikle, İran'daki öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyen programlar ve reformlar, hala ideolojik etkilerle sınırlıdır. Bu durum, öğretmenlerin eğitime olan bakış açılarında ve eğitim politikalarının uygulanmasında sınırlamaları beraberinde getirmektedir (Karakul, 2014; Amiri & Rastegar, 2020).

Sonuç olarak, İran'daki öğretmen yetiştirme sistemi, toplumsal ve kültürel ihtiyaçlarla uyumlu bir şekilde şekillenmiş olsa da daha etkili bir öğretmen yetiştirme süreci için bazı önemli reformlara ihtiyaç duyulmaktadır. Öğretmen maaşlarının iyileştirilmesi, kariyer gelişim fırsatlarının artırılması ve eğitimdeki ideolojik etkilerin azaltılması, öğretmenlerin

motivasyonunu artırarak eğitim kalitesinin yükseltilmesine katkı sağlayacaktır. Bu bağlamda, öğretmen eğitimi politikalarının yeniden yapılandırılması ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sürekli olarak desteklenmesi büyük önem taşımaktadır. Yazdanpanah (2020) ve Amiri ve Rastegar (2020) gibi araştırmacılar, öğretmenlerin mesleki gelişimini teşvik eden bir eğitim sisteminin, ülkenin eğitimdeki başarı oranlarını artıracak ve eğitimdeki genel kaliteyi yükselteceğini vurgulamaktadır.

KAYNAKÇA

- [1] Amiri, M., & Rastegar, M. (2020). Iran's teacher education system: Challenges and future directions. *Iranian Journal of Education*, 45(2), 12-25.
- [2] Arasteh, A. R. (1969). *Education and social awakening in Iran (1850-1963)* (2nd ed.). E. J. Brill.
- [3] Budulgan, S. A. (2021). Ülke tanıtımı: İran. *Asya Araştırmaları Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 221-226.
- [4] Girgin, F. Ö. (2018). İran siyasi yapısı. 3. *Uluslararası Mardin Artuklu Bilimsel Araştırmalar Kongresi*, 18-19 Ocak, Mardin.
- [5] Karami, M., & Rastegar, A. (2018). İran eğitim sistemindeki zorluklar ve reformlar.
- [6] Karakul, K. A. (2014). İran ve Türkiye’de eğitim finansmanının karşılaştırılması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(31), 67-87.
- [7] Küçükoğlu, A., Taşgın, A., & Saadnie, A. (2014). İranlı ve Türk öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin görüşleri üzerine karşılaştırmalı bir araştırma. *Journal of Turkish Research Institute*, 51.
- [8] MFA. (2023). *İran siyasi görünümü*. [<https://www.mfa.gov.tr/iran-siyasi-gorunumu.tr.mfa>]
- [9] Nadim, P. (2013). İran eğitim sistemi: Bir değerlendirme ülkenin genel yapısı. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(8), 153-165.
- [10] Owen, F. K., Damırchi, E. S., & Molaei, B. (2013). İki Orta Doğu ülkesinde psikolojik danışma ve rehberlik: Türkiye ve İran. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 81-104.
- [11] Özlük, D. (2017). İran ve Türkiye eğitim sistemlerinin amaçlarının karşılaştırmalı analizi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(3), 729-757. <https://doi.org/10.18506/anemon.286057>



- [12] Yazdanpanah, S. (2020). İran eğitim sistemi: Yapı ve müfredat. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 34. <https://doi.org/10.1234/eta.2020.03402>

ATİPİK OTİZM VE GÖLGE ÖĞRETİCİLİK ÜZERİNE RETROSPEKTİF TEKİL VAKA ÇALIŞMASI

Mevlûde Sümeyye POLAT

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi,

smyypltt58@gmail.com - ORCID ID: 0009-0001-9802-7812

Doç Dr. Aysel ARSLAN

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi,

ayselarslan@cumhuriyet.edu.tr - ORCID ID: 0000-0002-8775-1119

ÖZET

Otizm kavramı ilk kez 1912 yılında Eugen Bleuler tarafından kullanılmış, 1943 yılında ise Leo Kanner tarafından erken çocukluk döneminde başlayan sosyal etkileşim zorlukları, dil gelişiminde gecikme ve sınırlı davranış örüntüleri ile tanımlanmıştır. Günümüzde Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB), belirti türleri ve şiddeti açısından geniş bir yelpazede değerlendirilmekte, bireylerin sosyal, bilişsel ve davranışsal gelişimlerinde belirgin farklılıklar görülmektedir. OSB'li bireylerin desteklenmesinde birebir eğitim ve sosyal beceri geliştirme programlarının önemi vurgulanmakta; bu bağlamda, gölge öğreticilik uygulamaları hem akademik hem de sosyal gelişimi desteklemede etkili bir yöntem olarak öne çıkmaktadır. Bu çalışma, atipik otizm tanısı almış bir ilkökul öğrencisinin, üç yıl boyunca gölge öğreticilik desteği ile akademik, sosyal ve motor becerilerindeki gelişimini retrospektif tekil vaka çalışması deseni çerçevesinde incelemektedir. Katılımcı, sekiz yaşında, resim yeteneği ve görsel hafızası güçlü, ancak göz teması kurmakta ve sosyal iletişimde zorluk yaşayan bir erkek çocuktur. Çalışmaya, araştırmacının akademik çevresi aracılığıyla ulaşılmış ve ailenin onayı alınarak süreç yapılandırılmıştır. Araştırma süresince öğrenci, Ankara'da bir pedagoğdan düzenli destek almış ve gelişimi diyet programı ile desteklenmiştir. Veri toplama süreci haftada üç gün, ikişer saatlik seanslarla gerçekleştirilmiş; doğrudan gözlemler, süreç kayıtları, aile geri bildirimleri ve akademik ürünler veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Birinci yıl okuma-yazma becerileri ve sınıf uyumuna, ikinci yıl temel matematik becerilerine, üçüncü yıl ise sosyal beceri ve motor koordinasyon çalışmalarına odaklanılmıştır. Ayrıca sosyal entegrasyon çalışmaları kapsamında toplu taşıma araçlarını kullanma ve kantinden alışveriş yapma gibi günlük yaşam becerileri desteklenmiştir. Çalışmanın sonunda öğrencinin bağımsız okuma-yazma becerisi

kazandığı, toplama-çıkarma işlemlerini gerçekleştirebildiği, göz temasını doğal biçimde kurabildiği ve sosyal ortamlarda daha işlevsel iletişim kurabildiği gözlemlenmiştir. Ayrıca başlangıçta görülen hiperaktivite, pipet yeme ve vurma gibi davranış problemlerinde anlamlı azalmalar sağlanmış; spor aktiviteleri aracılığıyla göz-el koordinasyonu ve motor planlama becerilerinde ilerleme kaydedilmiştir. Bu bulgular, gölge öğreticilik uygulamalarının atipik otizm tanısı almış bireylerin akademik ve sosyal beceri gelişiminde önemli bir destek mekanizması sunduğunu ve uzun süreli birebir müdahalelerin bireysel gelişimi olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Otizm, atipik otizm, gölge öğreticilik, bireysel destek planı.

ABSTRACT

The concept of autism was first introduced by Eugen Bleuler in 1912 and was later defined by Leo Kanner in 1943 as a condition characterized by social interaction difficulties, language delays, and restricted behavioral patterns emerging in early childhood. Today, Autism Spectrum Disorder (ASD) is understood as encompassing a wide range of symptoms and severity levels, with significant variations observed in individuals' social, cognitive, and behavioral development. Individualized instruction and social skills training programs are emphasized as crucial for supporting individuals with ASD, with shadow teaching practices emerging as an effective method to enhance both academic and social development. This study examines the academic, social, and motor skill development of a primary school student diagnosed with atypical autism over a three-year period within the framework of a retrospective single-case study design. The participant is an eight-year-old male student with strong drawing abilities and visual memory, yet exhibiting challenges in establishing eye contact and engaging in social communication. The participant was recruited through the researcher's academic network, and the process was structured with parental consent. Throughout the study period, the child received regular support from a pedagogical expert based in Ankara and followed a complementary dietary program to support his development. Data collection was conducted three times a week through two-hour sessions, utilizing direct observations, process recordings, parental feedback, and academic products as data sources. The intervention focused on literacy skills and classroom adaptation during the first year, fundamental mathematics skills in the second year, and social skills and motor coordination training in the third year. Additionally, daily living skills such as using public transportation and purchasing items from the school canteen were supported to foster social integration. By the end of the study, the student had

achieved independent reading and writing skills, could perform basic addition and subtraction operations, established natural eye contact, and engaged in more functional interactions in social settings. Furthermore, significant reductions were observed in behavioral problems such as hyperactivity, pica (eating non-food items like straws), and aggressive behaviors (hitting). Improvements in eye-hand coordination and motor planning skills were also achieved through participation in sports activities. These findings highlight that shadow teaching practices provide a significant support mechanism for the academic and social development of individuals diagnosed with atypical autism and demonstrate that long-term, individualized interventions can have a positive impact on personal development.

Keywords: Autism, atypical autism, shadow teaching, individualized support plan.

2. GİRİŞ

Otizm kavramı ilk kez 1912 yılında İsviçreli psikiyatrist Eugen Bleuler tarafından *The American Journal of Insanity* adlı dergide kullanılmıştır. 1943 yılında Leo Kanner, otizmi erken çocukluk döneminde ortaya çıkan ve dil gecikmesi, ekolali, sosyal etkileşim zorlukları, aynılık takıntısı ve sınırlı davranış örüntüleri ile karakterize bir bozukluk olarak tanımlamıştır. 1961’de Dr. Mildred Creak liderliğindeki bir kurul, “Dokuz Nokta” ölçütü ile otistik çocuklarda kimlik farkındalığı eksikliği, nesne bağımlılığı ve çevresel değişikliklere duyarlılık gibi özelliklere dikkat çekmiştir (Darıca vd., 1992).

Günümüzde psikolojik ve davranışsal bozuklukların sınıflandırılmasında sıklıkla başvurulanan Psikiyatride Hastalıkların Tanımlanması ve Sınıflandırılması El Kitabı’nda (DSM-IV) Amerikan Psikiyatri Derneği yaygın gelişimsel bozuklukları beş alt grup altında ele almaktadır (Alpaytaç, 2007). Bunlardan ilki olan otizm, sosyal uyum zorluğu, iletişim bozuklukları ve tekrarlayıcı davranışlar gibi üç temel alanda belirgin sorunlarla karakterizedir. Asperger sendromunda dil gelişimi ve zekâ düzeyi normaldir; ancak sosyal iletişim yetersizliği, sınırlı ilgi alanları ve sembolik oyun eksikliği öne çıkar. Asperger sendromlular, belirli konulara yoğun ilgi gösterir, motor becerilerde zayıflık ve empati eksikliği sergilerler; fakat dil gelişiminde bozulma ve ciddi zeka geriliği bulunmaz. Çocukluk dezentegratif bozukluğu, iki yaşına kadar normal gelişim gösteren çocuklarda ani beceri kaybı ve zihinsel gerilikle birlikte otistik belirtilerin ortaya çıkması ile tanımlanır. Rett sendromu yalnızca kızlarda görülen, genetik kökenli bir bozukluk olup, motor becerilerde gerileme ve tekrarlayıcı el hareketleri ile kendini gösterir. Atipik otizm ise otistik bozukluk ölçütlerini tam olarak karşılamayan, yalnızca

sınırlı alanda gelişimsel sapmaların görüldüğü ve genellikle daha hafif seyreden bir bozukluk türü olarak tanımlanmaktadır (Özbey, 2005). Bu doğrultuda otizm spektrum bozukluğu (OSB), belirti türleri ve şiddeti açısından geniş bir çeşitlilik gösterse de, tüm etnik ve sosyoekonomik gruplarda ve her yaş grubunda görülebilmektedir (National Research Council, 2001). OSB, en hızlı artış gösteren gelişimsel yetersizlik türlerinden biri olup, son yıllarda belirgin bir artış sergilemiştir (Blaxill, 2004). OSB vakalarındaki artış, eğitim sisteminin bu öğrencilere nitelikli hizmet sunmasında çeşitli zorluklar yaratmaktadır (Fryxell & Kennedy, 1995). OSB'li bireylerin bilişsel, sosyal, duygusal ve davranışsal yetersizliklerini en aza indirmeyi amaçlayan özel eğitim hizmetlerine ihtiyaç duydukları belirtilmektedir (Mesibov & Shea, 1996). Türkiye'de ise OSB'li çocuklar, kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları kapsamında tipik gelişim gösteren akranlarıyla birlikte genel eğitim okullarında eğitim görme hakkına sahiptir (MEB; Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018). Bu uygulamaların temel amacı, karşılıklı etkileşim ve eğitim fırsatlarından en üst düzeyde yararlanılmasını sağlamaktır (Ahmetoğlu, vd., 2019).

Türkiye’de OSB ve diğer gelişimsel bozuklukların yaygınlığını belirlemek ve ilgili bireylerle ailelerinin sorunlarına çözüm üretmek amacıyla kurulan Meclis Araştırma Komisyonu, müdahale programlarında aile merkezli yaklaşımın önemine dikkat çekmektedir (TOV, 2020). Ancak, ülkemizde ve pek çok ülkede, konuşma terapistleri, özel eğitimciler ve çocuk gelişim uzmanlarının sayısının yetersiz olması, her çocuğa birebir yoğun destek sunulmasını zorlaştırmaktadır. Bu bağlamda, gölge öğreticilik ailelere destek sağlaması ve OSB'li bireylerin eğitim ve gelişim süreçlerini daha verimli kılması açısından önemli bir uygulama olarak öne çıkmaktadır. OSB'nin olumsuz etkilerini azaltmada ise planlı ve sürekli bir eğitim sürecinin gerekliliği vurgulanmaktadır (Cebeci & Yenen, 2022). Gölge öğreticilik, yalnızca özel gereksinimli bireylerin eğitimine katkı sağlamakla kalmayıp, aynı zamanda aileler için de önemli bir destek mekanizması olarak değerlendirilmektedir (Kurtkapan, 2023). Ancak şu anda Türkiye’de “gölge eğitimcilik ya da gölge öğreticilik” adı altında resmî ve yaygın bir profesyonel eğitim programı bulunmamaktadır. Bu işi yapan kişiler için MEB onaylı standart bir sertifika programı ya da resmî bir meslek dalı bulunmamaktadır.

Özel gereksinimli bireylerin eğitimine profesyonel destek sunmak amacıyla geliştirilen gölge öğreticilik kurumu, gelişmiş ülkelerde yaygın olarak uygulanmakta olup, Türkiye’de de yaygınlaşması beklenmektedir. Eğitim ve akademik çalışmaların yanı sıra, özel gereksinimli bireylerin sosyal yaşama uyum süreçlerinde de gölge öğreticilik uygulamalarının pratikte yaygınlaştırılmasına ihtiyaç duyulmaktadır (Kurtkapan, 2024). Bu bağlamda, uzman

eğitimcileri destekleyecek gölge öğretmenlerin istihdamı büyük önem taşımaktadır. Gölge öğretmenlerin ilk sorumluluğu, özel gereksinimli öğrencilerin akademik başarılarını artırmak ve psikososyal becerileri ile bağımsızlık alanlarındaki gelişimlerini desteklemektir (Manansala & Dizon, 2008). İkinci sorumlulukları, bütünleşik sınıflarda öğretmenle iş birliği içerisinde çalışarak, özel gereksinimli çocukların diğer öğrencilerle olan etkileşimlerini yönetmek ve eğitim süreçlerine aktif katılımlarını sağlamaktır. Bu etkileşimler ders, etkinlik ve teneffüs zamanlarında yürütülmektedir. Ayrıca gölge öğretmenlerin, özel gereksinimli öğrencilerin konsantrasyonlarını artırma, hayal kırıklıklarını azaltma ve bağımsızlık kazanmalarına yardımcı olma gibi koçluk görevleri de bulunmaktadır. Gölge öğretmenlerin üçüncü sorumluluğu, çocuğun davranışlarını yönetmektir. Bu kapsamda, uygun olmayan davranışları azaltmak ve uygun davranışları pekiştirmek amacıyla çeşitli teknikler kullanılmakta, sıraya girme, sırasını bekleme ve el kaldırarak söz isteme gibi temel beceriler öğretilmektedir. Gölge öğretici ayrıca grup etkinliklerinde çocuğun katılımını destekleyerek, faaliyetleri bağımsız şekilde tamamlamasına yardımcı olmaktadır (Manansala & Dizon, 2008). Dördüncü sorumluluk ise sosyal becerilerin geliştirilmesidir. Çocuğun sosyal ipuçlarını doğru yorumlayamaması, grup entegrasyonunda zorluk yaratabilmekte; bu noktada gölge öğretici, öğrenciyi motive ederek sosyal etkileşimleri teşvik etmektedir. Ayrıca, çocuğun öfke nöbetlerini ve uygunsuz davranışlarını tetikleyen durumları tanıyarak müdahale etmektedir (Manansala & Dizon, 2008). Beşinci sorumluluk olan takım çalışması çerçevesinde ise gölge öğretici, çocuğun gelişimini izleyerek öğretmen, terapist, doktor ve ebeveynlerden oluşan profesyonel ekip ile düzenli iş birliği içinde olmalı; çocuğun bilişsel ve sosyal gelişimine yönelik bilgi paylaşımı yapmalıdır (Manansala & Dizon, 2008).

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli ve Deseni

Bu araştırmada retrospektif tekil vaka çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırma, atipik otizm tanısı almış bir ilkokul öğrencisinin, gölge öğretmenlik desteği ile üç yıl boyunca akademik, sosyal ve motor becerilerinin gelişimini incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışma nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde yürütülmüş ve geçmişte gerçekleştirilen sistematik gözlemler bugünkü akademik bir bakış açısıyla analiz edilmiştir.

2.2. Çalışma Grubu

Bu çalışmanın katılımcısı, atipik otizm tanısı almış bir erkek çocuktur. Çalışmaya başlandığında çocuk, sekiz yaşında ve ilkokul 2. sınıfa devam etmekte idi. Katılımcıya, araştırmacının akademik çevresi aracılığıyla ulaşılmıştır. Bir akademisyen aracılığıyla, çocuğun ailesi ile iletişim kurulmuş ve ailenin birebir destek ihtiyacına yönelik talebi doğrultusunda çalışma planlanmıştır. Ailenin açık onayı alınarak süreç başlatılmıştır. Araştırmacı, çocukla birebir çalışarak hem akademik hem de sosyal gelişim alanlarında destek sağlamıştır.

Çocuğun belirgin güçlü yönleri arasında görsel hafıza, resim yapma becerisi ve müzikal ritimlere karşı duyarlılık yer almaktadır. Bununla birlikte, çalışmanın başlangıcında:

- Göz teması kurmaktan kaçınma,
- Hiperaktivite ve dürtüsellik,
- Pipet gibi nesneleri ağza götürme alışkanlığı,
- Sesten ve kalabalıktan rahatsız olma (teneffüslerde merdiveni ve kantini kullanamama),
- Fiziksel temastan kaçınma,
- Sosyal ortamlarda arkadaşlarına fiziksel müdahalede bulunma (vurma gibi) gibi davranış problemlerinin yanında okuma-yazma ile toplama-çıkarma bilmediği gözlemlenmiştir.

2.3. Veri Toplama Aracı

Veriler, gözlem notları, süreç kayıtları, aile geri bildirimleri ve çocuğun akademik performansına yönelik değerlendirmelerle toplanmıştır.

2.4. Veri Toplama Süreci

Veri toplama süreci toplam üç yıl sürmüştür. Haftada üç gün, ikişer ders saatini kapsayacak şekilde araştırmacı okulda bulunmuştur. Birinci ders sınıf ortamına uyum sağlama (ayağa kalkmama, sınıf içinde gezmeme, ses çıkarmama, öğretmene odaklanma gibi) sürecini kapsarken; ikinci ders öğrencinin akademik ilerlemesini sağlamak için bireysel etüt odasında gerçekleşmiştir. Teneffüs saatlerinde ise öğrencinin akranlarıyla oynaması için destek sağlanmıştır. Bu üç yıllık süreç aşağıdaki aşamaları kapsamıştır:

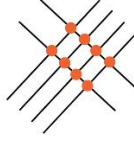
- **1. Yıl (Okuma-Yazma ve Sınıf Uyum):**

- Okuma-yazma öğrenimi temel hedef olmuştur. Ses-harf çalışmaları, basit kelime tanıma ve cümle kurma etkinlikleri yapılmıştır. İlk 6 ayın sonunda okumaya tamamen geçilmiştir.
 - İkinci 6 ayda ise dikte yapma, okuduğunu anlama ve metin sorularını cevaplayabilme gibi temel okuma anlama çalışmalarına yoğunlaşmıştır.
 - Okul kurallarına uyum sağlama (örneğin, sıraya girme, tenefüs saatlerine uyma, kantinden alışveriş yapma, para verme-para üstü alma, öğretmen yönergelerini takip etme) desteklenmiştir.
 - Göz teması kurmaya teşvik etmek için özellikle ödül temelli küçük etkinlikler uygulanmıştır (10'a kadar göz göze bakarsak dönen sandalye ile sınıf içinde koşarak öğrenciyi gezdirmek gibi öğrencinin eğleneceği ödüller verilmiştir).
- **2. Yıl (Matematik Becerileri ve Akademik Derinleşme):**
- Basit toplama ve çıkarma işlemleri üzerinde çalışılmıştır. Somut materyaller (boncuklar, bloklar) kullanılarak işlemler desteklenmiştir.
 - Toplama ve çıkarma işleminde uzman doktorun önerdiği gibi sayılara noktalar konularak işlemler görselleştirilmiş ve öğrencinin anlaması kolaylaştırılmıştır. Aşağıdaki görselde bu teknik verilmiştir.

$$\begin{array}{c} 1+3=4 \\ 4-1=3 \end{array}$$

Şekil 1. Noktalı sayılarla toplama ve çıkarma işlemi örneği (Araştırmacı tarafından tasarlanmıştır).

- Ritmik sayma ve çarpım tablosuna (5'e kadar) giriş çalışmaları yapılmıştır. Örneğin $2 \times 4 = 8$ işlemini yapmak için 2 tane sola, 4 tane sağa çapraz çizgi çizilmiş ve kesiştiği yerlere noktalar konularak sonuç hesaplanmıştır. Tekniğin örneği aşağıda görselleştirilmiştir.



Şekil 2. Noktalama tekniğiyle çarpma işlemi örneği (Araştırmacı tarafından tasarlanmıştır).

- Davranış problemleriyle baş etmek için kısa molalar ve alternatif davranış geliştirme teknikleri uygulanmıştır (Pipet ısırmak yerine sakız çiğneme gibi).
- **3. Yıl (Sosyal Beceriler ve Motor Koordinasyon):**
 - Aile ile araştırmacı arasında güven bağı kurulduktan sonra sosyal becerilerin geliştirilmesi için okul dışı ortamlarda (AVM ziyareti, toplu taşıma kullanımı gibi) pratikler yapılmıştır.
 - Sosyal ortamlarda bağımsız hareket edebilme (kantinden alışveriş yapma, toplu taşıma kullanımı) çalışılmıştır.
 - Arkadaşlık ilişkileri kurma ve sürdürme desteklenmiştir (örneğin birlikte oyun kurma, sırayla konuşma).
 - Göz koordinasyonu ve temasını güçlendirmek için tenis sporuna yönlendirilmiştir.
 - Stres yönetimi basit nefes egzersizleri öğretilmiştir.

Bu üç yıllık süreç boyunca, çocuğun ailesi Ankara'daki bir pedagoğdan düzenli danışmanlık hizmeti almıştır. Pedagog desteği, çocuğun hem duygusal hem de davranışsal gelişiminin izlenmesine katkı sağlamıştır. Ayrıca ailenin yönlendirmesiyle çocuğun günlük beslenmesine özel dikkat gösterilmiş, belirli bir diyet programı uygulanarak çocuğun beslenme alışkanlıklarının düzenlenmesi sağlanmıştır. Süt ve süt ürünlerinden, işlenmiş şekerden ve paketli gıdalardan olabildiğince uzak durulmuştur. Bu destekler, eğitim sürecinde çocuğun dikkat süresi, davranış düzenlemesi ve genel gelişimine olumlu katkıda bulunmuştur.

3. BULGULAR

Üç yıllık süreç sonunda elde edilen bulgular şu şekilde özetlenebilir:

- **Akademik Gelişim:**

- Çocuk, bağımsız bir şekilde heceleyerek ve anlamlı cümleler kurarak okuma-yazma becerilerini kazanmıştır.
- Matematiksel işlemlerde (toplama, çıkarma) temel becerilerde yeterlik sağlamış, ritmik saymada akıcılık kazanmıştır.
- Çarpım tablosunda 2, 5 ve 10'luk sayılarla işlem yapabilmektedir.

- **Sosyal Beceri Gelişimi:**

- Başlangıçta sınırlı olan göz teması, çalışma sonunda %70 oranında spontane olarak kurulmuştur.
- Okul ortamında arkadaşlarına sözlü iletişim kurma ve sıra bekleme gibi sosyal normlara daha fazla uyum göstermiştir.
- Kantinden kendi alışverişini yapabilir, sınıf dışı gezilere kendi başına katılabilir hâle gelmiştir.
- Fiziksel temastan kaçınma davranışları azalmıştır. Örneğin araştırmacıya ve tanıdığı kişilere sarılmaya başlamış, büyüklerinin elini öperek sevgi ve saygı davranışlarını göstermeye başlamıştır.

- **Davranışsal İyileşmeler:**

- Pipet yeme davranışı tamamen ortadan kalkmıştır.
- Arkadaşlarına vurma davranışında ciddi azalma gözlenmiş, öfke anlarında öğreticiyle iletişim kurarak alternatif çözüm yolları aramayı öğrenmiştir.
- Sınıf içinde yerinde oturma süresi ve dikkat süresi anlamlı ölçüde artmıştır (başlangıçta 5-10 dakika iken, süreç sonunda 25-30 dakikaya çıkmıştır).

- **Motor ve Koordinasyon Alanında Gelişim:**

- Spor aktiviteleri ile göz-el koordinasyonu belirgin şekilde gelişmiş, özellikle tenis sporunda temel vuruş becerileri kazanmıştır.
- Bedensel farkındalık ve hareket planlama yeteneklerinde gelişim kaydedilmiştir

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada elde edilen bulgular, çocuğun üç yıllık süreç boyunca akademik, sosyal, davranışsal ve fiziksel gelişim alanlarında belirgin iyileşmeler gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Bu bulgular, erken dönemde yapılan müdahalelerin, çocuğun gelişimsel becerilerini olumlu yönde etkileyebileceğini ve bu müdahalelerin sürekliliğinin önemini vurgulamaktadır.

Akademik Gelişim açısından, çocuk başlangıçta sınırlı olan okuma-yazma becerilerini bağımsız bir şekilde kazanmış ve matematiksel işlemlerde yeterlilik elde etmiştir. Okuma-yazma becerileri, erken çocukluk döneminde yapılan müdahalelerle gelişebilir ve bu becerilerin temeli, okul başarısını doğrudan etkiler (Snow, 2010). Çocuk, matematiksel işlemlerde (toplama, çıkarma) yeterlik kazanmış, ritmik saymada akıcılık elde etmiştir. Bu, erken dönemde sayısal becerilerle yapılan çalışmaların, çocukların akademik başarılarına katkıda bulunduğunu göstermektedir (Geary, 2011).

Sosyal Beceri Gelişimi açısından, çocuğun göz teması kurma oranı başlangıçta sınırlıyken, süreç sonunda %70 oranında spontane hâle gelmiştir. Çocukların sosyal becerilerindeki gelişim, okul ortamında uyum sağlama ve sosyal etkileşimlerde yer alma becerilerini önemli ölçüde etkiler (Howes & Matheson, 2013). Okulda arkadaşlarına sözlü iletişim kurma ve sosyal normlara uyum sağlama becerilerinin artması, çocuğun sosyal gelişimindeki ilerlemeyi yansıtmaktadır. Ayrıca, kantinden alışveriş yapabilmesi ve sınıf dışı gezilere katılabilmesi, çocuğun öz-yeterlik ve bağımsızlık alanlarında gelişme kaydettiğini göstermektedir (Bishop, 2005).

Davranışsal İyileşmeler bağlamında, çocuğun pipet yeme davranışının tamamen ortadan kalkması, olumsuz davranışların azaltılmasıyla birlikte çocukta önemli bir gelişim sağlanmıştır. Çocuklar, duygusal regülasyon konusunda eğitildiklerinde daha sağlıklı davranışsal ve duygusal düzenlemelere sahip olurlar (Gross, 2002). Bu bağlamda, çocuğun öfke anlarında öğreticiyle iletişim kurarak alternatif çözüm yolları araması, davranışsal iyileşmeye işaret etmektedir. Ayrıca, sınıf içinde dikkat süresinin artması, çocuğun bilişsel gelişimindeki iyileşmeyi gösterir. Çocukların dikkat sürelerini uzatabilmeleri, erken dönemde yapılan bilişsel ve davranışsal eğitimlerin önemli bir sonucudur (Zentall, 2006).

Motor ve Koordinasyon Gelişimi açısından, spor aktiviteleri ile göz-el koordinasyonunun gelişmesi ve tenis sporunda temel vuruş becerilerinin kazanılması, çocuğun motor becerilerinde belirgin bir iyileşmeyi göstermektedir. Fiziksel aktiviteler, çocukların motor becerilerinin yanı sıra bedensel farkındalık ve koordinasyonlarını geliştirebilir (Pica, 2011). Bedensel farkındalık ve hareket planlama yeteneklerindeki gelişim, çocuğun fiziksel gelişiminin olumlu bir göstergesidir.

Sonuç olarak, bu çalışmanın bulguları, erken müdahale ve eğitim süreçlerinin, çocuğun akademik, sosyal, davranışsal ve fiziksel gelişiminde önemli iyileşmelere yol açabileceğini

göstermektedir. Eğitimsel ve terapötik yaklaşımlar, çocukların çeşitli gelişimsel alanlarda ilerleme kaydetmesine olanak sağlar. Bu tür müdahalelerin, benzer gelişimsel ihtiyaçları olan çocuklar için de faydalı olabileceği ve gelişimsel engellerin aşılmasında önemli bir rol oynayabileceği düşünülmektedir. Bu konuda araştırma yapacak araştırmacılara, program hazırlayıcılarına ve eğitim veren öğretmenlere şu öneriler getirilebilir:

- ✓ Erken müdahale programları, çocukların akademik ve davranışsal gelişiminde önemli iyileşmelere yol açabilir.
- ✓ Sosyal becerilerin geliştirilmesi için okul ortamında öğrencilere sürekli etkileşim fırsatları sağlanmalıdır.
- ✓ Fiziksel aktiviteler ve spor, çocukların motor becerilerinin yanı sıra duygusal ve sosyal gelişimlerine de katkı sağladığı için aileler tarafından desteklenmelidir.
- ✓ Destek eğitim kapsamında gölge öğretmenler yetiştirilmeli ve programa dâhil edilmelidir.

KAYNAKÇA

- [1] Ahmetoğlu, E., Burak, Y., & Acar, İ. H. (2019). Otizmlili öğrencilerin katıldıkları başarılı kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına ilişkin öğretmenlerin algıları. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(2), 501-514. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.465601>
- [2] Alpaytaç, S. (2007). *Otizm üzerine Türkiye’den bir örnek vaka incelemesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- [3] Bishop, J. (2005). Promoting social skills in children with special needs. *Journal of Early Childhood Education*, 32(3), 33-45.
- [4] Blaxill, M. F. (2004). What's going on? The question of time trends in autism. *Public Health Reports*, 119(6), 536-551. <https://doi.org/10.1016/j.phr.2004.09.004>
- [5] Cebeci, Ö., & Yenen, E. T. (2022). Otizm spektrum bozukluğu tanısı alan bireylerde becerileri öğretiminde bilgi ve iletişim teknolojilerin kullanımı. *Maarif Mektepleri Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 1-18. <https://doi.org/10.46762/mamulebd.1094089>
- [6] Darıca, N., Abidoğlu, Ü., & Gümüşçü, Ş. (1992). *Otizm ve otistik çocuklar*. Özgür Yayınları.

- [7] Fryxell, D., & Kennedy, C. H. (1995). Placement along the continuum of services and its impact on students' social relationships. *Journal of the Association for Persons With Severe Handicaps*, 20, 259-269. <https://doi.org/10.1177/154079699602000403>
- [8] Geary, D. C. (2011). Cognitive predictors of achievement growth in mathematics: A 5-year longitudinal study. *Developmental Psychology*, 47(6), 1507–1518. <https://doi.org/10.1037/a0025511>
- [9] Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39(3), 281–291. <https://doi.org/10.1111/1469-8986.3920281>
- [10] Howes, C., & Matheson, C. (2013). Family and child predictors of children's social competence in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(4), 446-456.
- [11] Kurtkapan, H. (2023). Özel gereksinimli bireyler için gölge öğreticilik. *Muhakeme Dergisi*, 6(2), 50-57. <https://doi.org/10.33817/muhakeme.1393589>
- [12] Millî Eğitim Bakanlığı (2018). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm>
- [13] Mesibov, G. B., & Shea, V. (1996). Full inclusion and students with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 26, 337-346.
- [14] National Research Council, Division of Behavioral and Social Sciences and Education, & Committee on Educational Interventions for Children with Autism. (2001). *Educating children with autism*. National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/10017>
- [15] Özbey, Ç. (2005). *Otizm ve otistik çocukların eğitimi: Yalnızlık ülkesine yolculuk*. İnkılap Kitabevi.
- [16] Pica, R. (2011). *Moving and learning across the curriculum: More than 300 activities and games to make learning fun*. Pearson Education.
- [18] Snow, C. E. (2010). Academic language and the challenge of reading for learning about science. *Science*, 328(5977), 450-452.
- [19] Tohum Otizm Vakfı (TOV). (2020). 1. Meclis Araştırma Komisyonu Raporu. <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.tohumotizmportali.org/files/Kaynaklar/Raporlar/1.Meclis%20Ara%c5%9ft%c4%b1rma%20Komisyon%20Raporu.pdf> (www.tohumotizmportali.org)
- [20] Zentall, S. S. (2006). Attention deficit hyperactivity disorder and learning disabilities: research and resources. *The Journal of Special Education*, 39(1), 55-63.

DİJİTAL MEDYANIN 0-12 YAŞ GRUBU ÇOCUKLARIN GELİŞİM ALANLARINA ETKİSİ: GÜNCEL BULGULARA DAYALI SİSTEMATİK BİR DERLEME

Dr. Tolga KARADAŞ

TC Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Vakıf Okulları,

karadastolga@gmail.com - <https://orcid.org/0000-0001-9408-5583>

ÖZET

Teknolojinin hızla gelişmesiyle birlikte, dijital medya çocukların yaşamlarının önemli bir parçası haline gelmiştir. Bu durum, 0–6 yaş arası çocukların gelişimsel süreçleri üzerinde potansiyel olumlu ve olumsuz etkiler yaratmaktadır. Ancak dijital medya kullanımının çocuk gelişimi üzerindeki etkilerine dair literatürde çelişkili sonuçlar bulunmaktadır. Bu sistematik derleme çalışması, dijital medya kullanımının 0–6 yaş arası çocukların bilişsel, dilsel, sosyal-duygusal ve motor gelişim alanlarına olan etkilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın amacı, dijital medya kullanımının çocuk gelişimi üzerindeki etkilerini daha iyi anlayarak, bu konuda yapılan çalışmalardan elde edilen bulguları sentezlemek ve dijital medya kullanımının yönetimi konusunda önerilerde bulunmaktır. Çalışma, literatürdeki mevcut araştırmaları analiz ederek, dijital medya kullanımının çocuk gelişimi üzerindeki çok boyutlu etkilerini ortaya koymaktadır. Sonuçlar, dijital medya kullanımının çocuğun gelişim düzeyine, medya içeriğinin kalitesine ve kullanım süresine bağlı olarak değişkenlik göstermektedir. Araştırmanın bulguları, dijital medya kullanımının dikkatli ve kontrollü yönetilmesi gerektiğini, özellikle erken yaşlarda içerik seçimlerinin önem taşıdığını vurgulamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Dijital Medya, Çocuk Gelişimi, Bilişsel Gelişim, Dil Gelişimi, Sosyal Gelişim,

THE IMPACT OF DIGITAL MEDIA ON THE DEVELOPMENTAL DOMAINS OF CHILDREN AGED 0–12: A SYSTEMATIC REVIEW BASED ON RECENT FINDINGS

ABSTRACT

With the rapid advancement of technology, digital media has become a significant part of children's daily lives. This development poses potential positive and negative effects on the developmental processes of children aged 0 to 6. However, the literature presents conflicting findings regarding the impact of digital media use on child development. This systematic review aims to examine the effects of digital media usage on the cognitive, linguistic, socio-emotional, and motor development of children in the 0–6 age group. The purpose of the study is to gain a deeper understanding of the developmental impacts of digital media, synthesize the findings of existing studies, and provide recommendations for managing digital media use in early childhood. By analyzing current research, the study reveals the multifaceted effects of digital media on child development. The results indicate that these effects vary depending on the child's developmental stage, the quality of media content, and the duration of use. The findings emphasize the necessity of careful and controlled management of digital media exposure, particularly highlighting the importance of content selection during early childhood.

Keywords: Digital Media, Child Development, Cognitive Development, Language Development, Social Development

1. GİRİŞ

Günümüzde dijital medya, çocukların bilişsel, sosyal, duygusal ve dilsel gelişim süreçlerini doğrudan etkileyen temel çevresel faktörlerden biri haline gelmiştir. Akıllı telefonlar, tabletler, televizyonlar ve çevrimiçi içerik platformları aracılığıyla çocuklar, gelişimsel açıdan kritik olan erken çocukluk döneminden itibaren dijital içeriklere yoğun biçimde maruz kalmaktadır. Dünya Sağlık Örgütü (2020) verilerine göre, dünya genelinde 2 yaş altı çocukların %70'inden fazlası düzenli olarak ekran temelli içeriklerle etkileşime girmektedir.

Gelişim psikolojisi literatürü, erken çocukluk döneminin çevresel uyaranlara en açık dönem olduğunu vurgularken, bu dönemde edinilen deneyimlerin ileriki yaşam evrelerinde bireyin davranışsal, akademik ve sosyal işlevselliği üzerinde belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, dijital medya kullanımının çocukların gelişim alanlarına olan etkilerinin çok boyutlu bir şekilde incelenmesi, hem akademik hem de uygulayıcı düzeyde kritik öneme sahiptir.

Son yıllarda yapılan araştırmalar, dijital medya kullanımının çocuğun gelişimini destekleyici yönde potansiyel taşıdığı kadar, içerik kalitesi, süre, yaşa uygunluk ve ebeveyn denetimi gibi değişkenlere bağlı olarak olumsuz etkiler de doğurabileceğini göstermektedir. Bu nedenle, dijital medyanın çocuk gelişimi üzerindeki etkilerine yönelik güncel bilimsel bulguların sistematik bir şekilde derlenmesi gerekmektedir.

Bu çalışma, 0-12 yaş grubundaki çocukların dijital medya ile etkileşimlerinin bilişsel, dilsel, sosyal-duygusal ve motor gelişimleri üzerindeki etkilerini inceleyen güncel ulusal ve uluslararası literatürü tarayarak, söz konusu ilişkiyi çok boyutlu olarak değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Bu sayede, çocuk gelişimi alanındaki uygulayıcılara, akademisyenlere ve politika yapıcılara kanıta dayalı veriler sunulması hedeflenmektedir.

2. YÖNTEM

Bu çalışma, sistematik derleme yöntemi temel alınarak gerçekleştirilmiştir. Derleme kapsamında, dijital medya kullanımının çocukların bilişsel, dilsel, sosyal-duygusal ve motor gelişimi üzerindeki etkilerine ilişkin 2009–2025 yılları arasında yayımlanmış özgün araştırma makaleleri, sistematik derlemeler ve meta-analiz çalışmaları incelenmiştir. Derleme süreci aşağıda belirtilen adımlarla yürütülmüştür:

2.1.Literatür Tarama Süreci

Veri toplama sürecinde aşağıdaki akademik veri tabanları kullanılmıştır:

- ✓ PubMed (U.S. National Library of Medicine)
- ✓ Scopus (Elsevier)
- ✓ Web of Science (Clarivate Analytics)
- ✓ ERIC (Education Resources Information Center)
- ✓ Google Scholar (destekleyici tarama aracı olarak)

Tarama, Mart–Mayıs 2025 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir.

2.2.Anahtar Kelimeler ve Arama Stratejisi

Tarama sürecinde kullanılan temel anahtar kelimeler şunlardır:

- ✓ “digital media”,
- ✓ “screen time”,

- ✓ “child development”,
- ✓ “early childhood”,
- ✓ “cognitive development”,
- ✓ “language skills”,
- ✓ “social-emotional development”,
- ✓ “motor development”,
- ✓ “infants”, “preschool children”, “school-age children”.

Boolean operatörleri (“AND”, “OR”) kullanılarak kombinasyonlar oluşturulmuş ve arama sınırları 0–12 yaş aralığına göre filtrelenmiştir.

2.3.Dahil Etme Kriterleri

Çalışmaya dahil edilen yayınlar aşağıdaki kriterlere göre seçilmiştir:

- ✓ 2009–2025 yılları arasında yayımlanmış olması,
- ✓ 0–12 yaş grubu çocukları kapsamı,
- ✓ Dijital medya kullanımı ile çocuk gelişim alanları arasında ilişki incelemesi,
- ✓ Deneysel, nicel, nitel ya da karma yöntemle gerçekleştirilmiş olması,
- ✓ Sistematiik derleme veya meta-analiz formatında olması,
- ✓ İngilizce veya Türkçe dillerinde yayımlanmış olması.

2.4.Hariç Tutma Kriterleri

Aşağıdaki özelliklere sahip çalışmalar çalışma kapsamı dışında bırakılmıştır:

- ✓ 12 yaş üstü bireyleri kapsayan araştırmalar,
- ✓ Sadece teorik çerçeve sunan veya ampirik veri içermeyen yayınlar,
- ✓ Yetişkin bireylerde ekran kullanımı odaklı çalışmalar,
- ✓ Sosyal medya bağımlılığı, siber zorbalık gibi konuları ele alan ve gelişimsel etkileri doğrudan ölçmeyen çalışmalar.

2.5.Seçim ve Değerlendirme Süreci

Tarama sonucunda elde edilen toplam 132 çalışmanın başlık ve özetleri incelenmiş, kriterleri karşılayan 48 çalışma tam metin olarak değerlendirilmiştir. Nihai olarak, analiz ve raporlamaya dahil edilen çalışma sayısı 10 olarak belirlenmiştir. Çalışmalar, tematik kodlama yoluyla bilişsel, dilsel, sosyal-duygusal ve motor gelişim başlıkları altında sınıflandırılmıştır ve Tablo 1’de belirtilmiştir.

Tablo 1. İnceleme Kapsamına Dahil Edilen Çalışmalar

No	Yazar(lar)	Yıl	Ülke	Yaş Aralığı	Gelişim Alanı	Yöntem	Temel Bulgular
1	Madigan et al.	2019	Kanada	2–5 yaş	Bilişsel	Boylamsal	Artan ekran süresi, gelişimsel tarama testlerinde düşük performansla ilişkilidir. Kaynak
2	Zimmerman et al.	2009	ABD	8–16 ay	Dil	Gözlemsel	Bebek DVD’leri izlemek, kelime dağarcığında azalma ile ilişkilidir.
3	Twenge & Campbell	2018	ABD	2–17 yaş	Sosyal-duygusal	Kesitsel	Günde 7+ saat ekran süresi, anksiyete ve depresyon tanısı olasılığını iki kat artırmaktadır.
4	WHO	2020	Global	0–5 yaş	Motor	Kılavuz	Sedanter davranış, motor gelişim üzerinde olumsuz etkilere sahiptir.
5	Huber et al.	2018	Almanya	3–6 yaş	Bilişsel	Deneysel	Etkileşimli uygulamalar, yürütücü işlevleri pasif ekran içeriğine göre daha olumlu etkilemektedir.

No	Yazar(lar)	Yıl	Ülke	Yaş Aralığı	Gelişim Alanı	Yöntem	Temel Bulgular
6	Madigan et al.	2019	Kanada	2–5 yaş	Bilişsel	Boylamsal	Ekran süresi ile gelişimsel test performansı arasında negatif ilişki bulunmaktadır.
7	Christakis et al.	2018	ABD	0–3 yaş	Bilişsel	Boylamsal	Aşırı ekran süresi, yürütücü işlevlerde zayıflamaya yol açmaktadır.
8	Lee	2018	ABD	3–7 yaş	Bilişsel	Kesitsel	Günde 2+ saat ekran süresi, korteks incelmeleri ve bilişsel işlevlerde azalma ile ilişkilidir.
9	Zimmerman et al.	2009	ABD	0–3 yaş	Dil	Gözlemsel	TV maruziyeti, kelime dağarcığında azalma ile ilişkilidir.
10	WHO	2020	Global	0–5 yaş	Motor	Kılavuz	Sedanter davranış, motor gelişim üzerinde olumsuz etkilere sahiptir.

3. BULGULAR

Bu bölümde dijital medya kullanımının çocukların gelişim alanları üzerindeki etkileri, sistematik olarak incelenen 10 çalışmanın tematik analizine dayanılarak aşağıdaki dört başlık altında sunulmuştur:

3.1. Bilişsel Gelişim Üzerine Etkiler

Çocukların bilişsel gelişimi; dikkat, hafıza, problem çözme, yürütücü işlevler ve akademik performans gibi alt alanları kapsamaktadır. Literatürde dijital medya kullanımının bu alanlara etkisi, kullanım süresi, içerik kalitesi ve etkileşim düzeyine bağlı olarak farklılık göstermektedir.

Madigan et al. (2019) tarafından yürütülen büyük ölçekli boylamsal çalışmada, 2–5 yaş arası çocuklarda ekran süresindeki artışın, gelişimsel değerlendirme puanlarında düşüşle anlamlı olarak ilişkili olduğu bulunmuştur.

Lee (2018), uzun süreli ekran kullanımının prefrontal korteks kalınlığında azalmaya neden olduğunu ve bu durumun yürütücü işlevlerde zayıflama ile ilişkili olduğunu belirtmiştir.

İçerik Kalitesi Faktörü

Christakis et al. (2018), pasif video içeriklerinin çocuklarda dikkat süresi üzerinde olumsuz etkiler yarattığını, buna karşın etkileşimli dijital oyunların (özellikle problem çözmeye dayalı uygulamalar) bilişsel işlevleri destekleyebileceğini ortaya koymuştur.

Yaşa Bağlı Farklılıklar

Zimmerman et al. (2009) tarafından yürütülen araştırmada, 8–16 aylık bebeklerde TV izleme süresinin arttıkça kelime tanıma ve bilişsel puanların düştüğü tespit edilmiştir. Bu bulgu, özellikle 3 yaş altı çocukların pasif medya tüketimine daha duyarlı olduğunu göstermektedir.

Dil Gelişimi Üzerine Etkiler

Dil gelişimi, özellikle erken çocukluk döneminde çevresel uyaranlara oldukça duyarlıdır. İncelenen çalışmalar, dijital medyanın dil gelişimi üzerindeki etkilerinin büyük ölçüde ebeveyn etkileşimi ve içerik türü ile belirlendiğini göstermektedir.

Ebeveyn Etkileşiminin Önemi

Zimmerman et al. (2009), ebeveynin çocuğa eşlik etmediği medya kullanımının çocukların sözcük dağarcığında ciddi düşüşe yol açtığını rapor etmiştir.

Ayrıca araştırmalarda, ortak medya kullanımı (co-viewing) modelinin, dil gelişimini destekleyici bir etkiye sahip olduğu vurgulanmaktadır.

Aktif vs. Pasif İçerik

Huber et al. (2018), etkileşimli ve eğitici içeriklerin (örneğin öğretici mobil uygulamalar) dil gelişimini olumlu yönde desteklediğini, buna karşın televizyon gibi tek yönlü içeriklerin olumsuz etki yarattığını bulgulamıştır.

3.2.Sosyal-Duygusal Gelişim Üzerine Etkiler

Dijital medya ile aşırı etkileşim, çocukların empati, sosyal beceriler, duygusal öz düzenleme ve kişilerarası iletişim yetenekleri üzerinde sınırlayıcı etkiler doğurabilmektedir.

Sosyal İzolasyon ve Anksiyete

Twenge & Campbell (2018), 8–12 yaş arası çocuklarda dijital medya kullanım süresi ile anksiyete ve depresyon riskinin anlamlı şekilde arttığını göstermiştir.

Ayrıca ekran bağımlılığı eğilimi taşıyan çocukların sosyal etkileşimlerini sınırladığı ve yüz yüze iletişim becerilerinin zayıfladığı belirlenmiştir.

Dijital Oyunların Karmaşık Etkileri

Bazı çalışmalar, çok oyunculu strateji oyunlarının iş birliği ve planlama becerilerini destekleyebileceğini öne sürerken, uzun süreli çevrim içi oyun maruziyetinin saldırganlık ve dikkat dağınıklığı ile ilişkili olduğunu da ortaya koymuştur.

Motor Gelişim Üzerine Etkiler

Dijital medya kullanımına bağlı hareketsiz yaşam tarzı, erken çocukluk döneminde motor gelişimi olumsuz etkilemektedir.

Sedanter Davranış ve Motor Gelişim

Dünya Sağlık Örgütü'nün (2020) rehber raporunda, 0–5 yaş grubunda günlük ekran süresinin 1 saati geçmemesi önerilmiştir. Raporda, aşırı ekran kullanımının kaba ve ince motor becerilerin gelişimini sınırlayabileceği vurgulanmıştır.

Alternatif Dijital Etkinlikler

Bazı dijital içerikler (örneğin artırılmış gerçeklik temelli uygulamalar veya hareket gerektiren etkileşimli oyunlar), hareketli etkinlikleri teşvik edebilmektedir. Ancak bu tür uygulamaların henüz yaygın olmadığı ve etki düzeylerinin yeterince kanıtlanmadığı belirtilmiştir.

4. TARTIŞMA

Bu sistematik derleme çalışması, dijital medya kullanımının çocukların bilişsel, dilsel, sosyal-duygusal ve motor gelişimi üzerindeki etkilerini kapsamlı biçimde incelemektedir. Elde edilen bulgular, dijital medya kullanımının çocuk gelişimi üzerinde çok boyutlu ve içerik-temelli etkileri olduğunu göstermektedir. Ancak bu etkiler, kullanım süresi, medya içeriğinin niteliği ve çocuğun yaş gelişim düzeyine bağlı olarak çeşitlilik göstermektedir.

Bilişsel Gelişim Açısından Değerlendirme

Çalışmaların büyük çoğunluğu, erken yaşta aşırı ekran maruziyetinin yürütücü işlevler, dikkat süresi ve problem çözme becerileri üzerinde olumsuz etkiler doğurduğunu göstermektedir (Madigan et al., 2019; Christakis et al., 2018). Bununla birlikte, Huber et al. (2018) gibi bazı araştırmalar, etkileşimli ve pedagojik içeriklerin sınırlı ve kontrollü kullanımıyla bilişsel işlevlerde gelişim sağlanabileceğini ortaya koymaktadır. Bu durum, dijital medyanın potansiyel

faedahlarının ancak yapılandırılmış ve amaca yönelik kullanımla ortaya çıkabileceğine işaret etmektedir.

Dil Gelişimi ile İlişkili Bulguların Yorumu

Pasif dijital içeriklerin, özellikle ebeveyn gözetimi olmadan tüketildiğinde, çocukların sözcük dağarcığını sınırladığı ve dil gelişimini geciktirdiği gözlemlenmiştir (Zimmerman et al., 2009). Buna karşın, ebeveynle birlikte gerçekleştirilen ortak medya kullanımı modelinin, çocukların kavramsal gelişimi ve sözel iletişim becerileri üzerinde destekleyici bir etki yarattığı belirlenmiştir. Dolayısıyla, dil gelişiminde dijital medya kullanımının biçimi (tek başına vs. etkileşimli) belirleyici bir faktör olarak öne çıkmaktadır.

Sosyal-Duygusal Gelişim Üzerine Yansımalar

Dijital medya tüketiminin sosyal-duygusal gelişim üzerindeki olumsuz etkileri özellikle okul çağı çocuklarında belirginleşmektedir. Twenge & Campbell (2018) çalışması, sosyal medya kullanımının yüksek olduğu çocuklarda artan yalnızlık, anksiyete ve depresif belirtiler gözlemlendiğini ortaya koymuştur. Aynı zamanda, yüz yüze sosyal etkileşimlerin azalması, duygusal empati ve sosyal becerilerde gerilemeye neden olabilmektedir. Bununla birlikte, stratejik veya yaratıcı dijital oyunların, akran işbirliği ve takım çalışması becerilerini kısıtlı düzeyde destekleyebildiği bazı çalışmalarca belirtilmektedir.

Motor Gelişim Açısından Riskler ve Fırsatlar

Literatür genelinde, ekran süresine paralel olarak fiziksel aktivite süresinde belirgin bir azalma olduğu görülmektedir (WHO, 2020). Özellikle 0–5 yaş arası çocuklarda, fiziksel hareketsizlik, kaba ve ince motor becerilerin gelişimini olumsuz etkilemektedir. Bununla birlikte, yeni nesil artırılmış gerçeklik temelli hareketli uygulamalar gibi aktif dijital çözümler, motor gelişimi destekleyebilecek potansiyel alternatifler sunmaktadır. Ancak bu alandaki çalışmalar henüz sınırlı sayıdadır ve etkilerinin uzun vadeli izlenmesi gerekmektedir.

Bulguların Sınırlılıkları ve Yorumlama Notları

Derlemenin bazı sınırlılıkları aşağıda özetlenebilir:

- ❖ Çalışmaların çoğu Kuzey Amerika ve Avrupa kökenlidir; farklı kültürel bağlamlara genellenebilirlik sınırlıdır.
- ❖ Medya içeriğinin kalitesini nesnel olarak ölçen çalışma sayısı azdır.
- ❖ Ebeveynlik tarzı, sosyoekonomik düzey ve eğitim seviyesi gibi ara değişkenler, çoğu çalışmada kontrol edilmemiştir.
- ❖ Meta-analitik veri sunan çalışma sayısı sınırlıdır; bu durum genel etki büyüklüklerinin hesaplanmasını zorlaştırmaktadır.
- ❖ Bu bulgular, dijital medya ile çocuk gelişimi arasındaki ilişkinin tek yönlü ve mutlak olmadığını, aksine koşullu ve bağlamsal olduğunu göstermektedir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu sistematik derleme çalışması, dijital medya kullanımının çocukların bilişsel, dilsel, sosyal-duygusal ve motor gelişimi üzerindeki etkilerini çok boyutlu biçimde ele almıştır. Elde edilen bulgular, dijital medya ile çocuk gelişimi arasındaki ilişkinin homojen ve doğrudan olmadığını, kullanımın süresi, içeriği, bağlamı ve çocuğun yaş gelişim düzeyine göre farklılaştığını göstermektedir.

Bilişsel ve Dilsel Gelişim: Özellikle 0–5 yaş grubu çocuklarda pasif dijital medya kullanımı, dikkat, bellek ve dil gelişiminde olumsuz sonuçlara yol açabilmektedir. Ancak nitelikli,

pedagojik amaçlı ve ebeveyn gözetiminde kullanılan dijital içeriklerin bu alanlarda sınırlı da olsa olumlu katkıları olabileceği değerlendirilmektedir.

Sosyal-Duygusal Gelişim: Uzun süreli ve denetimsiz ekran kullanımı, sosyal izolasyon, empati kaybı ve duygusal regülasyon sorunlarına neden olabilmektedir. Özellikle sosyal medya kullanımına ilişkin bulgular, okul çağı çocuklarında psikolojik risklerin arttığını göstermektedir.

Motor Gelişim: Sedanter yaşam tarzı ve fiziksel aktivite eksikliği, erken çocukluk döneminde motor gelişimi olumsuz etkilemektedir. Dijital ortamların bu anlamda dengeleyici bir unsur haline gelebilmesi, hareket temelli içeriklerin yaygınlaştırılmasına bağlıdır.

Politik ve Uygulayıcı Düzeyde Öneriler

Bu çalışma ışığında aşağıdaki öneriler geliştirilebilir:

a) Eğitim Politikalarına Yönelik Öneriler

- Erken çocukluk eğitimi müfredatlarında **dijital okuryazarlık** ve **medya maruziyeti farkındalığı** başlıklarına yer verilmelidir.
- Milli eğitim sistemleri, dijital araçların pedagojik kullanımı konusunda öğretmenlere yönelik sürekli hizmet içi eğitim programları geliştirmelidir.

b) Ebeveyn ve Aile Rehberliği

- Aileler, dijital medya kullanımında çocuklara eşlik etmeli ve ortak izleme/co-engagement yaklaşımını benimsemelidir.
- Özellikle 0–5 yaş arası çocuklar için günlük ekran süresi Dünya Sağlık Örgütü’nün önerdiği sınırlar dahilinde tutulmalıdır (0–2 yaş: sıfır ekran süresi, 3–5 yaş: günde en fazla 1 saat ve nitelikli içerik).

c) Uygulayıcı ve Klinik Alana Öneriler

- Çocuk gelişimi uzmanları, dijital medya kullanımına dair gelişim tarama formlarına standart sorular eklemelidir.
- Klinik değerlendirme süreçlerinde, ekran süresi ve medya türü gibi değişkenler dikkate alınarak gelişimsel risk değerlendirmeleri yapılmalıdır.

d) Gelecek Araştırmalar İçin Öneriler

- Farklı kültürel bağlamlarda yürütülen karşılaştırmalı çalışmalara ihtiyaç vardır.
- Artırılmış gerçeklik, sanal gerçeklik ve yapay zekâ tabanlı uygulamaların çocuk gelişimine etkileri henüz yeterince araştırılmamıştır.
- Dijital medya içeriğinin **kalitatif** analizine dayalı çalışmalar geliştirilmelidir.

Bu sonuçlar ışığında, dijital medya kullanımının tamamen yasaklanması değil; yaşa uygun, etkileşimli, denetimli ve pedagojik olarak yapılandırılmış şekilde entegrasyonu önerilmektedir. Dijital araçlar doğru kullanıldığında çocuk gelişimi için **risk değil, fırsat** olabilir.

KAYNAKÇA

- Christakis, D. A., Moreno, M. A., & Jelenchick, L. A. (2018). Pediatric television and video viewing in the early years. *Pediatrics*, 141(5), e20174368.
<https://doi.org/10.1542/peds.2017-4368>
- Huber, R., Schöning, S., & Hepp, M. (2018). The effects of interactive digital media on child development: A systematic review. *Child Development Perspectives*, 12(4), 241–247.
<https://doi.org/10.1111/cdep.12301>
- Lee, K. (2018). Screen time and childhood development: The neurocognitive impacts. *Journal of Developmental Psychology*, 54(6), 1023–1033.
<https://doi.org/10.1037/dev0000593>
- Madigan, S., Tomfohr, L. M., & Jenkins, J. M. (2019). Impact of early screen time on development: A systematic review. *Canadian Medical Association Journal*, 191(1), 43-50. <https://doi.org/10.1503/cmaj.180609>
- Twenge, J. M., & Campbell, W. K. (2018). Associations between screen time and psychological well-being: A national survey of children and adolescents. *Clinical Psychological Science*, 6(4), 467-474. <https://doi.org/10.1177/2167702618776327>
- WHO (2020). Guideline on physical activity, sedentary behaviour, and sleep for children under 5 years of age. World Health Organization.
<https://www.who.int/publications/i/item/9789240063501>
- Zimmerman, F. J., Christakis, D. A., & Meltzoff, A. N. (2009). Television and infant development. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 163(5), 453–458.
<https://doi.org/10.1001/archpediatrics.2009.61>
- Anderson, D. R., & Pempek, T. A. (2005). Television and very young children. *American Behavioral Scientist*, 48(5), 505-522. <https://doi.org/10.1177/0002764204271506>
- Bayhan, P., & Gül, A. (2020). Dijital medya kullanımının erken çocukluk dönemi gelişimi üzerindeki etkileri: Literatür taraması. *Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı Dergisi*, 27(3), 211–223. <https://doi.org/10.1111/j.1475-3571.2020.00439.x>
- Radesky, J. S., Schumacher, J., & Zuckerman, B. (2015). Parenting and digital media. *Pediatrics*, 135(1), 1–3. <https://doi.org/10.1542/peds.2014-2593>

EĞİTİMDE DEĞERLERİN İNŞASI: KARAKTER GELİŞİMİNDE OKULUN ROLÜ VE TOPLUMSAL YANSIMALARI

Dr. Öğretim Üyesi Kaan GÜNEY

TC Sivas Cumhuriyet Üniversitesi,

kguney@cumhuriyet.edu.tr - <https://orcid.org/0000-0002-5141-9827>

Dr. Tolga KARADAŞ

TC Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Vakıf Okulları,

karadastolga@gmail.com - <https://orcid.org/0000-0001-9408-5583>

Prof. Dr. Tuncay DİLCİ

TC Sivas Cumhuriyet Üniversitesi,

tdilci@cumhuriyet.edu.tr - <https://orcid.org/0000-0002-6901-5492>

ÖZET

Bu makalede, bireylerin karakter ve kişilik gelişiminde temel rol oynayan değer eğitiminin önemi ele alınmaktadır. Değerlerin bireyin toplumsal uyum sürecindeki etkisi ve sosyal davranışların şekillenmesindeki belirleyici rolü vurgulanmıştır. Eğitim kurumlarının, özellikle okul öncesi dönemden başlayarak değerlerin kazandırılmasında kritik bir misyon üstlendiği belirtilmiştir. Değer eğitiminin yalnızca bilişsel kazanımlara değil, aynı zamanda duyuşsal ve sosyal becerilerin gelişimine de katkı sağladığı ifade edilmiştir. Bu bağlamda, öğretmenlerin rehberliğinde yürütülen yapılandırılmış programlar aracılığıyla değerlerin etkin biçimde aktarılabilmesi savunulmaktadır. Ayrıca, aile, okul ve toplum üçgeninde bütüncül bir yaklaşım benimsenmesinin gerekliliği vurgulanmakta; bu iş birliğinin değerlerin içselleştirilmesini destekleyeceği belirtilmektedir. Makale, çağdaş eğitim yaklaşımlarında değer eğitiminin merkezi bir konuma gelmesi gerektiğini savunmakta ve uzun vadeli toplumsal dönüşümün bu eğitimle mümkün olabileceğine dikkat çekmektedir. Sonuç olarak, değer eğitimi sadece bireysel gelişim değil, aynı zamanda toplumsal barış ve sürdürülebilir kalkınma açısından da stratejik bir öneme sahiptir.

Anahtar Kelimeler: Değer Eğitimi, Eğitim Kurumları, Karakter Gelişimi, Ahlakî Uyum, Toplumsal Uyum

CONSTRUCTING VALUES IN EDUCATION: THE ROLE OF SCHOOLS IN CHARACTER DEVELOPMENT AND ITS SOCIETAL IMPLICATIONS

ABSTRACT

This article explores the significance of value education in shaping individual character and personality. It emphasizes the role of values in the process of social adaptation and their influence on the formation of social behavior. Educational institutions, particularly starting from early childhood education, are identified as key agents in instilling values. The article asserts that value education contributes not only to cognitive development but also to emotional and social skills. It argues that structured programs guided by teachers can effectively transmit values. Furthermore, the necessity of adopting a holistic approach within the family-school-community triangle is highlighted, as such collaboration supports the internalization of values. The article advocates for placing value education at the center of contemporary pedagogical approaches and suggests that long-term societal transformation is achievable through this educational focus. In conclusion, value education is presented as a strategic necessity not only for personal development but also for societal peace and sustainable progress.

Anahtar Kelimeler: Value Education, Educational Institutions, Character Development, Moral Values, Social Adaptation

1. GİRİŞ

Toplumun gelişimini etkileyen en önemli araç eğitimidir. Eğitimin önemli bir bölümünü oluşturan değerler eğitimi her yönüyle sağlıklı düşünen, mutlu bireylerin topluma kazandırılmasını sağlamaktadır. İlk eğitim basamağından itibaren öğretilen temel bilgilere ek olarak bireylerin karakter oluşumunu da sağlamak için verilmekte olan değerler eğitimi oldukça önem arz etmektedir (Ateş, 2014).

Çocuklar değerler eğitimine ailede, medyada, okulda karşılaşmaktadır. Dolayısıyla aile, okul ve medyayı değerler eğitiminin verildiği yerler olarak kabul edilmektedir. Değerler eğitiminin ilk verildiği yer ailedir, bundan dolayı çocuklar ilk değerler eğitimini aileden alır ki bu eğitim çocukta kişilik gelişiminin, değer oluşumunun ve toplumsallaşmanın temelini atıldığı kritik dönemlere rast gelmektedir. Değerleri içeren kültürün aktarımında da öncelikle aile, sonra da eğitim kurumları gelmektedir.

Özellikle temel eğitimden başlayarak, belirli değerleri öğrencilere kazandırmak, bu açıdan onlarda sağlam bir zemin hazırlamak önemli görülmektedir. Böylece öğrenci eğitiminin daha sonraki aşamalarında, bu sağlam zemin üzerine değerleri geliştirebilir, benimseyip

içselleştirebilir ve değerleri davranışlarına yansıtabilir. Değerler, sosyal hayatı düzenlemektedir ve bireyler arası bağlılığı artırmaktadır. Geçmişini bilen, gelecekte umutlu, kültürüne sahip çıkan ve güçlü bireylerden oluşan bir nesle sahip olan toplumların devamlılık sağlayacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda değerlerin ve değerler eğitiminin önemi ortaya çıkmaktadır (Şentürk ve Aktaş,2015).

Değerler, toplumu oluşturan bireylere, nelerin önemli olduğunu, nelerin tercih edilmesi gerektiğini, özetle nasıl yaşanılması gerektiğini belirtmektedir. Eğitim kurumlarının genel amaçları incelendiğinde; vatansever olma, temiz olma, sağlığına dikkat etme, düzenli olma, adil olma, yaratıcı olma, girişimci olma gibi değerleri içerdiği görülmektedir. Eğitim kurumları bunlar ve benzeri değerler ile öğrencilere nelerin önemli olduğunu ve nasıl bir yaşam sürdürülmesi gerektiği konusunda rehberlik etmektedir (Akbaş,2008).

Hökelekli'ye göre (2013;Akt.Taymur,2015), insan eğitiminde bilgi kadar, hatta ondan daha fazla önem taşıyan husus iyi bir ahlâkî karakterin kazandırılmasıdır. Bunun yolu da çocuk ve gençlere bazı temel değerlerin öğretilmesidir. Değerler, bireylerin davranışlarını yöneten güçlü inanç ve tutumlardır. Toplumun ruh sağlığı ve bütünlüğünü sağlaması, herkesin uzlaşmaya vardığı insani/manevî ve ahlâkî değerlerin yeni nesillere sistemli ve kalıcı yöntemlerle aktarılmasına ve nesillerinde bu değerleri davranışa dönüştürebilmeleri ile yakından ilişkili olarak kabul edilmektedir.

1.1. DEĞER KAVRAMI VE İŞLEVİ

1.1.1. Değer Nedir?

Değer kavramı Türkçe sözlükte;

- Bir şeyin para ile ölçülebilen karşılığı, paha, bedel,
- Şeref, haysiyet gibi bir kimsenin sahip olduğu özellikler,
- Kıymet hükmü; önem kıymet ifade eden hüküm,
- Kıymet ifade eden, kıymetli, önemli nesne,
- Layık, muadil, mukabil şeklinde ifade edilmektedir (Yaman,2012:16).

Değer, bireylerin herhangi bir kişi, varlık, olay vb., durumlar karşısında ortaya koyduğu duyarlılıkları olarak da tanımlanabilir. İlk defa Znaniecki tarafından sosyal bilimlere kazandırılan değer, kavram olarak Latince karşılığı kıymetli olmak, güçlü olma anlamlarına gelen 'valere' kökünden türetilmiştir" (Bilgin, 1995;Akt.Yaman,Taflan,Çolak,2009:107).

Değer, bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut-somut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, öznenin olguya yüklediği nitelik ya da onun kendisiyle aynı cinsten olan şeyler arasındaki yeridir. Literatürde yapılan bazı tanımlardan hareketle değer veya değerler, örf ve adetle yaşama

yerleşmiş olan inanç tipidir şeklinde de tanımlanabileceği gibi değer, inanılan şeydir olarak da tanımlanabilmektedir.

Değerler eğitimi ise bireylerin; dürüstlük, hoşgörü, sorumluluk, özdenetim, merhamet, çalışkanlık, azim, adalet, bireysel disiplin gibi değerleri kazanmalarını, kararlarını ve seçimlerini daha iyi kontrol etmelerini ve daha az olumsuz davranış içerisine girmelerini sağlamaktadır (Altan,2011;Akt.Sadıkoğlu,2017:47).

1.1.2. Değerlerin Özellikleri

Literatürde değerler eğitiminin en önemli özellikleri;

- Bireyleri evrensel (etik) ve kültürel değerlere ve bunların önemine ilişkin bilinçlendirmek,
- Demokratik tutumlarla, hoşgörüyle çok kültürlülüğü ilişkilendirmek,
- Tüm değerleri insanın varlık şartları ve olanaklarını geliştirme ölçütüyle değerlendirmek,
- Etik değerlere ilişkin somut problemlerden hareketle hayatı bilgiye ve/veya bilgiyi hayata dönüştürmek şeklinde sıralanmaktadır (Kale, 2007:319; Akt. Gömleksiz, Cüro, 2011:100).

Toplumsal ilişkileri düzenleme, toplumsal gelişmeyi sağlama ve bireylerin davranışlarının etik olmasını sağlama gibi birçok özelliği olan değerlerin öğretimi her zaman eğitimciler tarafından dikkate alınmaktadır (Gömleksiz, Cüro, 2011:100).

Feather (2002) ise değerlerin başlıca özelliğini, bireyin gösterdiği hem olumlu hem de olumsuz davranışları açıklayan bir yapıya sahip olması şeklinde ifade etmektedir (Akt. Yılmaz, 2009:110).Schwartz (1992) ise değerleri, insanların günlük yaşantılarında neyin önemli neyin önemsiz olduğunu etkileyen bir yapı olmakla birlikte, bireyin örgütsel yaşantısını kapsayacak şekilde hayatının her aşamasında tüm durumlara alacağı her tavrın bir değere dayanması şeklinde ifade etmektedir (Akt. Yılmaz, 2009:110).

Fichter (2011) ve Tezcan (1987) ise değerlerin özelliklerini;

- Paylaşırlırlar; kişilerin çoğu değerler üzerinde uzlaşmışlardır ve değerler herhangi bir bireyin yargısına bağlı değildir.
- Ciddiye alınırlar; kişiler değerleri, ortak refahın korunması ve sosyal gereksinimlerin karşılanması olarak görmektedirler.
- Coşkuyla karşılanırlar; kişiler yüce değerler için özveride bulunur. Dövüşür ve hatta ölürlür.

- Değerler hakkında birçok insan arasında genel onama yahut anlaşmaya dayandığından, değerler soyut olarak insan zihinlerinde yer etmiş kavramsal varlıklara sahiptirler şeklinde ifade etmektedirler (Akt.Göldağ, 2015:106).

Değerler üzerine araştırma yapan Rokeach (1973) bu konuda bazı varsayımlarda bulunmaktadır (Akt.Kaliyava,2015:14);

- Her birey bir değere ve değerler sistemine sahiptir,
- Bir insanın sahip olduğu değerlerin toplam sayısı azdır,
- Herkes aynı değere farklı derecelerde sahiptir,
- Değerler, değer sistemleri içinde organize olmuştur.

Şen(2007) değerlerin sahip oldukları özellikleri;

- Değerler durağan değildirler. Her ne kadar değişkenlik özellikleri olsa da değerlerdeki değişim aniden değil, zaman içerisinde yavaş yavaş oluşmaktadır.
- Değerler kalıtsal değildirler. Bir sonraki kuşağa sosyal rollerle öğrenilme suretiyle aktarılmaktadır.
- Değerler; aileden, okuldan, öğretmenlerden, yakın çevreden, yazılı ve görsel materyallerden taklit ederek ya da model alma yolu ile öğrenilmektedir.
- Değerler arasında bir üstünlük ve öncelik ilişkisi bulunmaktadır şeklinde sıralamaktadır (Akt. Şahin, 2017:30-31).

1.1.3. Değerlerin İşlevi

Değerlerin toplum yaşamı içinde önemli özellikleri ve bu özelliklere bağlı olarak yerine getirdiği çeşitli işlevleri vardır. Bunlar;

- Birey Açısından
- Toplum Açısından
- Eğitimsel İşlevler olmak üzere 3 alt başlıkta incelenmektedir.

Birey Açısından:

- ✓ Değerler bireye kişilik kazandırarak bireyin sosyalleşmesine katkı sağlar.
- ✓ Değerler kişilerin sosyal rollerini seçmesinde ve gerçekleştirmesinde rehberlik ederek bireyin çevresindekilerin gözünde nerede olduğunu bilmesine yardım eder.
- ✓ Değerler bireyin karakterini teşkil eder.
- ✓ Değerler bireyin tercihlerini etkiler.
- ✓ Değerler, bireyin davranışlarında bir değerlendirme aracı olarak kullanılır.
- ✓ Değerler bireye hayatı boyunca rehberlik eder.

Toplum Açısından:

Keskin'e göre (2016) değerlerin toplumsal açıdan işlevleri;

- ✓ Değerler, sosyal kontrol mekanizması görevi görür.
- ✓ Toplumdaki ideal olana işaret eder.
- ✓ Sosyal dayanışma aracı olarak iş görürler.
- ✓ Toplumda kültürün şekillenmesinde rol oynar.
- ✓ Günlük hayatı organize ederler.
- ✓ Toplumun davranış örüntüsünde rehberlik rolü üstlenir şeklinde sıralanmaktadır.

1.2. Değerlerin Eğitimsel İşlevleri

Değerler, bireylerin tercih ve davranışlarına yön vermekte ve bu davranışları yargılamak için standartlar sunmaktadır. Bireylere, diğer bireylerin ne istediklerini ve kendinden ne istendiği ile ilgili olarak yol gösterirken, ahlaki olanı bulmada yardımcı olmaktadır (Göldağ,2015:107).

Tezcan'a göre (1987)eğitim açısından değerlerin işlevleri;

- ✓ Bireye amaç ve yön tayin etmektedir,
- ✓ Bireysel ve toplumsal eylemin esaslarını ve genel yönü vermektedir,
- ✓ Bireylerin davranışlarını yargılamaya yardımcı olmaktadır,
- ✓ Bireyin başkalarından ne bekleyebileceğini ve kendisinden ne beklenildiğini bilmesini sağlamaktadır.
- ✓ Bireyin, doğru ve yanlış, haklı ve haksız, hoş giden ve gitmeyen, ahlaksal ile ahlaksal olmayanı ayırt etmesine yarar şeklinde ifade edilmektedir (Akt.Göldağ,2015:108).

Diğer taraftan değerlerin eğitimsel işlevlerinden biri de eğitime atfedilen (biçilen) değer/kıymet ile ifade etmek mümkündür. Bireyin öğreneceği şeye atfettiği değer/kıymet, onu ne kadar sürede ve ne düzeyde öğrenebileceği ile ilgili belirleyici bir etkiye sahiptir (Yeşil ve Aydın, 2007: 71-72;Akt.Kart,2017).

Fichter (2011) ise değerlerin işlevlerini;

- ✓ Değerler, kişilerin ve birlikteliklerin sosyal değerinin yargılanmasında, hazır birer araç olarak kullanılır. Tabakalaşma sistemini mümkün kılar. Bireyin çevresindekilerin gözünde nasıl olduğunu ve nerede durduğunu bilmesine yardım eder.
- ✓ Değerler, kişilerin dikkatini çeker ve kişilerin dikkatini yararlı ve önemli olarak görülen maddi kültür nesneleri üzerinde odaklar. Bu değerli nesne, her zaman birey

veya grup içinde en iyi olmayabilir. Fakat o nesne için çaba gösterilmesine yol açtığı da bir gerçektir.

- ✓ Her toplumdaki ideal düşünme ve davranma yollarına, değerler tarafından işaret edilir. Değerler, sosyal olarak kabul edilebilir davranışın adeta şemasını çizerler. Böylece kişiler de hareket ve düşüncelerini en iyi hangi yolda gösterebileceklerini kavrayabilirler.
- ✓ Değerler, kişilerin sosyal rollerini seçmesinde ve gerçekleştirmesinde rehberlik ederler. İlgi yaratırlar, cesaret verirler. Böylelikle de kişiler, çeşitli rollerin gerekliliklerinin ve beklentilerinin, birtakım değerli hedefler doğrultusunda işlemekte olduğunu kavramış olurlar.
- ✓ Değerler, sosyal kontrol araçlarıdır. Kişileri toplumun kurallarına uymaya yöneltir, doğru şeyleri yapmaya yüreklendirir. Değerler ayrıca onaylanmayan davranışları engeller, yasaklanmış davranışların neler olduğuna işaret eder.
- ✓ Değerler, dayanışma araçları olarak da işlevde bulunurlar. Kişiler aynı değeri taşıyan kişilerle birlikte olmak ister. Ortak değerler, sosyal dayanışmayı yaratan ve sürekli kılan en önemli faktörlerden biri olarak ifade etmektedir (Akt. Kaliyava, 2015:16).

1.3. Türk Milletinin Tarihsel ve Güncel Değerleri

Her milletin kendine özgü değerleri vardır. Bu değerler evrensel olduğu gibi bir millete münhasır da olabilir. Nitekim, Türk milletinin de iyisi – kötüsü, güzeli – çirkini ve niçin yaşanacağı ve niçin ölüneceğini gösteren değerleri vardır.

Türk değerlerini Prof. Dr. Mahmut Tezcan, “aile, eğitsel, ekonomik, dinsel, siyasal ve boş zaman değerleri” olmak üzere altı kısma ayırmaktadır. Ayrıca, Türk değerlerini olumlu ve olumsuz olmak üzere de ikiye ayırmaktadır. Ona göre Türklerin olumlu değerleri: “Kahramanlık, yurtseverlik, mertlik, dindarlık, kanaat etme, tutumluluk, toprağa bağlılık, misafirperverlik, saygı - hürmet, hayırseverlik, hoşgörülük, namus - şeref bilirlilik, ciddilik ve ağırbaşlılık, alçakgönüllülük ve iç temizlik” şeklindedir (Arslanoğlu, 2005;Akt. Emer, 2004: 14). Türklere ait olumsuz değerleri ise; “cahillik, hilekârlık, saldırganlık, hurafecilik, bencillik, ihmalcilik, hainlik, bağınazlık, zalimlik ve intikamcılık” şeklinde göstermektedir. Ancak Prof. Dr. Tezcan’a göre “hainlik, intikamcılık ve zalimlik” değerlerini araştırma sonucunda ortaya konulmuş olumsuz bir değer olmadığını savunmaktadır. Almanya’daki Türklerin çalışmalarının “tembel” olmadıklarını gösterdiği gibi, Ermeni ve Yunan propagandası sonucu ortaya çıkan kalıp yargılar olduğunu, bunda da siyasetçi ve papazların rolünün olduğunu, Türklerin haclı seferlerine karşı koymasından dolayı uydurulduğunu ifade etmektedir. Türk değerlerinin en

başında ise kutsal bir yere sahip olan vatan sevgisi gelmektedir (Arslanoğlu, 2005;Akt. Emer, 2004: 14).

2. DEĞERLERİN SINIFLANDIRILMASI

Bu bölümde değerler, önce kuramcılara göre, sonrasında ise zorlayıcılık ve kurumsal işlevleri açısından iki başlık altında sınıflandırılmaktadır ve iki alt başlık halinde sunulmaktadır.

2.1.Kuramcılara Göre Değerlerin Sınıflandırılması

- ✓ Nelson'un Değerler Sınıflaması
- ✓ Allport, Vernon ve Lindzey'in Değer Sınıflaması
- ✓ Milton Rokeach'ın Kişisel değerler Sınıflaması
- ✓ Thomas Lickona'nın Temel ve Ahlaki Değer Sınıflaması
- ✓ Shalom H. Schwartz'ın Değer Grupları
- ✓ Spranger'in değer sınıflandırılması

2.1.1. Nelson'a göre değerlerin sınıflandırılması

Nelson'a göre değerler; bireysel değerler, grup değerleri ve sosyal değerler olarak üçe ayrılmaktadır.

Tablo1.Nelson'un Değer Sınıflaması

Bireysel Değerler	Bireysel değerler seçim yapmada ve satın aldığımız ürünlerde, hobilerimizde olduğu gibi diğer kişisel tercihlerimizle ilişkilidir (Michaelis, 1988:361;Akt. Yazıcı,2006)
Grup Değerler	Grup değerleri, belirli bir grubun üyeleri tarafından paylaşılan değerlerdir. Bu grup; aile, kulüp, dini ya da politik bir grup olabilir
Sosyal Değerler	Sosyal değerler ise adalet, saygı, farklılık, eşitlik gibi değerlerdir ve bireyin mevcut toplumsal yapı içerisinde varlığını devam ettirmesine yarar (Michaelis, 1988:361;Akt. Yazıcı,2006)

2.1.2. Rokeach'a Göre Değerlerin Sınıflandırılması

Rokeach değerleri amaç değerler(temel) ve araç değerler olmak üzere ikiye ayırmaktadır.

Tablo 2.Rokeach'a Göre Değerlerin Sınıflandırılması

Temel Değerler	Arzu edilen nihai değerleri içerir.	Başarı, özgürce seçim, eşitlik, erdem, vb.
Araç Değerler	Temel değerlere ulaşmak için kullanılacak davranış tarzlarını ifade eder.	Cesaret, sorumluluk, gerçeklik, sevecen vb.

2.1.3.Schwartz'a Göre Değer Sınıflandırması

Schwartz değerleri; kendi kendini yönetme, harekete geçme- dürtü, hazcılık-zevk, başarı, güç, güvenlik, uyma, geleneksellik, yardımseverlik, evrenselcilik olmak üzere on maddeye ayırmaktadır (Schwartz, 2012; Akt. Kaliyava, 2015:27).

Tablo 3.Schwartz'a Göre Değerlerin Sınıflandırılması

Değer Türü	Alt değerler	Amacı
Öz Yönetim	Özgürlük Yaratıcılık Bağımsızlık Kendi hedeflerini seçmek Meraklı olmak	Bağımsız düşünce ve davranış; tercih,yaratıcılık ve araştırmadır.
Uyarılım	Değişik bir hayat/maceracı Heyecanlı bir hayat Cesur olmak	Heyecan, yenilik ve hayata meydan okumadır.
Haz	Zevk Hayatın tadını çıkarmak	İnsanın temel ihtiyaçları ve zevklerini tatmin etmektir.
Başarı	Hırslı/azimli Başarılı Yetkin olmak Etkili olmak	Sosyal standartlara göre rekabet göstererek kişisel başarıya ulaşmaktır.
Güç	Liderlik Zenginlik Sosyal güç	Sosyal statü, saygınlık ve insanlar ile kaynaklar üzerinde kontrol sahibi olmaktır.
Güvenlik	İyiliklere karşılık vermek Temizlik Ulusal güvenlik Sosyal düzen Aile güvenliği	Emniyet, uyum sağlamak; toplumun , bireyin ya da ilişkilerin dengesidir.
Uyum	İtaat etmek Kendini kontrol etmek Nezaket Anne-baba ve yaşlılara değer vermek	Diğer insanların hayal kırıklığına veya zarar görmesine neden olabilecek ve toplumsal beklentileri ya da normları ihlal etmesi muhtemel davranışları, eğilimleri ve güdülerini sınırlamaktır.
Gelenek	Geleneğe saygı Alçakgönüllülük Dindarlık Hayatın verdiklerini kabullenmek	Saygı, teslimiyet ve din ya da kültürün bireye dayattığı gelenek ve fikirlerin kabul edilmesidir.

İyilikseverlik	Yardımsöer olmak	Yakın ilişki içinde olunan kişilerin
	Sadık olmak /Vefa	iyiliğine odaklanmak, ilişki
	Bağışlayıcı olmak	kurulan insanların refahının
	Dürüst olmak	korunması ve artırılmasıdır.
	Sorumlu olmak	
	Gerçek arkadaşlık	
Evrenselcilik	Olgun sevgi	
	Açık fikirli olmak	Anlayışlı ve takdir edici olmak,
	Sosyal adalet	hoşgörü ve tüm insanlık ile
	Eşitlik	doğanın refahını korumaktır.
	Barış içinde bir dünya	
	Doğa ile bütünleşmek	
	Güzellik dolu bir dünya	
	Erdemli olmak	
	Çevreyi korumak	

2.1.4.Spranger'in Değerler Sınıflaması

Tablo4.Spranger'in Değerler Sınıflaması

Bilimsel Değer	Bu değere sahip insan deneysel, eleştirici, akılcı ve entelektüeldir. Bilgiye, muhakemeye ve eleştirel düşünceye önem veren
Estetik Değer	Bu değere sahip bireyler için, simetri, uyum ve şekil önemli unsurlardır. Birey, sanatın toplum için bir gereklilik olduğunu düşünür.
Politik Değer	Kişisel güç, etki ve şöhet her şeyin üzerindedir ve esas olarak kuvvetle ilgilidir.
Ekonomik Değer	Bu değeri benimseyen bireylere göre yararlı ve pratik olan önemlidir. Maddi getirilerin hayatta önemli olduğunu belirtir.
Sosyal Değer	Başkalarını sevmek, diğerlerine yardım etmek ve bencil olmamak bu değerlerin temel bileşenleridir.
Dini Değer	Birey, evreni bir bütün olarak kavrar ve kendisini onun bütünlüğüne bağlar. Dini uğrunda dünyevi zevkleri ve hazları feda eder (Aktaş, 2004,s.30-31).

(Aktaş, 2004 : 30-31).

2.1.5.Allport, Vernon ve Lindzey'in Değerler Sınıflaması

Tablo5.Allport, Vernon ve Lindzey'in Değerler Sınıflaması

Estetik Değer	Bir nesne ya da olayla karşılaşıldığı zaman, nesneye ya da olaya birey tarafından yüklenen estetik özelliklerdir. Şekil ve ahengin baskın olarak hissedildiği değerlerdir. Güzellik, zarafet, uyum, simetri gibi kavramlar estetik değeri yüksek olan bireyler tarafından benimsenen kavramlardır.
----------------------	--

Teorik Değer	Bireylerin gözlem, analiz gibi rasyonel teknikler ile bilgi edindiği ve bu bilgilerle kendisine bir değer sistemi oluşturduğu boyutudur. Muhakeme, gözlem, eleştiri ve rasyonel düşünce bu değer kapsamında önemli kavramlardır.
Dini Değer	Bireyin evreni anlamak amacıyla benimsemiş olduğu kutsal ve ahlaki öğeler taşıyan inançlar sistemini ifade etmektedir. Evrenin bütünlüğünü anlamak ve betimlemek bu değeri benimseyen bireyler için önemlidir
Siyasi Değer	Güç elde etme ve bu gücü başkalarının üzerinde kullanma duygularının ağır bastığı değer boyutudur.
Sosyal Değer	Bu değeri benimseyen bireyler için sevgi, en çok önem verilen ve hayatı şekillendiren kavramdır. Bireyin amacı, gerçek sevgiye ulaşmak ve yakın dostluklar kurmaktır. Nazik, sempatik, özverili olmak sosyal değeri yüksek kişilerde görülen diğer özelliklerdir
Ekonomik Değer	Maddi anlamda fayda sağlamak anlamındadır. Bireyin öncelikli hedefi, servet edinmek ve diğerlerini geçmektir. Faydacı ve pratik tavırlar önemlidir.

(Allport ve diğ., 1960:124-130;Akt.Kaliyava,2015:25-26)

2.2. Zorlayıcılık ve kurumsal işlevleri Açısından Değerlerin Sınıflandırılması

- ✓ Ahlaki değerler
- ✓ Geleneksel Değerler
- ✓ Toplumsal Değerler
- ✓ Sosyal Değerler
- ✓ Evrensel Değerler

2.2.1.Ahlaki değerler

Ahlak, insanlar arasındaki ilişkileri düzenleyen ilkeler ve yasalar sistemi olarak değerlendirildiğinde, her şeyden önce bu ilke ve yasaların neler olduğunun diğer bir ifade ile neyin iyi neyin kötü olduğunun bilinmesi ahlakın bilgi boyutunu oluşturur. Buna göre eylemin ahlakiliği ön koşul olarak iyiye dair bilgimizle belirlenmektedir. Buradan hareketle her türlü ahlaki yargılar değer olarak karşımıza çıkmaktadır (Akdemir,2007;Akt.Keskin,2016,s.47).

Ahlaki değerler, hiyerarşik olarak diğer değerlerden önceliklidir, hatta onlar arasında denge kuran belirleyici değerlerdir. Ahlaki olarak nitelendirilen bir değer aynı zamanda dini, sosyal veya kültürel bir değer olarak da algılanabilmektedir (Keskin,2016,s.48). Dürüstlük, ve bağışlayıcı olmak gibi.

2.2.2.Geleneksel Değerler

Gelenekler toplumla zamanla kökleşerek normatif bir boyuta ulaşarak bireysel ve toplumsal bir davranışları büyük ölçüde kontrol etmeye başlayarak değer formatına bürünürler. Birey ve toplum bu normları öğrenir ve gelecek nesle aktarır. Adetler, örfler, gelenekler, kanunlar, aile, din, ahlak vb toplumsal kural ve kurumlar fert davranışlarını düzenleyen davranış kalıplarıdır (Altay,1971;Akt. Keskin,2016,s.48).

2.2.3.Toplumsal Değerler

Her toplum, bireylerin nasıl davranması gerektiğine ilişkin çeşitli inanç, tutum ve davranış boyutunda kendini gösteren değer ve normlar üretir. Toplum, üretilen normlara ve değerlere uyulmaması hususunda birtakım yaptırımlar uygulamaktadır.

2.2.4.Sosyal Değerler

Sosyal değerler, bir grup ya da toplum tarafından kabul edilen standartlar, inançlar ya da ahlaki ilkelerle belirginleşmektedir (Sinclair,1991;Akt. Keskin,2016,s.49). Sosyal değerler, toplumun bireyle bireyinde toplumla olan ilişkilerine bir düzen kazandırmaktadır.Sosyal değerler adalet, saygı, farklılık, eşitlik gibi değerlerdir ve bireyin mevcut toplumsal yapı içerisinde varlığını devam ettirmesine yarar (Michaelis, 1988;Akt. Sapsağlam, 2015, s.18).

2.2.5Evrensel Değerler

Millet, devlet, din, kültür fark etmeksizin insanların bir takım ortak değerlere sahip olmaları üzerinde hemfikir olunan bir yargıdır. Bu ortak değerler evrensel düzeyde temsil edildiklerinden dolayı evrensel değerler olarak adlandırılmaktadır. Adalet, güvenlik, özsaygı, hoşgörü, sevgi, saygı bu değerlere örnek olarak gösterilebilir.

3. DEĞERLER EĞİTİMİ

3.1. Değerler Eğitimi Nedir?

Hayat boyu devam eden değer kazanma/kazandırma süreçlerine “değerler eğitimi” denilmektedir (Yaman, 2012; Akt. Emer,2014: 12). Kimilerine göre değerlerin açık ve şuurlu bir şekilde öğretilme teşebbüsüdür. Kimilerine göre ise, doğrudan ya da dolaylı olarak kişilerin değerler hakkındaki anlayış ve bilgisini geliştirmek, onların bireyler ve daha geniş bir toplumun üyeleri olarak belli değerler doğrultusunda davranabilmesini sağlamak için gerekli beceri ve eğilimler aşılmasıdır (Hökelekli, 2004;Akt. Emer,2014:12).

Değer eğitiminin hedefi, değerler oluşturmak ve değerlerini davranış haline getiren bireyler yetiştirmektir. Değerler anlatmakla veya tanımlamakla elde edilemezler. Doğrudan yaşanmalı, içselleştirilmeli ve onlara ilişkin duygularla verilmelidir. Değerler yaşanılarak bir kimlik kişilik boyutu haline gelir. Değer eğitiminin ön koşulu ise, çocuğa özgür iradesini kullanacak ortam hazırlamaktır.

Değerler eğitiminin amacı, çocuğun doğuştan getirdiği en iyi tarafı ortaya çıkarmak; kişiliğinin her yönüyle gelişmesini sağlamak, insani mükemmelliğe ulaşmasına yardımcı olmak, bireyi ve toplumu kötü ahlaktan korumak ve kurtarmak, bunun yanında iyi ahlakla donatmak ve devamını sağlamaktır.

Değerler eğitimi, bireylerin dürüstlük, hoşgörü, sorumluluk, özdenetim, merhamet, çalışkanlık, azim, adalet, bireysel disiplin gibi değerleri kazanmalarını, kararlarını ve seçimlerini daha iyi kontrol etmelerini ve daha az olumsuz davranış içine girmelerini sağlar (Belet ve Deveci, 2008:1; Altan, 2011: 56; Akt. Sadıkoğlu,2017:47) .

3.2. Değerler Eğitiminin Tarihi Gelişim Seyri

Değerler eğitimi tarihi, en az kaydedilen tarih kadar eskiye dayanmaktadır. Değerler eğitimi olmadan bir medeniyetin devam etmesi zordur. Tarihsel olarak bakıldığında, her medeniyet kültürel olarak kendini korumak için, değerlerini korumaya çalışmıştır (Titus, 1994;Akt.Ateş,2014:20).

Resmi olarak yapılan ilk çalışmalar, Amerika’da karakter eğitimiile ilgilidir. 1920 ve 1930’larda yapılan karakter eğitimi çalışmalarında, Hugh Hardshorne ile Mark May’in yaptığı “Studies In The Nature of Character” isimli eserleri gelmektedir.Değerler eğitimi tarihi, John Dewey’in yaşantısal eğitimmodeli veya Abraham Maslow’unhümanist eğitim düşüncesinedayandırılabilir(Bacanlı, 2006:20; Akt. Ateş,2014: 20). Formal eğitimde değerler eğitiminin tarihi incelendiğinde ise bunun yaklaşık son yarım yüzyıldır Amerikan toplumsal

tarihi ile paralel devam ettiği görülmektedir (Kirschenbaum,1992; Akt.Ateş,2014,s.20). Ancak, 1900’lü yılların başında Amerika Birleşik Devletleri ve Kanada’da ahlaki eğitim ve değerler eğitiminin metotları ve amaçları üzerine az da olsa tartışmalar bulunmaktadır (Kirschenbaum,1995:3;Akt.Ateş,2014:20).

Yirminci yüzyılın ikinci yarısından itibaren öğretmenler, değerleri öğrencilere farklı amaç ve yöntemlerle kazandırmaya çalışmışlardır. 1950’lerde değerler eğitimine topluma uyumu sağlamak amacıyla yaklaşılmıştır.1960 ve 1970’li yıllarda, genç kuşaklar tarafından geleneksel roller ve değerler ciddi bir biçimde sorgulanmıştır.1980 ve 1990’lı yıllara gelindiğinde toplum eleştirmenleri, veli grupları, dini liderler ve siyasal partilerin çoğunluğu yeniden geleneksel değerlere dönmüş ve saygı, sorumluluk, bireysel disiplin, aile, vatan sevgisi ve diğerlerine hizmet gibi değerler öne çıkmıştır (Kirschenbaum, 1995:6;Akt.Akbaş, 2004:64). Bu dönemde siyasal anlamda muhafazakarlık, sosyal düzen ve geleneksel değerler öne çıkmıştır. Değer açıklama ve değer sınıflama yerine değer telkinine vurgu yapılmıştır (Leming, 1997:10; Akt.Akbaş, 2004:64).

Günümüzde değerler eğitimi ile ilgili çalışmalara bakıldığında “geliştirilmiş karakter eğitimi” adıyla değerleri ve ahlaki gelişimi de kapsayan bir eğitim anlayışının uygulanmaya çalışıldığı görülmektedir. Değerler eğitimi, belli bir sistem dahilinde, bir program kapsamında verilmemekte ve örtük program dahilinde kazandırılmaya çalışılmaktadır. Bu durumun sonucu olarak da farklı eğitim kurumlarında eğitim alan bireyler farklı değerlere sahip olmaktadır.

3.3. Değerler Eğitimi Akımları

Kirschenbaum(1995) tarafından değer eğitiminde bugüne kadar değer gerçekleştirme, karakter eğitimi, vatandaşlık eğitimi, ahlak eğitimi olmak üzere dört önemli hareket ortaya çıkmıştır (Akt.Akbaş,2004:65). Önceki bölümlerde bahsedilen değer eğitimi akımları dışında din eğitimi, etik eğitimi, kanun ilişkili eğitim, eleştirel düşünce, empati geliştirme, işbirliği becerileri, karar verme becerileri, ahlakî muhakeme, yaşam becerileri, cinsellik eğitimi, uyuşturucu eğitimi gibi değer eğitimi uygulamaları da vardır (Akbaş, 2008:11).

- Değer gerçekleştirme,
- Karakter eğitimi,
- Vatandaşlık eğitimi,
- Ahlak eğitimi

3.3.1.Değer Gerçekleştirme

Bu yaklaşım bireyin, kendi duygu, inanç, öncelik ve değerlerinin farkında olmasını, güçlü ve zayıf yönlerini bilmesini ve yaşam onuruna sahip olmasını kapsamaktadır. Değer sınıflama yaklaşımının popüler olduğu 1960–80 yılları arasında insanlar kendi duygu, inanç ve değerlerinin farkına varsın diye bu yaklaşımlar geniş olarak kullanılmıştır. Kavram ilk olarak Sidney Simon ve arkadaşları tarafından kullanılmıştır. Bu yaklaşım bireyin değerlerini fark etmesine, karar almasına ve kararını uygulamasına yardım etmektedir. Yaşam becerileri eğitimi olarak da ifade edilmektedir. Değişen dünyada gencin hayat boyu kendisine rehberlik edecek bilgi, beceri ve duyguları öğrenmesine yardım etmektedir (Kirschenbaum, 1995;Akt.Akbaş, 2008:12).

3.3.2.Karakter Eğitimi

Bu yaklaşımla birincil olarak eğitilmesi gereken unsurun karakter olduğu vurgulanmaktadır. Değerlerin öğrencilere kazandırılmasında etkili olan karakter eğitimi

“çocukların ve gençlerin ilgili, dikkatli, sorumlu ve ilkeli olmalarına yardımcı olan toplum ve aile bireyleriyle sık sık birlikte olarak okul personeli tarafından önceden planlanmış yaklaşım” olarak tanımlanmaktadır (Vess ve Halbur, 2003;Akt.Bayram,2014:67).

3.3.3.Vatandaşlık Eğitimi

Okulların, topluma yeni katılan bireye, diğer insanlarla ve devletle olan ilişkilerindeki hak ve görevlerini öğrettiğine dikkat çeken Akbaş(2008:19) vatandaşlık görevinin gerektirdiği bilgi, beceri ve değerlerin herkese aynı şekilde verilmesinin herkesin ortak bir eğitim sürecinden geçirilmesi ile mümkün olacağını söylemektedir. Bu durumu sağlamak amacıyla da vatandaşlık eğitiminin okulun görevlerinden biri hâline geldiğini eklemektedir.

3.3.4.Ahlak Eğitimi

Ahlak eğitimi yeni bir konu değildir. Tarihin bütün dönemlerinde ve dünyanın her memleketinde bilinir. Platon ahlak eğitimini okulların görevi olarak görmüş ve aklını kendisine kullandığı kadar diğerinin faydasına kullanabilen vatandaşlar yetiştirmeye çalışmıştır (Lickona, 1992). Kirschenbaum (1995) ahlak eğitimini genç insanlara iyi ahlaklı olmakla ilgili bilgi, inanç, tutum ve davranış becerisini kazandırır olarak ifade etmektedir. İyi, güzel, nazik kısaca ahlaklı olmayı öğretmeye çalışmaktadır. Bu yaklaşımda ahlakî metinlerle öğretim önemli bir yer tutmaktadır. Ahlakî eğitimin amacı insanların ahlakî değerleri bilmesi ve değerleriyle tutarlı davranışlar ortaya koymak olarak ifade edilmektedir (Akbaş, 2008: 20).

Kirschenbaum (1995;26) tarafından ahlak eğitimi genç insanlara iyi olmayla ilgili, bilgi, inanç, tutum ve davranış becerisini kazandırma olarak tanımlanmaktadır. İyi, güzel, nazik kısaca ahlaklı olmayı öğretmeye çalışmaktadır. Bu yaklaşımda ahlaki metinlerle öğretim önemli bir yer tutmaktadır. Ahlaki eğitimin amacı ve önemli bir görevi özerk bireyler meydana getirmektir. Böyle insanlar ahlaki değerleri bilirler ve tavırlarıyla tutarlı davranışlar ortaya koymaktadırlar (Akbaş, 2004: 76).

Bütün toplumu ayakta tutmayı sağlayan temel değerler sistemi ahlak olarak ifade edilmektedir. Ahlaki değerlerin hiçe sayılmaları en başta toplum denilen sosyal birliği ortadan kaldırmaktadır. Bu olmayınca da hiçbir değer sisteminin ayakta durması mümkün gözükmemektedir. Herkesin kendi çıkarları doğrultusunda çalıştığı ve kendinden başka kimseyi düşünmediği bir toplumda sanat hayatından, ekonomik ve sosyal hayattan söz edilememektedir (Akbaş, 2008: 21).

3.4. Değer Eğitiminde Kullanılan Yaklaşımlar

Değerlerin eğitiminde Suparka (1976) tarafından ortaya konulan 5 yaklaşım bulunmaktadır;

- 1) Telkin etme,
- 2) Ahlaki gelişim,
- 3) Analiz,
- 4) Aydınlatma/belirginleştirme,
- 5) Eylem/davranış öğrenme,

3.4.1.Telkin Etme Yaklaşımı

Bu yaklaşımda amaç, öğrencilere belirli değerleri aşlamak ve onların bu değerleri içselleştirmelerini sağlamaktır. Bu süreç içerisinde model olma, olumlu – olumsuz pekiştirme, alternatifleri düzenleme gibi yöntemler kullanılmaktadır (İşcan 2010;Akt.Herdem,2016,s.13).En eski yaklaşımlardan olan telkin etme yaklaşımı, eğitim de

kullanılan öğretmen merkezli bir yaklaşımdır. Bu nedenle bu yaklaşımda öğretmen birçok yöntem ve tekniklerden yararlanarak değer öğretimini yapmaktadır (Özdaş, 2013:54;Akt.Kınacı,2018:24).

3.4.2.Ahlaki Gelişim Yaklaşımı

Ahlaki gelişim, Kohlberg ve Selman (1972) ile Galbraith ve Jones (1976) tarafından geliştirilmiştir. Araştırma sonuçları, içselleştirilmiş ahlaki yargılama ilkelerinin öğrenilemeyeceğini göstermektedir. “İyi davranış” tanım olarak, göreceli olmamalıdır. Öğretmenin ilk görevi, bir davranış hakkında iyi ve kötünün ne olduğunu çocuk bakış açısından anlamaktır; çünkü çocuğun yargılaması gelişimsel bir sıra izlemektedir. Öğretmen, çocuğun öğretmenin inanç ve yargıları ile uyum göstermesinden çok, onun kendi ahlaki yargılamalarıyla ilgilenmelidir. Çocuk, yargının en üst düzeyi ile uyumlu davranmaya teşvik edilmelidir. Yargı ve eylem arasındaki ayrılıklar gelişimi desteklemek, yargı ve davranış arasındaki iletişimi cesaretlendirmek için hizmet eden bilişsel tartışma biçimini yansıtmaktadır (Kohlberg ve Selman, 1972;Akt.İşcan,2007:35).

Bu yaklaşımın amaçları da üst düzey değer dizisine dayanan karmaşık ahlaki muhakeme geliştirmede öğrencilere yardım etmek olarak ifade edilmektedir. Öğrencilerin, sadece, nedenlerini başkalarıyla paylaşması değil, aynı zamanda öğrencilerin muhakeme düzeylerindeki değişimi geliştirmektir. Öğrencilerin, değerleri ile ilgili seçimleri ve görüşleri için nedenleri tartışmaya dikkatleri çekilmektedir. Bu yaklaşımda, küçük gruplarla göreceli olarak yapılandırılmış ve tartışmalı olan ahlaki ikilem bölümleri/öyküleri kullanılmaktadır (İşcan,2007: 35).

3.4.3. Analiz yaklaşımı

Analiz yaklaşımında amaç, değerlerle ilgili konu ve sorulara karar vermek için öğrencilerin mantıksal düşüncelerine ve bilimsel incelemeler yapmalarına, kendi değerlerini kavramsallaştırmalarına yardım etmektir (Suparka ve diğerleri 1976;Akt. Herdem, 2016:14).

3.4.4.Aydınlatma/Belirginleştirme Yaklaşımı

Aydınlatma/Belirginleştirme yaklaşımında öğrencilerin değerleri hakkında başkalarıyla açık ve dürüst olarak iletişimde bulunmasına yardım etmek, öğrencilerin kişisel duygularını, değerlerini ve davranış örüntülerini incelemeleri için hem mantıksal düşünmeyi hem de duygusal farkındalığı kullanmalarına yardım etmek amaçlanır (Suparka ve diğerleri 1976;Akt. Herdem,2006:15).

Bu yaklaşımın genel amacı, öğrencilerin rasyonel biçimde düşüncelerini sağlayarak duygu ve düşüncelerinin farkına varmalarını gerçekleştirmektir. Böylece değerlerin belirlenmesi ve öğrenilmesi sürecinde, merkeze öğrenciyi koyarak, onların değer tercihleri yaparken karar almasına ve bu kararları başarıyla uygulamasına yardımcı olabilmektir (Halstead ve Taylor, 1996:10;Akt.Kart,2017:35).

3.4.5.Eylem/Davranış Öğrenme Yaklaşımı

Eylem/Davranış öğrenme yaklaşımında amaç öğrencilere değerlerine dayalı kişisel ve sosyal eylemleri için imkânlar sağlamak, onlara kendi kendilerini kişisel, sosyal olarak karşılıklı etkileşim içinde olan bir varlık olarak görmeleri konusunda cesaret vermektir (Suparka ve diğerleri 1976;Akt. Herdem,2016:16).

3.5.Değerlerin Verildiği Yerler

- 1) Ailede değerler eğitim,

- 2) Okulda değerler eğitimi,
- 3) Medyada değerler eğitimi,

3.5.1. Ailede Değerler Eğitimi

Çocuklar pek çok şeyi ilk olarak ailede öğrenirler. Yetişkinlikteki ahlâkî duyarlılıklarının temeli çocukluk döneminde anne baba ile çocuk arasında yaşanan sevgi, saygı, güven gibi duygulara dayalı ilişkilerle atılmaktadır (Hökelekli, 2013; Akt. Taymur, 2015: 25). Aile, değerler eğitiminin başlangıç noktasıdır. Çocuk ilk değerler eğitimini aileden alır ki bu eğitim kişilik gelişiminin, değer oluşumu ve toplumsallaşmanın temelini atıldığı kritik dönemlere rast gelmektedir. Değerleri içeren kültürün aktarımında da öncelikle aile, sonra da planlı bir şekilde eğitim kurumları, uzak ve yakın çevre gelmektedir (Aydın ve Akyol Gürler, 2014: 30).

Aile, çocuğun değerler ve ahlâk eğitiminde en etkili kurumdur. Ailenin bu önemi onun çocukla münasebetinde diğer eğitici kurumların ulaşması mümkün olmayan bazı özelliklere sahip olmasından kaynaklanmaktadır. Öncelikle aile, çocuğun ilk ve en önemli ahlâk öğretmenidir.

Değer eğitiminde ailelerin çocuklarında iyi bir karakter oluşturmalarında Ryan ve Bohlin (1999; Akt. Yiğittir, 2010: 208) onlara şu tavsiyelerde bulunmuşlardır;

- 1) Öncelikle iyi bir örnek ve model olunuz.
- 2) Bu ağır yükü tek başınıza taşımayarak yardım alınız.
- 3) Çocuğunuzun okul hayatında etkili olmalısınız.
- 4) Çocuğunuzun aklına ve kalbine nelerin girdiğini kontrol etmelisiniz.
- 5) Temel kuralların, değerlerin öğrenilmesi konusunda sabırlı olmalısınız.
- 6) Ceza verirken dahi çocuğunuzun seven bir kalple cezalandırmalısınız ve ceza gerekebilecek durumda çocuk nedenini bilmeli.
- 7) Konuşmalarınıza dikkat etmelisiniz ve ahlâkî bir dil kullanmalısınız.
- 8) Karakter eğitimini yalnızca kelimelere indirgememelisiniz.
- 9) Evinizde iyi karakterin oluşmasının önemli bir önceliği olmalı.

3.5.2. Okulda Değerler Eğitimi

Okullardaki değerler eğitiminin amaçlarından biri, öğrencilerde sağlıklı, tutarlı ve dengeli bir kişilik oluşturmaktır. Diğer bir amacı ise “her öğrenciyi hem ilgi ve yetenekleri doğrultusunda yetiştirerek hayata ve üst öğrenime hazırlamak, hem de “iyi insan”, “iyi vatandaş” olmalarını sağlamak için gerekli bilgi, beceri, tutum, davranış ve alışkanlıklar kazandırıp, onları kendi ahlak anlayışına uygun olarak yetiştirmektir.

Okullar; eğitim ve öğretimin faaliyetlerinin düzenli, intizamlı olarak yapıldığı yerler olduğundan değer öğretiminin en etkili sahalarından birini oluşturmaktadırlar. Okulların önemli görevi kültür aktarımında ele alınmış veya ele alınmamış değerleri öğretmek, öğrencileri ortaya konan kurallar doğrultusunda disipline ederek ahlaki değer yargılarında gelişmelere katkıda bulunarak ve çocukların karakterinde olumlu yönde etki bırakmaktır. Çocuklarımıza değerlerimizin okullarda öğretilmesi sağlıklı bir toplum oluşturmak açısından son derece önemlidir. Öğretimin sadece zihinsel öğrenmelerle sınırlı kalmayıp, öğrencilerin duygu, tutum vb. davranışların hepsinin geliştirilmesi yani eğitimin bütünselliğini tamamlayan unsurlardan biri de değerler eğitimidir (Şahin, 2017: 44).

Yeni yetişen bir insan için hangi davranışların doğru, hangi davranışların yanlış olduğu bir insanın hayatını hangi temel değerlere yönlendirmesi gerektiği okul ders programlarında doğrudan veya dolaylı olarak yer almaktadır. Eğitim kurumlarının değerler eğitiminden sıyrılmış olarak ele alınması düşünülemez (Yiğit ve Kesmeçi, 2015:1328; Akt.Özcan, 2017).

3.5.3 Medyada Değerler Eğitimi

Barrett (1995) kitle iletişim araçlarının tüm çalışma ortamlarına etkisi olduğu ile ilgili tereddütlerinden bahseden araştırmacılardan birisidir. Günlük etkileri ile sayısız örnekleri olduğunu belirtmiştir. Nasıl ki, hava durumu hakkında bilgi alınca elbiselerimizi ona göre tercih ediyorsak, medyadan gördüklerimizde göre de davranışlarımızı şekillendirmeye başlıyoruz, diye ifade etmiştir (Akt.Akarsu,2015:40).

Günümüzde bireyler zamanlarının birçoğunu kitle iletişim araçlarının başında geçirmektedirler. Kitle iletişim aracı üzerine çalışanlar etkilerini olumlu olumsuz diye ikiye ayırmakla birlikte, olumsuz etkilerinin daha ön plana çıktığını ifade etmektedir. Medya, günümüzde düşüncelerin ve ideolojilerin gizil propagandalarının yapılabileceği en uygun ortamlardan biridir. Aynı zamanda medya, birey ve toplum üzerinde farklı etkiler meydana getirme gücüne sahiptir. Bu etkiler çoğunlukla olumsuz olarak topluma yansımaktadır, medyanın değerler üzerindeki olumsuz etkileri; tüketim, şiddet yönlendirme, kültürel yozlaştırma, kültür boşluğu ve yabancılaşma, kimlik bunalımı ve kişilik sorunları olarak bilinmektedir.

3.6. Değer Seçiminde Kullanılan İlkeler

Bireyler, toplumun öne çıkardığı değerleri kendi tutum ve inançlarına uygun şekilde tercih etmekte, onlara farklı düzeylerde önem atfetmektedir. Bireyin önem verdiği bu değerlerin seçiminde ve kabul edilmesinde belirli ilkeler vardır. Değer gruplarının (sosyal, ahlaki, dini, siyasi, estetik vb.) oluşmasında hangi değerlerin hangi grupta yer aldığıyla ilgili ortak bir yapı mevcuttur. Ancak, bu gruplardaki değerlerin seçilmesinde kullanılan ilkeler üzerinde kesin bir anlaşma yoktur. Bu ilkeler;

1. Değerler, özgürce seçilmiş olmalıdır.
2. Değerler, ödüllendirilmeli ve desteklenmelidir. Bir şey yaparken nasihat verilmemelidir.
3. Değer eğitimcileri, öğrencileri kendilerine itaat etmese de hem onlara hem de değerlere saygılı olmalıdır.
4. Birey, başkalarının eleştirilerine rağmen değerlerini açığa çıkarmaktan çekinmemelidir.
5. Birey, yaşadığı toplumla ilgili değerleri dikkate almalı ve kazanmayı istemelidir.
6. İçinde yaşadığı toplumla kendi kişisel değerlerinin karşı karşıya geldiği durumlarda, toplum menfaati için kişisel değerlerinden fedakârlık yapmaya hazır olmalıdır.
7. Verimliliği ve sürekliliği olan değerler, daha az üretken ve daha az sürekli olan değerlere tercih edilmelidir.
8. Değerler, bireyin kendi amaç veya ideallerine göre seçilmelidir.
9. İki değerden birinin tercihi söz konusu olunca bireye göre daha önemli olanı seçilmelidir. İkisi de kötüyse hiçbirini seçilmemelidir şeklinde ifade edilmektedir (Uduigwomen, 2004:34; Akt. Yiğittir, 2012:3).

3.7.Değerler Eğitimi ile ilgili Yapılan Çalışmalar

- 1 Bulut (2011) tarafından yapılan yüksek lisans tezinde “Atasözlerinin Değerler Eğitimindeki Yerini” araştırılmıştır. Araştırmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın evreni için 11 tane Atasözü ve Deyimler sözlüğü belirlenmiş, örnekleme için bu sözlüklerden 4 tanesi seçilmiştir. Daha önce belirlenen 63 değer bu sözlüklerde yer alan atasözleri taranmıştır. 61 değeri yansıtan 506 atasözü tespit edilmiş, çok yönlü olma ve girişimci olma değerlerini yansıtan atasözleri bulunamamıştır. Buradan yola çıkarak değerler eğitiminde atasözlerinin fayda sağlayacağı ileri sürülmüştür.
- 2 Biçer (2013) “Değerler Eğitimi Açısından Mehmet Akif Ersoy’un Safahat Adlı Eserinin İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezinde betimsel analiz ve içerik analizi ile MEB tarafından belirlenen 20 değer ölçüt alınarak metinlerde bu değerlerin olup olmadığı incelenmiştir. Burada 607 farklı yerde değerlerden bahsedildiği tespit edilmiştir. Bu verilerden yola çıkarak, Safahat adlı eserin değer eğitiminde yararlanılabilecek bir kaynak olduğu sonucuna varılmıştır.
- 3 Akbaş tarafından (2004) ilköğretim okulları 8. sınıf öğrencilerinin, ilköğretim okulları genel hedeflerinde belirtilen değerlere ulaşma düzeylerini, öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirmiş ve öğretmenlerin değer eğitimi konusundaki görüşlerini almıştır. Araştırmada; cinsiyetin, sosyo-ekonomik düzeylerin, değerlere ulaşma düzeyinde farklılıklara neden olduğu ortaya konulmuştur. Ayrıca değer öğretiminde öğretmenlerin sözel iletişime dayalı bir yol takip ettiği, okul aile iş birliğinin olmadığını da araştırmasında belirtmiştir.
- 4 Dilmaç (2007), “Bir grup fen lisesi öğrencisine verilen insani değerler eğitiminin insani değerler ölçeği ile sınanması” isimli çalışmada, İnsani Değerler Eğitimi Programı’nın öğrencilerin değerlere sahip olma durumları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırma 15’i deney ve 15’i kontrol grubu olmak üzere 30 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda; Deney ve kontrol grubunun son test ölçüm sonuçlarına göre deney grubu lehine sorumluluk alt boyutunda, dostluk/arkadaşlık alt boyutunda, barışçı olma alt boyutunda, saygı alt boyutunda, dürüstlük alt boyutunda, hoşgörü alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur.
- 5 Şen (2007), “Milli Eğitim Bakanlığının 2005 Yılında Tavsiye Ettiği Yüz Temel Eserler Yoluyla Türkçe Eğitiminde Değerler Öğretimi Üzerine Bir Araştırma” başlıklı yüksek lisans tezinde 29’u yerli 29’u yabancı olmak üzere toplam 58 eseri incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre Yüz Temel Eser serisindeki kitaplarda sevgi değerinin ilk sırada yer aldığı ve sevgi değerinden sonra sırasıyla duyarlılık, yardımseverlik, saygı, sorumluluk değerlerinin yer aldığı ifade edilmiştir. Sağlıklı olmaya önem vermek, barış, özgürlük, bilimsellik değerleri ise eserlerde en az yer verilen değerler olarak görülmüştür. İncelenen yerli ve yabancı eserlerde değerlerin yer almasının birbirinden farklılıklar gösterdiği belirtilmiştir. Çalışmada, bazı yabancı eserlerin Türk çocuğunun değerlerine ve yaşamına uygun olmayan öğeler içerdiğine değinilmiş ve araştırmanın sonucunda Yüz Temel Eser Serisinde yer alan kitapların değer aktarımı için yeterli olmadığı belirtilmiştir.

3.7.1.Yurt Dışında Değerler Eğitimi ile ilgili Programlar

Yurtdışında “Kişilik eğitimi” adı altında değerleri öğretmek için anasınıfından başlanarak, sistemli bir program dahilinde devam edecek şekilde geliştirilmiş pek çok program uygulanmaktadır. Bu programlar;

- “Yaşayan Değerler Eğitimi Programı (LivingValuesEducation Program)”,
- “Bireysel Gelişim İçin Ahlaki Değerler Rehberi (AEGIS)”,
- “Kişilik Eğitim Müfredatı (CharacterEducationInstitute, 1996)”,
- “Çocuk Gelişimi Projesi (Developmental Studies Center, 1996 Hewlett Foundation)”
- “Çocuklar İçin Ahlaki Müfredat (HeartwoodInstitute, 1992)”
- “Zürafa Programı (Giraffe Program, Medlock, Graham, 1996)” şeklinde adlandırılmaktadır.

3.7.2.Türkiye’de Değerler Eğitimi

Türkiye’de değerler eğitimi değişik evrelerden geçmiştir. Değerler eğitimi kimi zaman ayrı bir ders olarak okutulmuş, kimi zaman da diğer derslerin içerisinde öğrencilere verilmeye çalışılmıştır. Günümüzde değerler eğitimi, diğer derslerin konuları içerisinde verilmeye çalışılmaktadır. Bu durum etkili bir değerler eğitimi verilebilmesi için her şeyden önce rastlantısal olmayan, planlı bir eğitim anlayışına duyulan ihtiyacı ortaya çıkartmaktadır. Bu bağlamda değerler eğitimi, ders kitaplarında yer alan, kardeşlik, vatan sevgisi, nezaket ve görgü kuralları, vatan sevgisi, sabır, adil olma, aile birliğine önem verme, bağımsızlık ve özgür düşünebilme, barış, iyimserlik, duyarlı olma, dürüstlük, estetik duyguların geliştirilmesi, hoşgörü, misafirperverlik, saygı, sevgi, sorumluluk, temizlik, vatanseverlik gibi birçok değer, değerler eğitimi yoluyla okullarda yapılacak olan etkinlikler ve uygulamalarla hayata geçirilmesinde ve davranışa dönüştürülmesinde önemli katkılarda bulunacaktır (Cihan,2014:436).

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı 2010 yılında; valiliklere, tüm okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim okullarına ders içi ve ders dışı etkinlikleriyle değerler eğitimi ile ilgili faaliyetlerin gerçekleştirilmesi hususunda B.08.0.TTK.0.72.02.00 (2010/53) sayılı bir genelge göndermiştir.

Değerlerin öğretimi dünyanın her yerinde okul eğitiminin amaçları arasında bir şekilde bulunmaktadır. Örneğin, ülkemizde 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'na göre Türk millî eğitiminin genel amaçları arasında yer alan 2. Madde;

Türk millî eğitiminin genel amacı, Türk milletinin bütün fertlerini, Atatürk inkılâp ve ilkelerine ve Anayasa’da ifadesini bulan Atatürk Milliyetçiliği’ne bağlı; Türk Milleti’nin millî, ahlaki, insani, manevi ve kültürel **değerlerini** benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve Anayasa’nın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti’ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış hâline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek.Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek şeklinde anayasada yer almaktadır (Aydın, 2010:4-5).

İfade edilen genel amaçlar, Türkiye’deki tüm okullarda ve tüm derslerde ulaşılması istenen özellikleri ifade etmektedir. Buna göre, değerlerin öğretimi tüm derslerin veya tüm okul çalışanlarının ortak hedefidir. Son yıllarda hızla yok olmaya doğru giden değerlerimizi korumak, çocuklarımıza daha yaşanılabilir bir dünya bırakmak için Millî Eğitim Bakanlığı yeni geliştirdiği öğretim programlarına doğrudan değerlerimizle ilgili konuları yerleştirmiştir. Bu çerçevede, okullarımızda uygulanan mevcut anaokulu programlarında, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Düşünme Eğitimi derslerinde değerlerin öğretimi ayrıntılı bir şekilde yer almaktadır.

Dayanağını 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, Milli Eğitim Bakanlığı Stratejik Planı ve 18. Milli Eğitim Şurasından alan Değerler Eğitimi Projesinin okullarda uygulanmasından öncelikle, her il için saptanan İl Proje Yürütme Kurulları, İlçe Proje Yürütme Kurulları ve Okul Proje Yürütme Kurulu sorumludur. Belirli bir süreyle sınırlandırılmayan ve eğitim-öğretim yılının tümüne yayılan değerler eğitiminin programı, Sınıf İçi Etkinlikler, Okul İçi Etkinlikler ve Aileye Yönelik Etkinlikler birbirini tamamlayan üç boyutta geliştirilmiş etkinlikleri içermektedir. Bu etkinlikler, okulöncesi, ilk ve ortaöğretim okullarında, her branştan öğretmenler, rehber öğretmenler, okul yöneticileri ve okul aile birliği üyelerinden oluşturulan “değerler eğitimi komisyonu” üzerinden yürütülen çalışmalarla, Milli Eğitim Bakanlığının önerdiği faaliyet planı konularından ve kaynaklardan yararlanılarak belirlenmektedir. Okullarda uygulanacak etkinlik konuları, her eğitim-öğretim yılı için hazırlanan faaliyet planında belirtilmekte, her sınıf, ilgili ayların değerlerine yönelik, sınıf rehber öğretmenin denetim ve rehberliğinde etkinlik örnekleri ve benzeri başka etkinlikleri sınıf düzeyinde yapmaktadır (Cihan,2014:434).

Mevcut müfredatları da kapsayan geniş bir literatür taraması yapılmış, disiplin alanlarının her birinde kazanımlarla (eğitim öğretim hedefleriyle) ilişkilendirilerek öğrencilere aktarılması hedeflenen millî, manevi ve evrensel değerler 10 (on) ana başlık altında toplanmış, bu değerlere ilişkin tutum ve davranışlar belirlenmiştir.

19.Eğitim Şurası’nda değerler eğitime yönelik iki önemli karar alınmıştır. Kararlar; okulöncesinde değerler eğitime yer verilmesi ve değerler eğitime öğretim programlarında etkin bir şekilde sarmallık anlayışıyla yer verilmesi şeklindedir.

Değerleri çerçeve olarak milli değerler, manevi değerler ve evrensel değerler olarak 3 alt başlıkta yer verilmektedir. MEB, resmi web sitesindeki açıklamasında ise Öğretim Programlarında Temel Konuları Atatürkçülük ve Değerler Eğitimi olarak saymaktadır.

Değerler eğitimi içeriği;

1. Milli değerler,
2. Manevi değerler,
3. Evrensel değerler,
4. Ahlaki değerler,
5. Tarihi değerler,
6. İnsani değerler,
7. Farklı kültürleri tanıma,
8. Duygu, düşünce ve davranışlarını kontrol etme,
9. Kültürel mirası benimseme ve koruma,
10. Maddi ve manevi paylaşım, kardeşlik, yardımlaşma,

11. Aileyi ve aile birliğini önemseme,
12. Olumlu olumsuz değerleri ayırma,
13. Olumlu değerleri benimseme, sahiplenme ve geliştirme-yayma konularından oluşmaktadır.

Öğretim programlarında ise kök değerlere yer verilmektedir, öğretim programlarında yer alan “kök değerler” ise şunlardır:

- Adalet,
- Dostluk,
- Dürüstlük,
- Öz denetim,
- Sabır,
- Saygı,
- Sevgi,
- Sorumluluk,
- Vatanseverlik,
- Yardımseverlik.

Bu değerler, öğrenme öğretme sürecinde hem kendi başlarına hem de ilişkili olduğu alt değerlerle ve hem de öteki kök değerlerle birlikte ele alınarak hayat bulmaktadır.

3.7.2.1. Türkçe Dersi Öğretim Programında Değerler

Ülkemizde de ana dil olan Türkçenin eğitimi kapsamı içinde yer alan değerler; dinleme, okuma, yazma, konuşma etkinlikleriyle öğrencilere ve dolayısıyla toplum yaşayışına aktarılmaktadır. 2005 yılında uygulamaya konulan Türkçe Ders Programı’nda Türkçe dersi dört temel beceri üzerine kurgulanmıştır. Bunlar konuşma, yazma, okuma ve dinlemedir. Dört temel alanın Türkçe eğitimine uygulanmasıyla edebî metinlerin, okuma parçalarının ve diğer dil etkinliklerinin çerçevesi bu yönde oluşturulmuştur. Bunların yanı sıra, Türk Millî Eğitimi Bakanlığı’nın temel amaçlarında açık ya da örtük olarak bahsedilen çeşitli değerler bu dört temel becerinin ve Türkçe dersi amaçlarının içerisinde aktarılmıştır. Bu değerler, Türkçe dersinde dinleme metinleri, okuma parçaları, konu sonu etkinlikleri, ders hazırlık etkinlikleri ya da tanınmış edebî eserler aracılığıyla aktarılmaya başlanmıştır. Nitekim, Millî Eğitim Bakanlığı’nın derslere yardımcı olmak ve değerlerin eğitim hayatına aksettirilmesi amacıyla oluşturduğu yerli ve yabancı edebiyatlardan seçilmiş 100 Temel Eser uygulaması bu yönde yapılmış bir çalışma olarak ifade edilmektedir (Doğan, 2017:20).

Türkçe dersi, doğru ve güzel okumayı/yazmayı, etkili dinlemeyi, dil bilgisi kurallarını uygulatmayı ya da etkili konuşmayı amaçlamanın yanında; bireyin millî, ahlaki, sosyal ve evrensel değerlere sahip olmasını da amaçlamaktadır (Şen, 2008, s.764). Türkçenin bu amaçlarını uygulamaya geçirecek en uygun materyal, metinlerdir. Bir millet, değerlerini geçmişten geleceğe edebi eserleri aracılığıyla aktarmaktadır. Edebi eserlerin aktarımı için de Türkçe dersinde, ders kitabında yer verilen metinler titizlikle incelenmeli, eserlerde işlenen değerler çocuklara aktarılmalıdır (Şentürk ve Aktaş, 2015:218).

2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda, önceki programlara nazaran değer eğitimi üzerinde daha geniş durulmuştur (MEB, 2015). Bu durum olumlu bir gelişme olarak görülse de önceki programda (MEB, 2006) olduğu gibi eğitimde hangi değerlerin öne çıkarılması gerektiği ve öğrencilere değerlerin nasıl kavratılacağı hususunda bir netlik bulunmamaktadır. Bu durum,

Türkçe dersinde gerçekleştirilen değerler eğitiminden istendik neticeler almayı olumsuz etkileyeceği düşünülmektedir.

Ahlak, alçak gönüllülük, azim, cömertlik, dayanışma, dostluk, dürüstlük, güven, iyilikseverlik, kardeşlik, merhamet, paylaşma, sabır, sadakat, saygı, sevgi, sılayı rahim, vefa, vicdanlı olmak, yardımlaşma vb. değerler, tüm sınıf düzeylerinde kazandırılması amaçlanmaktadır. Literatürde bu değerlerin ne şekilde belirlendiğine ilişkin bir bilgiye ulaşılamamaktadır. Bazı değerlere ilişkin sunulan tutum ve davranışların yoruma açık olması öğretmenler tarafından anlaşılmamasına ve dolayısıyla eksik öğrenmelere neden olabilmektedir. Bu ve benzeri nedenlerle öğretmenlere belirlenen değerlerin kazandırılmasına ilişkin daha açık ve öğretim sürecinde kazanımlarla ilişkilendirmeyi örnekleyecek açıklamalar yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Kazanımlarda doğrudan değerler yer almıyor. Temalar altında pek çok değer metin aracılığıyla veriliyor. Türkçe dersinde metin kullanımı aslında değer aktarımında da bir araçtır. Hemen her metinle (şiir, atasözleri, hikaye, deyim vb.), bir değer aktarımı yapılabilmektedir. Örneğin 6. sınıf Toplum ve Sanat 6. Tema da Ağustos Böceği ile Karınca Metni verilerek çocuklara çalışkanlık değeri öğretilmesi hedeflenmektedir. 6. Sınıf Biz ve Değerlerimiz temasında ise İnsana Saygı şiiri ile çocuklara saygı değeri aşılanmaya çalışılmaktadır.

3.7.2.2. Değerler Eğitimi Örnek Kavramlar

Sevgi – Hoşgörü : Sevgi derin bir kişisel bağlanmayı içeren güçlü ve karmaşık bir duygudur (Ulusoy, 2002, s.100; Akt. Sadıkoğlu, 2017:49). Sevgi biri ya da bir şey için sadece basitçe bir istek, bir tutku ya da güçlü bir his değildir. Sevgi eş zamanlı olarak hem kendini düşünmeyen hem de kendini gerçekleştiren bir bilince sahip olmak olarak ifade edilmektedir.

Vatanseverlik : Vatanseverliği en genel anlamıyla vatanını sevmek, vatani yüceltme için çalışma ve onun yararını kendi çıkarlarından üstün tutarak fedakârlıklarda bulunma olarak tanımlanmaktadır.

Merhamet : Merhamet, Türk Dil Kurumu sözlüğünde; Bir kimsenin veya bir başka canlının karşılaştığı kötü durumdan dolayı duyulan üzüntü, acıma anlamlarında ifade edilmektedir.

Cömertlik : Cömertlik TDK sözlüğünde; Cömert olma durumu, verimlilik, eli açıklık, ahilik, semahat ve mürüvvet anlamlarıyla ifade edilmiştir. Cömertlik her zaman mal ile yapılmaz. Bir şahsi amaç güdülmeksizin bedenle ve akıl ile yapılan her nevi yardım olarak algılanmaktadır.

Paylaşmak : TDK sözlüğünde aralarında bölüşmek, pay etmek, üleşmek veya benimsemek, onaylamak anlamlarında ifade edilmiştir. Paylaşmak; bizde var olan özelliklerin, nesnelerin bir kısmını başkasına vermektir. Paylaşmak, insanın en güzel vasıflarından birisi olarak tanımlanmaktadır.

Yardımlaşma : Birinin ihtiyacı öteki tarafından temin edilen kimseler veya gruplar arasındaki karşılıklı yardımı ifade etmektedir (Köylü, 2016, s.206).

Adalet : Hak ve hukuka uygunluk, hakkı gözetme, doğruluk, herkese kendine uygun düşeni, kendi hakkı olanı verme (TDK, 1998; Akt Özcan, 2017:73).

Çalışkanlık : Çalışma, bireylerin ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla mal, hizmet ve bilgi üretmek için gerçekleştirilen faaliyetler olarak tanımlanmaktadır. Şener (2013) her insanın

alanında başarılı olmak istediğini söyleyerek, başarının ön şartının da çalışmak olarak görmektedir.

Değerler eğitimi ile ilgili yardımseverlik etkinlik örneği;

Konunun Başlığı :Hadi Sen de Yardım Et.

Yöntem ve Teknikler :Eğitsel Oyun

Kullanılan Araç-Gereçler :Kalem, Kâğıt, Kutu

Etkinliğin İşlenişi :Bu etkinlik için öğretmen öğrencilere hazırladığı küçük kağıtları dağıtıp, bildikleri ve yapmak istedikleri yardımları resimle çizmelerini ister. Yazılan bu yardımseverlik ile ilgili ifadeleri toplayarak bir kutu veya torbanın içine koyar. Daha sonra gönüllü öğrencilerden bu torbadan bir ifadeyi almasını ve bunu arkadaşlarına öğretmen yardımı ile anlatılmasını ister.

Değerler eğitimi ile ilgili örnek program;

Programın adı :Yaşayan Değerler Programı

Etkinliklerin uygulanması: Son yıllarda ülkemizde, karakter eğitimi, değerler eğitimi çalışmaları çokça yapılmaktadır. Bu çerçevede, bazı okullarda bu çalışmalara, anne-babaların da katılımını sağlamak amacıyla veli toplantıları ve seminerleri yapılmaktadır. Öğrencilere yönelik yapılan çalışmalarda; okulda her ay için bir değerbelirlenmekte ve o ay içinde bu değer işlenmektedir. Bazen ayın değerini yaşama biçimi ya da mesleği ile temsil edebilecek ünlü konuklar davet edilerek sınıf seviyelerine göre sohbet toplantıları düzenlenmektedir.

3.8. Değerler Eğitiminde Öğretmenin Rolü

Öğretmenler, eğitimsel amaçların gerçekleştirilmesinde ve doğal yeteneklerin ortaya çıkarılmasında önemli bir rol oynamaktadırlar (Jackson, Boostromve Hansen,1998;Akt.Yılmaz,2009:112). Özellikle öğretmenlerin bulundukları konum açısından sahip oldukları değerler çok önemlidir. Öğretmenlerin rolleri, sadece sınıfla yaptığı öğretim işiyle bağlantılı değildir. Onların rolleri tüm okulu kapsamaktadır. Bunun için öğretmenler, öğrencileri birey olarak görmeli, değer vermelidirler. Öğretmenler, öğrencilerin sosyal ve kültürel farklılıklarını, yaptıklarını ve ilgilerini dikkate alarak en yüksek düzeyde öğrenmeleri ve gelişmeleri için çaba harcamalıdır. Öğrencilerinde geliştirmek istedikleri kişilik özelliklerini kendi davranışlarında da göstermelidirler. Çünkü, öğretmenlerin değerlerinin öğrenci davranışlarını etkilediği hususunda birçok araştırma bulgusu bulunmaktadır (BrophyveGood, 1986; Dickinson, 1990;Akt. Yılmaz,2009:112).

Öğretmenler konumlarından dolayı, öğrencilerinin değer eğitimleri ile ilgili olumlu kararlar verebilmeleri için onlara yardım etmede elverişli bir duruma sahiptirler (SuhveTraiger,1999:1). Ancak öğretmenin, kendisinde öğretim faaliyetlerinde uygulanması istenilen değerler yoksa ya da bu değerlerin öğrencilere nasıl kazandırılacağını bilmiyorsa; öğretmen değerler eğitimi alanında, öğrencilere iyi bir model değil, tam aksine öğrencilerde bulunan mevcut değerlerin bile körelmesine ve hatta ortadan kalkmasına sebep olabilecek kötü bir model olabilirler (Yazıcı,2006:508).

Okullarda öğretim programlarının uygulayıcıları öğretmenlerdir. Bir öğrencinin okul hayatındaki en önemli öğenin öğretmen olduğu söylenebilir. Çünkü öğretmen hem eğitim sürecinin düzenleyicisi hem de eğitim sürecinin bir parçasıdır. Öğretmen derste sadece görevli olduğu içeriği öğretmekle kalmamakta aynı zamanda öğrencinin zihinsel, duygusal ve sosyal yönüne de etki etmektedir. Araştırmalar, okulda etkili öğretimi sağlayan öğelerin öğretmen ve

öğrenci olduğunu göstermektedir. Sınıfın büyüklüğü, öğretim stratejileri, fiziksel imkanlar ikinci derecede etkilidir (Balcı, 1991:58;Akt.Akbaş,2004:90).

Öğretmen okul içinde ve okul dışında tavır ve davranışlarıyla öğrencisine örnek ve model olmak zorundadır. Öğretmen okulda eğitim-öğretim faaliyeti yaparken kendi bilgi ve becerisinin yanında değer yargılarını öğrencilerine aktarmaktadır. Bu süreçte öğretmenlerin sahip oldukları değerler önem kazanmaktadır (Aktepe ve Yel,2009:608).

- Çocukların değerleri özümsemesinde önemli rol oynarlar. Bu nedenle değerler eğitiminde öğretmenlere büyük görev ve sorumluluklar düşmektedir
- Öncelikle değerler eğitimi anlamalı, kişilik eğitimi ve erdemli olmayı öğretmeye ilişkin gayret ve çaba göstermelidirler.
- Değerler eğitimi ile ilgili kavram ve konuları özümsemelidirler.
- Öğretmenlerin, öğrencilerin değerleri düşüncelerini, önemini anlamalarını ve bu değerleri yaşamlarına yansıtma ve yardımcı olmalarını sağlamaları önemlidir.
- Öğretmenlerin öncelikle model olmaları gerekmektedir
- Öğretmenler, öğrencileri hakkında konuşurken eksikliklerinden çok yeteneklerini vurgulamalıdır.
- Öğrencilerin negatif davranışları yapıcı bir yöntem izleyerek düzelttiklerinde öğrencilerin değerler kazanımı kolaylaşmaktadır.

4. SONUÇ

Son yıllarda değerler eğitimi üzerinde sıkça durulmakta olduğunu görmekteyiz. Bu anlamda ilk görev ailelere düşmektedir. Aileler bireylerdeki değerlerin şekillenmesinde, karakterlerinin oluşumunda önemli rol oynamaktadırlar. Ailelerden sonra okullar gelmektedir. Okulların amaçları arasında toplumun istediği insan tipini yetiştirmek olduğundan, toplum tarafından kabul görmüş millî ve evrensel değerlerin öğrencilere kazandırılmasının önem arz etmektedir. Okulların görevlerinden biri de okul programında açık olarak belirtilsin ya da belirtilmesin değerleri öğretmek, belirlenen kurallar doğrultusunda öğrencileri disipline edip onların ahlaki gelişimine katkıda bulunmak ve karakterini olumlu yönde etkilemektir. Bu sebeple okul içi ve okul dışında yapılacak çalışmalara gerekli önem verilmelidir.

Değerler eğitimi, kavramsal olarak çok soyuttur ve böyle soyut bir yapının anlaşılması ve böyle bir yapıyı çocukların özümsemeleri oldukça güçtür. Bu sebeple öğretilecek olan değer eğitimiyle ilgili etkinliklere ağırlık verilmeli ve bu doğrultuda eğitim gerçekleştirilmelidir. Hikâyeler, önemli kişilikler, örnek olaylar, geziler, kazandırılacak olan değerle ilgili filmlerin etkinlikler çerçevesinde kullanılması durumunda esasen soyut kavram niteliği taşıyan değerler somutlaştırılır, çocuğun bu değerleri öğrenmesi kolaylaşır (Aktepe,2010:37;Akt.Şahin, 2017:29).

Öğrencilerimize değer kazandırma sorumluluğu onların hayatlarında bir meslek sahibi olma kaygısı kadar önemli olmalıdır. Değerler eğitimi konularını elde edememiş bir insan mesleğinde de başarılı olamayacaktır. Bu yüzden, değerler eğitimi konusuna gerekli önem verilmeli ve kültürümüzün taşıyıcıları olan çocuklarımız bu konuda bilinçlendirilmelidir.

KAYNAKÇA

- Akbaş, O. (2008). Değer eğitimi akımlarına genel bir bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi* , 6(16), 9-27
- Akbaş, O. (2004). *Türk milli eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim II. kademedeki gerçekleşme derecesinin değerlendirilmesi*.(Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aktepe, V. ve Yel, S. (2009).İlköğretim öğretmenlerinin değer yargılarınınbetimlenmesi:Kırşehir ili örneği.*Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(3),607-622.
- Aydın, M.Z. (2010).Okulda değerler eğitimi. *Eğitime Bakış*,6(18),16-19.
- Bayram, B. (2014).*Değerler eğitiminde Montessori yöntemi*.(Yüksek Lisans Tezi).Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Cihan, N.(2014).Okullarda değerler eğitimi ve Türkiye’deki uygulamaya bir bakış. *Turkish Studies*, 9(2),429-436.
- Doğan, Z.B.(2017).*Seyrânî’ninşiiirlerinin değerler eğitimi açısından ortaokul Türkçe ders kitaplarına alınabilirliği bakımından incelenmesi*.(Yüksek Lisans Tezi).Fırat Üniversitesi,Eğitim Bilimleri Enstitüsü,Elazığ.
- Emer, M.A.(2014). *Safahat’ta değerler eğitimi unsurları*.(Yüksek Lisans Tezi). Yıldırım Beyazıt Üniversitesi,Sosyal Bilimler Enstitüsü,Ankara.
- Göldağ, B.(2015).*Orta öğretim kurumlarında okul kültürü yoluyla değerler eğitimi*.(Yayımlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Gömleksiz, M.N. Cüro,E.(2011).Sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan değerlere ilişkin öğrenci tutumlarının değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*,8(1) ,95-134.
- Herdem, K.(2016). *Yedinci sınıf fen bilimleri dersi konularıyla bütünleştirilmiş değerler eğitimi etkinliklerinin öğrencilerin değer gelişimine etkisi*.(Yüksek Lisans Tezi).Adıyaman Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Adıyaman.
- İşcan, C. D. (2007). *İlköğretim düzeyinde değerler eğitiminin etkililiği*.(Doktora Tezi).Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kaliyava, A. (2015).*Türkçe ve İngilizce ders kitaplarında değerler eğitimi*.(Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kart, M.(2017). *Değerler eğitiminde bir model olarak ahilik*.(Yüksek Lisans Tezi).Ahi Evran ÜniversitesiSosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Keskin, Y.(2016).Değerler hakkında genel bilgiler.Köylü, M.(Ed.).Teoriden pratiğe değerler eğitimi.Ankara.Nobel.
- Kirmanoglu, B.(2016). *Değerler eğitiminin ilkokul toplum hizmeti uygulamalarına etkisi*.(Yüksek Lisans Tezi). Giresun Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Giresun.
- Sadıkoglu, A. (2017). *Zekâve akıl oyunları dersinin değerler eğitimindeki rolünün öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*.(Yüksek Lisans Tezi).İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Sapsağlam, Ö. (2015). *Anasınıfına devam eden çocuklara uygulanan sosyal değerler eğitimi programının sosyal beceri kazanımına etkisinin incelenmesi*.(Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Özcan, E.(2017). *Türk dünyası masallarının değerler eğitiminde kullanılabilirliği*.(Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Erzurum.
- Şahin, Y.(2017).*Okulöncesi çocuklarda değerler eğitimi kapsamında yardımlaşma ve paylaşma değerleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Şen, Ü. (2008). Altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin iletildiği değerler açısından incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(5),763-78.
- Şentürk, L. ve Aktaş E. (2015). Türkiye’de ve Romanya’da okutulan ana dili Türkçe ders kitaplarının değer iletimi açısından karşılaştırılması. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 13(29), 215-243.
- Taymur, Z.A.(2015). *İlkokul öğretmenlerinin değerler eğitimi ve uygulamalarına yönelik görüşleri üzerine nitel bir araştırma Batman il örneği*.(Yüksek Lisans Tezi).Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Yaman, E. (2012). *Değerler eğitimi*.(2. Baskı).Ankara: Akçağ .
- Yaman, H., Taşan, S. ve Çolak, S. (2009). İlköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarında yer alan değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(18), 107-120.
- Yazıcı, K. (2006). Değerler eğitime genel bir bakış. *Türklük Bilimi Araştırmaları*,19, 499-522.
- Yılmaz, E.(2009).Öğretmenlerin değer tercihlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*,7(17),109-128).
- Yiğittir, S.(2010)İlköğretim öğrenci velilerinin okullarda kazandırılmasını arzuladığı değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*. 8(19),207-223
- MEB, (2018). Türkçe dersi öğretim programı(İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar), <https://ttkb.meb.gov.tr>.

OKUL ÖNCESİ ÖĞRENCİLERİNİN DİJİTAL TEMAS ALIŞKANLIKLARININ İNCELENMESİ: (ÖZEL OKUL ÖRNEĞİ)

Dr. Öğretim Üyesi Kaan GÜNEY

TC Sivas Cumhuriyet Üniversitesi,

kguney@cumhuriyet.edu.tr - <https://orcid.org/0000-0002-5141-9827>

Dr. Tolga KARADAŞ

TC Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Vakıf Okulları,

karadastolga@gmail.com - <https://orcid.org/0000-0001-9408-5583>

Prof. Dr. Tuncay DİLCİ

TC Sivas Cumhuriyet Üniversitesi,

tdilci@cumhuriyet.edu.tr - <https://orcid.org/0000-0002-6901-5492>

ÖZET

Bu araştırmada amaç okul öncesi öğrencilerin dijital temas alışkanlıklarını incelemektir. Araştırmanın örneklem grubunu 2020-2021 Eğitim-Öğretim yılı, Kayseri ilinde bulunan bir özel okulun anaokulunda bulunan 191'i kız ve 64'ü erkek olmak üzere toplamda 255 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma tarama modelinde yürütülmüştür. Araştırmanın verileri 'Dijitalanaliz' ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Araştırmadaki veri analizleri betimsel analiz tekniği ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin en çok temas ettiği dijital mecra 'YouTube' olarak bulgulanmıştır. 25 kız ve 28 erkek öğrenci olmak üzere toplamda 53 anaokulu öğrencisinin dijital bağımlı olduğu görülmüştür. Anaokulu öğrencileri dijital mecralarda fazla zaman geçirmektedir. Anaokulu öğrencilerinin dijital mecralarda çok vakit geçirmelerini önlemek amacıyla ebeveyn ve aile bireylerinin yüz yüze etkileşime önem vermesi, öğrencilerin fiziksel oyunlara yönlendirilmesi ve çocukların oyun alanlarını güvenli hale getirerek genişletilmesi önerilmektedir. Başka bir deyişle, çocukların dijital mecra kullanımı denetim altına alınmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi, Dijital, Dijital Mecra, Bağımlılık

AN INVESTIGATION OF THE DIGITAL CONTACT HABITS OF PRESCHOOL STUDENTS: (THE CASE OF A PRIVATE SCHOOL)

ABSTRACT

This study aims to examine the digital contact habits of preschool students. The sample group for the study consists of 255 students, 191 of whom are girls and 64 of whom are boys, at a private schools kindergarten in Kayseri Province. This research was conducted in a screening model. The data for the study was collected using the digitanalysis scale. In the research, data analyses were carried out with descriptive analysis technique. As a result of the research, it was found that the digital medium that students come into contact with the most is YouTube. A total of 53 kindergarten students, including 25 girls and 28 boys, were found to be digitally dependent. Kindergarten students spend a lot of time on digital media. In order to prevent kindergarten students froms pending a lot of time in digital media, it is recommended that parents and family members attach importance to face-to-face interaction, direct students to physical games, and expand children's playgrounds by making them safe. In other words, the use of digital media by children should be ensured under supervision.

Keywords: Preschool, Digital, Digital Media, Addiction

1. GİRİŞ

Dijital nesneler ve İnternet bağlantılı sanal ortamlar yaşamın olmazsa olmazlarından olmuş ve her anı kapsamaktadırlar. Kullanım açısından insanoğlunun çoğu ihtiyaçlarına kısa sürede ve sayısız seçenekleriyle hitap ediyor olması dijital nesneleri cazip kılmaktadır. Fakat hayatın içinde bu derece yer alan dijital nesnelerin ve sanal ortamların bireyleri nasıl etkilediği ve hayatı ne yönde sürüklediği İnternet teknolojisiyle ve çeşitliliğin artmasıyla birçok araştırmaya da konu olmuştur. Faydalı gibi görünen, insanların her boşlukta varmak istediği sanal ortamlar gerçekte ne gibi etkiler bırakıyor ve neden bireyler vakitlerini sanal ortamlarda harcıyor gibi sorulara her bilimsel araştırmada farklı boyutlar yüklenmektedir.

Her yaş grubuna ve herkese göre bir şekilde hitap ve sanal ortamlar okul öncesi yaş grubundaki çocuklar için de vazgeçilmez eğlence durakları konumunda görünmektedir. Dijital nesnelerin kullanılması, küçük yaşlardan dijital yerliler tarafından amaca yönelik kullanılmasının faydalı sonuçları olabileceği gibi haz amacıyla ve boş vakitleri değerlendirmek gibi sebepsizce kullanılması hatta bağımlılık haline gelmesi durumunda ise çok tehlikeli sonuçlara neden olabileceği belirtilmektedir. Karadaş (2020) çalışmasında, bu durumun doğru kullanılması durumunda hayatımıza kolaylıklar katabileceğini lakin doğru kullanılmadığında ise, bilhassa çocuklar ve gençler üzerinde, olumsuz durumlara sebep olacağı yönünde ifade etmektedir. Dijital araçlarla gereğinden fazla temas edilmesi ve bilinçsiz ya da amaçsız kullanılması, bireylerin sosyalleşmesini engelleyebileceği gibi aynı zamanda yoğun temas sonucu, bireylerin zihinsel, fiziksel ve ruhsal bozukluklar yaşayabileceklerini de belirtmektedir. Bu rahatsızlıklara neden olacak en önemli etkenlerin başında dijital nesnelere karşı sürekli sahip olma, hükmetme, başarı ve haz yaşama istekleriyle birlikte, muayyen bir eylemi tekrar tekrar yapma dijital nesnelerden yoksun kalmama konusunda karşı konulamaz bir istek duyma olarak tanımlanan bağımlılıktır.

Okul Öncesi dönem olan 0-72 aylık dönemde alışkanlık, beceri, bilgi edinimi ve kişilik gelişimini etkileyen ve doğrudan sonraki dönemlerin tamamını etkileyen en önemli kritik dönem olarak düşünülmektedir (Akduman, 2011). Yaşamın tamamını etkilediği düşünüldüğünde, olumlu kazanımlarla doldurulması gereken bu dönemde teknoloji içine doğan nesil ne yazık ki baştan aşağı değişmiş oyun anlayışına sahip ortamlarda bulunmak zorunda kalmaktadırlar. Oyun alanlarının değişmesinde tartışmasız dijital gelişmeler etkili olmuştur. Nitekim günümüzde yaşanan teknolojik gelişmeler dünyanın önemli bir kısmında olduğu gibi Türkiye’de de toplumsal yaşamı önemli oranda etkilemektedir (Öner, 2020). Böylesine kritik dönemi çevresiyle etkileşim içerisinde sosyalleşerek geçirmesi beklenen okul öncesi dönem çocuklar bebeklikten itibaren teknolojik cihazlarla tanışmaktadırlar. Çocukların sosyalleşme sürecinde etkileşim içerisinde olduğu çevre onlara bireysel keşif yapma ve araştırmacı olma gibi birçok imkânı sunmaktadır. Bu imkânlar çocukların gelişimlerini olumlu yönde etkileyebildiği gibi olumsuz yönde de etkileyebilmektedir. Günümüzde ise teknolojik aygıtlar çocukların çevresiyle etkileşim kurduğu başlıca araçlardır (Yeygel & Temel Eğinli, 2009).

Günümüzde okul öncesi dönem çocuklarının oyun tercihlerinin geleneksel oyunlardan dijital oyunlara doğru artış gösterdiği gözlemlenmektedir (Sapsağlam, 2018). Eğitim yaşamının başlangıç adımı olarak kabul edilebilecek olan okul öncesi eğitim dönemindeki çocukların sahip oldukları özellikler bakımından teknolojik ürünlere meraklı ve ilgili olmaları kaçınılmazdır. Teknoloji, çok küçük yaşlardan itibaren akıllı telefon, tablet gibi dijital aletlerle tanışan çocukların oyunlarının, sosyal yaşamlarının, iletişimlerinin ve öğrenmelerinin ayrılmaz bir parçası olabilmektedir (İnci & Kandır, 2017). Teknolojik cihazların beraberinde getirdiği yeni nesil oyun anlayışı, sosyal medya gibi birçok özelliği de kullanıcıya sunmaktadır. Okul öncesi, gelişimin temel dönemlerinden olduğu için çocukların eğitimi ve davranış kazanımları gelecekleri açısından çok büyük önem arz etmektedir. Özellikle yaşamın ilk yıllarında ebeveynle ilişkilerin çocuğun ilerdeki davranışlarını etkilediği bilinmektedir (Cengiz Saltuk & Erciyes, 2020). Davranışların etkilendiği kritik süreç beraberinde farklı sorumlulukları da getirmektedir.

Gül (2016), çocuğun eğitimi konusunda, anne ve babanın birlikte hareket etmeleri, alınan kararların tutarlı olması ve istenilen davranışların çocuğun ruh ve fizik yapısına uygun olması ve bunun çocuk için son derece önemli olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca bu hususların gerçekleşebilmesi için anne ve babanın çocuk eğitimi ile ilgili bilgi sahibi olmaları, kendilerini eğitmeleri ve birbirlerine bu konularda yardımcı olmalarının da önemi vurgulanmaktadır. Çocuğun gelişimini sağlıklı şekilde yürütmek adına ebeveynlere düşen sorumluluklar arasında çocuğun oyun alanlarını kontrol etmekte bulunmaktadır. Çocukların aynı zamanda yeni oyun alanlarını kontrol etmek için sanal oyun alanları hakkında bilgi sahibi olarak doğru yönlendirmelerde bulunabilmeleri de son derece önem arz etmektedir. Sanal ortamlarda bulunan çocukların ne izlediği ne oynadığı, ne kadar süre harcadığı gibi konularda bilgi sahibi olmak zorunluluk haline gelmiştir. Akel (2016)’e göre ailelerin farkındalık sahibi olması ve çocuklara sunulan modeller önemlidir. Ebeveynlerin dijital teknoloji kullanımına bağlı olarak da çocukların dijital oyunlara yöneldikleri de söylenebilir (Tuğrul, vd., 2014). Cüceloğlu (2017), sağlıklı, doğru şekilde rol model olabilen ailelerde çocukların sohbet içerisinde hayal gücünü geliştirebileceğini, zıttı olan ailelerde ise çocukların geliştirebileceği hayalleri olmayacağını ifade etmiştir.

Okullarda yüz yüze iletişim kurabilip etkileşimli oyunlar oynayabilen çocukların birçoğu evlerinde ve sokaklarda aynı ortamı bulamamakta ve dijital mecralara başvurmaktadır. Dijital mecraların görsel ve işitsel olarak sahip olduğu zenginlikten kaçınamayan çocuklar teknolojik cihazlarla fazlaca zaman geçirmektedirler. Çünkü teknolojik cihazların sahip olduğu ışık, renk ve hareketlilik çocukları çekmektedir böylece çocuklar teknolojiyle uzun zaman harcamaktadırlar (Aksan & Kutluca, 2021). Aynı zamanda dünyadan soyutlanan insanlar sanal ortamlarda farklı konfor alanına sahip olmaktadır. Sanal ortamda insanlar daha rahat olmaktadır (Rose, 2011). Sanal olarak sunulan konfor alanları günlük yaşam sorumluluklarını geri planda bıraktırmakta ve bağımlılık haline gelmektedir.

Gizlilik ayarlarını kullanarak kullanıcılara sınırlamalar getirilmesi önem arz edebilir (Tayouri, 2015). Ailelerin çocuklara rol model olmasının önemi özellikle teknoloji çağında daha da artmıştır. Okul öncesi dönem çocuklarının internette yapılan işlemlerle bağlantıları bulunmamaktadır. Dolayısıyla okul öncesi çocukların teknolojik oyuncakları sadece oyun ihtiyaçlarını karşılamak için kullandığı düşünülerek çeşitli kısıtlamalar getirilmesi gerekmektedir. Bağımlılık boyutunda olması durumunda geri dönüşü zor olabileceği öngörülmektedir. Bu fenomenler tüm dünyadaki her bireyin yaşamına hükmederken, internetin, akıllı telefonların ve sosyal medyanın aşırı kullanımından kaynaklanan temel sorun, öğrencilerin hayatlarında ortaya çıkmıştır, çünkü öğrencilerin çoğunluğu teknolojiyi kullanmayı özümseme eğilimindedir (Ramazanoğlu, 2020). Diğer bir deyişle, kullanıcılar yaşlarına bakılmaksızın teknolojiye bağımlı olma durumundadırlar.

Literatür ve alan yazın incelendiğinde çoğu yaş grubuna yönelik dijital bağımlılık incelemeleri yapıldığı görülmektedir. Okul öncesi dönemde de hatırı sayılır derecede incelemelerin mevcut olduğu görülmektedir. Fakat ‘ağaç yaş iken eğilir’ atasözünden yola çıkarak çocukları erken yaşlarda bilinçlendirmeye yönelik bilgilendirmelerin eksikliği hissedilmektedir. Bu çalışmanın amacı da bu doğrultuda oluşturulmuş ve literatüre katkı sağlayacak ve ailelerin nelere dikkat etmeleri gerektiği konusunda şu sorulara cevap aranmıştır.

1. Cinsiyete göre ilgili dijital mecra kullanım süresi dağılım düzeyi nasıldır?
2. Dijital mecralara temas düzeyleri nedir?
3. Dijital mecralara günlük ortalama temas süreleri ortalama kaç dakikadır?

2. YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama aracı ve verilerin analizi hakkında bilgi verilmiştir.

2.1. Araştırma Modeli

Okul öncesi öğrencilerin dijital temas alışkanlıklarını incelenmesinin amaçlandığı araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli işe koşulmuştur. Nicel araştırmalarda bilimsel veriler gerçeğe ulaşmak için sayılarla ifade edilen istatistik bilgilerini, ölçülebilme ve değerlendirilme varsayımıdır. Nicel araştırmada gerçeklik bireyin dışında ve bireyden bağımsızdır yani araştırmacının nesnel gerçeğe etkisi veya araştırma sürecine etkisi yoktur. Tarama modeli genel mevcut durumu, bir gerçeği ya da değişkenlerin ilişkilerini araştırıp, açıklamayı hedefler. Tarama modeli, örnekleme yoluyla evren hakkında yordamalarda bulunma ve genellemeler yapma amacını taşımaktadır.

2.2. Evren ve Örneklem

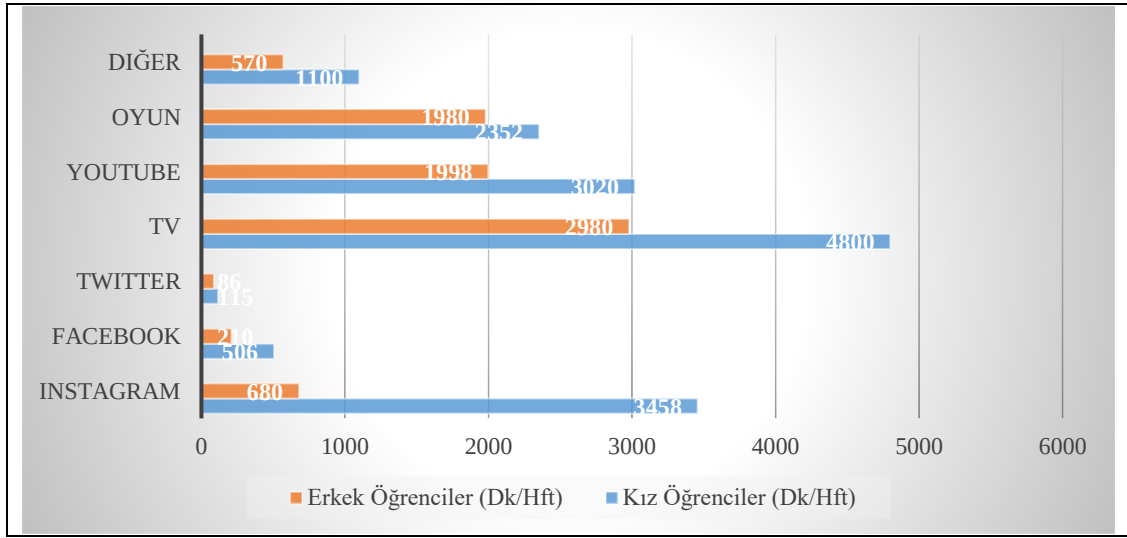
Araştırmanın örneklemini, 2020-2021 eğitim öğretim yılında, Kayseri il merkezinde MEB'e bağlı özel bir okul olan Atlas koleji anaokulunda öğrenim gören bulunan 191'i kız ve 64'ü erkek olmak üzere 255 öğrenci oluşturmaktadır. Ölçüt örnekleme yöntemi ile evrenden örneklem alınmıştır. Örneklem ölçütü evlerinde TV, tablet, akıllı telefon ve bilgisayar bulunan, 60-72 aylık çocuklar olmasıdır. Araştırmaya dahil olan 255 öğrenci Kayseri ilinde ikamet etmektedir.

2.3. Veri Toplama Aracı ve Verilerin Analizi

Dilci (2019) tarafından geliştirilen 'Dijitalanaliz'ölçeği, nicel karakterli bir teknik analiz ölçeğidir. Araştırmanın verileri Dijital Analiz ölçeği ile elde edilmiştir. Dijitalanaliz ölçeğinin geçerlilik çalışmasında faktör analizi; KMO değeri 0.94 olarak, barlett testi değeri 0.00 ($p<.01$), varyans %64,7 olarak belirlenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda maddeler arası uyum indeksi Ki-kare değeri ($\chi^2=756,20$, $N=450$, $sd=278$, $p=0.00$) düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. Ölçeğin; RMSEA değeri 0.075, SRMR değeri 0.14, GFI: 0.87, AGFI: 0.91, CFI:0.98, IFI:0.98, NFI: 0.093; $\chi^2/ df=2.78$ şeklinde görülmüştür. Ölçeğin Cronbach alfa (α) iç tutarlık katsayısı 0.976 olarak bulunmuştur. Dijitalanaliz Tekniği aracılığı ile bireylerin ve kurumların dijital bağımlılık ve dijital temas süreleri ölçülmektedir. Dijitalanaliz tekniği ile bireysel ve kurumsal raporlar yapay zekâ temelli algoritmik sistem temas durumlarına göre kişilerin temas alışkanlıklarına bağlı olarak yoksunluk, benlik algıları, dürtüsel bozukluk, sosyal izolasyon gibi ruhsal etkileri tespit etmek mümkündür. Birey, grup ve kurum için temas nedenleri, dijital temas sonuçları ve çözüm önerileri bileşenleriyle, bireysel ya da kurumsal raporlama olarak da sonuç alabilmek mümkündür. Diğer yandan da 5 faktöriyel boyut üzerinden bireye özgü akademik ve davranışsal sorunlara dönük veriler sağlamaktadır. Söz konusu teknikte elde edilen veriler analiz edilmektedir.

3. BULGULAR VE YORUM

Araştırmadan elde edilen bulgular Dijitalanaliz ölçeğinde algoritmalar tarafından otomatik Çizelge haline getirilmiştir. Elde edilen verilerin gösterimleri ve yorumları aşağıdaki gibidir. Çizelgelerde okulöncesi öğrencilerinin cinsiyete göre hangi dijital mecrada ne kadar süre geçirdikleri, temas edilen mecra yüzdelikleri ve temas edilen mecrada asgari süre verileri belirtilmektedir. Öğrencilerin dijital mecralarda geçirdikleri süre ve ortalamalarına göre öğrencilerin benlik algıları, dürtüsellik durumları, performans/üretkenlik durumları, sosyal izole durumları ve yoksunluk sendrom durumları incelenmiştir. Çizelge 1'de okulöncesi öğrencilerin cinsiyetlerine göre hangi dijital mecrayı ortalama ne kadar kullandığı bilgisi verilmiştir.

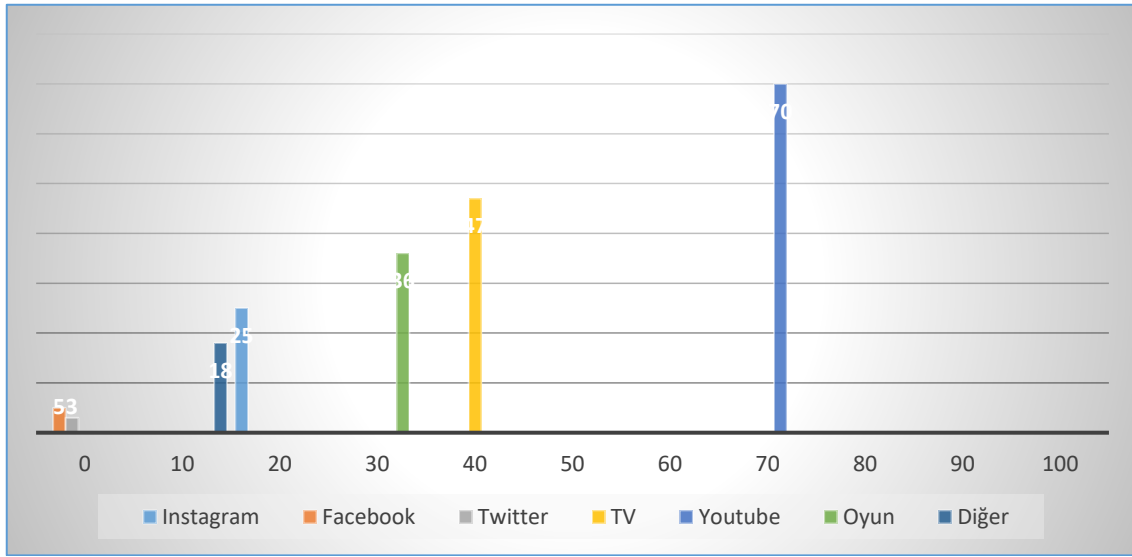


Çizelge 1. Cinsiyete Göre Okulöncesi Öğrencilerin Dijital Mecra Kullanım Süresi Dağılımı

Çizelge 1 incelendiğinde okul öncesi çocukların en çok vakit geçirdikleri dijital mecranın TV olduğu görülmektedir. Okul öncesi çocuklarda özellikle kız öğrencilerin en çok sosyal medya uygulamalarından biri olan ‘Instagram’ı ayda ortalama 3500 dakika kullandıkları gözlemlenmiştir. YouTube uygulaması en çok tercih edilen uygulamalar arasında bulunmaktadır. Cinsiyet açısından incelendiğinde ise kız öğrencilerin erkeklere göre dijital mecralarda daha fazla zaman harcadıkları görülmektedir. Elde edilen verilere göre okul öncesi öğrenciler çoğunlukla pasif bir şekilde ekran karşısında video ve TV izleme eğilimindedir. Facebook ve twitter gibi daha çok yetişkinlerin tercih ettiği sosyal medya uygulamalarının okul öncesi öğrenciler tarafından fazla tercih edilmediği görülmektedir.

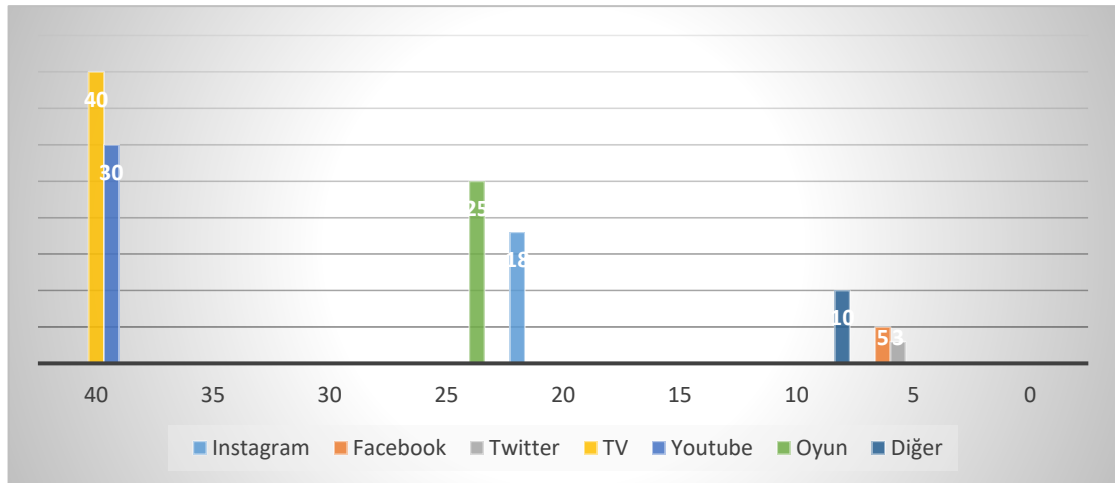
Elde edilen bilgilere göre okulöncesi çocukların video, çizgi dizi gibi içerikleri izlemek için ekran başında uzun süreler geçirdiği görülmektedir. Bu durum ilk olarak çocuklarda performans bozukluğuna yol açtığı yorumuna ulaşılmaktadır. Öğrenciler fiziksel olarak aktif ve zihinsel yaratıcı etkinliklerde bulunmak yerine pasif bir şekilde görsel zengini içerikleri izlemeyi tercih ettikleri görülmektedir. Bununla birlikte izlenen içeriğin etkisinde kalınarak davranışsal ve dürtüsel bozukluklar görülmektedir. Örneğin, bir öğrencinin yoğun bir şekilde şiddet içeren ve bu içerikten etkilenmesi durumunda aynı davranışları sergileme eğiliminde bulunarak dürtüsel bozuklukla birlikte duygu durum bozukluğu yaşamaktadır. Ekran karşısında uzun süreler geçirilmesi öğrencilerin dil gelişimlerini de olumsuz etkilemektedir. Sosyal izole olarak aile ve çevreyle etkileşimde bulunması kişinin içene kapanmasına yol açmaktadır.

Çizelge 2. Temas Edilen Mecra Yüzdeleri



Çizelge 2'ye bakıldığında günümüz dijital araçlarını göz önünde bulundurduğumuzda özellikle akıllı telefon gibi her an temas edilebilen ve bilgisayar, TV gibi mecraların özelliklerini de barındıran cihazların varlığına rağmen TV popülerliğini korumaktadır. TV'de sunulan içeriklerin okul öncesi çocuklar tarafından yakından takip edildiği görülmektedir. En çok takip edilen mecralardan 'YouTube' uygulamasına akıllı telefon, tablet, bilgisayar ve televizyonlardan rahatça erişilebilmektedir. Kolay erişilebilirlik sayesinde en çok temas edilen mecralar arasında YouTube uygulaması ilk sırada yer almaktadır. Youtube uygulaması içerik olarak her yaş grubuna olduğu gibi okul öncesi çocuklar için de sayısız içerik sunmaktadır. Araştırma kapsamında yer alan okul öncesi çocukların ekran başında oldukça fazla zaman geçirdikleri bulgulanmıştır. Facebook ve twitter etkileşimli mecralar okul öncesi çocukların dikkatini diğer mecralar kadar çekmemektedir. Elde edilen bulgulara göre okul öncesi çocuklar ekran başında edilgen durumda farklı içerikleri takip etme davranışını sergilemektedir. Okul öncesi çocuklar için en önemli unsurlardan biri olan oyun oynama eylemi dijital ortamlarda da sürdürülebilirliğini korumuştur.

Çizelge 3. Temas Edilen Dijital Mecra Asgari Dakika Gösterimi



Çizelge 3' e baktığımızda ise Dijitalizasyon ölçeğinde elde edilen bilgilere göre mecralara her temas süresi (dakika) incelendiğinde TV ve YouTube uygulamasının en çok temas edilen medya konumunda olduğu belirtilmektedir. Okul öncesi çocukların evde zamanlarının çoğunu ekran başında geçirdiği görülmektedir. İzleme alışkanlıklarının arttığı ve aktif olmadıkları mecraları daha çok tercih ettikleri yorumuna da ulaşılabilmektedir. Dijital mecralarda oyun alışkanlıklarını sürdürmek okul öncesi çocuklarda oldukça popüler hale gelmiştir. Dijital mecralar arasında resim ve video paylaşımlarını takip etmek için kullanılan 'Instagram' uygulaması okul öncesi çocuklar arasında oldukça fazla tercih edilen mecralar arasında yerini almaktadır. Instagram uygulaması YouTube uygulamasına benzer olarak ilgi alanına göre videolar sunabilmektedir. İzlemek için kullanılan mecralardan farklı olarak ise daha çok karşısına çıkan videoları izlemek ve resimleri görmek durumundadırlar. TV ve YouTube uygulamalarında kullanıcılar videoları kendi tercihlerine ulaşabilmektedirler. Bu özelliklerinden dolayı daha çok tercih edildiği söylenebilir. Okuma yazma durumlarından dolayı Facebook ve Twitter gibi uygulamaların okul öncesi çocukların dikkatini çekmediği söylenebilir.

4. SONUÇ

Dijitalizasyon (Dilci, 2020) ölçeği sonuçlarına göre okul öncesi dönem öğrencilerinin teknoloji ile iç içe olduğu ve teknolojik cihazlarını yoğun kullandığı tespit edilmiştir. Okul öncesi çocukların cinsiyete kıyasla bakıldığında kız öğrencilerin dijital mecralara daha yoğun başvurdukları gözlemlenmiştir. Okul öncesi çocukların tercih ettiği mecralar ise ekran başında pasif olarak izledikleri uygulamalardır. En çok tercih edilen dijital cihaz televizyon olarak bulunmuştur. Televizyonu takiben YouTube uygulaması en çok temas edilen mecralardandır. Tercih edilen mecralardan yola çıkarak öğrencilerin pasif kalma eğiliminde olduğu, görsel ve işitsel içeriklerden daha çok haz alındığı sonucuna ulaşılmıştır.

Dijitalizasyon bağımlılığı birey üzerindeki etkilerini, benlik algısı, sosyal izolasyon, performans, dürtüsellik, yoksunluk boyutlarında incelemektedir. Benlik algısına yönelik incelemelerde kurum sonuçlarına göre okul öncesi çocukların benlik algılarında dijital nesnelere yönelme ve bağımlı olmaya yönelik eğilimler görülmektedir. Benlik algısı durumlarına okul öncesi çocukların, diğer önerilerin yanı sıra pedagojik destek almaları da önerilmektedir. Dijitalizasyon okul öncesi raporuna göre çocukların iletişim ve meşguliyet odaklarının dijital nesneler olduğu ve kendilerini arkadaş ortamlarından ve aile içerisinden soyutlama eğiliminde olduğu görülmüştür. Okul öncesi çocuklarında yaratıcılık her zaman ön planda olmuştur. Yaratıcı oyunlar, diyaloglar, sorular ve resimler vb. üretme performansları dijital eğilim ve pasifize yaşam tarzı sonucu olumsuz etkilenmektedir. Çocuklarda dijital yoğun dijital temas sonucu dürtüsel bozukluk daha çok şiddet ve agresif tutumlar olarak yansımaktadır. Okul öncesi çocukların dijital nesnelerden mahrum kalmaları durumunda huzursuz hissederek şiddet, bağırma ve ağlama eğiliminde olmaktadır.

Okul öncesi öğrencilerinin dijital nesnelere eğilimleri nedenleri arasında:

- Aile içi tartışmalar,
- Kendi fikirlerini destekleme çabası,
- Duygusal olarak istismar yaşama,
- Duygularını yönetememesinden kaynaklı faktörler,

- Kolay ve ucuz içerik sunumuna maruz kalınma,
- Düşük benlik algısına bağlı olarak içedönük yalnızlık ve sosyal kaygılara bağlı yetersizlik duygusu

- Aidiyet düzeyi yetersizliği
- Aile içi yanlış ilişki düzeni ve anlayışı
- Tutarsız ve sağlıklı anne-baba tutumları
- Dijital nesneleri oyalama aracı olarak görme,
- Aile ve eğitimcilerle sağlıklı ve güvenli iletişim kuramama,
- Kesin görüşleri bulunan sorun ya da konulardan kaçış,
- Çocuğa bilinçli veya bilinçsiz olarak uygulanan fiziksel ve psikolojik şiddet,
- Sosyal fobi tutumu geliştirme

Okul öncesi dijital bağımlı, bağımlılık başlangıcında veya eğiliminde olan çocuklarda kurum raporuna göre görülebilecek muhtemel sonuçlar:

- Bilgisayar başına kısa süreliğine oturup saatler sonra bilgisayar başından kalkar,
- Kişisel doyum için gittikçe artan sürelerde internet
- İnternet kullanımıyla ilgili yapılan başarısız kısıtlama girişimleri.
- Gizlice para harcama ve hırsızlık gibi yanlış davranışlara eğilim,
- Hayattan kopuş ve akademik başarısızlık
- Dijital nesnelerin başındayken kendini çok mutlu hisseder,
- Farklı davranış bozuklukları ve tutarsız davranışlar sergiler
- Melankolik kişilik bozukluğu sergiler
- Sırt, boyun ve baş ağrıları,
- Bencil ve narsiste bir kişiliğe eşlik eden egosantrik kişilik oluşumu,
- Kırılğan-alınğan kişilik,
- Hayatı sıkıcı ve heyecansız bulma,
- Huzursuzluk, gerginlik, sinirlilik, aşırı tepki verme eğilimi,
- Uyku bozukluğu ve düzensizliği ihtimali
- Yapacağı işleri erteleme eğilimde olur
- Sorumluluk alamama
- Algı ve algılamada bozukluk
- İletişimde kısıtlılık ve iletişimden kaçınma, kısa cevaplı geçiştirme
- Yaratıcı düşünme becerilerinin gelişiminde olumsuzluk
- Arkadaş edinememe

5. ÖNERİLER

Çocuğunuzun ekran karşısında geçirmeye izinli olduğu zamanı önceden belirlenmeli ve süreyi aşmalarına kesinlikle müsaade edilmemelidir.

Sürekli ve hareketsiz dijital nesne başında kalmaya bağlı olarak kabızlık oluşumuna engel olunmalıdır. Kabızlık vb diğer fiziksel problem yaşamaları peşinden diğer problemler doğurabilir.

Çocuklara farkındalık kazandıracak etkinlikler ve ortamlar oluşturmaya çalışılmalıdır. Çocukların kaliteli ortamlarda, amaca dönük etkinlikler ve nesnelerle temasının sağlanması gerekir.

Plansız ve etkinliksiz olmak çocukların kendini ekran başında bulacağı gerçeğini kavramak, dijital nesnelerden uzak kalmak için bir önlemdir. Gününüzü önceden planlamak etkili bir yaklaşım olacaktır. Kendinize nasıl daha verimli şeyler yapabilirim diye sorabilirsiniz. Bu tutum çocukta planlı davranma alışkanlığı ve öz düzenleme becerilerinin gelişmesinde yardımcı olacaktır. Aynı zamanda yüzyüze iletişim içinde ve fiziksel olarak aktif olmasına yardımcı olacaktır.

Gerekirse tüm sosyal medya uygulamalarının silinmesi konusunda tereddüt edilmemelidir. Çocukların sorumluluktan kaçarak haz alacağı ortamların varlığı onlar için sığınacak liman gibi görüneceği için bu uygulamaların yokluğu çocuklar için daha güvenli olacaktır.

Yaptığınız işe odaklanın ve istikrarlı hareket edin. Bu tutum okul öncesi çocuğu için olumlu tutum geliştirmede ve beceri kazanmasında etkili olacaktır.

Onları gerçekleştirmek için çaba gösterin ve çocukların kendilerini keşfetmelerine yardımcı olacak kasıtlı etkinlikler planlayabilir ya da yardım alabilirsiniz.

Dijital bağımlılık konusunda bilgilendirici broşür ve web siteleri incelenmeli, ilgili araştırmalardan kendi çocuğunuzun durumuna yakın olana yönelmelisiniz. Ebeveynlerin dijital okur-yazarlık bilincinin artırılması en önemli konulardandır. Çocuklara dijital nesne ve İnternet ortamlarının amaç değil araç olduğunu kavratmada anne babanın bilinci hareket etmesi gereklidir. Ailelere yönelik eğitimler arasında teknoloji ve dijital ortamların kullanımı konusunda ve doğru rol model olma bilincinin artırılması gereklidir.

Web sitelerini taramayı çocuğunuzla birlikte yaparak doğru kullanım ve doğru içeriğe ulaşmayı öğretebilirsiniz. İnterneti keşfetmeye yönelik bu olumlu tavır, gelecekte internetle ilgili çocuğun yaşayacağı olumlu ya da olumsuz deneyimleri paylaşabilmeniz için bir fırsat olacaktır. Sanal web sayfaları ve uygulamalarda kullanmak üzere doğru rumuz seçme ve kişisel bilgi paylaşmama konusunda sürekli bilgi vermek gerekir. Siber saldırı ve dijital mobbing suçlarına karşı gerekli önlenmeleri almak adına anne baba dijital okuryazarlık becerilerini geliştirerek çocuklara hangi sitelerde nasıl hareket etmeleri gerektiği konularında rehber olunmalıdır.

Çocukların fiziksel gelişimleri için en önemli unsurlardan olan düzenli ve dengeli beslenme konusunda alışkanlık kazandırılmalıdır. Çocukların uyumadan en az bir saat öncesinde ekrandan uzaklaşması gerekmektedir. Ekranlardan yansıyan ve beyinde uykusuzluğu tetikleyen ilgili bölgelerin uyarılmaması için uyku saatinden en az bir saat önce ekrandan uzak durmaları sağlanmalıdır. Bu durum sadece çocuklar için değil herkes için gereklidir.

Çocuklarınıza izinleri olmaksızın program, müzik, dosya yüklememek ya da uygulama indirmelerine izin verilmemelidir. Bazı markaların bu konuda bulunan önlemlerine ek olarak anne-baba farklı etkili önlemler almalıdır.

Yetişkinlere ve özellikle de anne-babalara subliminal mesaj kodları ve hipnotik tekniklere dönük bilinçlendirmeler yapılmalıdır. Çocukları, ekran başında masumane ve sevimli görünen çizgi-dizi vb. programların ya da sosyal medyadaki uygulamaların tehlikesine karşı korumak için gereklidir.

Çocuklarımızın bulunacağı hemen her ortamda taşınılabilir ve sabit teknoloji cihazları mevcuttur. Bulduğumuz çağın gerekliliklerini göz önünde bulundurarak çocukları bu cihazlardan tamamen uzak tutmak çok da gerçekçi ulaşılabilecek bir hedef olmayacaktır. Dolayısıyla onların doğru, düzenli ve güvenli kullanımı konusunda hem öğretmenler hem de ebeveyn bilinçli bir yol izleyerek teknolojik cihazların kullanımının bir amaç değil bu cihazların

sadece birer araç olduğu öğretilmelidir. Bu öğretimi sağlayabilmek için ebeveyn ve öğretmenler için sürekli uzman desteği sağlanmalıdır. Okullarda dersler için benimsenen etkinliklerde ve oyunlarda öğrencilerin ihtiyaçları karşılanacak yöntemler tercih edilmelidir. Öğrencilerin yüz yüze oyunlarda aldığı haz teknolojik cihazları geri planda bırakacaktır. Bu cihazların sadece ihtiyaca yönelik ve bilinçli kullanımın öğretilmesi en önemli unsurdur.

Çocuklar için kentlerde güvenli oyun alanları oluşturulması konusunda ilgili birimlerin üzerine düşen görevlerin yerine getirilmesi toplum geleceği açısından kıymetli olacaktır. Okul öncesi öğrencilerin bulunabileceği ortamlar fiziki ve estetik açıdan düzenlenmeli ve onlara hitap eden ortamlar oluşturulmalıdır. Yaşanılan ortamda aile bireylerinin rol model olarak çocuklarla ilgilenmesi, onlarla doğru vakit geçirmesi ileride büyük bir problem haline gelebilecek durum için en basit, en ekonomik, eğlenceli ve en etkili önlem/yöntem olacaktır.

TV ve YouTube gibi yoğun tercih edilen uygulama ve programların içerikleri üst kurul tarafından sürekli denetlenmelidir. Bu mecralarda yoğun görsel ve işitsel içerikler çocuklarımıza iletilmektedir. Görünüşte oldukça masum duran görsellerin subliminal mesaj içerip içermediği ve tüketim kültürüne özendirmediğinden uzmanlarca onay alınmalıdır. YouTube kanallarında yüklenen videolarda fenomenlerin sırf izlenme sayısını artırma uğruna mantık dışı birçok içerik yüklediği görülmektedir. Eğlence ve eğlenmeyi çocuklarımızın tehlikeli unsurlardan öğrenmemesi için bu görevi önce ebeveynler sonrasında öğretmenler üstlenmelidir.

Dijital bağımlı öğrencileri yoğun olduğu okullarda pilot uygulama olarak birimler oluşturulmalıdır. Uzman kontrolünde rehberlik çalışmaları yapılmalıdır. Günlük görev ve sorumlulukların bilinci kazandırılmalıdır. Tüketen toplumdan üreten topluma yeniden ulaşmak için teknolojinin sağladığı sanal hazzı kontrollü bir şekilde kullanmanın bilincine ulaşmada bilimsel yöntemler benimsenmelidir.

KAYNAKÇA

- Akduman, G. G. (2011). *Okul öncesi eğitimin tanımı ve önemi*. G. Uyanık Balat (Ed.). Okul Öncesi Eğitime Giriş (s. 1-18). Ankara: Pegem Akademi.
- Akel, K. (2016). *Çocuğumu internette kaybettim*, İstanbul: Ares.
- Aksan, A. N. & Kutluca, A. Y. (2021) Investigation of preschool teachers' use of technology in teaching in terms of technology self-efficacy levels. *Kastamonu Education Journal*, 2021, Vol. 29, No:3, 611-626.
- C. Rose (2011). The security implications of ubiquitous social media, international journal of management & information systems – *First Quarter 2011, Volume 15, Number 1*.
- Cengiz Saltuk, M. ve Erciyes C. (2020). Okul öncesi çocuklarda teknoloji kullanımına ilişkin ebeveyn tutumlarına dair bir çalışma. *Yeni Medya Elektronik Dergi – eJNM* (4)2. p. 106-120.
- Cüceloğlu, D. (2017). *Geliştiren anne baba*. İstanbul. Remzi.
- Dilci, T. (2019). A study on validity and reliability of digital addiction scale for 19 years or older. *Universal Journal of Educational Research* 7 (1), 32-39.
- Gül, E. (2016). *Anne babanın sorumlulukları*. İstanbul. Çıra.

- İnci, M. A. ve Kandır, A. (2017). Okul öncesi eğitimde dijital teknolojinin kullanımıyla ilgili bilimsel çalışmaların değerlendirilmesi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Yıl 10, Sayı 2, Aralık 2017, ss.1705-1724
- Karadaş, T. (2020). *Kredi ve yurtlar kurumunda kalan kız öğrencilerin dijital temas alışkanlıklarının incelenmesi*. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Sivas, 2020.
- Ramazanoğlu, M. (2020). The relationship between high school students' Internet addiction, social media disorder, and smart phone addiction. *World Journal of Education* Vol. 10, No. 4; 2020
- Öner, D. (2020). Erken çocukluk döneminde teknoloji kullanımı ve dijital oyunlar: okul öncesi öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü* 7(14), Ekim 2020.
- Sapsağlam, Ö. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarının değişen oyun tercihleri. *Journal of Kırşehir Education Faculty*, 19(1), 1122-1135.
- Subrahmanyam, K., Greenfield, P., Kraut, R., & Gross, E. (2001). The impact of computer use on children's and adolescents' development. *Applied Developmental Psychology*, 22, 7-30.
- Subrahmanyam, K., Kraut, R., Greenfield, P., & Gross, E. (2000). The impact of home computer use on children's activities and development. *The Future of Children*, 10(2), 123-144.
- Tayouri, D. (2015). This can be initiated by enforcing privacy settings to limit a ccess to the user's information. *6th International Conference on Applied Human Factorsand Ergonomics (AHFE 2015) and the Affiliated Conferences*, AHFE 2015.
- Tuğrul, B., Ertürk, G., Özen, Ş. ve Güneş, G. (2014). Oyunun üç kuşaktaki değişimi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 27, 1-16.
- Vandewater, E.A., Riedout, V.J., Wartella, E.A., Huang, X., Lee, J.H., & Shim, M.S. (2007). Digital childhood: Electronic media and technology use among infants. *Pediatrics*, 119(5), 1006-1015.
- Yeygel, S., & Temel Eğinli, A. (2009). Çocukların yeni oyuncağı: İnternet (Çocukların internet kullanımına ilişkin bir araştırma. *Marmara İletişim*, (15)160-183.

MÜLTECİ ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇE KONUŞMA BECERİSİ SORUNLARI VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ: BİR META-SENTEZ ÇALIŞMASI

Arş. Gör. Didem YAVUZ

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi,

didemyavuz@cumhuriyet.edu.tr

ORCID ID: 0009-0004-2343-0676

Doç. Dr. İzzet ŞEREF

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi

izzetseref@cumhuriyet.edu.tr

ORCID ID: 0000-0002-2379-1373

ÖZET

Bu araştırmada, mülteci öğrencilerin konuşma becerisi sorunlarına ilişkin yapılan çalışmaların sonuçlarının ve çözüm önerilerinin meta-sentez ile sentezlenmesi ve yorumlanması amaçlanmıştır. Çalışma nitel araştırma desenlerinden meta-sentez yaklaşımına göre tasarlanmıştır. Meta-sentez analiz, nitel araştırma veya karma araştırmaların nitel verilerinin derinlemesine ve bütüncül şekilde sentezlenmesi şeklinde tanımlanabilir. Araştırma, dâhil etme ve hariç tutma kriterleri bağlamında Google Akademik veri tabanındaki makalelerin incelenmesiyle gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda veri tabanında yer alan 13.600 makaleden uygunluk durumuna göre 23 makale meta-sentez çalışmasına dâhil edilmiştir. Kapsama alınan makaleleri araştırma amacı doğrultusunda analiz etmek için araştırmacılar tarafından bir form geliştirilmiştir. Bu forma işlenen veriler, içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Sonuç olarak en sık ele alınan anahtar kelimeler; “mülteci öğrenciler”, “Suriyeli öğrenciler” ve “yabancı dil olarak Türkçe öğretimi”dir. Yaşanan sorunların daha çok duyuşsal ve dilsel kategoride gerçekleştiği belirlenmiştir. En yoğun karşılaşılan sorunlar; derse katılamama, akran zorbalığı, uyum problemi, iletişim yetersizliği, Arapça konuşma, materyal ve müfredat yetersizliğidir. Bu sorunların çözümüne yönelik önerilerin; kurs desteği alma, sosyalleşme, oryantasyon eğitimi, Türk kültürünü tanıma/ tanıtma, velilerle iletişim halinde olunması, psikolojik destek ve tercüman desteği olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Mülteci öğrenci, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, konuşma, konuşma sorunları, meta-sentez.

ABSTRACT

In this study, it was aimed to synthesize and interpret the results and solution suggestions of the studies on refugee students' speaking skill problems through meta-synthesis. The study was designed according to the meta-synthesis approach, one of the qualitative research designs. Meta-synthesis analysis can be defined as an in-depth and holistic synthesis of qualitative research or mixed research data. The research was conducted by examining the articles in the Google academic database in the context of inclusion and exclusion criteria. In this context, 23 articles out of 13,600 articles in the database were decided to be included in the meta-synthesis study. A form was developed by the researchers to analyze the included articles in line with the research purpose. The data processed in this form were analyzed by content analysis method. As a result, the most frequently used keywords are “refugee students”, “Syrian students” and “teaching Turkish as a foreign language”. It was determined that the problems experienced were mostly in the affective and linguistic categories. The most common problems encountered are not being able to participate in the lesson, peer bullying, adaptation problem, lack of communication, speaking Arabic, and insufficient material curriculum. Suggestions for solving these problems were course support, socialization, orientation training, getting to know/introducing Turkish culture, being in contact with parents, psychological support and interpreter support.

Keywords: Refugee student, teaching Turkish as a foreign language, speaking, speaking problems, meta-synthesis.

1. GİRİŞ

Geçmişten günümüze insanlar kendi bulundukları yerden ayrılarak bir coğrafi hareketlilik akımına dâhil olmuşlar ve nüfus dinamiğini etkilemişlerdir (Emiroğlu ve Aydın, 2003). Etki yaratacak düzeyde gerçekleşen yer değiştirmeler olarak tanımlanan göç (Ender, 1986), daha iyi şartları aramak arzusuyla gerçekleşebileceği gibi savaş, siyasi baskı ve tehdit unsurları gibi nedenlerle gerçekleşebilir. Özellikle savaş dolayısıyla son on beş yılda artan zorunlu göç olayları, göç koridorunda olan Türkiye’yi de etkilemiştir (Ersoy ve Turan, 2019). Özellikle Suriye’de yaşanan iç savaş, bu bölgede yaşayan insanları göçe zorlamış ve hedef ülke olarak Türkiye’ye milyonlarca insan sığınmıştır. Bu göç dalgasıyla birlikte Suriyeli sığınmacıların Türkiye’ye entegrasyonu konusunda birçok olumsuzluk ortaya çıkmıştır. Bu olumsuzlukları aşmak için en önemli araç dildir. Çünkü yabancı bir topluma uyum sağlayabilmenin ilk adımı o ülkenin ana dilini bilmektir. Öte yandan sığınmacılar yalnızca Suriye kaynaklı olmamış, istikrar ortamının olmadığı ve insanların kendilerini güvende hissetmedikleri Afganistan, Irak gibi ülkelerden de çokça sığınmacı Türkiye’ye gelmiştir. Bu insanların Türkiye’ye ve buradaki hayata alışabilmeleri, yaşamlarını iyi bir şekilde planlayabilmelerinin yolu, kendilerini Türkçe

ile ifade edebilmelerinden geçmektedir. Çünkü konuşma becerisi, günlük yaşamın her anında insanın ihtiyaçlarını karşılayabilmesi, sorunlarına çözüm üretebilmesi, duygu ve düşüncelerini aktarabilmesi noktasında son derece kritik öneme sahiptir.

Yaşanan olumsuzluklar arasında en önemli olanlarından biri, mülteci çocukların eğitim öğretim süreçlerine aktif olarak katılamamalarıdır. Bu öğrencilere nasıl eğitim verileceği, öğrencilerin okullara nasıl uyum sağlayacakları, sosyal hayata hangi biçimde katılacakları geçen birkaç yılda oldukça mesafe alınmış olsa da hâlâ önemli sorular olarak durmaktadır. En önemlisi öğrencilerin Türk eğitim sistemine dâhil olabilmesi için Türkçeyi öğrenmeleri bir zorunluluk olmuştur. İlk gelen mülteci öğrenciler Türkçeyi bilmedikleri için okula uyum sağlama açısından çokça sorun yaşamışlardır. Hem derslerde hem de ayrıca sağlanan kurslarla öğrencilere Türkçe öğretilmeye çalışılmış, geçen süre zarfından epeyi bir mesafe kat edilmiştir. Bu noktada özellikle Türkiye’de doğan çocuklar, doğal olarak iki dilli yetişmiş ve dil sorununu çok yaşamamışlardır. Ancak yine de Türkçe onlar için okula başlayana kadar bilmedikleri bir dildir. Okula başladıklarında aslında önce yabancı dil olarak Türkçe öğrenmektedirler. Bugün Türkiye’nin farklı illerindeki sığınmacıların geldikleri ilk yıllara göre daha çok birlikte yaşadıkları, birlikte zaman geçirdikleri göz önünde bulundurulduğunda bu durum daha net anlaşılabilecektir. Bu nedenle öğrencilerin hayatına Türkçenin okul yaşamıyla girdiği ifade edilebilir. Durum böyle olunca Türkçe öğrenme ile ilgili bazı sorunların bugün de sürdüğünü söylemek mümkündür.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin temel hedefi, öğrencilere kendilerini istenen düzeyde anlatma becerisi kazandırmak ve aktarılan anlamları çözümleyebilme yeterliliği oluşturmaktır. Anlatma becerilerinden olan konuşma, insanın düşüncelerini açıklamasında ve özgüven kazanmasında önemli bir yere sahiptir. Çünkü kendini iyi ifade edebilen insan, özgüven kazanır, sosyalleşir ve toplumda yer edinmeye başlar. Aynı zamanda günlük yaşam becerileri bakımından daha başarılı olur ve motivasyonu artar (Yazıcı, 2007). Bu durumdan dolayı yabancı dil olarak Türkçe konuşma becerisini geliştirmek; bireyin günlük hayatta sosyalleşebilmesi ve ihtiyaçlarını karşılayabilmesi, hedef dilde duygu ve düşüncelerini, isteklerini, bilgilerini, tecrübelerini, hayallerini, gözlemlerini sözlü olarak ifade edebilmesini sağlamak açısından zaruridir (Çetin, 2017).

Konuşma becerisi birçok yeterliliği aynı anda gerektirdiği için öğrenciler bu beceriyi edinmede diğer dil becerilerine göre daha fazla zorlanmaktadır. Bu durum yabancı dil olarak Türkçe konuşma becerisinin öğretiminde hem öğrencileri hem de öğretmenleri bazı sorunlarla karşı karşıya getirmektedir. Öğrenciler açısından düşünüldüğünde bu sorunlar; sesletim hataları, akıcı konuşamama, bağlama uygun bir içerik kurgulayamama, konuşma esnasında gerektiğinden fazla kaygılanma, sözcükleri anlamına uygun kullanamama, sözcük dağarcığının yetersiz olması şeklinde sıralanabilir. Öğretmenler açısından bireysel farklılıklara uygun yöntemler kullanamama, öğrenciyi konuşma konusunda motive edememe, konuşma etkinliklerine yeterince zaman ayırmama, konuşma etkinlikleri ile günlük yaşam ilişkisini göz ardı etme olarak ifade edilebilir. Bu sorunların öncelikle belirlenmesi ve giderilmesi noktasında nelerin yapılacağının araştırılması mülteci öğrencilerin Türkiye’ye entegrasyonu noktasında son derece önemlidir. Sorunların ortaya çıkarılması amacıyla gerçekleştirilmiş çeşitli araştırmalara rastlanmaktadır. Bu araştırmalarda mülteci öğrencilerin daha çok genel çerçevede eğitim öğretim süreçlerinde yaşadıkları sorunların, okula uyum ile ilgili problemlerinin ve

Türkçe temel dil becerilerinin tamamı bağlamındaki olumsuzluklarının incelendiği görülmektedir (Biçer, 2020; Akgöz, 2023; Eleman, 2024). Yani bu çalışmalar doğrudan mülteci öğrencilerin Türkçe konuşma becerisi noktasında yaşadıkları sorunları bütüncül ve sentezleyici bir bakışla ele almamaktadır. Bu nedenle mülteci öğrencilerin konuşma becerisi bağlamında yaşadıkları sorunları alanyazındaki verilere dayalı olarak ortaya koyan meta-sentez odaklı bir incelemeye ihtiyaç vardır. Meta-sentez çalışmaları, araştırmacılara kapsama giren bilimsel belgeleri belirli çerçevede ve bütüncül bir değerlendirme içinde görme imkânı sunar. Bu çalışmanın çıkış noktasını da bu oluşturmaktadır. Mülteci öğrencilerin Türkçe konuşma sorunlarının kavram ve tema çatısı içinde daha bütüncül bir şekilde sunulması, derinlikli bir iç görü sağlaması bakımından önem arz etmektedir. Araştırma, anahtar kelime kavramları, sorunları ve çözüm önerilerini içermesi bakımından diğer çalışmalardan farklıdır. Bu yönüyle hem daha derin veriler sunmakta hem de konuşma becerisinin farklı alt alanlarını inceleme noktasında araştırmacılara yeni bir yol göstermektedir. Bu kapsamda araştırmanın amacı, mülteci öğrencilerin Türkçe konuşma becerisi sorunlarına ilişkin yapılan çalışmaların sonuçlarının ve çözüm önerilerinin meta-sentez ile sentezlenmesi ve yorumlanmasıdır. Bu amaçla araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

- 1-Mülteci öğrencilerin konuşma becerisi sorunlarına ilişkin yapılan çalışmalarda hangi anahtar kavramlar üzerinde durulmuştur?
- 2- Mülteci öğrencilerin Türkçe konuşma becerisi edinme sürecinde yaşadıkları sorunlar nelerdir?
- 3- Mülteci öğrencilerin Türkçe konuşma becerisi öğretiminde karşılaştığı sorunların çözümüne yönelik öneriler nelerdir?

2. Yöntem

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, içerik analizi türlerinden biri olan meta-sentez kullanılmıştır. Bu yaklaşım, aynı konu üzerinde yapılan çalışmaların belli ana şablonlar oluşturularak eleştirel bakış açısıyla sentezlenmesi ve yorumlanmasıdır (Çalık ve Sözbilir, 2014). Bu nedenle, mülteci öğrencilerin Türkçe konuşma becerilerine yönelik çalışma sonuçlarının yorumlanması ve değerlendirilmesi için meta-sentez tercih edilmiştir.

2.2. Veri Toplama Süreci ve Araştırmaya Dâhil Edilme Kriterleri

Çalışmalar belirlenirken anahtar kelimeler, araştırma deseni, çalışma grubu, örneklem, veri toplama aracı, veri analizi başlıklarını içeren değerlendirme formu kullanılmıştır (Çizelge 1). Bu kapsamda “Mülteci Öğrenci ve dil”, “Konuşma”, “İletişim” “Konuşma Sorunları”, “Sorunlar” anahtar kavramları kullanılarak Google Akademik veri tabanındaki makaleler incelenmiştir. Veri tabanındaki tarama sonucu ulaşılan çalışmalar dâhil etme ve hariç tutma kriterleri bağlamında değerlendirilerek makaleler seçilmiştir. Dâhil etme ve hariç tutma kriterleri Çizelge 1’de sunulmuştur.

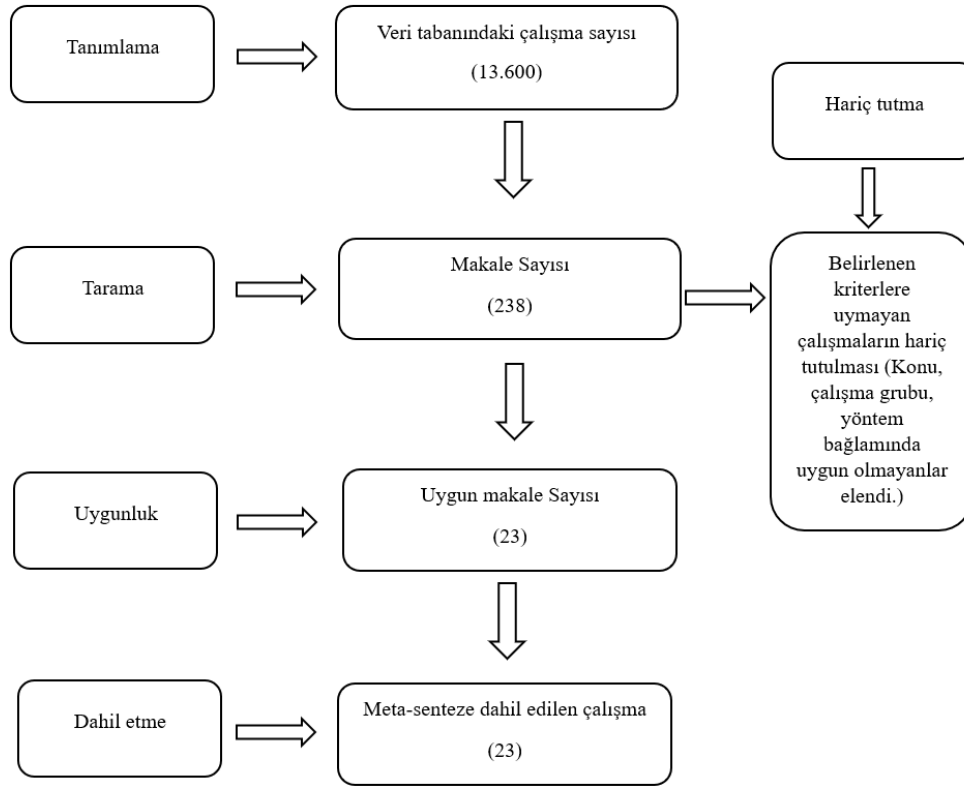
Çizelge 1. Çalışmaların İncelenmesine İlişkin Değişkenler

Yayın Kodu	Yayın Yılı	Anahtar Kelimeler	Araştırma Deseni	Çalışma Grubu /	Örneklem /Araştırma	Kapsamı	Örnekleme Yöntemi	Veri Toplama Aracı	Veri Analizi	Sonuçlar	Öneriler
------------	------------	-------------------	------------------	-----------------	---------------------	---------	-------------------	--------------------	--------------	----------	----------

Çizelge 2. Dâhil Etme ve Hariç Tutma Kriterleri

Parametre	Dâhil Edilme Kriterleri	Hariç Tutma Kriterleri
Yöntem	Nitel araştırmayı kullanan çalışmalar	Sadece nicel araştırma yöntemini kullanan çalışmalar
	Karma araştırmayı kullanan çalışmalar	
Çalışma Grubu	Mülteci ilkökul öğrencileriyle yürütülen çalışmalar	Mülteci olmayan öğrencilerle yürütülen çalışmalar
	Mülteci ortaokul öğrencileriyle yürütülen çalışmalar	
	Mülteci lise öğrencileriyle yürütülen çalışmalar	Mülteci öğrencisi bulunmayan öğretmenlerle yürütülen çalışmalar
	Mülteci okullarında çalışan öğretmenlerle yürütülen çalışmalar	
Konu	Mülteci öğrencilerin konuşma sorunlarını içeren çalışmalar	Mülteci öğrencilerin sorunlarına ve çözüm önerilerine yer vermeyen çalışmalar
		Mülteci öğrencilerin yazma, okuma ve dinleme sorunlarına yer veren çalışmalar

Çizelge 2'deki veriler çerçevesinde anahtar kelimeler kullanılarak veri toplama süreci yürütülmüştür. Örneğin; meta-senteze dâhil edilen çalışmalar nitel ve karma araştırma yöntemleri olduğundan nicel araştırmalar hariç bırakılmıştır. Bununla birlikte mülteci öğrencilerin konuşma sorunları amaçlandığından doğrudan sorunları ve çözüm önerilerini içermeyen çalışmalar dâhil edilmemiştir. Tüm bu süreçle ilişkin akış şeması çizelge 3'te sunulmuştur.



Görsel 1. Tarama Süreci

Görsel 1’de olduğu gibi tanımlama, tarama, uygunluk ve dâhil etme basamakları çerçevesinde ve son okumalar sonucunda 23 çalışma meta-senteze dâhil edilmiştir. Bu çalışmalara ilişkin bilgiler Çizelge 3’te sunulmuştur.

Çizelge 3. Meta-senteze Dâhil Edilen Çalışmalar

Kod	Yazar/Yıl	Araştırma Deseni	Örnekleme Yöntemi	Çalışma Grubu	Veri Toplama Aracı	Veri Analizi
m1	N. Biçer ve H. Özaltun/2020	Olgubilim	Ölçüt örnekleme	Türk ve Suriyeli ortaokul öğrencileri (46 Türk, 39 Suriyeli)	Yarı yapılandırılmış görüşme formu	Betimsel analiz
m2	G. Moralı /2018	Doküman	-	Öğretmen (20 Sınıf öğretmeni, 1 Türkçe öğretmeni, 1 Türk dili ve edebiyatı öğretmeni)	Görüşme Formu	İçerik analizi
m3	M. Başar vd. /2018	Durum çalışması	Amaçlı örnekleme yöntemi	Öğretmen (20 sınıf öğretmeni)	Görüşme	Betimsel ve içerik analizi
m4	E. Boylu ve P. Ç. Işık /2019	Durum çalışması	Amaçlı örnekleme	Öğretmen (6 sınıf ve Türkçe öğretmeni)	Görüşme	Betimsel analiz
m5	N. D. Temiz /2020	-	Kota örnekleme	Öğretmen (6) Öğrenci (9 lise öğrencisi)	Görüşme	Betimsel analiz

m6	N. Baloglu ve N. Akdovan /2019	Durum çalışması	Amaçlı örneklem	Öğretmen (10 sosyal bilgiler öğretmeni)	Görüşme	Betimsel analiz
m7	A. Yurdağül ve T. Tok /2018	Fenomenoloji	Amaçlı örnekleme	Öğretmen (70 öğretmen)	-Metafor kâğıtları -Görüşme formu	İçerik analizi
m8	F. Cirit Karaağaç vd. /2019	Nitel araştırma	-	Öğretmen (Rehber öğretmeni ve sınıf öğretmeni)	Görüşme formu	İçerik analizi
m9	S. Güven ve H. İşleyen /2018	Fenomenoloji	-	Öğretmen (26 öğretmen)	Görüşme formu	Betimsel analiz
m10	N. Özoruç vd. /2022	Durum çalışması	Ölçüt örnekleme	Öğretmen (11 okul öncesi öğretmeni)	Görüşme formu	İçerik analizi
m11	E.Ş. Bilen ve L. Aktan /2020	Nitel araştırma	Kartopu örnekleme	Öğrenci (15 mülteci ve 16 Türk)	Görüşme formu	-
m12	S. Şeker ve G. Salı /2023	Durum çalışması	Maksimum çeşitlilik örnekleme	Öğrenci (11-18 yaşlarında 24 mülteci) Öğretmen (23-51 yaşlarında 18 öğretmen) Okul yöneticisi (33-52 yaşlarında 5 okul yöneticisi)	Görüşme formu	İçerik analizi
m13	C. Dinler vd. /2020	Durum çalışması	Kolay ulaşılabilir örnekleme	Öğretmen (11 sınıf öğretmeni Okul yöneticisi (2) Öğretmen (24 İngilizce öğretmeni Öğrenci (72 mülteci öğrenci)	Görüşme formu	İçerik analizi
m14	A. Temizel ve İ. Boğa /2023	Nitel araştırma	-	İngilizce öğretmeni Öğrenci (72 mülteci öğrenci)	Görüşme formu	İçerik analizi
m15	A. Üstün ve A.N. Baş /2022	Olgubilim	Homojen örnekleme	Öğretmen (8)	Görüşme formu	Betimsel analiz
m16	E. Boylu ve P. Işık /2020	Olgubilim	Ölçüt örnekleme	Öğretmen (10 Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı öğretmeni)	Görüşme formu	Betimsel analiz
m17	E. G. Özenç vd. /2019	Fenomenoloji	Ölçüt örnekleme	Öğretmen (20 sınıf öğretmeni)	Görüşme formu	İçerik analizi
m18	M. E. Altıntaş /2018	Durum çalışması	Kartopu örnekleme	Öğretmen (50 DKAB öğretmeni)	Görüşme formu	İçerik analizi
m19	İ. Çolak ve E. Tüzel /2022	Durum çalışması	-	Okul yöneticisi (5 okul müdürü ve 17 müdür yardımcısı)	Görüşme formu	İçerik analizi
m20	S. Bulut vd. /2018	Durum çalışması	Maksimum çeşitlilik örnekleme	Öğretmen (14 sınıf öğretmeni)	Görüşme formu	İçerik analizi
m21	A. Doğan ve E. Telli /2022	Olgubilim	Amaçlı örnekleme	Öğretmen (32)	Görüşme formu	İçerik analizi

m22	K. Taşkaya ve G. Ersoy /2018	Durum çalışması	-	Öğrenci (33 üniversite öğrencisi)	Görüşme formu	İçerik analizi
m23	S. yıldız /2019	Nitel araştırma	Ölçüt örnekleme	Öğrenci (18 ortaokul öğrencisi Öğretmen (25)	Görüşme formu	İçerik analizi

2.3. Verilerin Analizi

Veri toplama sürecinden sonra elde edilen makalelerden oluşan yayın havuzu 15.04.2025 tarihinde bütüncül bir yöntemle incelenmiştir. Ardından elde edilen bulgular doğrultusunda 25.04.2025 tarihinde taslak form hazırlanmıştır. Her bir makaleye m1, m2... şeklinde kodlar verilmiştir. Makaleler araştırma deseni, örnekleme yöntemi, çalışma grubu, veri toplama aracı ve verilerin analizi başlıkları altında incelenmiş ve değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonucunda kategori, kod oluşturma süreci yürütülmüştür. Oluşturulan kodlar uzman görüşüne sunulmuş, görüşleri çerçevesinde gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Form aracılığıyla ulaşılan veriler, içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizi, birbirine benzeyen verileri, belirli temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bu temaları anlaşılır biçimde yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

3. SONUÇLAR VE DEĞERLENDİRME

3.1. Anahtar Kelimeler

Araştırma kapsamında çalışmalarda yer alan anahtar kelimeler analiz edilmiştir. Bu maksatla, ilk olarak çalışmalardan çalışma formuna geçirilen anahtar kelimeler toplanmış ve sıklık frekanslarına göre sıralanmıştır. Birbirine yakın olan kelimeler bir araya getirilerek birleştirilmiştir. Örneğin; Suriyeli çocuklar, Suriyeli kavramları; Suriyeli öğrenciler kavramıyla bir araya getirilmiştir. Ardından anahtar kavramlar Wordart uygulamasına yazılarak kelime bulutu şeklinde görselleştirilmiştir (<https://wordart.com/>). Görselleştirme sürecinde kelimelerin sıklığı dikkate alınmış, çok az tekrar kelimeler buluta dâhil edilmemiştir. Bu işlemler sonucunda elde edilen görsel Görsel 2’de yer almaktadır.



Görsel 2. Anahtar Kelime Bulutu (Wordart, 2025)

Anahtar kelimeler, çalışmaya dair önemli veriler sunmaktadır. Ayrıca çalışmanın içeriğini anlamak açısından da önemlidir (Karagöz ve Şeref, 2019). Çalışmalardaki anahtar kelimeler incelendiğinde, en fazla sıklığa sahip olan kavramın “mülteci öğrenciler” kavramı olduğu görülmektedir. Ardından sıklık açısından bunu “Suriyeli Öğrenciler” takip etmektedir. Bu kavram sıklıkları çalışmalarda hangi çalışma grupları üzerinden çalışıldığını ortaya koyması açısından önemlidir. Bununla birlikte, “yabancı dil olarak Türkçe öğretimi” kavramının sıklık açısından iki kavramı takip ettiği görülmektedir. Çalışmanın, öğrencilerin konuşma becerisi üzerine odaklandığı göz önüne alındığında; bu kavramın sıklık frekansının yüksek olmasının normal olduğu görülmektedir. Bu kavramlarla birlikte “sorunlar”, “göçmen” ve “eğitim” kavramlarının da sıklığının fazla olduğu görülmektedir.

3.2. Konuşma Sorunları

Araştırma kapsamında meta-senteze dâhil edilen çalışmaların sonuçları tekrarlı okumalar yapılarak sentezlenmiştir. Sentezleme sonucunda “Sorunlar” teması oluşturulmuştur. Elde edilen kategori ve kodlar ise Çizelge 4’te gösterilmiştir:

Çizelge 4. Mülteci Öğrencilerin Konuşma Sorunları

Tema	Kategori	Kod	Çalışmalar
Sorunlar	Duyuşsal Nedenler	Derse katılamama	m1, m5, m6, m8, m10, m12, m14, m17, m18, m19, m20, m21, m23
		Agresif tavırlar sergileme	m1, m7, m12, m13, m14, m17, m18
		Motivasyon eksikliği	m1, m2, m4, m7, m10, m12, m18, m21
		Türkçe öğrenmek istememe	m2, m16
		Verilen Görevlerde ihmal	m2, m8, m21
		Kültürünü kaybetme korkusu	m2, m6, m7
		Ailelerin ilgisiz olması	m2, m3, m4, m14, m15, m18
		Geçmiş yaşantılar	m3, m9, m15, m20, m21
		Akran zorbalığı	m4, m5, m9, m11, m13, m14, m16, m17, m18, m21, m23
		Özgüven Eksikliği	m5, m6, m7, m9, m13, m22, m23
		Uyum Problemi	m7, m9, m12, m13, m14, m15, m17, m18, m19, m20, m23
	Dilsel Nedenler	Konuşma yetersizliği	m1, m5, m8, m10, m19, m20, m22
		İletişim yetersizliği	m1, m3, m5, m6, m7, m8, m9, m10, m11, m12, m13, m15, m16, m17, m18, m19, m20, m21, m23
		Arapça konuşma	m1, m2, m3, m4, m5, m8, m14, m16, m20, m22
		Telaffuz	m1, m2, m4, m14, m16, m22
		Kültürel farklılıklar	m3, m5, m6, m7, m9, m16, m17, m19, m21
		Farklı dil seviyeleri	m4, m5, m23
		Kelime hazinesi	m5, m14, m16
		Anlama zorluğu	m1, m3, m6, m10, m11, m17
		Dil bilgisi farklılıkları	m4, m5, m8, m17, m20, m22
		Türkçe terim, yerel ifade eksikliği	m11, m16

Diğer	Materyal yetersizliği	m2, m4, m5, m8, m10, m14, m15, m20, m22
	Sınıfların kalabalık olması	m2, m20, m22
	Müfredat Yetersizliği	m3, m6, m15, m16, m20
	Öğretmenin yeterliliği	m11, m18, 20
	Ekonomik sıkıntılar	m11, m14, m15, m18, m19

Çizelge 4'e bakıldığında, mülteci öğrencilerin konuşma becerisine ilişkin sorunların; duyuşsal nedenler, dilsel nedenler ve okulla ilişkili diğer nedenler kategorisi altında toplandığı görülmektedir. Duyuşsal nedenlere bakıldığında; öğrencilerin derse katılamama durumunun oldukça fazla olduğu görülmektedir. M6 kodlu çalışma bunu “*Ancak çocuklar çok nötr kalıyorlar. Derse katılamıyorlar. Ara sıra da olsa soru sorduğumuzda cevap alamıyoruz.*” şeklinde öğretmen görüşüyle açıklamıştır. Mülteci öğrencilerin konuşma becerisini olumsuz etkileyen diğer duyuşsal neden ise, akran zorbalığıdır. Bu durum m9 kodlu çalışmada “*...diğer öğrenciler onları ayırıştırıp kendilerinden uzaklaştırıyorlar. Suriyeli öğrenciler akran zorbalığına maruz kalıyorlar.*” şeklinde ifade edilmiştir. Konuşma becerisinin sürekliliği uyuma da oldukça bağlıdır. Makaleler incelendiğinde öğrencilerin sıklıkla uyum sorunu yaşadığı da görülmektedir. Örneğin m13 kodundaki çalışmada “*...onlar kendi içlerine kapandılar. Bizim topluluğumuzdan, diğer öğrenci grubumuzdan asimile oldular. Suriyeli grup olarak ortaya çıktılar.*” Geçen bu ifadeler, öğrencilerin uyum sorunundan ötürü kendi içlerine kapanması durumunu açıklamaktadır. Dilsel nedenlere bakıldığında; en büyük sorunun iletişim yetersizliği olduğu görülmektedir. M20 çalışmasında bir katılımcı bu durumu “*Fazla iletişim kuramıyoruz. Rehber öğretmen sayesinde iletişim kurabiliyoruz ya da ailesinden birisi varsa o biçimde. Çocuk zamanla dili öğreniyor yavaş yavaş ondan sonra daha rahat iletişim olanağı buluyoruz*” şeklinde açıklamıştır. Yine aynı çalışmada bir öğrencinin altı ay boyunca konuşmadığı, zamanla konuşmaya başladığı açıklanmaktadır. Öğrencilerin sınıflarda çok aktif olmamaları ve sadece kendi mülteci akranlarıyla iletişime geçmeleri de iletişim yetersizliğine sebep olmaktadır. Konuşma becerisi sorunlarında bir diğer dilsel neden, öğrencilerin Arapça konuşmalarıdır. Çalışmalarda, bazen sınıfın içinde bazen de sınıf dışındaki diğer sosyal alanlarda öğrencilerin Arapça konuştuğunu ve bu durumun da Türkçe pratiğe zarar verdiği yazılmaktadır. M16 çalışmasında bir katılımcı bu durumu “*Ders dışına çıkınca öğrenciler kendi dillerine dönüyorlar.*” şeklinde açıklamıştır. Bu durum öğrencilerin Türkçeyi tam olarak edinmemelerine ve uygulamada sorun yaşamalarına sebebiyet vermektedir. Kültürel farklılıklar da öğrencilerin konuşma becerisi sorununa işaret etmektedir. M9 makalesinde “*Türkçe bilmedikleri için derslerdeki başarıları düşük oluyor. Farklı bir kültüre uyum problemi yaşamaktalar.*” Geçen katılımcı ifadesi, kültürel farklılıkları açıklamaktadır. Diğer nedenler kategorisinde çalışmaların en çok açıkladığı kodlar materyal yetersizliği ve ekonomik yetersizliktir. Özellikle öğretmenler, mülteci öğrencilerin dil gelişiminde materyal yetersizliği durumunun bir sorun olduğundan bahsetmektedir. M8 kodlu çalışma bu durumu “*Bir kere materyal ve kitap gereksinimleri için yetersiz... Ben öğrenemeyecek diye çok korkmuştum. Hani o yüzden fiziksel materyal olması gerekir.*” şeklinde açıklamıştır. Bu durum öğrencilerle etkileşim sürecinde materyal yetersizliğinin büyük bir sorun teşkil ettiğini göstermektedir. Bir diğer neden ise, ekonomik yetersizliktir. Öğrencilerin karşılaştığı ekonomik güçlükler,

derslerini devam ettirmede ve uyum sağlamada önemli bir sorun haline gelmiştir. Bu durum konuşma becerisinin gelişimini de dolaylı olarak etkilemektedir.

3.3. Çözüm Önerileri

Araştırma kapsamında meta-senteze dâhil edilen çalışmaların çözüm önerileri tekrarlı okumalar yapılarak sentezlenmiştir. Sentezleme sonucunda “Çözüm önerileri” teması oluşturulmuştur. Elde edilen kategori ve kodlar ise Çizelge 5’te gösterilmiştir:

Çizelge 5. Mülteci Öğrenciler Konuşma Çözümleri

Tema	Kategori	Kod	Çalışmalar
Çözüm Önerileri	Öğrenci Açısından	Öğretmenlerden yardım alma	m1
		Türk akranlarından yardım alma	m1, m3, m13, m22
		Kitap okuma	m1, m4, m5, m22
		Kursa gitme	m1, m5, m6, m8, m12, m17, m19, m21
		Sosyalleşme	m4, m5, m6, m7, m8, m9, m17, m19
		Türkçe dizi/film	m5, m22
		Ek dersler	m8, m16, m17, m23
	Öğretmen Açısından	Konuşma çalışmaları yapma	m1, m4, m16, m22
		Yanlış kelimeleri düzeltme	m1, m16
		Velilerle iletişim halinde olma	m1, m13, m15, m17, m19, m20
		Sosyalliğe dâhil etme	m1, m9, m13, m17, m18, m20
		Öğretmenlerin iş birliği yapması	m4, m10
		Farklı yöntem-teknikler kullanmak	m4, m5, m6, m8, m14, m20
		Türk kültürünü tanıtmak	m6, m7, m9, m12, m19, m21
		Hizmet içi eğitim	m7, m8, m10, m15, m16, m18, m23
		Öğretmenlerin bilinçli yaklaşımı	m7, m9, m11, m15, m22
		Etkinliklerin artırılması	m10, m13, m16, m17, m20
		Öğrenciyi motive etmek	m16, m18
	Uygulama Açısından	Hazırlık eğitimi	m3, m5, m12, m14, m15, m21
		Ayrı okul, ayrı sınıf	m3, m10, m12, m17, m19, m23
		Velilere dil desteği	m3, m7, m10, m12, m18, m19
		Müfredat uyumu	m3, m4, m9, m12, m18
		Oryantasyon eğitimi	m4, m7, m8, m9, m12, m15, m17, m18, m19, m20, m21, m23

Materyal desteği	m4, m12, m14, 20
Öğretmenlerin bilgilendirilmesi	m5, m7, m14, m18
Psikolojik desteği	m12, m13, m14, m17, m18, m19, m23
Tercüman desteği	m10, m13, m17, m20, m21, 23
Ekonomik destek	m18, m19

Mülteci öğrencilerin konuşma sorunlarına ilişkin çözüm önerileri; öğrenci, öğretmen ve uygulama açısından olmak üzere üç kategoriye ayrılmıştır. Öğrencilere yönelik çözüm önerisine bakıldığında, “kursu gitme” kodunun birçok çalışmada yer aldığı görülmektedir. Okullarda öğrencilerin dil gelişimini destekleme sürecinde kursların desteğine ihtiyaç duyulduğu, m19 kodlu çalışmada “*Öncelikle dil problemini çözmek için dil kursları açıyoruz...*” şeklinde açıklanmıştır. Öğretmenlere yönelik önerilerde çalışmaların üzerinde durduğu kod ise, “hizmet içi eğitim” kodudur. Öğretmenlerin mülteci öğrencilerin sorunlarına daha iyi dönüt verebilmeleri için yeterli donanımı sağlamaları gerekir. Bu nedenle çalışmalar öğretmenin hizmet içi eğitim alması noktasına sıklıkla değinmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin Türk kültürünü tanıtmaya noktasında da öğrencilere yardımcı olması gerekir. Bu noktada m6 kodlu çalışma, “*Bizim kültürümüzü bir an önce öğrenmeleri lazım. ...Sonuçta kendi içimizde yaşıyorlar ve bu yüzden sosyal davranış kurallarını öğrenmeleri lazım...*” yaptığı açıklamada, kültürü tanımanın önemine değinmekte ve öğretmenlere düşen bu görevi hatırlatmaktadır. Uygulamaya yönelik önerilerde en çok dikkati çeken önerinin “oryantasyon eğitimi” olduğu görülmektedir. Bu noktada m4 kodlu çalışmada, “*Türkçe eğitimi başlamadan önce Suriyeli veliler ve öğrencilere Türkçe öğrenmenin gerekliliği hakkında oryantasyon programları düzenlenebilir...*” öğrencilerin akranlarına ve Türkçeye daha iyi uyum sağlayabilmesi için derslerden önce bir oryantasyon eğitiminden geçmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu noktada diğer öneri ise “psikolojik destek” önerisidir. Bu noktada m12 kodlu çalışma “*Benzer şekilde mülteci öğrencilerin okula uyumunu kolaylaştıracak, etkili bir rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmeti verilebilmesi için, bu konuda öncü rol oynayacak psikolojik danışmanlar yetiştirilmeli...*” önerisini açıklamıştır. Psikolojik destek, özellikle savaş mağduru öğrencilerin ülkeye ve Türkçeye daha iyi uyum sağlaması için önemlidir.

4. GENEL DEĞERLENDİRME VE SONUÇLAR

Bu çalışmada mülteci öğrencilerin Türkçe konuşma becerilerine yönelik sorunlar ve çözüm önerileri, yirmi üç nitel desenli makale bulgularına dayalı olarak ortaya konulmuştur. Çalışma, her kademedeki mülteci öğrencilerin konuşma sorunlarını bütüncül bir perspektifle ve anlaşılır şekilde ortaya koyması bakımından önem arz etmektedir. Ayrıca çalışma sonuçlarının araştırmacılara ve gelecekteki planlamalara yön vermesi bakımından yol gösterici bir rolünün bulunduğu düşünülmektedir. Çalışma sonuçları, makalelerden elde edilen bulguların forma yerleştirilerek analiz edilmesiyle ortaya çıkmıştır. Analiz sonucunda makalelerin sıklıkla yer verdiği anahtar kavramlar ortaya konmuştur. Ayrıca konuşma sorunları ve çözüm önerilerine ilişkin sonuçlar kategoriler altında işlenmiştir. Anahtar kelimelere yönelik sonuçlara

bakıldığında; makalelerin sıklıkla “mülteci öğrenciler” anahtar kavramını kullandığı görülmektedir. Çalışmanın ana konusunu mülteci öğrenciler oluşturduğu için, bu kavramın sıklık frekansının yüksek çıkması olağandır. Diğer kavram ise “Suriyeli öğrenciler” kavramıdır. Bu kavram ise, çalışmaların yoğun şekilde Suriyeli öğrenci çalışma grubuyla çalışıldığını göstermektedir. Kara ve Özenç’in (2021) yaptığı çalışmada, “Suriyeli öğrenciler” kavramının en çok tercih edilen anahtar kavram olduğu görülmektedir. Bu durumda çalışmanın sonuçları Kara ve Özenç (2021) çalışmasıyla uyumludur. Ancak çalışmada sıklıkla kullanılan anahtar kavram “göç” iken bu çalışmada “mülteci öğrenciler” anahtar kavramıdır. Çalışma bu noktada diğer çalışmayla farklılık göstermektedir.

Mülteci öğrencilerin Türkçe konuşma sorunlarına bakıldığında; duyuşsal kategori altında öğrencilerin derse katılamaması (m1, m5, m6...), uyum problemi (m7, m9, m12...) ve akran zorbalığı (m4, m5, m9...) kodlarıdır. Sarier (2020) çalışmasında; öğrencilerin özgüven eksikliğinden ötürü derse katılamadıklarını ve ilgisiz kaldıklarını açıklamaktadır (Sarier, 2020). Bu kapsamda verilerin Sarier (2020) çalışmasıyla uyumlu olduğu görülmektedir. Aynı şekilde akran zorbalığının fazla olması, öğrencilerin birbiriyle olan iletişimi olumsuz etkilediği görülmektedir. Bu durum Türkçe konuşma becerisinin gelişimini de engellemektedir. Dilsel nedenler kategorisi altındaki sonuçlara bakıldığında; çalışmaların en fazla üzerinde durduğu kodun iletişim yetersizliği (m1, m3, m5...) olduğu görülmektedir. Öğrencilerin farklı dillerde konuşmaları ve Türkçe öğrenmekte zorlanmaları, öğretmenleri ve arkadaşlarıyla iletişim yetersizliğine sebep olmaktadır. Akgöz ve Dağyar (2023) da çalışma bulgularında iletişim yetersizliğine sıklıkla değinmiştir. Özellikle dil bilmemelerinin birçok soruna da zemin hazırladığı görülmektedir (Akgöz ve Dağyar, 2023). Çıkan diğer sonuçlarda, öğretmenlerin materyal eksikliği sorununun olması, öğrencilerin yaşadığı ekonomik problemler, müfredat yetersizliği durumu Türkçe konuşma becerilerini dolaylı yoldan etkilemektedir.

Bu sorunlara yapılan çözüm önerilerinde; öğrencilerin kursa gitmesi (m1, m5, m6...), sosyalleşmeleri (m4, m5, m6...), hizmet içi eğitim (m7, m8, m10...) ve velilerle iletişim halinde olma (m1, m13, m15...) kodları öne çıkmaktadır.

Öneriler

Bu çalışma Google Akademik makale verileri ile gerçekleştirilmiş meta sentez çalışmasıdır. Gelecekteki çalışmalar yüksek lisans tezlerini içeren ve Scopus, Web of Science gibi indekslerde bulunan çalışmalarla meta sentez araştırmaları yapmaları önerilebilir. Ayrıca okuma, yazma ve dinleme gibi diğer beceriler ile gerçekleştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Akgöz, A. A., & Dağyar, M. (2023). Yabancı Öğrencilerin Eğitimde Yaşadığı Sorunlara Yönelik Bir Meta Sentez Çalışması. *Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 386-404 <https://doi.org/10.47525/ulasbid.1269657> (Erişim Tarihi: 15.04.2025).
- Aktan, L., & Bilen, E. Ş. (2020). Eğitimin Milliyeti: Mülteci Öğrenciler ve Türkiyeli Öğrencilerin Kademelere Göre Değişen Öğrencilik Deneyimleri. *Çocuk ve Medeniyet*, 5(9), 159-180 (Erişim Tarihi: 15.04.2025).

- Altıntaş, M. E. (2018). DKAB öğretmenlerine göre Suriyeli çocukların devlet okullarında karşılaştıkları sorunlar (nitel bir araştırma). *Marife Dini Araştırmalar Dergisi*, 18(2), 469-499 (Erişim Tarihi: 15.04.2025).
- Baloğlu Uğurlu, N. & Akdovan, N. (2019). Sosyal bilgiler öğretmenleri perspektifinden mülteci öğrenciler. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 782-801 (Erişim Tarihi: 15.04.2025).
- Başar, M., Akan, D., & Çiftçi, M. (2018). Mülteci Öğrencilerin Bulunduğu Sınıflarda Öğrenme Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar. *Kastamonu Education Journal*, 26(5), 1571-1578. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.427432> (Erişim Tarihi: 15.04.2025).
- Biçer, N., & Özaltun, H. (2020). Mülteci ortaokul öğrencilerinin Türkçe dil becerilerine ve okula uyum süreçlerine ilişkin Suriyeli ve Türk öğrencilerin görüşleri. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 8(23), 348-364 (Erişim Tarihi: 15.04.2025).
- Boylu, E., & Işık, P. Ç. (2019). Suriyeli mülteci çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin yaşadıkları durumlara ilişkin görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 895-936 (Erişim Tarihi: 15.04.2025).
- Boylu, E., & Işık, P. (2020). Suriyeli Mültecilerin Yoğun Olarak Yaşadığı İllerde Türkçe Öğrenme Süreçleri Üzerine Öğretmen Görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 1113-1128 (Erişim Tarihi: 15.04.2025).
- Bulut, S., Soysal, Ö. K., & Gülçiçek, D. (2018). Suriyeli Öğrencilerin Türkçe Öğretmeni Olmak: Suriyeli Öğrencilerin Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(2), 1210-1238 (Erişim Tarihi: 15.04.2025).
- Cırt Karaağaç, F., & Güvenç, H. (2019). Resmi İlkokullara Devam Eden Suriyeli Mülteci Öğrencilerin Eğitim Sorunları. *OPUS International Journal of Society Researches*, 11(18), 530-568. <https://doi.org/10.26466/opus.530733> (Erişim Tarihi: 15.04.2025).
- Çalık, M. ve Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33-38. <http://doi.org/10.15390/EB.2014.3412> (Erişim Tarihi: 15.04.2025).
- Çetin, D. (2017). Dil becerileri – anlatma (Konuşma ve Yazma Becerileri). *Uygulamalı Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi el kitabı*. (Ed. H. Develi vd.). (1.Baskı, 359-424). İstanbul: Kesit Yay.
- Çolak, İ., & Tüzel İşeri, E. (2022). Okul Yöneticilerine göre Sığınmacı Öğrencilerin Eğitim Sorunları. *International Journal of Turkish Education Sciences*, 2022(18), 93-113. <https://doi.org/10.46778/goputeb.1027707> (Erişim Tarihi: 15.04.2025).

- Dinler, C., & Hacıfazlıoğlu, Ö. (2020). Mülteci Çocukların İlköğretime Uyum Süreçleri: Tekirdağ İlinin Bir Okulundaki Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Deneyimleri. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(6), 1717-1728. <https://doi.org/10.18506/anemon.671367> (Erişim Tarihi: 15.04.2025).
- Doğan, A., & Telli, E. Y. (2022). Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(3), 1146-1162 (Erişim Tarihi: 15.04.2025).
- Eleman, Z. (2024). Yabancı uyruklu öğrencilerin yoğun olduğu okullarda yaşanan eğitim sorunları ve çözüm önerileri. *Journal of Turkic Civilization Studies*, 5(2), 244-260.
- Emiroğlu K. ve Aydın S., *Antropoloji Sözlüğü*, Bilim ve Sanat Yayınevi, Ankara, 2003.
- Ersoy, A. F., Turan, N. (2019). Sığınmacı ve göçmen öğrencilerde sosyal dışlanma ve çeteleşme. *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi Dergisi*, 54(2), 828-840 (Erişim Tarihi: 15.04.2025).
- Ertekin Yıldız, S. (2019). Suriyeli Çocukların Eğitimi Konusunda Nitel Bir Araştırma: Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Middle East Journal of Refugee Studies*, 4(2), 5-32 (Erişim Tarihi: 15.04.2025).
- Güven, S., & İşleyen, H. (2018). Sınıf Yönetiminde İletişim, İletişim Engelleri ve Suriyeli Öğrenciler. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 5(23), 1293-1308. IOM. (2009) (Erişim Tarihi: 15.04.2025).
- Moralı, G. (2018). Suriyeli Mülteci Çocuklara Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar. *OPUS International Journal of Society Researches*, 8(15), 1426-1449. <https://doi.org/10.26466/opus.443945> (Erişim Tarihi: 15.04.2025).
- Nicolai, S., & Triplehorn, C. (2003). The role of education in protecting children in conflict. *Network Paper: Humanitarian Practice Network*, 42, 1-36 (Erişim Tarihi: 15.04.2025).
- Özenç, E. G., & Ferhat, S. (2019). Sınıf öğretmenlerinin Suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaştığı sorunlar. *International Journal of Active Learning*, 4(2), 60-74 (Erişim Tarihi: 15.04.2025).
- Özer, Y. Y., Komşuoğlu, A., & Ateşok, Z. Ö. (2016). Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi: sorunlar ve çözüm önerileri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(37), 76-110 (Erişim Tarihi: 15.04.2025).
- Özoruç, N., & Dikici Sığırtmaç, A. (2022). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mülteci Çocukların Eğitim Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*,

- 51(233), 237-258. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.779155> (Erişim Tarihi: 15.04.2025).
- Salı, G., & Şeker, S. (2023). Mülteci Öğrencilerin Eğitim Sorunlarının İncelenmesi: Yozgat İli Örneği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 977-1004. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-881054> (Erişim Tarihi: 15.04.2025).
- Sarıer, Y. (2020). Türkiye’de Mülteci Öğrencilerin Eğitimi Üzerine Bir Meta-Sentez Çalışması: Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 3(1), 80-111 (Erişim Tarihi: 15.04.2025).
- Temiz, D. N. (2020). Göçmen ve Mülteci Öğrencilere Türkçe Öğretiminde Okulda Yapılan Oryantasyon Çalışmalarının Rolü. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, II(II), 45-59 (Erişim Tarihi: 15.04.2025).
- Temizel, A., & Boğa, İ. (2023). Mülteci öğrencilere yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi* (33), 104-112. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1283454> (Erişim Tarihi: 15.04.2025).
- Ünal, K., Taşkaya, S. M. ve Ersoy, G. (2018). Suriyeli göçmenlerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri, *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 134-149 (Erişim Tarihi: 15.04.2025).
- Üstün, A., & Baş, N. A. (2022). Mülteci Öğrencilerin Öğrenme Sürecinde Yaşadıkları Sorunlar. *Sciences (Joshas Journal)*, 8(59) (Erişim Tarihi: 15.04.2025).
- Yazıcı, H. (2007). Sosyal bilişsel öğrenme kuramı. K. Ersanlı ve E. Uzman (Ed.), *Eğitim Psikolojisi* içinde (s. 382-403). Lisans Yayıncılık.
- Yurdagül, A., & Tok, T. (2018). Öğretmen gözüyle mülteci/göçmen öğrenci. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 46-58 (Erişim Tarihi: 15.04.2025).

GÖRSEL SANATINLAR ÖĞRETMENİNİN ENGELLİ BİREYLERİN EĞİTİMİNE KATKILARI

VISUAL ARTS TEACHER'S CONTRIBUTION TO THE EDUCATION OF DISABLED INDIVIDUALS

Yüksek Lisans Öğrencisi Fikriye DURAN

SİVAS Cumhuriyet Üniversitesi/

Eğitim Bilimleri Enstitüsü,

fikriyedrn78@gmail.com- ORCID ID: 0009-0006-3619-542X

Dr. Öğr. Üyesi Okan BOYDAŞ

SİVAS Cumhuriyet Üniversitesi/

Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitim Bölümü

okanboydas@cumhuriyet.edu.tr- ORCID ID: 0000-0002-3267-1058

ÖZET

Hazırlanan bu çalışmada, zihinsel engelli bireylerin toplumun bir parçası olduğu vurgulanarak, görsel sanatlar eğitiminin bu bireylerin yaşamları üzerinde ki olumlu etkilerinin yanı sıra, yapmış oldukları görsel çalışmalarda ki anlatım biçimleri üzerinde durulmuştur. Bu bağlamda görsel sanat eğitiminin zihinsel engelli bireylerin bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimine katkıları ele alınmış, bu eğitimin kapsamı incelenmiştir. Bununla birlikte Ülkemizde yapılmış olan uygulamalara da yer verilmiştir. Çalışmada, görsel sanatlar eğitiminin engelli bireylerin gerek sosyal gerekse bilişsel gelişimleri üzerinde sağladığı kazanımlar üzerinde durulmuştur. Çalışma, Sivas / Merkez Toki Şehit Uzman Çavuş Bahaddin Erturhan Ortaokulu özel eğitim sınıfında ki Otistik düzeyde engeli bulunan öğrencilerin görsel sanatlar dersi kapsamında üretmiş olduğu çalışmaların değerlendirilmesi ile sınırlandırılmıştır. Araştırma da betimsel içerik analizi modelin imkânlarından faydalanılmıştır. Betimsel içerik analizi, araştırmacının herhangi bir konu veya disipline ilişkin genel eğilim ve araştırma sonuçlarını ortaya koymak adına gerçekleştirdiği bir sistematik derleme yöntemi olarak tanımlanmaktadır. Buna göre, betimsel içerik analizi araştırılmak istenen konuya ilişkin literatürün nicel, nitel veya karma olmasına bakılmaksızın belli ölçütlere dayanarak seçilmesi, seçilen literatüre ilişkin betimsel verilerin ortaya çıkartılması ve elde edilen verilerin ortaya çıkartılması ve elde edilen verilerin yorumlanması sürecine dayanmaktadır. Bu bağlamda görsel sanat eğitiminin zihinsel engelli bireylerin gelişimi üzerinde önemli ve olumlu etkiler yarattığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte son yıllarda bu alana yönelik ilgi artsa da hem özel eğitim hem de görsel sanatlar alanında uzmanlaşmış eğitimcilere duyulan ihtiyaç devam etmektedir. Bu doğrultuda, özel

eğitim bölümleri ile görsel sanatlar bölümlerinin iş birliği yaparak ortak ders planları ve etkinlik oluşturması, sanatın sunduğu olanaklardan en iyi şekilde sağlayabilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Zihinsel engelliler, görsel sanatlar, özel eğitim.

ABSTRACT

This study is also prepared, emphasising that individuals with intellectual disabilities are a part of the society, the positive effects of visual arts education on the lives of these individuals effects, as well as the expression in the visual works they have done. forms were emphasised. In this context, visual art education is a cognitive contributions to the cognitive, emotional and social development of individuals with disabilities and the scope of this training has been analysed. However, it has been done in our country applications were also included. In the study, visual arts education the benefits it provides on both social and cognitive development of individuals with disabilities gains were emphasised. Working, Sivas / Merkez Toki Şehit Uzman Çavuş Autistic level disability in Bahaddin Erturhan Secondary School special education class produced by the students within the scope of visual arts course The study was limited to the evaluation of the studies. The research is also descriptive The possibilities of the content analysis model were utilised. Descriptive content analysis, ‘the researcher's general tendencies and general trends regarding any subject or discipline a systematic research programme carried out in order to reveal the results of the research is defined as a compilation method’. Accordingly, ‘descriptive content analysis the literature on the subject to be researched ‘quantitative, qualitative or mixed ‘irrespective of whether it is or not’ based on certain criteria, the selected literature to reveal the descriptive data and to reveal the data obtained extraction and obtaining.

Keywords: Intellectual disabilities, visual arts, special education.

1. GİRİŞ

Sanat eğitimi, bireylerin kendilerini ifade etmede ve estetik anlayışlarında gelişmeler önemli rol oynamaktadır. Yaratıcılığı desteklenen bireylerde karşılaştıkları sorunlara daha kullanışlı ve özgün çözümler üretmelerine yardımcı olmaktadır. Erken yaşlarda verilmiş olan görsel sanatlar eğitimi, el-göz koordinasyonunu geliştirerek hem ince hem de kaba motor becerilerine bilişsel gelişimi de desteklenmektedir. Zihinsel engeli olan bireylerde tıpkı başka bireylerde ki gibi biyolojik, sosyal ve psikolojik ihtiyaçlara sahiptir. Fakat doğuştan ya da sonradan gelişmiş olan nedenler ile zihinsel, bedensel ve sosyal gelişimler başka bireylere karşılaştırma da farklılık göstermektedir. Zihinsel engelli bireyler, temel ve karmaşık fiziksel eylemlerini gerçekleştirmede güçlük çekebilmektedir. Büyük ve küçük kasların kullanımında gerilik yaşamasının yanı sıra, el-göz koordinasyonunda güçlük çekebilirler. Bilişsel ve sosyal yönden araştırıldığında, özgüven eksikliği sebebiyle özgür hareket etmekten sakındıkları, hedef oluşturup ve ulaşmak amacıyla yeterli motivasyonu hissedemedikleri gözlenebilir. Sorumluluktan kaçınmaları, sosyal alanda zorlanmaları, uyum sorunu yaşamaları ve dikkat sürelerinde kısa olması mevcut özellikleri arasındadır. Öğrenme zamanları genellikle yavaş ilerlemekte ve daha da edindikleri bilgileri başka durumlara iletmede güçlük çekebilirler. Fakat

tüm bu özellikler zihinsel engelin derecesine bağlı olarak bireyden bireye farklılıklar gösterebilmektedir (Çağlar, 1979: 78-89 & Artut, 2001: 216). Zihinsel engeli olan bireylerin kendi ihtiyaçlarını karşılayabilmesi ve toplumdan bağımsız bir birey olarak yer almaları, özel eğitimle ile mümkün olmaktadır. Özel eğitim; işitme, görme ve zihinsel engeli olan bireyler ile üstün yetenekli bireyler gibi de özel gereksinimi olan kişilerin yaşamlarını daha da bağımsız sürmelerini amaçlayan, bireysel farklılıkları gözeterek planlan ve düzenli bir şekilde uygulanan bir eğitim sürecidir (Eripek, 2023: 4). Zihinsel engelli bireylere yönelik hazırlanan özel eğitim programlarında, gelişim düzeylerine elverişli şekilde çeşitlendirmekte ve bireysel gereksinim göre şekillendirilmektedir. Bu program içerisinde yer alan görsel sanatlar dersi, bilişsel, motor ve duygusal gelişimlerine önemli katkılar sağlanmaktadır.

Zihinsel Engelli Bireyler İçin Görsel Sanatlar Eğitimin Etkisi

Görsel sanatlar dersi, çocukların bütün gelişimini destekleyen ve öğrenmesini teşvik eden önemli bir gereçtir (Erim ve Caferoğlu, 2012). Resim-iş dersinde zihinsel engelli bireyler için olumlu gelişimlere ilişkin çeşitli açıdan değerlendirilmiştir. Bu ders, el parmak hareketleri ile gözlemledi ve kontrollü kullanımları sağlayarak hem ince hem de kaba motor gelişimlerini sağlamaktadır. Ayrıca el-göz koordinasyonların ile zihinsel yetenekleri bir arada kullanarak belirli görevleri yerine getirmeyi güçlendirmektedir. Renkleri tanıyıp ayırma, ana renkleri ve yeni renk oluşturma becerisini kazanırlar. Nesneler arasında şekil, orantı ve renk anlamlarına yardımcı olmak üzere, günlük gözlemlerini sanat yoluyla ifade etmelerine olanak tanımaktadır. Sanat eğitimi, bireyin yaşadığı dünyayı anlamasında, karşılaştığı sorunların çözümünde ve duyguları ifade etmesinde önemli bir yere sahiptir. Bütüncül bir bakış açısı ele alınması, sanat eğitimin bireysel ve toplum için hayati olduğu düşünülmektedir. Genel eğitim yöntemleri, duyuşsal ve psiko-motor alanlarındaki uyum, kişilik estetik özelliklerinin, zekâsı, fiziksel yeteneklerini ve sosyal gelişimini desteklemektedir. Bu sayede eğitim, iletişim ve estetik beğenilerin alanlarına uyum ve bütünlük sağlanır (Şahin, 2009). Zihinsel engeli olan bireylerin, kas bileği, el bilekleri ve parmakları gelişmemesi yazı yazma becerisini öğrenmelerini güçleştirmektedir. Yapılmış olan resim çalışmalarında egzersizler, ellerini güçlenmesi ve esneklik oluşturma açısından yardımcı olarak bu sürecin desteklenmesine yardımcı olmaktadır. Egzersizler, bireylerin yazı yazmaya hazırlamada önemli birer basamak oluşturmaktadır (Salderay, 2001: 110).

Sanat Eğitimi ve Zihinsel Engeli Olan Bireyler

Sanat eğitimi, zihinsel engellilerin eğitiminde diğer disiplinler gibi önemli bir yer tutmaktadır. 20. yüzyılın başlarından itibaren sanat eğitimi genel ve kapsamlı açıdan tüm sanat dallarını ve biçimlerini kapsamakta hem okul içinde hem de okul dışında sürdürülmekte, yaratıcı ve sistematik faaliyetlerini sürdürmektedir. Daha dar bir ilişki ise, okullarda verilen sanat derslerini içermektedir (San, 2003). Sanat eğitimi, bireyin duygu, düşünce ve izlenimlerini özgürce ifade etmesine olanak sağlarken, yeteneklerini geliştirmeyi ve yaratıcılığını estetik bir düzeye taşımayı amaçlayan bir eğitim sürecidir (Yolcu, 2005). Resim, psiko-pedagojik açıdan gelişimsel ve duygusal özellikleri anlamamıza yardımcı olan bir aracın varlığın yanı sıra, onun

zekâ seviyesi, çevresiyle olan ilişkisini ve iç dünyasını yansıtan önemli ifade aracı olarak görülmektedir.

Çocukların sanatsal faaliyetlerinde, bedensel ve zihinsel gelişimlerine paralel bir süreç izlenmektedir. Çocuğu, resim yapmaya karalamalarla başlar. Bu süreç bazı durumlarda kısa sürerken, bazılarında daha uzun süreli erişim ve anlamlı anlamlara dönüşebilir (Kehnemuyi, 1995: 22). Karalama aşaması, el-göz-beyin koordinasyonunun gelişmesi ve psiko-motor gelişiminin ilerlemesiyle farklı bir aşamaya geçer. Yavuzer (2012: 31), çocukların gelişim sürecini beş temel evreye ayırmaktadır. Bu evreler aşağıdaki şekildedir;

1. Karalama Dönemi (2-4 yaş)
2. Şema Öncesi Dönem (4-7 yaş)
3. Şematik Dönem (7-9 yaş)
4. Gerçekçilik (Gruplaşma) Dönemi (9-12 yaş)
5. Görünürde Doğalcılık Dönemi (12-14 yaş)

Yavuzer (2012), çocuğun gelişim aşamalarında kesin sınırlar ile ayırmanın zor olduğunu ve her çocuğun evreler arasında ki gelişim farklı zamanda ilerleyebileceği ifade etmektedir. Yavuzer'e (2012: 135) göre, gelişim süreçleri; dikkat, algı ince ve kaba motor becerileri, göz-el koordinasyonu gibi zihinsel ve motor sürekliliğin ilerlemesini içermektedir. Karalama ve resim yapmaya başlayan çocukta, ilerleyen yaşına paralel anlamlı ve ayrıntılı şekilleri çizebilmesi. Eğer bu şekilde ortaya çıkmazsa, büyümenin gelişim düzeyini gerisinde olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu durum, bir becerinin eksikliğinden ziyade gelişimsel anlamda sorun olduğu değerlendirilmelidir. Bu tür nedenlerin olabileceği gibi, zihinsel gelişiminde problem olduğunu da belirtilebilir. Eğitim sürecinin temel hedefi, sadece bir ürün ortaya çıkmak değil, bireyin yaşamında aktifliği ve keyifle öğrenimine katkı sağlayabilmektir. Engelli bireylerin görsel sanat eğitiminin hedefi, bir sanat eserinden öte kişisel, duyuşsal beceri, sosyal becerileri ile değerlendirilmesidir (Salderay, 2010: 1659).

Zihinsel Engelliler İçin Sanat Eğitimi ve Önemi

Sanat eğitimin temelinde kültürel bir varlık olan insanı seçer. Birey, sağlıklı devinişsel boyutuyla bir bütünlük taşır. San (1983)'a göre, sanat eğitimi sürecini algılama, düşünme, öğrenme, yorumlama, ifade etme ve eleştirme gibi beceriler, estetik ilkeler ilkesiyle bilimle kazanılır. Sanat eğitimi, bireye geniş sanat yelpazesi ile kendi içinde en uygun ifade biçimlerini seçme olanağı sunmaktadır. Bu sayede birey, farklı anlatım yollarını deneyerek kendini keşfeder ve yaratıcılığı gelişme gösterecektir.

(Gökaydın, 1996). 'Çağdaş Eğitimde Sanat' kitabında eğitim sistemleri, yaratıcı bireyler oluşturmaya hedeflediğini ve en çok sanat eğitimcilerinin katkılarından faydalandığından bahsetmektedir. Çünkü sanat eğitimi, diğer disiplinler gibi beynin sadece bir kısmını değil, tüm bölümlerini de çalıştırarak gelişimine katkı sağlar. Bu yönden, sanat eğitimin genel eğitim ve öğretimi programları içinde önemini açıkça belirtmektedir. Sanat eğitimi ile farklı algılar

bilinçlendirilerek geliştirilmektedir. (Salderay, 2003), sanat eğitiminin engelli bireylere açısından önemi vurgulamaktadır. Bireyin kimliğini kazanması, başarıma duygusunu deneyimlemesine, cesaret ve özgüvenin artmasına, sosyal yaşama uyum sağlamasına katkıları olduğunu belirtmektedir. Ayrıca, el-göz-beyin koordinasyonunun gelişimine, ifade yeteneğine, duygusal yapısının dengelenmesine, algılama becerisinin artmasına yardımcı olduğunu ifade etmektedir. Engelli bireyler, toplumda izole olmak yerine toplumun bir parçası olarak yaşamlarını sürdürmekte ve duygularını kendi yetenekleri doğrultusunda paylaşmaktadır. Ancak hareket becerisi, sözcük daracığı duygu ve düşüncelerini ifade etmelerinde etkisiz kalabilmektedir. Bu eksiklikleri genel normal bireylerin iletişim seviyesine göre kıyaslanan bir durumdur. Asıl önemli olan, zihinsel engelli bireylerin kendilerini ifade etme güçlüğünden ziya de, toplum onları anlamada yaşadığı eksiklikleridir. Sözcükler ve sesler yeterli olmadığında, engelli bireyleri anlamamanın alternatif yollarından biri de görsel sanatlar eğitimidir. Bu sebeple, sanat eğitimi son zamanlarda hem engelli hem de normal gelişim gösteren çocukların eğitimi giderek fazla önemi almaktadır (Turan, 2004: 73). Zihinsel engelli bireyler için yapılan resim çalışmaları, onların bireyin gelişimlerine destek amaçlı yapılmaktadır.

Zihinsel engelli çocuklar için verilen görsel sanatlar eğitimi, normal gelişim sürecinde olan çocuklara sunulan görsel sanatlar eğitiminde farklılık gösteriyor. Bu eğitimin temel amacı, bir sanat eserinin ortaya konulması, çocuğun bireysel gelişimin desteklenmesi ve ilerlemesine katkı sağlamaktır (Erim, Çaferoğlu, 2012: 338). Görsel sanatlar dersi içerisinde gerçekleştirilen etkinlikler, zihinsel engeli olan bireylerde duygu ve düşüncelerinde gelişim sağlarken, çevrelerin de algılamalarına yardımcı olmaktadır. Bu ders içinde yapılan etkinliklerin bilinçli bir şekilde planlanması, bireylerin gelişimine olumlu katkıları oluşmaktadır. Bu araştırmada, zihinsel engelli bireylerin eğitiminde görsel sanatlar dersin önemi incelenmiş ve bireylerin yaptığı resim çalışmalarının değerlendirilmesi hedeflenmiştir. Çalışma, zihinsel engelli bireylerin eğitiminde görsel sanatların yerini ve etkilerini ortaya koymasındandır. Literatürdeki, bilgiler örnek resim çalışmaları ile desteklenerek farklı sonuçlara ulaşılmaya çalışılmıştır. Yetkin (1962: 58), ‘Sanat sadece hayatta olmayanı hayata katmakla kalır, aynı zamanda var olanı da güzelleştirir. İlk bakışta fark edemediğimiz birçok öğeyi bize göstererek onları sevmemizi sağlar ve böylece bizi hayata güçlü şekilde bağlar’ ifade yaşamıyla insan ve üzerinde ki olumlu rolüne vurgu yapmaktadır. Ayrıca, sanat eserlerinin özel gereksinimle bireylerin duygu ve düşüncelerini yansıtarak eğitimcilere değerli bilgiler sunulabilir. Yapılan resimlerin yorumlanması sayesinde, bu yaşadıkları ve ihtiyaç duydukları konular hakkında daha iyi fikirler edinilebilir.



Görsel 1: Aslı Rabia Bozkale, Kuru boya 29 x 42cm

Görsel 1’de öğrenci bu çalışmada canlı renkleri kullanmayı tercih etmektedir. Çizmiş olduğu çocukların neşeli olduklarını ve beraber oynadıkları gözlenmektedir. Yüzlerinde ki kaş yapısı kuşlar ile eşleştirilmiştir. Göze en çok çarpan kısım ritmik çizimlerdir. Özel eğitim öğrencilerinden özellikle otizimli çocuklarda tekrar hareketleri yoğun şekilde gözlenmektedir. Yine resimde görsel açıdan uyumlu ve canlı renkler seçilmiştir. Yine çizmiş olduğu havyan ve ağaçlarla mutlu resmi desteklemektedir. Kendisini resimle ifade eden Aslı sürekli olarak resim yapmaktadır.



Görsel 2: Aslı Rabia Bozkale, Kuru boya 29 x 42cm

Görsel 2’de aynı öğrenci bu resminde resmettikleri; ana figürünü büyük ve mutlu çizmektedir. Yine resminde otistik özellikler mevcuttur. Tekrar eden çizgi ve renkler sistematik olarak çalışılmıştır. Bu karakterler dışında çizilen çocuklar aktif olarak oyun içindedirler. Tek farklı bu çizilmiş çocuklarda göze çarpan nokta yüz ifadeleridir. Hepsinde aynı ifade var ve bakıldığında yüzleri gülmüyordur. Durgun bakışlar gözlenmektedir. Burada öğrenci duygu olarak farklı yöne geçmektedir. Genele baktığımızda resme mutlu olarak başlamış, çizim aşamasında duygusu değiştiği gözlenmektedir. Özel eğitim öğrencilerinde ani duygu değişikliği ve hareketler yaşanmaktadır. Bu resimde de bunu fark ediyoruz. Yine çalışmasında uyguladığı kurallar dikkat çekmektedir. Özellikle açılmış kapıda perspektif kuralı, ön planda olan

görsellerin büyük, geri planda olanların ise küçük olarak çizmesi perspektif kuralını bildiğini bize göstermektedir. Genel olarak baktığımızda çalışmaya, çevresine karşı duyarlı ve iyi bir gözlemci olduğunu çok net şekilde söyleyebiliriz. Görsel 1-2’de ortak özelliklerine değinecek olursak; canlı renklerin seçimi, ritmik çizimlerin bulunması, asıl figürlerin devam etmesi otistik birer davranışın göstergesidir. Doğa ve çevresine iyi şekilde gözleyip, resmetmesi olumlu bir davranış göstergesidir. Olumsuz açıdan değerlendirme kısmında her çalışma da tekrar etmesidir.

Engelli bireylerle yürütülen çalışmalar boya malzemeleri, kâğıt, fırçalar, karton, kalemler, makaslar, oyun hamuru, karton ve birçok farklı materyal kullanılmaktadır. Bu materyaller ile yapılan aktiviteler, kolaydan zora doğru sıralanarak sunulmaktadır. Kâğıt koparma ve yırtma gibi kaba motor becerilerden ise kesme, katlama ve yapıştırma gibi ince motor becerilere doğru bir sıra izlemektedir. Bu şekilde yapılandırılmış eğitim süreci, bireylerin motor becerilerini sistematik ve etkin şekilde gelişmelerine, özgüvenlerini artırma, bağımsızlık kazanma, karar alma becerilerini ve başarı duygusunu tatmalarına yardımcı olmaktadır. Görsel sanatlar dersinde, bilişsel bilgi düzeyini artıran çalışmaların yanı sıra, duyuşsal ve psikomotor gelişimi destekleyen etkinlikler gerçekleştirilmektedir. Bireylerin seçim yapmaları ve bu seçimleri bilinçli olarak uygulamaları, duygusal süreçlerin bir parçası olmaktadır. Yapılan çalışmalar, engelli bireyler duyguları doğrultusu ile özgün seçim yapabilmektedir. Çizilmiş olan herhangi nesne renklendirilmesi ile birey, geçmişteki deneyimleri duygusal algılarından faydalananarak tercihlerde bulunur. Gökyüzünün mavi, ağacın yeşil olarak renklendirilmesi gibi seçimler, bireyin öğrendiği bilgilerin sanatsal çalışmalara birer yansımasıdır. Bu süreç, bilişsel bilginin duyuşsal deneyimlerle birleşerek bireyin öznel tercihlerini oluşturulmasına katkı sağlamaktadır.



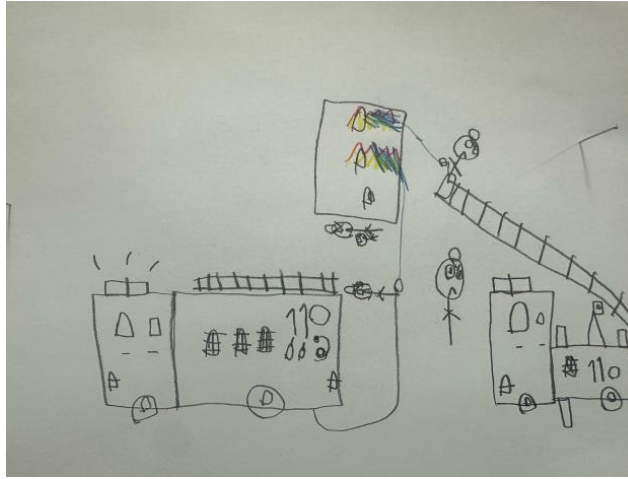
Görsel 3: Aslı Rabia Bozkale, Kuru boya 29 x 42cm

Görsel 3’de öğrenci önemli bir günü andığı çalışmasında, çevresinde olan anı canlandırmaktadır. Yine canlı renkler ve devam eden ritmik çizimler mevcuttur. Burada en önemli özellik bireylerin birbirinden farklı olmasıdır. Gördüğünü resmetmekte ve kutlama anında çocukların beraber bir şeyler söylemesini çizdiği ağız kısmında ki çizimden belli olmaktadır.



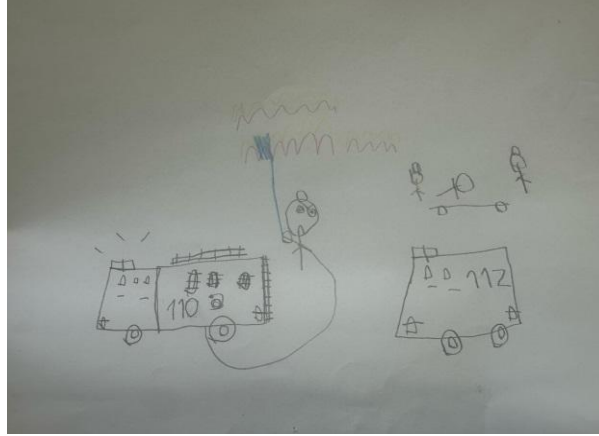
Görsel 4: Aslı Rabia Bozkale, Kuru boya 29 x 42cm

Görsel 4’de aynı öğrenci bu çalışmasında tek figürü büyük çizmektedir. Bu resimde mutlu olmaya çalışan ve umutlu bir çocuk gözlenmektedir. Süsleme özelliklerinde küpeler, kalem atıklarını kullanarak renk katmaktadır. Ton olarak pastel tonların uyumunu tercih etmektedir. Resimde hissedilen yokluktan var olma mevcuttur. Genel olarak yüzde çocuk ifadesi olsa da asıl vurgularında bir yetişkinin eşyalarının ön plandadır. Kendisini yetişkin rolünde görmektedir. Yine çevresini çok iyi gözlemlediği bu çalışmasında da görebiliyoruz.



Görsel 5: Aybars Ayaz, Kara kalem 29 x 42cm

Görsel 5’de Aybars isimli öğrenci resminde ani müdahaleyi resmetmiştir. Çizdiği figürler de o anının gerginliği yüzlerinde görülmektedir. Öğrenci çevresine karşı duyarlı ve iyi gözlemcidir. Araç üzerinde ki sayıları ve neler olduğunu detaylı şekilde çizmiştir. Yanan ev, kurtarılan anne, çocuk yine gergin ve sinirli şekilde çizilmiştir. Bu resmin geneline baktığımızda yoğun şekilde gergin duygu mevcuttur.



Görsel 6: Aybars Ayaz, Kara kalem 29 x 42cm

Görsel 6’da aynı öğrenci bu çalışmasında aynı olay anını canlandırması, otistik davranışını devam ettirdiği gözlenmektedir. Sürekli olarak itfaiyeyi ve olay anı çizen Aybars, itfaiyeci olmayı çok istediğini söylemektedir. Bu resminde tek figürde ifade kullanmıştır. O figürde gergin halde ateşe müdahale etmektedir. Diğer figürlerin yüzleri boş bırakılmıştır. Olay anını birebir gerçeğe eş değer çizmesi, çevresini çok iyi gözlemlediğini göstermektedir. Resim ile duygu ve düşüncesini rahatlıkla ifade ettiğini söyleyebiliriz. Görsel 5-6’de ortak özelliklerine değinecek olursak; tek renk seçimi, ritmik çizimlerin bulunması, asıl figürlerin devam etmesi otistik birer davranışın göstergesidir. Doğa ve çevresine iyi şekilde gözleyip, resmetmesi olumlu bir davranış göstergesidir. Olumsuz açıdan değerlendirme kısmında her çalışma da tekrar etmesidir.



Görsel 7: Aybars Ayaz, Kuru boya 29 x 42cm

Görsel 7’de öğretmen öğrenci desteği ile yapılan bu çalışma da el figürü çalışılmıştır. İç kısmı öğrenci tarafından doldurulması istenmiştir. Burada yoğun olarak kırmızı ve alev hal resmedilmiştir. En çok hissedilen bu çalışma da şiddet hissidir.

Türkiye’deki Bu Alanda Bulunan Çalışmalar

Ülkemizde, devletle yürütülen özel eğitim hizmetleri ile gönüllü kuruluşlar ile çeşitli destekler sunulmaktadır. Hizmetler bu çocuklara yönelik özel eğitim faaliyetleri ile ebeveynleri ve toplumu bilinçlendirmeyi amaçlayan seminer, toplantı ve eğitim programları düzenlenmektedir. Eğitim programları, bireylerin ihtiyaçlarına göre bütünü veya ayrıışmış halinde, genel eğitimi ve mesleki eğitim kademlerinde uygulanmaktadır. Günümüzde özel eğitimin amacı, engelli bireyleri toplumdan ayırıştırarak değil, onların zihinsel, bedensel ve sosyal becerilerini geliştirerek üretken birey haline dönüştürmek ve topluma kazandırmaktır.

Günümüz özel eğitim anlayışının amacı, engelli bireylerin toplumdan ayrı bir grup olarak görmek yerine, onların mevcut zihinsel, bedensel ve sosyal becerilerini geliştirmektir. Bu bireylerin çalışan bireyler olarak topluma ve ekonomiye katkıları bulunmayı hedeflemektedir. Zihinsel engelli bireyin eğitim ve destekle çalışma sürecine katılabilmesi, düzenli gelir elde edebilme ve ailelerine bağımlılıklarını azaltarak daha bağımsız yaşam sürdürebilmeleri, mesleki, tıbbi ve sosyal rehabilitasyon çalışmalarıyla mümkün olabilmektedir (Özürlüler Vakfı, 2007: 44). Zihinsel engelli bireylerin toplum ile bütünleşebilmesi için uygulanan eğitim programları ile sanatsal projeler ve etkinlikler de önemli yer almaktadır. Bu tür etkinlikler etkinlikler, bireyde yeteneğini ortaya çıkarmakta ve kendilerine olan güvenleri artışı sağlamaktadır. Örneğin, 2008 yılında Engelsiz Sanat Derneği tarafından Avrupa Birliği destekleriyle hayata geçirilen Engelsiz Sanat Projesi, engelli bireylerin sanat ile sosyal hayata uyumu ve gençlere sosyal sorumluluk bilinci kazandırmayı amaçlamaktadır. Proje içerisinde drama, heykel, müzik, ebru, cam boyama gibi sanat dalları içeren farklı atölyeler oluşturulmuş ve bu atölyelerde orta ve ileri düzeyde zihinsel engelli bireylerle başarılı çalışmalar gerçekleştirilmiştir (Özürlüler Vakfı, 2007: 44).

SONUÇ

Sanat, gelecekte özgürce ifadelere etmelerine olanak sağlamaktadır. Evrensel yapısı ile farklı özelliklere sahip bireyler arasında bir köprü kurarak onların duygu ve düşüncelerini paylaşımlarına olanak sunmaktadır. Özellikle özel bireyler için sistemlere önemli katkıları bilinmektedir. Bu çalışma kapsamında zihinsel engelli bireyler için çeşitli uygulamalar, etkinlikler yer verilmiştir. Son yıllarda, zihinsel engelli eğitim giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Ayrıca, engellilerin ürettiği üretimleri sergiler ve etkinlikler aracılığıyla kamuoyuna sunulmakta, bu sayede hem çalışmaların hem de ailelerinin gurur duyması sağlanarak toplumsal olarak sürekli olarak artırılmaktadır. Eğitilebilir durumda olan bireyin eğitim bilgileri, kişisel farklılıklar göz önünde bulundurularak karşılanmalıdır. Bu doğrultuda, özel eğitim bölümleri ile görsel sanatlar bölümlerinin iş birliği yaparak ortak ders planları ve etkinlik oluşturmaları, sanatın sunduğu olanaklardan en iyi şekilde oluşmaktadır. Sanat eğitimi, bireyler için farklı bakış kazandırmak onların algılama yetkinliklerini güçlendirmekte, insani ve toplum duyarlı, yaratıcı ve estetik beğeni ile bireyler yetiştirilmesine katkıda bulunmaktadır. Bu beceriler yalnızca sanata yeteneği olan bireyler için değil, toplumun her kesimi için gereklidir. Bu nedenle sanat eğitimi, herkesin erişmesi gereken temel bir eğitim alanı olarak değerlendirilmelidir. Özellikle görsel sanatlar dersleri, bireylerin yaratma duygusunu geliştirmelerine yardımcı olmakta ve bu süreçte doğada ve insanda var olan yeterliliklerin kullanıldığı çalışmalar ön plana çıkmaktadır. Engelli bireylerin sanat yoluyla üretim yapmaları,

sürece dâhil olurken yaşadıkları heyecan, edindikleri deneyimler ve ortaya çıkan eserler karşısında hissettikleri mutluluk, sanat eğitiminin onlar için sağladığı en büyük kazanımlardan biridir. Bunun yanı sıra, görsel sanatlar eğitimi zihinsel, duygusal ve psiko-motor gelişime de önemli katkılar sunmaktadır. Yapılan araştırmalar ve literatürde sunulan örnekler, sanat eğitiminin engelli bireyler üzerindeki olumlu etkilerini ortaya koymaktadır. Bu bilinçle hareket edilerek, engelli bireylerin bu eğitimden en iyi şekilde faydalanmalarını sağlamak ve görsel sanatlar derslerinin veliler, okul yöneticileri ve öğretmenler tarafından ciddiye alınmasını sağlamak büyük önem taşımaktadır. Eğitilebilir durumda olan bireyin eğitim bilgileri, kişisel farklılıklar göz önünde bulundurularak karşılanmalıdır. Bu doğrultuda, özel eğitim bölümleri ile görsel sanatlar bölümlerinin iş birliği yaparak ortak ders planları ve etkinlik oluşturması, sanatın sunduğu olanaklardan en iyi şekilde faydalanabilmektedir.

Öğrenme-öğretme sürecinin başlangıcında derse karşı önyargılı ve olumsuz bir tutuma sahip olan öğrencilerin, zamanla bu tutumlarını değiştirdikleri gözlemlenmiştir. Resim yapamayacağını düşünen, derse ilgi göstermeyen veya katılmak istemeyen öğrencilerin, süreç içinde etkinliklere dâhil olmaya başladıkları, elde ettikleri sonuçlardan memnuniyet duydukları ve bu sayede özgüvenlerini geliştirdikleri görülmüştür. Bireylerle etkili bir iletişim kurabilmek için sevgi, güven ve destek içeren bir öğrenme ortamı sağlanmalıdır. Özellikle duygusal açıdan daha hassas olan zihinsel engelli bireyler, kendilerini rahat, güvende ve sevildiğini hissettiklerinde öğrenme sürecine daha istekli katılım gösterir ve olumlu geri bildirimler verirler. Bu nedenle, onlara değer verildiğini ve kabul edildiklerini hissettiren bir öğrenme ortamı oluşturmak önemlidir. Ayrıca, farklı öğrenme-öğretme etkinliklerinin yer aldığı ve olumlu sonuçlar doğuran planlamalar, bireylerin ihtiyaçları ve öğrenme seviyelerine göre tüm eğitim tür ve kademelerinde uygulanabilir.

KAYNAKÇA

1. Çalık, M., & Sözbilir, M. (2014). *İçerik analizinin parametreleri*. Eğitim ve Bilim, 39(174).
2. Çağlar, D. (1979). *Geri Zekâlı Çocuklar ve Eğitim* (2.bs.). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
3. Erbay, M.(2000). *Plastik Sanatlar Eğitiminin Gelişimi*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
4. Eripek, S. İftar-Kırcaali G., Topbaş, S., Diken, İ. H., Cavkaytar, A. ve diğerleri. (2013). Ünite1.
5. Eripek, Süleyman. (Ed.). *Özel Eğitim* (5.bs.). Ankara: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
6. Gökaydın, Nevide. (1996). *Çağdaş Eğitimde Sanat*, İstanbul: Çağdaş Yaşamı Destekleme Yayınları.

7. Gümüş, S., Bellibaş, M. Ş., Gümüş, E., & Hallinger, P. (2020). *Türkiye'de eğitim liderliği ve yönetimi üzerine bilim haritalama araştırması: Uluslararası yayınların bibliyometrik bir incelemesi*. Okul Liderliği ve Yönetimi , 40 (1), 23-44.
8. Kehnemuyi, Z.(1995). *Çocuğun Görsel Sanatlar Eğitimi*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
9. San, İ. (2003). *Sanat Eğitimi Kuramları*. Ankara: Ütopya Yayınları.
10. Yavuzer, H.(2012). *Resimleriyle Çocuk*. (16. bs). İstanbul: Remzi Kitabevi.
11. Salderay, B. (2008). *Türkiye'deki Zihin Engelliler iş Okullarında Görsel Sanatlar Dersinin Öğrencilerin Beceri, Davranış ve Meslek Edinimindeki Katkısına Yönelik Öğretmen Görüşleri* (Basılmamış Doktora Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
12. Şahin, D. (2009). *Anadolu Güzel Sanatlar Liselerinde Sanat Eserlerini İnceleme Dersinin Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemine Göre İşlenmesinin Öğrenci Başarısına Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Diyarbakır: Dicle Üniversitesi
13. Turan, A.(2004). *Zihinsel Engellilerde Resim Eğitimi* (Basılmamış Yüksek lisans Tezi). Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
14. Barilaro, D., Barone, G., Crupi, V., Majolino D.Characterization of Archeological Findings by FT-IR Spectroscopy, Spectroscopy, April, 20,4, 2005.
15. http://www.enveryolcu.com.tr/ey/egitim/sanat_egitimi.html /(Erişim Tarihi: 25.02.2025).
16. [http:// www.meb.gov.tr/meb_duyuruindex. php?KATEGORI=2](http://www.meb.gov.tr/meb_duyuruindex.php?KATEGORI=2) (25.02.2025)
18. <https://bahaddinerturhanoo.meb.k12.tr/> (Erişim Tarihi: 01.03.2025)
19. Erim, G. ve Caferoğlu, M. (2012). Görsel Sanatlar Eğitimi Dersnin Zihinsel Engelli Çocuklara Katkısının Özel Eğitim Öğretmenlerinin Görüşleriyle Belirlenmesi. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25(2), 321-342 /(Erişim Tarihi: 25.02.2025).
20. Salderay, B.(2010). Engelli Bireyler İçin Görsel Sanatlar Eğitimi. Öz-Veri T.C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı Dergisi, 7 (2) : 1651-1662 /(Erişim Tarihi: 25.02.2025).
21. Saldeyar, B.(2010). Engelli Bireylerin Yapmış Olduğu Görsel Sanatlar Çalışmalarının Engelli Birey Aileleri Ve Engelli Bireylerle Çalışan Eğitimciler Tarafından Değerlendirilmesi. Erzincan: Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi, 12 (1)/(Erişim Tarihi: 25.02.2025).

TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ'NDE NEOLİBERAL ETKİLER: ÖĞRETİM PROGRAMLARI ORTAK METNİ VE SOSYAL BİLGİLER DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI ÜZERİNE BİR İNCELEME

Y.L. Öğrencisi, Kürşat ŞAHİN

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

kursatsahin77@outlook.com - <https://orcid.org/0009-0004-4991-6615>

ÖZET

Neoliberalizm, klasik liberal düşünceden farklı olarak bireysel özgürlükten çok piyasa rekabetine öncelik veren bir ideoloji ve ekonomik modeldir. Klasik liberalizm, bireyin hak ve özgürlüklerini esas alırken, neoliberalizm serbest piyasa ekonomisinin merkezde olduğu bir politika ve yönetim tarzını savunur. Bu ideolojinin kuramsal temelleri, İkinci Dünya Savaşı sonrasında liberalizmin yitirdiği itibarını yeniden iade etme amacıyla 1947 yılında İsviçre’de toplanan ve daha sonra Mont Pelerin Cemiyeti adını alacak olan bir grup ekonomist, iş insanı ve gazeteci tarafından atılmıştır. Cemiyetin kurucularından Friedrich August von Hayek’e göre, ekonomik düzenin temelinde serbest piyasa yer almalı ve devletin bu alandaki rolü minimum düzeyde tutulmalıdır. Ona göre devletin sınırsız müdahalesi bireysel özgürlükler ve piyasa dengesi açısından büyük bir tehditir ve bu nedenle piyasa her zaman devletin önünde gelmelidir. 1970’lerden itibaren Keynesyen politikaların zayıflamasıyla birlikte neoliberalizm, İngiltere Başbakanı Margaret Thatcher ve Amerika Birleşik Devletleri (ABD) Başkanı Ronald Reagan gibi liderlerin politikalarıyla küresel ölçekte yaygınlık kazanmıştır. Türkiye’de ise neoliberal dönüşümün başlangıcı 1978’de hazırlanan 4. Kalkınma Planı ve 1980’de yürürlüğe giren 24 Ocak Kararları ile olmuş, 12 Eylül 1980 Darbesi ise bu politikaların kesintisiz şekilde uygulanmasını mümkün kılmıştır. Devletin ekonomik alanlardan çekilmeye başlamasıyla birlikte, dini yapılarla bağlantılı çıkar grupları alternatif sermaye birikimi sağlamış ve bu süreçte “Anadolu Kaplanları” olarak anılan yeni bir ekonomik sınıf ortaya çıkmıştır. Zamanla ekonomik gücünü artıran bu sınıf, hem daha yenilikçi bir muhafazakârlık anlayışına sahip hem de neoliberal çizgide konumlanan Adalet ve Kalkınma Partisi’ni (AKP) desteklemiştir. Benzer bir dönüşüm, eğitim politikaları alanında da yaşanmıştır. Cumhuriyet’in ilk dönemlerinden itibaren özel eğitime yönelik girişimler bulunmakla birlikte, özel okulların yaygınlaşması özellikle 1980 sonrası neoliberal politikalarla hız kazanmıştır. 2000’li yıllarda çıkarılan yasalarla bu süreç daha da ivmelenmiş ve özel okulların sayısı hızla artmıştır. Neoliberal dönüşüm, yalnızca kurumsal ve hukuksal olarak değil bir akılsallık olarak da öğretim programları ve ders kitaplarını etkisi altına almıştır. Bu çalışmanın amacı ise Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında hazırlanmış olan öğretim programları ortak metni ve Sosyal Bilgiler dersi öğretim programındaki neoliberal unsurları tespit etmektir. Bu doğrultuda ilgili programlar nitel veri toplama araçlarından doküman analizi ile incelenmiş, veri kaynağı olarak ise Milli Eğitim Bakanlığı’nın (MEB) Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni ve Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı kullanılmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Neoliberalizm, Türkiye’de Neoiberalizm, Neoliberal Eğitim Politikaları, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı.*

**NEOLIBERAL INFLUENCES IN THE CENTURY OF TÜRKİYE EDUCATION
MODEL: AN ANALYSIS OF THE COMMON TEXT OF CURRICULUM
PROGRAMS AND THE SOCIAL STUDIES CURRICULUM**

ABSTRACT

Neoliberalism, unlike classical liberal thought, is an ideology and economic model that prioritizes market competition over individual freedom. While classical liberalism focuses on individual rights and freedoms, neoliberalism advocates for a policy and governance style centered around a free-market economy. The theoretical foundations of this ideology were laid in 1947 by a group of economists, businessmen, and journalists who gathered in Switzerland, later forming the Mont Pelerin Society, with the goal of restoring the reputation of liberalism after its decline following World War II. According to one of the founders of the Society, Friedrich August von Hayek, the fundamental economic order should be based on a free market, and the state’s role in this domain should be kept to a minimum. He argued that unlimited state intervention poses a significant threat to individual freedoms and market balance, and therefore the market should always precede the state. Since the 1970s, with the weakening of Keynesian policies, neoliberalism gained global prominence through the policies of leaders such as British Prime Minister Margaret Thatcher and U.S. President Ronald Reagan. In Turkey, the beginning of the neoliberal transformation can be traced to the 4th Development Plan prepared in 1978 and the January 24 Decisions enacted in 1980, with the military coup of September 12, 1980, making the uninterrupted implementation of these policies possible. As the state began to withdraw from economic affairs, interest groups linked to religious structures created alternative capital accumulation, leading to the emergence of a new economic class known as the “Anatolian Tigers.” Over time, this class, which increased its economic power, supported the Adalet ve Kalkınma Partisi (AKP), which adopted a more innovative form of conservatism and neoliberal policies. A similar transformation also occurred in the field of educational policies. Although there were early initiatives for private education in the early years of the Republic, the spread of private schools gained momentum particularly with the neoliberal policies after 1980. In the 2000s, the process accelerated further with laws passed, leading to a rapid increase in the number of private schools. The neoliberal transformation affected not only institutions and laws but also the curriculum and textbooks as a form of rationality. The aim of this study is to identify the neoliberal elements in the curriculum of the The Century Of Türkiye Education Model and the Social Studies course curriculum. In this regard, the relevant programs were examined through document analysis, a qualitative data collection method, and the data source used was the Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) The Century Of Türkiye Education Model Curriculum Common Text and the Social Studies Course Curriculum.

Keywords: *Neoliberalism, Neoliberalism in Turkey, Neoliberal Education Policies, Century of Türkiye Education Model, Social Studies Curriculum.*

GİRİŞ

“Kendini özgür sanan performans öznesi aslında bir köledir. Efendisi olmaksızın kendini gönüllü olarak sömürmesi ölçüsünde mutlak köledir.”¹

Byung-Chul Han

Neoliberalizm, serbest piyasa rekabetini esas alan, devlet müdahalesini asgari düzeye indirmeyi hedefleyen bir ideoloji ve ekonomi modelidir. Klasik liberal felsefe birey ve özgürlük kavramlarını temel alırken, neoliberalizm bu kavramları piyasa dinamikleri çerçevesinde yeniden yapılandırır. Bu anlayışa göre bireysel özgürlüklerin korunmasının en etkin yolu, ekonomik alanın devlet müdahalesinden arındırılması ve piyasanın kendi mantığı içinde işleyebilmesidir (O'Connor, 2010). Neoliberal modelin teorik olarak geliştirildiği ilk organizasyonlardan biri ilk toplantısını 1-10 Nisan 1947 tarihlerinde yapmış olan *Mont Pelerin Cemiyeti* olarak adlandırılan dernektir. Cemiyet ilk toplantısında özellikle rekabetçi toplumun nasıl tesis edileceği ve liberalizmin ilkesel açıdan nasıl ele alınması gerektiğini masaya yatırmıştır (Hartwell, 1995). Cemiyetin kurucu isimlerinden biri olan Avusturyalı iktisatçı Hayek'e göre piyasa ve kişisel özgürlükler birbirlerini tamamlayan en önemli iki fenomendir (Yılmaz, 2002).

1970'li yıllardan itibaren dünya genelinde ekonomik krizlere yanıt olarak yükselişe geçen neoliberal politikalar, birçok ülkede piyasa odaklı reformların hayata geçirilmesine neden olmuştur (Harvey, 2015). Bu ülkelerden biri olan Türkiye'de neoliberal dönüşüm süreci, 1978 yılında hazırlanan Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı ve 24 Ocak 1980 Kararları ile somutlaşmıştır. Bu kararlarla birlikte dışa açık, ihracat odaklı büyüme modeli benimsenmiş ve devletin ekonomideki düzenleyici rolü önemli ölçüde geri çekilmiştir. Devletin ekonomik alanlardan geniş bir süreçte çekilmeye başlamasının ardından yerel girişimcilik potansiyeli öne çıkmaya başlamıştır (Boratav, 2005). Bu bağlamda, 1980'li ve 1990'lı yıllarda Anadolu'nun çeşitli kentlerinde, devlet desteği olmaksızın ihracata yönelen, esnek üretim modelleriyle sanayileşen ve küresel piyasalarla bütünleşen işletmeler ortaya çıkmıştır. “Anadolu Kaplanları” olarak adlandırılan bu girişimci grubu, Kayseri, Gaziantep, Denizli ve Konya gibi şehirlerde yoğunlaşmakla beraber hem geleneksel muhafazakar yapılarıyla hem de modern ekonomik aktörler olarak ön plana çıkmışlardır. Zamanla, bu gruplar Adalet ve Kalkınma Partisi'ni (AKP) destekleyen önemli toplumsal ve ekonomik aktörler hâline gelmişlerdir (Uzgel & Duru, 2009).

1980 sonrası süreçte Uluslararası Para Fonu (IMF) ve Dünya Bankası gibi kuruluşlarla yapılan makro-ekonomik istikrar ve yapısal uyum anlaşmalar çerçevesinde uygulamaya konan politikalarla birlikte Türkiye, küresel neoliberal düzene entegrasyon sürecini hızlandırmış, bu durum eğitim alanı da piyasa mantığı doğrultusunda yeniden yapılandırılmıştır. Eğitim hizmetlerinin arz-talep dengesi, rekabet ve kârlılık ilkeleri çerçevesinde düzenlenmeye başlanması, eğitimi bir kamu hizmeti olmaktan çıkararak ticarileştirmiştir. Sosyal devlet

¹ Han, B. C. (2020). *Psikopolitika: Neoliberalizm ve yeni iktidar teknikleri* (H. Barışcan, Çev.). Metis Yayınları. s. 12.

anlayışından uzaklaşılarak, vatandaşların temel hizmetlere erişiminin bireysel sorumluluğa bırakıldığı bir yapı inşa edilmiştir (Yıldız, 2008). Uçkaç'a (2019) göre, neoliberal eğitim politikalarının başka bir sonucu ise herkesin eşit şekilde yararlanması gereken eğitimin yalnızca ödeme gücü olan bireylerin erişebildiği bir hizmet haline dönüşmeye başlamasıdır.

1961 Anayasası ile birlikte eğitim ve öğretimin devletin kontrol ve denetimi altında serbestçe gerçekleştirilmesine karar verilmiş ve bu düzenleme ile özel okulların yaygınlaşması sağlanmıştır. Ülkede özel okulların esas olarak artışa geçişi 1980 yılı ve sonrasına denk gelmektedir. 2 Haziran 1988 tarihli ve 326 sayılı kanun hükmünde kararname (KHK) ile özel okullarda eğitim ücretlerinin belirlenmesinde okullara serbestlik tanınmıştır (Uygun, 2003 Akt. Altun Aslan, 2019). 2000'li yıllarda ise özel okullar oldukça önemli bir konu haline gelmiş ve 2007 yılında yürürlüğe giren 5880 sayılı Özel Öğretim Kanunu ile özel okulların sayısında esaslı bir artış yaşanmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2000 ile 2017 yılları arasında yayımladığı örgün eğitim istatistiklerini esas alarak hazırlanan bir rapora göre, özel okulların oranı 2007 yılında yüzde 4 civarlarında iken bu oran 2018 yılına gelindiğinde yüzde 14,7'e yükselmiştir (Eğitim Reformu Girişimi, 2018). Günümüzde ise bu oran toplam 75 bin 19 okul içerisinde, 14 bin 281 ile yüzde 19 oranına yükselmiştir (Çanakale Eğitim-Sen, 2024).

Neoliberal eğitim politikaları, eğitimin toplumsal eşitsizlikleri azaltıcı işlevini zayıflatırken, aynı zamanda öğrencilerin özneleşme süreçleri üzerinde de derin etkiler bırakmakta ve onları neoliberal özneler haline getirmektedir. Dardot ve Laval'ın (2018) belirttiği üzere neoliberal özne yaşamını bir şirket gibi yöneten, bir performans öznesidir. Dolayısıyla neoliberal özne, performansını devamlı bir şekilde kusursuzlaştırmaya çalışan ve tüm eylemlerini piyasaya yönelik kendi sermayesine yatırım yapmaya yönelik şekillendiren bir paradigma ile hareket eder. Bu itibarla öğrenciler giderek daha fazla biçimde gösterdikleri ölçülebilir performansları ve istihdama yönelik eğitim anlayışı ile sürekli rekabet halinde olan özneler haline getirmektedir. Bu süreçte öğrenciler, özgür özneler veya toplum yurttaşları olarak yetişmekten ziyade, yatırımcı aktörlere dönüşmektedirler.

Neoliberal dönüşüm, eğitim politikalarının ve içeriklerinin somutlaştığı öğretim programlarında da açıkça izlenebilmektedir. Öğretim programları, eğitsel amaçların, hedeflerin ve içeriklerin sistemli bir biçimde düzenlendiği, öğrencilerin neyi, nasıl ve ne düzeyde öğrenmeleri gerektiğini belirleyen temel dokümanlardır (Popkewitz, 2011). Bu belgeler yalnızca pedagojik değil, aynı zamanda ideolojik bir işlev de görerek, egemen politik ve ekonomik anlayışın eğitim alanındaki yansımalarını taşır. Öğretim programları, aynı zamanda toplumsal normlar doğrultusunda belirlenen ve sahip olunması gerektiği düşünülen değerlerin öğrencilere aktarılmasında da merkezi bir rol üstlenir (Yazıcı, 2014). Bu çerçevede, neoliberal değerlerin eğitim yoluyla nasıl yeniden üretildiğini analiz etmek, eğitim politikalarının toplumsal etkilerini anlamak açısından kritik önem taşımaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı 2024-2025 eğitim öğretim yılından itibaren okul öncesi, ilköğretim 1, ortaokul 5, lise hazırlık ve 9'uncu sınıf düzeylerinde uygulanmaya başlanılan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni ve Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'ndaki neoliberal unsurları tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda, öğretim

programlarının içerdği piyasa temelli unsurların tespiti ile neoliberal eğitim politikalarının öğretim programlarında ne şekilde somutlaştığını ortaya koymak hedeflenmektedir. Çalışmanın araştırma sorusu ise “**Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni ve Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, neoliberal eğitim politikalarından ne şekilde etkilenmiştir?**” olarak belirlenmiştir.

YÖNTEM

Bu çalışmada, nitel araştırma desenlerinden olan Temel Nitel Araştırma deseni kullanılmıştır. Bu tür bir çalışmada belirli bir konuda derinlemesine bir inceleme yapılır ve daha önce fark edilmemiş anlam ve yapılar ortaya çıkarılır (Merriam, 2009). Araştırmanın evrenini Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanmış öğretim programları oluşturmaktadır. Örneklem ise amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilen 2024 yılında yayımlanmış olan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni ve Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programıdır. Öğretim programlarında neoliberal unsurları tespit etmeyi amaçlayan bu çalışmada veri toplama aracı olarak Doküman Analizi tekniği kullanılmıştır. Doküman Analizi, araştırılacak konu hakkında bilgi bulunan ve çoğunlukla yazılı materyallerin analiz edilmesidir (Doğanay vd., 2012). Çalışmada elde edilen veriler, temel anlam örüntüleri, temalar ve yargılar belirlemek amacıyla İçerik Analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Tümevarımsal bir çözümleme türü olan içerik analizi, araştırmanın aslına ilişkin anlam örüntülerini, temaları ve her türlü yargıları belirlemek amacıyla, verilerin derinlemesine ve sistematik olarak çözümlenmesidir (Baltacı, 2019).

BULGULAR

1. Analiz edilen öğretim programlarında neoliberal rekabet ve girişimciliğe yönelik bulgular

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni’nde rekabet ve girişimcilik örtük ancak güçlü bir şekilde programın merkezine yerleştirilmiş gözükmektedir. Girişimcilik bir beceri olarak “*Sosyal Bilimler Alan Becerileri*” kapsamında “*İnsanlarla ilişkilerde uyum gösterebilme ve onlarla empati yapabilme, risk alarak toplumda ihtiyaç duyulan herhangi bir alanda bir ürüne olan ihtiyacı sezme,(...)*” (Milli Eğitim Bakanlığı, 2024a, s. 38) olarak tanımlanmıştır. Bu tanımda sosyal bir beceri olan girişkenlik ile iktisadi bir rol olan girişimcilik yanlış bir şekilde özdeşleştirilmiş, başarılı bir toplumsal figür, ekonomik benzer anlamına indirgenmiştir. Programda öğrencilerin öğrenme yaşantıları hakkındaki kısımda “*Proje temelli öğrenme*” süreci ön plana çıkarılmış ve öğrencilerin kendi ürünlerini ortaya koyarak öğrenmeyi yapılandırması beklenmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2024a). Bu, rekabetçi ortamda “*kendi projesini yönetebilen*” birey profili, neoliberal sistemin arzuladığı bir yapıdır. Yine tüm öğrencilerin hazır bulunuşluk ve ihtiyaçları noktasındaki farklılıklardan hareketle “*farklılaştırma*” başlığı altında öğrencilerin “*gerçek ve ilgi çekici*” problemlere odaklanması ve ortaya koydukları ürünlerin “*profesyonel*” kriterlere göre yapılması gerekliliği ifade edilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2024a). Bu, değerlendirme ölçütlerinin piyasa mantığına göre şekillendiğini göstermektedir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda rekabet ve girişimciliğe yönelik unsurların özellikle 5. ve 6. öğrenme alanında olduğu gözükmektedir. Örneğin 6. sınıf, 5. öğrenme alanı 'nın (Hayatımızda Ekonomi) Öğrenme-Öğretme Uygulamaları kısmı incelendiğinde, öğrencilerden tasarladıkları bir ürün için yatırım ve pazarlama alanları düşünmeleri istenmiş, uygulama sürecinde okula deneyimli girişimcilerin çağırılması önerilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2024b). Yine 7. sınıf, 6. öğrenme alanında (Teknoloji ve Sosyal Bilimler) öğrencilerden toplumsal yaşamlarında karşılaşacakları olası problemler hakkında detaylı çözümler üretmeleri beklenmiş (Milli Eğitim Bakanlığı, 2024b), öğrencilerin aktif bir yurttaş değil çözüm üreten bir aktör olmaları teşvik edilmiştir. Programın tamamında görülen bu hayatındaki tüm kar ve risklerin sorumluluğunu alan birey anlayışının, Sosyal Bilgiler alan derslerin asli amaçlarından biri olan ortak iyiyi yaratma amacına ve vatandaşlık eğitimine zarar verdiği söylenebilir.

2. Analiz edilen öğretim programlarında neoliberal piyasa uyumuna yönelik bulgular

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni'nde öğrencilerden sürekli öğrenen ve gelişen bireyler olarak kendilerini sürekli yenilemeleri beklenmektedir. Örneğin metinde on bir yerde geçen “hayat boyu öğrenme” ifadesine yapılan vurgunun (Milli Eğitim Bakanlığı, 2024a) piyasaya uyum sağlama, süreklilik arz eden performans ve istihdam odaklı esneklik geliştirmeye yönelik bir stratejiyi desteklediği ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin eğitsel önceliğinin öğrencilerin kendi insan sermayelerine yatırım yapmalarına yardımcı olmak olduğu ileri sürülebilir:

“Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, insanların sadece okul sürecinde değil hayatı boyunca öğrenmeye devam etmesi gerçekliğine vurgu yapar. Dolayısıyla öğrenme olanaklarının hayatın tümüne yayılmasını sağlayan hayat boyu öğrenme genel olarak kişinin bilgiyi içsel bir motivasyonla arayışı olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda hayat boyu öğrenme ilkesini benimseyen öğrenciler, öğrenmenin sorumluluğunu üstlenerek bireysel ve toplumsal gelişimin yanı sıra istihdam öncelikli bir yaklaşımı destekler” (Milli Eğitim Bakanlığı, 2024a, s. 72).

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni'nin programa genel bir bakış şeklinde açılanan kısmında hedeflenen öğrenci profili açık bir şekilde ifade edilmiştir. Buna göre Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile yetiştirilen öğrenciler “Yetkin ve Erdemli” birer insan olmalıdırlar. Bu iki kavramın birbirlerini tamamladığını savunan programa göre öğrenciler hem çeşitli alanlarda bilgi ve beceri sahibi olmalı hem de ruhsal bir olgunluk düzeyine kendini taşıyabilmelidir. Bu doğrultuda oluşturulan bilgi profilinde örneğin “girişimci”, “risk alan”, “inisiyatif alan”, “öğrenmeye istekli”, “yaratıcı” ve “problem çözen” gibi yetkinlikler neoliberal öznenin temel nitelikleriyle örtüşmektedir. Örneğin programda yaratıcılık niteliği, sorunlar karşısında yenilikçi çözümler geliştirmek olarak tanımlanmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2024a). Ancak burada dikkat çekici olan, yaratıcı çözümlerden bahsedilirken neyin sorun olduğu, neyin yenilik olduğu ve neyin çözüm sayılacağına dair bağlamın açıkça belirtilmemiş olmasıdır. Programda yaratıcılık görünürde nötr bir beceri olarak sunulsa da programın istihdam öncelikli bir yaklaşıma sahip olduğu göz önüne alındığında, bunun neoliberal serbest piyasaya uyumlu bir görünmez ideolojinin yansıması olduğu söylenebilir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, görünürde değer temelli, katılımcı yurttaş yetiştirmeyi amaçlayan bir çerçeve sunsa da içerdiği yapı ve uygulamalarla öğrenciyi piyasa mantığına uygun biçimde yeniden şekillendiren belirgin bir neoliberal yönelim taşır. Programda öğrenci yalnızca bilgi edinen değil, aynı zamanda ürün tasarlayan, yatırım ve pazarlama planı yapan, bir aktör olarak kurgulanmaktadır: “(...)Öğrenci grupları tarafından tasarlanan ürünün yatırım ve pazarlaması için gerekli olan araç gereç, malzeme, sermaye ve işgücü gibi kaynaklar, incelenen örnek projeler üzerinden belirlenir (...)” (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024b, s. 85).

Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin ekonomik ürün üretimi, yatırım ve pazarlama planlaması gibi girişimcilik pratiklerine yönlendirilmesi, eğitimin toplumsal ve kamusal boyutunu gölgede bırakmakta, bireyi sistem içi ekonomik birim olarak yeniden konumlandırmaktadır. Bu durum, yurttaşlık kavramının kamusal sorumluluk, eşitlik, dayanışma ve eleştirel katılım gibi temel bileşenlerinden arındırılarak, onun yerine kendi yatırımlarını yöneten, rekabetçi ortamlarda bireysel başarıya odaklanan, girişimci bir neoliberal özne formunun yerleştirildiğini göstermektedir.

3. Analiz edilen öğretim programlarında neoliberal performans öznesinin inşasına yönelik bulgular

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni’nde performans odaklı eğitim anlayışı, baskın bir şekilde yansıtılmaktadır. Programda öğrencinin öğrenme süreci değil, sürecin sonunda ortaya koyduğu çıktılar (ürün, sunum, afiş, strateji, plan) ön plana çıkarılmıştır. Bunun, eğitimde niteliğin yerine, ölçülebilir ve belgelenebilir çıktının değer gördüğü bir anlayışı temsil ettiği söylenebilir. Örneğin, öğretim süreci boyunca öğrencilere sürekli performans görevleri verilmesi, bu görevlerin “gözlem formu”, “öz değerlendirme formu”, “bütüncül dereceli puanlama anahtarı” gibi araçlarla değerlendirilmesi gerektiği sıklıkla vurgulanmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024a, ss. 65–66).

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda vatandaşlık bilinci, toplumsal sorumluluk ve ortak değerler gibi kolektif eğitsel amaçlar taşımasına rağmen, programın genelinde hâkim olan performans odaklı yaklaşım bu amaçlara gölge düşürmektedir. Programda öğrencilerden, toplumsal sorunlara çözüm üretmeleri, proje geliştirmeleri veya sosyal sorumluluk faaliyetlerine katılmaları beklenirken, bu tür eylemler genellikle ölçülebilir çıktı üretimi, bireysel performans göstergeleri ve notlandırma sistemine bağlı olarak yapılandırılmaktadır. Örneğin, öğretim programında “vatandaşlık eğitimi” ifadesine yer verilmemiş, bunun yerine “vatandaşlık okuryazarlığı” terimi tercih edilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024b). Bu tercih, vatandaşlık kavramını bilinçsel, kolektif ve eleştirel yönlerinden uzaklaştırılarak, teknik bilgi ve bireysel yeterlilik eksenine indirgenmesi açısından anlamlıdır. Genel manada okuryazarlık “toplum tarafından anlam verilen iletişimsel simgelerin etkili bir biçimde kullanılabilmesi yeteneği” olarak tanımlanmaktadır (Kellner 2001; Kress 2003 Akt. Kurudayıoğlu & Tüzel, 2010) Bu bağlamda, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin vatandaşlık kavramını, bireylerin belirli bir toprak parçası üzerinde tarihsel bağlarla şekillenmiş ortak aidiyet, egemenlik ve birlikte yaşama bilinci temelinde hak ve sorumluluklarının farkında olmaları şeklinde değil, daha çok bireylerin bilgi ve ilgi düzeyleri doğrultusunda hak arama özgürlüklerini kullanabilme ve bu özgürlüğü eyleme dönüştürebilme yetenekleri üzerinden

tanımladığı söylenebilir. Bu yaklaşımın ise, vatandaşlık eğitimini kolektif bir kimlik inşasından ziyade neoliberal bir özne inşasına hizmet etmeye dönüştürdüğü ileri sürülebilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni ve Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, modelin eğitime temel yaklaşımı olarak vurguladığı “aklıselim, kalbiselim ve zevkiselim” birey hedefini benimsemiş görünse de çalışmanın sonuçları bu hedeften oldukça uzakta kalındığını ortaya koymaktadır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, erdemli, duygusal ve estetik yönleri gelişmiş bireyler yetiştirme amacından ziyade performansa dayalı, ölçülebilir çıktılara odaklanan, rekabetçi ve birey merkezli bir eğitim anlayışını öncelemektedir. Bu yapı, öğrencilerin çok yönlü gelişimini desteklemekten çok, onları piyasa odaklı, kendi başarısından sorumlu neoliberal özneler olarak biçimlendirme riski taşımaktadır.

Vatandaşlık eğitimi ve kapsayıcı bir millî kimlik inşası gibi temel hedefleri olan Sosyal Bilgiler dersi açısından bu durum son derece kaygı vericidir. Vatandaşlığın bireysel beceriler ve teknik yeterlilikler üzerinden tanımlanması, yurttaşlığı eleştirel düşünce, toplumsal sorumluluk ve ortak değerler çerçevesinde inşa etme idealini zayıflatmaktadır. Bu anlayış, bireyleri kolektif kimlikten uzaklaştırarak, bireysel başarı ve rekabete dayalı bir vatandaşlık kurgusu yaratmakta ve böylece bireylerin ortak değerler etrafında birleştiği bir cemiyet tipi toplum modelinden uzaklaşılmasına neden olmaktadır. Sonuç olarak, yurttaş artık kamusal alanın öznesi değil, kişisel yeterlilikleri oranında sisteme entegre olan teknik bir aktör hâline gelmektedir.

Bu bağlamda, eğitim politikası yapıcılarının öğretim programlarını oluştururken neoliberal piyasa ilkeleri olan arz, talep, rekabet ve kârlılık gibi kavramlardan ziyade insan hakları, toplumsal adalet, demokratik yurttaşlık, sosyal eşitlik ve kamusal sorumluluk gibi değerleri esas almaları büyük önem taşımaktadır. Eğitim, bireyi işgücü piyasasının taleplerine uygun hâle getiren bir araç değil aynı zamanda özgür, katılımcı, sorgulayıcı ve toplumsal sorumluluk bilincine sahip yurttaşlar yetiştiren bir kamusal hizmet olarak konumlandırılmalıdır. Bu bakış açısıyla hazırlanacak programlar hem bireysel gelişimi hem de toplumsal bütünleşmeyi gözetken, çok yönlü ve insani bir eğitim modelinin inşasına katkı sağlayacaktır. Eğitim politikaları bu şekilde yeniden yapılandırıldığında, sosyal ve kültürel anlamda daha kapsayıcı ve sürdürülebilir bir toplumsal gelişmenin önü açılmış olacaktır.

KAYNAKÇA

- Altun Aslan, E. (2019). Türkiye’de özel okullaşma. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 263-276.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.
- Boratav, K. (2005). *Türkiye iktisat tarihi 1908-2002* (9.baskı). İmge Kitabevi Yayınları.
- Çanakkale Eğitim Sen. (2024). 2023/2024 Eğitim-öğretim yılı 1. yarıyıl değerlendirmesi. <https://www.canakkaleegitimsen.org/2023-2024-egitim-ogretim-yili-1-yariyil-degerlendirmesi/> adresinden 14.05.2025 tarihinde erişilmiştir.

- Dardot, P. ve Laval, C. (2018). *Dünyanın yeni aklı: neoliberal toplumun üzerine deneme*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Doğanay, A., Şimşek, A., Balaban Salı, J. ve Akbulut, Y. (2012). Verilerin toplanması. A. Şimşek (Ed.), *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri içinde*. Anadolu University.
- Eğitim Reformu Girişimi. (2018). *Eğitim izleme raporu 2017-18*. https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2010/01/Egitim-%C4%B0zleme-Raporu_2017_2018_WEB_PDF.pdf adresinden 15.05.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Harvey, D. (2015). *Neoliberalizmin kısa tarihi* (2. baskı, A. Onacak, Çev.). Sel Yayıncılık. (Orijinal eserin basım tarihi 2005).
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: a guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Hartwell, R. M. (1995). *A history of the Mont Pelerin society*. Liberty Fund.
- Kurudayıoğlu, M., & Tüzel, M. S. (2010). 21. yüzyıl okuryazarlık türleri, değişen metin algısı ve Türkçe eğitimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (28), 0–298.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024a). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Öğretim programları ortak metni*. <https://tymm.meb.gov.tr/ortak-metin> adresinden 10 Mayıs 2025 tarihinde erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024b). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (4,5,6 ve 7. sınıflar)* <https://tymm.meb.gov.tr/upload/program/2024programsos4567Onayli.pdf> adresinden 10 Mayıs 2025 tarihinde erişilmiştir.
- O'Connor, J. (2010). Marxism and the Three Movements of Neoliberalism, *Critical Sociology*, 36 (5), 691-715.
- Popkewitz, T. S. (2011). Curriculum history, schooling and the history of the present. *History of Education*, 40(1), 1–19.
- Uçkaç A (2019). Neoliberalizm ve küreselleşmenin eğitim üzerindeki etkisi. *Mülkiye Dergisi*, 43 (4), 785-809.
- Uzgel, İ., & Duru, B. (Eds.). (2009). *AKP kitabı: Bir dönüşümün bilançosu*. Phoenix Yayınevi.
- Yazıcı, M. (2016). Değerler ve toplumsal yapıda sosyal değerlerin yeri. *Firat University Journal of Social Sciences*, 24(1), 209-223.
- Yıldız, N. (2008). Neoliberal Küreselleşme ve Eğitim. *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 13-32.
- Yılmaz, F. (2002). Hayek'te piyasanın epistemik rolü. *Liberal Düşünce Dergisi*, 27, 137-150.

ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN MATEMATİK KAVRAM VE KAZANIMLARINA YÖNELİK HİKAYE ESERLERİ

Dr. Öğr. Üyesi Mevlüde DOĞAN

Ondokuz Mayıs Üniversitesi,
mdogan@omu.edu.tr - 0000-0002-0938-3023

Doktora Öğrencisi Ceremnur TETİK

Ondokuz Mayıs Üniversitesi,
ceremnurtetik@gmail.com - 0000-0001-8894-2788

Matematik Öğretmeni Büşra ALPHAYTA

Bafra BILSEM,
busraalphayta@gmail.com - 0000-0003-1963-7936

Matematik Öğretmeni Nuran YAZICI

Atakum Anadolu İmam Hatip Lisesi,
nuranyaz@outlook.com - 0009-0005-3890-4894

Matematik Öğretmeni Dr. Savaş KARAAHMETOĞLU

Akpınar Fen Lisesi,
sawasx@hotmail.com - 0000-0002-7600-6906

Doç. Dr.Şeyma BÜYÜKKAVAS KURAN

Ondokuz Mayıs Üniversitesi,
seyma.buyukkavaskuran@omu.edu.tr - 0000-0002-2455-7482

Doç. Dr. Mediha MANGIR

Ondokuz Mayıs Üniversitesi,
mediha.mangir@omu.edu.tr - 0000-0001-9455-7042

Dr. Öğretim Üyesi Zuhale ÜNAN

Ondokuz Mayıs Üniversitesi,
zuhale@omu.edu.tr - 0000-0001-6835-8760

Dr. Öğretim Üyesi Abdullah DERTLİ

Ondokuz Mayıs Üniversitesi,
abdullah.dertli@omu.edu.tr - 0000-0001-8687-032X

Arş. Gör. Büşra KIRAZ AYVERDİ

Ondokuz Mayıs Üniversitesi,
busra.kiraz@omu.edu.tr - 0000-0001-6855-0752

Doktora Öğrencisi Selime Beyza ÖZÇEVİK

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, hikaye yazma eğitiminin ortaöğretim öğrencilerinin yazmaya yönelik tutumlarına, matematik dersine yönelik tutumlarına ve matematik öğrenmeye yönelik motivasyonlarına olan etkisini incelemektir. Çalışmanın örneklemini Samsun ili merkez ilçelerindeki ortaöğretim okullarında öğrenim gören, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitleme örnekleme ile seçilmiş 22 öğrenci oluşturmaktadır. Nicel yöntemin tercih edildiği araştırmanın verileri yazmaya yönelik tutum ölçeğinin yanı sıra, matematik dersine yönelik tutum ve matematik öğrenmeye yönelik motivasyon ölçekleri ile toplanmıştır. Nicel verilerin dağılımının normalliği için çeşitli istatistiksel yöntemler kullanılmıştır. Normal dağılım gösteren veriler t-testi ile, dağılımı normal olmayan verilere ise Wilcoxon İşaretli Sıralar t-Testi uygulanmıştır. Bulgular incelendiğinde hikaye yazma eğitiminin ortaöğretim öğrencilerinin yazmaya yönelik tutumlarında olumlu etki gösterdiği görülmüştür. Ancak, matematik dersine yönelik tutum ve matematik öğrenmeye yönelik motivasyonlarında ise anlamlı bir fark oluşmadığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler : Hikaye yazma, matematik kavramları, ortaöğretim, öğrenciler.

Bu çalışma BAP01-2024-5090 proje numarasıyla Ondokuz Mayıs Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinatörlüğü tarafından desteklenmiştir.

THE EFFECT OF STORY WRITING EDUCATION ON SECONDARY SCHOOL STUDENTS' ATTITUDES AND MOTIVATION TOWARDS MATHEMATICAL CONCEPTS AND LEARNING OUTCOMES

Asst. Prof. Dr. Mevlüde DOĞAN

Ondokuz Mayıs University,
mdogan@omu.edu.tr - 0000-0002-0938-3023

PhD. Student Ceremnur TETİK

Ondokuz Mayıs University,
ceremnurtetik@gmail.com - 0000-0001-8894-2788

Math. Teacher Büşra ALPHAYTA

Bafra BİLSEM,
busraalphayta@gmail.com - 0000-0003-1963-7936

Math. Teacher Nuran YAZICI

Atakum Anadolu İmam Hatip High School,
nuranyaz@outlook.com - 0009-0005-3890-4894

Math. Teacher Dr. Savaş KARAAHMETOĞLU

Akpınar Science High School,
sawasx@hotmail.com - 0000-0002-7600-6906

Assoc. Prof. Şeyma BÜYÜKKAVAS KURAN

Ondokuz Mayıs University,
seyma.buyukkavaskuran@omu.edu.tr - 0000-0002-2455-7482

Assoc. Prof. Mediha MANGIR

Ondokuz Mayıs University,
mediha.mangir@omu.edu.tr - 0000-0001-9455-7042

Asst. Prof. Dr. Zuhale ÜNAN

Ondokuz Mayıs University,
zuhale@omu.edu.tr - 0000-0001-6835-8760

Asst. Prof. Dr. Abdullah DERTLİ

Ondokuz Mayıs University,
abdullah.dertli@omu.edu.tr - 0000-0001-8687-032X

Resarch Asst. Büşra KİRAZ AYVERDİ

Ondokuz Mayıs University,
busra.kiraz@omu.edu.tr - 0000-0001-6855-0752

PhD. Student Selime Beyza ÖZÇEVİK

Ondokuz Mayıs University,

ozcevikbeyza8@gmail.com - 0000-0003-2026-3345

ABSTRACT

The aim was to examine the effects of story writing education on the attitudes of secondary school students towards writing, their attitudes towards mathematics and their motivation towards learning mathematics. The sample was selected with maximum variation sampling from purposeful sampling methods. It consists of 22 students studying in secondary schools in the central districts of Samsun. Quantitative method was preferred. Data were collected with the attitude towards writing scale, as well as the attitude towards mathematics and motivation towards learning mathematics scales. Story writing education had a positive effect on the attitudes of secondary school students towards writing. However, there was no significant difference in their attitudes towards mathematics and motivation towards learning mathematics.

Anahtar Kelimeler: Story writing, mathematics concepts, secondary education, students.

1. GİRİŞ

Eğitim, bütünsel çerçevede insana yapılan en önemli yatırımdır (Gündüz, 2017). Bireylerde istenilen davranışı oluşturmada önemli bir faktör olan eğitim, matematik özelinde düşünüldüğünde pek çok sorunu da bünyesinde taşımaktadır (Coşkun vd., 2020). Genellikle ulusal sınavlar ve uluslararası tarama çalışmaları sonuçları ile kendini gösteren bu sorunun temel kaynağının hayal gücü zenginleşmeyen, dolayısıyla matematiksel düşünme ve muhakeme becerisini geliştiremeyen öğrenciler olduğu düşünülmektedir. Uluslararası eksende gerçekleştirilen PISA ve PIRLS tarama çalışmalarının da özünde okuma becerilerinin ölçülmesi yer almaktadır. Son altı yıldır öğrencilerinin ortaöğretim kurumlarına yerleştirilmesinde merkezi sınav olarak uygulanan LGS (Liselere Geçiş Sistemi) ile gündemi meşgul eden beceri temelli sorular ve çözümlerinde de okuduğunu anlama ve bilgi düzeylerinin ölçülmeye çalışıldığı açıktır. Genel çerçevede öğrencileri yeteneklerine, ilgi ve becerilerine göre seçmek amaçlı gerçekleştirilen bu sınav, öğrencilerin bireysel farklılıklarını belirleme noktasında yetersiz kalmaktadır (Yılmaz ve Doğan, 2022). Gerek uluslararası tarama çalışmalarına, gerekse ulusal seçme sınavlarına atfedilen değerle bu sınavların maalesef günümüzde araç olmaktan sıyrılıp neredeyse amaç haline geldiği açıktır. Oysa bireyin, kendini bilmesi ve tanınması, mizaç ve yeteneklerini fark etmesi, gelişimi için ve geleceğini planlamada kritik bir öneme sahiptir. Ayrıca bireyin kendini tanınması eğitim hayatında kişiliğini oluşturmada da önemli bir durumdur (Yıldırım, 2022). Bu vesileyle aile ve öğretmenlere büyük görevler düşmektedir.

Öğrencilerin matematiği anlama ve yorumlama becerilerinin geliştirilmesi amacıyla günümüze kadar pek çok araştırma yapılmış ve çeşitli bulgular elde edilmiştir. Özellikle okul öncesi dönemin ve çocuk edebiyatının bireylerin matematiği anlama ve yorumlama becerileri üzerindeki etkisi dikkat çekicidir. Ayrıca çocuk edebiyatının, ilkökul matematik sınıfında okuryazarlık ve sayısal okuryazarlığın anlamlı bir şekilde entegre edilmesini ve ilerlemesini

kolaylaştırmada oynadığı yararlı rol, uluslararası araştırma bulgularıyla doğrulanmıştır (Prendergast, vd., 2019).

Aileler ya da öğretmenleri tarafından fark edilemeyen ya da yeterince desteklenemeyen yazma yeteneğine sahip öğrencileri desteklemek, kendilerini fark etmelerine yardımcı olmak, yazma kültürünün devamlılığını sağlamak, matematik kavram ve kazanımlarını baz alarak gerçekleştirdikleri hikayeler ile akran öğrenmesine destek olmalarını sağlamak, bu araştırmanın temel amacıdır. İhtiyaç hissettikleri zaman kendilerine yardımcı olabilecek birincil kaynaklara ve uzmanlara nasıl ulaşabilecekleri noktasında da öğrencilere rehberlik edilmiş olunacaktır. Bu araştırma, yazma yeteneğine sahip öğrencilerin kendilerini ve yeteneklerini fark etmelerine ve yazma konusunda cesaretlenmelerine katkı sunmak açısından da oldukça önemli bir role sahiptir. Araştırma kapsamında gerçekleştirilen bu eğitim ile öğrencilere hikaye yazma tekniklerinin kazandırılması, düşünme becerilerinin fark ettirilmesi ve yazma güveninin kazandırılması, yaratıcı düşünme yeteneklerinin desteklenmesi, matematik kavram ve kazanımları ile öğrencilerin hikaye üretebilmelerine katkı sunması, dil becerilerinin ve kendilerini ifade edebilme becerilerinin artırılmasına destek sağlanası açısından da önemlidir.

Alan yazın araştırması yapıldığında hikaye ya da öyküleştirme kullanılması yoluyla matematik dersi için farklı değişkenlerin ölçülmeye çalışıldığı görülmektedir. Örneğin, “Pascal Üçgeni ve Binom Açılımı” öğretiminde bir hikaye anlatımı gerçekleştirilmiş ve ezberlemeden ziyade somut düşünmeyle öğrenmelerini hedefleyen Gülten ve Gülten (2004) deneysel çalışmasının sonucunda konuyu hikaye ile öğrenen öğrencilerin daha başarılı olduklarını, konuyu daha iyi hatırladıklarını tespit etmiştir. Ayvaz (2010) ilköğretim 4. sınıf “Doğal Sayılarla Bölme İşlemi” alt öğrenme alanının öğretiminde edebi ürünler kullanmış, öğrencilerin başarı ve tutumlarındaki etkisini araştırdığı tez çalışmasında başarının anlamlı derecede arttığı, tutumda ise farklılığın oluşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Katipoğlu (2019), ilköğretim 5. sınıf ondalık gösterim konusunda hikaye ile öğretim kullanmış, öğrencilerin matematik başarıları, matematik kaygısı ve matematik tutumu üzerine etkisini araştırmış, dersteki başarıyı artırdığı, kaygı düzeyini azalttığını, ancak tutum üzerinde anlamlı bir farklılık oluşmadığını tespit etmiştir. Kaya ve Ev-Çimen (2021) 7. sınıf öğrencilerinin hikâye oluşturma kartları ile ürettikleri problemlerdeki potansiyel yaratıcılıklarını akıcılık ve esneklik kriterleri ile değerlendirmişlerdir. Sonuçta akıcılığın kurulan problem sayısı ile orantılı olduğunu tespit etmişlerdir.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından belirlenen öğretim programları incelendiğinde Matematik ve Türk Dili ve Edebiyatı derslerinde öğrencinin konuyu örneklendirebilmesine veya hikayeleştirebilmesine verilen önem görülmektedir (MEB, 2024). Araştırmaların önemli bir kısmının okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki öğrenciler ile gerçekleştirilmesi ve araştırmalarda kavramlardan ziyade problemlerin hikayeler ile verilmiş olması ve hikayelerin öğrencilere hazır olarak sunulması nedeniyle araştırılan kitlenin ve yaklaşımın sınırlı olduğu ifade edilebilir. Buradan hareketle, ilk kez ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerin matematik kavramları üzerine hikaye yazmalarını destekleyecek olan bu araştırmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bugüne kadar, okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki öğrencilere matematik kazanımlarının hikayeye öğretiminin, öğrencilerin matematik başarıları, matematik kaygısı ve matematik tutumu üzerinde etkisinin araştırıldığı çalışmalar mevcutken, ortaöğretim

düzeyindeki öğrencilerin matematik kavram ve kazanımları ile hikaye yazmalarına yönelik bir araştırmanın alan yazında yer almadığı yapılan araştırma yapılmamış olduğu alan yazın incelemesinde görülmüştür. Bu araştırma, ortaöğretim düzeyindeki öğrencilere hikaye yazma eğitimi verilerek, bu eğitimin matematik kavramları ile ilgili hikaye yazma becerilerini belirlemeye yönelik ulusal düzeyde gerçekleştirilen ilk çalışma olması bakımından önemlidir.

Bu çalışmada amaç, hikaye yazma eğitiminin ortaöğretim öğrencilerinin yazmaya yönelik tutum, matematik dersine ilişkin tutum ve matematiğe ilişkin motivasyonlarına etkisinin incelenmesidir. Bu doğrultuda:

1. Ortaöğretim öğrencilerinin yazı yazma tutumları öntest ve sontest puanları arasındaki fark anlamlı mıdır?
2. Ortaöğretim öğrencilerinin matematik dersi tutumları öntest ve sontest puanları arasında fark anlamlı mıdır?
3. Ortaöğretim öğrencilerinin matematik öğrenme motivasyonları öntest ve sontest puanları arasındaki fark anlamlı mıdır?

alt problemlere cevap aranmıştır.

2. DENEYSEL ÇALIŞMALAR

2.1 Araştırma Modeli: Nicel desende deneysel işlem etkisi tek bir grup üzerinde ölçülmek istendiğinden zayıf deneysel desenden tek grup öntest-sontest desen kullanımı tercih edilmiştir. Katılımcıların bağımlı değişkene ait ölçümlerinde uygulamadan önce (öntest), uygulamadan sonra (sontest) aynı katılımcılar ve aynı ölçme araçları kullanılarak elde edilir. Böylece tek gruba ait öntest ve sontest değerleri arasındaki farkın anlamlılığı test edilir (Büyüköztürk vd., 2010).

2.2. Örneklem: Samsun İl Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesindeki devlet okullarında eğitim-öğretimlerine devam eden, gönüllü katılım sağlayan 22 ortaöğretim öğrencisi araştırmanın örneklemi oluşturmuştur. Örneklem belirlemede amaçlı örneklem yönteminde maksimum çeşitleme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem, farklılıklardan ortaya çıkan ortak bir örüntünün ortaya konması ile olguya ilişkin temel deneyimlerin belirlenmesine imkan sunar (Patton, 2014). Bu sebeple araştırma çalışma gurubunun belirlenmesinde öğrencilerin sınıf düzeyleri, okul türleri, okulların bulundukları ilçeler ve cinsiyetleri dikkate alınmıştır. Örneklemi oluşturan öğrencilere ait demografik özelliklerin yer aldığı veriler Çizelge 1’de sunulmuştur.

Çizelge 1: Demografik Özellikler

Demografik özellikler		f	%
Cinsiyet	Kız	19	86,4
	Erkek	3	13,6
Sınıf Düzeyi	9. sınıf	9	41,0
	10. sınıf	11	41,0
	11. sınıf	1	4,5
	12. sınıf	1	4,5
Okul Türü	Anadolu Lisesi	14	63,6
	Fen Lisesi	-	-
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	8	36,4
	Sosyal Bilimler Lisesi	-	-
İlçe	Atakum	15	68,2
	Canik	1	4,5
	İlkadım	6	27,3

Çizelge 1’den görüldüğü üzere araştırma katılımcılarının cinsiyet değişkenine göre dağılımları 19 kız ve 3 erkek öğrenci şeklindedir. Sınıf düzeyi değişkenine göre sıklıkla 9. ve 10. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Katılımcıların %63,6’sı Anadolu Lisesi, %36,4’ü Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencisi olup, sıklıkla Atakum ilçesinden öğrencilerin katılım sağladığı görülmektedir.

2.3. Veri Toplama Araçları: Araştırmada kullanım izinleri alınmış yazı yazma tutum ölçeği (Akaydın ve Kurnaz, 2015), matematik dersine yönelik tutum ölçeği (Güner ve Çakmak, 2014) ve matematik öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeği (Akçakın, 2018) veri toplama araçları olarak kullanılmıştır.

2.4. Eğitim Süreci: Örneklemeye dahil olan öğrencilerin seçimi için önce herhangi bir konuda yaklaşık 900 kelime içerecek şekilde yazdıkları hikayelerini göndermeleri istenmiştir. Gönderilen 60 hikaye alan uzmanı üç jüri tarafından bağımsız şekilde, önceden belirlenen rubrik doğrultusunda, puanlanmış ve sıralanmıştır. İlk 24 öğrenci 13-15 Ocak 2025 tarihinde gerçekleştirilen eğitim sürecine davet edilmiştir. Ancak iki öğrenci eğitim sürecinde katılım sağlamaktan vazgeçmişler ve araştırma örnekleme 22 kişi ile devam etmiştir.

Eğitim içeriği, ortaöğretim kurumlarına devam etmekte olan öğrencilerin yeteneklerini fark etmeleri ve geliştirmelerine yönelik olarak alan uzmanlarınca yapılandırılmıştır. Hikaye yazma eğitimi, teorik ve uygulama dersleri içerecek şekilde gerçekleştirilmiştir. Eğitime katılan öğrenciler için etik kurul raporu alınmış ve Veli Onay Belgeleri imzalı şekilde toplanmıştır. Öğrencilerin eğitim sürecinde okullarına yapacakları devamsızlıkları ile ilgili olarak her günün sonunda okullarına telefon aracılığıyla (WhatsApp) ulaşılmış ve günlük katılımları hakkında rapor verilmiştir.

2.5. Verilerin Toplanması ve Analizi: Eğitimin ilk günü öğrencilere yazı yazma tutum ölçeği, matematik dersi tutum ölçeği ve matematik öğrenme motivasyon ölçeği öntest olarak uygulanmış ve eğitim sürecine başlanmıştır. Üç gün devam eden eğitim sürecinin son oturumunun ardından her üç ölçek sontest olarak tekrar uygulanmıştır. Ölçeklere verilen cevaplar SPSS ile analiz edilmiştir.

Verilerin normalliğinin sınanması aşamasında çarpıklık- basıklık katsayıları ve normallik testi sonuçları dikkate alınmıştır. Tabachnick ve Fidell’e (2015) göre çarpıklık ve basıklık

katsayılarının -1.5 ile +1.5 arasında ve normallik testi sonuçlarının ise gözlem sayısı 30'un altında olması durumunda Shapiro-Wilk testi önerildiği için (Ak, 2008) $p > .05$ olduğunda veriler normal varsayılmaktadır. Verilerin normalliğinin sınanması aşamasında çarpıklık-basıklık katsayıları ve normallik testi sonuçlarına göre de normal dağılım göstermeyen veriler Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi, normal dağılım gösteren veriler için ise ilişkili örneklem t-testi uygulanmıştır.

3. SONUÇLAR VE DEĞERLENDİRME

Araştırmanın ilk alt problemi “Ortaöğretim öğrencilerinin yazı yazma tutumları öntest ve sontest puanları arasındaki fark anlamlı mıdır?” sorusuna ilişkin veriler Çizelge 2 ve Çizelge 3'te yer almaktadır.

Fark puanlarının çarpıklık ve basıklık katsayıları sırasıyla 0.951 ve 1.789 olup çarpıklık katsayısını normal dağılım aralığında olduğu, basıklık katsayısının ise normal dağılım aralığında olmadığı görülmüştür.

Çizelge 2. Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği Normallik Testi

Normallik testi						
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
FARK	.188	22	.041	.879	22	.012

Gözlem sayısı 30'un altında olduğundan normallik için Shapiro-wilk testinin sonuçları dikkate alınmıştır. Yapılan normallik testi sonucunda $p < 0.05$ olup, aynı zamanda basıklık katsayısı da normal dağılım aralığında yer almadığı için fark puanlarına dair verilerin normal dağılım göstermediği kabul edilmiştir. Bu durumda öğrencilerin eğitim öncesi ve sonrası yazma tutum puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine dair Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmıştır. Teste ilişkin sonuçlar Çizelge 3'te sunulmuştur.

Çizelge 3. Yazma Tutum Testi Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	3	14.00	42.00	2.559*	.010
Pozitif Sıra	18	10.50	189.00		
Eşit	1				

*Negatif sıralar temeline dayalı

Analiz sonuçları, araştırmaya katılan lise öğrencilerine yönelik yazma tutum ölçeğinden aldıkları eğitim öncesi ve sonrası puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir: $z = 2.559$, $p < .05$. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamı incelendiğinde gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani sontest lehinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar dikkate alındığında, verilen eğitimin lise öğrencilerinin yazmaya yönelik tutumlarını yükseltmede önemli etkisi olduğu söylenebilir.

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Ortaöğretim öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumları bakımından öntest ve sontest puanları arasındaki fark anlamlı mıdır?” sorusuna ilişkin veriler Çizelge 4 ve Çizelge 5'te yer almaktadır.

Fark puanlarının çarpıklık ve basıklık katsayıları sırasıyla 2.901 ve 9.441 olup katsayıların normal dağılım aralığında olmadığı görülmüştür.

Çizelge 4. Matematik dersine yönelik tutum ölçeği normallik testi

Normallik testi

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
FARK	,295	22	,000	,650	22	,000

Normallik değerlendirmesi sonucunda verilerin normal dağılım göstermediği anlaşılmıştır ($p<0.05$). Bu durumda öğrencilerin eğitim öncesinde ve sonrasında matematik dersine yönelik tutum puanlarında anlamlı bir farklılığın olup oluşmadığına dair Wilcoxon İşaretli Sıralar testi yapılmış, sonuçlar Çizelge 5’te sunulmuştur.

Çizelge 5. Matematik Dersine Yönelik Tutum Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sontest- Öntest	n	Ortalama	Sıra Ortalaması	z	p
Negatif Sıra	9	8,17	73,50	1,461*	.144
Pozitif Sıra	12	13,13	157,50		
Eşit	1				

* Negatif sıralar temeline dayalı

Analiz sonuçları, araştırmaya katılan lise öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutum ölçeğinden aldıkları eğitim öncesi ve sonrası puanları arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark oluşmadığını göstermektedir ($z=1.461$, $p>.05$). Fark puanları sıra ortalaması ve toplamaları dikkate alındığında, istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmasa da, sontest puanı lehindedir. Bu sonuçlara göre yapılan uygulamanın, öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumlarında önemli bir etki oluşturmadığı söylenebilir (Çizelge 5).

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Eğitim sürecinin, ortaöğretim öğrencilerinin matematik öğrenmeye yönelik motivasyonlarında etkisi nasıldır?” sorusuna ilişkin veriler Çizelge 6 ve Çizelge 7’de sunulmuştur.

Fark puanlarının çarpıklık ve basıklık katsayıları sırasıyla 2.272 ve 5.176 olup katsayıların normal dağılım aralığında olmadığı görülmüştür.

Çizelge 6. Matematik Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği Normallik Testi

Normallik testi

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
FARK	,250	22	,001	,719	22	,000

Normallik testi sonucunda verilerin normal dağılım göstermediği kabul edilmiştir ($p<0.05$). Bu durumda Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmış, sonuçlar Çizelge 7’de sunulmuştur.

Çizelge 7. Matematik Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sontest- Öntest	n	Ortalama	Sıra Ortalaması	z	p
Negatif Sıra	10	10,60	106,00	0.666*	.505
Pozitif Sıra	12	12,25	147,00		
Eşit					

* Negatif sıralar temeline dayalı

Analiz sonuçları, araştırmaya katılan lise öğrencilerinin matematik öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeğinden aldıkları eğitim öncesi ve sonrası puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir: $p>.05$. Öntest ve sontest ortalama puanları dikkate alındığında, ortalamalar arasında sontest (pozitif sıra) lehine bir fark görülse de bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir.

4. GENEL DEĞERLENDİRME VE SONUÇLAR

Bu çalışmanın amacı, hikaye yazma eğitiminin ortaöğretim öğrencilerinin yazmaya yönelik tutumlarına, matematik dersine yönelik tutumlarına ve matematik öğrenmeye yönelik motivasyonlarına olan etkisini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda ulaşılan sonuçlar bu bölümde yorumlanacaktır.

Araştırmada ortaöğretim öğrencilerinin yazma tutumlarında istatistiksel olarak anlamlı fark görülmüş olup, gerçekleştirilen eğitimin öğrencilerin yazma tutumlarında önemli etkisi olduğu söylenebilir. Özbek ve Şahin (2020), fende yazma etkinliklerinin ortaokul 6. sınıf düzeyindeki öğrencilerin yazma tutumlarını olumlu etkilediği sonucu, çalışmamızın sonucu ile benzerlik göstermektedir. Yine Görgüç (2016), yazma ve değerlendirme modelinin 6. sınıf öğrencilerinin yazma tutumlarına etkisinin olumlu olduğunu tespit etmiştir. Buna karşın Bağcı ve Keleş (2022), 5E Öğrenme Modeline uygun hazırlanan etkinlikleri 8. sınıf öğrencilerine uygulamışlar, yazma tutumlarında değişiklik olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuç araştırma sonucumuz ile tezat oluşturmaktadır. Bu durumun öğretim yönteminden ve/veya sınıf düzey farkından kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmada ortaöğretim öğrencilerinin matematik dersine ilişkin tutumlarında istatistiksel olarak anlamlı fark oluşmamış, ancak farkın son test lehine olduğu sonucu edinilmiştir. Bu durumda gerçekleştirilen eğitimin öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumlarında etkisi olmadığı söylenebilir. Eğitim süreci programında matematik kavram ve kazanımlarına ilişkin gerçekleştirilen etkinlikler, yazma etkinlikleri ile kıyaslandığında yaklaşık dörtte birlik kısmını oluşturacak şekilde planlanmıştır. Temel hedef yazma yeteneklerinin fark ettirilmesi ve desteklenmesi olduğu için bu beklenen bir sonuç olarak düşünülebilir. Ayvaz (2010), Katipoğlu (2019) ve Okur (2021), hikayelerle öğretimin öğrencilerin tutumlarında anlamlı bir farklılık oluşturmadığını tespit etmişler, ulaşılmış oldukları bu sonuç araştırmamızın sonucu ile benzerlik göstermektedir.

Araştırmada ortaöğretim öğrencilerinin matematik öğrenmeye ilişkin motivasyon için sontest lehine bir fark oluşturma da, bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bunun sebebi olarak eğitimin temel amacının yazma eğitimi olması, matematik kavram ve kazanımlarına dair eğitimin kısıtlılığı gösterilebilir. Ulupınar-Özkuzukıran ve Kayabaşı (2020) çalışmasında elde

ettiği öyküleme yöntemi ile öğretiminin öğrencilerin matematik motivasyonlarında belirgin bir farklılık oluşturmadığı sonucu çalışmamızın sonucu ile paralellik göstermektedir. Buna karşın, Özgül (2023) hikâyeleştirme yönteminin, ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin matematik motivasyonunun artmasında olumlu yönden etki ettiği sonucu çalışmamızın sonucu ile tezat oluşturmaktadır.

Sonuç olarak ortaöğretim öğrencilerinin yazma tutumlarında anlamlı farklılığın oluşması araştırma amacının gerçekleştiğine işaret etmektedir. Bu sonuçtan yola çıkarak, eğitim sürecinin yazma eğitime paralel olarak matematik tutum ve motivasyonlarında da farklılık oluşturabilmesi için matematik eğitimi kısmının da süre olarak artırılması ve etkinliklerin çeşitlendirilerek, daha ilgi çekici ve etkili şekilde tasarlanması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Ak, B., *Verilerin düzenlenmesi ve gösterimi*. Kalaycı, Ş. (Yayına hazırlayan) SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri içinde (ss.3-47). Asil Yayın Dağıtım, Ankara, 2008.
- Akaydın, Ş., ve Kurnaz, H. (2015). Lise öğrencilerine yönelik yazma tutum ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(32), 246-261. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/183372> (Erişim tarihi: 08.12.2024)
- Akçakın, V. (2018). Matematik öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(1), 259-277. <https://doi.org/10.5578/jss.66959> (Erişim tarihi: 08.12.2024)
- Ayvaz, A., 4. sınıf matematik dersi bölme işlemi alt öğrenme alanının edebi ürünlerle işlenmesinin öğrenci başarısı ve tutumuna etkisi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya, 2010.
- Bağcı, H., ve Keleş, S. (2022). 5 E öğrenme modeline göre düzenlenen yazma etkinliklerinin 8. sınıf öğrencilerinin yazma tutum ve eğilimlerine etkisi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 10(4), 103-116. <https://doi.org/10.29228/ijlet.66945> (Erişim tarihi: 08.12.2024)
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F., *Bilimsel araştırma yöntemleri*. 5. Baskı., Pegem Akademi, Ankara, 2010.
- Coşkun, M., Özmentar, M. F., ve Bozkurt, A. (2020). Matematik öğretmenlerinin öğretimsel kararlarındaki etik değerlendirmeler: Çoklu durum çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(6), 2376-2390. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.712897> (Erişim tarihi: 08.12.2024)
- Görgüç, Ç., *Analitik yazma ve değerlendirmenin 6. sınıf öğrencilerinin yazma tutumu ve yazma başarısına etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir, 2016.
- Gülten, D. Ç., ve Gülten, İ. (2004). Binom açılımı öğretimine farklı bir yaklaşım. *İlköğretim Online*, 3(2), 60-66. <http://ilkogretim-online.org.tr> (Erişim tarihi: 08.12.2024)
- Gündüz, A. Y. (2017). Ülke kalkınmasında üniversitelerin rolü: Doğu ve Güneydoğu Anadolu üniversiteleri örneği. *Sakarya İktisat Dergisi*, 6(1), 56-69. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sid/issue/34062/377001> (Erişim tarihi: 08.12.2024)
- Güner, N., ve Çomak, E. (2014). Lise öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumlarının bulanık mantık yöntemi ile incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Mühendislik Bilimleri Dergisi*, 20(5), 189-196. <https://doi.org/10.5505/pajes.2014.07379> (Erişim tarihi: 08.12.2024)
- Katipoğlu, S. N., *Hikaye yoluyla matematik öğretiminin öğrencilerin matematik başarısına etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya, 2019.
- Kaya, S. N., ve Ev-Çimen, E. (2021). 7. Sınıf öğrencilerinin hikaye oluşturma kartı kullanarak oluşturdıkları problemlerin yaratıcılık bağlamında incelenmesi. *Pearson Journal of Social*

Sciences & Humanities, 6(10), 47-68. <http://dx.doi.org/10.46872/pj.214> (Erişim tarihi: 08.12.2024)

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). <https://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx> (Erişim tarihi: 18 Aralık 2024).

Okur, S., *Hikâyelerle fen öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarına, tutumlarına, hikâye yazma becerilerine ve uygulamaya yönelik görüşlerine etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,. Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Alanya, 2021.

Özbek, E., ve Şahin, F., *Fende yazma etkinliklerinin ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına, fen bilimleri dersine ve yazmaya karşı tutumlarına etkisinin incelenmesi*. In International Marmara Social Sciences Congress, 134, Kocaeli, 2020.

Özgül, V., *Hikayeleştirme yönteminin yedinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına, matematiğe yönelik motivasyonlarına ve matematik kaygılarına etkisinin incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul, 2023.

Patton, M. Q., Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri. (Demir, S. B. Çev.Ed.), PegemA, Ankara, 2014.

Prendergast, M., Harbison, L., Miller, S., & Trakulphadetkrai, N. V. (2019). Pre-service and in-service teachers' perceptions on the integration of children's literature in mathematics teaching and learning in Ireland. *Irish Educational Studies*, 38(2), 157-175. <https://doi.org/10.1080/03323315.2018.1484302> (Erişim tarihi: 08.12.2024)

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S., *Using multivariate statistics*. (6th ed). Allyn & Bacon/Pearson Education. Çeviri: Mustafa Baloğlu, Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara, 2015.

Ulupınar-Özkuzukıran, P., ve Kayabaşı, Y. (2020). Matematik dersinde öyküleme yoluyla öğretimin akademik başarı, kalıcılık ve motivasyona etkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 9(2), 35-46. http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/4...pinar_ulupinar_ozkuzukiran_.pdf (Erişim tarihi: 08.12.2024)

Yıldırım, G. (2022). 2015 ve 2018 hayat bilgisi öğretim programı kazanımlarının taksonomik incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(233), 665-687. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.793390> (Erişim tarihi: 08.12.2024)

Yılmaz, U., ve Doğan, M. (2022). 2021-LGS matematik alt testi sorularının öğrenme alanları ve yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, (90), 459-476. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sosekev/issue/71356/1147138> (Erişim tarihi: 08.12.2024)

LİSELERDE KİŞİLİK TİPLERİ, OTOMATİK DÜŞÜNCE, SOSYAL İLİŞKİ VE PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNİN BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Emel BİRLİK

Şehzade Özel Eğitim Uygulama Okulu, Öğretmen, Amasya
emelbirlik89@gmail.com, 0009-0000-4682-3588

Prof. Dr. İsmail GELEN

Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, EPÖ Anabilim Dalı, Samsun
ismailgelen@omu.edu.tr, 0000-0001-6669-8702

ÖZET

Ergenlik dönemi, bireyin kimlik gelişiminin temellerinin atıldığı, sosyal ilişkilerin yoğunlaştığı ve her alanda karmaşık problemlerle karşılaşılacak kritik bir dönemi içermektedir. Geleceğimizin temel taşlarından olan genç yetişkinlerin bu süreçte karakterleri, çevreleriyle olan etkileşimleri ve düşünme şekilleri; onların psikolojik iyi oluşları ve akademik başarıları üzerinde büyük bir etkiye sahiptir. Bu çalışmada lise öğrencilerinin kişilik tipleri, otomatik düşünce, sosyal ilişki ve problem çözme becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmada Survey (alan taraması) modeli içerisinde betimsel araştırma türü kullanılmıştır. Araştırmanın evreni tüm Türkiye’deki lise öğrencileri, çalışma evreni ise Samsun ilidir. Samsun ilinde bulunan 17 adet ilçeden nüfus ve okul çeşitliliğine göre Fen Lisesi, Anadolu Lisesi, Anadolu İmam Hatip Lisesi, Mesleki/ Teknik Lise, çeşitliliği sağlanarak maksimum çeşitlilik örnekleme yoluna gidilmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda 2354 öğrenciye ‘Kenan Taştan (2019) tarafından geliştirilen Kişilik Tipi Ölçeği’, ‘Hollan ve Kendal (1980) tarafından geliştirilen Otomatik Düşünce Ölçeği’, ‘Duyan, Gelbal ve Var (2013) tarafından geliştirilen Sosyal İlişki Unsurları Ölçeği’, ‘Serin, Bulut Serin ve Saygılı (2010) tarafından geliştirilen Problem Çözme Beceri Ölçeği’ uygulanmıştır. Kullanılan ölçekler için ölçek sahipleri tarafından gerekli izinler alınmıştır. Elde edilen veriler SPSS istatistik programına girilerek Bağımsız Gruplar T Testi ve ANOVA analizleri yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; lise öğrencilerinde kişilik tipleri, otomatik düşünce, sosyal ilişki ve problem çözme becerisi cinsiyet ve ilçe türü değişkenine göre anlamlı farklılık gösterirken ($p \leq .05$), sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Otomatik düşünce, sosyal ilişki ve problem çözme becerileri lise türü değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bu sonuçlar özellikle cinsiyet, okul türü ve yaşanan çevre gibi etkenlerin öğrencilerin düşünce yapıları, bireysel ve sosyal özellikleri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlara bağlı olarak; eğitim ortamlarında bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulabilir, her okul türü için psikososyal programlar uygulanabilir, tüm sınıf düzeylerine yönelik sosyal ve problem çözme becerileri desteklenebilir, aile ve çevre desteği artırılabilir.

Anahtar Kelimeler: Kişilik Tipi, Otomatik Düşünce, Sosyal İlişki, Problem Çözme Becerisi

1.GİRİŞ

Lise çağındaki öğrenciler, okul ortamındaki akademik baskılar, arkadaş ilişkileri ve aile içi etkileşimler nedeniyle çok yönlü bir gelişimsel baskı altındadır. Bu yaş grubundaki bireylerin düşünme kalıpları (örneğin otomatik düşünceler), sosyal ilişkileri ve problem çözme becerileri ile kişilik özellikleri arasında nasıl bir ilişki olduğu; onların desteklenmesi gereken alanlarını daha iyi anlamak açısından büyük önem taşımaktadır (Beck, 1976; Seligman, 2011). Ancak, bu değişkenlerin bir arada ve farklı sosyo-demografik faktörler bağlamında incelendiği kapsamlı çalışmalar oldukça sınırlıdır (Taştan, 2019; Duyan, Gelbal & Var, 2013; Serin, Bulut Serin & Saygılı, 2010). Bu durum, ergenlerin bireysel farklılıklarını daha derinlemesine anlamaya yönelik araştırmalara olan ihtiyacı ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, kişilik tipleri, otomatik düşünce, sosyal ilişki düzeyleri ve problem çözme becerileri gibi psikososyal bileşenlerin birlikte değerlendirilmesi; eğitimciler, rehberlik uzmanları ve eğitim politikaları için önemli veriler sağlayabilir. Özellikle farklı demografik gruplardaki öğrencilerin bu değişkenler açısından nasıl bir düzeyde olduklarının belirlenmesi, eğitim uygulamalarının daha hedefli ve etkili bir şekilde yürütülmesini mümkün kılacaktır. Çalışmanın alt problemleri şu şekildedir: 10. ve 11.sınıf lise öğrencilerinin kişilik tipleri, otomatik düşünce, sosyal ilişki, problem çözme becerisi ölçek toplam puanları cinsiyet, sınıf düzeyi, lise türü, ilçe türü değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir? Araştırmanın genel amacı, lise öğrencilerinin kişilik tipleri, otomatik düşünce, sosyal ilişki ve problem çözme becerilerinin; cinsiyet, sınıf düzeyi, lise türü ve yaşanan ilçe gibi değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini incelemektir. Öğrencilerin veri toplama aracına verdikleri cevapların kendi görüşlerini tarafsız şekilde yansıttığı sayılı olarak kabul edilmektedir. Araştırma 2023-2024 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Çalışmada liselerde kişilik tipleri, otomatik düşünce, sosyal ilişki ve problem çözme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın amacına yönelik olarak, Survey (alan taraması) modeli içerisinde betimsel araştırma türü kullanılmıştır. Betimsel araştırmanın en belirgin özelliği, mevcut halihazırda var olan durumu kendi koşulları içerisinde ve olduğu gibi (Sönmez ve Alacapınar, 2011) ortaya çıkarmaktır. Bu tür araştırmalarda amaç, ele alınan olayları ve durumları var olduğu gibi, değiştirmeden, ayrıntılı olarak tanımlamak ve olaylar arasındaki olası ilişkileri açıklamaktır (Çepni, 2007; Erkuş, 2005).

2.2. Evren ve Örneklem/ Çalışma Grubu

Araştırmanın evreni tüm Türkiye'deki lise öğrencileridir. Bu araştırma kapsamında evrenin tamamına ulaşmak mümkün olmadığından dolayı, çalışma evreni olarak Samsun ili seçilmiştir. Samsun ilinde bulunan 17 adet ilçeden nüfus ve okul çeşitliliğine göre Fen Lisesi, Anadolu Lisesi, Anadolu İmam Hatip Lisesi, Mesleki/ Teknik Lise, çeşitliliği sağlanarak maksimum çeşitlilik örneklem yoluna gidilmiştir.Örneklemin seçiminde iki aşama kullanılmıştır. Birinci aşamada seçkisiz örneklem türlerinden tabakalı örneklem ile lise türleri tanımlanmıştır. İkinci aşamada ise ilçelerden bu lise türlerine göre basit seçkisiz örneklem türü kullanılarak okullar tanımlanmıştır. Seçkisiz örneklem modeli evreni en iyi temsil eden örneklem türüdür ve buradan elde edilen veriler çalışma evrenine genellenebilir. Temsil etme

gücünün yüksek olmasından dolayıdır. Seçkisiz (random) örnekleme, nicel araştırmalarda sıklıkla kullanılan bir yöntem olup evrenin bütününe erişimin mümkün olmadığı durumlarda, evrende belirli özelliklerin normal şekilde dağıldığı varsayımı ile evrendeki tüm özellikleri içeren daha sınırlı sayıdaki bir grubun küçük evrenden seçildiği yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 101).

Araştırmada 10-11. Sınıf lise öğrencileri dâhil edilme, 9 ve 12. Sınıf öğrencileri ise hariç tutulma kriteri olarak tanımlanmıştır. 10-11. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin seçilmiş olmasının nedeni; 9.sınıf öğrencileri genellikle ergenlik döneminin başında olan ve okula uyum sürecinde olan öğrencilerdir. 12.sınıf öğrencileri okuldan mezuniyet sürecinde olan akademik ve sosyal baskıları yoğun şekilde yaşayabilecek öğrencilerdir. Bu durumlar pozitif düşünme becerilerinin değerlendirilmesinde sapmalar yaşatabilir. 10. ve 11. Sınıfa devam eden öğrenciler lise eğitimlerinin ortasında olan, okul hayatına daha adapte olmuş ancak hala geleceğe yönelik kararlar verme ve gelişim süreçlerine odaklanabilecek bir aşamadır. Bu nedenle, pozitif düşünme becerilerinin incelenmesi açısından en uygun grup olarak kabul edilmektedir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan ölçekler için ölçek sahipleri tarafından gerekli izinler alınmıştır. Buna ek olarak “etik kurul izinleri alınmıştır”. Kullanılan ölçekler şu şekildedir;
1-Kenan Taştan (2019) tarafından geliştirilen Kişilik Tipi Ölçeği
2-Hollan ve Kendal (1980) tarafından geliştirilen Otomatik Düşünceler Ölçeği (ODÖ),
3-Turner, Frankel ve Levin (1983) tarafından geliştirilmiş olan Sosyal İlişki Unsurları Ölçeği – SİÜÖ,
4-Serin, Bulut Serin ve Saygılı (2010) tarafından geliştirilen Problem Çözme Envanteri(PÇE).

2.4. Verilerin Toplanması ve İş Zaman Çizelgesi

Araştırmanın amacı doğrultusunda katılımcılara 4 tane ölçek uygulanmıştır. Samsun ilinin ilçelerinde (19 Mayıs, Alaçam, Asarcık, Atakum, Ayvacık, Bafra, Canik, Çarşamba, Havza, İlkadım, Kavak, Ladik, Salıpazarı, Tekkeköy, Terme, Vezirköprü, Yakakent) bulunan okullarda yapılan veri toplama işlemi için Samsun İl Milli Eğitim Müdürlüğü AR-GE bölümünden gerekli izinler alınarak belirlenen okullardaki öğrencilere ölçekler uygulanmıştır. Ölçme araçları basılı kağıt şeklinde ve “yüz yüze” uygulanmıştır. Ölçme araçlarının uygulanması ortalama 25-30 dakika sürmüştür. Öğrencilerin araştırmaya katılmalarında gönüllük esas alınmıştır. Aynı zamanda araştırmaya katılan öğrencilerin ailelerine veli onam formu gönderilmiştir.

2.5. Verilerin Analizi

Kişilik Tipi, Otomatik Düşünce, Sosyal İlişki, Problem Çözme Becerisi ölçme araçlarından elde edilen veriler SPSS istatistik programına girilerek verilerin analizi yapılmıştır. Analizlerde parametrik ya da non-parametrik testlerden hangisinin kullanılması gerektiğini belirlemek için normal verilerin toplam puanlarının dağılımına bakılarak veriler öncelikli değer olarak çarpıklık ve basıklık değerlerine göre değerlendirilmiştir. Elde edilen normallik testi sonucunda çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde çarpıklık-basıklık değerleri için +1 ve -1 aralığı mükemmel olarak kabul edilen bir ölçüm değeridir.(George ve Mallery, 2012). Buna göre elde edilen çarpıklık ve basıklık değerlerinin normal dağılım şartlarını taşımakta olduğu görülmektedir. Normal dağılım şartlarını taşıyan Kişilik Tipleri, Otomatik Düşünce, Sosyal

İlişki, Problem Çözme Becerisi ile parametrik testler yapılarak bağımsız değişkenlerle olan ilişki değerleri ortaya konmaktadır. Cinsiyet, sınıf düzeyleri, lise türü ve ilçe değişkenlerine ait veriler, frekans ve yüzde olarak analiz edilmiştir. Ölçme araçlarından elde edilen diğer verilerin betimsel istatistiği, frekans, yüzde, aritmetik ortalama, ortalamalarının ortalaması, standart sapma analizleri ile tablolastırılmıştır. Anlamlı farklılık bulunduğu bu farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla Post-Hoc testi uygulanmıştır. Veri analizlerinde anlamlılık düzeyi $p=0.05$ olarak alınmıştır. Ölçek aralıklarının belirlenmesinde Tekin'in (1996) önerdiği "dizi genişliği/yapılacak grup sayısı" formülü ile hesaplanması göz önünde bulundurulmuştur. Hesaplama adımları şu şekilde yapılmıştır: En büyük puan ile en küçük puanın farkı ($5 - 1 = 4$) alınır. Çıkan fark, 5'e bölünür ($4 / 5 = 0,8$). Bulunan rakam'a (0,8), 1 eklenerek ($1 + 0,8 = 1,8$) ilk dizi genişliği bulunur. Benzer şekilde toplama işlemine devam edilerek ölçekteki her bir seçeneğe gelen dizi genişlikleri (puan aralıkları) bulunur.

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırmadan elde edilen verilerin istatistiksel analizi sonucunda varılan bulgular alt amaçlara göre ayrı başlıklar halinde ele alınmıştır.

3.1. Kişilik Tipleri, Otomatik Düşünce, Sosyal İlişki ve Problem Çözme Becerileri Ölçek Toplam Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Bu bölümde tüm ölçeklerin toplam puanlarına ilişkin betimsel istatistiklere yer verilmiş, ölçek toplam puanlarının cinsiyet, sınıf düzeyi, lise türü ve ilçe türü değişkenine göre değişimi incelenmiştir.

Tablo 3.1.1. Öğrencilerin Kişilik Tipleri Ölçek Toplam Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Maddeler	N	$\bar{X}$	SS
Madde 1	2354	3,64	1,74
Madde 2	2354	4,48	1,75
Madde 3	2354	4,71	1,68
Madde 4	2354	5,29	1,98
Madde 5	2354	4,84	2,26
Madde 6	2354	5,17	1,59
Madde 7	2354	2,93	1,87
Madde 8	2354	6,10	1,57
Madde 9	2354	5,13	1,93
Madde 10	2354	5,06	2,16
Madde 11	2354	4,67	1,80
Madde 12	2354	4,28	1,65
Madde 13	2354	4,79	1,54
Madde 14	2354	5,20	1,67
Madde 15	2354	4,40	1,72
Madde 16	2354	4,51	2,03
Madde 17	2354	4,21	2,04

Madde 18	2354	4,37	2,19
Madde 19	2354	4,43	2,17
Madde 20	2354	4,01	2,26
Madde 21	2354	4,50	2,62
Madde 22	2354	4,97	2,03
Madde 23	2354	5,20	1,55
Madde 24	2354	5,12	1,69
Madde 25	2354	4,06	2,06
Madde 26	2354	4,39	2,82
Madde 27	2354	4,10	2,17
Madde 28	2354	3,93	2,49
Madde 29	2354	3,18	1,90
Madde 30	2354	4,96	2,28
Madde 31	2354	4,36	2,00
Madde 32	2354	5,01	2,13
Madde 33	2354	4,83	1,76
Madde 34	2354	2,81	1,73
Madde 36	2354	4,61	1,68
Madde 38	2354	4,25	1,88
Madde 39	2354	4,20	1,95
Madde 40	2354	4,31	2,30
Madde 41	2354	2,90	1,85
Madde 42	2354	3,27	2,12
Madde 43	2354	3,43	2,20
Madde 44	2354	4,46	1,83

Tablo 3.1.1’de ortalamalar incelendiğinde kişilik tipleri ölçeğinde 8.maddenin en yüksek ($\bar{X}=6,10$, 34. Maddenin ($\bar{X}=2,81$) en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.Buna göre öğrencilerin “İnsanların benimle, lafı evirip çevirmeden dosdoğru konuşmalarını isterim” ifadesinin yer aldığı 8.maddeye “Evet”yanıtını verdikleri, “Girdiğim her savaşı kazanamayabilirim ama düşmanlarım beni kolay kolay unutamazlar” ifadesinin yer aldığı 34.maddeye ise ‘Kararsızım’” yanıtını verdikleri görülmektedir.

Tablo 3.1.2. Öğrencilerin Otomatik Düşünce Ölçek Toplam Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Maddeler	N	$\bar{X}$	SS
Madde 1	2354	3,66	1,21
Madde 2	2354	3,84	1,20
Madde 3	2354	3,39	1,25
Madde 4	2354	3,14	1,31
Madde 5	2354	3,39	1,20
Madde 6	2354	3,80	1,32

Madde 7	2354	3,60	1,41
Madde 8	2354	3,95	1,29
Madde 9	2354	3,08	1,37
Madde 10	2354	3,29	1,35
Madde 11	2354	3,02	1,45
Madde 12	2354	3,80	1,33
Madde 13	2354	3,29	1,38
Madde 14	2354	3,36	1,42
Madde 15	2354	3,00	1,49
Madde 16	2354	3,77	1,24
Madde 17	2354	3,98	1,32
Madde 18	2354	4,02	1,31
Madde 19	2354	3,57	1,51
Madde 20	2354	3,90	1,28
Madde 21	2354	4,06	1,24
Madde 22	2354	3,35	1,43
Madde 23	2354	3,61	1,33
Madde 24	2354	3,98	1,25
Madde 25	2354	3,63	1,33
Madde 26	2354	2,62	1,40
Madde 27	2354	3,75	1,35
Madde 28	2354	3,63	1,36
Madde 29	2354	3,64	1,37
Madde 30	2354	3,73	1,34

Tablo 3.1.2.’de ortalamalar incelendiğinde otomatik düşünce ölçeğinde 21.maddenin en yüksek ($\bar{X}=4,06$), 26. Maddenin ($\bar{X}=2,62$) en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Buna göre öğrencilerin “Hayatta kaybetmeye hep mahkûmum ifadesinin yer aldığı 21.maddeye “Her zaman” yanıtını verdikleri, “Bir şeylerin değişmesi gerek” ifadesinin yer aldığı 26. maddeye ise “Ara sıra” yanıtını verdikleri görülmektedir.

Tablo 3.1.3. Öğrencilerin Sosyal İlişki Ölçek Toplam Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Maddeler	N	$\bar{X}$	SS
Madde 1	2354	3,79	1,23
Madde 2	2354	3,38	1,14
Madde 3	2354	4,00	1,06
Madde 4	2354	4,00	1,86
Madde 5	2354	3,64	1,22
Madde 6	2354	3,97	2,15
Madde 7	2354	3,23	1,49
Madde 8	2354	3,74	1,26

Madde 9	2354	3,99	1,22
Madde 10	2354	4,03	1,90
Madde 11	2354	3,73	1,28
Madde 12	2354	3,63	1,31
Madde 13	2354	3,52	1,30
Madde 14	2354	3,91	1,23
Madde 15	2354	3,42	1,14

Tablo 3.1.3.'te ortalamalar incelendiğinde sosyal ilişkiler ölçeğinde 10.maddenin en yüksek ($\bar{X}=4,03$) , 7.maddenin ($\bar{X}=3,23$) en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Buna göre öğrencilerin “Ailemdeki insanlar bana güvenir” ifadesinin yer aldığı 10.maddeye “Benim için geçerli” yanıtını verdikleri, “Bazen aileme tamamıyla güvенеbileceğim konusunda emin olamıyorum” ifadesinin yer aldığı 7.maddeye ise “Benim için biraz geçerli” yanıtını verdikleri görülmektedir.

Tablo 3.1.4. Öğrencilerin Problem Çözme Becerileri Ölçek Toplam Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Maddeler	N	$\bar{X}$	SS
Madde 1	2354	3,41	1,21
Madde 2	2354	2,97	1,31
Madde 3	2354	3,48	2,71
Madde 4	2354	2,62	1,32
Madde 5	2354	3,18	1,65
Madde 6	2354	3,04	1,48
Madde 7	2354	3,20	1,24
Madde 8	2354	3,14	1,42
Madde 9	2354	3,43	1,26
Madde 10	2354	2,98	1,38
Madde 11	2354	3,20	1,29
Madde 12	2354	2,59	1,53
Madde 13	2354	3,34	1,18
Madde 14	2354	3,86	1,25
Madde 15	2354	3,21	1,27
Madde 16	2354	3,40	1,29
Madde 17	2354	3,15	1,37
Madde 18	2354	3,57	1,26
Madde 19	2354	3,20	1,31
Madde 20	2354	3,42	1,21
Madde 21	2354	3,16	1,25
Madde 22	2354	3,73	1,70
Madde 23	2354	3,17	1,26

Madde 24	2354	3,23	1,26
----------	------	------	------

Tablo 3.1.4.'te ortalamalar incelendiğinde problem çözme becerileri ölçeğinde 14. maddenin en yüksek ($\bar{X}=3,86$) , 12.maddenin ($\bar{X}=2,59$) en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Buna göre öğrencilerin “Arkadaşlarımla sorun yaşadığımda konuşmak yerine kavga ederim.” İfadesinin yer aldığı 14.maddeye “Her zaman böyle davranırım”yanıtını verdikleri, “Sorun yaşadığımda kendimi kolay kolay derse veremem”ifadesinin yer aldığı 12. maddeye ise “Hiçbir zaman böyle davranmam” yanıtını verdikleri görülmektedir.

3.2. Kişilik Tipleri, Otomatik Düşünce, Sosyal İlişki ve Problem Çözme Becerileri Ölçek Toplam Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Değişimi

Kişilik tipleri, otomatik düşünce, sosyal ilişki ve problem çözme becerileri ölçek toplam puanlarının öğrencilerin cinsiyetine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek, farklılık varsa farklılığın hangi yönde olduğunu saptamak için bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 3.2.' de verilmiştir

Tablo 3.2. Cinsiyet Değişkenine Göre Kişilik Tipleri, Otomatik Düşünce, Sosyal İlişki, Problem Çözme Becerileri Ölçek Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Ölçekler	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	df	t	P	η^2
Kişilik Tipleri	Kız	1063	197,4	26,5	1833	5,085	.000	0,014
	Erkek	772	190,9	27,7				
Otomatik Düşünce	Kız	1063	103,9	26,4	1833	5,793	.000	0,018
	Erkek	772	111,1	26,3				
Sosyal İlişki	Kız	1063	56,84	11,3	1833	2,386	.017	0,003
	Erkek	772	55,57	11,2				
Problem Çözme Becerisi	Kız	1063	75,71	14,9	1833	7,537	.000	0,03
	Erkek		80,83	13,4				

Tablo 3.2. incelediğinde T testi sonuçlarına göre kişilik tipleri, otomatik düşünce, sosyal ilişki, problem çözme becerileri ölçek toplam puanları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p \leq .05$). Kişilik tipleri ölçek puanları kız öğrenciler de ($\bar{X}=197,44$),erkek öğrencilere ($\bar{X}=190,93$) göre daha yüksek bulunmuştur. Etki büyüklüğüne göre değerlendirildiğinde düşük düzeyde bir etki görülmektedir. Otomatik düşünce ölçek puanları erkek öğrenciler de ($\bar{X}=111,18$), kız öğrencilere ($\bar{X}=103,94$) göre daha yüksek bulunmuştur. Etki büyüklüğüne göre değerlendirildiğinde ise düşük düzeyde bir etkiden söz edilmektedir.

Sosyal İlişki ölçek puanları kız öğrenciler de ($\bar{X}=56,84$), erkek öğrencilere ($\bar{X}=55,57$) göre daha yüksek bulunmuştur. Etki büyüklüğüne göre düşük düzeyde bir etki söz konusudur. Problem Çözme Becerileri ölçek puanları erkek öğrenciler de ($\bar{X}=80,83$), kız öğrencilere ($\bar{X}=75,71$) göre daha yüksek bulunmuştur. Etki büyüklüğüne göre değerlendirildiğinde düşük düzeyde bir etkiden söz edilmektedir.

3.3. Kişilik Tipleri, Otomatik Düşünce, Sosyal İlişki ve Problem Çözme Becerileri Ölçek Toplam Puanlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Değişimi

Kişilik tipleri, otomatik düşünce, sosyal ilişki ve problem çözme becerileri ölçek toplam puanlarının öğrencilerin sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek, farklılık varsa farklılığın hangi yönde olduğunu saptamak için bağımsız gruplar t testi (Independent-Samples T Test) yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 3.3.'te verilmiştir.

Tablo 3.3. Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Kişilik Tipleri, Otomatik Düşünce, Sosyal İlişki, Problem Çözme Becerileri Ölçek Toplam Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Ölçekler	Sınıf Düzeyi	N	$\bar{X}$	SS	Df	T	P	η^2
Kişilik Tipleri	10.Sınıf	1255	193,70	26,52	2352	-1,440	.150	0,8
	11.Sınıf	1099	195,34	28,82				
Otomatik Düşünce	10.Sınıf	1255	106,73	26,54	2352	-,532	.595	0,0
	11.Sınıf	1099	107,31	25,94				
Sosyal İlişki	10.Sınıf	1255	56,12	11,15	2352	,398	.691	0,0
	11.Sınıf	1099	55,93	11,59				
Problem Çözme Becerisi	10.Sınıf	1255	77,69	14,34	2352	-,431	.667	0,0
	11.Sınıf	1099	77,94	13,95				

Tablo 3.3 incelendiğinde T testi sonuçlarına göre kişilik tipleri, otomatik düşünce, sosyal ilişki, problem çözme becerileri ölçek toplam puanları öğrencilerin sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p \geq .05$).

3.4. Kişilik Tipleri, Otomatik Düşünce, Sosyal İlişki ve Problem Çözme Becerileri Ölçek Toplam Puanlarının Lise Türü Değişkenine Göre Değişimi

Kişilik tipleri, otomatik düşünce, sosyal ilişki, problem çözme becerileri ölçek toplam puanlarının lise türüne göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek, farklılık varsa

farklılığın hangi yönde olduğunu saptamak için Tek Yönlü Varyans analizi (ANOVA), Post-Hoc testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 3.4.'te verilmiştir.

Tablo 3.4. Lise Türü Değişkenine Göre Öğrencilerin Kişilik Tipleri, Otomatik Düşünce, Sosyal İlişki, Problem Çözme Becerileri Ölçek Toplam Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Ölçekler	Lise Türleri	N	$\bar{X}$	SS
Kişilik tipleri	Fen Lisesi	393	194,96	28,59
	Anadolu Lisesi	886	195,30	27,67
	İmam Hatip Lisesi	574	194,26	25,91
	M.T.A.L	501	192,84	28,66
	Toplam	2354	194,46	27,62
Otomatik Düşünce	Fen Lisesi	393	110,40	25,34
	Anadolu Lisesi	886	106,46	25,57
	İmam Hatip Lisesi	574	107,83	26,06
	M.T.A.L	501	104,33	28,09
	Toplam	2354	107,00	26,26
Sosyal İlişki	Fen Lisesi	393	56,84	10,44
	Anadolu Lisesi	886	56,87	10,70
	İmam Hatip Lisesi	574	55,26	11,68
	M.T.A.L	501	54,80	12,58
	Toplam	2354	56,03	11,35
Problem Çözme Becerisi	Fen Lisesi	393	80,23	14,55
	Anadolu Lisesi	886	76,71	13,79
	İmam Hatip Lisesi	574	78,04	14,16
	M.T.A.L	501	77,59	14,30
	Toplam	2354	77,81	14,16

Tablo 3.4. incelendiğinde kişilik tipleri ölçeğinde anadolu lisesinde öğrenim gören öğrencilerin en yüksek, mesleki ve teknik anadolu lisesinde öğrenim gören öğrencilerin ise en düşük, otomatik düşünce ölçeğinde fen lisesinde öğrenim gören öğrencilerin en yüksek, mesleki teknik anadolu lisesindeki öğrencilerin ise en düşük, sosyal ilişki ölçeğinde anadolu lisesinde öğrenim gören öğrencilerin en yüksek, mesleki ve teknik anadolu lisesinde öğrenim gören öğrencilerin ise en düşük, problem çözme becerisi ölçeğinde fen lisesinde öğrenim gören öğrencilerin en yüksek, anadolu lisesinde öğrenim gören öğrencilerin ise en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Öğrencilerin sahip olduğu en yüksek ortalamalar, sırasıyla kişilik tipleri ($\bar{X}=195,30$), otomatik düşünce ($\bar{X}=110,40$), sosyal ilişki ($\bar{X}=56,87$),

problem çözme becerisi ($\bar{X}=80,23$) şeklindedir. Aynı ölçekler için en düşük ortalamalar sırasıyla; $\bar{X}=194,26$, $\bar{X}=104,33$, $\bar{X}=54,80$, $\bar{X}=76,71$ 'dir.

Kişilik tipleri, otomatik düşünce, sosyal ilişki, problem çözme becerileri ölçek toplam puanlarının lise türüne göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 3.5' te yer almaktadır.

Tablo 3.4.1. Lise Türü Değişkenine Göre Öğrencilerin Kişilik Tipleri, Otomatik Düşünce, Sosyal İlişki, Problem Çözme Becerileri Ölçek Toplam Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Ölçekler		Karelerin Toplamı	Df	Ortalamaların Karesi	F	Sig.	Farkın Kaynağı
Kişilik Tipleri	Gruplar Arası	2057,968	3	685,989	,899	,441	
	Grup İçi	1794.169	2350	763,476			
	Toplam	1796.227	2353				
Otomatik Düşünce	Gruplar Arası	8769,058	3	2923,019	4,254	,005	Fen Lisesi>M.T.AL
	Grup İçi	1614.646	2350	687,083			
	Toplam	1623.415	2353				
Sosyal İlişki	Gruplar Arası	1982,227	3	660,759	5,148	,002	Anadolu Lisesi>M.T.AL
	Grup İçi	301626,0	2350	128,351			
	Toplam	303608,2	2353				
Problem Çözme Becerisi	Gruplar Arası	3434,390	3	1144,797	5,741	,001	Fen Lisesi>Anadolu Lisesi
	Grup İçi	468587,7	2350	199,399			
	Toplam	472022,1	2353				

Tablo 3.4.1. incelendiğinde ANOVA sonuçlarına göre otomatik düşünce, sosyal ilişki ve problem çözme becerileri ölçek toplam puanları öğrencilerin lise türüne göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p \leq .05$). Kişilik tipleri ölçek toplam puanı lise türüne göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p \geq .05$).

Tablo 3.4.2. Lise Türü Değişkenine Göre Öğrencilerin Otomatik Düşünce, Sosyal İlişki, Problem Çözme Becerileri Ölçek Toplam Puanlarına İlişkin Post-Hoc Testi Tablosu

Lise Türleri	Fen Lisesi	Anadolu Lisesi	İmam Hatip Lisesi	M.T.A.L
Fen Lisesi		-,001		-,008
Anadolu Lisesi	-,001	-	-	-,014
İmam Hatip Lisesi				
M.T.A.L	,008	,014		

$p \leq .05$

Otomatik düşünce ölçek toplam puanlarında fen lisesinde öğrenim gören öğrencilerin ($\bar{X}=110,40$), mesleki ve teknik anadolu lisesinde öğrenim gören öğrencilere ($\bar{X}=104,33$) göre otomatik düşünce düzeyleri yüksektir. Sosyal ilişki ölçek toplam puanlarında anadolu lisesinde öğrenim gören öğrencilerin ($\bar{X}=56,87$) , mesleki ve teknik anadolu lisesinde öğrenim gören öğrencilere ($\bar{X}=54,80$) göre sosyal ilişki düzeyleri daha yüksektir. Problem çözme becerisi ölçek toplam puanlarında fen lisesinde öğrenim gören öğrencilerin ($\bar{X}=80,23$), anadolu lisesinde öğrenim gören öğrencilere ($\bar{X}=76,71$) göre problem çözme beceri düzeyleri daha yüksektir.

3.5. Kişilik Tipleri, Otomatik Düşünce, Sosyal İlişki ve Problem Çözme Becerileri Ölçek Toplam Puanlarının İlçe Türü Değişkenine Göre Değişimi

Kişilik tipleri ,otomatik düşünce ,sosyal ilişki, problem çözme becerileri ölçek toplam puanlarının ilçe türüne göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek, farklılık varsa farklılığın hangi yönde olduğunu saptamak için Tek Yönlü Varyans analizi (ANOVA), Post-Hoc testi yapılmıştır.Elde edilen sonuçlar Tablo 3.5.1.'de verilmiştir.

Tablo 3.5.1. İlçe Türü Değişkenine Göre Öğrencilerin Kişilik Tipleri, Otomatik Düşünce, Sosyal İlişki, Problem Çözme Becerileri Ölçek Toplam Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Ölçekler	İlçeler	N	$\bar{X}$	SS
Kişilik Tipleri	19 Mayıs	115	191,45	22,18
	Alaçam	83	187,31	28,77
	Asarcık	85	197,59	34,13
	Atakum	240	192,98	26,28
	Ayvacık	45	196,55	29,70
	Bafra	159	191,74	28,58
	Canik	90	192,72	25,66
	Çarşamba	160	202,09	26,90
	Havza	133	188,09	25,49
	İlkadım	407	196,30	27,26
	Kavak	163	193,45	23,69
	Ladik	155	198,63	32,78
	Salıpazarı	52	197,18	28,35
	Tekkeköy	127	192,03	30,48
	Terme	132	196,81	27,84
	Vezirköprü	178	193,18	25,36
	Yakakent	32	193,33	26,11
	Toplam	2354	194,46	27,61
Otomatik Düşünce	19 Mayıs	115	113,11	26,50
	Alaçam	83	104,39	27,63
	Asarcık	85	100,59	28,93
	Atakum	240	105,97	29,17
	Ayvacık	45	105,65	28,60
	Bafra	159	105,90	24,57
	Canik	90	106,23	28,90
	Çarşamba	160	108,63	28,09
	Havza	133	111,97	23,80

	İlkadım	407	105,99	25,71
	Kavak	163	111,95	23,70
	Ladik	155	100,83	27,07
	Salıpazarı	52	111,34	24,86
	Tekkeköy	127	103,52	26,52
	Terme	132	108,87	24,45
	Vezirköprü	178	107,29	22,06
	Yakakent	32	111,75	23,50
	Toplam	2354	106,99	26,25
Sosyal İlişki	19 Mayıs	115	55,40	10,25
	Alaçam	83	50,85	12,46
	Asarcık	85	58,39	14,43
	Atakum	240	56,01	11,43
	Ayvacık	45	56,71	8,38
	Bafra	159	52,54	10,65
	Canik	90	53,62	8,79
	Çarşamba	160	57,71	11,00
	Havza	133	56,25	10,98
	İlkadım	407	58,05	10,63
	Kavak	163	58,60	10,28
	Ladik	155	54,48	11,97
	Salıpazarı	52	57,47	10,35
	Tekkeköy	127	54,89	12,32
	Terme	132	54,27	13,19
	Vezirköprü	178	55,90	10,70
	Yakakent	32	58,51	12,12
	Toplam	2354	56,03	11,35
Problem Çözme Becerisi	19 Mayıs	115	82,14	16,50
	Alaçam	83	78,28	11,44
	Asarcık	85	72,95	13,01
	Atakum	240	77,19	14,53
	Ayvacık	45	76,34	13,23
	Bafra	159	78,14	13,88
	Canik	90	78,97	14,86
	Çarşamba	160	76,82	15,82
	Havza	133	78,65	14,04
	İlkadım	407	77,76	13,26
	Kavak	163	80,02	13,84
	Ladik	155	75,67	14,45
	Salıpazarı	52	80,58	13,39
	Tekkeköy	127	76,40	17,03
	Terme	132	77,44	13,09
	Vezirköprü	178	77,77	12,24
	Yakakent	32	79,46	13,26
	Toplam	2354	77,81	14,15

Tablo 3.5.1. incelendiğinde kişilik tipleri ölçeğinde Çarşamba ilçesindeki öğrencilerin en yüksek, Alaçam ilçesindeki öğrencilerin ise en düşük, otomatik düşünce ölçeğinde 19 Mayıs ilçesindeki öğrencilerin en yüksek, Asarcık ilçesinde öğrencilerin ise en düşük, sosyal ilişki ölçeğinde Kavak ilçesindeki öğrencilerin en yüksek, Alaçam ilçesindeki öğrencilerin ise en

düşük, problem çözme becerileri ölçeğinde 19 Mayıs ilçesindeki öğrencilerin en yüksek, Asarcık ilçesindeki öğrencilerin ise en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Öğrencilerin sahip olduğu en yüksek ortalamalar, sırasıyla kişilik tipleri ($\bar{X}=202,09$), otomatik düşünceler ($\bar{X}=113,11$), sosyal ilişkiler ($\bar{X}=58,60$), problem çözme becerisi ($\bar{X}=82,14$) şeklindedir. Aynı ölçekler için en düşük ortalamalar ise sırasıyla; $\bar{X}=187,31$, $\bar{X}=100,59$, $\bar{X}=50,85$, $\bar{X}=72,95$ 'tir.

Kişilik tipleri, otomatik düşünce, sosyal ilişki, problem çözme becerileri ölçek toplam puanlarının ilçe türüne göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 3.5.2' de yer almaktadır.

Tablo 3.5.2 İlçe Türü Değişkenine Göre Öğrencilerin Kişilik Tipleri, Otomatik Düşünce, Sosyal İlişki, Problem Çözme Becerileri Ölçek Toplam Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

		Karelerin Toplamı	df	Ortalamaların Karesi	F	Sig.	Farkın Kaynağı
Kişilik Tipleri	Gruplar Arası	28757,95	16	1797,372			Çarşamba> Alaçam ve Çarşamba> Havza
	Grup İçi	1767,481	2339	755,657	2,379	,002	
	Toplam	1796239	2354				
Otomatik Düşünce	Gruplar Arası	26690,84	16	2923,019			19 Mayıs>Ladik Havza>Ladik Kavak>Ladik
	Grup İçi	1596,766	2339	682,670	2,444	,001	
	Toplam	1623,415	2354				
Sosyal İlişki	Gruplar Arası	9679,352	16	604,960			
	Grup İçi	293934,4	2339	125,667	4,814	,000	İlkadım> Alaçam İlkadım> Bafra
	Toplam	303613,8	2354				
Problem Çözme Becerisi	Gruplar Arası	7019,039	16	438,690			19 Mayıs>Asarcık
	Grup İçi	465027,1	2339	198,814	2,207	,004	19 Mayıs>Ladik
	Toplam						

Toplam 472046,1 2354

Kavak>Asarcık

Tablo 3.5.2. incelendiğinde ANOVA sonuçlarına göre kişilik tipleri, otomatik düşünce, sosyal ilişki, problem çözme becerileri ölçek toplam puanları ilçe türüne göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p \leq .05$).

Tablo 3.5.3. İlçe Türü Değişkenine Göre Öğrencilerin Kişilik Tipleri Ölçek Toplam Puanlarına İlişkin Post-Hoc Testi Tablosu

İlçeler	Alaçam	Havza
Çarşamba	,019	,002

$p \leq .05$

Kişilik Tipi ölçeğinde Çarşamba ilçesindeki öğrencilerin ($\bar{X}=202,09$),Alaçam ilçesindeki öğrencilere ($\bar{X}=187,31$) ve Havza ilçesindeki öğrencilere($\bar{X}=188,09$) göre toplam puanları daha yüksektir.

Tablo 3.5.4. İlçe Türü Değişkenine Göre Öğrencilerin Otomatik Düşünce Ölçek Toplam Puanlarına İlişkin Post-Hoc Testi Tablosu

İlçeler	Ladik
19 Mayıs	,019
Havza	,043
Kavak	,020

$p \leq .05$

Otomatik Düşünce ölçeğinde 19 Mayıs ilçesindeki öğrencilerin ($\bar{X}=113,11$), Ladik ilçesindeki öğrencilere ($\bar{X}=100,83$) göre toplam puanları daha yüksektir. Havza ilçesindeki öğrencilerin ($\bar{X}=111,97$), Ladik ilçesindeki öğrencilere ($\bar{X}=100,83$) göre toplam puanları daha yüksektir. Kavak ilçesindeki öğrencilerin ($\bar{X}=111,95$), Ladik ilçesindeki öğrencilere ($\bar{X}=100,83$) göre toplam puanları daha yüksektir.

Tablo 3.5.5. İlçe Türü Değişkenine Göre Öğrencilerin Sosyal İlişki Ölçek Toplam Puanlarına İlişkin Post-Hoc Testi Tablosu

İlçeler	Alaçam	Bafra	İlkadm
Alaçam	-	-	,028
Bafra	-	-	,035
İlkadım	,028	0,35	-

$p \leq .05$

Sosyal İlişki ölçeğinde İlkadım ilçesindeki öğrencilerin ($\bar{X}=58,05$), Bafra ilçesindeki öğrencilere ($\bar{X}=52,54$) ve Alaçam ilçesindeki öğrencilere ($\bar{X}=50,85$) göre sosyal ilişki düzeyleri daha yüksektir.

Tablo 3.5.6. İlçe Türü Değişkenine Göre Öğrencilerin Problem Çözme Becerisi Ölçek Toplam

Puanlarına İlişkin Post-Hoc Testi Tablosu

İlçeler	Asarcık	Ladik
19 Mayıs	,001	,027
Kavak	,025	

$p \leq .05$

Problem Çözme Beceri ölçeğinde 19 Mayıs ilçesindeki öğrencilerin ($\bar{X}=82,14$), Asarcık ilçesindeki öğrencilere ($\bar{X}=72,95$) göre toplam puanları daha yüksektir. 19 Mayıs ilçesindeki öğrencilerin ($\bar{X}=82,14$), Ladik ilçesindeki öğrencilere ($\bar{X}=75,67$) göre toplam puanları daha yüksektir. Kavak ilçesindeki öğrencilerin ($\bar{X}=80,02$), Asarcık ilçesindeki öğrencilere ($\bar{X}=72,95$) göre toplam puanları daha yüksektir.

4. TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde araştırmadan elde edilen verilerin istatistiksel analizi sonucunda varılan bulgular alt amaçlara göre ayrı başlıklar halinde ele alınmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar ve bu sonuçlardan yola çıkarak birtakım öneriler sunulmuştur.

4.1. Kişilik Tipleri Ölçek Toplam Puanının Cinsiyet, Sınıf Düzeyi, Lise Türü ve İlçe Türü Değişkenine Göre Tartışma ve Yorumu

Araştırma bulgularından elde edilen verilere göre öğrencilerin kişilik tipleri ölçeğine ilişkin maddelere verdikleri yanıtlar incelendiğinde, en yüksek ortalamanın 8. maddeye ($\bar{X}=6,10$) ait olduğu görülmektedir (Tablo 3.1.1). Bu madde, “İnsanların benimle, lafı evirip çevirmeden dosdoğru konuşmalarını isterim” şeklindedir. Bu durum genç bireylerin kimliklerini oluşturmaya çalıştıkları bu dönemde belirsizliklerden kaçındıklarını ve dürüstlük beklentilerinin yüksek olduğunun göstergesi olabilir. Aynı zamanda bu eğilim, bireylerin sosyal ilişkilerde şeffaflık ve güven ihtiyacını da ortaya koyabilir. En düşük ortalamanın 34. maddeye ($\bar{X}=2,81$) ait olduğu görülmektedir. Bu madde, “Girdiğim her savaşı kazanamayabilirim ama düşmanlarım beni kolay kolay unutamazlar” ifadesini içermektedir. Öğrencilerin bu ifade için çoğunlukla kararsız kaldıkları görülmektedir. Bu durum, bireylerin kendilerini saldırgan, doğrudan çatışmacı, intikamcı ya da rekabetçi bir kişilik tipiyle tanımlamakta zorlandıklarını veya bu tür ifadeleri abartılı bulduklarını düşündürebilir. Bunun yanı sıra, ergen bireylerin duygusal açıdan değişkenlikleri ve toplumsal normlara duyarlılıkları sebebi ile kendilerini bu tarz güçlü ve iddialı şekilde tanımlamaktan çekinebilecekleri de söylenebilir.

Araştırma neticesinde, kişilik tipleri ölçek toplam puanında cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmuştur (Tablo 3.2). Bu farklılığın kız öğrencilerin lehine olduğu görülmektedir. Kız öğrencilerin kişilik tiplerini bildikleri ve bunu ifade edebildikleri; çevreleriyle kurdukları sosyal ilişkilerde daha farkında ve açık olabildikleri söylenebilir. Enneagram kuramına dayalı kişilik modeli, bireylerin dokuz temel kişilik tipinden birine ya da birkaçına eğilimli olduğunu belirtmektedir. Bu dokuz kişilik tipi; mükemmeliyetçi (Tip 1), yardımsever (Tip 2), başarı odaklı (Tip 3), bireyselci (Tip 4), araştırmacı (Tip 5), sadık (Tip 6), maceracı (Tip 7), meydan okuyucu (Tip 8) ve uzlaştırıcı (Tip 9) gibi farklı kişilik tipini kapsamaktadır (Riso & Hudson, 1999). Kız öğrencilerin kişilik puanlarının daha yüksek çıkması, özellikle yardımseverlik (Tip

2), uyumluluk (Tip 9) gibi tiplere daha fazla eğilim gösterebileceklerini düşündürmektedir. Kenan Taştan (2019) tarafından yapılan çalışmada, kız öğrencilerin Enneagram'ın bazı alt tiplerinde (örneğin yardımseverlik ve duygusal duyarlılık) erkek öğrencilere göre daha yüksek puanlar almış olması bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Nitekim Yıldız ve Duy (2020) tarafından yürütülen bir çalışmada kız öğrencilerin kişilerarası ilişkilerde daha empatik ve uyumlu davranışlar sergilediği, erkek öğrencilerin ise daha çok bireysel başarı ve dışadönük güç imajında yöneldikleri saptanmıştır. Bu farklılık, Enneagram'daki tip 3 (başarı odaklı) ve tip 8 (meydan okuyucu) gibi kişilik tiplerinin erkeklerde daha ön planda olabileceğini düşündürmektedir. Bu bulgular doğrultusunda cinsiyetin kişilik özelliklerinde önemli bir değişken olduğu söylenebilir. . Fakat burada dikkat edilmesi gereken bir husus vardır. Bu farklılıkların “daha iyi” veya “daha kötü” anlamında olmadığıdır. Enneagram'ın temel kurallarından biri kişilik tiplerini değerlendirirken 'iyi' veya 'kötü' ayrımı yapmaz; her tipin kendi içinde sağlıklı ve sağlıklı halleri mevcuttur (Bernier,2003).Aksine farklı kişilik tiplerinin yaşamın çeşitli alanlarında güçlü özelliklere sahip olabileceği göz önüne alınmalıdır.

Kişilik tipleri ölçek toplam puanında sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır (Tablo 3.3). Kenan Taştan'ın (2019) yaptığı çalışmada da sınıf düzeyi ile kişilik tipi puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu durum, kişilik gelişiminin yaşla ya da sınıf düzeyiyle doğrudan değişmediğini destekler niteliktedir. Öte yandan bazı çalışmalarda sınıf düzeyinde anlamlı farklılıklar saptanmışlardır. Ergin ve Aydoğdu (2017) yaptıkları çalışmada, öğrencilerin sınıf düzeyi ilerledikçe bazı kişilik boyutlarında (özellikle dışa dönüklük ve sorumluluk gibi) küçük ama istatistiksel olarak anlamlı değişimler gözlemlemişlerdir.

Kişilik tipleri ölçek toplam puanında lise türüne göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır (Tablo 3.4.1). Bu durum, öğrencilerin öğrenim gördükleri lise türünün kişilik tipleri üzerinde belirleyici bir etkisinin olmadığına göstergesi olabilir.Enneagram kuramı, kişilik tiplerinin bireyin erken yaşlarda şekillendiğini ve çevresel etkilere karşı görece kalıcı özellikler taşıdığını savunur (Riso & Hudson, 2000).

Kişilik tipleri ölçek toplam puanında ilçe türüne göre anlamlı farklılık bulunmaktadır (Tablo 3.5.1).Farklılığın Çarşamba ve Alaçam, Çarşamba ve Havza ilçeleri arasında olduğu ortaya konmaktadır.Bu farklılığın Çarşamba ilçesindeki öğrencilerin lehine olduğu görülmektedir.

4.2.Otomatik Düşünce Ölçek Toplam Puanının Cinsiyet, Sınıf Düzeyi, Lise Türü ve İlçe Türü Değişkenine Göre Tartışma ve Yorumu

Araştırma bulgularından elde edilen verilere göre öğrencilerin otomatik düşünce ölçeğine ilişkin maddelere verdikleri yanıtlar incelendiğinde, en yüksek ortalamanın "Hayatta kaybetmeye hep mahkûmum" ifadesine ($\bar{X}=4,06$) ait olduğu görülmektedir (Tablo 3.1.2). Bu sonuç, lise öğrencilerinde öğrenilmiş çaresizlik ya da sürekli başarısızlık hissinin bazı gruplarda oldukça yaygın olabileceğine işaret etmektedir. Bu tür düşünceler, bireyin öz yeterlik inancını ve sorunlarla başa çıkma gücünü olumsuz yönde etkileyebilir (Seligman, 1995). Nitekim Kaya ve Altun (2020) tarafından yapılan bir çalışmada, lise öğrencilerinde otomatik olumsuz

düşüncelerin yüksek düzeyde görülmesinin, akademik stres ve sosyal baskılarla doğrudan ilişkili olduğu bulunmuştur. Özellikle ergenlik döneminde hissedilen yoğun akademik baskılar, aile beklentileri ve sosyal çevredeki kıyaslamalar, gençlerin bazen kendilerini başarısız ve yetersiz görmelerine neden olabilir. Bu bağlamda, öğrencilerin “kaybetmeye mahkûm” gibi genellenmiş olumsuz düşünceler taşıyor olması, onların psikolojik dayanıklılık düzeylerinin desteklenmesinin önemini ortaya koymaktadır. En düşük ortalamanın ise "Bir şeylerin değişmesi gerek" ifadesine ($\bar{X}=2,62$) ait olduğu görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin hayatlarında değişim isteği ve arayışında olma düzeylerinin düşük olduğunu ya da değişim konusunda kararsızlık yaşadıklarını ortaya çıkarabilir. Oysa ergenlik dönemi bireylerin kendileri için yeni hedefler koyma ve hayatlarını inşa etme temellerinin atıldığı bir dönem olarak düşünülebilir. Bu iki bulgu değerlendirildiğinde, öğrencilerin yaşama dair karamsar bir bakış açısı içinde olabilecekleri ve bu olumsuz düşüncelerinde değişim isteğini sınırlayabileceği söylenebilir. Olumsuz düşünceler bireylerin hem duygusal hem de davranışsal işleyişleri üzerinde etkili olabilir. Bu bağlamda eğitim ortamlarında pozitif düşünme becerisini teşvik eden, psikolojik dayanıklılığı artıran ve umut odaklı programlara ihtiyacın son derece önemli olduğundan söz edilebilir. Aydemir ve Demirtaş (2022) da bu doğrultuda, ergenlerde pozitif düşünce eğitimi alan bireylerin hem öz yeterliklerinin hem de problem çözme becerilerinin anlamlı düzeyde geliştiğini belirtmektedir.

Araştırma neticesinde, otomatik düşünce ölçek toplam puanında cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmuştur (Tablo 3.2). Bu farklılığın erkek öğrencilerin lehine olduğu görülmektedir. Bu bulgu, erkek öğrencilerin daha fazla olumsuz otomatik düşünceye sahip olabileceğine işaret etmektedir. Karataş ve Tagay'ın (2020) yaptığı çalışmada da erkeklerin daha fazla olumsuz düşünceye sahip olduğu ve bu durumun psikolojik iyi oluş düzeylerini olumsuz etkileyebileceği belirtilmiştir. Bu durum erkeklerin toplumsal roller gereği yaşadıkları baskı ile duygularını bastırmaları ve duygularını ifade etmede daha çekingen davranışları ile ilişkili olabilir. Özellikle erkek bireylerin yaşadıkları olumsuzlukları içselleştirmeleri düşünme biçimlerini etkileyebilmekte ve bu da olumsuz otomatik düşüncelerin artmasına neden olabilmektedir (Özdel, Bostancı, Oğuzhanoglu, 2014). Ayrıca erkek öğrencilerin psikolojik yardım almaya daha az istekli olabilecekleri ve bunun da zihinsel süreçlerini olumsuz etkileyebileceği bazı çalışmalarda vurgulanmıştır (Topkaya, 2011). Benzer şekilde Aydemir ve arkadaşlarının (2013) üniversite öğrencileriyle yaptığı bir çalışmada, erkek öğrencilerin olumsuz otomatik düşünce puanlarının kız öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu bulunmuştur. Eğitim kurumlarında yapılacak psiko-eğitim programlarında, cinsiyete özgü ihtiyaçların dikkate alınması, bu tür olumsuz otomatik düşüncelerin azaltılmasında etkili olabilir.

Otomatik düşünce ölçek toplam puanında sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır (Tablo 3.3). Bu bağlamda öğrencilerin sınıf düzeyi ne olursa olsun olumsuz otomatik düşüncelere karşı benzer düzeyde savunmasız olabilecekleri söylenebilir. Epözdemir (2022) yaptığı bir çalışmada, lise öğrencilerinin bilişsel çarpıtma düzeylerinin sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu sonuç, otomatik düşüncenin sınıf düzeyinden bağımsız olarak aynı düzeylerde seyredebileceğini göstermektedir. Arslan ve Akın (2014) yaptıkları araştırma sonucunda öğrencilerin yaş ve sınıf düzeyine bağlı olarak bilişsel

çarpıtmalarında bir değişim gözlemlenmediğini saptamışlardır. Benzer şekilde Tümkaya, Çelik ve Aybek (2011) tarafından yürütülen araştırmada lise öğrencilerinin otomatik düşünce düzeylerinin sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark göstermediği bulunmuştur.

Otomatik düşünce ölçek toplam puanında lise türüne göre anlamlı farklılık bulunmaktadır (Tablo 3.4.1). Farklılığın fen lisesinde öğrenim gören öğrenciler ve mesleki ve teknik anadolu lisesinde öğrenim gören öğrenciler arasında olduğu ortaya konmaktadır. Bu farklılığın fen lisesinde öğrenim gören öğrencilerin lehine olduğu görülmektedir. Bu bulgu yüksek puan elde ederek liseye giren öğrencilerin sınav kaygısı ve baskılar nedeni ile daha yoğun otomatik düşünceye sahip olabileceklerini düşündürmektedir. Söz konusu durumu destekler şekilde Epözdemir (2022) de öğrencilerin algıladıkları akademik stres düzeyine bağlı olarak bilişsel çarpıtmaların değişebileceğini ve bu durumun okul türüne göre farklılaşabileceğini vurgulamaktadır. Bir diğer araştırma Tümkaya, Çelik ve Aybek (2011) lise öğrencilerinin yalnızlık ve bilişsel çarpıtma düzeylerini inceledikleri çalışmada, akademik baskının yüksek olduğu okul türlerinde öğrencilerin daha fazla olumsuz bilişsel örüntüler geliştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Fen lisesi gibi yüksek başarı beklentisinin olduğu ortamlarda öğrencilerin olumsuz düşünme kalıplarını değiştirmeye yönelik bilişsel yapılandırıcı gibi müdahalelerle desteklenmesi, olumsuz otomatik düşüncelerle başa çıkmalarına yardımcı olabilir.

Otomatik düşünce ölçek toplam puanı ilçe türüne göre anlamlı farklılık göstermektedir (Tablo 3.5.1). Farklılığın 19 Mayıs ve Ladik ilçeleri arasında olduğu görülmektedir. Bu farklılık 19 Mayıs ilçesindeki öğrencilerin lehinedir. Havza ve Ladik arasında farklılık görülmektedir. Farklılık Havza ilçesindeki öğrencilerin lehinedir. Kavak ve Ladik ilçeleri arasında farklılık görülmektedir. Farklılık Kavak ilçesindeki öğrencilerin lehinedir.

4.3. Sosyal İlişki Ölçek Toplam Puanının Cinsiyet, Sınıf Düzeyi, Lise Türü ve İlçe Türü Değişkenine Göre Tartışma ve Yorumu

Araştırma bulgularından elde edilen verilere göre öğrencilerin sosyal ilişki ölçeğine ilişkin maddelere verdikleri yanıtlar incelendiğinde en yüksek ortalamanın, “Ailemdeki insanlar bana güvenir” ifadesine ($\bar{X}=4,03$) ait olduğu görülmektedir (Tablo 3.1.3). Öğrencilerin ailelerinin kendilerine inandıklarını düşündüklerini ve aile içi olumlu, güven temelli bir ilişkinin olabileceğinden söz edilebilir. Psikolojik dayanıklılığın ve sosyal becerilerinin gelişimi açısından aile içinde kurulan güven temelli ilişkiler oldukça önemlidir (Bowlby, 1988). Ergenlik döneminde aile içerisinde kurulan ilişki biçimi, bireyin çevresi ile ilişkilerini ve başkalarına duyduğu güveni doğrudan etkileyebilmektedir. Bu bağlamda kendilerine güvenildiğini hisseden bireylerin sağlıklı bir sosyal gelişim içerisinde olduklarından söz edilebilir. En düşük ortalama, “Bazen aileme tamamıyla güvenebileceğim konusunda emin olamıyorum” ifadesine ($\bar{X}=3,23$) verilmiştir. Bu durum bazı öğrencilerin aile güveni konusunda şüphe duyduklarını göstermesi bakımından dikkat çekicidir. Ergenlik dönemi, bireyin bağımsızlık ihtiyacının arttığı, aile ile çatışmaların yoğun yaşandığı bir süreçtir (Steinberg, 2014). Bu süreçte çelişkili tutumlar veya ebeveynlerle yaşanan iletişim kopuklukları kişinin aileye duyduğu güveni zedeleyebilir. Bilhassa ergenlik döneminde, en önemli sosyal destek

kaynağı ailedir. (Bayın, 2020). Aileden alınan sosyal destek ergenin duygusal dayanıklılığı açısından temel bir rol üstlenmektedir (Garmezy, 1991; Rutter, 1989). Araştırmalar, ergenin ailesinden algıladığı destek düzeyinin, stresle başa çıkmada koruyucu bir faktör olduğunu (Demirtaş, 2007) ve akademik başarısını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır. Bu iki bulgu değerlendirildiğinde, öğrencilerin genel olarak ailelerinin kendilerine güven duyduklarını düşündükleri, ancak bir grup gencin ailelerine güvenmeleri konusunda tereddüt yaşadığı anlaşılmaktadır. Bu durum, aile desteği ve aile içi iletişim kalitesinin öğrencilerin sosyal ilişkileri üzerindeki etkisini bir kez daha ortaya koymaktadır. Okullarda yürütülecek rehberlik ve psikolojik danışmanlık programlarında, aile ilişkilerinin güçlendirilmesine yönelik içeriklere de yer verilmesi vurgulanabilir.

Araştırma neticesinde, sosyal ilişki ölçek toplam puanında cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmuştur (Tablo 3.2). Bu farklılığın kız öğrencilerin lehine olduğu görülmektedir. Kız çocuklarının geleneksel olarak küçük yaşlardan itibaren desteklenen sosyal ilişki kurma, empati yeteneği ve duygularını ifade edebilme sayesinde daha yüksek düzeyde sosyal becerilere sahip olabileceklerini düşündürtebilir. Memiş & Memiş (2013) tarafından yapılan araştırmada, kız öğrencilerin sosyal beceri puanlarının erkek öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucunu elde etmişlerdir. Yıldırım ve Acar (2014) da kız öğrencilerin sosyal destek arama ve bu ilişkilerini devam ettirme eğilimlerinin daha güçlü olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte Doğan ve Eldeleklioğlu (2005) tarafından yapılan bir araştırmada, kız öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin erkek öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur.

Sosyal ilişki ölçek toplam puanında sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır (Tablo 3.3). Bu araştırmaya benzer olarak Koçyiğit ve Kartal (2019) tarafından yapılan bir araştırmada, ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerin sosyal ilişkilerinde sınıf düzeyine bağlı anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya konmuştur. Araştırmacılar, bu durumu ergenlik döneminde bireylerin sosyal çevrelerini değerlendirme biçimlerini sınıf düzeylerinden daha çok kendi bireysel özelliklerinden etkilendiği şeklinde yorumlamışlardır. Araştırma bulgularından farklı olarak Aydın (2022) ise yaptığı bir araştırmada ortaokul öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerinin sınıf düzeyine göre farklılık gösterdiği sonucunu elde etmiştir. Özellikle 5. sınıf öğrencilerinin arkadaşlık ilişkileri ve genel sosyal ilişki düzeylerinin 6. ve 7. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça sosyal ilişki düzeylerinde bir azalma olabileceğini göstermektedir.

Sosyal ilişki ölçek toplam puanında lise türüne göre anlamlı farklılık bulunmaktadır (Tablo 3.4.1). Farklılığın Anadolu lisesinde öğrenim gören öğrenciler ve mesleki ve teknik Anadolu lisesinde öğrenim gören öğrenciler arasında olduğu ortaya konmaktadır. Bu farklılığın Anadolu lisesinde öğrenim gören öğrencilerin lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuç, Anadolu liselerinin akademik yönelimlerin benzer olması ve daha geniş sosyal çevreler sunması nedeniyle öğrencilerin sosyal ilişkilerini geliştirme imkânlarının daha fazla olmasıyla açıklanabilir. Buna karşın, MTAL öğrencilerinin daha dar ve mesleki odaklı sosyal çevrelere sahip olmaları, sosyal ilişki ölçek puanlarının daha düşük çıkmasına neden olabilir. Öte yandan, Anadolu liselerindeki öğretmenlerin ve rehberlik servislerinin öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerine daha fazla önem verdikleri ve bu doğrultuda sosyal becerileri destekleyici faaliyetler yürüttükleri belirtilmiştir (Korkmaz & Yalçın, 2016). Bu tür destekler öğrencilerin

sosyal ilişkilerini olumlu yönde geliştirici olabilir. Baştürk (2002) tarafından yapılan araştırmada, lise türüne bağlı olarak sosyal destek ve ilişki düzeylerinde farklılıklar olduğu ve akademik yönelimli okullarda öğrencilerin sosyal becerilerinin daha gelişmiş olduğu vurgulanmıştır. Bu tür bir destek, öğrencilerin daha sağlıklı sosyal ilişkiler kurmalarına yardımcı olabilir. Anadolu liselerinin toplumdaki genel itibarı ve bulunduğu sosyoekonomik çevre, öğrencilerin sosyal etkileşimlerini ve sosyal çevrelerini etkileyebilir. Daha olumlu bir okul imajına sahip olan okullarda öğrenciler kendilerini daha güvende ve rahat hissederek sosyalleşmede daha başarılı olabilmektedir (Şahin & Güler, 2020).

Sosyal ilişki ölçek toplam puanı ilçe türüne göre anlamlı farklılık göstermektedir (Tablo 3.5.1). Farklılığın İlkadım-Alaçam ve İlkadım- Bafra ilçeleri arasında olduğu ortaya konmaktadır. Bu farklılığın İlkadım ilçesindeki öğrencilerin lehine olduğu görülmektedir.

4.4.Problem Çözme Becerileri Ölçek Toplam Puanının Cinsiyet, Sınıf Düzeyi, Lise Türü ve İlçe Türü Değişkenine Göre Tartışma ve Yorumu

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin problem çözme becerileri ölçeğine ilişkin maddelere verdikleri yanıtlar incelendiğinde en yüksek ortalamanın “Arkadaşlarımla sorun yaşadığımda konuşmak yerine kavga ederim” ifadesine ($\bar{X}=3,86$) ait olduğu görülmektedir (Tablo 3.1.4). Öğrenciler çoğunlukla bu maddeye “Her zaman böyle davranırım” yanıtını vermişlerdir. Bu bulgular doğrultusunda bazı öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar karşısında sağlıklı iletişim kurmak yerine, fiziksel ya da sözlü tepkiler verme eğilimi içerisinde olabileceklerinden söz etmek mümkündür. Problem çözme becerilerinin gelişmemiş olması da bu sonucun ortaya çıkmasında özellikle etkili olabilir. Problem çözmede başarılı olan öğrenciler; kendilerini bu sürece yönelik daha yüksek düzeyde güdülenmiş, problem çözümünde şansa daha az yer veren bireyler olarak değerlendirilmekte; daha dikkatli, sezgisel, tutarlı, kararlı ve sistematik olarak algılamaktadırlar (Heppner, Stephen, Strozier ve Heppner, 1991). Öte yandan, , problem çözme becerileri konusunda kendini başarısız gören bireylerin daha fazla içsel çatışma yaşadıkları, kişilerarası ilişkilerde aşırı duyarlı, depresif ve takıntılı davranışlar sergiledikleri, bununla beraber düşmanca ve olumsuz davranışlar sergiledikleri tespit edilmiştir (Dixon, Heppner ve Anderson, 1991). Bundan ötürü öğrencilerin problem çözme becerilerinin ve sorunlarla başa çıkma stratejilerinin geliştirilmesine yönelik destekleyici müdahalelere ihtiyaç duyulabilir. ABD’de bir lise öğretmeni olan Rachna Nath, geliştirdiği bir programda öğrencilerin yaratıcılıklarını ve problem çözme becerilerini geliştirmeyi amaçlamıştır. Elde edilen sonuçlar ise programın oldukça işe yarar bir boyutta olduğunu kanıtlamıştır. Öğrenciler bu program sayesinde gerçek dünya problemlerine yönelik çözümler üretmiş ve bu süreçte problem çözme becerilerini önemli ölçüde geliştirmişlerdir. En düşük ortalamanın “Sorun yaşadığımda kendimi kolay kolay derse veremem” ifadesine ($\bar{X}=2,59$) ait olduğu görülmektedir. Öğrenciler çoğunlukla bu maddeye “Hiçbir zaman böyle davranmam” yanıtını vermişlerdir. Bu ifade, öğrencilerin çoğunluğunun yaşadıkları sorunlarla baş ederken akademik hayatlarının olumsuz etkilenmediğini gösterebilir. Diğer açıdan öğrenciler

yaşadıkları kişisel sorunları derslerine yansıtmadıklarını ifade etmiş olabilirler. Fakat bu sonuç akademik başarılarının olumsuz bir şekilde etkilenmeyeceğini açıkça ortaya koymazken duygularını bastırması olabileceklerini de ortaya koyabilir. Bu durum da duyguların görmezden gelinmesi ve akademik odaklanmanın tam olarak sağlanmaması gibi riskler baş gösterebilir (Zimmer- Gembeck & Skinner, 2011).İki bulgu da değerlendirildiğinde, öğrencilerin arkadaşları ile yaşadıkları sorunlara karşı sağlıklı iletişim yolları seçerek yapıcı olmayan tepkiler verdiklerinden söz edilirken yaşadıkları sorunların doğrudan ders başarılarına yansımadağı kanaatinde oldukları ortaya konabilir. Öğrencilerin problem çözme becerileri ile duygusal düzenleme becerileri arasında bir kopukluk olabileceği düşünebilir. Nitekim Serin ve Gençdoğan (2011) tarafından yürütülen bir çalışmada, lise öğrencilerine verilen 8 haftalık problem çözme eğitiminin, öğrencilerin hem akademik başarısında hem de kişilerarası ilişkilerinde olumlu değişimlere neden olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde Çoban (2020), okulda uygulanan problem çözme temelli grup çalışmalarının öğrencilerin öfke kontrolü, öz denetim ve sosyal beceriler üzerinde önemli gelişmeler sağladığını göstermiştir. Bu nedenle, okullarda problem çözme becerilerinin geliştirilmesine yönelik olan eğitim programlarının önemi bir kez daha vurgulanabilir.

Araştırma sonucunda, problem çözme becerisi ölçek toplam puanında cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmuştur (Tablo 3.2).Bu farklılığın erkek öğrencilerin lehine olduğu görülmektedir. Toplumumuzda kız çocukları daha baskıcı, koruyucu ve kısıtlayıcı yetiştirilirken; erkek çocuklarının bağımsız, daha risk alan şekilde yetiştirilmesi onların erken yaşlardan itibaren daha karar verici ve sorun çözme durumuyla karşı karşıya kalmalarına neden olabilir. Toplumsal rol ve beklentinin de bu sonuç üzerinde etkisinin olduğu düşünülebilir. Kaya (2019) çalışmasında erkek öğrencilerin problem çözme becerisi puanlarının kız öğrencilere kıyasla anlamlı şekilde daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Benzer şekilde Koray ve Azar (2008) yaptıkları çalışmada erkek öğrencilerin problem çözme ve mantıksal düşünme becerilerinin, kız öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Diğer bir çalışmada Melikoğlu ve Bedel (2023) erkek öğrencilerin problem çözme becerileri ve sosyal uyum becerileri puan ortalamalarının kız öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuç, erkek öğrencilerin problem çözme becerilerinde daha avantajlı olduğunu göstermektedir. Öte yandan Erdem&Genç (2013) tarafından yapılan çalışmada lise öğrencilerinin problem çözme becerileri konusundaki görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark göstermediğini saptamışlardır. Uyar ve Karafil (2024) yaptıkları çalışmada kız öğrencilerin problem çözme becerilerine yönelik algılarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Bu çalışmaların araştırma bulgularından farklı olduğu görülmektedir. (Ünüvar,2003) ise çalışmasında cinsiyete göre anlamlı farklılık tespit etmiştir. Kız öğrencilerin problemlerini çözerken erkek öğrencilere göre aceleci yaklaşımı, kaçınan yaklaşımı ve değerlendirici yaklaşımı daha çok kullandıkları görülmüştür.

Problem çözme becerisi ölçek toplam puanında sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır (Tablo 3.3). Problem çözme becerilerinin belirli bir yaş aralığında genel olarak benzer düzeylerde olabileceği söylenebilir. Uyar ve Karafil (2024) tarafından yapılan çalışmada da sınıf düzeyine göre öğrencilerin problem çözme becerilerine ilişkin algılarında anlamlı bir

farklılık saptanmamıştır. Ancak literatürde, sınıf düzeyine bağlı farklılıklar bulan çalışmalar da mevcuttur. Melikoğlu ve Bedel (2023), 7. ve 8. sınıf öğrencileri arasında problem çözme becerilerinde anlamlı düzeyde fark olduğunu elde etmiştir. Bu sonuçların örneklem grupları, kullanılan ölçme araçları, okul türleri ve sosyo-kültürel çevre gibi değişkenlerden kaynaklanabileceği düşünülebilir.

Problem çözme becerisi ölçek toplam puanında lise türüne göre anlamlı farklılık bulunmaktadır (Tablo 3.4.1). Bu durum, fen liselerinin müfredatının ve yoğun bilimsel içerikleri öğrencilerin analitik düşünme, strateji geliştirme ve problem çözme yeteneklerinin daha fazla geliştirmesine katkı getireceği şeklinde yorumlanabilir. Özyıldırım ve Hergüner (2023) tarafından yapılan araştırmada farklı lise türlerindeki öğrencilerin problem çözme ve duygusal zeka becerileri incelenmiştir. Fen lisesinde öğrenim gören öğrencilerin bu becerilerde en yüksek puanları aldığı, meslek lisesinde öğrenim gören öğrencilerin ise en düşük puanlara sahip olduğu bulunmuştur. Kaya (2019) tarafından yapılan bir araştırmada, fen lisesi öğrencilerinin problem çözme becerilerinin diğer lise türlerine göre anlamlı derecede daha yüksek olduğu bulunmuştur. Benzer şekilde, Yılmaz ve Demirtaş (2021) de fen lisesi öğrencilerinin matematiksel problem çözme becerilerinde üstün performans sergilediklerini belirtmiştir.

Problem çözme becerisi ölçek toplam puanı ilçe türüne göre anlamlı farklılık göstermektedir (Tablo 3.5.1). Farklılığın 19 Mayıs ve Asarcık ilçeleri arasında olduğu ortaya konmaktadır. Bu farklılığın 19 Mayıs ilçesindeki öğrencilerin lehine olduğu görülmektedir. 19 Mayıs ve Ladik ilçeleri arasında farklılık olduğu ortaya konmaktadır. Bu farklılığın 19 Mayıs ilçesindeki öğrencilerin lehine olduğu görülmektedir. Kavak ve Asarcık ilçeleri arasında farklılık olduğu görülmektedir. Bu farklılık ise Kavak ilçesindeki öğrencilerin lehinedir.

5.SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlar ve araştırma sonuçlarından yola çıkarak birtakım öneriler sunulmuştur.

Sonuçlar:

Kişilik tipleri ve sosyal ilişki ölçek puanları kız öğrencilerde, otomatik düşünce ve problem çözme becerileri puanları ise erkek öğrencilerde daha yüksek bulunmuştur. Bu durum, kız öğrencilerin sosyal ve kişilik özelliklerinde daha farkında ve ifade edici, erkek öğrencilerin ise otomatik düşüncelere ve problem çözme becerilerine daha yatkın olduklarını göstermektedir.

Sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Öğrencilerin kişilik tipleri, otomatik düşünce, sosyal ilişki ve problem çözme becerileri sınıf düzeyinden bağımsız olarak benzer düzeylerde seyretmektedir.

Lise türüne göre otomatik düşünce, sosyal ilişki ve problem çözme becerileri ölçek puanlarında anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Fen lisesi öğrencilerinin otomatik düşünce ve

problem çözme becerileri puanları, Anadolu ve Mesleki Teknik Anadolu Liseleri öğrencilerine göre daha yüksek bulunmuştur. Sosyal ilişki puanlarında ise Anadolu Lisesi öğrencileri Mesleki Teknik Anadolu Liselerine göre daha yüksek bulunmuştur.

İlçe türüne göre de kişilik tipleri, otomatik düşünce, sosyal ilişki ve problem çözme becerileri ölçek puanlarında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Bu farklılıklar, bölgesel ve çevresel faktörlerin öğrencilerin bireysel ve sosyal özelliklerine etkisini göstermektedir.

Öneriler:

1. Farklı okul türlerine yönelik daha kapsamlı ve karşılaştırmalı araştırmalar yapılabilir.
2. Okullarda öğrencilerin kişilik gelişimlerini destekleyecek ve sosyal ilişkileri güçlendirecek programlar uygulanabilir.
3. Özellikle erkek öğrencilerde görülen otomatik düşüncelerle başa çıkabilmek için psikolojik destek ve bilinçlendirme çalışmaları artırılabilir.
4. Okullarda problem çözme becerilerini artırmaya yönelik eğitim modelleri geliştirilerek uygulanabilir.
5. Bölgesel farklılıklar dikkate alınarak ilçeler bazında öğrencilere özgü psikososyal destek ve rehberlik hizmetleri sağlanabilir.
6. Ailelerin, çocuklarının sosyal ve psikolojik gelişiminde aktif rol almaları ve gerekli aile desteğini sağlamaları için bilgilendirme ve destek programları organize edilebilir.

KAYNAKÇA

- Beck, A. T. (1976). *Cognitive therapy and the emotional disorders*. International Universities Press.
- Bernier, R. (2003). *The Enneagram field guide: Notes on using the enneagram in counseling, therapy and personal growth*. Metamorphous Press.
- Duyan, V., Gelbal, S., & Var, S. (2013). Sosyal ilişki unsurları ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 4(1), 20–36.
- Epözdemir, H. (2022). Lise öğrencilerinin bilişsel çarpıtmaları ve algılanan akademik stres düzeyleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 18(2), 250–269.
- George, D., & Mallery, P. (2012). *IBM SPSS statistics 21 step by step: A simple guide and reference*. Pearson.
- Riso, D. R., & Hudson, R. (1999). *The wisdom of the enneagram: The complete guide to psychological and spiritual growth for the nine personality types*. Bantam Books.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Öğrenilmiş çaresizlik: Kişisel kontrolün özgürlüğü ve çaresizliğin kökenleri* (Çev. N. Arıkan). HYB Yayıncılık. (Orijinal eser 1975)
- Serin, N. B., Bulut Serin, N., & Saygılı, G. (2010). Problem çözme beceri ölçeğinin geliştirilmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 22, 127–136.



Taştan, K. (2019). Kişilik Tipi Ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 9(2), 25–45.

Turner, J. H., Frankel, B. G., & Levin, D. (1983). The social dimensions of emotions. *Social Forces*, 61(4), 927–946.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. bs.). Seçkin Yayıncılık.

ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI DERSİNE İLİŞKİN OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ GÖRÜŞLERİ

Dr. Öğr.Üyesi Ensar YILDIZ

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi,

ensaryildiz@outlook.com.tr - 0000-0003-3741-1121

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, 2018 Lisans Okul Öncesi Eğitim Programı'na bağlı olarak okul deneyimi (gözlem) dersini almamış olan okul öncesi öğretmenliği dördüncü sınıf öğrencilerinin öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda araştırma fenomenoloji (olgubilim) olarak tasarlanmıştır. Çalışma grubunun seçiminde amaçlı örneklem türlerinden homojen örnekleme kullanılmıştır. Bu doğrultuda sekiz öğretmen adayıyla odak grup görüşmesi yapılarak veriler toplanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi ve betimsel analiz kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının tamamı öğretmenlik uygulamasının haftada bir gün olmasını yetersiz bulmuşlardır. Bazı öğretmen adayları öğretmenlik uygulama dersinin üçüncü sınıfta olması gerektiğini belirtirken bazıları ise dördüncü sınıfta sadece öğretmenlik uygulama dersinin olması gerektiğini ifade etmiştir. Adayların büyük çoğunluğu alan eğitimi dışındaki derslerin öğretmenlik uygulamasında işe yaramadığını ifade etmişlerdir. Özellikle sınıf yönetimi dersindeki öğrendikleri bilgilerin uygulamada işlevsel olmadığını vurgulamışlardır. Adaylar, okul deneyimi dersinin kendi müfredatlarında olmamasından dolayı eğitim ortamına tam adapte olamadıklarını belirtmişlerdir. Akademik danışmanların etkinlik planlarına dönüt vermemesi ve eğitim ortamında yeterince kendilerini gözlem yapmamasından kaynaklı olarak bu dersi verimli geçirme noktasında zorluk yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca lisans programında yer alan sınıf yönetimi dersine alan uzmanlarının girmesi gerektiği ve ders içeriklerinin uygulama sahasında işlevsel olacak şekilde örnek olaylar ile zenginleştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi, öğretmen adayları, öğretmenlik uygulaması, lisans programı.

1. GİRİŞ

Öğretmenler toplumu eğiten, topluma yol gösteren bireyler olarak algılanmaktadır. Öğretmen yetiştiren programlar ne kadar nitelikli olursa öğretmenlerde topluma fayda noktasında o derecede verimli olmaktadır. Ülkemizde öğretmen yetiştirme görevini Yükseköğretim Kurulu (YÖK) özelinde temelde eğitim fakülteleri üstlenmiştir. Öğretmen yetiştirme görevinin YÖK'e devredilmesinden itibaren ilk olarak 1997 yılında lisans programları hazırlanmış sonrasında 2006, 2009 ve 2018 yılında güncelleme çalışmaları YÖK tarafından yapılmıştır (YÖK, 2018). Ardından radikal bir kararla YÖK 2022 yılından itibaren lisans içeriklerinin güncellemesini eğitim fakültelerine bırakmıştır. 2022 yılı itibariyle fakülteler ders içeriklerini güncelleyip kendilerinin uygun gördüğü eğitim öğretim yılından başlayarak yeni ders içerikleri ile eğitim-öğretim yapmaya başlamıştır. 2018'de hazırlanan Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı incelendiğinde uygulamalı ders saatlerinin önceki programlara göre azaldığı, gözlem derslerinin kaldırıldığı ve öğretmenlik uygulamasının sadece 4. Sınıfta yer aldığı görülmektedir (YÖK, 2018).

Öğretmenlik uygulama dersi öğretmen adaylarının yapacakları meslekle doğrudan tanışmasına, mesleki becerilerini kullanabileceği ve almış oldukları teorik eğitim ile uygulamayı birleştirecekleri bir ortam sağlamaktadır. Öğretmenlik uygulaması dersinin okul öncesi öğretmen adaylarına sağladığı faydalara ilişkin literatürde çalışmalar mevcuttur (Akgül & Aydoğan, 2024; Karaoğlu, 2024). Alan yazında okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması dersinde karşılaştığı sorunlar, zorluklar ve çözüm önerilerine ilişkin (Akgül vd., 2020; Gürbüzürk & Çalış, 2019; Seçer vd., 2010; Tuğluk, 2013) araştırmaların yanında uygulama öğretmenlerine (mentor öğretmenler) ilişkin (Aslanargun vd., 2012; Duman & Erdamar, 2020; Yazıcı vd., 2021) ve çevrimiçi öğretmenlik uygulamasına dersine yönelik (Bayrak vd., 2023; Durna & Kösterelioğlu, 2023; Kalkan & Yıldız, 2022) araştırmalar bulunmaktadır. Bu araştırmaların dışında alan yazında okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulama dersini değerlendirmesine yönelik (Avcı & İbret, 2016; Bay vd., 2020; Değirmençay & Kasap, 2013; Duman, 2016; Karaoğlu, 2024; Tonga & Erden, 2021; Yıldırım vd., 2019) çalışmalar bulunmaktadır. Ancak yapılan çalışmalara bakıldığında 2018 Okul Öncesi Lisans Programına bağlı olarak öğretmenlik uygulaması dersini alan öğretmen adaylarına ilişkin sadece Karaoğlu'nun (2024) çalışması bulunmaktadır. Karaoğlu'nun (2024) yapmış olduğu çalışmanın başlığı "Okul Öncesi Öğretmen Adayları Perspektifinden Öğretmenlik Uygulaması Dersinin İncelenmesi" şeklinde olsa da içeriği incelendiğinde sadece bir soruda bu dersin öğretmen adaylarına sağladığı katkıların yer aldığı ağırlıklı olarak öğretmenlik uygulaması dersinde adayların yaşadığı zorluklar üzerinde durulduğu görülmektedir. Bu çalışma ise alandaki sınırlılıkları gidermesi açısından önemlidir. Araştırmada 2018 Okul öncesi Eğitim Programı'na bağlı olarak okul deneyimi dersini almamış öğretmen adaylarının daha geniş bir perspektiften öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin görüşlerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin beklentilerinin karşılanma durumu nedir?
2. Öğretmen adayları öğretmenlik uygulaması dersinin lisans programındaki yeri ve saatine ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinde karşılaştıkları zorluklar nelerdir?

4. Öğretmen adaylarının teorik bilgilerini sınıf uygulamalarına yansıtma süreçleri hakkındaki görüşleri nelerdir?
5. Öğretmen adayları öğretmenlik uygulama dersinde yapmış oldukları gözlemler doğrultusunda kendi öğretmenlik kimliklerini nasıl tanımlamaktadır?
6. Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersini alacak öğrencilere yönelik önerileri nelerdir?
7. Öğretmen adayları öğretmenlik uygulaması dersinin daha verimli geçmesine ilişkin neler önermektedir?

2. YÖNTEM

Araştırma fenomenoloji (olgu bilim) deseni kullanılarak tasarlanmıştır. Fenomenoloji deseni, herhangi bir konunun, durumun ya da problemin olguyu deneyimleyen kişilerin yaşantısıyla incelenmesine olanak tanımaktadır (Creswell, 2023; Patton, 2018). Çalışma grubunun seçiminde amaçlı örneklem türlerinden homojen örnekleme kullanılmıştır. Patton (2018) homojen örnekleme kullanımındaki en önemli unsurun odak grupların benzer özellik taşımalarından dolayı onları etkileyen temel konular üzerine görüşme yapılması olduğunu belirtmektedir. Ayrıca çalışılacak konunun amacı doğrultusunda küçük ve homojen bir örneklem alınarak belirli alt grupları derinlemesine çalışmak homojen örnekleme olarak tanımlanmaktadır (Patton, 2018). Bu çalışmada örneklem seçiminde daha önce gözlem dersini almamış olan, 2018 okul öncesi eğitimi lisans programı çerçevesinde öğrenim gören tamamı kadınlardan oluşan, benzer yaş ve okul ortalamasına sahip olan kişilerden çalışma grubu oluşturulmuştur. Araştırmada veri toplamak için nitel araştırma yöntemlerinden odak grup görüşmesi kullanılmıştır. Odak grup görüşmesi, benzer özelliklere sahip 7-10 kişiden oluşan homojen gruplardan çalışılacak konu üzerinde uzmanlığı olan bir moderatör eşliğinde grubun kendi içerisinde etkileşimini sağlayarak bir konu hakkında katılımcıların tartışmasını, konuya ilişkin katılımcıların tutumlarının ve duygularının derinine inerek “neden”i anlamak için yapılmaktadır (Greenbaum, 1999). Bu doğrultuda sekiz öğretmen adayıyla odak grup görüşmesi yapılarak veriler toplanmıştır. Odak grup görüşmesi için Greenbaum (1999) tarafından hazırlanan odak grup görüşmeleri için rehberde önerilen; planlama ve hazırlık, katılımcıların belirlenmesi ve katılımın organizasyonu, tartışma sorularıyla rehberi oluşturma, tartışma oturumu, tartışma sonrası değerlendirme ve raporlama aşamalarına uyulmuştur. Toplamda 16 haftalık öğretmenlik uygulaması deneyimine sahip, güz ve bahar dönemlerinde farklı okulda ve danışmanda uygulama dersini alan okul öncesi öğretmen adayları seçilmiştir. Çalışma grubunu oluşturan öğretmen adaylarının tamamı kadın, yaşları 23’dir ve güz döneminde okul deneyimi dersini AA ile geçmişlerdir. Odak grup görüşmesi yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Yapılan odak grup görüşmesi yaklaşık olarak 2 saat sürmüş ve görüşmelerde yazılı notlar tutulmuştur. Görüşmecilere “ÖA1, ÖA2, ÖA3...” şeklinde kodlar verilmiştir. Toplanan verilerin analizinde içerik analizi (Merriam, 2018) ve betimsel analiz (Patton, 2018) kullanılmıştır. İnandırıcılığı sağlamak için yazılı metinlerin %20’si bir alan uzmanına gönderilmiş ve kodlar, kategoriler ve temaların oluşturulması istenmiştir. Uzman görüşleri ile araştırmacıların oluşturduğu kodlar, kategoriler ve temalar karşılaştırılmış ve hiçbir farklılık gözlenmemiştir.

3. BULGULAR

Okul öncesi öğretmen adaylarının araştırma sorularına verdikleri cevaplardan elde edilen tema, kategori ve kodlar tablolar ile sunulmuştur.

Tema	Kategoriler	Alt Kategoriler	Kodlar	f
BEKLENTİLER	Karşılanan Beklentiler	Doğal Ortam	Uygulamayı gözlemleme	8
			Çocuk ile iletişim	6
			Çocuk ile etkileşim	5
		Mesleği Tanıma	Okul öncesi öğretmeni neler yapar?	7
			Kendini Değerlendirme	Benden okul öncesi öğretmeni olur mu?
		Bu meslek bana uygun mu?		8
	Karşılanmayan Beklentiler	Verimli Bir Ders	İzlencenin içeriği	3
			Akademik danışman	3

Çizelge 1 . Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersinden Beklentileri

Çizelge 1 incelendiğinde okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin beklentilerinin neler olduğu ve bu beklentilerin karşılanma durumuna ilişkin bilgiler yer almaktadır. Beklentiler teması altında “karşılanan beklentiler” ve “karşılanmayan beklentiler” şeklinde iki kategori oluşturulmuştur. Bu yapının oluşturulmasına olanak sağlayan öğretmen adaylarının görüşlerinden bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

ÖA2: Doğal ortamda çocuklarla öğretmenin nasıl etkinlik yapacağını gözlemlemeyi umuyordum. Bu beklentim karşılandı ancak benim için çok da verimli geçmedi çünkü dersin izlencesi doğru düzdün yapılandırılmamıştı ve akademik danışmanın hiçbir hafta okula gelmedi. Raporlarıma dönüt vermedi sadece not alıp geçtim.

ÖA3: Benden okul öncesi öğretmeni olur mu sorusu sürekli kafamdaydı. Birde tam olarak çocuklar ile ne yapacağım noktasında sorularıma cevap bulacağımı düşünüyordum. Bu anlamda beklentilerimi karşıladı diyebilirim.

Tema	Kategori	Kod	f
DERSİN PROGRAMDAKİ YERİ ve SÜRESİ	Uygun Değil	Üçüncü sınıf	3
		Dördüncü sınıf	4
	Uygun	Dördüncü sınıf	1

Çizelge 2. Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Lisans Programındaki Yeri ve Süresi

Çizelge 2’de okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinin lisans programındaki yeri ve süresine ilişkin oluşturulan temanın altında “uygun değil” ve “uygun”

kategorileri yer almaktadır. Kategorilerin oluşturulmasına aracılık eden kodların seçildiği öğretmen adaylarının ifadelerinden bazıları aşağıda yer almaktadır:

ÖA4: Dördüncü sınıfta olması uygun bence. Ama sadece dördüncü sınıfta uygulama olmalı başka teorik dersler olmamalı. Diğer derslerin sınavına mı çalışalım, atanmak için sınava mı çalışalım yoksa etkinlik planı yazıp uygulamaya mı çalışalım? Bu nedenle teorik hiçbir ders olmamalı.

ÖA7: Bence üçüncü sınıftan itibaren olmalı. Haftada bir gün ile öğreneceğimiz bir şey değil.

TEMA	Kategori	Kod	f
ZORLUK	Yaşadım	Ulaşım	2
		Çocuklarla iletişim	1
		Rapor yazma	3
		Akademik danışmanın ilgisizliği	3
		Program	2
		Aldığım Eğitim	5
		Uygulama Öğretmeni	3
	Yaşamadım		2

Çizelge 3. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersinde Yaşadığı Zorluklar

Çizelge 3’de okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulama dersinde yaşadığı zorluklara ilişkin zorluk teması altında “yaşadım” ve “yaşamadım” şeklinde iki kategori yer almaktadır. Bu kategorilerin oluşturulmasına aracılık eden kodların seçimine ilişkin öğretmen adaylarından doğrudan alınan örnek ifadeler aşağıda yer almaktadır:

ÖA1: Hiçbir sorun yaşamadım.

ÖA2: ...Maarif modeli diye bir program var ancak biz hep kazanım ve gösterge olarak işledik dersleri. Şimdi bu şekilde bir programa denk gelince çok zorlandım açıkçası. Sonuçta bilmediğim bir program bu. Ayrıca sınıf öğretmeni beni öğretmen olarak kabullenmedi. Ablanız falan deyip duruyor. Sınıfta bir yardımcı personel gibi davrandığı için çocuklarda tam olarak beni dinlemiyor.

ÖA6: Çocuklar ile iletişimde sorun yaşadım. Onların seviyesine nasıl ineceğimi bilmiyorum. Sanırım okul öncesi öğretmenliği bana göre değil. Aslında bu dersi birinci sınıfta alsam büyük ihtimal tekrar sınava hazırlanır başka bölüm seçerdim.

ÖA8: Okul çok uzaktaydı. Sabah erkende kalksam hiçbir zaman çocukları karşılamaya yetişemedim. Ayrıca danışman hocam hiç okula gelmedi. Raporları kafama göre yazdım. Doğru yazıp yazmadığımı bile halen bilmiyorum. Çünkü bir dönüt alamadım sadece toplu bir şekilde aynı notu girmişti hoca.

Tema	Kategori	Kod	f
TEORİ İLE UYGULAMA BAĞI	Kuramadım	Sınıf Yönetimi	4
		Hiçbir dersle	1

Bazen kurdum	Alan dersleri	2
Kurdum	Tüm dersler	1

Çizelge 4. Öğretmenlik Uygulaması Dersinde Teori ile Uygulama İlişkisi

Çizelge 4’de okul öncesi öğretmen adaylarının almış oldukları lisans dersleri ile öğretmenlik uygulaması dersi arasındaki ilişkiye dair görüşleri doğrultusunda teori ile uygulama bağı teması oluşturulmuştur. Temanın oluşmasında “kuramadım, bazen kurdum ve kurdum” kategorileri aracılık etmiştir. Kategorilerin ise oluşturulmasında kullanılan kodların seçildiği örnek ifadeler aşağıda yer almaktadır:

ÖA4: Sınıf yönetimi dersi aldık. Ama derse giren hocamız okul öncesi eğitimi alanından değil eğitim bilimlerinden geldi. Dolayısıyla sanki normal bir sınıf düzeni varmış gibi bir ders süreci anlattı. Omuz hizasına bak, kuralları baştan koyun falan gibi. Uygulamaya gittiğimde ise çocuklara bağırıp çağırırken buldum kendimi. Dur değince durmayan, yap değince yapmayan, sürekli mızızlanan. Ne yapacağımı bilemedim. Oysaki staj öğretmenim gibi bir tekerleme bulsam toparlanmaları için ya da olumlu pekiştireçleri nasıl kullanacağımı tam olarak anlatsaydı daha verimli olurdu benim için.

ÖA5: Alan derslerinin dışında kalanlar hiçbir işe yaramadı. Boşa geçirilmiş bir zaman olarak gördüm. Alan derslerimizde öğrendiğim şeyler ise çocukların dikkatini çekmemde ve kavramları öğretmemde etkili oldu.

ÖA7: Teorik ile uygulama birbirini tutmuyor aldığımız derslerin hiçbir faydası olmadı. Bu biraz hocalardan birazdan benden kaynaklı. Dersi geçmek için dinledim. Ayrıca test olduk çoğunlukla. Ama uygulamada bir seçenek yoktu tamamen benim hazırlamam yaşanan sorunlara çözüm üretmem gerekiyordu.

TEMA	Kod	f
ÖĞRETMEN ALGISI	Eğlenceli	4
	Kuralcı	3
	Pratik	3
	Yaratıcı	3
	Sesli	2

Çizelge 5. Öğretmen Adaylarının Gözlem Deneyimleri Doğrultusunda Öğretmenlik Vizyonu

Çizelge 5 incelendiğinde okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinde sınıf öğretmenlerini gözlemleyerek kendilerinin gelecekte nasıl bir öğretmen olacaklarına ilişkin oluşturdukları vizyona yönelik olarak; öğretmen algısı teması altında kodlar oluşturulmuştur. Kod- kategori biçiminde oluşturulan yapıya aracılık eden örnek ifadeler aşağıda yer almaktadır:

ÖA3: Kuralcı ve eğlenceli bir öğretmen olmayı planlıyorum. Gözlemlediğimde staj öğretmenim kuralları baştan koymuş ve asla taviz vermiyordu. Ben ise bazı kuralları esnettiğimde çocukların bir yerden sonra beni dinlemediğini fark ettim. Ayrıca eğlenceli bir öğretmen olarak tanımlayabilirim staj öğretmenimi. Devamlı güler yüzlü ve çocuklar ile mutlu olan bir tablo çizdiği için bende nitelikli bir öğretmenin eğlenceli olması gerektiğini düşünüyorum. Kendimi de böyle bir öğretmen gibi hayal ediyorum.

ÖA5: *Pratik olmanın önemli olduğunu düşünüyorum. Çocuklar etkinlikten sıkılıyor mu hemen yeni bir şeyler üretmem gerektiği kanaatindeyim. Ayrıca sesi çıkan bir öğretmen olmak gerekiyor. Staj öğretmenim çok sessizdi. Hiç sesini yükseltmiyor çocuklar da bu yüzden pek umursamıyor. Ben etkinliklerde sesimi yükselttiğimde veya sesli bir komut verdiğimde ise daha dikkatli ve odaklanmış bir şekilde oluyolar.*

Tema	Kategori	Alt Kategori	Kod	f	
ÖNERİLER	Öğrencilere	Dersler	Oyun Etkinlikleri	2	
			Drama Etkinlikleri	2	
			Parmak Oyunları	3	
			Alan dersleri	2	
		Gözlem	Okul gözlemi	3	
		Kişisel Gelişim	Etkinliklere katılma	1	
	Ana Bilim Dalı'na	Danışman Hocalara	Uygulama gözlemi	8	
			Etkinliklere dönüt	8	
		Derse Giren Hocalara	Kendilerini güncelleme	5	
			Sınıf yönetimi dersini alan hocalarının girmesi	6	
			Dersin Yeri	Üçüncü sınıf	3
		Program Yapıcılara	Dersin Süresi	Dördüncü sınıfın tamamı	4
				Haftada 3 gün	5
			Yeni Ders	Gözlem dersi	8

Çizelge 6. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Verimli Geçmesine Yönelik Önerileri

Çizelge 6'da öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinin verimli geçmesine yönelik önerilerine ilişkin; öneriler teması başlığı altında “öğrencilere, program yapıcılara ve ana bilim dalına” şeklinde kategoriler oluşturulmuştur. Kategorilerin oluşturulmasına aracılık eden örnek ifadeler aşağıda yer almaktadır:

ÖA3: *Oyun etkinlikleri çok önemli. Çok fazla oyun etkinliği yazmak gerek ve çok oyun öğrenmek gerek. Çocuklar seyerek katılıyor, eğleniyorlar. Zaten oyunla öğreniyorlar. Oyunu diğer etkinliklerle bütünleştirmek öğreticilik açısından çok önemli. Ayrıca parmak oyunlarını özellikle ezberlesinler. Çocuklar bu sayede toparlıyor dikkatini. En az 30 tane parmak oyunu bilmek gerek. Danışman hocaların muhakkak gelip bizleri gözlemlemesi ve etkinlik planlarına dönüt vermesi lazım. Sınıf yönetimi dersine alan hocasının girmesi gerekir.*

ÖA4: *Drama etkinliklerini yazmayı ve uygulamayı öğrensinler. Dramanın her aşamasında yeni şeyler öğreniyorlar. Tabi uygulaması çok sorun olabiliyor. Rollerini kabul etmiyor itiraz falan ediyorlar ama yine de çok eğleniyorlar. Aynı şekilde oyun etkinlikleri de çok önemli. Ayrıca*

fırsatları oldukça bir okul öncesi kurumunu ziyaret etsinler. Bizim deneyim dersimiz yoktu. Direk sınıf ortamına girdim. Çok zor olduğunu o zaman gördüm.

ÖA7: Gözlem dersi hiç almadık. Programa gözlem dersi muhakkak eklenmeli. Bizim alt sınıflarımız gözlem dersini alıyor. Biz almadığımız için ilk defa sınıf ortamını gördük ve çok zorlandık. Ayrıca dersin haftada 3 gün uygulaması olması lazım. Bir gün ile pek bir şey öğrenmek mümkün değil. Danışman hocaların okula gelmesi ve bizi izlemesi gerek. Sınıf yönetimi dersi için okul öncesi eğitiminde uzman bir hocaların derse girmesi lazım. Hocaların kendini güncellemesi lazım. Çünkü artık çocuklar dijital çağda ve bize buna yönelik eğitimler gerekli.

ÖA8: Danışman hocaların bizi izlemesi ve raporlara dönüt vermesi lazım. Sınıf yönetimi dersine alan hocalarımızdan birisinin girmesi gerekiyor. Ayrıca diğer derslerimizde de hocaların kendini artık güncellemesi lazım. Bazı hocalarımız halen ilk göreve başladığı dönemdeki anlatımları yapıyor ama çocuklar aynı çocuk değil. Farklı beklentileri, ihtiyaçları olan çocuklar. Hatta gelişim özellikleri bile bana göre aynı değil. Bize altı yaşında şunu ancak yapar denilen çocuklar dört yaşında aynı becerileri sergileyebiliyor.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Okul öncesi öğretmen adayları öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin doğal ortamda gözlem yapma, çocuk ile iletişim ve etkileşim kurma, mesleği tanıma ve kendisinin hangi becerilere sahip olduğunu görme noktasında beklentilerinin karşılandığını belirtmiştir. Ancak öğretmen adayları dersin verimliliği noktasında akademik danışmandan ve dersin izlencesinden kaynaklı olarak beklentilerinin karşılanmadığını ifade etmişlerdir. Karaoğlu (2024) çalışmasında öğretmen adaylarının çocuklar ile etkileşim kurma noktasında faydalı bir ders olduğunu bulgulamıştır. Aslan ve Sağlam (2018) öğretmenlik uygulama dersinin mesleği tanıma noktasında öğretmen adaylarına katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu öğretmenlik uygulaması dersinin dördüncü sınıfta ve haftada bir gün olmasından memnun değildir. Öğretmen adayları dersin üçüncü sınıftan itibaren başlaması ya da sadece dördüncü sınıfta uygulamanın olması gerektiğini belirtmişlerdir. Benzer şekilde Akgül ve diğ. (2020) yapmış oldukları araştırmada öğretmen adaylarının atanmak için sınava hazırlandığı için öğretmenlik uygulama dersine gerekli önemi vermekte zorlandıklarını tespit etmişlerdir. Kavas ve Bugay (2009) yapmış oldukları çalışmada öğretmenlik uygulama süresini öğretmen adayları yetersiz olduğunu belirttiğini bulgulamışlardır.

Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu ulaşım, çocuklarla iletişim, rapor yazma, akademik danışmanın ilgisizliği, program, sınıf öğretmeninden, almış olduğu eğitimden kaynaklı olarak zorluk yaşamıştır. Yıldırım ve diğ. (2019) yapmış oldukları araştırmada akademik danışmanların öğretmen adaylarına yeterince dönüt vermediklerini bulgulamıştır. Seçer ve diğ. (2010) yapmış oldukları çalışmalarında akademik danışmanların öğretmen adaylarına yeterince rehberlik etmediği sonucuna ulaşmıştır. Görgen ve diğ (2013); Karaca ve Aral (2011); Tonga ve Erden (2021) yaptıkları araştırmalarında öğretmen adaylarının sınıf öğretmenleri tarafından öğretmen olarak kabul görmeyişinden kaynaklı iletişim sorunlarının ortaya çıktığını tespit etmiştir. Bu çalışmada öğretmen tarafından öğretmen adaylarına yardımcı

personel gibi davranmasından kaynaklı olarak sınıftaki çocukların kendilerini dinlemedikleri bu nedenle çocukla iletişim sorunu ve sınıf yönetiminde zorluk yaşadıkları düşünülmektedir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu almış oldukları lisans dersleri ile öğretmenlik uygulaması dersi arasındaki ilişki kuramamıştır. Öğretmen adayları özellikle sınıf yönetimi noktasında teorik olarak almış oldukları eğitimin uygulamada işe yaramadığını belirtmiştir. Akgül ve diğ. (2020) yapmış oldukları araştırmada öğretmen adaylarının teorik bilgilerini uygulamaya aktarılamadığını tespit etmiştir. Karaoğlu (2024) yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının sınıf yönetimi becerilerinde sorun yaşadıklarını tespit etmiştir. Bu çalışmadaki katılımcılar yaşanan sorunun sınıf yönetimi dersinin alan dışı akademisyenler tarafından verilmesi sonucu uygulamada tam olarak neler yapacakları noktasında eksikliğe neden olduğunu ifade etmişlerdir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinde sınıf öğretmenlerini gözlemleyerek kendilerinin gelecekte nasıl bir öğretmen olacaklarına ilişkin kuralcı, eğlenceli, yaratıcı, pratik ve sesli bir yapıda öğretmen olmaları gerektiğine dair bir algı oluşturmuşlardır.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinin verimli geçmesine yönelik alt sınıftaki öğrencilere; oyun, drama etkinliklerini çok iyi öğrenmelerini, çok fazla parmak oyunu öğrenmelerini, alan derslerini dikkatlice dinlemelerini, fırsat buldukları her an bir anaokulunu gözlemlemelerini ve üniversite veya fakültedeki düzenlenen tüm etkinliklere katılmaları önerilerinde bulunmuşlardır. Ana bilim dalına ilişkin olarak ise; öğrencilerin öğretmenlik uygulamasını gelip takip etme ve etkinlik planlarına dönüt vermeleri, hocaların kendilerini güncellemelerini ayrıca sınıf yönetimi dersini alan hocalarının girmesi gerektiğine ilişkin önerilerde bulunmuşlardır. Öğretmen adayları 2022 yılı itibariyle her eğitim fakültesinin kendisine ait bir program oluşturma esnekliğine dayalı olarak gözlem dersinin programa kesinlikle eklenmesi gerektiğinde hem fikirdir. Dersin saatinin artırılması, dersin üçüncü sınıfta okutulmasına ilişkinde görüş bildirmişlerdir.

5. KAYNAKÇA

Aslan, M., & Sağlam, M. (2018). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi [Evaluation of teaching practice course according to

- opinions of student teachers]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 144-162.
- Aslanargun, E., Kılıç, A., & Acar, F. E. (2012). Uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarına rehberlik düzeyleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(39), 1-21.
- Akgül, E., Ezmeci, F., & Akman, B. (2020). Okul öncesi öğretmen adaylarının, öğretmenlerinin ve öğretim elemanlarının "öğretmenlik uygulaması" sürecinde yaşadıkları zorlukların incelenmesi. *e-Kafkas Journal of Educational Research*, 7(2), 167-184.
- Akgül, P., & Aydoğan, Y. (2024). Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Okul Öncesi Öğretmen Adayları ve Uygulama Okuluna Katkılarının İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(3), 2281-2308.
- Avcı, E. K., & İbret, B. Ü. (2016). Öğretmenlik uygulaması-II dersine ilişkin okul öncesi öğretmen adaylarının görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2519-2536.
- Bay, D. N., Şeker, P. T., & Alisinanoğlu, F. (2020). Öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 1-20.
- Bayrak, H. U., Karakuş, H., Göktaş, D., Gök, H. N., & Payam, Z. (2023). Okul öncesi öğretmen adaylarının çevrim içi öğretmenlik uygulamasına ilişkin görüşleri. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 175-198.
- Creswell, J. W. (2023). Nitel araştırma yöntemleri-Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni. (7.baskı) (Çev.: M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Değirmençay, Ş. A., & Kasap, G. (2013). Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 47-57.
- Duman, G. (2016). Okul öncesi öğretmenliği lisans programı öğretmenlik uygulaması derslerinin öğrenci boyutunda değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(4), 1661-1674.
- Durna, D. K., & Kösterelioğlu, M. A. (2023). Pandemi sürecinde uzaktan öğretimle yürütülen öğretmenlik uygulaması dersine yönelik öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 12(2), 837-857.
- Görgen, İ., Çokçalışkan, H. ve Korkut, Ü. (2013). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adayları, uygulama öğretmenleri ve uygulama öğretim üyeleri açısından işlevselliği. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (28), 56-73.
- Gürbüztürk, O., & Çalış, N. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasında karşılaştıkları sorunlar (İnönü Üniversitesi örneği). *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 108-122.
- Greenbaum, T. L. (1999). Moderating focus groups: A practical guide for group facilitation. Sage Publications.
- Kalkan, M., & Yıldız, E. (2022). COVID-19 Pandemisi sürecinde okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine yönelik görüşleri. *Eurasian Journal of Teacher Education*, 3(1), 1-18.
- Karaca, N. H., ve Aral, N. (2011). Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar. *Proceedings of the 2nd International*

Conference on New Trends in Education and Their Implications (pp. 595-602). Antalya, Turkey

- Karaoğlu, S. (2024). Okul Öncesi Öğretmen Adayları Perspektifinden Öğretmenlik Uygulaması Dersinin İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 11(22), 160-173.
- Kavas, A. B. ve Bugay, A. (2009). Öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimlerinde gördükler eksiklikler ve çözüm önerileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(25), 13- 21.
- Merriam, S.B. (2018). Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Patton, M. Q. (2018). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri. (M. Bürün ve S.B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Seçer, Z., Çeliköz, N., & Kayılı, G. (2010). Okul öncesi öğretmenliği okul uygulamalarında yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 128-149.
- Tonga, F. E., & Erden, F. T. (2021). Okul öncesi öğretmen adaylarının ve uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(1), 20-37.
- Yazıcı, Z., Aslan, A., & Yüksel, B. (2021). Okul öncesi eğitimi bağlamında mentor öğretmenlerin mesleki rehberlik yeterlikleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (58), 417-441.
- Yıldırım, R. G., Akamca, G. Ö., Ellez, A. M., Karabekmez, S., & Üner, A. N. B. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (2), 306-316.
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK). (2018). Öğretmen yetiştirme lisans programları. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/AA_Sunus_%20Onsoz_Uygulama_Yonergesi.pdf adresinden erişildi.

2008-2024 YILLARI ARASINDA TÜRKİYE'DE ÖZEL EĞİTİM KAPSAMINDA “BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ EĞİTİM PROGRAMLARINA (BEP)” YER VEREN TEZLERİN İNCELENMESİ

Yüksek Lisans Öğrencisi, ŞENAY AKKAYA¹

¹Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, akkayasenayakkaya@gmail.com

Prof. Dr., ŞENEL ELALDI²

²Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, selaldi@cumhuriyet.edu.tr-0000-0003 0780-4207

ÖZET

Bu çalışma, bireyselleştirilmiş eğitim programları ile ilgili 2008/2024 yılları arasında Türkiye'de yayımlanmış, özel eğitim dersi kapsamında yazılan yüksek lisans ve doktora tezlerini betimsel içerik analizi yöntemiyle incelemeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda, YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edilen, "BEP, Özel eğitim, kaynaştırma ve özel eğitim öğretmenleri" gibi anahtar kelimelerle taranan ve belirli dahil etme kriterlerine uygun 23 tez araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Albayrak tarafından geliştirilen yayın sınıflama formu kullanılmış ve elde edilen veriler frekans ve yüzde hesaplamaları ile tablolar halinde sunulmuştur. Çalışmanın temel amacı, bu tezlerin künye bilgilerini, yıllara göre dağılımlarını, konu alanlarını, kullanılan araştırma yöntemlerini, veri toplama araçlarını, örneklem büyüklüklerini, veri analiz yöntemlerini ve enstitü/üniversite dağılımlarını belirleyerek, alanda yapılan çalışmaların genel eğilimini ortaya koymak ve gelecekteki araştırmalara yön vermektir. Elde edilen bulgular, bu alanda daha fazla doktora çalışması yapılmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır. Ayrıca, BEP'i farklı dersler bağlamında ele alan çalışmaların ve diğer veri tabanlarındaki yayınların da incelenmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Özel eğitim, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP), Kaynaştırma, Betimsel içerik analizi

AN EXAMINATION OF GRADUATE THESIS INCLUDING “INDIVIDUALIZED EDUCATION PROGRAM (IEPs)” WITHIN SPECIAL EDUCATION IN TURKIYE IN 2008-2024

ABSTRACT

This study aims to examine master's and doctoral theses published in Türkiye between 2008-2024 on Individualized Education Programs (IEPs) through descriptive content analysis. In this context, a total of 23 theses that met inclusion criteria with keywords such as "IEP," "special education," "inclusion," and "special education teachers" from the National Thesis Center of

the Council of Higher Education (YÖK) database were included in the study. The publication classification form developed by Albayrak was used as a data collection tool and the obtained data were analyzed through frequency and percentage calculations and presented in tables. The main purpose of the study is to identify the bibliographic details, yearly distribution, research topics, methods used, data collection tools, sample sizes, data analysis techniques, and distribution by institutions/universities of the theses, in order to reveal general trends in the field and guide future research. The findings reveal the need for more doctoral studies in this field. Furthermore, it is recommended that future studies also examine IEP-related research within the context of different school subjects and extend their scope to include other academic databases beyond YOK.

Keywords: Special education, Individualized Education Program (IEP), Inclusion, Descriptive content analysis

1.GİRİŞ

Toplumların gelişmişlik düzeyi, bireylerine sundukları eğitim hizmetlerinin kapsayıcılığı ile doğru orantılıdır. Bu bağlamda, bireysel farklılıkların ve özel gereksinimlerin dikkate alındığı özel eğitim, çağdaş eğitim sistemlerinin ayrılmaz bir parçası hâline gelmiştir. Özel eğitim; zihinsel, bedensel, duyuşsal, sosyal, duygusal ya da iletişimsel açıdan yetersizlik veya üstünlük gösteren bireylerin ihtiyaçlarına uygun olarak planlanan bireyselleştirilmiş öğretim sürecini kapsamaktadır (Akkök, 2021).Dünya genelinde olduğu gibi Türkiye'de de özel eğitim, yasal düzenlemeler ve politikalarla desteklenmektedir. Türkiye'de özel eğitime ilişkin temel yasal çerçeve, 5378 sayılı Engelliler Hakkında Kanun ve Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği ile belirlenmiştir. Bu düzenlemeler doğrultusunda, özel gereksinimli bireylerin bağımsız, üretken ve topluma uyumlu bireyler hâline gelmeleri hedeflenmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Yönetmelikte özel eğitim; "bireysel farklılıkları ve özel gereksinimleri olan bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla geliştirilen özel programlar, yöntemler, personel ve araç-gereçlerle sunulan eğitim hizmetleri" olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2018).

Geleneksel eğitim yaklaşımlarında çoğu zaman göz ardı edilen özel gereksinimli bireyler, günümüzde eğitimde fırsat eşitliği anlayışı çerçevesinde desteklenmekte ve toplumla bütünleştirilmeye çalışılmaktadır. Bu doğrultuda hazırlanan bireyselleştirilmiş eğitim programları (BEP), özel eğitim hizmetlerinin temel araçlarından biri olarak öne çıkmaktadır. Özel eğitim hizmetleri yalnızca bireyin akademik gelişimini değil; aynı zamanda sosyal, duygusal ve iletişimsel gelişimini de hedeflemektedir (İlik & Günay, 2020; Sucuoğlu & Bakkaloğlu, 2020).

Özel eğitim, "öğrenme, iletişim, davranışsal, duyuşsal ve/veya fiziksel gelişim alanlarında olağan dışı farklılıklar gösteren bireylerin, potansiyellerini en üst düzeyde kullanabilmeleri için planlanan ve uygulanan bireyselleştirilmiş eğitim süreci" olarak tanımlanır (Kirk, Gallagher & Anastasiow, 2006). Bu sürecin etkinliğini artırmak amacıyla her öğrenci için bireyselleştirilmiş

eğitim programı (BEP) hazırlanır. BEP, özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler için etkili ve sistematik bir yol sunmakta; gelişim düzeyleri, öğrenme stilleri, ilgi alanları ve bireysel ihtiyaçları doğrultusunda eğitim hizmetlerinin kişiselleştirilmesini sağlamaktadır. Böylelikle bireyin akademik, sosyal ve kişisel gelişiminin desteklenmesi ve potansiyelinin en üst düzeyde gerçekleştirilmesi hedeflenmektedir (MEB, 2021).

BEP kapsamına dâhil edilen öğrenci grupları şunlardır: Zihinsel Yetersizlik: Zihinsel işlevlerde ve uyumsal davranışlarda önemli sınırlılıklar görülmesi durumudur. Bu bireyler, öğrenme hızında yavaşlık ve günlük yaşam becerilerinde destek ihtiyacı yaşarlar (Akkök, 2021). İşitme Yetersizliği: İşitme duyusunda kalıcı veya geçici kayıplar sonucu dil gelişimi ve iletişim becerilerinde zorluklar yaşanır (Hallahan, Kauffman & Pullen, 2019). Görme Yetersizliği: Görsel bilgileri alma, yorumlama ve kullanmada yaşanan sınırlılıklardır. Eğitim süreci, Braille alfabesi ve sesli materyaller gibi desteklerle yürütülür (Sucuoğlu & Bakkaloğlu, 2020). Bedensel Yetersizlik: Kas-iskelet sistemi, sinir sistemi veya hareketi etkileyen hastalıklar nedeniyle fiziksel işlevlerde kısıtlılık yaşanması durumudur (Turnbull, Turnbull & Wehmeyer, 2016). Dil ve Konuşma Bozuklukları: Sözlü dili anlama, üretme veya konuşma seslerini doğru kullanma süreçlerinde yaşanan güçlüklerdir (Yücesoy & Sönmez, 2018). Özgül Öğrenme Güçlüğü: Disleksi, disgrafi ve diskalkuli gibi alanlarda, zekâ düzeyi normal veya üstün olmasına rağmen öğrenme güçlüklerinin yaşanmasıdır (Lerner, 2006). Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB): Sosyal iletişimde zorluklar ve sınırlı, tekrarlayıcı davranışlarla karakterize nörogelişimsel bir bozukluktur (American Psychiatric Association, 2013). Duygusal ve Davranışsal Güçlükler: İçer kapanıklık, saldırganlık, dikkat eksikliği ve depresyon gibi duygu ve davranış düzenleme sorunları yaşanır (Turnbull, Turnbull & Wehmeyer, 2016). Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB): Dikkat süresinin kısa olması, dürtüsellik ve aşırı hareketlilik ile karakterize edilen bir gelişimsel bozukluktur (Barkley, 2015). Üstün Zekâlı ve Üstün Yetenekli Öğrenciler: Bilişsel, yaratıcı, liderlik veya akademik alanlarda akranlarından belirgin biçimde farklılık gösteren bireylerdir (Sak, 2011). Sonuç olarak BEP, eğitimde fırsat eşitliğini sağlama konusunda bireylere yardımcı olabilir. Ayrıca Eğitim bilimleri literatüründe farklı disiplinleri (psikoloji, özel eğitim, gelişim psikolojisi vb.) bir araya getirerek bilimsel bilgi üretimini destekleyen bir çerçeve sunmaktadır. BEP odaklı araştırmalar, bireylerin öğrenme süreçlerine ilişkin teorilerin gelişmesine katkı sağlamış; ölçme-değerlendirme, program geliştirme ve öğretim stratejileri gibi alanlarda bilimsel çeşitliliği artırmıştır. Ayrıca BEP, özel eğitimde kanıta dayalı uygulamaların temelini oluşturarak, uygulayıcılar için geçerli ve güvenilir yöntemler önermiştir (Avcıoğlu, 2011).

1.1. Problem Cümlesi ve Alt Problem Cümleleri

Bu araştırmanın problem cümlesi; “Özel Eğitimde 2008-2024 yılları arasında Türkiye’de yayımlanmış olan BEP’e yer veren çalışmaların künye bilgileri, eğilimleri ve çalışma sonuçlarının değerlendirilmesi nasıldır?” şeklinde belirlenmiştir.

Araştırmanın amacına ve temel araştırma sorusuna uygun olarak sırasıyla aşağıda yer alan alt problemlere cevaplar aranmıştır;

1. 2028-2024 yılları arasında Türkiye’de yayımlanmış olan özel eğitimde, BEP’e yer veren çalışmaların künye bilgisi dağılımı nasıldır?
2. Çalışmaların yıllara göre dağılımı nasıldır?
3. Çalışmaların yüksek lisans ve doktora tezleri olarak dağılımı nasıldır?
4. Çalışmaların konu alanlarına ilişkin dağılımları nasıldır?
5. Çalışmalarda kullanılan araştırma yöntemleri nelerdir?
6. Çalışmalarda kullanılan veri toplama araçları nelerdir?
7. Çalışmalarda yer alan örneklem ve örneklem büyüklüklerinin dağılımı nasıldır?
8. Çalışmalarda kullanılan veri analizi yöntemleri nelerdir?
9. Çalışmaların bölüm/ana bilim dalına göre dağılımı nasıldır?
10. Çalışmaların enstitü/üniversitelere göre dağılımı nasıldır?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma ile 2008-2024 yıllarını kapsayan ve Türkiye’de yayımlanmış olan, özel eğitime yer veren tezlerin künye bilgileri, eğilimleri ve çalışma sonuçlarının betimsel içerik analizi yöntemiyle incelenmesi amaçlanmaktadır.

1. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizine yönelik bilgiler yer almaktadır.

2.1. Araştırmanın Modeli

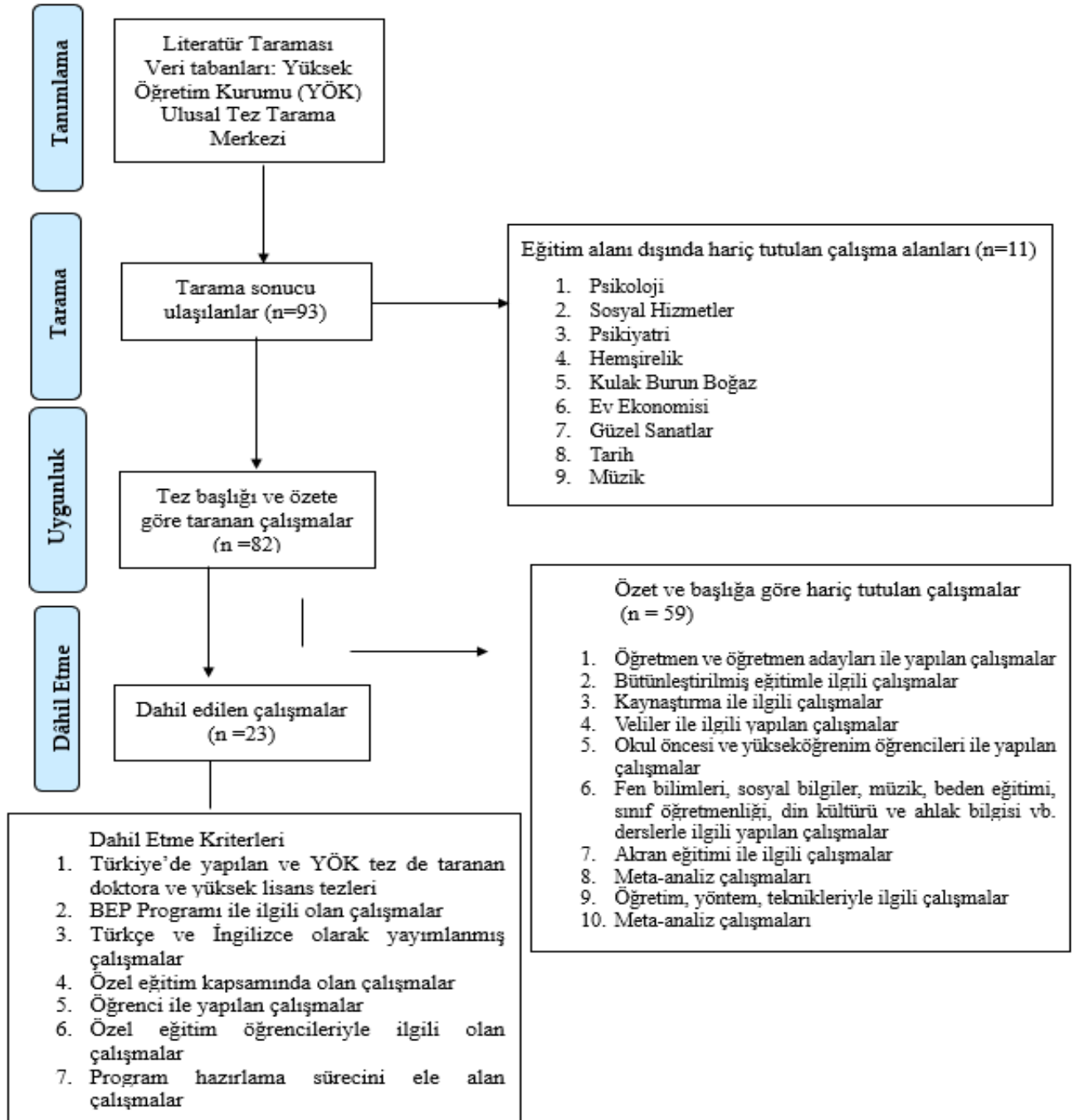
Bu çalışmada, 2008-2024 yılları arasında Türkiye’de yayımlanmış olan, özel eğitimde BEP’e yer veren yüksek lisans ve doktora tezlerini incelemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden betimsel içerik analizi kullanılmıştır. Betimsel içerik analizi; belirli konuyla ilgili olarak nitel ve nicel çalışmaların sistematik bir şekilde incelenerek düzenlenmesini ve genel eğilimlerin belirlenmesini amaçlar (Ültay, Akyurt & Ültay, 2021).

2.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2008 – 2024 yılları arasında YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında “BEP, kaynaştırma eğitimi ve özel eğitim, özel eğitim öğretmenleri” gibi anahtar sözcükleri kullanılarak yapılan tarama sonucunda ulaşılan ulusal alanda yayımlanmış bireysel eğitim programlarını kapsayan yüksek lisans ve doktora tezleri oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçsal örnekleme çeşitlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme araştırmacı tarafından belirlenen belirli bir dizi ölçütün kullanılmasını kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırma kapsamında dâhil edilme

ölçüt/kriterleri ve taranan çalışma sayıları Moher, Liberati, Tetzlaff ve Altman (2009) tarafından geliştirilen Prisma Akış Diyagramı'nda (Bkz. Görsel 1) gösterilmiştir.

Araştırmacılar tarafından belirlenen ve Görsel 1'de de yer alan dâhil etme kriterleri kapsamında YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından belirlenen anahtar kelimeler kullanılarak ilk taramada 2008-2024 yıllarını kapsayan 93 çalışmaya ulaşılmıştır. Bu çalışmalardan ilk taramada eğitim alanı dışında yapılanlar (n=11) çalışmalar elenmiş ve kalan çalışmalar (n=82) ikinci aşamada başlık ve özete göre tekrar değerlendirilmiştir. İlgisiz konu başlıkları ya da araştırmacılar tarafından belirlenen dâhil etme kriterlerine uymayan özetlerden yola çıkarak hariç tutulan çalışmalar (n=59) tekrar elenmiştir. Kalan çalışmalar (n= 23) ise uygunluk kriterlerine göre tekrar gözden geçirilmiş ve nitelik değerlendirilmesi de yapıldıktan sonra çalışma kapsamına alınmıştır.



From: Moher D, Liberati A, Tetzlaff J, Altman DG, The PRISMA Group (2009). Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement. PLoS Med 6(7): e1000097. doi:10.1371/journal.pmed1000097

Görsel1. Prisma Akış Diyagramı

2.3.Veritoplama Aracı

Çalışmada veri toplama aracı olarak Albayrak (2017) tarafından geliştirilmiş olan yayın sınıflama formu kullanılmıştır. Araştırma kapsamında kullanılan bu form: tezlerin künyesi, yıllara göre dağılımı, yüksek lisans ve doktora tezleri olarak dağılımı, konu alanlarına ilişkin dağılımı, kullanılan araştırma yöntemleri, kullanılan veri toplama araçları, örneklem/çalışma grupları dağılımları, kullanılan veri analizi yöntemleri ve enstitü/üniversitelere göre dağılımı içermektedir.

2.4.Verilerin Analizi

Araştırmaya dahil edilen çalışmalardan (n=23) yayın sınıflama formu kapsamında elde edilen verilerin frekans ve yüzde hesaplamaları yapılmış ve tablolar kullanılarak ifade edilmiştir.

3. BULGULAR

Özel eğitim kapsamında BEP'e yer veren 2008-2024 yılları arasında yayımlanmış ve araştırmının dahil etme kriterlerine uygun olan çalışmaların (n=23) çeşitli niteliklerine ilişkin dağılımları araştırmının alt problemleri doğrultusunda aşağıda yer almaktadır

3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmının birinci alt problemi “Özel eğitimde BEP'e yer veren çalışmaların künye bilgisi dağılımı nasıldır?” şeklinde ifade edilmektedir. İlgili alt problem doğrultusunda araştırma kapsamına giren tezlerin künye bilgileri (yazar bilgisi, yayın dili, sayfa sayıları) Çizelge 1’de gösterilmiştir.

Çizelge 1.Künye Bilgisine Ait Bulgular

KÜNYE BİLGİLERİ		F	%
Yazar Bilgileri	Türk	23	100
TOPLAM		23	100
Yayın Dili	Türkçe	23	100
TOPLAM		23	100
Sayfa Sayıları	0-100	3	13,64
	101-150	8	36,36
	151-200	7	31,82
	201-250	4	18,18
TOPLAM		23	100

Çizelge 1 incelendiğinde de çalışmanın tamamının (n=23) Türk yazarlar tarafından yapıldığı görülmektedir. Yapılan çalışmalar araştırmının dahil edilme kriterleri doğrultusunda yalnızca Türkiye tabanlı üniversitelerde yayımlanan yüksek lisans ve doktora tezlerini içermesi sebebi ile bu sonucun çıkmasının olası olduğu düşünülmektedir. Öte yandan çalışmaların yayın dili açısından künye bilgisi dağılımında %100’nün (n=23) Türkçe olarak yayımlandığı görülmektedir. İngilizce ya da başka bir dilde yayımlanmış çalışma araştırma kapsamında yer almamaktadır.

Araştırma kapsamına alınan tezlerin sayfa sayısı dağılımı incelendiğinde; %13,64’ünün (n=3) 0–100 sayfa aralığında; %36,36’sının (n=8) 101–150 sayfa aralığında; %31,82’sinin (n=7) 151–200 sayfa aralığında; %18,18’inin (n=4) 201–250 sayfa aralığında yer aldığı görülmektedir.

3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Araştırma kapsamına alınan çalışmaların yıllara göre dağılımı nasıldır?” sorusuna yönelik bulgular Çizelge 2’de gösterilmiştir.

Çizelge 2. Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı

Yıllar	F	%
2008	1	4.55
2011	1	4.55
2013	1	4.55
2015	1	4.55
2016	1	4.55
2018	1	4.55
2019	2	9.09
2021	1	4.55
2022	3	13.64
2023	4	18.08
2024	7	31.08
Toplam	23	100

Çizelge 2’de yer alan verilere göre, BEP’e yer veren 23 çalışmaların yıllara göre dağılımı incelendiğinde, 2024 yılı, çalışmalarda en yüksek frekansa sahip yıl olup, toplam çalışmaların %31.08’ini (n=7) oluşturmaktadır. Bu durum, son yıllarda konuya olan ilgilinin arttığını ve daha fazla çalışmanın gerçekleştirildiğini göstermektedir. Ardından 2023 yılında da çalışma yoğunluğu (%18.08; n=4) göze çarpmaktadır. Öte yandan, 2008, 2011, 2013, 2015, 2016 ve 2018 yıllarında yapılan çalışmaların her biri yalnızca %4.55 (n=1) oranında kalırken; 2019 yılında bu oranın %9.09 (n=2) olduğu görülmektedir.

3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Araştırma kapsamına alınan çalışmaların yüksek lisans ve doktora tezleri olarak dağılımı nasıldır?” sorusuna yönelik bulgular Çizelge 3’te yer almaktadır.

Çizelge3. Çalışmaların Yüksek Lisans ve Doktora Tezi Dağılımları

TEZLER	F	%
Yüksek Lisans	20	86.36
Doktora	3	13.64
TOPLAM	23	100

Çizelge 3’e göre, incelenen 23 çalışmadan % 86.36’sı (n= 20) yüksek lisans tezi; %13,64’ (n= 3) doktora tezi olarak yayımlanmıştır.

3.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Araştırma kapsamına alınan çalışmaların konu alanlarına ilişkin dağılımları nasıldır?” sorusuna yönelik elde edilen bulgular Çizelge 4’te yer almaktadır.

Çizelge 4. Çalışmaların Konu Alanlarına İlişkin Bulgular

Konu Alanları	F	%
Sınıf Öğretmenliği	1	4.35
Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi	1	4.35
Sınıf Eğitimi	2	8.70
Temel Eğitim	2	8.70
Özel Eğitim	4	17.39
Beden Eğitimi	1	4.35
Eğitim Bilimleri	12	52.17
TOPLAM	23	100

Çizelge 4’te BEP’e yer veren 23 çalışmanın konu alanlarına ilişkin dağılımları yer almaktadır. Bulgulara göre: %4,35’i (n=1) sınıf öğretmenliği, %4,35’i (n=1) matematik ve fen bilimleri eğitimi, %8,70’i (n=2) sınıf eğitimi, %8,70’i (n=2) temel eğitim, %17,39’u (n=4) özel eğitim, %4,35’i (n=1) beden eğitimi ve %52,17’si (n=12) eğitim bilimleri alanlarında yayımlanmıştır.

3.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi “Araştırma kapsamına alınan çalışmalarda kullanılan araştırma yöntemleri nelerdir? şeklinde ifade edilmektedir. İlgili alt problem doğrultusunda araştırma kapsamına giren tezlerinin içerdiği araştırma yöntemleri Albayrak (2017) tarafından geliştirilen ve bu çalışmada da veri toplama aracı olarak kullanılan yayın sınıflama formu kapsamında üç ana başlık altında boyutlandırılmış (Nicel Araştırma Yöntemleri (n=12), Nitel Araştırma Yöntemleri (n=9) ve Karma Araştırma Yöntemleri(n=2) ve üç ayrı çizelge halinde gösterilmiştir.

Çizelge5. Çalışmalarda Kullanılan Nicel Araştırma Yöntemleri

ANA KATEGORİ	ALT KATEGORİ	F	%
NİCEL ARAŞTIRMA YÖNTEMLERİ	Deneyssel Araştırma Yöntemleri	Tam Deneyssel 5	41.67
		Yarı Deneyssel 1	8.3
	Deneyssel Olmayan Araştırma Yöntemleri	İlişkisel 6	50
		Tarama	
	TOPLAM	12	100

Çizelge 5’e göre, BEP’e yer veren çalışmandan nicel araştırma yöntemi kullanılanların (n=12), %41,67’sinde (n=5) tam deneyssel; %8,3’ünde (n=1) yarı deneyssel desen kullanılmıştır. Deneyssel olmayan nicel araştırma yöntemleri kullanılan çalışmalardan %50’si (n=6) ilişkisel arama (Correlational survey) modeline yer vermiştir.

Çizelge 6. Çalışmalarda Kullanılan Nitel Araştırma Yöntemleri

ANA KATEGORİ	ALT KATEGORİ	F	%
NİTEL ARAŞTIRMA YÖNTEMLERİ	Örnek Olay/Durum	3	33.33
	Eylem Araştırması	2	22.22
	Doküman analizi	2	22.22
	Diğer (Vaka Analizi Yöntemi)	2	22.22
	TOPLAM	9	100

Çizelge 6'ya göre BEP'e yer veren ve nitel yöntem esas alınarak yapılmış olan çalışmaların (n=9)%33'ünde (n=3) örnek olay/durum çalışması deseni; %22,22'sinde (n=2) eylem araştırması; %22,22'sinde (n=2) doküman analizi ve %22,22'sinde (n=2) diğer (vaka analizi) kullanılmıştır.

Çizelge7.Çalışmalarda Kullanılan Karma Araştırma Yöntemleri

ANA KATEGORİ	ALT KATEGORİ	F	%
KARMA ARAŞTIRMA YÖNTEMLERİ	Açıklayıcı sıralı desen	2	100
	TOPLAM	2	100

Çizelge 7'de verildiği gibi karma yöntem esas alınarak yapılmış olan çalışmaların tamamı (n=2; %100) açıklayıcı desen kullanmıştır.

3.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi “Araştırma kapsamına alınan çalışmalarda kullanılan veri toplama araçları nelerdir?” şeklinde ifade edilmektedir. Bu doğrultuda veri toplama araçlarına yönelik bulgular nicel ve nitel boyutlu olarak aşağıda yer alan çizelgelerde ayrı ayrı verilmiştir.

Çizelge 8. Nicel Boyutlu Veri Toplama Araçlarına İlişkin Bulgular

			F	%
	GÖZLEM		-	
NİCEL BOYUTLU VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	BAŞARI TESTLERİ	Çoktan Seçmeli	3	21.42
	TUTUM/ALGI/KİŞİLİK/YETENEK TESTLERİ	Açık Çoktan Seçmeli Uçlu Seçmeli Diğer	5	35.71
	ANKET/ÖLÇEK	Çoktan Seçmeli	6	42.85
	TOPLAM		14	100

Çizelge 8’de verilen BEP’e yer veren çalışmaların kullanılan veri toplama araçlarına göre dağılımları incelendiğinde gözlem yöntemi kullanılmadığı görülmektedir. Başarı testleri %21,42 (n=3) oranında kullanılmıştır. Tutum/Algı/Kişilik/Yetenek testleri %35,71 (n=5) oranında kullanılırken; Anket/Ölçek %42,85 (n=6) oranında kullanılmıştır. Toplamda bu bölümde yer alan 14 çalışmanın (12 nicel ve 2 karma) büyük kısmının anket/ölçek ve tutum/algı/k kişilik/yetenek testleri gibi araçlarla veri topladığı görülmektedir.

Çizelge 9. Nitel Boyutlu Veri Toplama Araçlarına İlişkin Bulgular

		F	%
GÖRÜŞME	Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	6	54.55
TUTUM/ALGI/ KİŞİLİK/YETENEK TESTLERİ	Açık Uçlu	-	-
	Çoktan Seçmeli	-	-
DÖKÜMANLAR	Doküman İnceleme	5	45.45
TOPLAM		11	100

Çizelge 9’da BEP’e yer veren nitel boyutlu çalışmaların (9 nitel ve 2 karma) veri toplama araçlarına ilişkin dağılımları incelendiğinde, yarı yapılandırılmış görüşme formu (n=6)%54,55 oranında kullanılırken; doküman incelemesi (n=5) %45,45 oranında kullanılmıştır.

Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi “Araştırma kapsamına alınan çalışmalarda yer alan örneklem ve örneklem büyüklüklerinin dağılımı nasıldır?” sorusuna yönelik elde edilen bulgular aşağıda nitel ve nicel boyut olmak üzere ayrı çizelgelerde gösterilmektedir.

Çizelge 10. Nicel Boyutlu Örneklem/Çalışma Gruplarının Büyüklüklerine İlişkin Bulgular

	Örneklem/Çalışma Grubu Büyüklükleri	F	%
NİCEL BOYUTLU ÇALIŞMALARIN ÖRNEKLEM ÇALIŞMA GRUPLARININ BÜYÜKLÜKLERİ	1-100 Arası	7	%53’85
	101-300 Arası	4	%30.77
	301-500 Arası	-	
	501 ve daha fazlası	1	%7.69
TOPLAM		13	100

Çizelge 10’de nicel çalışmaların (n=12) örneklem büyüklüklerine yer verilmiştir. Bu bağlamda %53,85’ inde (n=7) 1-100 arası; %30,77’sinde (n= 4) 101-300 arası; %7, 69’unda (n=3) 501 ve daha fazlası örneklem kullanıldığı görülmektedir.

Çizelge 11. Nitel Boyutlu Örneklem/Çalışma Gruplarının Büyüklüklerine İlişkin Bulgular

Örneklem/Çalışma Grubu Büyüklükleri	F	%
0-10 Arası	1	11.11
11-30 Arası	6	66.66
31 ve üzeri	2	22.23
TOPLAM	9	100

Çizelge 11’de nitel boyutu olan çalışmaların (n=9) örneklem büyüklüklerine göre verileri yansıtılmıştır. Bu bağlamda %11,11’inin (n=1) 0-10 arası; %66,66’sının (n=6) ise 11-30 arası ve %22,23’ünün (n=2) 31 ve üzeri dağılıma sahip olduğu görülmektedir.

3.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın sekizinci alt problemi “Araştırma kapsamına alınan çalışmalarda kullanılan veri analizi yöntemleri nelerdir?” sorusuna yönelik elde edilen bulgulara Çizelge 12’de yer verilmiştir.

Çizelge 12. Çalışmalarda Kullanılan Veri Analizi Yöntemlerine İlişkin Bulgular

VERİ ANALİZ YÖNTEMLERİ		F	%	
NİTEL VERİ ANALİZİ	İçerik analizi	5	16.68	
	Betimsel analiz	2	9.99	
	Tematik analiz	-	16.68	
	Doküman analizi	4	13.34	
NİCEL VERİ ANALİZİ	Betimsel	Frekans/yüzde tabloları	6	20.00
		Ortalama/standart sapma	3	9.99
	Kestirimsel	T testi	5	16.68
		Korelasyon	1	3.34
		Anova/ancova	1	3.34
		Faktör analizi	2	6.66
		Regresyon	-	-
		Non-parametrik testler	1	3.34
		TOPLAM	30	100

Çizelge 12'deki veriler incelendiğinde, BEP' e yer veren ve araştırmaya dahil edilen çalışmalarda araştırmacılar tarafından kullanılan veri analiz yöntemleri arasında nitel ve nicel analizler farklı oranlarda yer almaktadır. Nitel veri analizi yöntemlerinden içerik analizi (%16,68; n=5) en fazla kullanılan yöntem olurken doküman analizi %13,34 (n=4) ve ardından betimsel analiz (%9,99; n=2) analiz yaygın kullanıldığı görülmektedir. Nicel veri analiz yöntemlerinden en çok frekans ve yüzde tabloları (%20; n=6) ve t testi (%16,68; n=5) kullanıldığı; çalışmaların %6,66’sında (n=2) faktör analizi ve %3,34’ünde (n=1) Korelasyon ve Anova/ancova testlerinin kullanıldığı görülmektedir.

3.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi “Araştırma kapsamına alınan yüksek lisans ve doktora tezlerinin bölüm/ana bilim dalına göre dağılımı nasıldır?” sorusuna yönelik elde edilen bulgulara Çizelge 13’te yer verilmiştir.

Çizelge 13. Çalışmaların Bölüm/Ana Bilim Dallarına İlişkin Bulgular

	F	%
ANA BİLİM DALI	Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi ABD	13
	Eğitim Bilimleri ABD	5
	Sınıf Eğitimi ABD	2
	Temel Eğitim ABD	3
	Özel Eğitim ABD	2
	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi ABD	1
	TOPLAM	23
BÖLÜM/PROGRAM/ BİLİM DALI	Eğitim Programları ve Öğretim	8
	Beden Eğitimi	1
	Basım teknolojileri	1
	Matematik Eğitimi	1
	Özel Eğitim Programı	6
	Sınıf Öğretmenliği Programı	1
	Sosyal Bilimler	3
	PDR	1
	İşletme	1
	TOPLAM	23

Çizelge 13’de araştırma kapsamında yer alan çalışmaların (n= 23) anabilim dalına ve bölüm /program/bilim dalına göre dağılımları yer almaktadır. Anabilim dalına göre bu çalışmaların %50’ünün (n= 13) Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi; %19,23’sinin (n=5) Eğitim Bilimleri; %7,69’ının (n=2) Sınıf Eğitimi; %11,53’inin (n=3) Temel Eğitim; %7,69’ının (n=2) Özel Eğitim ve %3,84’inin (n=1) Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi alanında yayımlanmış oldukları görülmektedir.

Bölüm/program/bilim dallarına ilişkin bulgular incelendiğinde çalışmaların %7,69’ı (n=2) Eğitim Programları ve Öğretim; %3,84’i (n=1) Zihin Engelliler Eğitimi; %7,69’ı (n= 2) Matematik Öğretmenliği Programı; %34,61’ü (n= 9 çalışma) Matematik Eğitimi; %3,84’i (n=1) Özel Eğitim Programı; %7,69’ı (n= 2) Sınıf Öğretmenliği Programı; %34,61’ü (n=9) diğer Bölüm/Program/Bilim Dalı’nda yayımlanmış yüksek lisans ve doktora tezlerinden oluşmaktadır.

3.10. Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın onuncu alt problemi “Araştırma kapsamına alınan çalışmaların enstitü/üniversitelere göre dağılımı nasıldır?” sorusuna yönelik elde edilen bulgular Çizelge 14’degösterilmiştir.

Çizelge 14. Çalışmaların Enstitü/Üniversitelerine İlişkin Bulgular

	F	%	
ÜNİVERSİTE	Gazi Üniversitesi	3	13.04
	Anadolu Üniversitesi	2	8.70
	Necmettin Erbakan Üniversitesi	2	8.70
	Bursa Uludağ Üniversitesi	2	8.70
	Fırat Üniversitesi	1	4.35
	Dicle Üniversitesi	1	4.35
	Marmara Üniversitesi	1	4.35
	Kocaeli Üniversitesi	1	4.35
	Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi	1	4.35
	Hacettepe Üniversitesi	1	4.35
	Ankara Üniversitesi	1	4.35
	Mersin Üniversitesi	1	4.35
	Hasan Kalyoncu Üniversitesi	1	4.35
	Abant İzzet Baysal Üniversitesi	1	4.35
	Sivas Cumhuriyet Üniversitesi	1	4.35
	Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi	1	4.35
	Burdur Üniversitesi	1	4.35
	Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	1	4.35
	TOPLAM	23	100
ENSTİTÜ	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	14	60.09
	Sosyal Bilimler Enstitüsü	5	21.07
	Lisansüstü Eğitim Enstitüsü	1	4.03
	Fen Bilimleri Enstitüsü	2	8.07
	Belirtilmemiş/Özel Alanlar	1	4.03
	TOPLAM	23	100

Çizelge 14 incelendiğinde, araştırma kapsamına dâhil edilen çalışmaların en fazla Gazi Üniversitesi'nde (%13,04; n = 3) gerçekleştirildiği görülmektedir. Gazi Üniversitesi'ni, her biri ikişer çalışmayla temsil edilen Anadolu Üniversitesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi ve Bursa Uludağ Üniversitesi izlemektedir (%8,70; n=2). Kalan 14 üniversite ise yalnızca birer çalışmayla temsil edilmekte olup, her biri toplamın %4,35'ine (n = 1) karşılık gelmektedir. Bu durum, araştırmaların birçok farklı üniversiteye yayıldığını ancak bazı kurumlarda belirgin bir yoğunluk kazandığını göstermektedir.

Çalışmaların enstitü bazındaki dağılımı incelendiğinde, büyük çoğunluğunun Eğitim Bilimleri Enstitüsü kapsamında gerçekleştirildiği görülmektedir (%60,9; n= 14). Bunu Sosyal Bilimler Enstitüsü (%21,7; n = 5), Fen Bilimleri Enstitüsü (%8,7; n = 2) ve Lisansüstü Eğitim Enstitüsü (%4,3; n = 1) takip etmektedir. Ayrıca bir çalışmanın enstitüsü belirtilmemiştir ya da özel bir alanda sınıflandırılmıştır (%4,3; n = 1). Bu veriler, araştırmaların ağırlıklı olarak eğitim alanında yapılandırıldığını ve eğitim bilimleri merkezli enstitülerde yoğunlaştığını ortaya koymaktadır.

4. TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER

Özel eğitim BEP kapsamında 2008-2024 yıllarında sadece program geliştirmeye ilgili olanlar değerlendirmeye alınmış ve tezlerden araştırmanın dahil etme kriterlerine uygunluk gösteren çalışmalar (n=23) künye bilgisi, yıllara göre dağılımları, yüksek lisans ve doktora tezi olarak dağılımları, konu alanları, araştırma yöntemleri, veri toplama araçları, örneklem/çalışma grubu büyüklükleri, veri analiz yöntemleri, bölüm/ana bilim dalı dağılımları ve enstitü ve üniversiteye göre dağılımları kapsamında incelenmiştir.

Bu çalışmanın künye bilgisi dağılımları incelendiğinde Türkiye tabanlı üniversitelerde yayımlanan yüksek lisans ve doktora tezlerini içermesi sebebi ile tüm çalışmaların Türk yazarlar tarafından yazıldığı görülmektedir. Çalışmaların sayfa sayısı bulguları incelendiğinde tüm çalışmaların Türk yazarlar tarafından yazılmış ve yayın dili olarak da Türkçe tercih edilmiştir. Bu bulgu, araştırmaların ulusal düzeyde üretildiğini ve çalışmalarda dil birliğinin sağlandığını göstermektedir. Bu çalışmanın dahil etme kriterleri kapsamında sadece YÖK tez veri tabanının yer alması nedeniyle bu sonuca ulaşılması muhtemeldir.

Sayfa sayıları açısından incelendiğinde ise, en fazla yoğunluğun 101-150 sayfa aralığında olduğu görülmektedir (%36,36; n=8). Öte yandan, 0-100 sayfa arasında kalan çalışmaların oranı %13,64 (n=3) gibi daha düşük bir düzeydedir. Bu durum, çalışmaların büyük çoğunluğunun 100 sayfanın üzerinde kapsamlı çalışmalar olduğunu, ancak 100 sayfadan az olan az sayıda çalışmanın da bulunduğunu göstermektedir. Sonuç olarak, tezlerin genel olarak orta uzunlukta ve içerik bakımından detaylı hazırlandığı söylenebilir. Benzer şekilde Öner (2019) eğitimde lisansüstü tezleri incelendiği çalışmasında en fazla tezlerin 101-200 sayfa sayısı arasında yazıldığı bulgusuna yer vermiştir.

Bu araştırmada yıllara göre dağılımda özellikle son yıllarda (2022-2024) BEP konusuna yönelik akademik ilginin belirgin bir şekilde arttığı görülmüştür. Bu bağlamda, 2024 yılında tez sayısında gözlenen yoğunluk, BEP'lerin hem eğitim politikalarında hem de özel eğitim alanında artan önemine işaret etmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın son yıllarda özel eğitime yönelik yaptığı reformlar ve destek hizmetleri, bu alanda yapılan akademik çalışmaları teşvik etmiş olabilir. Ayrıca, öğretmen yetiştirme programlarında özel eğitime verilen önemin artması da bu eğilimi destekleyen bir diğer faktör olarak değerlendirilebilir. Araştırmanın erken yıllarında (2008-2018) BEP konulu tezlerin azlığı, o dönemde özel eğitime yönelik farkındalık ve uygulamaların henüz sınırlı olmasına bağlanabilir. Bu durum, Türkiye'de özel eğitim uygulamalarının ve bireyselleştirilmiş eğitim programlarının zamanla daha kurumsallaşmaya başladığını göstermektedir. Çalışmanın sonuçları, alanyazında BEP uygulamalarının önemine vurgu yapan önceki araştırmalarla (örn. Akkök, 2021; Türkmen Uslu, 2020) paralellik göstermektedir.

Çalışmaların yüksek lisans ve doktora tez dağılımları incelendiğinde en fazla yüksek lisans tezi %86,36, (n= 20) üretildiği ortaya çıkmıştır. Elçi ve Yılmaz (2021) tarafından yapılan ve eğitimde lisansüstü tezlerin incelemesine dayalı çalışmalarda da yüksek lisans tezlerinin doktora tezlerinden daha fazla üretildiği tespit edilmiştir.

Çalışmaların konu alanlarına ilişkin dağılımları incelendiğinde; BEP konulu çalışmaların büyük çoğunluğu (%52,17; n=12) Eğitim Bilimleri alanında hazırlanmıştır. Bu sonuç, BEP'in doğrudan eğitim süreçleriyle ilişkili bir kavram olması nedeniyle, en fazla bu ana bilim dalında ele alındığını göstermektedir. Özel Eğitim alanı ise %17,39'luk (n=4) bir oranla ikinci sırada yer almakta ve bu da BEP'in doğası gereği özel eğitim uygulamalarıyla sıkı bir ilişki içinde olduğunu desteklemektedir. Sınıf Eğitimi ve Temel Eğitim alanları ise her biri %8,70 oranında (n=2) katkı sağlamış ve ilköğretim düzeyinde BEP uygulamalarının önemsendiğini göstermiştir. Sınıf Öğretmenliği (%4,35; n=1) ve Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi (%4,35; n=1) gibi daha özel alanlarda ise BEP'e yönelik sınırlı sayıda çalışma yapıldığı dikkat çekmektedir. Bu dağılım genel olarak BEP'in eğitim temelli bir uygulama olduğunu ve çalışmaların büyük ölçüde bu çerçevede şekillendiğini ortaya koymaktadır.

Araştırma kapsamında yer alan çalışmaların araştırma yöntemleri incelendiğinde en fazla nicel araştırma yöntemine (n=12; %52,17) yer verildiği görülmektedir. Garip'e (2023) göre de nicel araştırmalar, temelinde genelleme yapma amacı taşıyan ve evren ile örneklem arasındaki temsil ilişkisine büyük önem veren araştırma yaklaşımıdır. Dolayısıyla bu bulgu, Türkiye'de BEP alanında yapılan akademik çalışmaların daha çok ölçülebilir sonuçlar üretmeye yönelik yapılandırıldığını göstermektedir. Bununla birlikte, nitel araştırma yöntemlerine de belirli bir ilginin olduğu, ancak karma yöntemlerin sınırlı kullanıldığı görülmüştür. Karma yöntemlerin düşük oranlarda kullanılması, BEP gibi çok boyutlu bir konunun hem nitel hem de nicel boyutlarının birlikte incelenmesi gerekliliği göz önünde bulundurulduğunda geliştirilmesi gereken bir alan olarak değerlendirilebilir.

Veri toplama araçlarına ilişkin bulgular, nicel çalışmalarda en sık anket/ölçeklerin (%42,85) ve tutum/algi/kişilik/yetenek testlerinin (%35,71) kullanıldığını ortaya koymuştur. Nitel çalışmalarda ise görüşme teknikleri (%54,55) ve doküman incelemesi (%45,45) ön plana çıkmıştır. Özellikle anket ve tutum testlerinin yoğun kullanımı, BEP uygulamalarının daha çok katılımcı algıları ve tutumları üzerinden değerlendirildiğini göstermektedir. Bununla birlikte, gözlem yönteminin çalışmalarda hiç kullanılmaması önemli bir eksikliklerdir. BEP uygulamaları doğrudan gözleme dayalı veri toplama gerektirirken, bu yöntemin ihmal edilmesi uygulamaların gerçek bağlamda yeterince değerlendirilemediğine işaret etmektedir. Alanyazın incelendiğinde, eğitimin çeşitli alanlarındaki tez değerlendirme çalışmalarında da benzer bulgulara ulaşılmıştır. (örn, Dilek, Baysan & Öztürk, 2018; Kayaalp & Karameşe, 2020; Sarıkaya, 2023).

Çalışmaların örneklem büyüklükleri incelendiğinde, nicel çalışmalarda örneklem büyüklüklerinin çoğunlukla 1-100 kişi arasında (%53,85) olduğu, nitel çalışmalarda ise 11-30 kişi arasında (%66,66) değiştiği görülmüştür. Bu bulgu, BEP araştırmalarının genel olarak küçük ve orta ölçekli örneklemle yürütüldüğünü göstermektedir. Küçük örneklem grupları, bulguların genellenebilirliğini sınırlandırabilir ve bu durum ilerleyen araştırmalar için daha büyük örneklemle çalışılması gerekliliğini ortaya koymaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2018).

Veri analizi yöntemleri açısından incelendiğinde, nicel çalışmalarda en çok ortalama/standart sapma ve t testi ve kullanılırken; nitel çalışmalarda en çok içerik analizi kullanılmıştır. Ancak

kestirimsel istatistiklerin (faktör analizi vb.) daha düşük oranlarda kullanılması dikkat çekicidir. Bu durum, birçok çalışmanın betimsel düzeyde kalıp ileri düzey analizlere daha az yöneldiğini ortaya koymaktadır. BEP gibi bireysel farklılıkları esas alan uygulamalarda daha derinlemesine kestirimsel analizlere yer verilmesi gerekmektedir. Bu sonuçlar Öngöz, Aydın ve Aksoy (2016) tarafından yapılan eğitim bilimleri alanındaki tez eğilimlerini inceleyen çalışmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Çalışmaların anabilim dalı ve bölüm/program/bilim dalı dağılımı incelendiğinde ise en çok çalışmanın Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi alanında (%50) yapıldığı görülmüştür. Bu bulgu, BEP'in uygulamalı bilimler içerisinde önemli bir yer tuttuğunu, ancak özellikle Özel Eğitim ve Temel Eğitim alanlarında daha fazla çalışmaya ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Üniversitelere göre dağılım incelendiğinde en fazla çalışmanın Gazi Üniversitesi (%13,04) tarafından üretildiği tespit edilmiştir. Bu durum, özellikle köklü üniversitelerin BEP konusunda akademik üretimde öne çıktığını göstermektedir.

Araştırma kapsamında ele alınan ve özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler için hazırlanan BEP'in bu öğrencilerin bireysel ihtiyaçları doğrultusunda, akademik, sosyal ve kişisel gelişimleri açısından desteklenmelerinde ve potansiyellerini en üst düzeyde gerçekleştirebilmelerinde katkı sağlamaktadır. Bu bağlamda, gelecekte BEP uygulamalarının niteliğine yönelik araştırmaların artması ve uygulamadaki güçlü ve zayıf yönlerin belirlenmesine odaklanan çalışmaların yapılması önem arz etmektedir. Bu araştırma BEP'e yer veren yurt içi ve YÖK tez veri tabanı kullanılarak ulaşılan lisansüstü ve doktora tezlerini kapsamıştır. Ancak diğer akademik çalışmaların da dahil edildiği daha kapsamlı çalışmaların yapılması ve uluslararası çalışmaların da dahil edilmesi önerilir. Çalışma bulgusu olarak 2022 sonrası çalışmalarda kademeli artış görülmektedir. Bu durum COVID-19 pandemi ile birlikte bireyselleştirilmiş öğretim ihtiyaçlarının daha görünür hale gelmesi ve uzaktan eğitim sürecinde farklılaştırılmış öğretim ihtiyacının artması, BEP çalışmalarına yönelik ilgiyi artırmış olabilir. Bu kapsamda yeni araştırmalara yön verilebilir. Bir diğer çalışma bulgusu olarak BEP'i ele alan doktora tezlerinin sayısının daha az olduğu ortaya çıkmıştır. Alinyazına bu alanda katkı sağlamak için doktora çalışmalarına daha fazla yer verilebilir. Öte yandan, BEP'e yönelik hazırlanan tezlerin büyük oranda Eğitim Bilimleri ve Özel Eğitim alanlarında yapıldığı görülmüştür. Çalışmadan elde edilen bulgular, bireyselleştirilmiş eğitim programlarına yönelik akademik ilginin özellikle eğitim ve özel eğitim alanlarında yoğunlaştığını göstermektedir. BEP'in farklı branş derslerine entegrasyonu ve genel eğitim uygulamalarındaki yeri üzerine yoğunlaşması, alanyazına önemli katkılar sağlayacaktır. Ayrıca BEP'in farklı yaş grupları ve eğitim kademelerinde dağılımına yönelik verilere yer veren daha kapsamlı araştırmalar yapılması da önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Not: Çalışmaya dahil edilen tezler yıldız işareti (*) ile gösterilmiştir

- [1] Akkök, F. (2021). *Özel eğitime giriş*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- [2] *Aksoy, B. (2024). *Özel eğitim ve sınıf öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programına yönelik yeterlik algılarının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- [3] *Alan, Ş. (2019). *Özel eğitim okullarında geliştirilmiş olan bireyselleştirilmiş eğitim programlarının (BEP) kalitelerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- [4] Albayrak, E. (2017). *Türkiye’deki matematik eğitimi alanında yayınlanan matematiksel model ve modelleme araştırmalarının betimsel içerik analizi* (Yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- [5] American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- [6] Avcıoğlu, H. (2011). Zihin engelliler sınıf öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlamaya ilişkin görüşleri. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 12(01), 39-56. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000156
- [7] *Aras, E. G. (2023). *Bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme ekip üyelerinin program hazırlama sürecine ilişkin deneyimleri: Özel eğitim anaokulu örneği* (Yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- [8] Barkley, R. A. (2015). *Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu: Doğası, tanısı ve tedavisi* (Çev. N. Özmen). Nobel Yayıncılık. (Orijinal çalışma yayımlanma yılı: 2006)
- [9] Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (13. baskı). Pegem Akademi.
- [10] *Çırakoğlu, M. D. (2022). *Özel eğitim sınıfı olan ortaokullarda görev yapan özel eğitim öğretmenlerinin okul yöneticilerinin özel eğitime ilişkin mesleki yeterliklerine yönelik görüşlerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- [11] *Dağdögen, M. (2024). *BEP geliştirme birimi üyelerinin bireyselleştirilmiş eğitim programlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi* (Yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- [12] Dilek, A., Baysan, S., & Öztürk, A. A. (2018). Türkiye’de sosyal bilgiler eğitimi üzerine yapılan yüksek lisans tezleri: Bir içerik analizi çalışması. Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 22(2), 581-602.

- [13] Elçi, İ., & Yılmaz, O. (2021). Türkiye’de sosyal bilgiler eğitimi alanında vatandaşlık eğitimi konulu lisansüstü tezlerin incelenmesi (2000-2020). *Siirt Eğitim Dergisi*, 1(1), 99-116.
- [14] Garip, S. (2023). Sosyal bilimlerde nicel araştırma geleneği üzerine kuramsal bir inceleme. *International Journal of Social Science Research*, 12(1), 1-19.
- [15] *Giray, Ç. (2023). *Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının (BEP) geliştirilmesi sürecine ilişkin bir durum çalışması* (Yüksek lisans tezi). Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- [16] *Göçmez Kılıç, B. N. (2024). *Kaynaştırma öğrencisi bulunan beden eğitimi ve spor dersi öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlamaya (BEP) ilişkin öz yeterlilikleri* (Yüksek lisans tezi). Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- [17] *Güneş, İ. (2023). *İndividualize edilmiş eğitim planı (BEP) kapsamında dijital öykü yardımıyla geometri öğretimi* (Yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- [18] Hallahan, D. P., Kauffman, J. M., & Pullen, P. C. (2019). *Exceptional learners: An introduction to special education* (14th ed.). Pearson.
- [19] *İlik, Ş. Ş. (2015). *Bireyselleştirilmiş eğitim programı eğitiminin, kaynaştırma öğretmenlerinin BEP yeterliliklerine etkisi* (Doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- [20] İlik, Ş. Ş., & Günay, Y. E. (2020). Bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlama sürecinde tercih edilen BEP uygulamaları üzerine öğretmenlerin görüşlerinin incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(30), 347-362. <https://doi.org/10.35675/befdergi.728139>
- [21] *Kanmaz, A. (2024). *Özel eğitim öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı yeterlik algıları ile bireyselleştirilmiş eğitim programlarının kalitelerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- [22] *Karakoç, B. (2024). *Kaynaştırma sınıflarında çalışan sınıf ve branş öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) ile ilgili yeterliliklerinin artırılmasına yönelik geliştirilen eğitim programının etkisi* (Doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- [23] Kayaalp, F., & Karameşe, E. N. (2020). Türkiye’de sosyal bilgiler eğitimi kapsamında hazırlanan "vatandaşlık" konulu lisansüstü tezlerdeki eğilimler. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 744-785.

- [24] *Kınık, B. (2018). *Montessori temelli bireysel eğitim programının özel eğitim gereksinimi olan çocukların problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- [25] Kirk, S. A., Gallagher, J. J., & Anastasiow, N. J. (2006). *Educating exceptional children* (11th ed.). Houghton Mifflin.
- [26] *Kol, Ç. (2016). *Kaynaştırma ortamında bulunan işitme kayıplı öğrenci için bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme sürecinin incelenmesi: Bir eylem araştırması* (Yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- [27] *Kök Kısmetli, Ş. (2024). *Özel eğitim öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programları ve öğretim planları hazırlama yeterliklerinin ve tasarım temelli uygulamalarının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- [28] *Kuyumcu, Z. (2011). *Bireyselleştirilmiş eğitim planı (BEP) geliştirilmesi ve uygulanması sürecinde öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar ve bu sorulara yönelik çözüm önerileri* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- [29] Lerner, J. (2006). *Learning disabilities and related mild disabilities: Characteristics, teaching strategies, and new directions* (10th ed.). Houghton Mifflin.
- [30] Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. <https://orgm.meb.gov.tr>
- [31] Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2021). *Bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme kılavuzu*. <https://orgm.meb.gov.tr>
- [32] Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., & Altman, D. G. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *Annals of Internal Medicine*, 151(4), 264-269. <https://doi.org/10.7326/0003-4819-151-4-200908180-00135>.
- [33] Öner, Ö. (2019). *Türkiye’de eğitim denetimi alanındaki lisansüstü eğitim tezlerinin incelenmesi (1990-2017)* (Yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- [34] Öngöz, S., Aydın, Ş., & Aksoy, D. (2016). Türkiye’de eğitim bilimleri alanında yapılan çoklu ortam konulu lisansüstü tezlerin eğilimleri. *Öğretim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi Dergisi*, 5(1), 45-58.
- [35] *Pektaş, H. (2008). *Özel eğitim programlarından ve farklı programlardan mezun öğretmenlerin BEP kullanma durumlarının saptanması* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- [36] Sak, U. (2011). *Üstün zekâlılar: Özellikleri, tanılanmaları, eğitimleri*. Maya Akademi.

- [37] Sarıkaya, B. (2023). Eğitim-öğretim alanında yansıtıcı düşünme becerileriyle ilgili yapılan lisansüstü tezlerin analizi. *4th International Black Sea Modern Scientific Research Congress*, 6-7 Haziran, Rize, Türkiye.
- [38] Sucuoğlu, B., & Bakkaloğlu, H. (2020). *Özel gereksinimi olan çocuklar ve özel eğitim*. Vize Yayıncılık.
- [39] *Şahin, A. (2021). *Özel eğitim meslek okulu matbaa teknolojisi alanındaki öğrenciler için hazırlanan bireysel eğitim planlarının (BEP) etkililiğinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- [40] Turnbull, R., Turnbull, A., & Wehmeyer, M. L. (2016). *Exceptional lives: Special education in today's schools* (8th ed.). Pearson.
- [41] *Tüfekçi, E. (2023). *İlkokul ve ortaokullarda görev yapan genel eğitim öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) kavramına ilişkin metafor algılarının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- [42] Türkmen Uslu, A. (2020). *Özel eğitim öğretmen adaylarının iletişim becerilerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yakın Doğu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- [43] Ültay, N., Akyurt, N., & Ültay, E. (2021). Nitel araştırmalarda içerik analizi ve tematik analiz: Farklılıklar ve ortak noktalar. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 36–55. <https://doi.org/10.19126/suje.849409>
- [44] *Yener, C. (2019). *Kaynaştırma öğrencileri ile çalışma yapan uzmanlar arasındaki BEP sürecindeki iş birliğinin uzman ve aile görüşlerine dayalı olarak belirlenmesi* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- [45] *Yıldız, S. (2024). *Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimlerine devam eden okul öncesi dönem özel gereksinimli öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) geliştirme sürecinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- [46] *Yıldırım, T. (2006). *Sosyal kaygı düzeyi yüksek üniversite öğrencilerine uygulanan kısa-yoğun-acil psikoterapinin etkinliğinin incelenmesi* (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- [47] Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- [48] *Yılmaz, M. F. (2013). *Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının (BEP) uygulanmasında ilköğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin karşılaştıkları engellerin incelenmesi (Gaziantep ili merkez ilçeleri örneği)* (Yüksek lisans tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- [49] *Yüce Türk, A. (2022). *Sınıf öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) yeterlikleri ile tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- [50] Yücesoy, Y., & Sönmez, A. (2018). *Dil ve konuşma bozuklukları*. Ankara Üniversitesi Yayınları.

GEORGE MAKDİSİ'DEN HAREKETLE BİR EĞİTİM TEKNİĞİ OLARAK MÜNAZARA¹

Doktora Öğrencisi İlhan CÖMERT

Ondokuz Mayıs Üniversitesi

ilhan.comert5583@gmail.com - 0000-0002-3635-6186

Dr. Öğr. Üyesi Özgür ATAKAN

Ondokuz Mayıs Üniversitesi

ozguratakan75@gmail.com - 0000-0001-5362-3314

ÖZET

Bu araştırmada George Makdisi'den hareketle bir eğitim tekniği olarak münazara açıklanmıştır. Çalışma nitel araştırma metodolojisine göre doküman incelemesi şeklinde yürütülmüştür. Görünüşe göre münâzara, öğretim ve öğrenimde önemli bir rol oynamış ve günümüzde bile canlılığını sürdüren bir eğitim/öğretim tekniği olarak değerlendiriliyor. Osmanlı medreselerinde müstakil bir ders olarak yer aldığı belirtiliyor ve bu da tartışma metodunun uzun bir geçmişi olduğunu gösteriyor.

Münâzara, öğretim sürecinde özellikle öğrencilerin düşünme yetilerini geliştirmelerine ve argümanlarını etkili bir şekilde sunmalarına yardımcı olabilir. Cedel ve hilâf gibi kavramlarla ilişkilendirilmiş olan münâzara, karşılıklı fikir alışverişi ve mantıklı savunmalar yapma üzerine odaklanırken, cedel daha çok muhalefet etmeye ve argümanları çürütmeye yöneliktir.

Bugünün eğitim sistemlerinde, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek ve bilgiyi anlamalarını sağlamak için tartışma ve münâzara teknikleri önemli bir yer tutabilir. Bu teknikler, öğrencilerin sadece bilgiyi ezberlemelerinden öte, bilgiyi sorgulamalarını, analiz etmelerini ve karşılıklı olarak tartışmalarını sağlar. Eğitim stratejilerinin belirlenmesi aşamasında öğretim hedeflerinin ve içeriğin dikkate alınması gerektiği vurgulanıyor. Bu da öğretim yöntemlerinin ve tekniklerinin seçiminde önemli bir rehberlik sağlar. Özellikle münâzara gibi aktif öğrenme yöntemleri, öğrencilerin katılımını artırarak öğrenme sürecini daha etkili hale getirebilir. Münâzara gibi geleneksel eğitim tekniklerinin günümüzde de önemli bir yeri olduğunu ve eğitim sistemlerindeki değişimlere rağmen, bu tekniklerin öğrenci başarısı ve bilgiyi anlama düzeyini artırmada etkili olduğunu gösteren güçlü bir miras olduğunu söyleyebiliriz.

Anahtar Kelimeler: Münazara, Eğitim Tekniği, George Makdisi.

¹ Bu sözlü bildiri İlhan CÖMERT tarafından ve Dr. Öğr. Üyesi Özgür ATAKAN danışmanlığında hazırlanan doktora tezinin bir bölümünden oluşmaktadır.

1. GİRİŞ

Görünüşe göre münâzara, öğretim ve öğrenimde önemli bir rol oynamış ve günümüzde bile canlılığını sürdüren bir eğitim/öğretim tekniği olarak değerlendiriliyor. Osmanlı medreselerinde müstakil bir ders olarak yer aldığı belirtiliyor ve bu da tartışma metodunun uzun bir geçmişi olduğunu gösteriyor.

Münâzara, öğretim sürecinde özellikle öğrencilerin düşünme yetilerini geliştirmelerine ve argümanlarını etkili bir şekilde sunmalarına yardımcı olabilir. Cedel ve hilâf gibi kavramlarla ilişkilendirilmiş olan münâzara, karşılıklı fikir alışverişi ve mantıklı savunmalar yapma üzerine odaklanırken, cedel daha çok muhalefet etmeye ve argümanları çürütmeye yöneliktir.

Bugünün eğitim sistemlerinde, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek ve bilgiyi anlamalarını sağlamak için tartışma ve münâzara teknikleri önemli bir yer tutabilir. Bu teknikler, öğrencilerin sadece bilgiyi ezberlemelerinden öte, bilgiyi sorgulamalarını, analiz etmelerini ve karşılıklı olarak tartışmalarını sağlar.

Eğitim stratejilerinin belirlenmesi aşamasında öğretim hedeflerinin ve içeriğin dikkate alınması gerektiği vurgulanıyor. Bu da öğretim yöntemlerinin ve tekniklerinin seçiminde önemli bir rehberlik sağlar. Özellikle münâzara gibi aktif öğrenme yöntemleri, öğrencilerin katılımını artırarak öğrenme sürecini daha etkili hale getirebilir.

Münâzara gibi geleneksel eğitim tekniklerinin günümüzde de önemli bir yeri olduğunu ve eğitim sistemlerindeki değişimlere rağmen, bu tekniklerin öğrenci başarısı ve bilgiyi anlama düzeyini artırmada etkili olduğunu gösteren güçlü bir miras olduğunu söyleyebiliriz.

2. HEDEF, STRATEJİ, YÖNTEM VE TEKNİKLER

Eğitim faaliyetlerindeki ilk adım, belirlenmesi gereken "amaç"ların ortaya konmasıdır. Bu amaçlar genellikle eğitim politikaları ve felsefesi doğrultusunda belirlenir ve eğitimin nihai hedeflerini temsil eder. Amaçlar netleştirildikten sonra, bu hedeflere ulaşmak için hangi program, prensip ve yöntemlerin kullanılacağına belirlenmesi gerekir.

Yöntem (Metod), belirlenen amaçlara ulaşmak için izlenecek yoldur. Bu yolun planlanması ve analiz edilmesi önemlidir; aksi takdirde öğretim süreci karmaşık bir labirent haline gelebilir. Metodun belirlenebilmesi için amaçların açık ve net olması, ilke ve prensiplerin açıkça ortaya konması gereklidir. Öğretim sürecinde, öğretim hedefleri ve içerik belirlendikten sonra bu içeriğin nasıl sunulacağı da önem taşır. Öğretilecek konunun içeriği, çeşitli yöntemler ve teknikler kullanılarak öğrencilere aktarılabilir. Ancak kullanılacak yöntemlerin ve tekniklerin, önceden belirlenen öğretim hedeflerine ve içeriğe uygun olması gerekmektedir. Bu nedenle öğretim stratejilerinin önceden belirlenmesi, hangi yöntem ve tekniklerin kullanılacağına karar verilmesinde önemli bir adımdır.

Sonuç olarak, eğitim sürecinde başarıya ulaşabilmek için amaçların net olarak belirlenmesi ve bu amaçlara uygun metodolojilerin seçilmesi büyük önem taşır. Bu süreç, öğrencilerin etkili bir şekilde öğrenmelerini sağlamak için kritik bir temel oluşturur.

Öğretim sürecinde benimsenen strateji, öngörülen hedefler, uygulanacak yöntem ve teknikler arasındaki ilişkiler aşağıdaki çizelgede olduğu gibi özetlenebilir:

Çizelge 1. Hedef, Yaklaşım, Strateji, Yöntem ve Teknik İlişkisi²

HEDEF (Bilişsel Alan)	STRATEJİ	YÖNTEM	TEKNİK
Bilgi	Sunuş	Anlatma	Gösteri
			Soru-Cevap
			Beyin Fırtınası
Kavrama	Buluş	Tartışma	Görüş Geliştirme
		Örnek Olay	Konuşma Halkası
			Altı Şapkalı Düşünce
			Münâzara
		Gösterip Yaptırma	
		Yaratıcı Drama	Benzetim
		Problem Çözme	Rol Yapma
Uygulama	Araştırma	Proje	İkili ve Grup Çalışması
		Grup Çalışmaları,	İş birlikli Öğrenme
		Gezi-Gözlem	
		Deney	

2.1. Strateji (Yaklaşım)

Strateji, genellikle geniş bir perspektife sahip bir plan veya yol haritası olarak tanımlanır ve belirli bir hedefe ulaşmak için belirlenen genel bir yaklaşımdır. Strateji, genellikle büyük resmi görmeye ve uzun vadeli hedeflere odaklanmaya yöneliktir. Öte yandan, yöntemler ve teknikler, stratejiyi uygulama aşamasında kullanılan araç ve süreçlerdir. Yöntem, belirli bir hedefe ulaşmak için izlenen genel yollar veya yaklaşımlardır. Bir yöntem, belirli bir problemi çözmek veya hedefe ulaşmak için kullanılan daha genel bir yol olabilir. Örneğin, bilimsel araştırmalarda hipotez test etme, gözlem yapma gibi yöntemler kullanılır. Teknikler ise yöntemlerin daha ayrıntılı, spesifik ve uygulamalı unsurlarıdır. Teknikler, bir yöntemin nasıl uygulanacağını belirleyen daha özel adımları veya araçları ifade eder. Örneğin, bir istatistiksel analiz yöntemi içinde çeşitli teknikler (regresyon analizi, varyans analizi vb.) kullanılabilir. Bu bağlamda, strateji en geniş kapsama sahip kavramdır, yöntemler ise stratejinin uygulanması için belirlenen yolları ifade eder ve teknikler ise bu yolları somut adımlara dönüştüren araçlardır. Bu üç kavram

² Demirel, Özcan, Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı, Pegem Yayıncılık, Ankara, 1999.

arasındaki ilişki, stratejinin geniş perspektifini, yöntemlerin genel uygulama yollarını ve tekniklerin ayrıntılı uygulama adımlarını içerir.³

2.2. Yöntem (Metod)

“Yöntem” terimi, genel olarak bir amaca ulaşmak için izlenen veya tutulan yol olarak tanımlanır. Eğitimbilim bağlamında ise, daha özel bir anlam taşır. Eğitimde yöntem, belirli bir amaca ulaşmak için bilinçli bir şekilde seçilen ve uygulanan stratejileri ifade eder. Bu, bir sorunu çözmek, bir deneyin sonucunu elde etmek veya bir konuyu etkili bir şekilde öğrenmek ve öğretmek amacıyla kullanılan yolları ve teknikleri kapsar.

Eğitimde yöntemler, öğretim süreçlerinin planlanması ve uygulanmasında kritik bir rol oynar. Öğretmenler ve eğitimciler, öğrencilere bilgi ve beceri kazandırmak için çeşitli yöntemler kullanırlar. Bu yöntemler, öğretim hedeflerine, öğrencilerin ihtiyaçlarına ve öğrenme ortamına göre farklılık gösterebilir. Örneğin, proje tabanlı öğrenme, tartışma yöntemleri, oyunlaştırma veya doğrudan öğretim gibi farklı yaklaşımlar, eğitimde kullanılan yöntemler arasında yer alır.⁴

2.3. Teknik

Öğretmenlerin özel çalışma şekilleri ve yaklaşımlarını balık tutma örneğiyle açıklamak oldukça somut ve anlaşılır bir yöntem. Bu analogiyi kullanarak öğretim yöntemlerini daha iyi kavrayabiliriz:

Yaklaşım, balığı nerede tutmak istediğimizdir. Deniz, göl veya nehir: Bu, öğretmenlerin hangi alanlarda veya konularda eğitim vermek istediklerini belirleme aşamasıdır. Örneğin, bir öğretmen matematik dersinde temel kavramları mı öğretecek, yoksa ileri düzey problemlere mi odaklanacak? Bu aşamada öğretmen, öğrencilere hangi konuları sunacağına karar verir. Yöntem, balığı hangi araçla tutmak istediğimizdir. Tekne ile mi yoksa kayıkla mı? Bu, öğretmenlerin öğrencileri nasıl motive edecekleri veya hangi yöntemleri kullanacaklarıyla ilgilidir. Örneğin, bir öğretmen derslerde etkileşimli araçlar mı kullanacak, yoksa geleneksel yöntemlerle mi eğitim verecek? Bu aşamada öğretmen, eğitim sürecini nasıl yapılandıracağına karar verir.

Teknik ise balığı hangi araçla tutmak istediğimizdir. Ağ veya olta: Bu, öğretim tekniklerini ifade eder. Örneğin, bir öğretmen öğrencilerine grup çalışmaları mı yaptıracak, yoksa bireysel ödevler mi verecek? Ayrıca, öğretim stratejilerini nasıl uygulayacağı ve öğrencilerin hangi materyallerle çalışacağı gibi detaylar da bu aşamada belirlenir. Bu şekilde, öğretmenlerin öğretim sürecindeki rolünü ve stratejilerini balık tutma örneğiyle açıklamak, konuyu somut ve anlaşılır bir şekilde ortaya koyar. Öğretmenler, öğrencilerinin ihtiyaçlarına göre yaklaşımlarını, yöntemlerini ve tekniklerini belirleyerek daha etkili bir öğrenme süreci sağlarlar.

Her stratejinin kendine özgü yöntemleri, her yöntemin de teknikleri vardır.⁵ Öğretim sürecinde öğretmenlerin ve öğrencilerin izleyeceği yöntem ve tekniklerin önemi, eğitimde etkinlik ve verimlilik açısından oldukça kritik bir rol oynar. Her dersin ve her öğrencinin ihtiyaçları farklı

³ Calp Mehrali, Özel Öğretim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi, Eğitim Kitabevi, Konya 2005.

⁴ Oğuzkan A. Ferhan, Eğitim Terimler Sözlüğü, Emel Matbaacılık, Ankara, 1993.

⁵ Sönmez, Veysel; Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı, Anı Yayıncılık, Ankara, 2001.

olduğundan, tek tip bir yöntem veya teknik uygulamak genellikle yeterli olmayacaktır. Bu nedenle, öğretmenlerin çeşitli yöntemler ve teknikler arasında geçiş yapabilme yeteneği, başarılı bir öğretim sürecinin anahtarıdır.

3. ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ VE TEKNİKLERİ

1. Öğrenme Stilleri ve Bireysel Farklılıklar:

- Öğrenciler farklı öğrenme stillerine sahiptir (görsel, işitsel, kinestetik, vs.).
- Bu nedenle, öğretmenlerin farklı öğrenme stillerine hitap eden yöntemler kullanması önemlidir.
- Örneğin, görsel öğrenciler için grafikler ve şemalar kullanmak, işitsel öğrenciler için açıklamalar ve tartışmalar yapmak etkili olabilir.

2. Aktif Öğrenme:

- Aktif öğrenme teknikleri, öğrencilerin derse katılımını artırabilir.
- Grup çalışmaları, projeler, tartışmalar ve uygulamalı aktiviteler bu tür teknikler arasında yer alır. Bu yöntemler, öğrencilerin bilgiyi daha iyi anlamalarına ve kalıcı öğrenme sağlamalarına yardımcı olabilir.

3. Farklılaştırılmış Öğretim:

- Her öğrencinin öğrenme hızının ve seviyesinin farklı olduğu göz önüne alındığında, öğretmenlerin dersleri farklılaştırarak sunmaları gerekebilir.
- Bu, materyallerin ve görevlerin öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre uyarlanmasını içerir.

4. Geri Bildirim ve Değerlendirme:

- Sürekli geri bildirim ve değerlendirme, öğretim sürecinin önemli bir parçasıdır. Öğretmenler, öğrencilerin ilerlemesini izlemeli ve gerektiğinde müdahalelerde bulunmalıdır.
- Bu hem öğretmenin hem de öğrencinin öğretim sürecindeki etkili alanları ve geliştirilmesi gereken noktaları belirlemesine yardımcı olur.

5. Teknoloji Entegrasyonu:

- Teknoloji, öğretim sürecini zenginleştirebilir ve öğrencilerin ilgisini çekebilir.
- Eğitim yazılımları, çevrimiçi kaynaklar ve interaktif araçlar kullanılarak öğretim materyalleri daha etkili hale getirilebilir.

Öğretmenlerin, öğrencilere en uygun yöntemleri seçerken dikkate almaları gereken öğrenci ihtiyaçları, esneklik ve uyumluluk, yenilikçi yaklaşımlar gibi bazı önemli noktalar vardır.

Uygun yöntemin seçiminde öğretmenin rolü büyüktür. Öğretim sürecinde başarılı olabilmek için öğretmenlerin çeşitli yöntem ve teknikler konusunda bilgi sahibi olmaları ve bunları esnek bir şekilde uygulamaları gerekir.

Her dersin ve öğrencinin özellikleri dikkate alınarak, öğretim süreci sürekli olarak gözden geçirilmeli ve gerektiğinde değişiklikler yapılmalıdır.⁶

⁶ Küçükahmet Leyla, Öğretimde Planlama ve Değerlendirme, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2005.

3.1. Tartışma Metodu ve Münâzara

Tartışma metodu, günümüz eğitim bilimleri içerisinde bir öğretim ve öğrenim metodu olarak değerlendirilmektedir. Münâzara ise tartışma metodunun içerisinde bir eğitim / öğretim tekniği olarak karşımıza çıkmaktadır. Fransızca kökenli olan metod sözcüğü yol, yöntem, usul, tarz anlamına gelmektedir. Eğitim ve öğretimde metod, belirli bir hedefe ulaşmak için kullanılan planlı ve düzenli yaklaşımdır. Bu kavram, öğretmenlerin ve öğrencilerin ihtiyaçlarına göre şekillendirilmiş bir yol haritasıdır. İlgili hedefe en etkili ve verimli şekilde ulaşabilmek için önceden belirlenen bu yol, eğitim sürecinin organizasyonunu ve akışını belirler. Metodun bir parçası olarak, konuyla ilgili uygun alet ve araçların kullanımı da oldukça önemlidir. Bu araçlar, öğretim sürecinin etkinliğini artırır ve öğrencilerin öğrenme deneyimini destekler. Bu nedenle, öğretim metodunun başarısı, hem metodun kendisine hem de kullanılan araçlara bağlıdır.

Özetle, eğitimde metod; öğretim sürecini yapılandıran, hedeflere ulaşmayı sağlayan ve süreci destekleyen bir çerçeve sunar.⁷ Metod seçilirken göz önünde bulundurulması gereken noktalar vardır:⁸ Öğrenci grubunun büyüklüğü, dersin veya konunun özelliği, zaman ve fiziksel imkânlar, ekonomiklik, öğretmenin metoda hâkimiyeti ve öğrencilerin kazanmasını beklediğimiz hedefler dikkate alınmalıdır. Öğretmen kendi kabiliyeti ölçüsünde dersini en üst seviyede verimli kılmak için kendi metodunu geliştirebilir. Bunun yanı sıra sıkça kullanılan bazı öğretim metodları:⁹ Anlatım, soru-cevap, problem çözme, gösteri, örnek olay incelemesi, grup çalışması ve tartışma metodu olarak sayabiliriz.

3.2. Tartışma Metodu

Tartışma yöntemi, öğretmen ve öğrencilerin belirli bir konu ya da problem üzerinde fikir alışverişi yaparak birlikte düşündükleri, analiz ettikleri ve çeşitli bakış açılarını değerlendirerek en uygun çözüm yollarını aradıkları etkileşimli bir öğrenme metodudur. Tartışma metodu, öğretim sürecinde oldukça etkili bir araçtır ve genellikle öğrencilerin derinlemesine düşünmelerini ve aktif bir şekilde katılmalarını teşvik eder. Bu metodun temel amacı, öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmek, eleştirel düşünme ve problem çözme yeteneklerini artırmak ve aynı zamanda işbirlikçi öğrenme ortamları oluşturmaktır.¹⁰

Tartışma metodunun farklı türleri eğitimde çeşitli amaçlara hizmet edebilir ve büyük grup tartışması bunlardan biri olarak öne çıkar. Büyük grup tartışması genellikle öğretmen tarafından yönlendirilir ve tüm sınıfın katılımını teşvik eder. Bu metod, öğrencilere farklı bakış açılarını dinleme ve kendi görüşlerini ifade etme fırsatı sunar. Öğretmen, tartışma sırasında fikirleri özetleyebilir, tartışmanın doğru yönde ilerlemesini sağlayabilir ve öğrencilerin katkılarını yönlendirebilir. Şöyle ki, soru-cevap da sadece öğretmen ile öğrenciler arasında bir etkileşim varken tartışma yönteminde hem öğretmen-öğrenci hem de öğrenci-öğrenci arasında etkileşimli

⁷ Bilgin Beyza, Selçuk Mualla, Din Öğretimi Özel Öğretim Yöntemleri, Ankara, 1999, s. 117.

⁸ Küçükahmet Leyla, Öğretimde Planlama ve Değerlendirme, s.118.

⁹ Aykaç, Necdet, Öğretme ve Öğrenme Sürecinde Aktif Öğretim Yöntemleri, s.78.

¹⁰ Küçükahmet, s. 74, Bilgin ve Selçuk, s. 137

bir fikir alışverişi söz konusudur.¹¹ Küçük grup tartışması ise sınıf mevcudunun fazla olduğu durumlarda sınıfın birkaç küçük gruba bölünerek gruplar arası bir tartışma metodudur.¹² Küçük grup tartışması, özellikle kalabalık sınıflarda öğrencilerin daha aktif katılım göstermelerini sağlamak için oldukça etkili bir yöntemdir. Bu yöntem, öğrencilerin konu üzerinde daha derinlemesine düşünmelerini ve daha aktif bir şekilde katılım göstermelerini sağlar. Forum ve panel, benzer yapılar gibi görünse de amaçları ve işleyişleri açısından farklılıklar gösteriyor. Forumda genellikle katılımcılar daha aktif bir şekilde etkileşime girer, birbirlerinin görüşlerini dinleyip tartışırken, panelde ise belirli bir grup uzman veya konu hakkında bilgi sahibi olan kişiler sırasıyla görüşlerini sunar. Forumda amaç daha çok farklı bakış açılarını tartışmak, fikir alışverişinde bulunmakken, panelde ise bir konuya dair derinlemesine bilgi vermek ve o konuya dair uzman görüşlerini ortaya koymak ön planda olur. Bu yönüyle forumdan ayrılır.¹³ Yükseköğretimde sıklıkla kullanılan seminer tekniği, öğrencilerin eleştirel düşünme ve iletişim becerilerini geliştirmelerine yardımcı olan etkili bir yöntemdir. Bu yaklaşım, yalnızca öğrencilerin konuya dair bilgi sahibi olmalarını sağlamakla kalmaz, aynı zamanda onları derinlemesine analiz yapmaya, farklı bakış açıları geliştirmeye ve kendi fikirlerini açıkça ifade etmeye teşvik eder. Yazılı materyalin önceden dağıtılması, öğrencilerin daha dikkatli bir şekilde okuma yapmalarına ve tartışmalara daha iyi hazırlanmalarına olanak tanır. Seminerin ardından yapılan grup tartışması, farklı fikirlerin ortaya çıkmasını sağlar ve öğrencilerin konu hakkında daha geniş bir perspektife sahip olmalarını sağlar.¹⁴ Bunların haricinde Proje Çalışması (İlgi Merkezleri Grupları), vızıltı grupları, fikir taraması, altı düşünce şapkası, altı uygulama ayakkabısı, parlamenter münâzara ve münâzara teknikleri mevcuttur.

3.3. Münâzara

Münazara, iki farklı görüşün birbirine karşı savunulması ve tartışılması amacıyla yapılan bir etkinliktir. Öğrenciler, bir konu üzerinde taraf tutarak, belirli bir süre içinde argümanlarını sunar ve karşı görüşleri çürütmeye çalışırlar. Münazara sürecinde her iki taraf da eleştirel düşünme becerilerini kullanır, çünkü hem kendi tezlerini güçlendirmeleri hem de rakiplerinin argümanlarını geçersiz kılmaları gerekir. Sonuçta, jüri tarafların savunmalarına ve mantıklı argümanlarına göre bir kazanan belirler. Münâzara, öğrencilerin eleştirel düşünme, ikna edici konuşma, aktif dinleme ve mantıklı argümanlar geliştirme gibi becerilerini geliştirmeleri için öğretmenler tarafından sıklıkla tercih edilmektedir.

Tartışma metodunun bir çeşidi olarak açıkladığımız münâzara, Osmanlı İmparatorluğu'nda eğitimde önemli bir yere sahipti. XIV-XIX. yüzyıllar arasında, tartışma ve münâzara yöntemi sadece bir fikir alışverişi aracı değil, aynı zamanda entelektüel bir faaliyet olarak görülüyordu. Medreselerde, öğrencilerin mantıklı düşünme, ikna edici konuşma ve argümanları doğru bir şekilde savunma yeteneklerini geliştirmeleri amaçlanıyordu. Münâzara, Osmanlı'da kelam, felsefe ve hukuk gibi derslerle bağlantılı olarak öğretilirdi. Bu süreç, öğrencilerin hem bireysel hem de topluluk içinde kendilerini ifade etme becerilerini pekiştirmelerine yardımcı olurdu. Ayrı bir ilim olarak ele alınmasının sebeplerinden biri de, tartışmanın sadece bilgi edinme değil,

¹¹ Bilgin ve Selçuk, s. 137.

¹² Yılmaz ve Sünbül, s.178.

¹³ Bilgin ve Selçuk, s.139.

¹⁴ Küçükahmet, s. 76.

aynı zamanda sosyal düzeni, etik değerleri ve doğru düşünme biçimlerini tartışarak öğrenme fırsatı sunmasıydı.

Münazara kelimesi, sözlükte “bakmak, düşünmek” anlamına gelen nazar kökünden türemiştir. Bu kelime karşılıklı olarak birbirine bakmak veya birlikte düşünmek anlamına gelir. Terim olarak ise gerçeği ortaya çıkarmak maksadıyla yapılan tartışmaların yöntem ve kurallarını inceleyen bir disiplini ifade eder.¹⁵

Kur'an'da doğrudan "münâzara" kelimesi kullanılsa da düşünme, sorgulama ve tartışma ile ilgili pek çok kavram yer almaktadır. Bunlardan biri de "cedel" (tartışma) kavramıdır. Kur'an'da fikri tartışma, hak ve batıl arasındaki karşılaştırmalar, doğruyu bulma çabası önemli bir yer tutar. Örneğin, Bakara Suresi'nin 256. ayetinde, **"Ehli Kitap'tan düşmanlıkta ileri gidenler müstesna olmak üzere onlarla en güzel şekilde tartışın..."** ifadesi, inançlar arası hoşgörü, bilgi alışverişi ve hakikati arama noktasında oldukça önemli bir rehberlik sunar. Bu ayet, fikir tartışmalarının nasıl yapılması gerektiğine dair önemli bir ilke ortaya koyar. Tartışma esnasında hoşgörü, saygılı ve bilgilendirme amacı taşıyan bir yaklaşım sergilenmesi gerektiği vurgulanır. Düşmanlık ya da gereksiz saldırganlık yerine, karşı tarafla en güzel şekilde iletişim kurulması, doğruyu bulma sürecinde önemli bir yöntem olarak gösterilir. Ayrıca, "nazar" kelimesi de dikkatli düşünmeyi, derinlemesine incelemeyi ve akıl yürütmeyi ifade eder. Bu da insanın bilgiye ve gerçeğe ulaşma noktasındaki çabalarını temsil eder. Tüm bu kavramlar, İslamın bilime ve öğrenmeye verdiği önemin altını çizmektedir. Münâzara, cedel ve hilaf; İslam düşünce geleneğinde tartışma kültürüyle ilgili gelişmiş üç farklı ilimdir ve her birinin amacı, yöntemi ve kullanım alanı birbirinden farklıdır. Bu farkları net bir şekilde görebilmek için kavramları ayrı ayrı incelemek gerekmektedir:

3.4. Cedel

Görüşü savunmak her ne olursa olsun muhatabı ikna etmek ya da karşı tarafı susturmayı hedefleyen bir ilimdir. Buna göre cedel ilmi de münâzara gibi delilleri konu edinmektedir. Her ikisi de aynı konuyu ele alsın da delilleri kullanma biçimleri farklıdır. Münazarada amaç delilleri güçlü ve ikna edici şekilde sunmaktır; buna karşılık cedelde amaç karşı tarafın iddialarını ve delillerini çürütmek ve onu susturmaktır. Cedelde muhataba karşı sert ve alaycı bir üslup takınmak mümkün olmakla birlikte, münazara adabı bu tür davranışları uygun görmemektedir. Cedel ilmi, akli ilimlerin bir türüdür ve mantık ile münazara ilimleriyle yakından ilişkilidir. Cedeli tartışmalarda kullanılan kıyaslar ve deliller, münazara yöntemindekilere göre daha düşük seviyede olsa da bu tartışmalar zihinsel gelişimi destekler, düşüncüyü keskinleştirir ve ikna kabiliyetini artırır.¹⁶ Gerçeğin ortaya çıkarılması için cereyan eden mübâhaseye “münâzara” ve bu yolla bahsedenlere “münâzır” denilir. Sadece hasmı susturmak için yapılan mübâhaseye “cedel” ve bu amaçla bahsedenlere de “mücâdil” adı verilir.¹⁷

3.5. Hilâf

¹⁵ Yavuz Yusuf Şevki, Kur'an-ı Kerim'de Tefekkür ve Tartışma Metodu, Bursa, 1983.

¹⁶ Kömbe İlker, Osmanlı Türk Düşüncesinde Münâzara İlmi ve Abdünnâfi İffet'in Tercüme-i Âdâb-ı Gelenbevi Adlı Eseri, (Yüksek Lisans Tezi) İstanbul, 2004.

¹⁷ Ahmet Cevdet Paşa, Âdâb-ı Sedâd, s. 3.

Sözlükte, “karşı gelmek, aykırı davranmak, muhalefet etmek, zıtlaşmak” anlamlarına gelen hilaf; terim olarak içtihat yapma ehliyetine sahip İslam alimlerinin görüş ve ayrılıklarını ele alan ve bu görüşlerin dayandığı delilleri usulleri ve gerekçeleri inceleyen fıkıh disiplini.

Hilaf ilmi, her ne kadar münazara ve cedel gibi disiplinlerde olduğu gibi delillerle uğraşsa da onlardan farklıdır. Çünkü hilaf ilminde bu deliller, özellikle fıkhi meseleler ve mezhepler arasındaki görüş ayrılıkları üzerine yoğunlaşır. Amaç, karşı mezhebin görüşlerini delillerle çürütmek ve onları geçersiz kılmaktır. Bu yönüyle genel anlamda tartışma sanatı olan münazaradan ayrılır. Kullandığı kıyas ve delil türü olarak bakıldığında, mantık ilmiyle oldukça yakın ilişkilidir. Temel itibarıyla Hilâf ilmi, fikhî konulara uyarlanmış bir cedel tekniği olması sebebiyle, cedel ilmiyle de doğrudan alakalıdır. Diyebiliriz ki: Münâzara, cedel ve hilâf ilimleri, her birinin kendilerine has konuları, amaçları ve meseleleri olması bakımından bağımsız birer ilim kimliğine sahip olmasının yanı sıra her birinin bir diğeriyle sıkı bir ilişkisi olduğu da aşîkardır.

4. MÜNÂZARA ÂDÂBI¹⁸

Münazara alanında yapılan çalışmalarda başlıca prensipler şunlardır:

Münazaranın belli bir adabı vardır. Söz fazla uzatılmamalıdır, söylenmek istenenler açık ve anlaşılır olmalıdır. Karşı taraf dikkatle dinlenmeli, tam olarak ne anlatmak istediği anlaşılmadan araya girilmemelidir. Münazara esnasında dinleyiciler sessiz olmalı ve münazaracılara müdahale etmemelidir. Fakat konuyla ilgili sorusu olduğunda münazarayı yönetenin de uygun bulmasıyla sorabilir. Netice itibarıyla tartışma sürecinin sağlıklı ilerlemesi münazara adabına uymakla ilişkilidir.

5. GEORGE MAKDİSİ'DEN HAREKETLE BİR EĞİTİM TEKNİĞİ OLARAK MÜNÂZARA

X. yüzyılın ilk yarısına doğru fakihler diyalektik çalışmalarına ilgi duymaya başladılar ve onu kendi amaçlarını gerçekleştirmek, yani münazara sanatını geliştirmek için kullandılar. Cedel (diyalektik), hilaf (hukukta görüş ayrılığı, ihtilaf), nazar ve münazara terimleri arasında bir karışıklık olduğu dikkati çekmektedir. Bu terimlerin hepsi skolastik metot ile ilgilidir. Bu metot, hukuk okullarında [colleges of law] öğretilmiş, öğrencilerin beynine kazınmış, sürekli ezberlenerek tekrar edilmiş ve fıkıh eğitiminin yani tedrisin bir parçası haline gelişmiştir.¹⁹

İslam'da hukukun ve hukuk araştırmalarının gelişiminde cedel o kadar önemliydi ki, bu ilim gerek mescid gerekse medrese niteliğindeki tüm hukuk okullarında [the colleges of law] hukuk çalışmalarının olmazsa olmaz şartı haline gelmişti.

Münazara yeteneğini güçlendiren bir araç olarak cedelin incelenmesi ve geliştirilmesine yönelik bu büyük ilgi, bir fıkıh öğrencisinin eğitim hayatında açıkça görülebilir. Genellikle dört yıl süren yükseköğreniminin ilk aşamasında (lisans dönemi), tamamen fıkıh [pozitif hukuk] öğrenimini ile meşgul olan fıkıh öğrencisi, bu sürenin sonuna doğru münazara çalışmalarına

¹⁸ Aliyev, Yamil, Kur'an'da Münazara Ayetleri, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi, İzmir, 2021.

¹⁹ Makdisi, George, Ortaçağ'da Yüksek Öğretim, Klasik Yayınları, İstanbul, 2018, s. 175.

başlar. İhtisas öğrencisi, yani müderrisin sahibi (fellow) olduğunda ise bilfiil münazaralara katılır. Amaç, fıkıh bilgisi açısından kendi fıkhi görüşlerini ortaya koyabilecek bir düzeye ulaşmak ve muhalif görüşler ileri sürecek fakihlere karşı kendi görüşlerini savunmaya hazırlanmaktır.

Münazaranın işlevi, fıkıh/hukuk öğrencisini, fetva verme/hukuki görüş bildirme yeterliliğine sahip bir müfti/hukuk danışmanı [jurisconsult] olmaya hazırlamaktır.²⁰ Riyaset arzulayan kimse hedefine münazara alanında verilmiş bir dizi mücadele sayesinde ulaşır. Tüm rakiplerine karşı sürekli kazanmak zorundadır. Reisliği, ya bilfiil bu tür bir mücadele sonucunda ya da rakibi olmadığı veya çekildiği için hükmen kazanır. İslam'da Fakülteler olmadığı için Batı'daki anlamda akademik derece ve unvanlar da yoktu. Bir Müslüman âlim, Batılı meslektaşının aksine, doktora unvanını alıp mücadelesi sona eremezdi. En tepeye yükselmeli ve bunu korumak zorundaydı. Bu da münazara arenasından geçmekteydi.

6. GENEL DEĞERLENDİRME VE SONUÇLAR

Günümüzde bilgi ve iletişim teknolojilerinin paralelinde eğitim ve öğretimde de büyük değişme ve gelişmeler olmuştur. Öğretim ve öğrenim metodlarındaki bu değişmelere rağmen tartışma metodu ve münazara, bugünkü eğitimin amacını gerçekleştirmeye yardımcı olan bir eğitim/öğretim tekniği olarak halen canlılığını sürdürmesi açısından önemini korumaktadır.

Münâzara, Cedel ve Hilaf ilimleri arasında bazı benzerlikler olsa da her biri farklı amaçlar ve konular etrafında şekillenmiş bilim dallarıdır. Münâzara ilmi, Osmanlı medreselerinde muhtasarât denilen ilk seviyedeki dersler arasında, orta ve yükseköğretimdeki derslere bir hazırlık olması bakımından ayrı bir ders olarak okutulmuştur. Osmanlı medreselerindeki eğitimde ezbere dayalı bir sistem yaygındı, ancak bu sadece temel dini ve dil bilgisi dersleriyle sınırlı değildi. Özellikle Kur'an, Tecvid, Sarf ve Nahiv gibi dersler, öğrencilerin ezberlemesi ve tekrarlayarak öğrenmesi gereken derslerdi. Orta ve yükseköğretimde dersler öğrencilerin de katılımı ile tartışma ortamı içinde geçmektedir.

Sonuç olarak, Osmanlı medreselerinde uygulanan eğitim sistemini değerlendirirken bu kurumların kültür tarihimizdeki yerini ve dönemin sınırlı kaynak, ulaşım ve iletişim olanaklarını da dikkate almak gerekir. Tarihimiz; ilim, hikmet ve irfanla yoğrulmuş kıymetli ilim adamlarının eserleriyle doludur. Bu birikimden istifade ederek geçmişin tecrübelerinden ders çıkarmak, geleceğe sağlıklı adımlarla yürüyebilmenin anahtarıdır.

²⁰ Makdisi, George, Ortaçağ'da Yüksek Öğretim, s. 200.

KAYNAKÇA

Ahmet, Cevdet Paşa, Âdâb-ı Sedâd min İlmi'1-Âdâb, Matbaa-i Âmire 1294.

Aliyev, Yamil, Kur'an'da Münazara Ayetleri, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi, İzmir, 2021.

Aykaç, Necdet, Öğretme ve Öğrenme Sürecinde Aktif Öğretim Yöntemleri, Naturel Yayınları, Ankara, 2005.

Bilgin Beyza, Selçuk Mualla, Din Öğretimi Özel Öğretim Yöntemleri, Ankara, 1999.

Büyükdinç, Nesibe Aydın, Osmanlı Medreselerinde Bir Öğretim Metodu Olarak Münazara ve Ahmet Cevdet Paşa'nın Âdâb-ı Sedâd Adlı Eseri, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul, 2007.

Calp, Mehrali, Özel Öğretim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi, Eğitim Kitabevi, Konya, 2005.

Demirel, Özcan, Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı, Pegem Yayıncılık, Ankara, 1999.

Ergün Mustafa ve Özdaş Ali, Öğretim İlke ve Metodları,

İlker Kömbe, Osmanlı Türk Düşüncesinde Münâzara İlmi ve Abdünnâfi İffet'in Tercüme-i Âdâb-ı Gelenbevî Adlı Eseri, (Yüksek Lisans Tezi) İstanbul, 2004, s.5.

Küçükahmet, Leyla, Öğretimde Planlama ve Değerlendirme, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2005.

Makdisi, George, Ortaçağ'da Yüksek Öğretim, Klasik Yayınları, İstanbul, 2018.

Oğuzkan, A. Ferhan, Eğitim Terimler Sözlüğü, Emel Matbaacılık, Ankara, 1993.

Sönmez, Veysel, Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı, Anı Yayıncılık, Ankara, 2001.

Yavuz Yusuf Şevki, Kur'an-ı Kerim'de Tefekkür ve Tartışma Metodu, Bursa, 1983, s. 5.

Yılmaz, Hasan-Sünbül, Ali Murat. Öğretimde Planlama ve Değerlendirme, Ankara, 2003.

AŞK-I MEMNU ROMANININ BAĞLANMA KURAMINA GÖRE ANALİZİ

Yüksek Lisans Öğrencisi Selin AKPINAR

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Selinsizar811@gmail.com

ORCID:0009-0009-6364-5934

Doç. Dr. Fatıma Firdevs ADAM

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi/ Eğitim Fakültesi

firdevs@cumhuriyet.edu.tr

ORCID: 0000-0003-1765-6287

Yüksek Lisans Öğrencisi Şemsi ÇİÇEK

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü

semsicicek00@gmail.com

ORCID: 0009-0004-8283-921X

ÖZET

Bu çalışmada, Halit Ziya Uşaklıgil'in *Aşk-ı Memnu* adlı romanı, bağlanma kuramı çerçevesinde incelenmiştir. Halit Ziya Uşaklıgil, Servet-i Fünun dönemi Türk edebiyatının önemli isimlerinden olup, karakterlerini oluştururken derin psikolojik tahliller yapmıştır. Eser, Bihter ile Behlül arasındaki gizli aşkın, Adnan Bey ve ailesi üzerindeki etkilerini ele alırken, karakterlerin bağlanma stillerini de gözler önüne sermektedir. Bağlanma kuramı, özellikle John Bowlby ve Mary Ainsworth'in katkılarıyla gelişmiş ve bireylerin erken yaşlardaki bağlanma deneyimlerinin, kişilik ve ilişkiler üzerindeki uzun vadeli etkilerini incelemektedir. Bu çalışmada, karakterlerin bağlanma stillerine özellikle dikkat edilerek, Behlül'ün evlatlık olmasının etkisi ve Bihter'in elektra kompleksi nedeniyle annesine karşı geliştirdiği bağlanma analiz edilmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden metin/doküman analizi kullanılarak, *Aşk-ı Memnu* romanı bağlanma kuramı ışığında detaylı bir biçimde incelenmiş ve kuram ile roman arasındaki bağlantılar ortaya konmuştur.

Anahtar Kelimeler: Aşk-ı memnu, Bağlanma Stilleri, Bowlby, Halit Ziya Uşaklıgil, Servet-i Fünun,

1.GİRİŞ

Tanzimat dönemi ile başlayan Batılılaşma hareketi, Servet-i Fünun dönemiyle devam ederek Türk edebiyatında önemli değişimlere yol açmıştır. Bu dönemin yazarları, Batı'daki edebi akımların etkisiyle eserlerinde biçim ve içerik açısından yeni arayışlara girmiştir. Halit Ziya Uşaklıgil'in *Aşk-ı Memnu* adlı eseri, bu dönemin dikkat çeken yapıtlarından biridir ve özellikle psikolojik çözümlemeler açısından önemli bir yer tutar. Eser, karakterlerin derin psikolojik tahlilleriyle öne çıkar ve birçok psikoloji kuramı çerçevesinde incelenmeye uygun bir yapı sergiler. Bu bağlamda, *Aşk-ı Memnu* romanı bağlanma kuramı perspektifinden daha önce incelenmediği için, bu çalışmada bağlanma kuramının karakterler ve olay örgüsü üzerindeki etkisi ele alınacaktır.

Bağlanma kuramı, bebeklik döneminde bakım veren figür ile bebek arasındaki bağın gelişimini inceleyen bir teoridir (Soysal, vd., 2005). Ancak bu bağ, yalnızca erken yaşlarda değil, aynı zamanda yetişkinlik döneminde de bireylerin ilişkilerini şekillendirir. Erken dönemde kurulan bağlar, genellikle bireylerin ilişki dinamiklerini etkileyerek, yetişkinlik döneminde de izlerini bırakır. Bu çerçevede, *Aşk-ı Memnu*'nun karakterleri üzerinden yapılan çözümleme, bağlanma stillerinin bireylerin seçimleri ve ilişki kurma biçimleri üzerindeki etkilerini ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Aşk-ı Memnu üzerine yapılan çalışmalarda farklı kuramsal ve tematik yaklaşımlar ön plana çıkmaktadır. Berna Moran, eserle ilgili kısa değerlendirmelerinde, eleştirilerin genellikle Bihter ve Nihal etrafındaki olaylar üzerinden şekillendiğini belirtir. Romandaki karakterler, toplumsal yanları törpülenmiş bireyler olarak kalmakta ve psikolojik gerçeklikleriyle varlık göstermektedir (Moran, 2004; Kayanbaşı, 2017).

Kayanbaşı (2017), eseri psikanalitik bir bakış açısıyla ele almış; özellikle kadın karakterler çerçevesinde Elektra kompleksi bağlamında bir çözümleme sunmuştur. Bihter ile annesi Firdevs Hanım arasındaki çatışmanın temelinde, Bihter'in babasına olan düşkünlüğü ve annesinin bu figüre yönelik olumsuz tutumlarına dayanan psikolojik bir karmaşa olduğunu ifade etmiştir. Çalışmada karakterlerin iç dünyalarındaki duyguların olay örgüsünü biçimlendirdiği vurgulanmıştır. Benzer biçimde, psikanalitik kuramı merkeze alarak romanı analiz etmiş; ancak çalışmasını doğrudan Elektra kompleksi ekseninde şekillendirmiştir.

Bihter'in evlilik kararını, annesine yönelik nefreti ve babasına duyduğu bağlılık üzerinden değerlendirmiştir (Topçu, 2017).

Romana daha çok toplumsal kavramlar açısından yaklaşan Bulduker (2011), aşk ve maddiyat temalarını ön plana çıkarmıştır. Behlül karakteri açısından maddiyatın daha belirleyici bir unsur olduğu belirtilirken, Bihter'in intiharı her ne kadar aşkı için gibi görünse de aslında onun için de maddiyatın belirleyici bir unsur olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Adıgözalova (2021), Aşk-ı Memnu'yu Tolstoy'un *Anna Karenina* adlı eseriyle karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Her iki romanda da “üçgen arzu”nun olayların biçimlenmesindeki etkisine dikkat çekilmiş; Aşk-ı Memnu'daki Adnan Bey–Bihter–Behlül üçgeni, *Anna Karenina*'daki Aleksey Karenin–Anna Karenina–Aleksey Vronskiy üçgeniyle paralel bir şekilde analiz edilmiştir.

Benzer şekilde Maden (2008), Aşk-ı Memnu'yu Flaubert'in *Madam Bovary* adlı eseriyle karşılaştırmıştır. Her iki romanda da kadın karakterlerin olay örgüsünü yönlendirmesine izin verildiği; yasak aşkların, trajik ölümlerin ve ardında bırakılan toplumsal ve bireysel yıkımların öne çıktığı ifade edilmiştir.

Aytemiz (2023), romanı ebeveyn–çocuk ilişkileri çerçevesinde değerlendirmiştir. Halit Ziya, Bihter–Firdevs Hanım ilişkisi üzerinden ataerkil düzenin yeniden üretimini işlerken, Adnan Bey–Nihal ilişkisinde ise baba-kız arasındaki bağın onarılmasına dikkat çekmiştir. Buna karşılık, Bihter ile annesi arasındaki ilişki tamir edilememiş ve trajik bir sonla noktalanmıştır.

Kılıç (2019), eserden hareketle evlat edinilen çocuklardaki bağlanma süreçlerini ele almış; güvenli bağlanmanın sağlanabilmesi için ebeveynlerin alması gereken eğitim, destek ve müdahale süreçlerini vurgulamıştır. Örke (2021) ise aldatma ve boşanma olgularını bağlanma kuramı üzerinden değerlendirmiştir. Kaçınan bağlanma stiline sahip bireylerin evlilik dışı ilişkilere daha yatkın oldukları, güvenli bağlanan bireylerin ise ilişki uyumunun yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kaygılı bağlanan bireylerin ise duygusal gelgitlerini ilişkilerine yansıttığı belirtilmiştir.

Son olarak, Keskin ve Çam (2007), erken dönem bağlanma biçimlerinin bireylerin ruh sağlığı üzerindeki etkilerine odaklanmıştır. Güvenli bağlanan bireylerin psikolojik gelişim açısından daha sağlıklı bir seyir izledikleri, diğer bağlanma stillerine sahip bireylerin ise bu gelişimi aynı ölçüde sürdüremeyebileceği sonucuna varılmıştır.

1.1.1. Bağlanma Kuramı

Bağlanma kuramı, bireyin yaşamındaki ilk ilişkilerinin, özellikle de anne ya da bakım veren figürle kurduğu bağın, ileriki yaşamındaki ilişkiler üzerinde belirleyici olduğunu savunur. Bowlby'e göre bağlanma, çocuğun kendini güvende hissetmesini sağlayan, biyolojik temelli ve evrimsel açıdan gerekli bir sistemdir. Mary Ainsworth tarafından geliştirilen deneysel çalışmalar sonucunda bağlanma stilleri üç temel kategoriye ayrılmıştır: güvenli bağlanma, kaygılı-kararsız bağlanma ve kaçınan bağlanma (Soysal, vd., 2005). Daha sonraki çalışmalarda Kaliforniya Üniversitesi'nden Mary Main ve Judith Solomon dağınık (dezorganize) bağlanma olarak adlandırılan dördüncü bir kategoriyi, düzensizi tanımlamıştır.

Güvenli bağlanma, bireyin hem kendine hem de başkalarına güven duyduğu, yakın ilişkilerde istikrar ve sağlıklı iletişim kurabildiği bir bağlanma biçimidir. Kaygılı bağlanan bireyler ise sürekli olarak terk edilme korkusu yaşarlar ve ilişkilerde aşırı bağımlılık sergileyebilirler. Kaçınan bağlanan bireyler ise duygusal yakınlıktan kaçınan, özerkliklerini aşırı ön planda tutan bir yapıya sahiptirler. Bu bağlanma stillerinin yetişkinlikte romantik ilişkilere, evlilik doyumuna, sadakat eğilimine ve krizlerle baş etme biçimlerine etkileri olduğu pek çok çalışmada ortaya konmuştur (Bartholomew, 1990; Bartholomew & Horowitz, 1991; Mikulincer & Shaver, 2007).

Edebiyat eserlerinde yer alan karakterlerin davranışlarının çözümlemesinde bağlanma kuramı işlevsel bir kuramsal araç sunmaktadır. Bu bağlamda Aşk-ı Memnu romanındaki karakterlerin özellikle aile ilişkileri, romantik yönelimleri ve kriz anlarında verdikleri tepkiler bağlanma stilleri çerçevesinde yorumlanabilir. Örneğin, Bihter karakterinin annesi Firdevs Hanım ile kurduğu çatışmalı ilişki, erken dönem bağlanma sürecinde yaşadığı güvensizliklerin bir yansıması olarak değerlendirilebilir. Benzer biçimde, Adnan Bey ile kurduğu ilişki biçimi de kaygılı bağlanma özelliklerini taşıyabilir.

Nihal karakterinin ise babasıyla ilişkisi, güvenli bağlanmaya örnek oluşturabilecek bir yapıda sunulmaktadır. Literatürde yer alan çalışmalarda (Kılıç, 2019; Örk, 2021; Keskin & Çam, 2007), erken bağlanma deneyimlerinin bireylerin romantik ilişkilerindeki sadakat, güven ve duygusal regülasyon süreçleriyle doğrudan ilişkili olduğu vurgulanmıştır. Dolayısıyla bu kuramsal çerçeve, çalışmada hem karakter çözümlemeleri hem de olay örgüsü içerisindeki psikolojik temaların yorumlanmasında temel bir referans noktası oluşturacaktır.

1.1.2. Aşk-ı Memnu Romanı

Aşk-ı Memnu, Tanzimat sonrası edebiyatın Batılı anlamdaki önemli bir örneğidir ve Halit Ziya Uşaklıgil'in sanatındaki zirve noktasını temsil eder (Kayabaşı, 2017). Batılı tarzda eserler veren

yazar, *Mai ve Siyah* ile başladığı Batı etkisini, *Aşk-ı Memnu* ile devam ettirmiştir. Bu roman, ölçüsüz ve maddiyata dayalı bir evlilik üzerinden gelişen yasak bir aşkın trajik sona erdiği bir öyküdür (Güneş, 2013). Toplum, eserdeki ahlaka aykırı ilişkilerden dolayı büyük tepki göstermiştir. Ancak, eser sadece bir deneme değil, ustalıkla yazılmış bir başyapıt olarak kabul edilmektedir.

Firdevs Hanım karakteri, dönemin geleneksel kadın figürlerinin ötesine geçer ve toplumsal normlara karşı çıkar. Firdevs Hanım, annelik kavramını terk etmiş ve hayatını yalnızca kendi gençleşme arzularına adanmıştır. Bu durum, dönemin ideal anne figürüne zıt bir karakter oluşturur (Aytemiz, 2023). Romanın başkarakteri Bihter ise, Adnan Bey’le yaşadığı evlilikten tatmin olamaz ve Behlül ile yasak bir aşk yaşamaya başlar. Bu aşk üçgeni, Bihter’in içsel çatışmalarını ve psikolojik derinliğini yansıtır. Behlül, başlangıçta bu ilişkiye tutkuyla bağlı olsa da zamanla ilgisini kaybeder. Ancak Bihter için bu ilişki, daha da derinleşir. Bihter, Behlül’ün ilgisini kaybetmesine rağmen onu kaybetmektense, adeta onunla aldatılmayı kabul eder. Bihter’in tutkusu, nihayetinde trajik bir sonla biter; Bihter intihar eder.

Aşk-ı Memnu’nun sonu, toplumda kadın karakterin sorumlu tutulduğu ve intihar ettiği bir sonuç doğurur. Eser, özellikle karakterlerin psikolojik çözümlemeleri ve edebi başarısı ile dikkat çeker ve bu yönleriyle pek çok alanda inceleme konusu olmuştur.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmanın amacı bağlanma kuramı çerçevesinde *Aşk-ı Memnu* adlı eserin çözümlemesini yapmaktır. Bağlanma kuramı bireyin geçmiş ve gelecekte kurduğu ya da kuracağı ilişkilerin genel hatlarını gözler önüne serebilmektedir. Bağlanma erken dönemde gerçekleşse dahi birey bu bağlanmayı yaşlılık dönemine kadar aktarabilmektedir. Bu nedenle roman karakterlerinin yaşları fark etmeksizin bu kuram bağlamında analizini yapmak mümkündür. Araştırmanın önemi ve onu diğer araştırmalardan ayıran nokta ise daha önce bu eserin bağlanma kuramı çerçevesinde ele alınmamış olmasıdır. Roman pek çok kuram bakımından ele alınsa da bağlanma kuramına yer verilmemiştir. Bağlanma kuramı bakımından eser incelemesi oldukça azdır. Bu sebeple çalışma kendinden sonraki birçok çalışmaya ışık tutabilir.

2. YÖNTEM

Bu çalışma nitel araştırma deseninde yapılmıştır. Araştırmada nitel araştırma deseni benimsenmesinin nedeni bağlanma kuramının ve *Aşk-ı Memnu* romanının detaylı bir şekilde incelenmek istenmesidir. Çalışmada metin/doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem

ile Aşkî memnu romanı bağlanma kuramı çerçevesinde incelenmiş olup kuram ve roman arasındaki bağlantılı yönler ele alınmıştır.

3.BULGULAR

3.1. Bihter

Melih Bey Takımı'nın en genç ve zarif üyesi olan Bihter Hanım, İstanbul'un en dikkat çekici kadınlarından biri olarak tanımlanabilir. Güzelliği, zarafeti ve modaya olan düşkünlüğüyle öne çıkan Bihter, Firdevs Hanım'ın en küçük kızıdır. Henüz 22 yaşında olan Bihter, muhafazakâr bir yaşam sürerken yaşamını köklü bir biçimde değiştirecek bir fırsatla karşılaşmıştır. Bu fırsat, şüphesiz ki İstanbul'un en zengin ve itibarlı şahsiyetlerinden biri olan Adnan Bey'in ilgisidir. Yaşça büyük olmasına karşın, Adnan Bey Bihter'e gösterişli bir yaşam ve onun hayalini süsleyen tüm lüks imkânları sunabilecek durumdadır. Bu bağlamda, Bihter için Adnan Bey adeta hayatının en büyük mucizesine dönüşmüştür. Eniştesi aracılığıyla Bihter'e talip olan Adnan Bey, bu evlilikte başarıyı kesin gören bir tutumla sabırla beklemeye koyulmuştur.

Bihter, yaşamı boyunca annesi tarafından çocuk gibi görülmüş ve kadınlık kimliğini hep annesinin gölgesinde sürdürmüştür. Adnan Bey'in ilgisi başlangıçta annesi Firdevs Hanım tarafından yanlış yorumlanmış, bu ilginin kendisine yönelik olduğunu düşünerek konunun tartışılmasına dahi izin vermemiştir. Bu durum, romanda şu şekilde aktarılmaktadır:

“Ne tuhaf bir bakışı var,” dedi. “Israrcı bir bakış!.. Ne zaman gözlerim karşılaşa...” Firdevs Hanım, sözünü bitirmeden önce durakladı. Anlaşılan, “Bana,” diyecekti ama kızlarına karşı gösterdiği bu kadar az bir dil tedbiri, bütünüyle kaybolmaya yüz tutmuş bir analık gururu oluşturmuştu ve: “Buraya bakarken görüyorum,” dedi. (s.18)

Ancak büyük kızı Peyker, annesinin bu düşüncesini fark etmiş olacak ki, adeta bu algının önünü kesmek istercesine:

“Evet, gözlerini Bihter'den ayırmıyor,” dedi. Bu cümlelerin etkisini görmek için annelerine baktılar. O, karşılık vermemek için uzaklara baktı.” (s.18)

Bihter'in evliliği, başlangıçta annesi tarafından hoş karşılanmasa da Bihter açısından mutluluğa giden yol olarak görülmüştür. Yıllardır hayalini kurduğu yaşam tarzı, Adnan Bey'in sunduğu imkânlarla şekillenmeye başlamıştır. Ancak bu evlilikte, Bihter'in ev içerisindeki konumunu belirlemek ve Nihal ile olan ilişkisini yönetmek başlangıçta oldukça güç olmuştur. Babasını küçük yaşta kaybetmiş ve annesinden yeterli duygusal destek alamamış olan Bihter, bu kayıpların yarattığı eksiklik hissini daima içinde taşımıştır. Nitekim, çocuklukta yaşanan

ebeveyn kayıplarının bireyde kaygı ve depresyon gibi psikolojik sorunlara neden olabileceği bilinmektedir (Saylor, 1993). Bihter, bu bağlamda baba eksikliği yaşayan bireylerden biridir ve bu eksiklik, onun kaygılı bir bağlanma stili geliştirmesine zemin hazırlamıştır.

Evliliğin ilk dönemlerinde Adnan Bey, Bihter için eksik kalan baba figürünü tamamlayan bir güven unsuru haline gelmiştir. Bihter'i evliliğe bağlayan temel etken, maddi koşullardan ziyade Adnan Bey'in sunduğu güven hissidir. Kaygılı bağlanma stiline sahip bireyler, ilişkilerinde sıklıkla güven arayışı içindedirler ve bu güven, Bihter için Adnan Bey ile somut bir hâl almıştır (Chapman & Campbell, 1993).

Ancak zamanla bu güven hissi yerini duygusal bir boşluğa bırakmış, Bihter Adnan Bey'e karşı duyduğu yakınlığı kaybetmiştir. Başlangıçta bir partner figürü olarak gördüğü Adnan Bey, giderek onun için yalnızca bir dost hâline gelmiş; evlilik, Bihter'in içsel boşluğunu doldurmaya yetmemiştir. Bu duygusal sıkışma, romanda şu şekilde aktarılmaktadır:

“Şimdi bu gösterişli odanın zenginliği içinde siyah mermerlerle örülü bir mezarda, diri diri gömülmüş gibiydi. Soluk alamıyor, boğuluyordu. Bu mezardan kurtulmak; yaşamak, sevmek istiyordu.” (s.168)

Bihter'in Adnan Bey'e karşı duyduğu ilginin azalması, onun bir partner arayışına yönelmesine neden olmuştur. Annesinin yaşamı boyunca sürdürdüğü baskıcı ve zarar verici tutumları ise Bihter'de derin bir öfke birikimine yol açmıştır. Bu durum şu şekilde ifade edilmektedir:

“Annesi hayatının sürekli bir yüz karasıydı. Bugün Behlül'le şakalaşırken üzerine atılmak, 'Artık utanınız, siz yaşlı bir kadınsınız. Yaşlı, yaşlı... Anlıyor musunuz?' demek istemişti. Evet, hiçbir zaman Firdevs Hanım'a benzemeyecekti, buna yemin ediyordu.” (s.167)

Bağlanma kuramına göre, çocuk ile bakım veren kişi arasında erken dönemde kurulan bağ, yaşam boyu bireyin ilişkilerini etkiler (Soysal, 2005). Firdevs Hanım'ın annelik görevini yeterince yerine getirememesi ve anneliği gençliğini yitirme olarak görmesi, Bihter'in bağlanma biçimini olumsuz etkilemiş ve kaygılı bağlanma stiline gelişmesine neden olmuştur.

Adnan Bey'de bulamadığı sevgi ve ilgiyi Behlül ile olan ilişkisinde arayan Bihter, bu yasak aşkla birlikte yeniden yaşadığını hissetmiştir. Ancak kaygılı bağlanma stiline etkisiyle bu ilişki ona hem duygusal bir tatmin hem de yoğun bir vicdan azabı yaşatmıştır. Romanda bu durum şu şekilde yansıtılır:

“Sonunda Firdevs Hanım'ın kızı olmuştu! Bunu açıkça söylüyor ve kendisinden iğrenilecek bir insandan kaçarcasına uzaklaşmak istiyordu.” (s.202)

Behlül ile yaşanan ilişki, Bihter'in kaygılı bağlanma stilini derinleştirmiştir. Bu bağlanma stiline sahip bireylerde partneri kaybetme korkusu oldukça yoğundur. Behlül'ün uzaklaşma sinyalleri Bihter'i ciddi bir endişeye sürüklemiş ve bu süreçte yalan söylemesi Bihter'de büyük bir duygusal çöküşe neden olmuştur. Romanda bu durum şöyle aktarılır:

“Bu nasıl bir yalandı? Niçin yalan söyleniyordu? Bilmiyordu ama ortada bir yalan olduğuna inanıyordu; bunu Behlül'ün gözlerinde açıkça okumuştı. Ruhunun derinliklerinde bir şey öldürüyormuşçasına büyük bir acı duydu.” (s.281)

Bu tasvir her ne kadar yoğun görünse de, kaygılı bağlanma stiline sahip bireylerin yaşadığı duygusal endişeyi tam anlamıyla yansıtmakta yetersiz kalmaktadır. Kaygılı bağlanan bireyler için yakın ilişkilerdeki tehdit, derin bir psikolojik acıya dönüşebilir. Bağlanma düzeyinin artması, bireyde başkaları tarafından reddedilme ya da istenmeme duygusunu da artırmaktadır (Sümer, 2006).

Bihter'in intiharı, bağlanma kuramı çerçevesinde değerlendirildiğinde, kaygılı bağlanma stilinin trajik bir sonucu olarak görülebilir. Bu bağlanma biçimi, bireyde yoğun depresyon ve anksiyeteye yol açarak, düşünce kalıplarının mutlak gerçekler olarak algılanmasına neden olabilir (Mikulincer & Shaver, 2007). Bu bağlamda, Bihter'in intiharı, onun içsel boşluklarının ve kaybetme korkusunun dışa vurumu olarak yorumlanabilir.

3.2. Behlül

Behlül, Aşk-ı Memnu romanında yaklaşık 20 yaşlarında, hayatı çözdüğüne inanan, çapkın bir İstanbul beyefendisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Babası taşrada görevli bir memurdur ve Behlül'ün çocukluğu büyük ölçüde Galatasaray Lisesi'nde yatılı okuyarak ve sıkça amcası Adnan Bey'in evinde geçmiştir. Romanda annesiyle ilgili herhangi bir bilgi verilmemesi, Behlül'ün erken dönemde yeterli ve sürekli bir bakım verenden mahrum kaldığını düşündürmektedir. Bu bağlamda, bağlanma kuramı perspektifinden değerlendirildiğinde, Behlül'ün “kaçıngan bağlanma” örüntüsü sergilediği söylenebilir.

Kaçıngan bağlanma stiline sahip bireylerde düşük düzeyde kaygı, buna karşın yüksek düzeyde kaçınma eğilimi gözlemlenir (Özgül vd., 2019). Bu bireyler, ilişkilerinde kaygılı bireyler kadar yoğun duygusal endişe yaşamazlar; ancak, yakınlık kurmaktan ve ilişkisel bağlılık geliştirmekten bilinçli ya da bilinçdışı olarak kaçınırlar. Bu bağlanma stilinin temelleri, erken çocukluk döneminde annenin reddedici ya da tutarsız tutumuna bağlı olarak bağlanma figürüne karşı bir güven geliştirilmemesiyle atılmaktadır. Bu bağlamda, kaçıngan bireyler için ilişkisel

yakınlık tanıdık bir deneyim olmadığından, onlara ürkütücü ya da tehditkâr gelebilir. Behlül'ün ilişki kurma biçimleri, bu kuramsal altyapıyla büyük ölçüde örtüşmektedir.

Romanda Behlül'ün kaçınan bağlanma örüntüsünü destekleyen pek çok sahne mevcuttur. Örneğin:

“Onun felsefesine göre, bir kadın kendisine direnirse, bunun yalnız bir nedeni olabilirdi: Ahmaklık! Bihter'i elde etmekle Peyker'den ne güzel öç alıyordu” (s.198).

Bu alıntı, Behlül'ün duygusal yakınlık kurma çabasından çok, ilişkilere bir tür “fetih alanı” olarak baktığını göstermektedir. Kaçınan bağlanma stiline sahip bireylerde sıkça rastlanan bu eğilim, duygusal derinlikten kaçınma ve yüzeysel doyum arayışına yönelme biçiminde tezahür eder. Nitekim Mikulincer ve Shaver (2007), kaçınan bağlanan bireylerin başarıya yönelme, yalnızlık ve duygusal mesafe gibi eğilimler sergilediğini belirtmektedir.

Behlül'ün bağlanma figürleriyle yaşadığı erken dönem yetersizlik, onun ilerleyen yıllarda partnerleriyle kurduğu ilişkilerde sürekli bir kaçınma eğilimi göstermesine neden olmuştur. Yakınlık kurduğu kişinin onu reddetmesi ya da terk etmesi olasılığı, Behlül için tehdit unsuru teşkil etmektedir. Bu nedenle ilişkilerini genellikle ya yarım bırakmakta ya da duygusal bağ oluşmadan sonlandırmaktadır.

Behlül için ilişkiler bir tür zafer kazanımı anlamı taşımaktadır. Bu durum şu alıntıyla açıkça görülmektedir:

“Behlül'ün sürüp giden bir alışkanlığı vardı: Anlatmak... Aşk ilişkilerini, başkalarına dinletmek için kurardı. Duyulmamış bir başarıyı, yarı yarıya olmamış sayardı.” (s.198–199).

Behlül'ün geçmişteki tüm ilişkilerinde kendisini bir avcı gibi konumlandığı görülürken, Bihter ile yaşadığı yasak ilişki bu dinamiği tersine çevirmiştir. Bu defa Behlül değil, Bihter ilişkiyi başlatan ve sürdüren taraftır. İlişkinin yasak oluşu ve gizli tutulması, Behlül'ün içinde bastırdığı tutku ve heyecan arzusunu tetiklemiş; bu uğurda amcası Adnan Bey'e duyduğu yakınlığı dahi göz ardı etmiştir.

Horwitz ve ark. (2001), güvensiz bağlanma örüntüsüne sahip bireylerde aile kurumuna yönelik aidiyet hissinin zayıflığının, bireyleri sınır ihlali içeren cinsel ilişkileri normalleştirmeye itebileceğini vurgulamaktadır. Behlül'ün yengesiyle yaşadığı ilişki, bu bağlamda değerlendirildiğinde onun aileye aidiyet duygusunun gelişmemiş olmasıyla doğrudan ilişkili olabilir.

“Bu aşk, bütün tehlikeleri ve zorluklarıyla onun için daha çekici, daha tutkulu bir şey olacaktı. Kendisini bir roman kahramanı kadar önemli görüyordu” (s.200).

Bu satır, Behlül’ün narsistik yönünü ve önemsenme ihtiyacını da açığa çıkarmaktadır. Geçmişte yeterince görülmemiş, bakım verenleri tarafından yeterince takdir edilmemiş Behlül, Bihter’in ilgisiyle geçici bir tatmin duymaktadır. Ne var ki bu ilgi kalıcı olmamış, Behlül bir süre sonra Bihter’i Kette ile aldatmıştır. Bu davranış, kaçınan bağlanma stiline sahip bireylerin ilişkilerde süreklilikten çok, elde etme arzusunu ön plana çıkardığını göstermektedir.

“Behlül’ün hiçbir isteği geri çevrilmiyor, hiçbir dileği fazla bulunmuyordu. Oysa genç adam geri çevrilmek, yalvarmak, amaçlanan şeyin zor elde edilmesinden haz duymak istiyordu” (s.272).

Bu durum, Behlül’ün duygusal bağ kurmak yerine, arzu nesnesini elde etmenin verdiği hazla yetindiğini ortaya koymaktadır. Bağ kurmaktan ziyade arzusunun süreğenliği Behlül için daha anlamlıdır.

“Erkekler, bir kadını sevebilmek için, ona saygı besleyebilmeliydi.” (s.273).

Bu söz, Behlül’ün Bihter’e karşı artık saygı duymadığını ve onu sıradanlaştırdığını açıkça göstermektedir. Kaçınan bağlanan bireylerde görülen bu duygusal uzaklaşma, ilişkinin ilerleyen aşamalarında partneri değersizleştirme ve idealizasyonun çökmesiyle sonuçlanmaktadır.

Romanın ilerleyen bölümlerinde Behlül’ün Nihal’e yönelmesi, onun yeniden güvenli bir bağ kurma arzusu taşıdığı izlenimini verse de bu davranış da bağlanmadan ziyade romantik idealleştirmeye ilgilidir.

“Bilsen Nihal, sana bunları söylerken kendime ne kadar şaşırtıyorum!... Sanki yaşamımın birkaç yılı, tüm o boş isteklerle dolmuş sayfaları, birden yırtılıverdi... Mini mini elini uzatıverirsen, kurtulmuş bir adam olacağım ben” (s.356–357).

Bu satırlarda Behlül’ün bağlanmaya olan ihtiyacının değil, bağlanma illüzyonunun izleri görülmektedir. Nihal’in saflığı, Behlül’ün kendi geçmişini aklama girişimi olarak okunabilir.

Bağlanma kuramı çerçevesinde değerlendirildiğinde, kaçınan bağlanma stiline sahip bireylerin ileri yaşlarda şizoid kişilik yapılanmasına daha yatkın oldukları dile getirilmektedir (Çakır & Bilge, 2020). Şizoid bireyler duygusal yakınlık kurma ve sosyal ilişkileri sürdürme konusunda ciddi güçlükler yaşarlar. Behlül her ne kadar sosyal ilişkiler kurma konusunda dışa dönük görünse de bu ilişkiler yüzeyseldir ve derin bağlanmalar içermez.

Son olarak, Bihter acı çekerken Behlül'ün Nihal'e yönelmesi, onun bağlanma kapasitesinin sınırlılığına ve bu kapasitenin romantik idealleştirmeler yoluyla örtülmeye çalışıldığına işaret etmektedir.

“Demek, en sonunda karşı geliyorsunuz. Bütün oyunlar bitti demek... Ama bu evlenme gerçekleşmeyecek!”

Bu dramatik çıkış, Bihter'in kaygılı bağlanma örüntüsüyle, Behlül'ün kaçınan bağlanma stilinin çarpıştığı noktadır. Behlül için ilişkinin bitmesi bir tehdit unsuru değilken, Bihter için bu durum varoluşsal bir yıkım anlamına gelmektedir.

3.3. Firdevs Hanım

Romanın önemli karakterlerinden biri olan Firdevs Hanım, 45 yaşında ve Melih Bey Takımı'nın en dikkat çekici üyesidir. Bu ifade hem kendisini hem de kızlarını kapsayan bir tanımlamadır. Firdevs Hanım, henüz 15 yaşındayken Melih Bey ile evlenmiş; ancak evliliklerinin başından itibaren her zaman eşinin önünde yer almıştır. O dönemin toplumsal normlarına göre, kadının adı erkeğinkinden sonra anılırken, Firdevs Hanım bu kuralı yıkarak adeta “Melih Bey'in eşi Firdevs Hanım” değil, “Firdevs Hanım'ın eşi Melih Bey” olarak anılmıştır.

Erken yaşta evlenmiş olan Firdevs Hanım'ın temel arzusu, özgürlük içinde, lüks ve imkanların kendisine sunulduğu bir evlilik yapmaktır. Melih Bey, başlangıçta bu arzularına uygun bir eş profili çizse de zamanla beklentileri karşılayamayan, yetersiz görülen bir figüre dönüşmüştür. Evlilik süresince Firdevs Hanım, eşine karşı sürekli bir memnuniyetsizlik sergilemiş; onu sadece ekonomik olarak değil, sosyal olarak da yetersiz bulmuştur. Melih Bey'in ailesi ise Firdevs Hanım'ın sıra dışı davranışlarına karşı çıkmış; ancak hiçbir şekilde etkili olamamıştır.

Firdevs Hanım, dönemin en göz alıcı kıyafetlerine sahip olmuş, alışılmadık kombinasyonlar ile dikkat çekmiştir. Ancak alışveriş yapma özgürlüğünün kısıtlanması, onun hayallerinin yıkılmasına ve eşine bir eşten çok bir hizmetkâr gibi davranmasına neden olmuştur. Bu süreçte Firdevs Hanım'ın hamile olduğunu öğrenmesi, onun için tam anlamıyla bir yıkım olmuştur. Zira çocuk sahibi olmak, gençliğini ve güzelliğini kaybetmek anlamına gelmekteydi.

“İki yıl sonra Peyker, üç yıl arayla da Bihter doğuyordu. Firdevs Hanım için bu iki olay, iki önemli uğursuzluk darbesi gibiydi. Kendisini böyle üst üste anne yapan bu adamla artık gün savaşıyor; ona, çocuklarına, kendisini gençliğinden ayırmak isteyen bu şeylere düşman kesiliyordu.”

“‘Ömrüm sana çocuk yetiştirmekle mi geçecek?’ cümlesi, en umulmadık zamanlarda kocasının yüzüne vurulacak kamçıydı.” (s.24)

Firdevs Hanım için çocuklar, bir annelik görevinden çok, gençliğine ve özgürlüğüne engel olan unsurlar olarak görülmüştür. En büyük arzusu genç ve güzel kalmak olan bu kadın, tüm çabasına rağmen zamanla yaşlanmaya direnememiştir. Firdevs Hanım’ın hem eşiyle hem de çocuklarıyla sağlıklı bir duygusal bağ kuramaması, bağlanma kuramı çerçevesinde değerlendirildiğinde kaçınan bağlanma örüntüsünü akla getirmektedir. Kaçınan bağlanma, erken çocukluk döneminde bakım verenin çocuğun ihtiyaçlarına kayıtsız kalması ve reddedici tutum sergilemesiyle oluşur. Firdevs Hanım’ın çok genç yaşta evlenmiş olması ve bu evliliğe yönelmesinde ailesiyle yeterince bağ kuramamış olmasının etkili olabileceği düşünülmektedir.

Çocukların sağlıklı bir kişilik geliştirebilmesi ve toplumsal yaşama uyum sağlayabilmeleri, erken dönemde ebeveynleriyle kurdukları ilişkilere bağlıdır (Yılmaz, 2016). Ebeveynler, çocuklar için birer rol model işlevi görürler. Bu bağlamda, bireyin geçmişte deneyimlediği bağlanma biçimi, sonraki ebeveynlik tarzını da doğrudan etkiler. Kaçınan bağlanma örüntüsüne sahip bireyler, sevdikleri kişilere karşı ilgisiz ve mesafeli bir tutum sergileyebilir; genellikle ilişkilere karşı olumsuz bir öngörü geliştirir ve yakınlıktan kaçınma eğilimindedirler (Sümer ve Güngör, 1999). Bu bağlanma biçimi, bireyin ebeveynlik sürecine de yansır; çocuklarına karşı güven duymakta ve duygusal yakınlık kurmakta zorlanabilirler. Bu durum, ebeveynin çocuğundan mutlak itaat beklemesine neden olabilir (Akatlı ve Tunçay, 2022).

Firdevs Hanım’ın Bihter’in evlenmesini istememesi ve kızından bu karara itiraz etmemesini beklemesi, bu bağlamda değerlendirildiğinde, kaçınan bağlanmanın ebeveynlik tutumlarına yansımaları olarak görülebilir. Ne eşine ne de çocuklarına duygusal olarak yakın olabilen Firdevs Hanım, bağlanamama problemiyle yüzleşmektedir. Aşırı bağlanma kadar, bağ kuramama durumu da bireyin ve ilişkide olduğu kişilerin psikososyal gelişimi açısından problemli bir durumdur. Bu bağlanamama hali, çocukları Peyker ve Bihter’in annelerine karşı olumsuz duygular beslemelerine neden olmuştur. Örneğin, Peyker ilk çocuğuna hamile olduğunu söylediğinde, Firdevs Hanım bu durumu sevinçle karşılamamış; aksine, “anneanne olmayacak kadar genç” olduğunu vurgulayarak kızına karşı kırıncı bir tavır sergilemiştir.

Firdevs Hanım, kızlarını adeta gençliğinin rakipleri olarak görmekte; onların mutlu olmalarını istememektedir. Öyle ki, Adnan Bey’in aklında Nihal ve Behlül’ü evlendirme düşüncesini ortaya atan kişi bizzat Firdevs Hanım’dır. Bu girişim, aslında Bihter’e duyduğu kıskançlık ve onu Adnan Bey’den uzaklaştırma niyetiyle gerçekleştirilmiştir. Ancak, Bihter’in bu plana karşı

çıkmararak annesine adeta yalvarması, Firdevs Hanım'ı kendi rekabetçi tutumunu sorgulamaya itmiş ve bu noktadan sonra kızına destek olmaya çalışmıştır.

Evliliği boyunca Melih Bey ile doyurucu bir ilişki kuramayan Firdevs Hanım, eşini hiçbir zaman bir partner olarak görememiştir. Kaygılı bağlanma örüntüsünde görülen bağ kurma zorlukları burada da kendini göstermektedir. Tıpkı Behlül gibi, Firdevs Hanım da eşinden duygusal doyum sağlayamamış ve başka ilişkilerde mutluluk aramıştır. Bu arayış sırasında yazdığı aşk mektupları Melih Bey tarafından fark edilmiş ve bu durumun ardından ağır bir hastalık sürecine giren Melih Bey hayatını kaybetmiştir.

“Bir hafta sonra dul kaldı. Ve ondan sonra birden kocası için bir acıma, üstelik bir sevgi duydu. Bu ölümden biraz da kendisini suçlu sayıyordu.” (s.25)

Ancak bu suçluluk ve pişmanlık hali kısa sürmüş; Firdevs Hanım kısa bir süre sonra yeniden sosyal hayata dönmüştür. Eşinin ölümünden sonra yas sürecini hızla atlatması, kaçınan bağlanma örüntüsünde gözlemlenebilen şizoid kişilik yapılanmasını akla getirmektedir. Firdevs Hanım'ın bu tür bir psikopatolojiye sahip olduğu ya da en azından bazı semptomlarını gösterdiği ileri sürülebilir.

3.4. Nihal

Halit Ziya Uşaklıgil'in Aşk-ı Memnu romanında Adnan Bey'in iki çocuğundan biri olan Nihal, babasıyla kurduğu yoğun ve hassas ilişkiyle dikkat çekmektedir. Annesini oldukça küçük yaşta kaybetmiş olan Nihal, bu kayıpla birlikte bakım veren figürün yokluğunda, bağlanma kuramı bağlamında değerlendirildiğinde kaygılı bağlanma stiline izlerini taşımaktadır. Bowlby'nin kuramına göre, bakım verenin ani yokluğu ya da ilgisizliği bireyde güvensiz bağlanma biçimlerinin oluşmasına neden olabilir. Kaygılı bağlanma örüntüsünde bireyler, yakınlık arzusuyla birlikte reddedilme veya terk edilme korkusunu aynı anda yaşarlar (İlhan ve Özdemir, 2012). Nihal de bu bağlamda özellikle babası ve kardeşi Bülent'e karşı yoğun bir bağlanma geliştirmiş, onların sevgisini ve varlığını kaybetme korkusunu derinden hissetmiştir.

Babasının Bihter ile evlenme kararı, Nihal'in zaten var olan terk edilme kaygılarını daha da derinleştirmiştir. Yeni gelen bu kadının, babasını elinden alacağına dair duyduğu yoğun kaygı, Nihal'in tüm dikkatini bu konuya yöneltmesine neden olmuş, günlük yaşamını dahi sürdüremez hale getirmiştir. Annesizliğini telafi etme amacıyla Fransa'dan getirilen eğitilmiş bir mürebbiyenin Nihal'e bakım vermesi sağlanmış olsa da bu figür Nihal'in hayatında bir öğretmenden çok daha fazlası olmuş, zamanla bir tür anne figürüne dönüşmüştür. Matmazel, Nihal'in duygu dünyasında büyük bir yer kaplamakta, genç kızın hem rehberi hem de duygusal

güvenlik alanı olmaktadır. Roman boyunca Nihal'in ağzından çıkan her söze çevresindekilerin itaat etmesi ve Nihal'in sağlık problemleri nedeniyle üzerine titremesi, onun baş etme stratejilerinin gelişmesini engellemiş ve duygusal regülasyon becerilerini zayıflatmıştır.

Bu durum literatürde de desteklenmektedir. Gürdal, Tok ve Sorias (2018), kaygılı bağlanma düzeyi arttıkça bireylerin olumsuz durumlarla başa çıkma becerilerinde azalma olduğunu, buna bağlı olarak depresyon ve anksiyete düzeylerinde artış gözlemlendiğini belirtmektedir. Nihal'in bağlanma stili nedeniyle geliştirdiği bu kaygıların zamanla psikopatolojik boyuta evrildiği söylenebilir. Nihal'in bu bağlamda şu sözü oldukça dikkat çekicidir:

“Ölüm! Ölüm!.. Şimdi hep bunu istiyorum!” (s.256)

Bu ifade, Nihal'in yaşadığı duygusal yıkımın ve terk edilme korkusunun şiddetini gözler önüne sermektedir. Babasının başka bir kadını sevmesini ve onunla bir birliktelik kurmasını ihanet olarak algılayan Nihal, bu süreçte babasıyla olan bağını zedelemiş, fakat bu zedelenmeye rağmen ilişkiyi koparmaya cesaret edememiştir. Babasından önce onunla arasına mesafe koyma çabası, yüzeyde kaçınan bağlanmayı çağırırsa da Nihal'in yakınlık isteği ve yoğun terk edilme korkusu, onu kaygılı bağlanma stiline daha yakın bir konuma yerleştirmektedir. Nihal'in bu psikolojik gelgitleri, romanda Behlül ile arasında geçen bir diyalogda da belirginleşmektedir:

“Bilmeden babanı çok üzüyorsun’

‘Nasıl?... Ben mi babamı üzüyormuşum?’” (s.259)

“Demek o; babasını üzüyordu. Evet, bu doğru olmalıydı. Nasıl da bunu kendisi düşünmemiş ve şimdiye kadar hiç kimse ona bu gerçeği söylememişti. Birden kendini korkunç bir cinayet işlemiş gibi gördü. Babasını üzme... Evet, evet bu böyleydi, böyle olmalıydı. Şimdi ne yapacaktı? Ne yapmalıydı ki her şeyi unuttursun; her şeyi bağışlatırsın?..” (s.260)

Nihal'in babasına karşı olan sevgisi o kadar güçlüdür ki, onu üzmeyi cinayetle eş tutmaktadır. Bu sevgi, bağlanma stilinden kaynaklanan yoğun korkularla şekillenmiş ve zamanla kişilik yapısını derinden etkilemiştir. Bihter'in Bülent'i yatılı okula göndermesi ve Matmazel'in evden ayrılması Nihal'in yalnızlık duygusunu pekiştirmiştir. Bu gelişmeleri Bihter'in bir komplosu olarak değerlendiren Nihal, bu kadına karşı derin bir öfke geliştirmiştir. Nihal'in sevdiği insanları tek tek kaybediyor oluşu, kaygılı bağlanmasının tetiklediği bir yalnızlık hissini perçinlemiş, bu da onu daha da kırılğan hale getirmiştir.

Bu süreçte Behlül ile Nihal arasında duygusal bir yakınlaşma baş gösterir. Behlül, Nihal'in yalnızlığını fark ederek onu etkilemeye çalışır. Nihal'in bu duruma verdiği duygusal tepki ise bağlanma stilinin bir yansımasıdır:

“Behlül birdenbire sustu, daha çok eğildi. Genç kızın gözlerine bakmak istiyordu.

‘Ağlıyor musun Nihal? Evet, evet, işte ağlıyorsun. Ama ne için? Bu yalnızlığının içinde seni seven seni her zaman sevecek bir kalp olduğuna göre neden ağlıyorsun? Sen de seviyorsun değil mi Nihal?’

Nihal artık ağlamıyor, gözlerinde kalan hafif ıslaklık da kendisine yıldızlı düşler açan adama bakıyordu. Acılı ruhunda uyanan aşk ihtiyacıyla bu mutluluk namesini saatlerce dinlemek istiyordu. Behlül konuşurken iki yıllık mutsuz yaşamını o yaşamın dayanılmaz acılarını da düşünmüştü. Daha sonra anlaşılmaz bir hayal hadisesiyle düşüncelerin arasında anne yüzüne benzeyen bir gölgede görüyordu. Sevilmek! Sevilmek! hasta ruhunda yalnız bu çılgılık duyuluyordu.” (s.357)

Ancak bu duygusal yakınlık uzun ömürlü olmaz. Behlül'ün cebinden düşen bir kâğıt, Nihal'in tüm şüphelerini doğrular:

“Nihal kâğıda koştı onu aldı, açtı. Önce donuk bir kafayla bulanık gözlerle sanki bir bulut içinde anlamayarak okudu. Yalnız 2 satırdan oluşmuş bir şeydi bu.

‘Hepsini açıkça anlattı. O şey artık gerçekleşemez. Ne yapıp yapıp bu akşam burada olunuz.’

Nihal rahat bir soluk aldı. Bunda hiçbir şey yoktu. Ama bir saniyelik gönül rahatlığından sonra kalbine ateşli bir ok saplanıyor sandı. Birdenbire bu 2 satır korkunç bir gerçek kesilivermişti. Yeniden okudu. İmza yoktu. İnce büyülemek için güç bulamayıp kavrulmuş çocuklara benzeyen harflerden oluşan bir yazı bir kadın yazısı. Firdevs Hanım'ın yazısı.” (s.367).

Bu olay, Nihal'in Behlül'e ve babasına olan inancını sarsmış; ancak bu sarsıntı aynı zamanda ona yeniden babasına yaklaşma ümidi vermiştir. Nihal için romantik aşkın önüne geçen tek duygu, babasına duyduğu bağlılık ve onu kaybetmeme arzusu olmuştur. Bu durum, Nihal'in bağlanma stilinin merkezinde yer alan duygusal güvensizlik ve terk edilme korkusunun ne denli belirleyici olduğunu göstermektedir.

3.5. Adnan Bey

Adnan Bey, İstanbul'un saygın ve varlıklı beyefendilerinden biridir. Sahip olduğu tüm toplumsal ve ekonomik imkânlarla rağmen tevazuunu koruyarak çevresinde saygı uyandırmış,

özellikle aile hayatıyla takdir toplamıştır. Ancak eşi hayattayken gıpta ile bakılan bu aile yapısı, onun vefatının ardından değişime uğramıştır. Adnan Bey, eşinin hastalığı sürecinde tüm imkânlarını seferber etmiş; ancak eşini kurtaramamıştır. Bu kaybın ardından henüz küçük yaşta annesiz kalan çocuklarına hem annelik hem babalık yapma sorumluluğunu üstlenmiş; onların bakım ve eğitimiyle yakından ilgilenmiştir. Çocuklarının eğitimine büyük önem veren Adnan Bey, birçok mürebbiye arasından Fransa'dan Matmazel'i tercih etmiş, bu kadını yalnızca eğitici vasfı nedeniyle değil, ahlaki duruşu ve güvenilirliği açısından da uygun bulmuştur. Matmazel'in, çocukların annesiyle tanışmış olması da bu tercihi destekleyen önemli bir unsurdur.

Adnan Bey, çocuklarına karşı hiçbir maddi ve manevi imkânı esirgememiştir. Ancak zamanla kalbini Melih Bey takımının genç ve güzel bir üyesi olan Bihter'e kaptırmıştır. Özellikle kızı Nihal ile arasındaki güçlü bağ, bu evlilik kararını alırken onu ciddi anlamda düşündürmüş, bu nedenle durumu bizzat açıklamak yerine Matmazel'den destek almayı tercih etmiştir. Bu yönüyle Adnan Bey, kaygılı bağlanma stili izlenimi uyandırır da hem kendi hayatını hem de kızının duygularını önemseyen bir birey olması, onun güvenli bağlanma stiline sahip olabileceğini göstermektedir.

Güvenli bağlanma, bireyin erken çocukluk döneminde tutarlı, ulaşılabilir ve destekleyici bir bakım veren ile kurduğu istikrarlı ilişki sonucu gelişir (Kesebir, Kavzoğlu ve Üstündağ, 2011). Bu tür bireyler duygularını düzenleyebilir, sosyal ilişkilerde başarılıdır ve olumsuz yaşam olayları karşısında sağlıklı baş etme stratejileri geliştirebilirler (Doksat ve Çiftci, 2016). Adnan Bey'in yaşam öyküsü incelendiğinde, muhtemelen çocukluk döneminde tutarlı ve reddedilmeyen bir bakım deneyimi yaşadığı, dolayısıyla güvenli bağlanma geliştirdiği söylenebilir. Nitekim eşini kaybetmesine rağmen hayata küsmemiş; ailesine, çocuklarına ve iş yaşamına karşı sorumluluklarını aksatmamıştır. Duygusal ihtiyaçlarını bastırmak yerine, sevgi ve bağlılık hissettiği kişilere bunu ifade etmekten çekinmemiştir. Ne ebeveynlikten ne de eşlikten vazgeçmeyerek her iki rolün gereklerini başarılı bir şekilde yerine getirmiştir. Sorunlar karşısında çözüm odaklı yaklaşımı da güvenli bağlanma örüntüsünün tipik bir yansımasıdır.

Adnan Bey'in güvenli bağlanma stiline sahip olmasına rağmen, çocukları Nihal ve Bülent'in farklı bağlanma örüntüleri geliştirmiş olması dikkat çekicidir. Bu farklılığın temelinde, bakım veren figürü olarak Matmazel ile kurdukları ilişkinin niteliği yer alabilir. Matmazel, Bülent ile çok erken yaşta temas kurmuş ve onun için neredeyse bir anne figürü haline gelmiştir. Bu yakınlık, Bülent'in güvenli bağlanma geliştirmesine zemin hazırlamış olabilir. Oysa Matmazel'in Nihal ile tanışması daha geç bir döneme rastladığı için, onun hayatındaki temel

boşluğu doldurmakta yetersiz kalmış olabilir. Nihal'in kaygılı bağlanma geliştirmesinde bu durum belirleyici bir faktör olarak değerlendirilebilir.

Eşinin kaybı ve sonrasında yeğeni Behlül ile Bihter arasında yaşanan ihanet durumu Adnan Bey'i duygusal olarak sarsmış olsa da yaşananlara rağmen çocuklarına karşı ilgisini azaltmaması ve hayatla bağını koparmaması, güvenli bağlanma stilinin sağladığı duygusal dayanıklılığın açık bir göstergesidir.

3.6. Beşir

Beşir, çok küçük yaşta Adnan Bey'in yalısına getirilmiş ve Nihal ile yaşıt sayılabilecek bir çocuk olarak romanda yerini almıştır. Erken yaşlardan itibaren yalıda büyüyen Beşir hem terbiyeli hem de saygılı tavırlarıyla dikkat çeker; ev işlerine elinden geldiğince yardımcı olurken, aynı zamanda Nihal ve Bülent'e arkadaşlık eden bir figür olarak konumlanmıştır. Ancak karakterin ailesine dair net bilgiler verilmemesi, özellikle annesi ve babasıyla olan bağlarına ilişkin bir iz bulunmaması, Beşir'in bağlanma gelişiminde istikrarsız ya da reddedici bir bakım veren deneyimi yaşamış olabileceğine işaret etmektedir.

Beşir'in Nihal'e karşı duyduğu yoğun ilgi ve onun isteklerini sorgulamaksızın yerine getirme eğilimi, kaygılı bağlanma stiline özgü “terk edilme korkusunu” çağrıştırmaktadır. Kaygılı bağlanma stiline sahip bireyler, ilişkilerinde yoğun onaylanma ve kabul edilme ihtiyacı duyar, reddedilme ya da yalnız bırakılma olasılığı karşısında yoğun kaygı yaşarlar. Bu bağlamda değerlendirildiğinde, Beşir'in davranış örüntüleri, bağlanma stilleri arasında kaygılı bağlanma ile en fazla örtüşmektedir.

Kaygılı bağlanma stilinin bireyde psikopatolojiye yatkınlık oluşturabileceği, özellikle majör depresyon gibi duygudurum bozukluklarıyla ilişkili olabileceği literatürde sıkça vurgulanmaktadır (örneğin, Doksat ve Çiftci, 2016). Beşir'in romanın ilerleyen bölümlerinde hastalanması ve bu hastalık sonucu hayatını kaybetmesi, bağlanma örüntüsü ile psikolojik kırılganlık arasındaki bu ilişkiyi destekler niteliktedir. Nihal'e duyduğu bağlılık, Behlül ile Nihal'i birlikte gördüğü anda ciddi bir sarsıntı yaratmış; bu duygusal çöküntü fiziksel rahatsızlığını da derinleştirmiş olabilir. Dolayısıyla Beşir'in ölüm süreci, yalnızca biyolojik bir hastalığın sonucu değil; aynı zamanda bağlanma biçiminin ve yaşadığı duygusal travmanın bir yansıması olarak da değerlendirilebilir.

3.7. Bülent

Bülent, Adnan Bey'in en küçük çocuğu olarak romanda yer almakta ve tıpkı ablası Nihal gibi oldukça küçük yaşta annesini kaybetmiştir. Ancak Bülent'in bağlanma süreci, Nihal'den belirgin biçimde farklılık göstermektedir. Bu farkın temel nedeni, Bülent'in annesinin ölümünün hemen ardından Matmazel ile erken dönemde tanışmış olması ve bu figürle güvenli bir bağlanma ilişkisi kurabilmesidir. Bağlanma kuramı bağlamında değerlendirildiğinde, Bülent'in Matmazel aracılığıyla bakım verenin sürekliliği, duyarlılığı ve tutarlılığı gibi güvenli bağlanma için gerekli temel koşulları deneyimlemiş olduğu söylenebilir.

Bülent'in kişilik özellikleri ve davranış örüntüleri, güvenli bağlanma stiline tipik yansımalarını taşımaktadır. Özgüvenli oluşu, sosyal ilişkilerde rahatlığı, duygusal regülasyon becerileri ve çevresiyle sağlıklı iletişim kurma eğilimi, onun güvenli bağlanmış bir birey olduğunun göstergeleridir. Özellikle babasına ve ablası Nihal'e karşı geliştirdiği bağlılık, aile bağlarının onun için önemli bir yerde durduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, Bülent'in yaşının getirdiği doğallıkla oyun ve eğlenceye düşkünlüğü, derslerine olan ilgisizliği ve Matmazel ile sık sık şakalaşması da onun gelişimsel dönem özellikleriyle uyumludur.

Bihter'in eve gelişi Bülent'i Nihal kadar derinden sarsmamıştır. Hatta, ablasının sert tepkileri olmasa, Bihter'i annesinin yerine koymayı bile düşünebilecek kadar kabullenici bir tutum sergilemiştir. Bu durum, güvenli bağlanma örüntüsüne sahip bireylerin yeni ilişkileri daha esnek bir biçimde kabul edebilme ve duygusal tehditleri daha az yoğunlukta yaşama eğilimleriyle açıklanabilir. Daha sonra yatılı okula gönderilmesi sürecinde de bu esneklik gözlemlenmiştir; başlangıçta bir miktar üzüntü yaşasa da kısa sürede duruma adapte olabilmıştır.

Sonuç olarak, Bülent'in hem bireysel özellikleri hem de çevresel faktörlerle kurduğu ilişkiler, güvenli bağlanma stiline uygunluk göstermekte; bu da onun psikososyal gelişimini olumlu yönde desteklemektedir.

3.8. Peyker

Peyker, Firdevs Hanım'ın büyük kızı ve Melih Bey takımının bir diğer üyesi olarak romanda yer almaktadır. Tıpkı kardeşi Bihter gibi, annesinin sevgi ve ilgisinden yoksun bir çocukluk geçirmiştir. Ancak Bihter'den farklı olarak, babasıyla daha fazla vakit geçirme fırsatı bulmuş olması, onun bağlanma deneyiminde kısmen de olsa telafi edici bir rol oynamış olabilir.

Bağlanma kuramı çerçevesinde değerlendirildiğinde, Peyker'in annesinin eleştirilerine karşı duyarlılığı ve annesinin sevgisini kaybetme korkusuyla rahatsızlık duyduğu durumlarda dahi sessiz kalmayı tercih etmesi, kaygılı bağlanma stiline işaret etmektedir. Kaygılı bağlanma

stiline sahip bireyler, sevdiklerinin onayını yitirme endişesiyle duygularını bastırabilir ve ilişkilerde aşırı uyumlu bir tutum sergileyebilirler. Peyker'in bu eğilimleri, annesiyle olan ilişkisinde açıkça gözlemlenmektedir.

Ancak bu bağlanma örüntüsü, Peyker'in kişiliğine ve yaşamındaki seçimlere Bihter kadar güçlü bir şekilde yön vermemektedir. Peyker, duygusal anlamda daha dengeli ve ilişkilerinde daha uyumlu bir profil çizmektedir. Kendi ailesini kurmuş, çocuk sahibi olmuş ve belirli ölçüde sağlıklı bir aile yapısı geliştirmiştir. Bu yönüyle, bağlanma stiline zamanla dönüşebileceği ve güvenli bağlanma yönünde bir değişim yaşanabileceği düşünülmektedir.

Sonuç olarak, Peyker'in bağlanma örüntüsü kaygılı bağlanma özellikleri gösterse de, yaşantısındaki deneyimlerin ve kurduğu ilişkilerin etkisiyle güvenli bağlanmaya geçiş potansiyeli taşımaktadır. Bu da bağlanma stiline sabit olmadığını ve bireyin yaşamındaki olumlu ilişkilerle şekillenebileceğini göstermesi açısından önemlidir.

3.9. Matmazel

Matmazel, Fransa'da yoksul bir ailede dünyaya gelmiş, yaşamını sürdürebilmek adına çeşitli işlerde çalışmak zorunda kalmış bir kadın olarak karşımıza çıkmaktadır. Dönemin sosyal ve ekonomik koşulları göz önüne alındığında, Adnan Bey'in yalısında çalışma fırsatı onun için önemli bir dönüm noktasıdır. Bu görev, yalnızca maddi bir kazanç sağlamaktan öte, Matmazel'in yaşamında anlamlı bir aidiyet hissi geliştirmesine de zemin hazırlamıştır.

Çocukların annesi henüz hayattayken Matmazel ile tanışmış, her ne kadar farklı dilleri konuşsalar da aralarında göz teması ve duygusal aktarım yoluyla güçlü bir iletişim kurulmuştur. Bu karşılaşma, Matmazel'in çocuklara karşı duyduğu sorumluluk duygusunun temelini oluşturmuştur. Özellikle Bülent'e karşı sergilediği ilgi ve şefkat, onun yalnızca bir mürebbiye değil, aynı zamanda bir anne figürü gibi konumlanmasına neden olmuştur.

Bağlanma kuramı açısından değerlendirildiğinde, Matmazel'in duygu ve düşüncelerini açıkça ifade edebilmesi, kişilerarası ilişkilerdeki sağduyulu tutumu ve mesleki rolünü kişisel duygularından ayırabilme kapasitesi, onun güvenli bağlanma stiline yakın özellikler taşıdığını göstermektedir. Nihal ile vedalaşması sırasında yaşadığı duygusal zorluklara rağmen bu süreci profesyonel bir duruşla karşılaması da bu bağlamda anlamlıdır.

Özellikle Bülent'in güvenli bağlanma örüntüsü geliştirmesinde Matmazel'in etkisi büyüktür. Kendisinin geliştirdiği olumlu bağlanma tarzı, bakım verdiği çocuğa da yansımış; böylece Bülent'in duygusal gelişiminde sağlıklı bir bağlanma modeli oluşturmaya katkı sağlamıştır.

Sonuç olarak, Matmazel karakteri, hem kendi bağlanma stiline olumlu özelliklerini taşıyan hem de bakım verdiği çocukların gelişimine bu yönde katkı sunan önemli bir figür olarak değerlendirilmektedir.

4. TARTIŞMA

Bu araştırmada, bağlanma kuramı çerçevesinde Aşk-ı Memnu romanındaki karakterlerin bağlanma stilleri analiz edilmiştir. İnceleme sonucunda, karakterlerin davranışlarının büyük ölçüde benimsedikleri bağlanma stilleriyle tutarlı olduğu ve bu doğrultuda psikolojik açıdan inandırıcı bir yapı sergiledikleri görülmüştür. Romanın yazarı Halit Ziya Uşaklıgil'in karakter tahlillerinde oldukça derinlikli ve gerçekçi bir yaklaşım benimsediği, okuyucuda soru işareti bırakmadan psikolojik çözümlemelere yer verdiği anlaşılmaktadır.

Romandaki olay örgüleri, bağlanma kuramının temelini oluşturan birçok kavramı ve süreci anlamlandırmaya olanak sağlamıştır. Karakterlerin erken dönem deneyimleri, bakım veren figürlerle olan ilişkileri ve gelişen bağlanma stilleri, kuramsal çerçeveye örtüşmektedir. Ayrıca, bağlanma stillerinin bazı psikopatolojik belirtilerle ilişkili olabileceği yönündeki araştırma bulguları, romandaki karakter örüntüleriyle desteklenmiştir. Kaygılı bağlanma stiline sahip bireylerin majör depresyon ve anksiyete bozukluklarına, kaçınan bağlanma stiline sahip bireylerin ise şizoid kişilik özelliklerine yatkın oldukları yönündeki bulgular literatürde sıkça vurgulanmaktadır (Doksat & Ciftci, 2016). Bu bağlamda, Bihter'in yaşadığı duygusal çöküntü ve intiharla sonuçlanan süreci, onun kaygılı bağlanma stiline sahip bireylerde görülebilecek psikopatolojik yatkınlıklara dair somut bir örnek olarak değerlendirilebilir.

Öte yandan, bağlanma stilleri yalnızca bireyin psikolojik sağlığı ile değil, ileride üstleneceği ebeveynlik rolüyle de doğrudan ilişkilidir. Yapılan çalışmalar, kaçınan bağlanma örüntüsüne sahip bireylerin ebeveynlik rollerinde güven eksikliği nedeniyle daha otoriter bir tutum sergileyebileceklerini göstermektedir. Bu çıkarım, bağlanma kuramının kuşaklar arası aktarım sürecine dair önemli ipuçları sunmaktadır.

Genel olarak, Aşk-ı Memnu karakterlerinin bağlanma stilleri hem bireysel hem de ilişkisel davranış kalıplarını anlamlandırma noktasında güçlü veriler sunmuş, romanın psikolojik çözümleme açısından zengin bir kaynak olduğunu ortaya koymuştur.

5.SONUÇ

Bu çalışma, erken çocukluk döneminde bakım verenle kurulan bağın bireyin ileriki yaşantısındaki psikolojik işleyişine etkilerini, Halit Ziya Uşaklıgil'in Aşk-ı Memnu romanı

bağlamında ele almıştır. Elde edilen bulgular, kuramsal çerçevede tanımlanan bağlanma stillerinin edebi karakterlerin davranışları ve yaşam tercihleriyle büyük ölçüde örtüştüğünü göstermektedir. Romandaki karakterlerin psikolojik tutumları, bağlanma kuramının temel varsayımlarını destekleyici niteliktedir. Bu bağlamda bağlanma stillerinin, bireyin psikopatolojiye yatkınlığını, ebeveynlik stilini ve kişilerarası ilişkilerini etkilediği yönündeki kuramsal açıklamalar romandaki örnekler üzerinden somutlaştırılmıştır.

Çalışmanın özgün katkısı, klasik Türk edebiyatının önemli eserlerinden biri olan Aşk-ı Memnu'yu psikolojik bir perspektifle inceleyerek disiplinler arası bir yaklaşım ortaya koymasıdır. Kurmaca karakterlerin psikolojik çözümlemeleri, bağlanma kuramının soyut yönlerinin daha anlaşılır ve somut bir biçimde değerlendirilmesine katkı sağlamıştır.

Ancak bu çalışma, kurgusal karakterler üzerinden yapılan bir analiz olduğundan, çıkarımlar doğrudan gerçek yaşamla bire bir örtüşmeyebilir. Karakterlerin geçmiş yaşantılarının eksik aktarılması, bağlanma stillerine ilişkin bazı değerlendirmelerin varsayımsal kalmasına neden olmuştur.

Gelecekte yapılacak araştırmalarda farklı kültürlerden ya da farklı dönemlerden seçilecek edebi eserlerin benzer analizlere tabi tutulması, bağlanma kuramının kültürlerarası değişkenliğini incelemek açısından değerli olabilir. Ayrıca, edebiyat ve psikoloji disiplinlerinin kesişiminde yürütülen bu tür çalışmalar, psikolojik danışmanlık, edebiyat eğitimi ve öğretmen yetiştirme programlarında vaka analizi ya da eğitsel materyal olarak kullanılabilir. Özellikle bağlanma stillerinin kurmaca karakterler üzerinden somutlaştırılması, öğrencilerin kuramsal bilgileri içselleştirmesini kolaylaştırabilir.

Sonuç olarak, oldukça erken dönemde bakım verenimiz ile oluşturduğumuz ve çoğu zaman göz ardı ettiğimiz ilişkiler; yaşamımızın ilerleyen döneminde hangi psikopatolojiye daha yatkın olabileceğimizi, nasıl bir ebeveyn olacağımızı ve hatta bir edebi eserde karakter olarak yer alsaydık bizi nasıl bir sonun bekleyebileceğini anlamamız açısından önemli ipuçları sunmaktadır.

KAYNAKÇA

- Adıgözalova, A. (2021). Aşk-ı Memnu ve Anna Karenina romanlarında üçgen arzu. *Söylem Filoloji Dergisi*, 6 (3), 747-761.
- Akatlı, R., & Tunçay, G. Y. (2022). Ebeveynlerin bağlanma biçimlerinin çocuk yetiştirme tutumları üzerindeki yordayıcı rolü. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 6(1), 175-203.

- Alumur, A., & Akçay, Ş. Ö. (2023). Servet-i fûnun dönemi Türk romanında batılılaşmanın sembolü olarak piyano. *Sanat ve Tasarım Dergisi*, 13 (2), 478-496.
- Ariş, E. (2011). Halit Ziya Uşaklıgil'in romanlarında karakter ve tip oluşumu (Yüksek Lisans Tezi). Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aydoğdu, Y. (2019). Halit Ziya Uşaklıgil'in kısa öykülerinde kadının toplumsal kimliğine bakış. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (45), 273-285.
- Aytemiz, B. U. (2023). Aşk-ı Memnu'da ebeveyn-çocuk ilişkileri. *Uluslararası Toplumsal Bilimler Dergisi*, 7 (3), 355-370.
- Bulduker, G. (2011). Aşk-ı Memnu'da vazgeçilemeyen iki zıt kavram: Aşk ve maddiyat. *Uluslararası Hakemli Akademik Sosyal Bilimler Dergisi*, 1 (1), 344-354.
- Çakır, İ., & Bilge, Y. (2020). Şizoid kişilik bozukluğu etiyolojisi üzerine bir derleme. *Güncel Psikoloji Araştırmaları*.
- Demirdağ, M. F. (2017). Bağlanma teorisi'nin kökenleri: John Bowlby ve Mary Ainsworth. *Düzce Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1 (2), 76-90.
- Doksat, N. G., & Ciftci, A. D. (2016). Bağlanma ve yaşamdaki izdüşümleri. *Arşiv Kaynak Tarama Dergisi*, 25(4), 489-501.
- Eda, K. (2021). Bağlanma kuramı çerçevesinde aldatma ve boşanma. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (10), 248-263.
- Güneş, A. (2013). Halit Ziya Uşaklıgil'in mai ve siyah adlı romanın göstergebilimsel çözümlemesi. *Akdeniz İletişim*, 9.
- Gürdal, C., Tok, E. S. S., & Sorias, O. (2018). Erken kayıplar, bağlanma, mizaç-karakter özellikleri ve duygu düzenlemenin psikopatoloji gelişimi üzerine etkisi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 29(3), 180-192.
- İlhan, T., & Özdemir, Y. (2012). Beliren yetişkinlerde yaş, cinsiyet ve bağlanma stillerinin kimlik statüleri üzerindeki yordayıcı rolü. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (19), 227-241.
- Kayabaşı, Ö. (2019). Aşk-ı Memnu romanını psikanalitik bir çözümleme denemesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 2 (55), 371-385.
- Kesebir, S., Kavzoğlu, S. Ö., & Üstündağ, M. F. (2011). Bağlanma ve psikopatoloji. *Psikiyatride güncel yaklaşımlar*, 3(2), 321-342.

- Keskin, G., & Çam, O. (2007). Bağlanma süreci: ruh sağlığı açısından literatürün gözden geçirilmesi. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 23 (2), 145-158.
- Keskin, G., & Çam, O. (2009, April). Ergenlik ve bağlanma süreci: Ruh sağlığı açısından literatürün gözden geçirilmesi. In *Yeni Symposium*, 47 (2), 1-25.
- Keskin, G., & Olcay, Ç. A. M. (2007). Bağlanma süreci: Ruh sağlığı açısından literatürün gözden geçirilmesi. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 23 (2), 145-158.
- Kılıç, K. M. (2019). Evlat edinilen çocuklarda bağlanma. *Akdeniz İnsani Bilimler Dergisi*, 9 (1), 223-240.
- Kübra, A. (2006). Servet-i fûnûn mecmuası. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, (7), 533-544.
- Maden, A. G. S. (2008). Aşk-ı Memnû ve madam bovary romanlarında kadınların yönlendirdiği olay örgüsü. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (24), 79-97.
- McLeod, S. (2009). Attachment theory. *Simply psychology*.
- Moran, B. (2004), *Türk Romanına Eleştirel Bir Bakış (I. Cilt)*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Örk, E. K. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*.
- Özdal, F., & Aral, N. (2005). Baba yoksunu olan ve anne-babası ile yaşayan çocukların kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (2), 255-267.
- Özger, M. (2013). Bir arka plan olarak servet-i fûnûn'da pozitivizm. *Electronic Turkish Studies*, 8 (1), 2087-2094.
- Özgül, S. S., Demir, V., & Ünübol, H. (2019). Kaygılı ve kaçınan bağlanma örüntülerinin cinsiyet değişkenine göre duygusal şemalarla olan ilişkisinin incelenmesi. *Kıbrıs Türk Psikiyatri ve Psikoloji Dergisi*, 1 (3), 173-179.
- Özkul, A. S. (2016). Servet-i Fûnûn Mecmuası'nda yayımlanan ticaret mektebi yazıları üzerine bir değerlendirme. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (25), 323-338.
- Sazyek, H. B. (2021). Servet-i Fûnûn ve tiyatro. *Turkish Academic Studies-TURAS*, 2 (2), 1-15.

- Soğukömeroğulları, M. (2011). Servet-i Fünûn edebiyatı gayri millî midir? *Electronic Turkish Studies*, 6 (1), 1787-1800.
- Sonkin, D. J. (2005). Attachment theory and psychotherapy. *The California Therapist*, 17 (1), 68-77.
- Soysal, Ş. A., Bodur, Ş., İşeri, E., Şenol, S. (2005). Bebeklik döneminde bağlanma sürecine genel bir bakış. *Klinik Psikiyatri*, 8, 88-99.
- Subaşı, N. G., & Kazan, H. (2020). Çocukluk dönemi bağlanma stillerinin yetişkin iletişimindeki etkisi. *Turkish Online Journal of Design Art and Communication*, 10 (2), 147-162.
- Sümer, N., & Güngör, D. (1999). Çocuk yetiştirme stillerinin bağlanma stilleri, benlik değerlendirmeleri ve yakın ilişkiler üzerindeki etkisi. *Türk psikoloji dergisi*, 14(44), 35-58.
- Sümer, S. (2017). Romantik ilişkilerde bağlanma stilleri, romantik kıskançlık ve ilişki doyumu arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şahin, E. A. (2024). Halit Ziya Uşaklıgil'in "Küçük Fıkralar" eserinde melankoli ve marazilik. *Söylem Filoloji Dergisi*, 9 (1), 89-111.
- Terzi, S. (2014). Romantik ilişkilerde bağlanma yaralanmalarına yol açan olaylar: Nitel bir çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12 (2), 99-108.
- Topçu, H. (2017). Psikanalitik bir okuma denemesi: Elektra kompleksi ışığında Aşk-ı Memnu. *Finans Ekonomi ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2 (1), 1-9.
- Topuzkanamış, E. (2014). Dergi Kapatan Yazı: "Edebiyat ve Hukuk". *Hukuk Kuramı*, 1 (6), 1-14.
- Ulutaş, A., Aksoy, A. B., & Çalışkan, Z. (2016). Anne-bebek etkileşimi. *Annals of Health Sciences Research*, 5 (1), 38-44.
- Yılmaz, S. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden uyum sorunu olan ve olmayan çocukların anne tutumlarının incelenmesi. *Ankara, Türkiye*.
- Zafer, N. (2022). Halit Ziya Uşaklıgil'in Aşk-ı Memnu romanında devrik yapı. (Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü.
- Zariç, M. (2016). Halit Ziya Uşaklıgil'in Mai ve Siyah adlı romanında libido ve destrudo. *Uluslararası Sosyal Bilimler Sempozyumu*, 3261-3277.

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN BENLİK AYRIŞMA DÜZEYLERİ VE ALGILADIKLARI ANNE BABA TUTUMLARININ AYRILIK KAYGISIYLA İLİŞKİSİ

SELF-SEPARATION LEVELS OF UNIVERSITY STUDENTS AND THE
RELATIONSHIP BETWEEN THEIR PERCEIVED PARENTAL ATTITUDES AND
SEPARATION ANXIETY

Yüksek Lisans Öğrencisi Şemsi ÇİÇEK

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, semsicicek00@gmail.com - ORCID ID: 0009-8283-921X

Doç. Dr. Firdevs Adam

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, firdevs@cumhuriyet.edu.tr - ORCID ID: 0000-0003-1765-6287

Yüksek Lisans Öğrencisi Selin AKPINAR

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, selinsizar811@gmail.com - ORCID ID: 0009-0009-6364-5934

ÖZET

İnsanların psikososyal gelişiminde ve hayatında önemli yer tutan üniversite dönemi, aileden ayrışma sürecini de içermektedir. Bu dönemde bireyin ailesiyle ilişkisi, benlik ayrışma düzeyi, ayrılık kaygısı üzerinde etkili olabilmektedir. Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin benlik ayrışma düzeyleri ve algıladıkları anne baba tutumu ile ayrılma kaygısı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeline uygun tasarlanmıştır. Araştırmanın evrenini Türkiye’de öğrenim gören üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem grubunu ise uygun örnekleme yöntemiyle belirlenen Sivas Cumhuriyet Üniversitesi’nde farklı bölümlerde öğrenim gören 18-25 yaş aralığında bulunan 206 kadın (%65,18) ve 110 (%34,82) erkek olmak üzere toplam 316 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmanın verileri araştırmacı tarafından oluşturulan demografik bilgi formu, Yetişkin Ayrılma Anksiyetesi Ölçeği ve Benliğin Ayrışması Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Araştırmada veriler SPSS paket programı ile analiz edilmiştir. Verilerin analizinde; öğrencilerin yetişkin ayrılma anksiyetesi ölçeği, benliğin ayrışması ölçeği alt ölçeklerinden aldıkları puanları ile demografik değişkenler arasındaki ilişkileri saptamak için t testi; diğer istatistiksel analizler içinse ANOVA, Korelasyon ve Regresyon analizleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, üniversite öğrencilerinin

algıladıkları anne baba tutumları ve bazı demografik değişkenler, benlik ayrışma düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Araştırmanın sonuçlarına göre algılanan anne baba tutumlarının ve bazı demografik değişkenlerin, benliğin ayrışma düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı saptanırken ayrılma kaygısı düzeyleri için farklılaşma gözlenmemiştir. Ayrıca benliğin ayrışma düzeyleri ve ayrılma kaygısı düzeyleri arasında negatif yönde güçlü ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, benliği daha fazla ayrılmış bireylerin ayrılma kaygısını daha az deneyimlediklerini ortaya koymaktadır. Son olarak araştırma bulguları ilgili literatür ışığında tartışılmış ve öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Ayrılık kaygısı, benlik ayrışması, ebeveyn tutumu

ABSTRACT

The university period, which has an important place in people's psychosocial development and life, also includes the separation process from the family. During this period, the individual's relationship with his/her family can have an effect on the level of self-separation and separation anxiety. This study aims to examine the relationship between the levels of self-separation of university students and the perceived parental attitudes and separation anxiety levels. The study was designed in accordance with the relational screening model, which is a quantitative research method. The universe of the study consists of university students studying in Turkey. The sample group of the study consists of a total of 316 university students, 206 female (%65.18) and 110 (%34.82) male, between the ages of 18-25, studying in different departments at Sivas Cumhuriyet University, determined by the convenience sampling method. The data of the study were collected using the demographic information form created by the researcher, the Adult Separation Anxiety Scale and the Separation of Self Scale. The data in the study were analyzed with the SPSS package program. In the analysis of the data; t test was used to determine the relationships between the scores of the students from the adult separation anxiety scale and the separation of self scale subscales and demographic variables; ANOVA, Correlation and Regression analyses were used for other statistical analyses. According to the findings obtained as a result of the research, the perceived parental attitudes and some demographic variables of the university students show significant differences according to the separation of self levels. According to the results of the research, it was determined that the perceived parental attitudes and some demographic variables differed significantly according to the separation of self levels, while no difference was observed for separation anxiety levels. In addition, it was determined that there was a strong negative relationship between the

separation of self levels and separation anxiety levels. This situation reveals that individuals with more separated self experience separation anxiety less. Finally, the research findings were discussed in the light of the relevant literature and suggestions were presented.

Keywords: Separation anxiety, separation of self, parental attitude

1. GİRİŞ

Kaygı bozuklukları en yaygın ruhsal hastalık türünü oluşturur (Penninx vd., 2021). Kaygı insana sıkıntı veren, kaygı olarak da adlandırılan bir duygulanım türüdür (Karamustafaoğlu & Yumruçal, 2011). Kaygı bozukluklarından olan ayrılma kaygısı bozukluğu ise yıllarca çocuklukta teşhis edilmiş ve o döneme özgü olarak düşünülmüştür (Şahin, 2019). DSM-4'te "Bebeklik, Çocukluk veya Ergenliğin Diğer Bozuklukları" başlığı altında, DSM-5'te ise "Kaygı Bozuklukları" başlığı altında yer bulan ayrılma kaygısı bozukluğu için DSM-4'ten farklı olarak yaş sınırı kaldırılmış ve belirtilerin en az 6 ay süreyle görülmesi şartı getirilmiştir (APA, 2013). Başlangıç yaşı şartının kaldırılması, ayrılık kaygısı bozukluğunu DSM-5'te tanımlanan diğer tüm kaygı bozukluklarıyla aynı çizgiye getirmekte ve ayrı yetişkin ve çocuk kaygı gruplarına duyulan ihtiyacı ortadan kaldırmaktadır (Rochester & Baldwin, 2015). Yakın bağlanma figürlerinden ayrılmanın neden olduğu kaygı, erken çocukluk döneminde normal ve uyum sağlayıcıdır (Freud, 1955). Yetişkinlerde ayrılma kaygısı bozukluğu, semptomları yetişkinlikte başlayan, çocukluk döneminde ilgili semptomlara dair kanıt bulunmayan bireyleri ve ayrıca çocuklukta başlayan ve semptomları yetişkinliğe kadar devam eden bireyleri ifade eder (Rochester & Baldwin, 2015).

Ayrılma kaygısı bozukluğu kişinin bağlandıkları kişiden ayrıldıklarında kendilerinin ya da bağlandıkları kişilerin başlarına kötü bir şey geleceğine ilişkin sürekli ve aşırı bir kaygı yaşamasını ifade eder. Bu kişiler tek başına bir yere gitmek ya da evden uzaklaşmak istemezler, zorunlu kaldıklarında huysuzlaşırlar (Savi-Çakar, 2020). Belirgin ayrılık kaygısı olan yetişkinler sıklıkla bağlanma figürlerinin zarar göreceğine dair güçlü korkular yaşarlar ve zahmetli, pratik olmayan durumlara rağmen onlarla yakın temasta kalmaya çalışırlar (Pini vd., 2010). Amerika Birleşik Devletleri'nde yapılan bir çalışmada 18-44 yaş aralığı için yetişkin ayrılma kaygısı bozukluğu görülme sıklığı %5.2 ve yıllık prevalans oranı ise %0.9 olarak belirtilmiştir (Kessler & Wang, 2008). Yapılan başka bir çalışmada ise tahmini yaşam boyu yaygınlık %6.6 olarak bildirilmiştir. Çocukluk çağında başlayan vakaların %36.1'i yetişkinlikte de devam etse de yetişkinlerdeki vakaların çoğunun (%77.5) yetişkinlikte başladığı bildirilmiştir (Shear vd., 2006).

Ayrılma kaygısının nedenlerine bakıldığında kökenlerinin bebekliğe kadar uzandığını ve bunları bağlanma kuramının açıkladığı görülür (Namlı, Özbay, & Tamam, 2022). Yaşamın başlarında çocukların en fazla etkileşime girdikleri kişiler kuşkusuz ebeveynleri ve bakıcılarıdır. Uygun bağlanma deneyimleri geçiren çocuklar ilerleyen yaşlarda daha rahat sosyalleşmekte ve kişilerarası ilişkilerde olumlu, iyimser ve yapıcı bir tutum sergilerler (Öztemel, 2018). Bowlby bağlanma kuramında çocuğun yaşadığı ilk kaygıyı da bakım verenle ilişkisine dayandırmıştır ve bu kaygının çocuğun bakım verenden ayrı kaldığında meydana geldiğini belirtmiştir (Bowlby, 1982). Çocuğa güvenilir bir şekilde destek veren, uygun bağlanma davranışları sergileyen yetişkinlere güvenli bağlanma; çocuğun toplum yanlısı davranışlar edinmesini, özerk olmasını, risk alabilmesini, yeni durumlarla karşılaştığında bunları deneme konusunda cesaretli olmasını ve kişisel ilişkilerinde samimi ve içten ilişkiler aramasını sağlamaktadır (Gerrig ve Zimbardo, 2012). Ayrılma kaygısı bozukluğu gelişmesinde bir diğer önemli faktör de bakım veren ile ilişkidir. Çeşitli ebeveynlik stilleri ayrılma kaygısı bozukluğunun ortaya çıkışını tetikleyebilir (Sarısoy-Aksüt, 2023). Genel olarak ebeveyn tutumları anne ve babanın çocukla kurduğu ilişkinin biçimi ve ortaya koyduğu tutarlı tutum ve davranışları ifade etmektedir (Altun-Çoğalan, 2019). Ebeveynlerin düzenli ve tutarlı biçimde sergilediği davranış kalıpları, çocukların ruhsal gelişiminde belirleyici etkilere sahiptir. Destekleyici ve pozitif tutumlar gelişime katkı sunmakta; kısıtlayıcı ve negatif tutumlar ruhsal problemler yaratmaktadır (Aydoğdu & Dilekmen, 2016). Yeşilyaprak (1993)'a göre de aile ortamı kişilik gelişimini etkileyen en önemli faktördür. Özellikle ebeveynlerin tutumları, değerleri, inançları, ilgi, eğitim ve bakım şekli çocuğun davranışlarını çok fazla etkilemektedir. Otoriter anne baba tutumunu benimsemiş ailelerde anne babalar, çocuklarını katı bir şekilde kontrol ederler, sorgulamaksızın itaat etmelerini isterler (Öztemel, 2018). Demokratik ebeveyn tutumunda çocukların bağımsızlıklarını ve sorumluluklarını dengeleyen anne babalar, bazen kısıtlamalar ortaya koysalar bile genel anlamda çocukların kendi kararlarını anlamına izin vermekte ve bu yönüyle sağlıklı ebeveyn tutumları arasında yer almaktadır (Altun Çoğalan, 2019). İzin verici ebeveyn tutumuna sahip ebeveynler çocuklarına karşı sıcak olsalar bile bu sıcaklığı çok fazla çocuklarına göstermemektedirler. Davranışlara sınır koymada başarısızdırlar (Öztemel, 2018). İhmalkâr ebeveyn tutumunda ise çocukların maddi ve manevi ihtiyaçlarını görmezden gelen ebeveynler, çocukları ile zayıf iletişim kurarlar. İhmalkâr ebeveyn tutumunun hâkim olduğu ailelerde büyüyen çocuklar genel olarak başkasına bağımlı, kaygıya yatkın ve sosyal yönü zayıf kişilerden oluşabilmektedir (Yavuzer, 2012). Ülkemizde yapılan gözlemler sonucu genç yetişkinlerin kendi ebeveynleri ile kurdukları ilişkiler ve ebeveynlerinin

benimsemiş oldukları çocuk yetiştirme tarzları incelendiğinde gençlerin ayrı bir birey olarak davranmakta güçlük çekmesi ve hem ekonomik hem sosyal alanlarda ailenin yardımına bağımlı hale gelmesi onların ilerleyen yıllardaki yaşamı için önemli bir risk teşkil etmektedir (Süloğlu, 2019). Bu bağlamda yetişkinlerde meydana gelen ayrılık kaygısının nedenlerine bir başka açıdan bakılacak olursa Bowen'in "benliğin farklılaşması" (difüzyon) kavramı öne çıkmaktadır. Benliğin farklılaşması benliğin psişik ve kişilerarası boyutlarını dengeleme olduğu kadar, bireylerin kendilerini içinde büyüdükleri aileden duygusal ve bilişsel düzeyde ayırmaları anlamındadır (Bowen, 1978). Benliği farklılaşmamış bireyler genel olarak bireysel olarak hareket etmekte güçlük çeken, yakın temasta ya da birlikte olma arzusu güçlü olan bu nedenle kaygı düzeyleri yüksek bireylerdir. Bireylerin benlik farklılaşma düzeyleri arttıkça ilişkilerde duygusal olarak daha işlevsel olabildiklerini ve ayrılık kaygısı yaşama ihtimallerinin çok düşük olduğu belirtilmiştir (Kerr & Bowen, 1988).

Buradan hareketle bireyin erken yaşlarda yaşadığı problemlerin ilerleyen yaşlarda diğer insanlarla kuracağı ilişkileri etkileyebileceği görülmektedir. Bireyin ilişkilerinin sağlıklı açıdan sürmesini engelleyen birçoğunun çocukluğa dayandırıldığı çeşitli etmenler vardır. Bunlardan biri yetişkin bireylerin yaşadığı ayrılma kaygısı bozukluğu olup bu bozukluğun romantik ilişkilerde, sosyal hayatta ve iş hayatında bireyin işlevselliğini önemli ölçüde bozduğu belirtilmiştir (Faraji & Özen, 2022). Öte yandan bireyin ilişkilerindeki işlevselliğini, doyumunu etkileyen ve ben duygusunun oluşmasını engelleyen benliğin ayrışmaması kavramını öne sürülmüş; ayrıca benliği ayrışmayan bireylerin kaygıya daha yatkın bireyler olduğu belirtilmiştir (Bowen, 1978).

Bu bağlamda araştırma üniversite öğrencilerinin benlik ayrışma düzeyleri ve algıladıkları anne baba tutumlarının ayrılma kaygısı ile ilişkisini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırma kapsamında çalışmanın genel amacı ve aşağıdaki alt amaçlar ele alınmıştır:

1. Üniversite öğrencilerinin benlik ayrışma düzeyleri ile ayrılık kaygısı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Üniversite öğrencilerinin algıladıkları anne-baba tutumları ile ayrılık kaygısı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Benlik ayrışma düzeyi, algılanan anne tutumu ve baba tutumu ayrılık kaygısını yordamakta mıdır?
4. Demografik değişkenler açısından benlik ayrışma, ebeveyn tutumu ve ayrılık kaygısı düzeyleri farklılık göstermekte midir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nicel araştırma yaklaşımına uygun olarak tasarlanmıştır. Araştırma deseni olarak ise ilişkisel tarama tercih edilmiştir. Bu çalışmada 18-25 yaş aralığındaki üniversite öğrencilerinin benlik ayrışma düzeyleri ve algılanan anne baba tutumları ile ayrılık kaygısı düzeyleri arasındaki ilişki incelenmektedir. İlişkisel tarama modelleri iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2004). Araştırmada da ilişkisel tarama modeline uygun bir araştırma süreci ve veri analizi uygulanmıştır.

2.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini Türkiye’de üniversite eğitime devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Sivas Cumhuriyet Üniversitesinde çeşitli bölümlerde eğitime devam eden 18-25 yaş aralığındaki 206’sı (%65) kadın, 110’u (%35) erkek 316 katılımcı oluşturmaktadır. Örneklemin seçiminde olasılığa dayalı olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme tekniği kullanılmıştır.

2.3. Veri Toplama Süreci ve Araçları

Bu araştırmada veri toplama araçları olarak Benliğin Ayrışması Ölçeği, Yetişkin Ayrılma Anksiyetesi Ölçeği ve araştırmacılar tarafından hazırlanan demografik bilgi formu kullanılmıştır. Ölçekler Google Formlar üzerinde hazırlanarak çevrimiçi platformlar aracılığı ile katılımcılara ulaştırılarak veriler toplanmıştır.

Demografik Bilgi Formu: Demografik bilgi formunda katılımcıların yaş, cinsiyet, gelir durumu, anne baba eğitim düzeyi, anne baba birliktelik durumu ve algılanan anne baba tutumuna yönelik sorular yer almaktadır.

Benliğin Ayrışması Ölçeği: Skowron ve Friedlander (1998), Benliğin Ayrışması Ölçeğini geliştirmiş; Skowron ve Schmitt de sonrasında bu ölçeği revize etmiştir. Türkçeye uyarlaması Işık ve Bulduk (2015) tarafından yapılmıştır. Benliğin Ayrışması Ölçeğinin uyarlaması 20 maddeden oluşmakta; “Hiç uygun değil” ve “Çok uygun” maddeleri arasında 6’lı likert tipi şeklindedir. Ayrıca “Ben” pozisyonu alma, Duygusal tepkisellik, Başkalarına bağımlılık ve Duygusal kopma olmak üzere toplam 4 alt ölçekleri de bulunmaktadır. Bu ölçek ve ölçekte bulunan alt ölçeklerden alınan yüksek puanlar benliğin ayrışma düzeyinin

yüksekliğine işaret etmektedir. Yapılan geçerlik çalışmaları da dört faktörlü yapıyı desteklemiş. Güvenirlilik çalışmalarında ise tüm ölçek için iç tutarlılık güvenirlik katsayısı .81 şeklinde saptanmıştır. 5 hafta arayla yapılan test tekrar test güvenirlik çalışmasında ise güvenirlik katsayısı .74 olarak bulunmuştur.

Yetişkin Ayrılma Anksiyetesi Ölçeği: Yetişkin Ayrılma Anksiyetesi Ölçeği, Manicavasagar ve arkadaşları (2003) tarafından geliştirilen; Diriöz (2010) tarafından da Türkçeye uyarlanan 27 maddeden oluşan ve 4'lü likert tipi ölçüm yapan bir öz bildirim ölçeğidir. Ölçekten 0 ile 81 arasında bir puan alınabilmekte ve alınan yüksek puanlar ayrılma anksiyetesi düzeyinin yüksekliğine işaret etmektedir. Ölçeğin geçerliliğini ve güvenirliğini sınamak için yapılan çalışmalar sonucunda geçerliliği .93 şeklinde tespit edilmiş, güvenirliği için ise Cronbach Alfa değeri .93 olarak bulunmuştur.

2.4. Verilerin Analizi

Bu çalışma sonucunda elde edilen veriler, SPSS paket programı ile istatistiksel olarak analiz edilmiştir. Demografik özelliklere göre farklılaşma durumlarını belirlemek için T-testi ve ANOVA testi kullanılmıştır. Ayrıca kullanılan ölçekler arasında korelasyon ve regresyon analizi yapılmıştır. Ölçeğin güvenirliği ise yine bu program aracılığıyla hesaplanmıştır.

3. BULGULAR

Bu kısımda katılımcılara ait sosyodemografik bilgiler sunulduktan sonra araştırmada yapılan analizler ve analizler sonucunda ulaşılan bulgular tablolar halinde açıklanacaktır.

Katılımcılara ait sosyodemografik özelliklere ait bulgular Çizelge 1'de yer almaktadır.

Çizelge 1. Katılımcılara Ait Sosyo-demografik Özellikler

Değişkenler	N	Değişkenler	N
Gelir Durumu		Aile Durumu	
Çok kötü	4	Anne-baba birlikte	278
Kötü	14	Anne-baba boşanmış	17
Orta	185	Annesi sağ değil	2
İyi	102	Babası sağ değil	19
Çok iyi	11		
Anne Tutumu		Baba Tutumu	
Otoriter	58	Otoriter	95

Tutarsız	42	Tutarsız	43
Aşırı koruyucu	67	Aşırı koruyucu	27
İhmalkâr	6	İhmalkâr	25
Demokratik	141	Demokratik	111
Annesini tanımıyor	2	Babasını tanımıyor	15
Anne Eğitim Durumu		Baba Eğitim Durumu	
Okula gitmemiş	33	Okula gitmemiş	5
İlkokul	126	İlkokul	85
Ortaokul	59	Ortaokul	61
Lise	62	Lise	76
Üniversite	36	Üniversite	83
Yüksek lisans ve üzeri	0	Yüksek lisans ve üzeri	6

Katılımcıların cinsiyet dağılımı incelendiğinde, 206'sının kadın, 110'unun ise erkek olduğu görülmektedir. Gelir durumu açısından değerlendirildiğinde; 4 katılımcı gelir durumunu çok kötü, 14'ü kötü, 185'i orta, 102'si iyi ve 11'i çok iyi olarak belirtmiştir. Katılımcıların aile durumlarına ilişkin verilerde; 278'i anne ve babasının birlikte yaşadığını, 17'si anne babasının boşanmış olduğunu, 2'si annesinin sağ olmadığını, 19'u babasının sağ olmadığını belirtmiştir. Anne ve babası her ikisi de sağ olmayan katılımcı bulunmamaktadır. Katılımcıların algıladıkları ebeveyn tutumları incelendiğinde, anneler için; 58 katılımcı otoriter, 42'si tutarsız, 67'si aşırı koruyucu, 6'sı ihmalkâr ve 141'i demokratik olarak değerlendirmiştir. Babalar için ise bu dağılım; 95 otoriter, 43 tutarsız, 27 aşırı koruyucu, 25 ihmalkâr ve 111 demokratik şeklindedir. Annesini tanımadığını belirten katılımcı sayısı 2 iken, babasını tanımadığını belirtenlerin sayısı 15'tir. Ebeveynlerin eğitim durumları da şu şekildedir: Annelerin 33'ü hiç okula gitmemiştir, 126'sı ilkök, 59'u ortaokul, 62'si lise, 36'sı üniversite mezunudur; yüksek lisans ve üzeri eğitim düzeyine sahip anne bulunmamaktadır. Babaların ise 5'i hiç okula gitmemiştir, 85'i ilkök, 61'i ortaokul, 76'sı lise, 83'ü üniversite ve 6'sı yüksek lisans ve üzeri eğitim düzeyindedir.

3.1.Katılımcıların Benliğin Ayrışması Ölçeğinin Puanlarının ve Yetişkin Ayrışma Anksiyetesi Ölçeğinin Puanlarının Sosyodemografik Özelliklere Göre Karşılaştırılması
Katılımcıların Benliğin Ayrışması ve Yetişkin Ayrışma Anksiyetesi Ölçeklerinden aldıkları puanların cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t-testine ait bulgular Çizelge 2'de verilmiştir.

Çizelge 2. Benliğin Ayrışması ve Yetişkin Ayrılma Anksiyetesi Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

Değişkenler	Gruplar	N	X	ss	t	sd	p
Benliğin Ayrışması	Kadın	206	3.84	.63	.616	157.332	.539
	Erkek	110	3.77	.99			
Yetişkin Ayrılma Anksiyetesi	Kadın	206	2.35	.56	-.200	182.552	.842
	Erkek	110	2.37	.72			

Çizelge incelendiğinde üniversite öğrencilerinin benliğin ayrışma düzeyleri ve ayrılık kaygısı düzeyleri cinsiyete göre anlamlı derecede farklılık göstermemektedir ($t[157.332]=0,616; t[182.552]=-0,200; p<0.5$).

Çizelge 3. Benliğin Ayrışması ve Yetişkin Ayrılma Anksiyetesi Ölçeği Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre ANOVA Testi Sonuçları

	Anne Eğitim Durumu	N	X	ss	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Benliğin Ayrışması	Hiç okula gitmedi	33	3.8348	.803	G. arası	.815	4	.204	.334	.885
	İlkokul mezunu	126	3.8635	.664	G. içi	189.834	311	.610		
	Ortaokul mezunu	59	3.8322	.772	Toplam	190.649	315			
	Lise mezunu	62	3.7274	.921						
	Üniversite mezunu	36	3.7917	.886						
	Total	316	3.8198	.777						
Yetişkin Ayrılma Anksiyetesi	Hiç okula gitmedi	33	2.4736	.648	G. arası	.965	4	.241	.615	.652
	İlkokul mezunu	126	2.3451	.543	G. içi	121.992	311	.392		

Ortaokul	59	2.2800	.661	Toplam	122.957	315
Mezunu						
Lise	62	2.4002	.659			
Mezunu						
Üniversite	36	2.3909	.749			
Mezunu						
Total	316	2.3624	.624			

Çizelge 4. Benliğin Ayrışması ve Yetişkin Ayrılma Anksiyetesi Ölçeği Puanlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre ANOVA Testi Sonuçları

	Baba Eğitim Durumu	N	X	ss	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Benliğin Ayrışması	Hiç okula gitmedi	5	3.4600	1.64864	G. Arası	1.844	5	.369	.605	.696
	İlkokul mezunu	85	3.7724	.66042	G. İçi	188.805	310	.609		
	Ortaokul mezunu	61	3.9074	.70910	Toplam	190.649	315			
	Lise mezunu	76	3.8750	.83405						
	Üniversite mezunu	83	3.7892	.80736						
	Yüksek Lisans ve üstü	6	3.6250	1.04917						
	Total	316	3.8198	.77797						
Yetişkin Ayrılma Anksiyetesi	Hiç okula gitmedi	5	2.6815	1.02927	G. Arası	3.774	5	.755	1.963	.084
	İlkokul mezunu	85	2.4309	.58988	G. İçi	119.182	310	.384		
	Ortaokul Mezunu	61	2.2890	.54015	Toplam	122.957	315			
	Lise Mezunu	76	2.2461	.62112						

Üniversite	83	2.3985	.65845							
Mezunu										
Yüksek	6	2.8457	.86302							
Lisans ve										
üstü										
Total	316	2.3624	.62477							
Baba	N	X	ss	Varyans	KT	sd	KO	F	p	
Eğitim				Kaynağı						
Durumu										

Anne ve baba eğitim düzeyleri incelendiğinde yapılan ANOVA testi sonuçlarına göre varyansların homojenliği sağlanamadığı için Welch testi dikkate alınmıştır. Ayrıca Çizelge 3.2.2 ve Çizelge 3.2.3 incelendiğinde üniversite öğrencilerinin benlik ayrışma düzeylerinin ve ayrılık kaygısı düzeylerinin, ebeveyn eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği bulunmuştur. ($F=.334$, $F=.615$, $F=.605$, $F=1.963$; $p<0,05$)

Çizelge 5. Benliğin Ayrışması ve Yetişkin Ayrılma Anksiyetesi Ölçeği Puanlarının Anne Baba Durumuna Göre ANOVA Testi Sonuçları

	Anne ve Baba	N	X	ss	Varyans Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlılı k
Benliğin	Beraberle	27	3.863	.75849	G. Arası	7.857	3	2.61	4.47	.00	
Ayrışması	r (1)	8	1					9	0	4	
	Boşandıl	17	3.164	1.0878	G. İçi	182.7	31	.586			1-2;
	ar (2)		7	3		91	2				4-2
	Annem	2	3.775	.24749	Toplam	190.6	3	.729	1.88	.13	
	sağ değil		0			49			3	2	
	(3)										
	Babam	19	3.776	.49648							
	sağ değil		3								
	(4)										
	Total	31	3.819	.77797							
		6	8								
Yetişkin	Beraberle	27	2.335	.60545	G. arası	2.187	3	.729	1.88	.13	
Ayrılma	r	8	9						3	2	
Anksiyete	Boşandıl	17	2.472	.90736	G. içi	120.7	31	.387			
si	ar		8			69	2				

Annem	2	3.018	.34046	Toplam	122.9	31
sağ değil		5			57	5
Babam	19	2.582	.57455			
sağ değil		8				
Total	31	2.362	.62477			
	6	4				

Çizelge incelendiğinde üniversite öğrencilerinin ayrılma kaygısı düzeylerinin anne babanın boşanma durumlarına ve vefat durumlarına göre anlamlı derecede farklılık göstermediği bulunmuştur ($F=1.883$; $p<0,05$). Öte yandan üniversite öğrencilerinin benlik ayrışma düzeylerinin boşanma ve vefat durumlarına göre anlamlı derecede farklılaştığı görülmüştür ($p=.004$; $p<0,05$). Yer alan boşanma ve vefat durumu değişkenlerinin hangilerinde farklılaşma düzeyi olduğunu belirlemek amacıyla yapılan LDS testi sonuçlarında anne babası beraber olan bireylerin benlik ayrışma düzeyleri ($X=3.8631$), anne babası boşanmış bireylerin benlik ayrışma düzeylerinden ($X=3.1647$) anlamlı derece daha yüksek olduğu saptanmıştır. Babasını kaybetmiş bireylerin de benlik ayrışma düzeyleri ($X=3.7763$), yine ebeveynleri boşanmış bireylerin benlik ayrışma düzeylerinden ($X=3.1647$) daha yüksek olarak saptanmıştır.

Çizelge 6. Benliğin Ayrışması ve Yetişkin Ayrılma Anksiyetesi Ölçeklerinden Alınan Puanların Algılanan Anne Ebeveyn Tutumuna Göre ANOVA Testi Sonuçları

	Anne Ebeveyn Tutumu	N	X	ss	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlılık
Benliğin Ayrışması	Otoriter (1)	58	3.439	.90130	G. Arası	18.256	5	3.65	6.56	.00	
	Tutarsız (2)	42	3.682	.75570	G. İçi	172.39	31	.556			
	Aşırı Koruyucu (3)	67	3.716	.79150	Toplam	190.64	31				5-1,2,3;
	İhmalkâr (4)	6	3.950	.66783							3-1
	Demokratik (5)	14	4.061	.64696							
	Vefat ya da ayrılık (6)	2	3.750	.70711							

Total	31	3.819	.77797							
	6	8								
Yetişkin	Otoriter	58	2.464	.66937	G. arası	4.039	5	.808	2.10	.06
Ayrılma			9						6	5
Anksiyete	Tutarsız	42	2.316	.59294	G. içi	118.91	31	.384		
si			6			8	0			
	Aşırı	67	2.507	.62062	Toplam	122.95	31			
	Koruyucu		5			7	5			
	İhmalkâr	6	1.944	.18849						
	Demokrat	14	2.284	.59877						
	ik	1	2							
	Vefat ya	2	2.259	1.7808						
	da ayrılık		3	6						
	Total	31	2.362	.62477						
		6	4							

Çizelge incelendiğinde ayrılma anksiyetesi ölçeğinden alınan puanların anne ebeveyn tutumları açısından anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır ($F=2.106$; $p<0,05$). Bunun yanı sıra Benliğin ayrışma ölçeğinden alınan puanların anne ebeveyn tutumlarına göre anlamlı derece farklılaştığı ve varyansın homojen dağıldığı bulunmuştur. Yer alan ebeveyn tutumlarından hangilerinde farklılaşma olduğunu belirlemek amacıyla yapılan LDS testi sonuçları dikkate alınmıştır. Bu sonuçlara göre algıladığı anne ebeveyn tutumu demokratik olan bireylerin benlik ayrışma ölçeğinden aldıkları puanlar, algıladığı anne ebeveyn tutumu otoriter, tutarsız ve aşırı koruyucu olanlara göre anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. Bunun yanı sıra anne ebeveyn tutumu aşırı koruyucu olanların benlik ayrışma ölçeğinden aldıkları puanlar, anne ebeveyn tutumu otoriter olanlara göre anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır.

Çizelge 7. Benliğin Ayrışması ve Yetişkin Ayrılma Anksiyetesi Ölçeklerinden Alınan Puanların Algılanan Baba Ebeveyn Tutumuna Göre ANOVA Testi Sonuçları

	Baba	N	X	ss	Varyansı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlılı
	Ebeveyn				n						k
	Tutumu				Kaynağı						
Benliğin	Otoriter	95	3.710	.7558	G. Arası	11.490	5	2.29	3.97	.00	
Ayrışması	(1)		5	2				8	6	2	
	Tutarsız	43	3.596	.8059	G. İçi	179.15	31	.578			
	(2)		5	6		9	0				5-1,2,4

Aşırı	27	3.907	.8408	Toplam	190.64	31			
Koruyucu		4	7		9	5			
(3)									
İhmalkâr	25	3.496	.8649						
(4)		0	3						
Demokrati	11	4.036	.7328						
k (5)	1	0	4						
Vefat ya	15	3.933	.4442						
da ayrılık		3	8						
(6)									
Total	31	3.819	.7779						
	6	8	7						
Yetişkin	Otoriter	95	2.497	.6383	G. arası	3.260	5	.652	1.68
Ayrılma			1	0				9	.13
Anksiyete	Tutarsız	43	2.317	.5601	G. içi	119.69	31	.386	
si	(2)		8	4		6	0		
Aşırı	27	2.333	.5664	Toplam	122.95	31			
Koruyucu		3	6		7	5			
İhmalkâr	25	2.377	.6365						
		8	8						
Demokrati	11	2.254	.6150						
k	1	9	4						
Vefat ya	15	2.459	.7811						
da ayrılık		3	5						
Total	31	2.362	.6247						
	6	4	7						

Yapılan ANOVA testi sonuçlarına göre baba ebeveyn tutumları ve ölçeklerden alınan puanlar için varyansın homojen dağıldığı bulunmuştur. Bunun yanı sıra yetişkin ayrılma anksiyetesi ölçeğinden alınan puanların baba ebeveyn tutumlarına göre anlamlı derecede farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($F=1.689$; $p<0,05$). Benliğin ayrışma ölçeğinden alınan puanların ise baba ebeveyn tutumları açısından incelendiğinde anlamlı derecede farklılaştığı bulunmuştur ($F=3.976$; $p<0,05$). Benliğin ayrışma düzeyinin hangi baba ebeveyn tutumunda daha yüksek olduğunu belirlemek amacıyla LDS testi sonuçları dikkate alınmıştır. Bu testin sonuçlarına göre algıladığı baba ebeveyn tutumu demokratik olan bireylerin benlik ayrışma ölçeğinden aldıkları puanların, algıladığı bab ebeveyn tutumu otoriter, tutarsız ve ihmalkâr olanlara karşı anlamlı derecede daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Çizelge 8. Benliğin Ayrışması ve Yetişkin Ayrılma Anksiyetesi Ölçeklerinden Alınan Puanların Bireylerin Gelir Düzeyine Göre ANOVA Testi Sonuçları

	Gelir Düzeyi	N	X	ss	Varyansı n	KT	sd	KO	F	P	Anlamlılı k
					Kaynağı					*Welch	
Benliğin Ayrışması	Çok	4	3.725	.65383	G. arası	22.262	4	5.56	10.27	.034	
	Kötü		0					5	9		
	(1)										5-2;
	Kötü	14	2.592	1.2362	G. içi	168.38	31	.541			4-2;
	(2)		9	9		7	1				3-2
	Orta	18	3.863	.68891	Total	190.64	31				
	(3)	5	5			9	5				
Yetişkin Ayrılma Anksiyetesi	İyi (4)	10	3.901	.74779							
		2	5								
	Çok	11	3.922	.80074							
	iyi (5)		7								
	Total	31	3.819	.77797							
		6	8								
Yetişkin Ayrılma Anksiyetesi	Çok	4	1.944	.64470	G. arası	7.243	4	1.81	4.867	.059	
	Kötü		4					1			
	(1)										
	Kötü	14	2.931	.84506	G. içi	115.71	31	.372			
	(2)		2			3	1				
	Orta	18	2.381	.57447	Total	122.95	31				
	(3)	5	4			7	5				
Yetişkin Ayrılma Anksiyetesi	İyi (4)	10	2.243	.62074							
		2	3								
	Çok	11	2.575	.74450							
	iyi (5)		8								
	Total	31	2.362	.62477							
		6	4								

Benliğin Ayrışma ve Yetişkin Ayrılma Anksiyetesi ölçeklerinden alınan puanların gelir düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan ANOVA testi sonuçlarına göre varyansın homojen dağılmadığı tespit edilmiş bu sebeple de Welch testi verileri dikkate alınmıştır. Bu testin verilerine göre benliğin ayrışması ölçeğinden alınan puanlar ($p=.034$; $p<0,05$) katılımcıların gelir düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşırken; yetişkin ayrılma

anksiyetesinden alınan puanların ise ($p=.059$; $p<0,05$) gelir düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Benliğin ayrışma düzeyinden alınan puanların hangi gelir düzeyinde farklılaştığını tespit etmek amacıyla da LDS testi yapılmıştır. Bu testin sonuçlarına göre gelir düzeyi çok iyi, iyi ve orta olan bireylerin gelir düzeyi kötü olan bireylere nazaran benlik ayrışma ölçeğinden aldıkları puanlar anlamlı derecede yüksek çıkmıştır.

3.2. Katılımcıların Benlik Ayrışma Düzeyleri ve Yetişkin Ayrılma Anksiyetesi Düzeyleri Arasındaki İlişki (Korelasyon)

Çizelge 9. Katılımcıların Benlik Ayrışma Düzeyi ve Yetişkin Ayrılma Anksiyetesi Arasındaki İlişki (Korelasyon)

	Benlik Ayrışması	Yetişkin Ayrılma Anksiyetesi
Benliğin Ayrışması	1	-.608
Yetişkin Ayrılma Anksiyetesi	-.608	1

Çizelge incelendiğinde üniversite öğrencilerin benlik ayrışma düzeyleri ile ayrılma anksiyetesi düzeyleri arasında negatif yönde güçlü bir ilişki olduğu saptanmıştır ($r=-.608$; $p<0,05$).

3.3. Katılımcıların Benlik Ayrışma Düzeylerinin, Ayrılma Anksiyetesi Düzeyini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi

Çizelge 10. Benlik Ayrışma Düzeyinin, Ayrılma Anksiyetesini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi

Bağımsız Değişken	Bakımlı Değişken	B	Std. Hata	β	t	P	R	R^2	F	p
Benliğin Ayrışması	Ayrılma Anksiyetesi	5.609	.136	-.608	41.15	.00	.608	.370	184.39	.001

Anlamlılık düzeyi (sig.) $p<0,05$ olduğundan dolayı kurulan regresyon modeli anlamlıdır. Değişkenler arası ilişkinin yordanmasına yönelik yapılan regresyon analizi sonuçlarına göre; katılımcıların benlik ayrışma düzeylerinin, ayrılma anksiyetesi düzeylerine pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir etkisi olduğu saptanmıştır ($R^2=.370$, $p<0,05$). Yani ayrılma anksiyetesi

değişkeninin %37'sinin bağımsız değişken olan benlik ayrışması tarafından açıklandığını göstermektedir.

3.4. Çalışmada Kullanılan Ölçeklerin Güvenirlik Hesaplamaları

Çizelge 11. Çalışmada yer alan Benliğin Ayrışması Ölçeği Güvenirlik Değeri

Cronbach Alpha	Madde Sayısı
.862	20

Çizelge incelendiğinde çalışmada yer alan Benliğin Ayrışması Ölçeğinin güvenirlik katsayısı %86,2(Cronbach Alpha=.862) olarak ölçülmüş ve bu değer ölçeğin güvenirliliğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Çizelge 12. Çalışmada yer alan Yetişkin Ayrılma Anksiyetesi Ölçeğinin Güvenirlik Değeri

Cronbach Alpha	Madde Sayısı
.932	27

Çizelge incelendiğinde çalışmada Yetişkin Ayrılma Anksiyetesi Ölçeğinin güvenirlik katsayısı %93,2 (Cronbach Alpha=.932) olarak hesaplanmış ve hesaplanan bu değer ölçeğin güvenirliliğinin çok yüksek olduğunu göstermektedir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmada benliğin ayrışma düzeyi ve algılanan anne baba tutumunun, üniversite öğrencilerinin ayrılık kaygısı durumuna etkisi incelenmiştir. Araştırmada aynı zamanda sosyodemografik değişkenlerin de bu kavramlarla ilişkileri incelenmiştir. Örneğin, cinsiyete göre benliğin ayrışma durumunun ve yaşanan ayrılık anksiyetesinin anlamlı derecede farklılaşmadığı saptanmıştır. Bu çalışmadan farklı olarak cinsiyetin farklılaştığını tespit eden çalışmalar da mevcuttur. Polat ve İlhan (2018), yaptıkları çalışmada erkeklerin benlik farklılaşma puanlarının kadınların benlik farklılaşma puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu saptamışlardır. Ek olarak Işık ve Bulduk (2015); Skowron ve Friedlander (1998); Skowron ve Schmitt (2003) de cinsiyet açısından anlamlı farklılıklar elde etmişlerdir. Bunun yanı sıra Erkılınç (2020), yaptığı çalışmada bu araştırmayla paralel olan özerk benlik düzeylerinin cinsiyet ile ilişkisini incelemiş ve anlamlı bir farklılık gözlemleyememiştir. Ayrılma anksiyetesi ve cinsiyet arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar da ise (Aslan ve Güven,

2010; Yaman, 2005) bu araştırmanın aksine anlamlı farklılık olduğunu ve kızların, erkeklere göre daha fazla ayrılma kayısı yaşadıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Anne baba eğitim durumlarına göre bireylerin yaşayabileceği ayrılık anksiyetesi ve benliklerinin ayrışma durumu içinse ANOVA testi sonuçlarına göre varyans homojen olmadığından Welch testi dikkate alınmış; anne baba eğitim durumu ile benlik ayrışması ve ayrılık anksiyetesi puanları arasında anlamlı bir farklılık saptanamamıştır. Literatürde anne baba eğitim durumunun bu değişkenlerle incelediği çalışmaların kısıtlılığı dikkat çekmektedir. Fakat Mert (2018) tarafından yapılan çalışmada annesi lise mezunu olan bireylerin benliklerinin, annesi okuma yazma bilmeyenlere göre daha fazla farklılaştığını tespit etmiştir. Anne baba tutumlarının, benlik ayrışması ve ayrılma anksiyetesi ile ilişkisi sonuçlarında ise benlik ayrışma düzeyi ile anlamlı farklılık elde edilirken ayrılma anksiyetesi ile anlamlı farklılık bulunamamıştır. Algılanan ebeveyn tutumu demokratik olan bireylerin benlik ayrışma düzeyinin, algıladığı ebeveyn tutumu otoriter, tutarsız ve aşırı koruyucu olan bireylere göre daha fazla olduğu tespit sonucuna ulaşılmıştır. Bazı çalışmalar anne baba eğitim düzeyinin de benimsenen ebeveyn tutumu ile ilişkili olabildiğini öne sürmüştür. Aydoğdu ve Dilekmen (2016), yaptıkları çalışmada anne baba eğitim düzeyi yükseldikçe anne ve babanın benimsedikleri ebeveyn tutumunun demokratik olma olasılığının arttığını belirtmişlerdir. Yapılan bu çalışmanın bulguları araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. Ayrıca Akhun da (2012), anne babadan algılanan olumsuz ebeveyn biçimlerinin ayrışma sorununa yol açtığını ve erken dönem uyumsuz şemaların ortaya çıkmasında önemli bir etken olduğunu belirtmiştir. Nazlıoğlu (2019) tarafından yapılan çalışmada da annenin yaşadığı sürekli kaygı durumları ile çocukların sürekli kaygı durumları arasında güçlü pozitif ilişki saptanmış; ayrıca annenin otoriter, izin verici ve aşırı koruyucu olması ile çocuğun ayrılık kaygısı yaşama durumları arasında pozitif ilişki saptanmıştır. Ayrıca çocuğun bu ebeveyn tutumları gibi nedenlerden dolayı ayrılık kaygısı yaşamasının yetişkinlikte ayrılık kaygısı yaşamasında aracı rol üstlendiği belirtilmiştir (Faraji ve Özen, 2022). Anne babanın boşanma-vefat durumlarının, benlik ayrışma düzeyleri ve ayrılma anksiyetesi düzeyleri ile ilişkisi sonuçlarına göre; ayrılma anksiyetesi ile anlamlı farklılık saptanamazken, benlik ayrışma düzeyleri ile anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Anne babası beraber olan bireylerin benlik ayrışma düzeylerinin, anne babası boşanmış bireylerin benlik ayrışma düzeylerinden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Literatürde bu değişkenleri inceleyen çalışmaya rastlanılmamıştır. Gelir düzeyi ile benlik ayrışma düzeyi ve ayrılma anksiyetesi düzeyleri incelendiğinde benliğin ayrışma düzeyi ile anlamlı derecede farklılık gözlenirken; ayrılma anksiyetesi ile anlamlı derece farklılık saptanamamıştır. Araştırma sonuçlarında gelir

düzeyi arttıkça bireyin benlik ayrışma düzeyinin arttığı ortaya çıkmıştır. Nitekim Mert (2018) tarafından yapılan çalışma sonuçlarına göre de sosyoekonomik düzey düştükçe bireyin başkalarına daha bağımlı yaşadığı saptanmıştır. Benliğin ayrışma düzeyi ve ayrılma anksiyetesi arasındaki ilişki incelendiğinde ise negatif yönlü güçlü ilişki tespit edilmiştir. Yani benlik ayrışma düzeyi arttıkça bireylerin yaşadığı ayrılma kaygısı düzeylerinin azaldığı tespit edilmiştir. Yapılan regresyon analizine göre de benlik ayrışma düzeyinin düşük olmasının %37 oranında ayrılma kaygısını açıkladığı ortaya konmuştur. Bowen (1976, 1978) da benliği ayrışan bireylerin stresli durumlarda psikolojik sağlamlığının daha iyi olduğu belirtmiştir. Ayrıca aile sistemler kuramına göre, farklılaşma düzeyi yüksek olan bireylerin, benlik oluşumları daha sağlıklı olduğundan daha az patoloji yaşayacaklarını belirtmiştir.

5.ÖNERİLER

Araştırma bulguları doğrultusunda, benliği yeterince ayrışmamış bireylerin ayrılma kaygısı düzeylerinin daha yüksek olduğu ve bu durumun literatürle de örtüştüğü görülmüştür. Bu bağlamda psikolojik danışmanların, ruh sağlığı çalışanlarının ayrılma kaygısı ile başvuran bireylerde benlik farklılaşması düzeyini belirlemeleri ve bu alanda yapılandırıcı müdahalelerde bulunmaları önerilmektedir. Ayrıca, algılanan ebeveyn tutumu demokratik olan bireylerin benlik ayrışma düzeylerinin daha yüksek olması, ebeveyn tutumlarının değerlendirilmesi ve bu tutumlara ilişkin psikoeğitim programlarının geliştirilmesini gerekli kılmaktadır. Aile danışmanlarının da benliği düşük düzeyde ayrışan bireylerin aile yapısındaki ebeveyn tutumlarını ele alması önemlidir. Bununla birlikte, anne babası birlikte olan ve sosyoekonomik durumu iyi olan bireylerin daha yüksek benlik ayrışmasına sahip olması, psikolojik danışmanların boşanmış aile yapısı ve düşük sosyoekonomik durumu risk faktörü olarak dikkate alarak önleyici çalışmalar planlamalarını gerektirmektedir. Cinsiyet ve ebeveyn eğitim düzeyi değişkenlerine ilişkin anlamlı farklılıkların saptanamamış olması, örnekleme erkek katılımcı sayısının azlığı ve ayrılma kaygısı yaşayan bireylerin sınırlı olmasıyla ilişkilendirilmiştir. Bu nedenle, daha geniş örneklemle yapılacak nicel araştırmaların yanı sıra benlik farklılaşması ve ayrılma kaygısı ilişkisini derinlemesine inceleyecek nitel çalışmalara da ihtiyaç duyulmaktadır.

KAYNAKÇA

1. Akhun, M. (2012). Üniversite öğrencilerinde algılanan ebeveynlik biçimleri, erken dönem uyumsuz şemaları, benlik kurguları, ayrılma-bireyleşme ve duygu düzenleme güçlüğü'nün psikolojik belirtilerle ilişkisi.
2. Altun Çoğalan, D. (2019). Lise öğrencilerinin kariyer gelişiminde aile etkisi ve algılanan anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yüksek lisans tezi). Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
3. American Psychiatric Association. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5). (2013). Arlington, VA, American Psychiatric Association.
4. Aslan, S., & Güven, M. (2010). Bağlanma ve kişisel uyum arasındaki ilişkide ayrışma bireyleşmenin aracılığı. *Eğitim ve Bilim*, 35(157).
5. Aydoğdu, F., & Dilekmen, M. (2016). Ebeveyn tutumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 569-585. doi:<https://dergipark.org.tr/tr/pub/befdergi/issue/28762/307860>
6. Bowen, M. (1976). Theory in the practice of psychotherapy. *Familytherapy: Theory and practice*, 4(1), 2-90.
7. Bowen, M. (1978) *Family Therapy in Clinical Practice*, New York, Aronson.
8. Bowlby, J. (1982). Attachment and loss: retrospect and prospect. *American journal of Orthopsychiatry*, 52(4), 664.
9. Diriöz, M. *Ayrılma anksiyetesi için yapılandırılmış Klinik Görüşme, Çocukluk ve Yetişkinlik Ayrılma Anksiyetesi Ölçekleri'nin geçerlik ve güvenirliği*, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir, 2010.
10. Erkılnç, M. M. *Aile içi iletişim kalıpları, benlik kavramı ve evlilik uyumu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Işık Üniversitesi, İstanbul 2020
11. Farajı, H., & Özen, Z. D. (2022). Yetişkin ayrılık anksiyetesinin, ayrılık anksiyetesi ile beliren yetişkinlikte bireyleşme düzeyi arasındaki aracı rolü. *Mavi Atlas*, 10(1), 47-69.
12. Freud S. (1955). Analysis of a phobia in a five-year-old boy (1909), in *Complete Psychological Works*, standard ed, vol 10. London, Hogarth Press.
13. Gerrig, R. J. ve Zimbardo, F. G. (2012). *Psikolojiye giriş. Psikoloji ve yaşam* (G. Sart, çev.) Nobel.
14. Işık, E., & Bulduk, S. (2015). Psychometric properties of the differentiation of self inventory-revised in Turkish adults. *Journal of marital and family therapy*, 41(1), 102-112.

15. Karamustafalıoğlu, O., ve Yumrukçal, H. (2011). Depresyon ve anksiyete bozuklukları. *Şişli Etfal Hastanesi Tıp Bülteni*, 45(2), 65-74.
16. Karasar, N. (2004). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara:Nobel Yayın.
17. Kerr, M. E., ve Bowen, M. 1988, Family Evaluation, New York, WW Norton &Company, Norton.
18. Kessler, R. C., & Wang, P. S. (2008). The descriptive epidemiology of commonly occurring mental disorders in the United States. *Annual review of public health*, 29, 115–129. <https://doi.org/10.1146/annurev.publhealth.29.020907.090847>
19. Penninx, B. W., Pine, D. S., Holmes, E. A., & Reif, A. (2021). Anxiety disorders. *Lancet (London, England)*, 397(10277), 914–927. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(21\)00359-7](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(21)00359-7)
20. Manicavasagar V, Silove D, Wagner R, Drobny J. A self-report questionnaire for measuring separation anxiety in adulthood. *Comprehensive Psychiatry*, 2003; 44, 2: 146-153.
21. Mert, A. (2018). Özgecilik ile benlik ayrımlaşması arasındaki yordayıcı ilişkinin bazı değişkenlerle incelenmesi. *Electronic TurkishStudies*, 13(11).
22. Namlı, Z., Özbay, A., & Tamam, L. (2022). Yetişkin ayrılma anksiyetesi bozukluğu: Bir gözden geçirme. *Psikiyatri Güncel Yaklaşımlar*, 14(1), 46-56.
23. Nazlıoğlu, A. G. *Çocuğun ayrılık kaygısı ile annelerinin kaygı düzeyleri ve ebeveynlik tutumları arasındaki ilişki*, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2019.
24. Pini S, Abelli M, Shear KM. (2010). Frequency and clinical correlates of adult separation anxiety in a sample of 508 outpatients with mood and anxiety disorders. *Acta Psychiatrica Scand* 122: 40–46.
25. Polat, K. ve İlhan, T. (2018). Evli bireylerde çift uyku ve bazı psikolojik belirtilerin benliğin farklılaşması bakış açısıyla incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Dergisi*, 8 (50), 87-115.
26. Rochester, J., & Baldwin, D. S. (2015). Adult separation anxiety disorder: accepted but little understood. *Human psychopharmacology*, 30(1), 1–3. <https://doi.org/10.1002/hup.2452>
27. Sarısoy Aksüt, G. (2023). Anormal psikoloji. E. Tuna, Ö. Öncül-Demir (Ed.), *kaygı (anksiyete) bozuklukları içinde* (s. 152-183). Nobel.

28. Savi Çakar, F. (2020). İlkokul döneminde uyum ve davranış problemleri. Firdevs Savi Çakar (Ed). *Yaşam Dönemleri ve Uyum Sorunları* içinde (s.165-219). PEGEM Akademi Yayıncılık. Ankara.
29. Shear K, Jin R, Ruscio AM, Walters EE, Kessler RC. 2006. Prevalence and correlates of estimated DSM- IV child and adult separation anxiety disorder in the national comorbidity survey replication. *Am J Psychiatr* 163: 1074–1083.
30. Skowron, E. A., ve Friedlander, M. L. (1998). The differentiation of self inventory: development and initial validation. *Journal of counseling psychology*, 45(3), 235.
31. Skowron, E. A., ve Friedlander, M. L. (1998). The differentiation of self inventory: development and initial validation. *Journal of counseling psychology*, 45(3), 235.
32. Skowron, E. A., ve Schmitt, TA (2003). Kişilerarası kaynaşmanın değerlendirilmesi: Yeni bir DSI başkalarıyla kaynaşma alt ölçeğinin güvenilirliği ve geçerliliği. *Evlilik ve aile terapisi dergisi*, 29 (2), 209-222.
33. Süloğlu, D. *Benlik farklılaşması, algılanan stres düzeyi ve psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 2019.
34. Şahin, M. (2019). Korku, kaygı ve kaygı (anksiyete) bozuklukları. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 6(10), 117-135.
35. Öztemel, K. (2018). Yaşam boyu gelişim. *Psikolojiye giriş* (pp.219-267), Ankara: Pegem.
36. Yaman, B. *Ergenlerde Ayrışma bireyselleşme ve psikolojik uyum üzerinde ana-baba evlilik ilişkisinin ve aile ilişkilerinin etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir, 2005.
37. Yavuzer, H. (2012). Ana Baba ve Çocuk (23. baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
38. Yeşilyaprak, B. (1993). Kişilik gelişiminde ailesel faktörlerin etkisine ilişkin bir araştırma. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 3(1), 3-16.

LİSANS DÜZEYİNDE SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİNDE SOSYAL BİLGİLER ÖĞRENME VE ÖĞRETİM YAKLAŞIMLARI DERSİNİN ELEŞTİREL PEDAGOJİ YAKLAŞIMI İLE TASARLANMASI: BİR EYLEM ARAŞTIRMASI

Şevval Sinem KAYA,

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi/Eğitim Fakültesi

sinemsevval5899@gmail.com - <https://orcid.org/0009-0003-9045-7556>

Prof. Dr. Kaya YILMAZ,

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi/Eğitim Fakültesi

kaya1999@gmail.com - <https://orcid.org/0000-0002-2344-1074>

ÖZET

Bu araştırma, Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi lisans programında yer alan Sosyal Bilgiler Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları dersinin eleştirel pedagoji yaklaşımına dayalı tasarlanmak ve uygulanmak amacıyla yapılmıştır. Araştırmada, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirerek toplumsal adalet ve farkındalık konularında sorgulayıcı bireyler olmalarını desteklemek hedeflenmiştir. Çalışmada eleştirel pedagoji ilkelerine uygun hazırlanan öğretim etkinlikleri uygulanmış ve bu etkinlikler hakkında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşleri de incelenmiştir. Bu çalışma, sosyal bilgiler eğitiminde eleştirel pedagojinin uygulanabilir olup olmadığına ve öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerine katkı sağlayıp sağlamadığı hakkında ampirik kanıtlar sunması açısından önemlidir. Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden karşılıklı işbirliği/uygulama/tartışma odaklı eylem araştırması deseniyle yürütülmüştür. Araştırma verilerinin toplama sürecinde video kayıtları ile gözlem, öğrenci çalışmaları, araştırmacı günlükleri ve yarı yapılandırılmış görüşmeler kullanılmıştır. Elde edilen veriler kod, kategori ve temaların verilerden çıkmasını öngören betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Araştırmanın bulguları yazım aşamasında olup henüz tamamlanmamıştır. Bu çalışmada, araştırma problemi, amacı, veri toplama araçları, verilerin analizi, araştırma sürecinde uygulanan etkinlikler ve eylem planı açıklanacaktır.

Anahtar Kelimeler: Eleştirel pedagoji, Sosyal bilgiler eğitimi, Eylem araştırması, Öğretmen adayları, Öğrenme ve öğretim yaklaşımları, Eleştirel düşünme, Toplumsal adalet

1. GİRİŞ

1.1 Problem Durumu

Sorgulanan, eleştirilen ve tartışılan her eylem ve düşünce derinlik ve anlam kazanır. Bu süreç, insanların eylemlerini ve fikirlerini daha derinlemesine anlamalarına ve geliştirmelerine olanak tanır. Sorgulanmayan eylem ve söylemler değerden yoksun olabilir. Sorgulama olmadan, bir eylemin neden yapıldığını veya bir düşüncenin neden doğru olduğunu anlamak zordur. Sorgulanmayan bir eylemin amacı veya etkileri göz ardı edilir, bu da beklenmeyen sonuçlara yol açabilir. Bu nedenle, insanlar eylemlerini ve düşüncelerini sorgulayarak daha bilinçli ve amaçlı hale getirebilirler. Bu süreç, bireyin eleştirel düşünmeyi kendinden başlatarak, çevresine ve topluma doğru yönlendirmesini gerektirir. İlk adım olarak, birey yaşamında karşılaştığı olguları ve değerleri, özellikle ailesinde ve çevresinde gördüğü eğitimi değerlendirmelidir. Bu değerlendirme, mevcut durum ile olması gereken durum arasında bir karşılaştırma yaparak doğru bir şekilde yapılmalıdır (Yıldırım, 2011). Eğitime eleştirel bir yaklaşım, eğitim kavramını sorgulamanın ve bireyin toplumsal kurumlarla ilişkisini anlamaya çalışmasının önemini vurgular. Bu süreç, bireyin yaşamında daha etkin bir rol oynamasını sağlar çünkü eğitim ile toplum arasındaki ilişkiler ve bu ilişkilerden ortaya çıkan sorunlar fark edilir. Eleştirel pedagoji, eğitimi eleştirel bir bakış açısıyla inceleyerek bu amaçları gerçekleştirmeyi hedefler (Aydın & Akto, 2021).

Günümüz eğitim sistemlerinde öğrencilerin pasif bilgi alıcılar olarak konumlandırılması ve öğretmenlerin otoriter bir rol üstlenmesi, öğrenme süreçlerini yüzeysel ve ezbere dayalı hale getirmektedir. Bu durum, öğrencilerin bilgiyi anlamalarını, yorumlamalarını ve günlük hayata transfer etmelerini engellemekte, dolayısıyla bireylerin eleştirel düşünme, problem çözme gibi becerilerinin gelişimini sınırlamaktadır. Öğrenme ve öğretme süreçlerinin bu şekilde işleyişi, bireylerin kendi potansiyellerini tam olarak gerçekleştirmelerini ve toplumsal hayata aktif katılımlarını zorlaştırmaktadır. Öğrenme ve öğretim yaklaşımları dersinin önemi, bu sorunlu durumu aşmak ve daha etkili öğrenme ortamları oluşturmak için ortaya çıkmaktadır. Ancak, bu dersin içeriği ve öğretim yöntemleri geleneksel yaklaşımlardan sıyrılarak öğrencileri merkeze alan, aktif katılımı teşvik eden ve eleştirel düşünmeyi destekleyen bir perspektifle ele alınmalıdır (Açıkgöz, 2000).

Eleştirel pedagoji ile ilgili yurtdışındaki çalışmalara baktığımızda Clark (2020) araştırmasında, eleştirel pedagoji uygulamalarının yükseköğretimde nasıl şekillendiğini incelemekte ve üniversitelerde çalışan eleştirel pedagoglar için önemli çıkarımlar sunmaktadır. Araştırma, eleştirel pedagojik pratiklerin farklı biçimlerini keşfetmeye olanak tanıyan bir model

sunarak, yükseköğretimde öğretim yöntemlerinin pedagojik değerlerle nasıl uyumlu hale getirilebileceğini tartışmaktadır. Bu çalışmanın, öğretim görevlilerinin uygulamaları üzerine düşüncelerini teşvik ederek, teori ve pratiğin nasıl birleştirilebileceğine dair literatüre katkı sağladığı belirtilmiştir. Ayrıca, piyasa odaklı yaklaşımların üniversitelerde akademik faaliyetler üzerindeki etkilerini ele alarak, pedagojik değerlerle uyumlu öğretim yapmanın zorluklarına ve bu zorlukların nasıl aşılabileceğine dair stratejiler sunmaktadır. Araştırma bulgularına göre, eğitimcilerin eleştirel pedagojiyi uygularken topluluk desteği ve profesyonel özerklik duygusunu artırarak, pedagojik inançlarını uygulamaya koymalarının önemi vurgulanmaktadır.

Jeyaraj (2020) çalışmasında, eleştirel pedagojiye yönelik öğrenci algılarını araştırmış ve Malezya'dan 14 öğrenciyle yapılan görüşmeler aracılığıyla sosyal adalet ve eleştirel düşünme konularının öğrenim süreçlerindeki yerini incelemiştir. Öğrenciler, sosyal adalet meselelerine derinlemesine katılım sağlarken, bilginin ortaklaşa inşa edilmesini ve öğretmenlerin tek otorite olarak görülmemesini olumlu bir şekilde değerlendirmiştir. Bununla birlikte, bazı öğrenciler tartışmalı konulara yönelik direnç göstermiş, bu durumun kişisel güvenliği tehlikeye atabileceğini ve güç dengesizliğinin sosyo-politik sorunların eleştirel olarak incelenmesini zorlaştırdığını belirtmiştir. Bu araştırma, eleştirel pedagojinin benimsenme potansiyelini ve öğrenciler üzerindeki etkilerini değerlendirmekte, sosyo-politik koşulların pedagojik uygulamalara yansımalarının önemini vurgulamaktadır.

Childs (2017) Bu makalede, eleştirel pedagojiyi bir çerçeve olarak kullanarak, öğretmenlerin öğrencileri Afrika Amerikan kültürünün bir başka önemli yönü, yani Afrika Amerikan eğitiminin tarihini keşfetmeye nasıl yönlendirebileceğini tartışmaktadır. Makale, 20. yüzyıldan önce Afrika Amerikan eğitiminin gelişimini incelemekte ve ortaokul ve lise öğretmenlerinin bu konuyu sosyal bilgiler derslerinde etkili ve yaratıcı bir şekilde nasıl ele alabileceklerini göstermektedir.

Magill & Salinas (2018) Bu çalışmada, üç eleştirel kimlikli sosyal bilgiler öğretmeninin eleştirel pedagojiyi nasıl anladıkları ve uyguladıkları incelenmiştir. Araştırma, bu öğretmenlerin pedagojik pratiklerinin, öğretimle ilişkili diyalektik ilişkileri anlama ve bu ilişkilere dikkat etme istekliliği doğrultusunda geliştiğini öne sürmektedir. Öğretmenlerin eleştirel epistemoloji, ontoloji ve ideolojilerini otantik bir şekilde yaşama biçimlerinin, öğretim yaklaşımlarını ve dünyayı görme biçimlerini nasıl şekillendirdiği vurgulanmaktadır. Sonuç olarak, öğretmenlerin güç ilişkilerindeki konumlanma biçimlerinin, öğrencilerle etkileşimlerinde aldıkları yaklaşımı nasıl etkilediği ele alınmıştır. Bu çalışma, eleştirel sosyal

bilgiler öğretmenlerinin pratiğinin, ilişkisel güç dinamiklerine nasıl tepki verdiğini ve bunun öğretim yöntemlerine yansımaları anlamada önemli bir katkı sunmaktadır.

Datoo & Chagani (2011), Bu çalışma, sokak tiyatrosunun sosyal bilgiler eğitiminde eleştirel pedagojik bir yöntem olarak nasıl kullanılabileceğini araştırmaktadır. Sokak tiyatrosunun tarihçesi ve eleştirel pedagojik yaklaşımlarla bağlantıları ele alınarak, bu sanat temelli pedagojinin sosyal bilgiler derslerinde ne kadar etkili ve uygun olduğu değerlendirilmiştir.

Fakat yurt içinde sosyal bilgiler eğitiminde eleştirel pedagojinin kullanılması ile ilgili yeterli çalışma yapılmadığı gözlemlenmiştir ve literatürde bu alanda eksiklik vardır. Aksakallı (2020) çalışmasında, öğretmenlerin eleştirel pedagojiye yönelik sahip oldukları eğitim inançlarının neler olduğunu ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre eleştirel pedagojiye yönelik eğitim inançları, öğretmenlerin, öğrencilerin özgür düşünebilmesini sağlama, öğretmenlerin kimliklerini güçlendirme ve eğitimde adalet ve dönüşüm için çaba gösterme gibi temel hedeflere odaklanmaktadır. Yılmaz & Altınkurt, (2011) öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ile ilgili görüşlerine yönelik yapılan araştırmalarında, katılımcıların eleştirel pedagoji ilkelerine en fazla destek verdikleri konuların Özgürleştirici Okul, Okulun İşlevleri ve Eğitim Sistemi alt boyutları olduğu belirlenmiştir. Bu alt boyutlar, öğrencilerin özgürleşme alanı olması gerektiğine, okulun sosyal adaleti sağlaması gerektiğine ve eğitim sisteminin toplumdaki güç ilişkileri üzerinde etkili olduğuna inanmayı içermektedir. Bu çalışmalarda benzer olarak öğretmenlerin veya öğretmen adaylarının eleştirel pedagojiye yönelik inançlarını ve görüşlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Her iki çalışma da eleştirel pedagojinin temel hedeflerine odaklanmaktadır, özellikle eleştirel pedagojinin özgürlük ve adalet ilkelerine vurgu yapılmaktadır.

Efe (2017) çalışmasında, ilköğretim 4. sınıfta Türkçe ile İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi derslerinde eleştirel pedagoji uygulamalarının nasıl gerçekleştiğini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, eleştirel pedagoji uygulamalarının kullanılmasıyla birlikte öğrencilerin problem çözme, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerilerinde artış gözlemlenmiştir. Aksakallı, Salar, & Turgut (2018) çalışmaları, eleştirel pedagoji ilkelerine dayalı olarak yapılan fen öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarına etkisini, derse devam durumlarını ve eleştirel pedagoji hakkındaki öğrenci görüşlerini belirlemeyi hedeflemiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğrenciler, eleştirel pedagoji temelli fen öğretiminde kendilerini sorgulayan, bağımsız ve eleştirel düşünen özgür bireyler olarak görmüşlerdir. Bu çalışmalarda benzer olarak öğretim süreçlerinin eleştirel pedagoji ilkelerine

uygun olarak düzenlenmesinin öğrencilerin akademik başarılarına olumlu etkileri olduğunu göstermektedir.

Ancak, literatürde sosyal bilgiler öğretmen adaylarına yönelik öğrenme ve öğretme yaklaşımları dersinin eleştirel pedagoji perspektifinden ele alınması konusunda hiçbir çalışma bulunmamaktadır. Literatürdeki eksikliği gidermeyi hedefleyen bu çalışmada, Öğrenme ve Öğretme Yaklaşımları derslerinde eleştirel pedagoji ilkeleri kullanılarak öğretim etkinlikleri tasarlanmıştır.

1.2.Araştırmanın Amacı ve Problemleri

Bu araştırmanın temel amacı, Sosyal Bilgiler Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları derslerinde eleştirel pedagoji ilkelerine dayalı olarak geliştirilen öğretim etkinliklerini uygulamak ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkelerine dayalı gerçekleştirilen uygulamalar hakkındaki görüşlerini ortaya koymaktır. Çalışma eylem araştırması deseni ile yürütüldüğü için, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirerek toplumsal adalet ve farkındalık konularında sorgulayıcı bireyler olmaları da hedeflemektedir. Çalışmada “Lisans düzeyinde sosyal bilgiler eğitiminde eleştirel pedagoji yaklaşımı kullanılarak Sosyal Bilgiler Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları dersi eylem araştırması ile nasıl tasarlanır ve uygulanır?” sorusuna cevap aranmıştır. Çalışmanın alt problemleri şunlardır:

Eleştirel pedagoji yaklaşımının Sosyal Bilgiler Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları derslerinde kullanımı sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini nasıl etkiler?

Eleştirel pedagoji yaklaşımının Sosyal Bilgiler Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları derslerinde kullanımı sosyal bilgiler öğretmen adaylarının toplumsal adalet ve farkındalık konularında sorgulayıcı olmalarını nasıl etkiler?

Eleştirel pedagoji yaklaşımının Sosyal Bilgiler Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları derslerinde kullanımı sosyal bilgiler öğretmen adaylarının derse aktif katılımlarını nasıl etkiler?

Eleştirel pedagoji yaklaşımının Sosyal Bilgiler Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları derslerinde kullanımına yönelik sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşleri nelerdir?

1.3.Araştırmanın Önemi

Öğrenme ve öğretme yaklaşımları, eğitim sistemlerinin temel yapı taşlarından biri olarak, bireylerin bilgi edinme, anlamlandırma ve toplumsal hayatta etkili bir şekilde yer alma

süreçlerini şekillendirir. Eleştirel pedagoji yaklaşımı bu süreçlere farklı bir bakış açısı kazandırır. Eleştirel pedagoji, eğitimi, bireylerin mevcut toplumsal yapılar içindeki yerlerini sorgulamalarına, adaletsizlikleri fark etmelerine ve aktif olarak toplumsal değişim yaratmalarına olanak tanıyan bir araç olarak görür. Bu bağlamda, öğrenme ve öğretim yaklaşımlarının eleştirel pedagoji ile ele alınmasının önemi, eğitimin sadece bilgi aktarma süreci olmanın ötesine geçerek, bireylerin toplumsal eleştiriyi geliştirme, eşitsizliklere karşı bilinçlenme ve değişim yaratma kapasitesini artırmasında yatar. Eleştirel pedagoji, öğrencilerin pasif bilgi alıcıları yerine, aktif bilgi üreticileri olarak toplumsal süreçlere katılmalarını teşvik eder. Bu da öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini, problem çözme yetilerini ve toplumsal sorumluluk bilincini geliştirmelerine katkı sağlar (Fideli, 2023).

Araştırmanın önemi, sosyal bilgiler eğitimi bağlamında öğrenme ve öğretim yaklaşımlarının eleştirel pedagojiyle nasıl etkili bir şekilde birleştirilebileceğini incelemekten geçer. Bu araştırma, eğitimcilerin toplumsal adaletin güçlendirilmesi için eğitim sistemlerini nasıl daha etkili bir biçimde dönüştürebileceği konusunda yenilikçi stratejiler geliştirmelerine ışık tutacaktır. Eleştirel pedagojiyle bütünleşmiş eğitim yaklaşımları, öğrencilerin bilgiye eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşmalarını, toplumsal sorunları sorgulamalarını ve bu sorunlara çözüm üretme kapasitesini artırmalarını sağlar. Böylece, eğitim süreci yalnızca bireyleri bilgiyle donatmakla kalmaz, aynı zamanda onları toplumsal değişim ve adalet mücadelesinde aktif rol alan bilinçli vatandaşlar olarak yetiştirir. Problem durumunda da belirtildiği gibi sosyal bilgiler eğitiminde eleştirel pedagojinin kullanılmasına dair yurtiçi çalışmalarının yetersiz bulunmasından ve eleştirel pedagojinin lisans düzeyinde sosyal bilgiler öğrenme ve öğretim yaklaşımları bağlamında kullanımına ilişkin herhangi bir çalışmaya rastlanmamasından dolayı bu çalışma, literatürdeki bu önemli eksikliği gidermeyi hedeflediğinden kritik öneme sahiptir.

1.4.Tanımlar

Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları

Öğrenme ve öğretme yaklaşımları, eğitimde farklı düşünsel temellere dayanan ve öğrenme sürecini şekillendiren yaklaşımlardır. Bunlar arasında davranışçı, bilişsel ve yapılandırmacı yaklaşımlar öne çıkar (Aydın, 2000).

Eleştirel Pedagoji

Eleştirel pedagoji, geleneksel eğitim modeline alternatif bir yaklaşım sunarak, öğretmen-öğrenci ilişkisindeki hiyerarşik düzenin kaldırılmasını ve öğrenmenin diyalog temelli bir süreçle gerçekleşmesini önerir. Bu yaklaşım, öğretmenin sadece bilgi aktaran değil, aynı

zamanda öğrenen bir figür olması ve öğrencinin de öğretmenlik rolünü üstlenebilmesi üzerine odaklanır (Kozikoğlu & Eden, 2018). Eleştirel pedagoji, toplumun her kesimindeki eşitsizlikleri anlamlandırarak, bu eşitsizliklere karşı stratejiler geliştirmeyi temel alır. Bu stratejiler arasında sınıf içi materyallerin, müfredatın ve yöntemlerin değiştirilmesi önemli bir rol oynar (Fideli, 2023). Eleştirel pedagojinin hedefi, öğretmenleri ve öğrencileri kuram ile uygulama, eleştirel çözümleme ile sağduyu, öğrenme ile toplumsal dönüşüm arasındaki ilişkiyi sorgulayabilen bir ortam yaratmaktır (Aksakallı, Salar, & Turgut, 2018). Eleştirel pedagojinin eğitimde temel ilkeleri, öğrencilerin toplumsal eşitsizlikleri anlamalarına, eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine ve toplumsal değişime katkıda bulunmalarına yönelik stratejiler sunar (Freire, 2017). Eleştirel pedagojinin temel ilkeleri şu şekildedir:

Eleştirel düşünme ve problem çözme

Öğrencilerin bilgiye şüpheci bir şekilde yaklaşmalarını ve bu bilgileri analiz etmelerini sağlar. Problem çözme, karşılaşılan sorunlara etkili çözümler geliştirmeyi içerir. Eleştirel pedagojide, öğrenciler sadece bilgi almakla kalmazlar; aynı zamanda bu bilgileri sorgular ve toplumsal sorunlara çözüm yolları ararlar (Freire, (2017)).

Toplumsal adalet

Eleştirel pedagojide, eğitim toplumsal adaletin sağlanmasında bir araç olarak görülür. Bu ilke, eğitim yoluyla toplumsal eşitsizliklerin ve ayrımcılığın sorgulanmasını ve düzeltilmesini amaçlar. Öğrenciler, toplumsal sorunları eleştirel bir şekilde analiz eder ve bu sorunlara çözüm geliştirmek için harekete geçerler (Freire, (2017)).

Diyalog ve katılım

Eleştirel pedagojide, diyalog ve katılım, öğretmenler ve öğrenciler arasında karşılıklı bir etkileşimi teşvik eder. Eğitim sürecinde öğrencilerin aktif bir şekilde katılım göstermeleri, kendi düşüncelerini ifade etmeleri ve kolektif öğrenme süreçlerine katkıda bulunmaları beklenir (Freire, (2017)).

2.YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

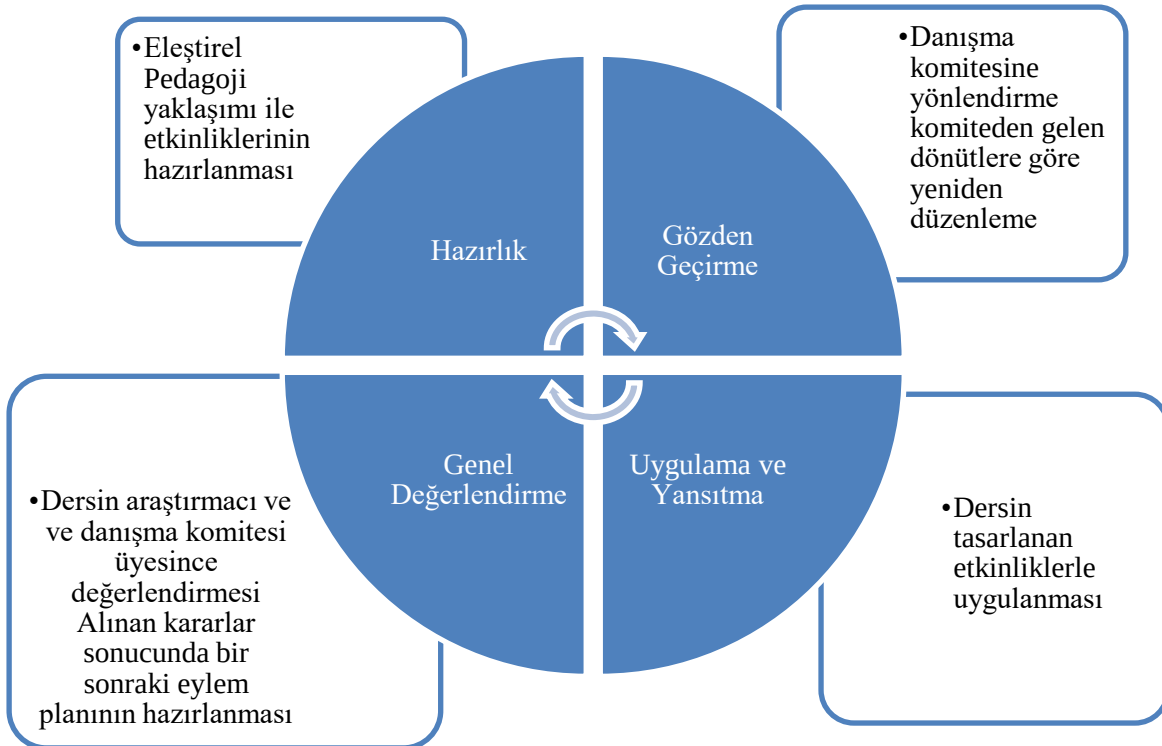
Bu araştırma nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması ile yürütülmüştür. Eylem araştırmaları, genellikle toplumda veya bir grup içinde belirli bir problemi çözmek veya bir değişiklik yapmak amacıyla tasarlanır. Bu tür araştırmalarda, araştırmacılar bir değişikliği gerçekleştirmek veya bir durumu iyileştirmek için belirli bir eylem planı geliştirir ve bu planı uygularlar. Ardından, bu eylemlerin sonuçlarını değerlendirirler ve çıkarımlarda bulunurlar

(Kemmis & McTaggart, 1998). Bu bağlamda araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Sosyal Bilgiler Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları derslerinde eleştirel pedagoji ilkelerini kullanarak öğrenmelerini güçlendirmek ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek amacıyla eylem araştırması deseni tercih edilmiştir.

Eylem araştırmasının farklı türleri kaynaklarda çeşitli biçimlerde ele alınmıştır. McKernan (1991) bu türleri üç ana kategoriye ayırmıştır: "teknik/işbirlikçi/bilimsel eylem araştırması," "karşılıklı işbirliği/uygulama/tartışma odaklı eylem araştırması" ve "özgürleştirici/geliştirici/eleştirel eylem araştırması." Bu çalışmada, karşılıklı işbirliği/uygulama/tartışma odaklı eylem araştırması yaklaşımı tercih edilmiştir. Yorumcu bir perspektifle ele alınan bu yaklaşımda, araştırmacı ve uygulayıcı birlikte çalışarak uygulama sırasında karşılaşılan sorunları, bu sorunların olası sebeplerini ve çözüm yollarını belirlerler. Uygulamanın iyileştirilmesine yönelik bir yaklaşım benimsendiğinden, bu tür bir araştırmaya "uygulama temelli eylem araştırması" da denir. Bu süreç, uygulamadan edinilen verilerle sorunlara çözüm üretmeye odaklanır ve uygulama sürecinin daha etkin hale getirilmesini hedefler. (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

2.2.Eylem Araştırma Planı

Araştırma sürecinin döngüsel planı Şekil 1’de verilmiştir.



Görsel 1: Araştırmanın Uygulama Döngüsü

Uygulama süreci haftalık olarak aşağıda açıklanmıştır.

1. Hafta

Araştırmanın ilk haftasında öğrencilere eleştirel pedagoji kavramı ve dönem boyu yapılacak çalışmalar tanıtıldı. Öğrencilerin ekinliklerdeki uygulamaları nasıl yapacakları, nelere dikkat etmeleri gerektiği açıklandı. Eylem planı takvimi öğrencilerle paylaşıldı.

Aynı hafta ‘Sosyal Bilgiler Öğrenmenin ve Öğretmenin Amacı ve Temel İlkeleri’ konusuna yönelik, sosyal bilgiler öğretimi ve öğrenimi süreçleri hakkında derinlemesine bir tartışma ortamı oluşturuldu, katılımcıların bu konudaki düşüncelerini paylaşmalarını sağlama ve farklı bakış açılarını ele alma amacı olan ‘Çember Tartışma’ etkinliği yapıldı. Öğrencilerin tartışmayı nasıl yapacakları, nelere dikkat etmeleri gerektiği açıklandı. Öğrenciler tartışmaya hazır hale gelince sosyal bilgiler öğretim programındaki seçilen özel amaçlar incelendi ve tartışma soruları sırayla her öğrenciye yöneltildi. Tartışma bitiminde tartışma özetlenip etkinlik değerlendirildi ve bir sonraki hafta neler yapılacağı hakkında bilgi verildi.

2.Hafta

‘Sosyal Bilgiler Öğretiminin Tarihçesi’ konusuna yönelik öğrencilerin sosyal bilgiler dersinin tarihsel gelişimini eleştirel bir şekilde tartışmalarını amaçlayan çember tartışma etkinliği yapıldı. Öncelikle öğrencilere sosyal bilgilerin tarihsel gelişimini anlatan zaman çizelgesi incelendi. Öğrenciler tartışmaya hazır hale gelince tartışma soruları sırayla her öğrenciye yöneltildi. Tartışma sırasında, katılımcılara birbirlerine saygılı olmaları ve farklı görüşlere açık olmaları gerektiği hatırlatıldı. Tartışma bitiminde tartışma özetlenip etkinlik değerlendirildi ve bir sonraki hafta neler yapılacağı hakkında bilgi verildi.

3.Hafta

‘Sosyal Bilgiler Öğretiminde Sorgulama ve Keşif’ konusuna yönelik, öğrencilerin toplumsal adalet kavramını derinlemesine anlamalarını, toplumsal adaletsizliğin farklı boyutlarını ve nedenlerini keşfetmelerini ve eleştirel düşünme, problem çözme ve bilgi sentezi becerilerini geliştirmeyi amaçlayan V diyagramı etkinliği yapıldı. İlk önce öğrencilere birlikte toplumsal adalet kavramı tartışıldı ve farklı toplumsal adaletsizlik örnekleri verildi ve bu örneklerin nedenleri hakkında düşünceleri sağlandı. Daha sonra V diyagramının nasıl kullanılacağı açıklandı. Öğrencilerle birlikte kütüphane laboratuvarında seçtikleri bir toplumsal adaletsizlik konusunu araştırmaları için onlara fırsatlar verildi ve öğrenciler, hazırladıkları V diyagramlarını sınıfa sundu. Her öğrencinin diyagramı incelendikten sonra etkinlik değerlendirildi.

4.Hafta

“Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımlarının Sosyal Bilgiler Öğretimine Yansıması” konusuna yönelik Öğrencilerin öğrenme ve öğretim yaklaşımlarının sosyal bilgiler öğretimine nasıl yansıdığını anlamalarını sağlamak ve eleştirel pedagoji yaklaşımı doğrultusunda, öğrencilerin sosyal bilgiler derslerindeki uygulamaları eleştirel bir bakış açısıyla drama çalışmalarıyla değerlendirebilmelerini sağlama amaçlı ‘Drama’ etkinliği yapıldı. Ardından sınıf her grubun bir yaklaşım alacağı şekilde gruplara ayrıldı ve öğretim yaklaşımları, eleştirel pedagoji yaklaşımıyla nasıl ele alınabilir beyin fırtınası ile tartışıldı. Daha sonra gruplar, kendilerine verilen öğretim yaklaşımının sosyal bilgiler öğretimine etkisini ve yansımasını canlandırmak için bir drama sahnesi hazırladı. Öğrenciler hazırlıklarını tamamladıktan sonra öğretim yaklaşımlarının sosyal bilgiler eğitime etkisini ve yansımasını canlandırdı. Her grup sahnede oynadıkları öğretim yaklaşımının sosyal bilgiler öğretimine nasıl katkı sağladığını ve eleştirel pedagoji ilkeleri doğrultusunda güçlü ve zayıf yönlerini açıkladı.

5-6.Hafta

‘Sosyal Bilgiler Eğitiminde Güncel Eğilimler ve Sorunlar’, ‘Etkili Bir Sosyal Bilgiler Öğretiminin Bileşenleri’ konularına yönelik sosyal bilgiler eğitimindeki güncel eğilimleri ve sorunları ele alarak, etkili sosyal bilgiler eğitimi konusunu da irdeleyerek eleştirel pedagoji yaklaşımı ve ilkeleri doğrultusunda problem çözme becerilerini geliştirmeyi ve öğrencilerin okul deneyimleri dersinde gözlemledikleri durumları temel alarak, bu sorunlara çözüm önerileri geliştirmeleri ve bu süreçte aktif katılımlarını sağlamayı hedefleyen bir workshop etkinliği yapıldı. Daha önceki haftalarda öğrencilerin okul deneyimi uygulamasında gözlem notları tutmaları söylendi ve workshop'un ilk oturumunda bu etkinliğin amacı ve önemi öğrencilere açıklandı. Öğrenciler, küçük gruplara ayrıldı. Ardından sosyal bilgilerdeki güncel eğilimler swot analizi ile tartışıldı. Sosyal bilgilerdeki güncel sorunlar tartışılırken beyin fırtınası tekniği kullanıldı. Her grup belirlenen sorunların nedenleri, etkileri ve mevcut çözüm önerileri üzerinde tartıştı.

Workshop’un ikinci oturumunda öğrencilerin bir önceki hafta belirlenen güncel sorunlara yönelik çözüm geliştirme oturumu gerçekleştirdi ve her grup çözüm önerilerini diğer gruplara sundu.

7-8. Hafta

‘Sosyal Bilgiler Öğretimine Sosyal, Kültürel ve Ekonomik Açıdan Bakış’ konusuna yönelik, öğrencilerin toplumsal bir sorunu belirleyip çözüm geliştirmelerini sağlamak ve bu süreçte sosyal, kültürel ve ekonomik dinamikleri anlamalarını ve toplumsal değişime katkıda

bulunmalarını hedefleyen bir eylem projeleri gerçekleştirme etkinliği yapıldı. Öğrenciler, 4-5 kişilik gruplara ayrıldı. Her grup, toplumsal bir sorun belirledi ve seçilen sorun hakkında temel bilgileri toplayarak sorunun analizini yapıldı. Gruplar, sorunun çözümüne yönelik somut ve uygulanabilir bir strateji geliştirerek ve oluşturulan planı küçük ölçekli de olsa uygulamaya çalıştılar.

2.3. Çalışma Grubu

Araştırmacı, öğrenim gördüğü kurumda araştırmasını gerçekleştireceği için amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma, Lisans Programı Sosyal Bilgiler Öğretmenliğinde 2. Sınıfta öğrenim gören ve Sosyal Bilgiler Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları dersini alan öğrencilerle yürütülmüştür.

2.4. Veri Toplama Araçları

Çalışmada Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Sosyal Bilgiler Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları dersinde eleştirel pedagojinin kullanımına yönelik öğretim etkinlikleri uygulanmıştır ve uygulamalar video kaydı ile gözlemlenmiştir. Gözlem yöntemi, katılımcıların tutum ve davranışlarını çeşitli ortamlarda veya belirli bir düzenlenmiş mekânda incelemek amacıyla kullanılan bir araştırma tekniğidir. Bu yöntem, araştırmacının belirli bir ortamda veya kendi oluşturduğu bir mekânda ortaya çıkan davranışları ayrıntılı, kapsamlı ve zamana yayılan bir perspektifle analiz etmesini sağlar. Gözlem yoluyla elde edilen veriler, araştırmacının incelemekte olduğu konunun biçimsel boyutunu daha iyi anlamasına ve değerlendirilen davranışların niteliğini ayrıntılı bir şekilde ortaya koymasına imkân tanır. Gözlem çeşitleri katılımcı, katılımcı olmayan gözlem ve gizil gözlem olarak üçe ayrılır (Bengtsson, 2016). Bu araştırmada ise katılımcı gözlem kullanılmıştır. Ayrıca ‘öğrenci çalışmaları’ ve ‘araştırmacı günlükleri’ dokümanlar olarak kullanılmıştır. Doküman veya metin analizi, araştırmada ele alınan olgu veya olaylarla ilgili mevcut yazılı belgelerin detaylı bir şekilde incelenmesi ve bu belgelerden yeni bir anlam bütünlüğü oluşturulması sürecidir. Bu yöntem, belgelerdeki verilerin kapsamlı bir taramasını yaparak, araştırmacının mevcut bilgi havuzundan anlamlı ve bütüncül bir perspektif geliştirmesine olanak tanır (Creswell, 2002). Katılımcıların eleştirel pedagoji ilkelerine dayalı olarak geliştirilen etkinliklere ilişkin düşüncelerini, deneyimlerini ve perspektiflerini ortaya koymak için “yarı yapılandırılmış görüşme formu” kullanılmıştır. Görüşme, araştırma örnekleminde yer alan bireylerin, araştırma konusuna ilişkin bilgi, duygu ve düşüncelerini ifade ettikleri ve yaşam öykülerini paylaştıkları bir veri toplama yöntemidir. Yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış olmak üzere üç tür görüşme tekniği vardır, Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, yapılandırılmış görüşme yöntemine kıyasla daha

fazla esneklik sunar. Bu yöntemde, araştırmacı önceden hazırladığı soruları içeren bir görüşme protokolü oluşturur. Ancak görüşmenin akışına göre, araştırmacı yan ya da alt sorular yöneltmek görüşmeyi yönlendirebilir ve katılımcının verdiği yanıtları derinleştirip ayrıntılı hale getirmesini sağlayabilir (Tümüklü, 2000).

2.5. Verilerin Analizi

Bu araştırmada araştırmacı günlükleri ve yarı yapılandırılmış görüşme formları betimsel analizlerle çözümlenmektedir. Betimsel analizde çalışmada elde edilen verilere dayalı olarak kod, kategori ve temalar oluşturulacaktır. Araştırmanın betimsel analizi, okuyucuların çalışmanın gerçekleştirildiği ortamı ve çalışmanın değerlendirmesini anlamasını sağlayacak şekilde betimsel sunulacaktır. Eleştirel pedagoji etkinliklerinin nasıl uygulandığı ve öğrencilerin bu etkinliklere nasıl tepki verdikleri betimlenecektir. Betimsel analiz, görüşme ve gözlem gibi yöntemlerle elde edilen verilerin düzenlenip yorumlanarak okuyucuya sunulmasını amaçlayan bir yaklaşımdır. Bu analiz türünde, veriler genellikle önceden belirlenen temalar çerçevesinde kategorize edilir ve bu kategorilerdeki bulgular özetlenir. Araştırmacı, bu özetleri kendi bilgi ve deneyimiyle yorumlar. Ayrıca, bulgular arasındaki neden-sonuç ilişkilerini ortaya koyarak, olgular arasında karşılaştırmalar yapabilir ve yapısal farklılıkları analiz edebilir (Kitzinger, 1995).

2.6 Uygulanan Eleştirel Pedagoji Etkinlikleri

1. ETKİNLİK

Ders: Sosyal Bilgiler Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları

Konu: Sosyal Bilgiler Öğrenmenin ve Öğretmenin Amacı ve Temel İlkeleri

Etkinlik Adı: Sosyal Bilgileri Tanıyoruz

Etkinlik Yöntemi: Çember Tartışma

Etkinlik Süresi: 1 ders saati

Etkinliğin Amacı: Bu etkinliğin temel amacı, sosyal bilgiler öğretimi ve öğrenimi süreçleri hakkında derinlemesine bir tartışma ortamı oluşturarak, katılımcıların bu konudaki düşüncelerini paylaşmalarını sağlamak ve farklı bakış açılarını ele almaktır.

Materyaller: 2023 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı

Etkinlik Adımları:

Giriş

Eğitmen, etkinliğin amacını ve çember tartışmasının nasıl yapılacağını açıklar. Ardından öğrencilerle birlikte 2023 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'ndaki belirlenen temel amaçlar incelenir.

Katılımcılara, tartışma sırasında birbirlerine saygılı olmaları ve farklı görüşlere açık olmaları gerektiği hatırlatılır.

SOSYAL BİLGİLER DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI'NIN ÖZEL AMAÇLAR VE TARTIŞMA SORULARI

1. Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, millî bilince sahip birer vatandaş olarak yetişmeleri,

Çembere tartışma sorusu: Türk eğitim sisteminin sosyal bilgiler öğretim programı ve okullarda uygulanan öğretim yöntemleri, öğrencilere "vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, millî bilince sahip birer vatandaş" olma becerisi kazandırmak için ne kadar etkili ve adil bir şekilde hizmet etmektedir? Eğitim programının ve öğretim yöntemlerinin bu amaca ulaşmadaki yeterliliğini gerekçe ve kanıtlarla tartışınız.

2. Atatürk ilke ve inkılaplarının, Türkiye Cumhuriyeti'nin sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmasındaki yerini kavrayıp demokratik, laik, millî ve çağdaş değerleri yaşatmaya istekli olmaları,

Çember tartışma sorusu: Atatürk ilke ve inkılaplarının Türkiye Cumhuriyeti'nin sosyal, kültürel ve ekonomik gelişimindeki rolünü değerlendirirken, bu ilke ve inkılapların Türk kültürü ve İslam medeniyeti ile uyumlu olup olmadığını nasıl değerlendirirsiniz? Uygun olmadığını düşündüğünüz inkılaplar veya devrimler varsa, neden böyle düşündüğünüzü açıklayın.

3. Hukuk kurallarının herkes için bağlayıcı olduğunu, tüm kişi ve kuruluşların yasalar önünde eşit olduğunu gerekçeleriyle bilmeleri,

Çember tartışma sorusu: Türkiye'de her vatandaşın ve tüm kuruluşların yasalar önünde eşit olup olmadığını değerlendirirken, devlet memurluğuna alım süreçleri ve diğer sosyal, hukuk, ekonomik alanlarda eşitlik ilkesine ne ölçüde uyulduğunu nasıl değerlendirirsiniz? İktidardaki partinin üyeleri ile muhalefet parti üyeleri veya seçmenlerine yönelik muamelelerde

eşitlik sağlanıp sağlanmadığını ve bu durumun toplumsal adalet, demokratik değerler ve insan hakları perspektifinden nasıl değerlendiriyorsunuz? Bu eşitlik ilkesinin uygulanabilirliğini ve etkilerini gerekçeleriyle açıklayarak, olası eşitsizlikleri ve adaletsizlikleri nasıl giderebileceğine dair önerilerde bulununuz.

7. Doğru ve güvenilir bilgiye ulaşma yollarını bilen bireyler olarak eleştirel düşünme becerisine sahip olmaları,

Çember tartışma sorusu: Mevcut eğitim sisteminin ve uygulamalarının, öğrencilerin doğru ve güvenilir bilgiye ulaşma yollarını öğrenmelerini ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerini ne ölçüde sağladığını nasıl değerlendirirsiniz? bu sistem ve uygulamaların bilgiye erişim, bilgi doğruluğunu sorgulama ve eleştirel düşünme becerilerini teşvik etme konusundaki eksiklikleri ve sınırlamaları olduğunu düşünüyor musunuz? Düşünüyorsanız, bu eksiklikler ve sınırlamalarla ilgili eğitim uygulamalarında hangi değişiklikler yapılabilir?"

10. Farklı dönem ve mekânlara ait tarihsel kanıtları sorgulayarak insanlar, nesneler, olaylar ve olgular arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirlemeleri, değişim ve sürekliliği algılamaları,

Çember tartışma sorusu: Mevcut eğitim sistemi, öğrencilerin tarihsel kanıtları sorgulama becerisini ne derece destekliyor ve bu becerinin geliştirilmesi konusunda ne kadar etkili? Eğitim uygulamaları, öğrencilerin değişim ve sürekliliği anlamalarını sağlayacak fırsatlar sunuyor mu, yoksa bu süreçlerde kısıtlamalar mı getiriyor?

15. İnsan hakları, ulusal egemenlik, demokrasi, laiklik, cumhuriyet kavramlarının tarihsel süreçlerini ve günümüz Türkiye'si üzerindeki etkilerini kavrayarak yaşamını demokratik kurallara göre düzenlemeleri,

Çember tartışma sorusu: Türkiye Cumhuriyeti'nin tarihsel olarak insan hakları, ulusal egemenlik, demokrasi, laiklik ve cumhuriyet ilkeleri üzerine inşa edildiği düşünülürse, günümüzde bu ilkelerin ne ölçüde korunduğunu ve uygulandığını düşünüyorsunuz? Ayrıca günümüz Türkiye'sinde demokratik ilkelere uygun bir yönetim anlayışının hâkim olup olmadığını; laiklik ilkesinin gerçekten uygulanıp uygulanmadığını ve laik bir devlette Diyanet İşleri Başkanlığı gibi bir kurumun varlığının devletin dine müdahalesi anlamına gelip gelmediğini nasıl değerlendirebiliriz?

16. Millî, manevi değerleri ile evrensel değerleri benimseyerek erdemli insan olmanın önemini ve yollarını bilmeleri,

Çember tartışma sorusu: Millî, manevi ve evrensel değerleri benimseyerek erdemli bireyler yetiştirmenin toplumsal önemini göz önünde bulundurarak, günümüz Türkiye’inde bu değerleri içselleştiren vatandaşların yetiştirilip yetiştirilmediğini nasıl değerlendirirsiniz? Bu değerlerin uygulanması ve teşvik edilmesi konusunda gözlemlediğiniz eksiklikler veya zorluklar var mı varsa nelerdir?

Sonuçlandırma: Tartışmanın sonunda öğretmen, öğrencilerin ortaya attığı önemli noktaları özetler ve etkinliği değerlendirir.

2. ETKİNLİK

Ders: Sosyal Bilgiler Öğrenme ve Öğretme Yaklaşımları

Konu: Sosyal Bilgiler Öğretiminin Tarihçesi

Etkinlik Adı: Sosyal Bilgilerin Tarihine Yolculuk

Etkinlik Yöntemi: Çember Tartışması Etkinliği

Etkinliğin Amacı

Öğrencilerin sosyal bilgiler dersinin tarihsel gelişimini anlamalarını sağlamak.

Farklı dönemlerde sosyal bilgiler derslerinin amaç ve içeriklerinin toplumsal ve siyasi bağlamlarla ilişkisini kavramalarını desteklemek.

Eleştirel düşünme, analiz etme ve değerlendirme becerilerini geliştirmek.

Tarihsel süreç içerisinde sosyal bilgiler eğitiminin önemini ve değişen rolünü fark etmelerini sağlamak.

Materyaller: Sosyal Bilgiler Tarihi gelişimi ile ilgili kaynaklar

Süre: 1 ders saati

Etkinlik Uygulaması

Zaman Çizelgesinin Sunumu: Öğretmen, hazırladığı zaman çizelgesini sunarak öğrencilerin genel bir çerçeve oluşturmalarına yardımcı olur.

Çember Tartışma

Tartışma Sorularının Paylaşımı: Öğretmen, ilk soruyu sorarak tartışmayı başlatır. Öğrenciler, sırayla veya istedikleri zaman söz alarak düşüncelerini paylaşırlar.

Genel Tartışma

-Sosyal bilgiler derslerinin içeriği ve amaçlarındaki değişimin sebeplerini ve bu değişimleri etkileyen başlıca faktörleri nasıl değerlendirirsiniz?

-Toplumsal eşitsizlikler, küresel sorunlar ve teknolojik dönüşüm gibi kavramları dikkate aldığımızda gelecekte sosyal bilgiler derslerinin nasıl değişeceğini ve hangi yeni kavram ve konuların önem kazanacağını düşünüyorsunuz?

Yönlendirme: Öğretmen, tartışmanın sağlıklı bir şekilde ilerlemesi için yönlendirici sorular sorabilir veya farklı bakış açılarını ortaya çıkarabilir.

- Tartışma boyunca, eleştirel pedagoji yaklaşımını benimseyerek, öğrencilerin farklı perspektifleri değerlendirmeleri ve sorgulamaları teşvik edilir.

Sonuçlandırma: Tartışmanın sonunda öğretmen, öğrencilerin ortaya attığı önemli noktaları özetler ve etkinliği değerlendirir.

3. ETKİNLİK

Ders: Sosyal Bilgiler Öğrenme ve Öğretme Yaklaşımları

Konu: Sosyal Bilgiler Öğretiminde Sorgulama ve Keşif

Etkinlik Adı: Toplumsal Adalet Işığında Sorgulama

Etkinlik Yöntemi: V Diyagramı

Etkinlik Süresi: 1 ders saati

Etkinliğin Amacı: Öğrencilerin toplumsal adalet kavramını derinlemesine anlamalarını sağlamak. Toplumsal adaletsizliğin farklı boyutlarını ve nedenlerini keşfetmelerini teşvik etmek. Eleştirel düşünme, problem çözme ve bilgi sentezi becerilerini geliştirmek.

V Diyagramı Nasıl Kullanılacak?

V diyagramı, bir konuyu geniş bir perspektifte incelemek için kullanılan bir görsel araçtır. Diyagramın üst kısmı problemi tanımlamayı, sol tarafı sorgulama aşamalarını, sağ tarafı analiz ve sentez aşamalarını alt kısmı ise uygulama aşamalarını temsil eder.

Etkinlik Adımları:

Hazırlık:

Öğrencilere birlikte toplumsal adalet kavramı tartışılır ve farklı toplumsal adaletsizlik örnekleri verilir (cinsiyet eşitsizliği, ekonomik eşitsizlik, ırkçılık vb.) ve bu örneklerin nedenleri hakkında düşüncelerini sağlar. Daha sonra V diyagramının nasıl kullanılacağı açıklanır. Öğrencilerin farklı kaynaklardan seçtikleri bir toplumsal adaletsizlik konusunu araştırmaları için onlara fırsatlar verilir (mobil cihazdan yararlanma, kütüphane bilgisayar laboratuvarından yararlanma gibi)

Not: Burada ve diyagramını tamamen öğrencilerin oluşturması da istenilebilir veya şablon kullanılarak öğrencilerin doldurması da istenilebilir.

Uygulama

V diyagramının Üst Kısımını Belirleme: Öğrencilerden seçtikleri toplumsal adaletsizlik konusu şemanın üst kısmına yazmaları istenir.

V Diyagramının Sol Kolunu Tamamlama:

Sorgulama: Öğrencilerden, seçtikleri bir toplumsal adaletsizlik konusuyla ilgili sorular sormalarını istenir. Örneğin, "Cinsiyet eşitsizliği neden var?", "Ekonomik eşitsizlik nasıl oluşur?", "İrkçılık toplumları nasıl etkiler?" gibi sorular sorabilirler.

V Diyagramının Sağ Kolunu Tamamlama:

Analiz: Öğrenciler, sorularına cevap bulmak için farklı kaynakları (makaleler, haberler, istatistikler vb.) araştırmalı ve buldukları bilgileri analiz etmelidirler.

Sentez: Öğrenciler, araştırmaları sonucu elde ettikleri bilgileri bir araya getirerek V diyagramını doldurmaya çalışırlar.

Uygulama: Öğrenciler, toplumsal adaleti sağlamak için neler yapılabileceği konusunda önerilerde bulunmalıdırlar. Örneğin, farkındalık yaratma kampanyaları düzenlemek, sivil toplum örgütlerine katılmak, politikacıları etkilemek gibi çözüm önerileri sunabilirler.

Sunum ve Değerlendirme:

Öğrenciler, hazırladıkları V diyagramlarını sınıfta sunarlar.

Diğer öğrenciler, sunumları dinleyerek ve sorular sorarak değerlendirme yaparlar.

Öğretmen, öğrencilerin sunumlarını ve katılımlarını değerlendirerek geri bildirim verir.

4. ETKİNLİK

Ders: Sosyal Bilgiler Öğrenme ve Öğretme Yaklaşımları

Konu: Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımlarının Sosyal Bilgiler Öğretimine Yansıması

Etkinlik Adı: Sosyal Bilgilerde Pedagojik Perde

Etkinlik Yöntemi: Drama

Etkinlik Amacı

1. Öğrencilerin öğrenme ve öğretim yaklaşımlarının sosyal bilgiler öğretimine nasıl yansıdığını anlamalarını sağlamak.
2. Eleştirel pedagoji yaklaşımı doğrultusunda, öğrencilerin sosyal bilgiler derslerindeki uygulamaları eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirebilmelerini sağlamak.
3. Drama yöntemi kullanarak öğrencilerin sosyal bilgiler öğretimine yönelik farklı öğretim yaklaşımlarını deneyimlemelerini sağlamak.

Etkinlik Süresi: 2 ders saati

Materyaller:

- Not kağıtları ve kalemler
- Drama sahnesi için kullanılacak basit eşyalar (örn. sandalye, masa, şapka, vb.)
- Öğretim yaklaşımlarını temsil eden kartlar (örn. Yapılandırmacı Yaklaşım, Davranışçı Yaklaşım, Bilişsel Yaklaşım.)

Dersin Aşamaları:

Giriş

- Öğretmen, dersin amacını ve hedeflerini öğrencilere açıklar.
- Öğretmen, öğrencilere daha önceki derste öğrenme ve öğretme yaklaşımlarının sosyal bilgilere nasıl yansıdığını araştırmalarını söyler ve ders esnasında bu yaklaşımlarının genel eleştirel pedagoji çerçevesinde nasıl yaklaşımları gerektiğini açıklar.
- Ardından sınıf her grubun bir yaklaşım alacağı şekilde gruplara ayrılır.
- Gruplar, kendilerine verilen yaklaşımı aşağıda belirtilen husus ve sorulara dikkat ederek araştırır sosyal bilgiler öğretimine nasıl yansıdığını tartışır.

Drama Hazırlığı

- Her grup, kendilerine verilen öğretim yaklaşımının sosyal bilgiler öğretimine etkisini ve yansımalarını canlandırmak için bir drama sahnesi hazırlar.

Drama Gösterimi

- Her grup sırayla sahneye çıkar ve öğretim yaklaşımlarının sosyal bilgiler eğitimine etkisini ve yansımalarını canlandırır.

- Drama sırasında, diğer gruplar canlandırmayı dikkatle izler ve notlar alır.

- Canlandırmalar tamamlandıktan sonra, her grup sahnede oynadıkları öğretim yaklaşımının sosyal bilgiler öğretimine nasıl katkı sağladığını ve eleştirel pedagoji ilkeleri doğrultusunda güçlü ve zayıf yönlerini açıklar.

Değerlendirme ve Geri Bildirim

Öğretmen, dersin hedeflerine ulaşıp ulaşılmadığını değerlendirir ve öğrencilere geri bildirim verir.

6. ETKİNLİK

Ders: Sosyal Bilgiler Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları

Konu: Sosyal Bilgiler Eğitiminde Güncel Eğilimler ve Sorunlar, Etkili Bir Sosyal Bilgiler Öğretiminin Bileşenleri

Etkinlik Adı: Sosyal Bilgiler Workshopu

Etkinlik Yöntemleri: Swot Analizi, Beyin Fırtınası, Problem Çözme

Etkinliğin Amacı: Bu workshop, lisans öğrencilerinin sosyal bilgiler eğitimindeki güncel eğilimleri ve sorunları ele alarak, etkili sosyal bilgiler eğitimi konusunu da irdeleyerek eleştirel pedagoji yaklaşımı ve ilkeleri doğrultusunda problem çözme becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Öğrencilerin okul deneyimleri dersinde gözlemledikleri durumları temel alarak, bu sorunlara çözüm önerileri geliştirmeleri ve bu süreçte aktif katılımlarını sağlamak hedeflenmektedir.

Etkinlik Süresi: 2 ders saati

Etkinlik Materyalleri: Öğretmenin sunumları, öğrencilerin okul deneyimi dersinde kullandıkları gözlem notları

Etkinlik İçeriği ve Süreci

Ön Hazırlık

Öğrencilerin Okul Deneyimleri Dersinden Gözlem Sonuçlarının Toplanması:
Öğrencilerden, okul deneyimleri dersinde gözlemledikleri sosyal bilgiler derslerindeki olumlu

ve olumsuz durumları, öğrencilerin öğrenme süreçlerine etkilerini içeren kısa formlar hazırlamaları istenir.

Etkinliğin Başlangıcı:

Giriş: Workshop'un amacı ve önemi öğrencilere açıklanır. Sosyal bilgiler eğitimindeki güncel eğilimler ve sorunlar hakkında genel bir sunum yapılır.

Grup Çalışmalarına Hazırlık: Öğrenciler, gözlem sonuçlarına göre benzer sorunları olan küçük gruplara ayrılır.

Grup Çalışmaları:

* Problem Tanımlama: Her grup, kendi grubunda topladığı gözlem sonuçlarına dayanarak, sosyal bilgiler eğitiminde karşılaştıkları en önemli 2-3 problemi belirler ve bu sorunları detaylı bir şekilde tanımlar.

* Problem Analizi: Belirlenen sorunların nedenleri, etkileri ve mevcut çözüm önerileri üzerinde tartışılır.

* Çözüm Önerileri Geliştirme: Eleştirel pedagoji ilkeleri doğrultusunda, öğrenciler kendi çözüm önerilerini geliştirir. Bu süreçte, farklı bakış açılarını dikkate almaları ve yaratıcı çözümler üretmeleri teşvik edilir.

* Çözüm Önerilerinin Sunumu: Her grup, geliştirdiği çözüm önerilerini diğer gruplara sunar. Sunumlar sırasında, diğer grupların soruları ve geri bildirimleri alınır.

Genel Tartışma ve Değerlendirme:

* Ortak Noktaların Belirlenmesi: Tüm grupların sunumları değerlendirilerek, ortak sorunlar ve çözüm önerileri belirlenir.

* Workshop Değerlendirmesi: Öğrencilerden, workshop hakkındaki düşünceleri ve öğrendikleri hakkında geri bildirim alınır.

Etkinlikte Kullanılacak Yöntemler ve Teknikler

* Beyin fırtınası: Sorunların belirlenmesi ve çözüm önerilerinin geliştirilmesinde kullanılabilecek yaratıcı bir yöntemdir.

* SWOT analizi: Bir sorunun güçlü yönleri, zayıf yönleri, fırsatları ve tehditleri üzerinde düşünerek daha kapsamlı bir analiz yapmaya yardımcı olur. (Güncel eğilimler konusundaki yöntemleri tartışırken kullanılabilir)

7. ETKİNLİK

Ders: Sosyal Bilgiler Öğrenme ve Öğretme Yaklaşımları

Konu: Sosyal Bilgiler Öğretimine Sosyal, Kültürel ve Ekonomik Açından Bakış

Etkinlik Adı: "Toplum İçin Değişim: Eylem Projeleri

Etkinlik Amacı: Öğrencilerin, toplumsal bir sorunu belirleyip çözüm geliştirmelerini sağlamak. Bu süreçte sosyal, kültürel ve ekonomik dinamikleri anlamalarını ve toplumsal değişime katkıda bulunmalarını hedeflemektedir.

Etkinlik Süresi: 2 ders saati

Etkinlik Adımları:

Sorun Belirleme ve Araştırma

- Grup Oluşturma: Öğrenciler, 4-5 kişilik gruplara ayrılır.
- Sorun Seçimi: Her grup, toplumsal bir sorun belirler (örneğin, eğitimde fırsat eşitliği, kaynakların bilinçsiz tüketimi, kültürel kimlik kaybı, kültürel çeşitliliğin korunması vb).
- Araştırma ve Analiz: Gruplar, seçilen sorun hakkında temel bilgileri toplayarak sorunun analizini yaparlar.

Eylem Planı Geliştirme

- *Strateji Oluşturma: Gruplar, sorunun çözümüne yönelik somut ve uygulanabilir bir strateji geliştirir.
- Kaynak ve Katılım Planı: Kaynakların nasıl kullanılacağı ve toplumu nasıl dahil edebilecekleri hakkında basit bir plan oluştururlar.

Uygulama

- Eylem Planının Uygulanması: Oluşturulan planı küçük ölçekli de olsa uygulamaya çalışırlar. (Örneğin Gıda israfını azaltma kampanyaları, öğrencilere kırtasiye desteği projeleri, Türkçeyi yaşat projeleri vb)

Sunum

- Proje Sunumu: Her grup, proje sürecini ve sonuçlarını içeren sunumunu yapar.

Değerlendirme: Öğretmen öğrencilerin eylem projesi gerçekleştirme sürecindeki performanslarını dikkate alarak sunumlarını değerlendirir.

3. SONUÇLAR VE GENEL DEĞERLENDİRME

Araştırmanın bulguları yazım aşamasında olup henüz tamamlanmamıştır.

KAYNAKÇA

Açıkgöz, K.Ü. (2000). Etkili Öğrenme ve Öğretme. İzmir: Kanyılmaz Matbaası

Aksakallı, A. (2020). Öğrencilerin Bilimsel Süreç Becerilerine Eleştirel Pedagogik İlkeler Bağlamında Yaklaşım. Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8(3), 931–944

- Aksakallı, A., Salar, R., & Turgut, Ü. (2018). Eleştirel Pedagoji İlkelerine Göre Yapılan Fen Öğretiminin Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(6), 961–971.
- Aydın, A. (2000). *Davranışçı Öğrenme Kuramları*. Pegem Yayıncılık.
- Aydın, M., & Akto, A. (2021). Paulo Freire Ve Eğitim Felsefesi. *Şarkiyat İlmi Araştırmalar Dergisi*, 13(3), 1177-1191.
- Bengtsson, M. (2016). How To Plan And Perform A Qualitative Study Using Content Analysis. *NursingPlus Open*, 2, 8-14.
- Childs, D. (2017). African American Education And Social Studies: Teaching The History Of African American Education Within A Critical Pedagogy Framework. *Ohio Social Studies Review*, 54(1), 1-12.
- Clark, L. B. (2020). *Exploring Critical Pedagogy In English Universities: The Relationship Between Theory And Practice* (Doctoral Dissertation, UCL Institute of Education).
- Creswell, J. W. (2002). *Educational Research: Planning, Conducting, And Evaluating Quantitative*. Prentice Hall Upper Saddle River, NJ.
- Datoo, A.K. and Chagani, Z.M.A. (2011), "Street Theatre: Critical Pedagogy for Social Studies Education", *Social Studies Research and Practice*, Vol. 6 No. 2, pp. 21-30.
- Efe, P. (2017). *İlkokul 4. Sınıfta Türkçe İle İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Derslerinde Eleştirel Pedagoji Uygulamaları*. Yüksek Lisans Tezi, Diyarbakır Üniversitesi, Diyarbakır, Türkiye.
- Fideli, A. M. (2023). *Alternatif Okulların Eleştirel Pedagoji Bağlamında Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Mersin.
- Freire, P. (2017). *Ezilenlerin Pedagojisi*. Çeviren: Hattatoğlu, D. ve Özbek, E. İstanbul:Ayrıntı Yayınları
- Joseph Jeyaraj, J. Possibilities For Critical Pedagogy Engagement In Higher Education: Exploring Students' Openness And Acceptance. *Asia Pacific Educ. Rev.* 21, 27–38 (2020).
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The Action Research Planner: Doing Critical Participatory Action Research*. Geelong, Australia: Deakin University Press.

- Kitzinger, J. (1995). Qualitative Research: Introducing Focus Groups. *Bmj*, 311(7000), 299-302
- Kozikoğlu, İ., & Eden, R. Z. (2018). Öğretmen Adaylarının Eğitim Felsefesi İnançları İle Eleştirel Pedagojiye İlişkin Görüşleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Elementary Education Online*, 1566-1582.
- McKernan, J. (1991). *Curriculum Action Research: A Handbook of Methods and Resources for the Reflective Practitioner*. (2. edition). London: Kogan Page Limited.
- Magill, K. R., & Salinas, C. (2018). The Primacy Of Relation: Social Studies Teachers And The Praxis Of Critical Pedagogy. *Theory & Research in Social Education*, 47(1), 1–28.
- Tümüklü, A. (2000). Eğitim Bilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24, 543-559.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H., *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (7. Baskı), Seçkin Yayıncılık/Ankara, 2008.
- Yıldırım, A. (2011). *Eleştirel Pedagoji: Paulo Freire ve Ivan Illich'in Eğitim Anlayışı Üzerine* (2. Baskı). Ankara, Türkiye: Anı Yayıncılık.
- Yılmaz, K., & Altınkurt, Y. (2011). Öğretmen Adaylarının Eleştirel Pedagoji ile İlgili Görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 195-213.

İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN DİJİTAL BAĞIMLILIK DURUMLARININ İNCELENMESİ

İrem KÜÇÜKBAY

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi,
iremkuçukbey@gmail.com - 0009-0008-5151-9052

Prof. Dr. Mehmet Kaan DEMİR

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi,
mkdemir2000@yahoo.com - 0000-0001-8797-0410

ÖZET

Bu araştırmada, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin dijital bağımlılık düzeyleri ve bu düzeylerin cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırmada, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin dijital bağımlılık düzeylerini ve bu düzeylerin cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla betimsel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında bir devlet ilkokulunda öğrenim gören 195 öğrenci oluşturmaktadır. Veriler, “Çocuklar İçin Dijital Bağımlılık Ölçeği” aracılığıyla toplanmış ve SPSS 22.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Ölçek, Hawi, Samaha ve Griffiths (2019) tarafından geliştirilmiş; Kaçmaz, Cumurcu ve Çelik (2023) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Betimsel istatistiklerin dışında bağımsız örneklem için t-Testi uygulanmıştır.

Elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin dijital bağımlılık düzeyleri genel olarak orta-yüksek düzeyde bulunmuştur. “Kişiler Arası İlişkiler” ve “İçe Dönük Faktörler” alt boyutlarında yüksek düzeyde puanlar elde edilmiştir. Cinsiyete göre yapılan karşılaştırmalarda ise yalnızca “İçe Dönük Faktörler” boyutunda anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu boyutta erkek öğrenciler kız öğrencilere göre daha yüksek puan almıştır.

Araştırma bulguları, dijital bağımlılığın erken yaş gruplarında yaygınlaştığını ve bireysel farklılıklarla çeşitlendiğini göstermektedir. Elde edilen sonuçlar, dijital teknolojilerin ilkokul düzeyinde çocuk gelişimi üzerindeki etkilerinin daha yakından izlenmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Dijital bağımlılık, ilkokul, cinsiyet, teknoloji kullanımı

GİRİŞ

Dijitalleşen dünyada bireylerin günlük yaşantılarına entegre olan teknolojik araçlar, çocukluk çağından itibaren yaşamın her alanını etkilemeye başlamıştır. Özellikle gelişimsel dönemdeki bireyler açısından bu dönüşüm, fırsatlar kadar riskleri de beraberinde taşımaktadır. Dijital araçların kontrolsüz ve uzun süreli kullanımı, çocukların akademik, sosyal ve bilişsel gelişimlerini olumsuz etkileyebilmektedir. Bu durum zamanla bağımlılık davranışlarını tetikleyebilmektedir (Kabataş, 2021; Özçelik ve Yalçın, 2019).

Dijital bağımlılık, bireyin teknolojileri işlevsel sınırların ötesinde kullanması sonucu ortaya çıkan, psikolojik ve davranışsal bir problem olarak tanımlanmaktadır. Bu bağımlılık türü; internet bağımlılığı, dijital oyun bağımlılığı, sosyal medya bağımlılığı ve mobil cihaz bağımlılığı gibi çeşitli dijital etkileşim biçimlerini kapsamaktadır (Günüç ve Kayrı, 2010). Özellikle çocukların dijital içeriklere ulaşımında herhangi bir sınırlamanın bulunmaması, bu yaş grubunu bağımlılığa daha yatkın hâle getirmektedir (Yılmaz ve Gönen, 2020).

Yapılan birçok çalışmada, ilkokul çağındaki öğrencilerin dijital ekran karşısında geçirdiği sürenin giderek arttığı, bu durumun ise dikkat dağınıklığı, içe kapanma, uyku düzensizlikleri ve öğrenme sorunları gibi farklı boyutlarda sonuçlar doğurduğu ifade edilmektedir (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006; Kabataş, 2021). Ekran temelli alışkanlıkların küçük yaşlardan itibaren biçimlenmesi, çocukların dış dünyayla kurduğu etkileşimleri sınırlamakta bu da iletişim problemleri, ifade durumlarının gelişmemesi gibi temel becerilerinin gelişimini olumsuz etkilemektedir (Yalçın ve Turan, 2019).

Bu alanla ilgili yapılan araştırmalar, bu durumun yalnızca bireysel düzeyde değil; aynı zamanda toplumsal, kültürel ve eğitsel düzeyde de etkiler ortaya çıkardığını göstermektedir. Özellikle cinsiyet faktörü açısından yapılan araştırmalarda erkek öğrencilerin dijital oyun ve internet kullanımına daha yatkın olduğunu; buna karşılık kız öğrencilerin sosyal medya içeriklerine daha fazla ilgi gösterdiği belirlenmiştir (Koçoğlu, 2023; Taş, 2023).

Bu doğrultuda yürütülen araştırmanın temel amacı, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin dijital bağımlılık düzeylerini belirlemek ve bu düzeylerin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymaktır. Elde edilecek bulguların, eğitim ortamlarında dijital medya okuryazarlığı ve teknolojik denetim uygulamalarının geliştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1. İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN DİJİTAL BAĞIMLILIK DURUMLARI

1.1. Dijital Bağımlılık:

Dijitalleşme, 21. yüzyılın yaşam pratiğini kökten dönüştüren en temel olgulardan biridir. Ancak bu dönüşüm yalnızca yaşamı kolaylaştırmakla kalmamış; bireylerin teknoloji ile kurduğu ilişki biçimini de farklı bir boyuta taşımıştır. Bu ilişki, zamanla bağımlılık düzeyine evrilen bir bağa dönüşmüştür. Bireyleri dijital içeriklere karşı denetimsiz ve dürtüsel bir kullanıma itebilmektedir. Dijital bağımlılık, yalnızca yoğun kullanım alışkanlığı değil, aynı zamanda bireyin dijital ortama psikolojik ve davranışsal bir dürtü ile bağlı olması durumudur (Günüş ve Kayri, 2010).

Dijital bağımlılık, internet, sosyal medya, dijital oyunlar, video platformları, çevrim içi alışveriş uygulamaları ve mobil cihazların aşırı ve kontrolsüz kullanımı gibi geniş bir yelpazeyi kapsamaktadır. Bu durum bireyin sosyal yaşamını, akademik başarısını ve psikolojik dengesini doğrudan etkileyen, çağın yeni nesil bağımlılığı olarak görülmektedir (Koçoğlu, 2023). Özellikle çocuklar ve ergenler, öz düzenleme becerileri tam gelişmediği için bu tür bağımlılıklara karşı yetişkin bireylerden daha savunmasız konumdadır (Kabataş, 2021).

Bu bağlamda dijital bağımlılık, sadece bir teknoloji sorunu değil; bireyin zihinsel, sosyal ve duygusal alanlarında dengesizlik yaratan çok boyutlu bir olgudur. Bireylerin dijital içerikleri stres, can sıkıntısı ya da ruhsal boşlukları gidermek için kullanmaya başlaması, bu bağımlılığı tetikleyen baş faktörlerdendir.

Bu bağımlılık türünün tanımlanmasında tek bir çerçeve bulunmamakla birlikte, bazı araştırmacılar dijital bağımlılığı teknoloji bağımlılığı, internet bağımlılığı veya davranışsal bağımlılığın bir alt türü olarak değerlendirmektedir. Örneğin, Horzum (2011), dijital bağımlılığın yaş sınırlaması olmayan evrensel bir sorun hâline geldiğini ifade ederken; Widyanto ve Griffiths (2006) bu bağımlılığı insan-makine ilişkilerindeki bozulmalarla ilişkilendirmiştir.

Dijital cihazların yaygınlaşmasıyla birlikte bireylerde zaman algısının bozulduğu, sosyal ilişkilerin sekteye uğradığı ve psikolojik yabancılaşmanın arttığı gözlenmektedir. Özellikle sosyal medya ve dijital oyunların “durma işareti” içermemesi, bireylerin dijital içerikler karşısında zaman kaybını fark edememelerine neden olmaktadır. Bu da bağımlılık davranışlarının bilinçsiz bir biçimde gelişmesine zemin hazırlar (Ertemel ve Aydın, 2018).

1.2. Çocuklarda Dijital Bağımlılığın Psikososyal Etkileri

Dijital medya ile erken yaşta tanışan çocuklar, sınırsız uyaran ve anlık tatmin sağlayan içeriklere sürekli maruz kalmaktadır. Bu durum çocukların dikkat süresinde gözle görülür bir kısalmaya yol açarken; zihinsel yorgunluk, öğrenmeye karşı ilgisizlik ve dış dünyaya karşı mesafe koyma davranışları da beraberinde gelebilir (Özçelik ve Yalçın, 2019).

Dijital bağımlılığın duygusal boyutu özellikle kaygı, huzursuzluk, saldırganlık ve içe kapanma gibi psikolojik belirtilerle kendini göstermektedir. Erken yaşta yoğun ekran maruziyeti yaşayan çocuklarda, dijital cihazların yoğun kullanımı sonucu iletişim becerilerinde gerilemeler ve işbirliğine dayalı ilişkilerde kopukluklar da gözlenmektedir. Plowman ve

arkadaşları (2010), bu durumun çocukların sosyal gelişimlerini doğrudan etkilediğini ve duygusal gelişim sürecini sekteye uğrattığını ifade etmektedir.

Bunun yanı sıra, duygusal denetim süreçlerinin yetersiz geliştiği erken çocukluk döneminde dijital cihazlara maruz kalmanın, çocuklarda korku, güvensizlik ve ebeveyn aşırı bağımlılık gibi olumsuz sonuçlara zemin hazırladığı belirtilmektedir (Valkenburg, Cantor ve Peeters, 2000). Aynı şekilde dijital medya ile yalnızca eğlence amaçlı değil; sosyal doyum arayışıyla da bağ kuran çocuklar, zamanla gerçeklikten uzaklaşma eğilimi göstermekte, kendi kimliklerini sanal platformlar üzerinden yapay bir şekilde inşa etmeye yönelmektedir (Karagülle ve Çaycı, 2014).

Bazı çalışmalarda, ekran süresi arttıkça dikkat eksikliği semptomlarının da arttığı, özellikle hiperaktivite tanısı olan çocuklarda dijital cihaz kullanımının bu belirtileri şiddetlendirdiği rapor edilmiştir (Zimmerman ve Christakis, 2007; Nikkelen ve Valkenburg, 2014).

Sonuç olarak, çocuklarda dijital bağımlılık yalnızca ekran süresi ya da teknolojiye ilgi düzeyi ile sınırlı bir durum değildir. Bu durum; bilişsel dikkat süreçlerinden duygusal düzenlemeye, sosyal etkileşimden öz denetim becerilerine kadar pek çok gelişimsel alanda tehdit oluşturmaktadır. Dolayısıyla çocukların dijital dünyayla kurduğu ilişkinin yalnızca süresel değil, niteliksel olarak da ele alınması gerekliliği, açıkça ortaya konulmaktadır.

1.3. Dijital Bağımlılığın Alt Türleri

Dijital bağımlılık, yalnızca tekil bir davranışsal sorun değil; farklı içeriklere ve araçlara yönelik yönelimlerle çeşitlenen çok katmanlı bir yapıdır. Literatürde bu yapı, başlıca alt türler şeklinde sınıflandırılmaktadır. Bunlar; internet bağımlılığı, dijital oyun bağımlılığı, sosyal medya bağımlılığı ve mobil cihaz bağımlılığı olarak sınıflandırılır.

İnternet bağımlılığı, bireyin interneti kontrolsüz biçimde kullanması, çevrimdışı kaldığında huzursuzluk hissetmesi ve çevrimiçi olmaya karşı yoğun bir istek duymasıyla karakterize edilir. Bu durum, zamanla akademik başarının düşmesi, sosyal temas eksikliği ve uyku bozuklukları gibi sonuçları beraberinde getirebilir (İrmak ve Erdoğan, 2016).

Sosyal medya bağımlılığı, bireyin sosyal medya platformlarında geçirdiği sürenin denetim dışına çıkmasıyla ortaya çıkar. Özellikle ergenlik öncesi dönemdeki çocuklar için bu durum, sosyal onay ihtiyacının dijital ortama kaymasına neden olmakta; özgüven problemleri, siber zorbalık riski ve empati kurma becerisinin zayıflaması gibi psikososyal etkiler yaratmaktadır (Valencia-Ortiz ve ark., 2021; Ögel, 2012).

Dijital oyun bağımlılığı ise çocuklar arasında hızla yayılan bir alt türdür. Rekabet, ödül sistemleri ve sürekli ilerleme vaadi, çocukların oyunlara duygusal yatırım yapmasına yol açmaktadır. Özellikle ilköğretim çağındaki bireylerde görülen bu bağımlılık, dikkat dağınıklığı, saldırganlık ve okul performansında düşüş gibi olumsuz etkilerle ilişkilendirilmektedir (Akyurt, 2019; Kuss ve Griffiths, 2012).

Mobil cihaz bağımlılığı, bireyin cep telefonu, tablet gibi taşınabilir dijital araçlarla geçirdiği sürenin kontrolsüz hale gelmesidir. Araştırmalar, çocukların küçük yaşlardan itibaren mobil cihazlara maruz kaldığını ve bu durumun yüz yüze iletişim becerilerinin zayıflamasına

neden olduğunu göstermektedir. Öyle ki, birçok çocuk 1 yaşından önce dijital cihaz kullanmaya başlamakta ve bu kullanım zamanla bağımlılık düzeyine ulaşmaktadır (Kabali ve ark., 2015).

1.4. Dijital Bağımlılıkta Cinsiyet Değişkeninin Rolü

Dijital bağımlılık, bireylerin teknoloji ile kurduğu ilişki biçiminin psikolojik, sosyal ve davranışsal düzeyde kontrolsüz hale gelmesiyle tanımlanırken; bu ilişkiyi etkileyen önemli değişkenlerden biri de cinsiyettir. Araştırmalar, dijital bağımlılığın yalnızca bireysel özelliklere değil; aynı zamanda demografik ve sosyokültürel faktörlere de bağlı olarak şekillendiğini ortaya koymaktadır.

Araştırmalar, erkek öğrencilerin dijital içeriklerle olan ilişkilerinde daha çok oyun temelli uygulamalara yöneldiğini; kız öğrencilerin ise sosyal medya ve iletişim araçlarını daha yoğun kullandıklarını göstermektedir. Özellikle erkek öğrencilerde strateji, rekabet ve kazanım odaklı oyun türlerine yönelik eğilim daha yüksekken, kız öğrencilerde sosyal etkileşim, görsel paylaşım ve beğeni gibi etkileşimli içeriklere yönelim öne çıkmaktadır (Karaca, Aydoğan ve Şimşek, 2016).

Dijital oyun bağımlılığı açısından bakıldığında, erkek çocukların dijital oyunlar aracılığıyla sanal başarı ve aidiyet duygusu geliştirdikleri; bu nedenle oyun platformlarında daha uzun süre geçirdikleri ifade edilmektedir. Ayrıca bu süreçte erkek öğrencilerin zaman yönetimi, akademik başarı ve sosyal etkileşim alanlarında daha yüksek düzeyde olumsuz etkilenme riski taşıdığı belirtilmektedir (Moçoşoğlu ve Yorulmaz, 2023).

Öte yandan kız çocukların dijital bağımlılığı daha çok sosyal medya temelli gelişmektedir. Özellikle ergenliğe yaklaşan yaş gruplarında, sosyal onay ihtiyacı, görünürlük arzusu ve grup aidiyeti gibi psikososyal faktörler, dijital ortamda geçirilen süreyi artırmakta; bu da sosyal medya bağımlılığını tetiklemektedir (Durmaz, 2023). Kız öğrencilerin ekran sürelerinin artmasıyla birlikte beden algısı, benlik saygısı ve sosyal karşılaştırma gibi alanlarda daha kırılgan hale geldikleri; dolayısıyla bağımlılığın ruhsal etkilerinin de farklılaştığı görülmektedir.

Bu farklılaşma, dijital bağımlılıkla mücadelede cinsiyete duyarlı stratejilerin geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır. Erkek ve kız çocuklarının dijital platformları kullanım motivasyonları, içerik tercihi ve dijital ortamdan aldıkları doyum farklılaştığı için, tek tip önleyici veya iyileştirici müdahale modelleri yeterli olmayacaktır. Bu nedenle dijital bağımlılık araştırmalarında cinsiyet temelli analizlerin artırılması önem taşımaktadır (Korkmaz ve Korkmaz, 2019).

1.5. Eğitim Sürecinde Dijital Bağımlılığın Sonuçları

Dijital bağımlılık, ilkökul düzeyindeki öğrencilerde öğrenmeye karşı motivasyon kaybı, ders dışındaki dijital içeriklere yönelme, dikkat eksikliği ve bilişsel dağınıklık gibi ciddi öğrenme problemlerine yol açmaktadır (Kabataş, 2021). Öğrencilerin sınıf ortamında öğrenmeye odaklanmak yerine ekranla kurdukları ilişkiyi sürdürme çabası, eğitim sürecinin niteliğini düşürmekte; öğretmen-öğrenci arasındaki etkileşimi zayıflatmaktadır.

Günümüzde, dijital medya araçlarının öğrenme süreçlerine entegre edilmesi kaçınılmaz bir gerçekliktir. Ancak bu entegrasyon, pedagojik bir amaç gütmeksizin gerçekleştirildiğinde, öğrencinin dikkat süresi azalmakta ve ekran bağımlılığı tetiklenmektedir. Dijital araçların ölçüsüz kullanımı, özellikle dikkat eksikliği yaşayan çocuklarda akademik performansı düşüren bir faktöre dönüşmektedir (Uzun, Yıldırım ve Uzun, 2016). Sınıf içinde dijital uyaranlara alışmış öğrencilerin, öğretmenin anlatımına odaklanmakta zorlandıkları; hatta kimi zaman ders ortamını yetersiz buldukları gözlenmektedir.

Araştırmalar, dijital oyunlara veya video içeriklerine yüksek maruziyetin, çocukların yaratıcı düşünme becerilerini baskıladığını ve problem çözme yeteneklerinde gerilemeye neden olduğunu ortaya koymuştur (Öztürk, 2023; Hazar, 2016). Bu bağlamda görev tamamlama süreçlerinde yaşanan uzamalar, yalnızca akademik başarıyı değil; öğrencinin okul ortamına duyduğu aidiyet duygusuna da zarar vermektedir.

Öğretmenler açısından bakıldığında ise dijital bağımlılığın sınıf içi disiplin ve öğretim planlaması üzerinde ek yük oluşturduğu görülmektedir. Öğrencinin sürekli ekran odaklı kalmak istemesi, yüz yüze etkileşimi azaltmakta ve bu durum pedagojik bağlamda rehberlik ihtiyacını artırmaktadır (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006). Bu nedenle dijital araçların eğitimde bilinçli ve sınırlandırılmış biçimde kullanılması, öğretmen rehberliğinin güçlendirilmesi ve dijital okuryazarlık eğitiminin yaygınlaştırılması gerekmektedir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin dijital bağımlılık düzeylerini belirlemek ve bu düzeylerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sürecinde betimsel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Bu model, değişkenler arasındaki mevcut ilişkileri ortaya koymayı hedefler (Karasar, 2016).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın örneklemini, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Çanakkale ilinin merkez ilçesinde bulunan devlet okullarında öğrenim gören 195 ilkokul 4. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrenciler random örnekleme yöntemiyle seçilmiş ve veri toplama sürecinde gönüllülük esasına dayalı katılım sağlanmıştır. Katılımcıların 71'i (%36,4) kız, 124'ü (%63,6) erkektir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla “Çocuklar İçin Dijital Bağımlılık Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek, Hawi, Samaha ve Griffiths (2019) tarafından geliştirilmiş; Kaçmaz,

Cumurcu ve Çelik (2023) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek 2 alt boyuttan oluşmaktadır:

- **Kişiler Arası İlişkiler:** Bireyin dijital ortamda sosyal bağlar kurma ve sürdürme eğilimini yansıtır.
- **İçe Dönük Faktörler:** Bireyin yalnızlık, kaçış, içsel doyum gibi gerekçelerle dijital ortamı tercih etmesini açıklar.

Toplam 25 maddeden oluşan ölçek, 5’li Likert tipi değerlendirme ile yapılandırılmıştır. Ölçekten alınan yüksek puan, bireyin dijital bağımlılık düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Araştırma kapsamında ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .83 olarak hesaplanmıştır; bu da yüksek düzeyde iç tutarlılığa işaret eder.

2.4. Verilerin Toplanması

Veriler, okul yönetimlerinden gerekli izinlerin alınmasının ardından araştırmacılar tarafından doğrudan sınıf ortamında uygulanmıştır. Ölçek uygulamaları, ders dışı saatlerde gerçekleştirilmiş ve öğrencilerin bireysel katılımı esas alınmıştır. Araştırmada etik kurul izni dahilinde öğrenci ve veli onamları alınmıştır. Ölçek uygulama süresi ortalama 20 dakika sürmüştür.

2.5. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS 22.0 programı kullanılmıştır. Araştırma alt amaçları doğrultusunda betimsel istatistikler (aritmetik ortalama, standart sapma, minimum, maksimum) hesaplanmıştır. Ayrıca dijital bağımlılık düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla bağımsız örneklem için t-Testi uygulanmıştır. Analizlerde anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak kabul edilmiştir.

Ölçek puanları ayrıca kategorik olarak “düşük”, “orta” ve “yüksek” düzeylere ayrılarak frekans ve yüzde dağılımlarıyla analiz edilmiştir. Bu kategoriler, ölçek geliştiricisi tarafından tanımlanmamış olup, araştırmacılar tarafından 1.00–5.00 puan aralığı esas alınarak eşit bölme yöntemiyle belirlenmiştir. Buna göre;

1.00–2.33 arası düşük,

2.34–3.66 arası orta,

3.67–5.00 arası yüksek dijital bağımlılık düzeyini ifade etmektedir.

3. SONUÇLAR VE DEĞERLENDİRME

3.1. Bulgular

Bu bölümde, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin dijital bağımlılık düzeylerini betimlemek amacıyla yapılan analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

3.1.1. Çocuklar İçin Dijital Bağımlılık Ölçeğine İlişkin Betimsel İstatistikler

Bu başlık altında, araştırmanın ilk alt amacı olan “İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin dijital bağımlılık düzeyleri nedir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Elde edilen bulgular Çizelge 1’de sunulmuştur.

Çizelge 1. Çocuklar İçin Dijital Bağımlılık Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişken	N	$\bar{x}$	SS	Minimum	Maksimum
Dijital Bağımlılık (Genel)	195	4,18	0,57	1,00	5,00
Kişiler Arası İlişkiler	195	4,38	0,53	1,00	5,00
İçe Dönük Faktörler	195	3,97	0,72	1,00	5,00

Çizelge 1 incelendiğinde, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin genel dijital bağımlılık düzeyine ilişkin ortalama puanlarının 4,18 (SS = 0,57) olduğu görülmektedir. Bu değer, ölçekten alınabilecek maksimum puan olan 5’e oldukça yakın (3.67–5.00 arası) olup, yüksek düzeyde dijital bağımlılığı işaret etmektedir.

Alt boyutlara bakıldığında; Kişiler Arası İlişkiler boyutunda ortalama puan 4,38 (SS = 0,53), İçe Dönük Faktörler boyutunda ise ortalama puan 3,97 (SS = 0,72) olarak bulunmuştur. Her iki alt boyutun da ortalama puanları “3,67 ile 5,00” aralığında yer aldığı için bu değerler yüksek düzeyde dijital bağımlılık davranışlarına işaret etmektedir.

3.1.2. Çocuklar İçin Dijital Bağımlılık Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Kategorik Dağılımlar

Ayrıntılı analiz için, dijital bağımlılık düzeyleri kategorilere ayrılarak frekans ve yüzde dağılımları ile Çizelge 2’de gösterilmiştir.

Çizelge 2. Dijital Bağımlılık ve Alt Boyutlarına İlişkin Kategorik Dağılımlar

Ölçek / Boyut	Kategori	Frekans (f)	Yüzde (%)
Dijital Bağımlılık	Düşük	3	1,5
	Orta	25	12,8
	Yüksek	167	85,6
	Toplam	195	100,0
İçe Dönük Faktörler	Düşük	11	5,6
	Orta	34	17,4
	Yüksek	97	49,7
	Toplam	195	100,0
Kişiler Arası İlişkiler	Düşük	1	0,5
	Orta	10	5,1
	Yüksek	184	94,4
	Toplam	195	100,0

Çizelge 2'ye göre öğrencilerin Kişilerarası İlişkiler alt boyutuna ilişkin puanlar, “düşük”, “orta” ve “yüksek” olmak üzere üç kategoriye ayrılmıştır. Elde edilen bulgulara göre; katılımcıların büyük bir çoğunluğu (%94,4) bu alt boyutta yüksek düzeyde dijital bağımlılık göstermektedir. %5,1'i orta düzeyde, yalnızca %0,5'i ise düşük düzeyde puan almıştır. Bu durum, öğrencilerin dijital ortamdaki kişilerarası etkileşimlere yoğun şekilde dahil olduklarını ve sosyal ilişkilerde dijital araçları aktif olarak kullandıklarını göstermektedir.

İçe Dönük Faktörler alt boyutuna ilişkin puanlar, “düşük”, “orta” ve “yüksek” olmak üzere üç kategoriye ayrılmıştır. Bulgulara göre, katılımcıların %76,9'u bu boyutta yüksek düzeyde dijital bağımlılık göstermektedir. %17,4'ü orta düzeyde, yalnızca %5,6'sı ise düşük düzeydedir. Bu dağılım, öğrencilerin dijital teknolojileri yalnızca iletişim için değil, aynı zamanda duygusal çekilme, yalnız kalma isteği ya da içe kapanıklık gibi bireysel yönelimlerle de kullanma eğiliminde olduklarını göstermektedir.

Öğrencilerin genel dijital bağımlılık düzeyleri, elde edilen puanlara göre “düşük”, “orta” ve “yüksek” olmak üzere üç kategoriye ayrılmıştır. Analiz sonuçlarına göre katılımcıların büyük bir çoğunluğu (%85,6) yüksek düzeyde dijital bağımlılık göstermektedir. %12,8'i orta düzeyde; yalnızca %1,5'i düşük düzeydedir. Bu sonuç, dijital araçların çocukların günlük yaşamında oldukça baskın bir yer tuttuğunu ve teknolojinin artık sadece bir araç değil, davranışsal bir bağımlılık alanı haline gelmiş olabileceğini düşündürmektedir. Özellikle bu yaş grubundaki yüksek bağımlılık düzeyi, dijital medya kullanımının aile, okul ve rehberlik çerçevesinde daha yakından izlenmesi gerektiğine işaret etmektedir.

3.1.3. Dijital Bağımlılık Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumu

Bu başlık altında, araştırmanın ikinci alt amacı olan “İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin cinsiyetlerine göre dijital bağımlılık düzeyleri anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu amaç doğrultusunda dijital bağımlılık ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin puanlar üzerinden bağımsız örneklem için t-Testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Çizelge 3’te sunulmuştur.

Çizelge 3. Dijital Bağımlılık ve Alt Boyutlarına İlişkin Cinsiyete Göre Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	SS	t	df	p
Dijital Bağımlılık	Kız	71	2,78	0,44	-1,36	193	0,175
	Erkek	124	2,87	0,38			
İçe Dönük Faktörler	Kız	71	3,83	0,86	-1,99	193	0,048*
	Erkek	124	4,07	0,78			
Kişiler Arası İlişkiler	Kız	71	2,92	0,26	-0,36	193	0,721
	Erkek	124	2,94	0,26			

p < 0.05

Çizelge 3 incelendiğinde, “İçe Dönük Faktörler” boyutunda erkek öğrencilerin ortalama puanı ($\bar{x} = 4,07$, $SS = 0,78$), kız öğrencilerinkinden ($\bar{x} = 3,83$, $SS = 0,86$) anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur ($p = 0,048$, $p < 0,05$). Bu sonuç, erkek öğrencilerin içe dönük dijital bağımlılık davranışlarının kız öğrencilere göre daha belirgin olduğunu göstermektedir.

Ancak dijital bağımlılık genel puanında ($p = 0,175$) ve kişiler arası ilişkiler boyutunda ($p = 0,721$) cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Dolayısıyla, bu değişkenlerdeki puan farklılıkları istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmemektedir.

Genel değerlendirme yapıldığında, yalnızca ‘İçe Dönük Faktörler’ boyutunda cinsiyete bağlı anlamlı bir farklılaşma saptanmış; bu durum erkek öğrencilerin dijital içe çekilme eğilimlerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir.

4. GENEL DEĞERLENDİRME VE SONUÇLAR

Bu araştırmada, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin dijital bağımlılık düzeyleri ile bu düzeylerin cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumu incelenmiştir. Elde edilen bulgular; çocukların dijital bağımlılık düzeylerinin genel olarak orta-yüksek düzeyde olduğunu, ancak özellikle “İçe Dönük Faktörler” alt boyutunda erkek öğrencilerin anlamlı biçimde daha yüksek puan aldıklarını ortaya koymuştur.

Bu sonuçlar, literatürdeki benzer çalışmalarla örtüşmektedir. Örneğin, Şener ve Yorulmaz (2023) tarafından yapılan bir çalışmada, erkek öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı puanlarının kız öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksek olduğu bulunmuştur. Benzer şekilde, Oral ve Arabacıoğlu (2019) da erkek öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı düzeylerinin kızlara kıyasla daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir.

Ancak, bazı araştırmalar cinsiyete bağlı anlamlı bir fark bulunmadığını, dijital bağımlılığın daha çok bireysel özellikler ve çevresel faktörlerle ilişkili olduğunu ifade etmektedir. Ünal ve Akıncı'nın (2022) ortaokul öğrencileriyle yürüttükleri araştırmada, dijital bağımlılık düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği; ancak öz düzenleme becerileri ile negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Bu farklılıklar, örneklem gruplarının yaş, sosyoekonomik düzey, dijital okuryazarlık düzeyi ve teknolojik erişim koşulları gibi değişkenlerden kaynaklanıyor olabilir. Nitekim dijital bağımlılığın gelişiminde yalnızca bireysel tercihler değil; yaş, cinsiyet, ebeveyn kontrolü, ekonomik imkânlar ve internet erişiminin niteliği gibi çok sayıda çevresel etkenin rol oynadığına dikkat çekilmektedir (Güçyetmez ve Atasoy, 2022).

4.1. Dijital Bağımlılık Düzeyi Üzerine Genel Değerlendirme

Araştırmanın ilk alt amacı kapsamında elde edilen bulgular, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin dijital bağımlılık düzeylerinin yüksek eğilim gösterdiğini ortaya koymuştur. Genel ortalamanın 4,18 olması, öğrencilerin dijital teknolojilere olan yönelimlerinin kontrolsüz bir bağımlılığa dönüşebileceğini işaret etmektedir. Bu bulgu, Demirtaş (2023) tarafından yapılan çalışmada vurgulanan “çocukların dijital dünyayı fiziksel ve sosyal gerçekliğin önüne koyma eğilimi” ile büyük ölçüde örtüşmektedir.

Benzer şekilde, Taş (2023) tarafından gerçekleştirilen ve 4. sınıf öğrencileri üzerinde yürütülen araştırmada da dijital bağımlılık düzeylerinin çoğunlukla “orta ve yüksek düzey” aralığında yoğunlaştığı görülmüştür. Bu durum, araştırma sonuçlarının hem ölçek düzeyinde hem de yaş grubuna özel olarak benzer eğilimler gösterdiğini ortaya koymaktadır.

4.2. Alt Boyutlar Üzerinden Değerlendirme: Kişiler Arası İlişkiler ve İçe Dönük Faktörler

Araştırmada dijital bağımlılığın alt boyutları olarak incelenen “Kişiler Arası İlişkiler” ve “İçe Dönük Faktörler” boyutlarının ortalama puanları da yüksek bulunmuştur. Bu durum,

öğrencilerin yalnızca eğlence amaçlı değil; aynı zamanda dijital ortamı bir sosyal etkileşim ve içsel doyum alanı olarak kullandıklarını göstermektedir.

Koçoğlu (2023), dijital bağımlılığın çocuklarda yalnızlık, kaçış ve içe çekilme davranışlarını beslediğini; özellikle içsel gerilimleri dengeleme amacıyla dijital ortamlara yönelimin arttığını belirtmiştir. Araştırmadaki “İçe Dönük Faktörler” alt boyutundaki yüksek ortalama bu yaklaşımı desteklemektedir. Aynı şekilde Yılmaz ve Gönen (2020) tarafından yapılan nitel çalışmada, çocukların dijital ortamlarda yalnız kalmayı tercih ettikleri ve gerçek dünyadaki ilişkilerden kaçma eğilimleri olduğu gözlemlenmiştir.

Ayrıca, “Kişiler Arası İlişkiler” boyutundaki yüksek puanlar, çocukların dijital alanı bir sosyalleşme aracı olarak da kullandığını göstermektedir. Bu bulgu, Özçelik ve Yalçın’ın (2019) dijital ortamda geçirilen sürenin sanal arkadaşlık ve sosyal ağlarla sıkı ilişki içinde olduğunu savunan sonuçlarıyla tutarlıdır.

4.3. Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumunun Değerlendirilmesi

Araştırmanın ikinci alt amacı, dijital bağımlılık düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymaya yöneliktir. Elde edilen bulgular, genel dijital bağımlılık puanlarında ve “Kişiler Arası İlişkiler” boyutunda cinsiyete göre anlamlı bir fark olmadığını; ancak “İçe Dönük Faktörler” boyutunda erkek öğrencilerin puanlarının anlamlı derecede daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Bu sonuç, Kabataş (2021)’in çalışmasıyla benzerlik göstermektedir. Kabataş, erkek öğrencilerin dijital içeriklerle daha derin ve yalnız başına etkileşim kurduğunu, bu durumun içe dönüklük boyutunda belirginleştiğini belirtmiştir. Yalçın ve Turan (2019) ise erkek çocukların dijital oyunlara, kız çocukların ise sosyal medya ve iletişim içeriklerine yöneldiğini ifade etmiş; bu ayrışmanın alt boyutlardaki anlamlılık düzeylerine yansıyabileceğini vurgulamıştır.

Ancak genel dijital bağımlılık puanında cinsiyet farkı bulunmaması, dijitalleşmenin her iki cinsiyet için de benzer düzeyde etkileyici olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, cinsiyete göre değil; kullanım amacı, erişim düzeyi ve dijital içeriğin türü gibi değişkenlerin daha belirleyici olduğu söylenmektedir.

4.4. Literatürle Uyum ve Katkı

Bu çalışma hem bulguları hem de örneklem grubu açısından güncel literatürle uyumlu sonuçlar ortaya koymuştur. Bununla birlikte, ilkökul düzeyinde yapılan araştırmaların sınırlılığı göz önüne alındığında, bu çalışmanın alan yazına özgün bir katkı sunduğu da söylenebilir. Özellikle 4. sınıf düzeyindeki çocukların dijital bağımlılık eğilimlerinin hem ölçümsel hem de yorumlayıcı analizle ele alınması, gelecekte yapılacak karşılaştırmalı çalışmalara zemin hazırlayacaktır.

4.5. Öneriler

Bu araştırmanın sonuçları doğrultusunda, ilkökul öğrencilerinin dijital bağımlılık düzeylerinin yüksek bir oranda olduğu ve bu durumun bazı alt boyutlarda cinsiyete göre anlamlı

farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir. Bu bağlamda, aşağıda sıralanan önerilerin hem uygulayıcılara hem de araştırmacılar için yol göstermesi umulmaktadır:

- Öğrencilerin Dijital Medya Kullanımına Yönelik Rehberlik Programları Geliştirilmelidir. Özellikle içe dönüklük boyutunda yüksek puan alan öğrenciler için duygusal boşlukları hedefleyen psikoeğitsel destekler sunulmalıdır. Bunu sağlamak için rehber öğretmenler bu alanda yapılandırılmış atölye çalışmaları düzenleyebilir.
- Öğretmenler, dijital okuryazarlık eğitimlerinde yalnızca teknoloji kullanımına değil, dijital disiplin geliştirmeye de odaklanmalıdır. Ders içi etkinliklerde öğrencilerin ekranla temas süresi denetlenmeli; ekranın “ödül” değil “araç” olarak kullanılması vurgulanmalıdır.
- Ailelere yönelik bilinçlendirme çalışmaları yapılmalıdır. Ebeveynlerin dijital medya kullanımı konusunda farkındalık düzeyleri artırılmalı, çocukların evdeki ekran süreleri düzenli olarak izlenmelidir. Ailelere çocuklarıyla birlikte geçirecekleri ekran dışı kaliteli zaman önerileri sunulmalı ve bunun için etkinlikler düzenlenmelidir.
- Cinsiyete göre gelişimsel farklılıklar göz önünde bulundurulmalıdır. Erkek öğrencilerin içe dönük dijital davranışlarının anlamlı derecede yüksek olduğu bulgusu, bu gruba özgü önleyici müdahalelerin planlanmasını gerekli kılmaktadır. Özellikle erkek öğrencilerin bireysel ilgi alanlarına uygun sosyal etkileşim fırsatları artırılmalıdır.
- Dijital bağımlılık ölçeği daha farklı değişkenlerle birlikte incelenmelidir. Gelecek çalışmalarda akademik başarı, dikkat eksikliği, sosyal beceri düzeyleri gibi değişkenlerle ilişkisi araştırılarak çok yönlü bir değerlendirme yapılabilir.
- Nitel araştırmalarla öğrenci gözlemlerine ve deneyimlerine yer verilmelidir. Sayısal verilerin ötesine geçilerek, öğrencilerin dijital dünyayı nasıl algıladıkları, hangi motivasyonlarla yöneldikleri gibi boyutlar da değerlendirilmelidir.
- Eğitim politikalarında ilkokul düzeyinde dijital etik ve bağımlılıkla mücadele programları desteklenmelidir. Milli Eğitim Bakanlığı düzeyinde dijital bağımlılıkla mücadeleyi temel alan kapsamlı, yaşa uygun programlar geliştirilmeli ve öğretim programlarına entegre edilmelidir.

KAYNAKÇA

1. Akyurt, N. (2019). İlköğretim öğrencilerinde dijital oyun bağımlılığı: Bilişsel ve davranışsal göstergeler. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 15(1), 45–62.
2. Demirtaş, S. (2023). Dijital bağımlılığın çocukların sosyal gelişimi üzerindeki etkisi: Nitel bir araştırma. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 12(2), 75–90.
3. Durmaz, Ö. (2023). İlkokul öğrencilerinde dijital bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi). YÖK Tez Merkezi.
4. Ertemel, A. V., ve Erdoğan Aydın, G. (2018). Tüketim toplumunda dijital bağımlılık: Sosyal medya üzerine bir değerlendirme. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 13(2), 143–158.
5. Güçyetmez, A., ve Atasoy, A. (2022). Ortaokul öğrencilerinin dijital bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of Turkish Sleep Medicine*, 9(2), 75–83.
6. Günüş, S., ve Kayri, M. (2010). Türkiye’de internet bağımlılık profili ve internet bağımlılık ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik-güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 220–232.
7. Hawi, N. S., Samaha, M., ve Griffiths, M. D. (2019). The Digital Addiction Scale for Children: Development and validation. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 22(12), 771–778. <https://doi.org/10.1089/cyber.2019.0283>
8. Hazar, M. (2016). Dijital oyunların çocukların davranışları ve beyin gelişimi üzerindeki etkileri. *Eğitim ve Gelişim Dergisi*, 4(1), 55-68.
9. Horzum, M. B. (2011). İnternet bağımlılığı ile akademik başarı, genel uyum ve yalnızlık arasındaki ilişki. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44(1), 1–19.
10. Irmak, A. Y., ve Erdoğan, S. (2016). Ergenlerde internet bağımlılığı ve psikososyal sorunlar. *Bağımlılık Dergisi*, 17(3), 136–144.
11. Kabali, H. K., Irigoyen, M. M., Nunez-Davis, R., Budacki, J. G., Mohanty, S. H., Leister, K. P., ve Bonner, R. L. (2015). Exposure and use of mobile media devices by young children. *Pediatrics*, 136(6), 1044–1050. <https://doi.org/10.1542/peds.2015-2151>
12. Kabataş, M. (2021). Çocuklarda dijital bağımlılığın davranışsal etkileri. *Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı Dergisi*, 9(1), 34-45.
13. Kabataş, M. (2021). Çocuklarda dijital bağımlılık ve dikkat dağınıklığı: Öğretmen görüşlerine dayalı bir inceleme. *İlköğretim Online*, 20(3), 1240–1255.
14. Kaçmaz, C., Cumurcu, H. B., ve Çelik, O. T. (2023). Çocuklar için Dijital Bağımlılık Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Güvenirlik ve Geçerlilik Analizi. *Bağımlılık Dergisi*, 24(4), 495–506. <https://doi.org/10.51982/bagimli.1240259>
15. Karaca, B., Aydoğan, E., ve Şimşek, E. (2016). İlköğretim öğrencilerinde dijital oyun bağımlılığı. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 45–59.
16. Karagülle, N., ve Çaycı, B. (2014). İlköğretim öğrencilerinin medya kullanım alışkanlıklarının sosyo-duygusal gelişimlerine etkisi. *İlköğretim Online*, 13(4), 1126–1142.
17. Karasar, N. (2016). Bilimsel araştırma yöntemi (31. baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
18. Koçoğlu, E. (2023). Dijital bağımlılık ile sosyal kaygı arasındaki ilişki: İlkokul öğrencileri üzerine bir araştırma. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 88–104.

19. Korkmaz, Ö., ve Korkmaz, E. (2019). Dijital oyun bağımlılığı ve psikolojik değişkenler: Cinsiyetin aracı rolü. *Psikoloji ve Eğitim Dergisi*, 46(3), 123–138.
20. Kuss, D. J., ve Griffiths, M. D. (2012). Internet gaming addiction: A systematic review of empirical research. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 10(2), 278–296. <https://doi.org/10.1007/s11469-011-9318-5>
21. Moçoşoğlu, M., ve Yorulmaz, M. (2023). İlkokul öğrencilerinde dijital oyun bağımlılığı: Cinsiyete göre farklılıklar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21(1), 34–49.
22. Moçoşoğlu, S., ve Yorulmaz, M. (2023). Dijital bağımlılığın çocukların sosyal gelişimi üzerindeki etkisi. *Eğitimde Yeni Yönelimler Dergisi*, 7(1), 52–68.
23. Nikkelen, S. W. C., ve Valkenburg, P. M. (2014). Media use and ADHD-related behaviors in children and adolescents: A meta-analysis. *Developmental Psychology*, 50(9), 2228–2241. <https://doi.org/10.1037/a0037318>
24. Oral, B., ve Arabacıoğlu, G. (2019). İlkokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(13), 151–164. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/633300>
25. Özçelik, F., ve Yalçın, M. (2019). Dijital bağımlılığın çocuk gelişimi üzerindeki etkileri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 15(3), 195-210.
26. Öztürk, H. (2023). İlkokul öğrencilerinde dijital bağımlılık ve akademik başarı ilişkisi. Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
27. Plowman, L., McPake, J., ve Stephen, C. (2010). The technological nature of young children's learning: Technology use by three- and four-year-olds in the home. *British Journal of Educational Technology*, 41(2), 1–14.
28. Seferoğlu, S. S. ve Akbıyık, C. (2006). Öğrencilerin bilgisayar ve internet kullanım alışkanlıkları: Tehlikeler ve çözüm önerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 229-240.
29. Şener, G., ve Yorulmaz, E. (2023). Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 11(1), 78–95. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/3138227>
30. Uzun, A., Yıldırım, G. ve Uzun, M. (2016). Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan çocukların internet kullanım alışkanlıkları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 7(2), 142-147.
31. Ünal, İ. E., ve Akıncı, M. (2022). Ortaokul öğrencilerinin dijital bağımlılıkları ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Journal of Educational Technology and Scientific Research*, 7(18), 847–871. <https://ijetsar.com/DergiPdfDetay.aspx?ID=758>
32. Valencia-Ortiz, R., García-Perdomo, V., ve Pérez-Bustamante, G. (2021). The effects of social media addiction on adolescents: A systematic review. *Journal of Child and Adolescent Mental Health*, 33(1), 49–65.
33. Valkenburg, P. M., Cantor, J., ve Peeters, A. L. (2000). Fright reactions to television: A child survey. *Communication Research*, 27(1), 82–99.
34. Widianto, L., ve Griffiths, M. D. (2006). Internet addiction: A critical review. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 4(1), 31–51.
35. Yalçın, A., ve Turan, E. (2019). Dijital çağda çocuk gelişimi ve medya kullanımı. *Çocuk Gelişimi Dergisi*, 5(2), 88-102.
36. Yılmaz, H., ve Gönen, M. (2020). Çocuklarda dijital medya kullanımı ve sosyal gelişim ilişkisi. *Eğitimde Yeni Yönelimler Dergisi*, 1(2), 45–60.



37. Zimmerman, F. J., ve Christakis, D. A. (2007). Associations between content types of early media exposure and subsequent attentional problems. *Pediatrics*, 120(5), 986–992.

HEMŞİRELİK EĞİTİMİNDE SENARYO TEMELLİ SİMÜLASYONLA ÖĞRETİM LİTERATÜRÜNÜN YAPISAL ANALİZİ: TRENDLER ve GELECEK

HATİCE TEL AYDIN¹

¹ Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, İç Hastalıkları Hemşireliği
Anabilim Dalı, Sivas, Türkiye htel@cumhuriyet.edu.tr

ORCID: 0000-0002-1518-8080

KÜBRA MERT²

² Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İç Hastalıkları Hemşireliği
Anabilim Dalı, Sivas, Türkiye 20249129003@cumhuriyet.edu.tr

ORCID: 0009-0001-7213-0053

ZEYNEP BEYZA YOKUŞ³

³ Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İç Hastalıkları Hemşireliği
Anabilim Dalı, Sivas, Türkiye 20249129001@cumhuriyet.edu.tr

ORCID: 0009-0009-6006-7884

MURAT ŞİMŞEK⁴

⁴ Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İç Hastalıkları Hemşireliği
Anabilim Dalı, Sivas, Türkiye 20249129002@cumhuriyet.edu.tr

ORCID: 0009-0003-9035-9526

ÖZET

Senaryo temelli simülasyonla öğretim, sağlık eğitimi alanlarında öğrencilere gerçeğe yakın klinik deneyimler sunarak teorik bilgilerini uygulamaya yansıtma, kritik düşünme ve karar verme becerilerini geliştirmelerini sağlayan etkili bir yöntemdir. Çalışma, hemşirelik eğitiminde senaryo temelli simülasyonla öğretim konusunda son 10 yıldaki yayınları değerlendirmek amacıyla yapıldı. Scopus veri tabanında 2014-2024 yılları arasında yapılan çalışmalar "scenario-based simulation, simulation-based learning, scenario-based education, nursing simulation, nursing education, nursing" anahtar kelimeleri ile tarandı. Scopus veri tabanında yer alan 266 farklı dergide, hemşirelik eğitiminde senaryo temelli simülasyonla öğretim konusunu ele alan 695 makale incelendi. Yayınların yıllık %12,8 oranında artış gösterdiği, yayın yaşı ortalamasının 4,9 yıl, ortalama atıf sayısının 14,1 olduğu belirlenmiştir.

Belgelerdeki uluslararası iş birliği oranı %14,3 olup Nurse Education Today ve Clinical Simulation in Nursing dergileri, konu üzerine en fazla yayın yapan dergilerdir. Literatürde en sık kullanılan ve öne çıkan anahtar kelimelerin sırasıyla “simulation”, “nursing education” ve “nursing students” kelimeleri olduğu belirlenmiştir.

Bu araştırmanın sonuçları senaryo tabanlı simülasyon eğitime yönelik ilginin giderek arttığını göstermektedir. Senaryo tabanlı simülasyon eğitimi, sağlık eğitiminde önemli bir yere sahiptir. Bu nedenle gelecekte senaryo temelli simülasyon eğitimi üzerine daha fazla araştırma yapılmalı, uluslararası iş birlikleri artırılmalı ve çalışmalar literatürü tamamlayıcı bilgiler sunacak şekilde planlanmalıdır.

Anahtar kelimeler: scenario-based simulation, simulation-based learning, nursing education, bibliometric analysis

1. Giriş

Teknolojide yaşanan hızlı ve sürekli gelişim, öğrenme süreçlerini ve eğitim yöntemlerini her alanda önemli ölçüde etkilemektedir (Özkara, 2024; Timotheou, Miliou, Dimitriadis ve diğerleri, 2023; Çelik ve Baturay, 2024). Günümüzde eğitim süreçlerinin tüm aşamalarında çeşitli öğretim teknolojilerinden yararlanılmaktadır (Edeer ve Sarıkaya, 2015). Artan tıbbi bilgiler ve araştırmalar, geleneksel yöntemlerle sağlık eğitimini sürdürmeyi giderek zorlaştırmaktadır. Sağlık hizmetlerinin kalitesinin daha sık sorgulanmasının yanı sıra, hastaların üzerlerinde pratik yapılmasına dair endişeleri ve hasta güvenliği, sağlık eğitiminde kullanılan yöntem ve teknolojilere yönelik yeni arayışları beraberinde getirmiştir. Bu doğrultuda, geleneksel sınıf eğitimleri ile klinik uygulamalar arasında bağ kuracak eğitsel altyapının oluşturulmasında eğitsel simülasyonların önemli bir rol oynayabileceği düşünülmektedir (Demirbilek, 2016).

Hemşirelik uygulamalı bir bilim olması nedeniyle eğitimin önemli bir bölümü uygulamalı öğretime dayanmaktadır, bu nedenle hemşirelik eğitiminde beceri geliştirilmesi oldukça önemlidir (Currie vd., 2023). Hemşirelerden profesyonel hayatta uygulamaları beklenen girişimsel becerilerini öğrencilik döneminde edinmeleri beklenmektedir. Hastalar üzerinde hataya yer olmayan uygulamalar yapmak için öğrencilik döneminde bu becerilerin klinik uygulamalara en yakın şekilde kontrollü bir uygulama ortamında öğretilmesi gerekmektedir ve bu eğitimde simülasyon uygulamaları öğrenme çıktılarındaki olumlu katkılarıyla öne

çıkaktadır (Chang vd., 2021; Chernikova vd., 2020; Görücü vd., 2024; Mulyadi vd., 2021; Sivanjali, 2024).

Simülasyon, öğrenmedeki yeterlilik ve yetkinliği sağlamak amacıyla, gerçek yaşam durumlarının gerçeğe uygun bir modelinin geliştirildiği, gerçeğe yakın koşulların oluşturulduğu, taklit edildiği veya yeniden yapılandırıldığı bir teknik ya da araçtır (Durham ve Alden, 2007; Erişti, 2007; Ravert, 2002). Simülasyon temelli öğrenme eğitimde yenilikçi bir yaklaşım olan simülasyon uygulamalarının kullanılmasına dayanan modern bir eğitim yöntemidir (Campos vd., 2020; Filipe, 2025). Simülasyon uygulamalarıyla öğrenciler gerçeğe olabildiğince yakın uygulama ortamlarıyla eğitim görme imkanına sahip olmaktadır. Öğrenme üzerinde son derece önemli katkılar sağladığı görülen simülasyon uygulamaları pek çok alanda kullanılmaya başlanmıştır ve hemşirelik eğitimi de önemli uygulama alanlarından biri olmuştur (El Hussein ve Favell, 2022).

Simülasyon tabanlı eğitim, öğrencilere gerçeğe yakın klinik deneyimler sunarak teorik bilgilerini pekiştirmelerine, kritik düşünme, karar verme ve psikomotor beceriler kazanmalarına olanak tanır. Bireysel öğrenmeyi artırır ve memnuniyet oranı yüksek klinik öncesi deneyimler sağlar. Ayrıca, sınıf içi etkileşimleri güçlendirdiği için hem eğiticilerin hem de hemşirelik öğrencilerinin klinik performansını olumlu yönde etkiler ve aynı zamanda maliyet ile personel ihtiyacını düşürerek eğitim ihtiyaçlarını karşılar (Akyüz, 2011).

Senaryo temelli eğitim, temel bilgi kazanımının ötesine geçerek, gerçek yaşamdan alınan durumları analiz etme, probleme uygun çözümü seçme ve uygulama becerilerini geliştirmeye yönelik etkileşimli bir öğrenme stratejisidir. (Demir Acar ve Çaylak Altun, 2024) Senaryo temelli öğretme yönteminde gerçeğin sınıf ortamına taşınması ile öğrencilere olayın içindeymiş gibi kurgulanan problemi çözme, mevcut bilgilerini kullanma ve bilgi eksikliklerini görme imkânı sağlanmaktadır. (Özsevgeç ve Kocadağ, 2013)

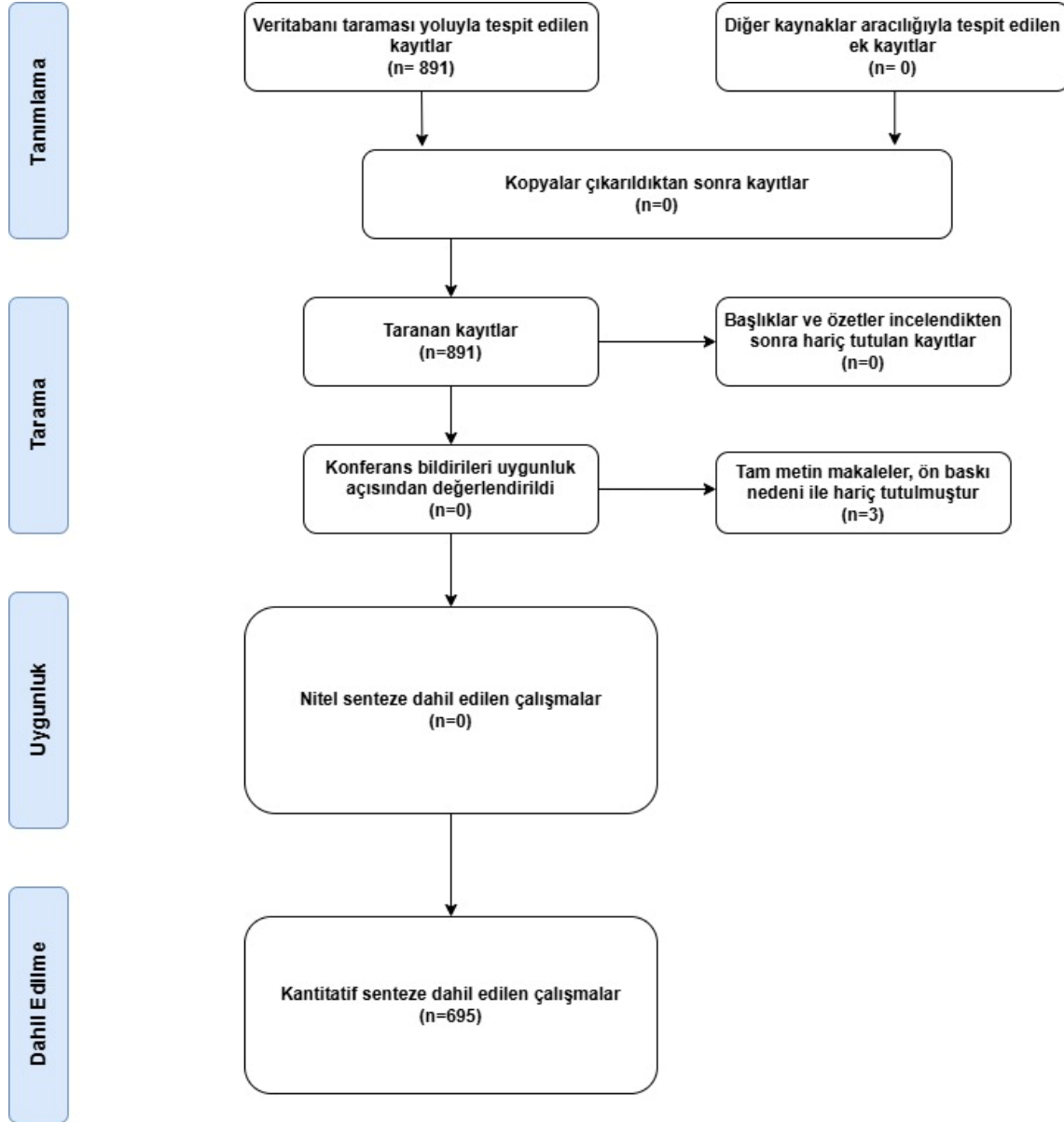
Senaryo temelli öğrenme üzerine yapılan çalışmalar, bu yöntemin öğrencilerin öz güvenini ve akademik başarılarını artırdığını; öğrencilere öz etkinlik kazandırdığını, aynı zamanda öğrenme motivasyonlarını güçlendirdiğini ve iletişim becerileri üzerinde olumlu etkiler yarattığını ortaya koymaktadır. (Himes, Ravert ve Tingey, 2009; Uysal, 2016, Akin Korhan vd., 2019). Bu bibliometrik analiz çalışmasında senaryo temelli simülasyon öğretiminin literatürdeki yerini, önemini ve zaman içerisindeki değişimini ortaya koymak amaçlanmıştır.

1.1 Araştırma Soruları

1. Hemşirelik eğitiminde senaryo temelli simülasyonla öğretim konusunda mevcut araştırma eğilimleri nasıldır?
2. Literatürde sıklıkla kullanılan anahtar kelimeler hangileridir?
3. Alanın yüksek etkili dergileri hangileridir?
4. Ülkelerin bilimsel üretkenlik düzeyleri ve ülkeler arası işbirlikleri nasıldır?
5. Literatürdeki mevcut araştırma boşlukları nelerdir?

2. Metod

Scopus veri tabanı kullanılarak 2014-2024 yılları arasında scenario based simulation, simulation based learning, scenario based education, nursing simulation, nursing education, nursing anahtar kelimeleri ile literatür taraması yapıldı. Tarama 2 Mayıs 2025 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Geniş kapsamlı olması farklı alanlarda yapılan çalışmaları içermesi nedeniyle Scopus, veri tabanı olarak seçildi. Daha sonra belirli filtrelemeler uygulandı; Yayın türü olarak yalnızca “makale”, yayın dili olarak “İngilizce” ve kaynak türü “dergi” olarak belirlendi. Analize sadece bitmiş olan çalışmalar dahil edildi ve filtrelemeler sonucu 695 makale elde edildi. Elde edilen sonuçlar csv. formatında indirildi, R Studio Biblioshiny ve VOSviewer yazılımları kullanılarak analiz ve veri görselleştirme çalışmaları yapıldı. Analiz kapsamında; yıllara göre en üretken yazarlar ve kurumlar, yayın eğilimleri, ülkelerin iş birliği ağları, trend konular, anahtar kelime haritaları oluşturuldu. Veri görselleştirme sürecinde grafik ve haritalarla bulgular desteklendi.



Görsel 1: PRISMA akış diyagramı

Bu çalışma görsel 1’de görüldüğü üzere PRISMA yönergelerine uygun şekilde gerçekleştirilmiştir. İlgili anahtar kelimelerle yapılan literatür taramasında ilk aşamada 891 çalışmaya ulaşılmıştır. Yapılan filtrelemeler sonucunda örneklem büyüklüğü 695 makale olarak belirlenmiştir.

3. Bulgular:

Çizelge 1: Simülasyon temelli öğrenme konusunda yapılmış bibliyometrik analiz çalışmaları

Yazarlar	Yıl	Anahtar Kelimeler	Zaman-Aralığı	İncelenen Yayın Sayısı	Veri Tabanı	Kullanılan Yazılım
Zhang vd.	2022	virtual simulation, virtual realit, virtual reality simulation, virtual learning, augmented realit, mixed reality	1999-2021	677	Web of Science	Citespace ve VOSviewer
Cant vd.	2022	Nursing, virtual, simulation, computer, ,simulation	2008-2021	100	Scopus	SPSS
Oliveira vd.	2025	High-Fidelity Simulation Training	2009-2023	191	Web of Science	R Studio, biblioshiny, VOSViewer
Korkmaz ve Ateş	2025	Standard patient, simul patient, nurs student, nurs education	2002-2024	310	Web of Science	VOSviewer
Terzi vd.	2025	role play, role-play, nurs student, nurs education	1993-2024	281	Web of Science	Vosviewer, Bibliometrix, Python
Chang vd.	2020	nursing student education, undergradua te nursing student, education	2000-2020	100	Web of Science	VOSviewer

Çizelge 2: Ana Bilgiler

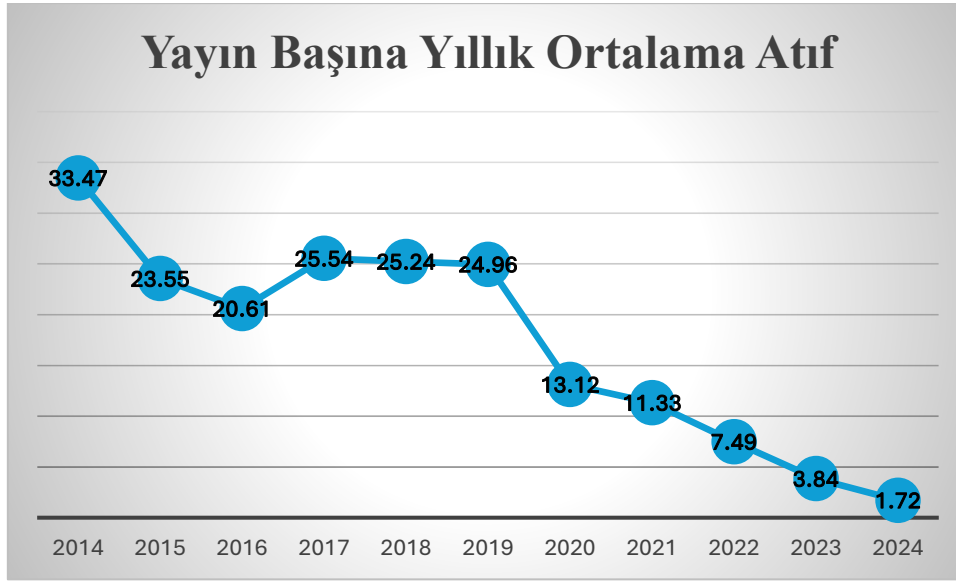
Timespan 2014:2024	Sources 266	Documents 695	Annual Growth Rate 12.83 %
Authors 3030	Authors of single-authored docs 37	International Co-Authorship 14.39 %	Co-Authors per Doc 4.97
Author's Keywords (DE) 1575	References 20568	Document Average Age 4.99	Average citations per doc 14.19

2014-2024 yılları arasında Scopus veri tabanında yer alan 266 dergide 695 makale değerlendirilmiştir. Yayınların yıllık artış oranı %12,83'tür. Yayınların ortalama yaşı 4.99 olmuş ve her yayın ortalama 14.19 atıf almıştır. Toplam 3030 yazarın 37 tanesi tek başına yayın yapmıştır. Belgelerdeki uluslararası ortak yayın oranı toplam yayınların %14.39'unu oluşturmaktadır.



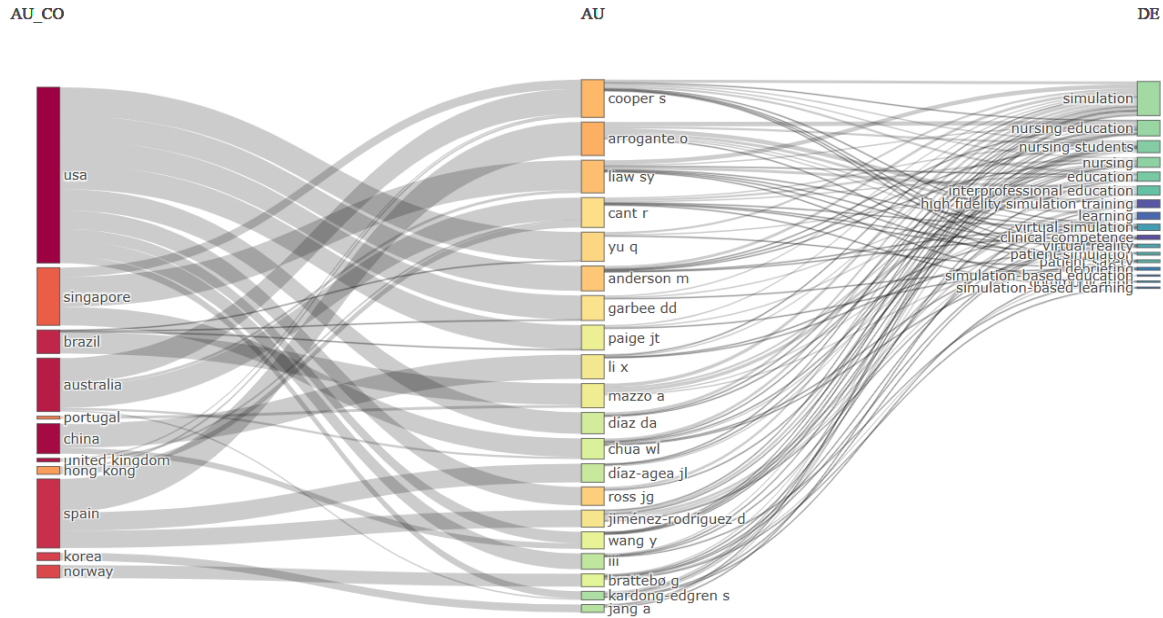
Görsel 2: Yayınların yıllık durumu

"scenario based simulation, simulation based learning, scenario based education, nursing simulation, nursing education, nursing" anahtar kelimeleri ile yapılan çalışmaların yıllık dağılımında 2024'te 107, 2023'te 90, 2022'de 65 yayın yapılmıştır.



Görsel 3: Atıfların yıllık durumu

İlgili anahtar kelimeler ile yapılan çalışmaların yıllar arasında makale başına düşen ortalama toplam atıf sayısı 2024'te 1.72, 2023'te 3.84 ve 2022'de 7.49'dur.



Görsel 4: Üç Alan Diyagramı

Sunkey diyagramı olarak da bilinen bu üç alan diyagramında 3 parametre incelenmiştir. Diyagrama göre en önemli parametrelere dikdörtgenlerin büyüklüğüne göre karar verilmektedir. Ülke, yazar, anahtar kelime parametrelerinin incelendiği diyagramda en önemli ülke USA, en önemli yazar Cooper, en önemli kelime ‘simulation’ dur.

Çizelge 4. En çok yayın yapan dergiler

Kaynak	Makale
Nurse Education Today	62
Clinical Simulation in Nursing	54
Nurse Education in Practice	47
Journal of Nursing Education	26
Bmc Medical Education	15
Nursing Education Perspectives	15
Cin - Computers Informatics Nursing	13
Teaching And Learning in Nursing	12
Revista Brasileira De Enfermagem	11
International Journal of Environmental Research and Public Health	10

2014-2024 yılları arasında ilgili anahtar kelimeler ile yapılan araştırma sonucunda Nurse Education Today dergisi 62 makale ile birinci sırada, Clinical Simulation in nursing dergisi 54 makale ile ikinci sırada ve Nurse Education in Practice dergisi 47 makale üçüncü sırada yer almaktadır.

Çizelge 5. En üretken yazarlar

Yazar	Makale
Arrogante O.	8
Cooper S.	8
Liaw SY.	7
Anderson M.	6
Ross JG.	6
Yu Q.	6
Cant R.	5
Garbee DD.	5
Jiménez-Rodríguez D.	5
Lı X.	5

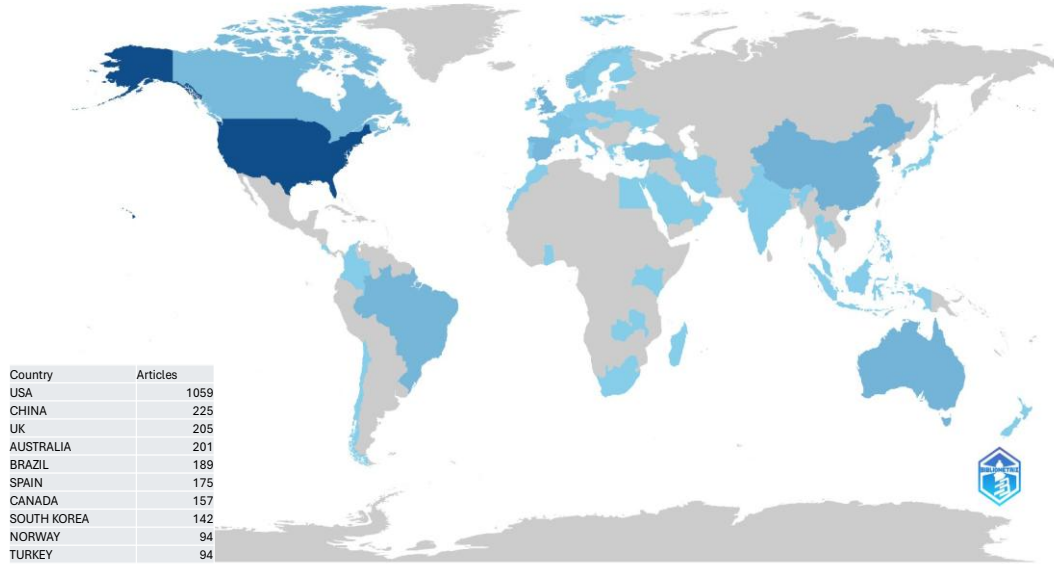
2014-2024 yılları arasında ilgili anahtar kelimeler ile yapılan araştırma sonucunda Arrogante ve Cooper 8'er makale ile birinci sırada; Liaw 7 makale ile ikinci sırada ve Anderson, Ross ve Yu 6'şar makale ile üçüncü sırada yer almaktadırlar.

Çizelge 6. En üretken üniversiteler

Kurum	Articles
National University of Singapore	52
University of Central Florida	41
Universidade De São Paulo	29
University of Florida	24
Monash University	23
Northumbria University	21
Aix-Marseille Université	18
Poznan University of Medical Sciences	18
School of Nursing	17
University of Murcia	17

2014-2024 yılları arasında belirlenen anahtar kelimeler ile yapılan araştırma sonucunda birinci sırada 52 makale ile National University of Singapur, ikinci sırada 41 makale ile University of Central Florida ve üçüncü sırada 29 makale ile Universidade De Sao Paulo yer almaktadır.

Country Scientific Production



Görsel 5: En üretken ülkeler

Belirlenen anahtar kelimeler ile yapılan analizde, verilen görselde dünya haritası üzerinde en üretken ülkeler gösterilmiştir. Haritada koyu renk ile gösterilen bölgeler (lacivert) en çok çalışma yapan ülkeyi, mavi ve tonları çalışma yapan ülkeleri, gri renk ise çalışma yapmayan ülkeleri ifade etmektedir.

En üretken ülkeler sıralamasında USA 1059 makale ile birinci sırada, Çin 225 makale ile ikinci sırada ve UK 205 makale ile üçüncü sırada yer almaktadır.

Çizelge 7. En çok atıf alan ülkeler

Ülke	Atıf sayısı
USA	3116
Australia	630
United Kingdom	522
Korea	497
Singapore	485
China	413
Norway	404
Brazil	313
Spain	304
France	287

Belirlenen anahtar kelimeler ile yapılan analizde en çok atıf alan ülkeler arasında 3116 atıfla USA birinci sırada, 630 atıfla Avustralya ikinci sırada, 522 atıfla Birleşik Krallık üçüncü sırada yer almaktadır.

Çizelge 8; En çok atıf alan yayınlar

Makale	DOI	Toplam atıf
Franklin AE, 2014, Nurse Educ Today	10.1016/j.nedt.2014.06.011	153
Liaw SY, 2014, Nurse Educ Today	10.1016/j.nedt.2013.02.019	146
Brown N, 2019, Clin Simul Nurs	10.1016/j.ecns.2019.02.002	126
La Cerra C, 2019, Bmj Open	10.1136/bmjopen-2018-025306	119
Paige JT, 2014, J Am Coll Surg	10.1016/j.jamcollsurg.2013.09.006	118
Tan AJQ, 2017, Nurse Educ Today	10.1016/j.nedt.2017.04.027	117
Aqel AA, 2014, Worldviews Evid-Based Nurs	10.1111/wvn.12063	111
Zapko KA, 2018, Nurse Educ Today	10.1016/j.nedt.2017.09.006	108
Haerling KA, 2018, Simul Healthc	10.1097/SIH.0000000000000280	99
Hsu L-L, 2015, J Prof Nurs	10.1016/j.profnurs.2014.05.007	95

Franklin ve diğerlerinin 2014 yılında yazdıkları ve Nurse Education Today dergisinde yayımlanan “Psychometric testing on the NLN Student Satisfaction and Self-Confidence in Learning, Simulation Design Scale, and Educational Practices Questionnaire using a sample of pre-licensure novice nurses” adlı makale 153 atıfla birinci sırada yer almaktadır.

Lıaw ve diğerlerinin 2014 yılında yazdıkları ve Nurse Education Today dergisinde yayımlanan ‘‘An interprofessional communication training using simulation to enhance safe care for a deteriorating patient’’ adlı makale 146 atıfla ikinci sırada yer almaktadır.

Brown ve diğerlerinin 2019 yılında yazdıkları ve Clinical Simulation in Nursing dergisinde yayımlanan ‘‘An Escape Room as a Simulation Teaching Strategy’’ adlı makale 126 atıfla üçüncü sırada yer almaktadır.



Görsel 6: Kelime Bulutu

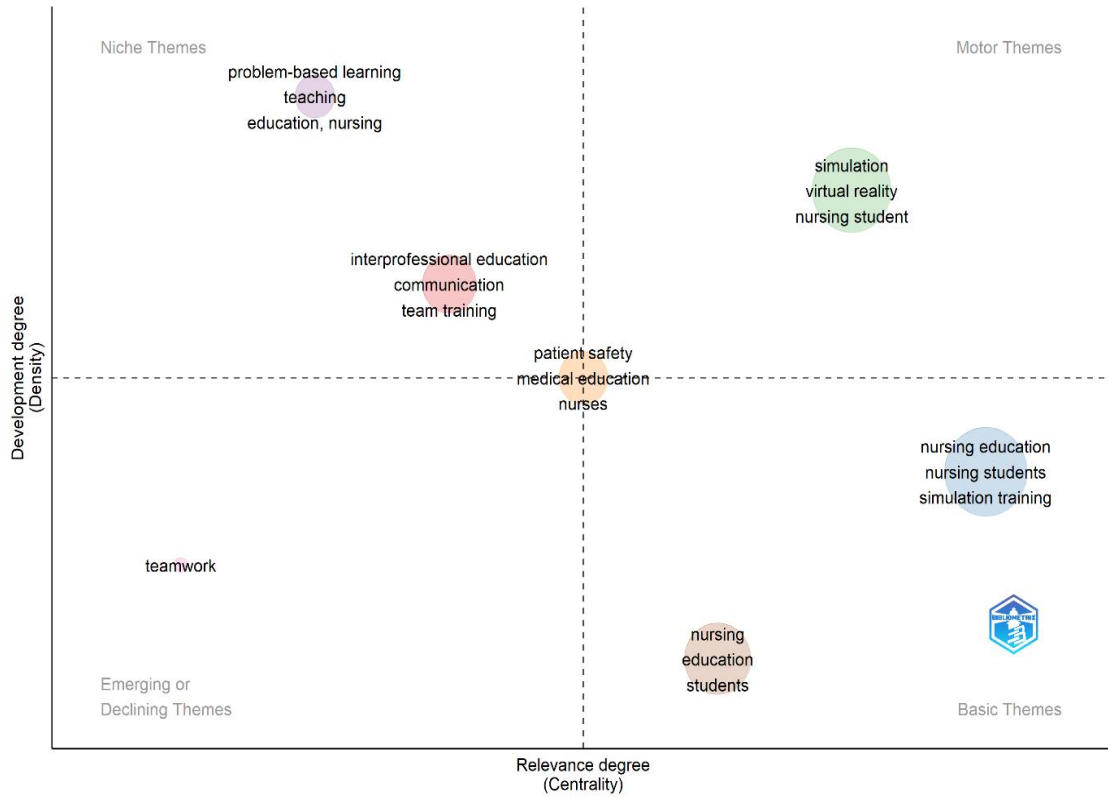
Kelime bulutunda yazarların kullandığı anahtar kelimeler arasında ‘‘simulation, nursing education ve nursing’’ en çok tekrarlanan kelimelerdir.

Çizelge 9. trend konular

Sözcük	Sıklık	Yıl (Q1)	Yıl (Q2)	Yıl (Q3)
simulation	231	2017	2020	2023
nursing education	113	2019	2022	2023
nursing	85	2018	2021	2023
nursing students	81	2019	2022	2023

education	59	2017	2019	2022
simulation training	51	2020	2022	2023
interprofessional education	38	2016	2019	2023
patient safety	33	2017	2020	2022
patient simulation	32	2017	2019	2021
virtual reality	28	2021	2023	2024

Çizelgede yazarların en çok kullandıkları anahtar kelimelerin yıllara göre dağılımı gösterilmektedir. Simulation sözcüğü 231 kez tekrar ederek 2017'nin birinci çeyreğinde, 2020'nin ikinci çeyreğinde ve 2023'ün üçüncü çeyreğinde popülerdir. Nursing education sözcüğü 113 kez tekrar ederek 2019'un birinci çeyreğinde, 2022'nin ikinci çeyreğinde ve 2023'ün üçüncü çeyreğinde popülerdir. Nursing sözcüğü ise 85 kez tekrar ederek 2018'in birinci çeyreğinde, 2021'in ikinci çeyreğinde ve 2023'ün üçüncü çeyreğinde popüler olmuştur.



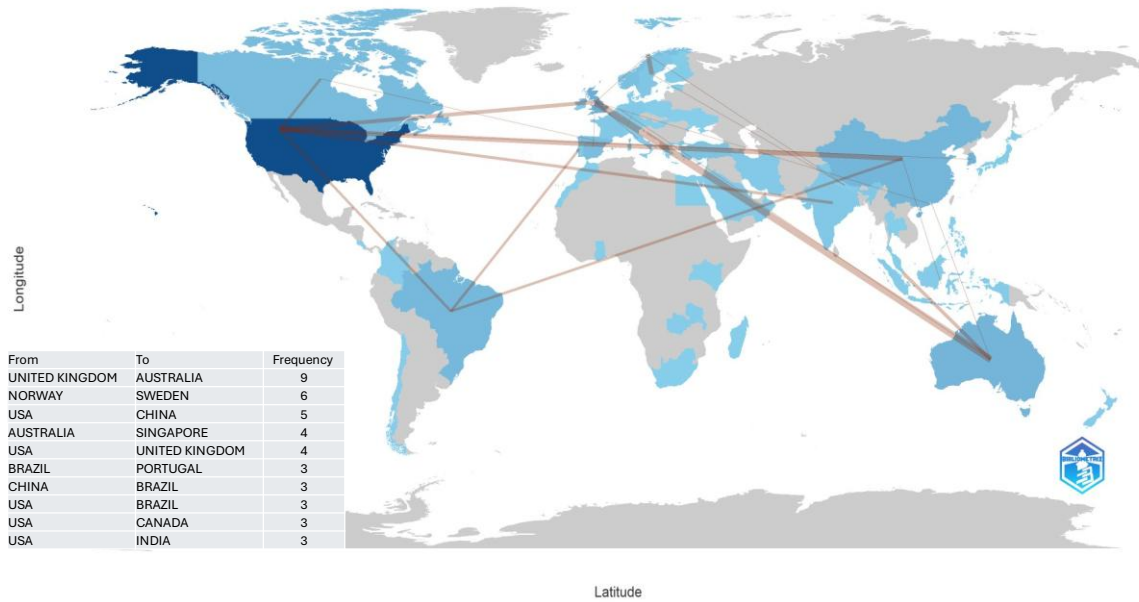
Görsel 7: tematik harita

Tematik harita dört farklı bölgeden oluşmaktadır. Motor tema bölümünde, incelenen anahtar kelimelerin en temel çalışma alanlarıyla ilişkilendirilen kümeler bulunmaktadır. Temel tema bölümü ise

ilgili anahtar kelimenin hem temel yapısını hem de gelişim sürecini yansıtan kümeleri içerir, yani dönüşüm sürecindeki kavramları gösterir.

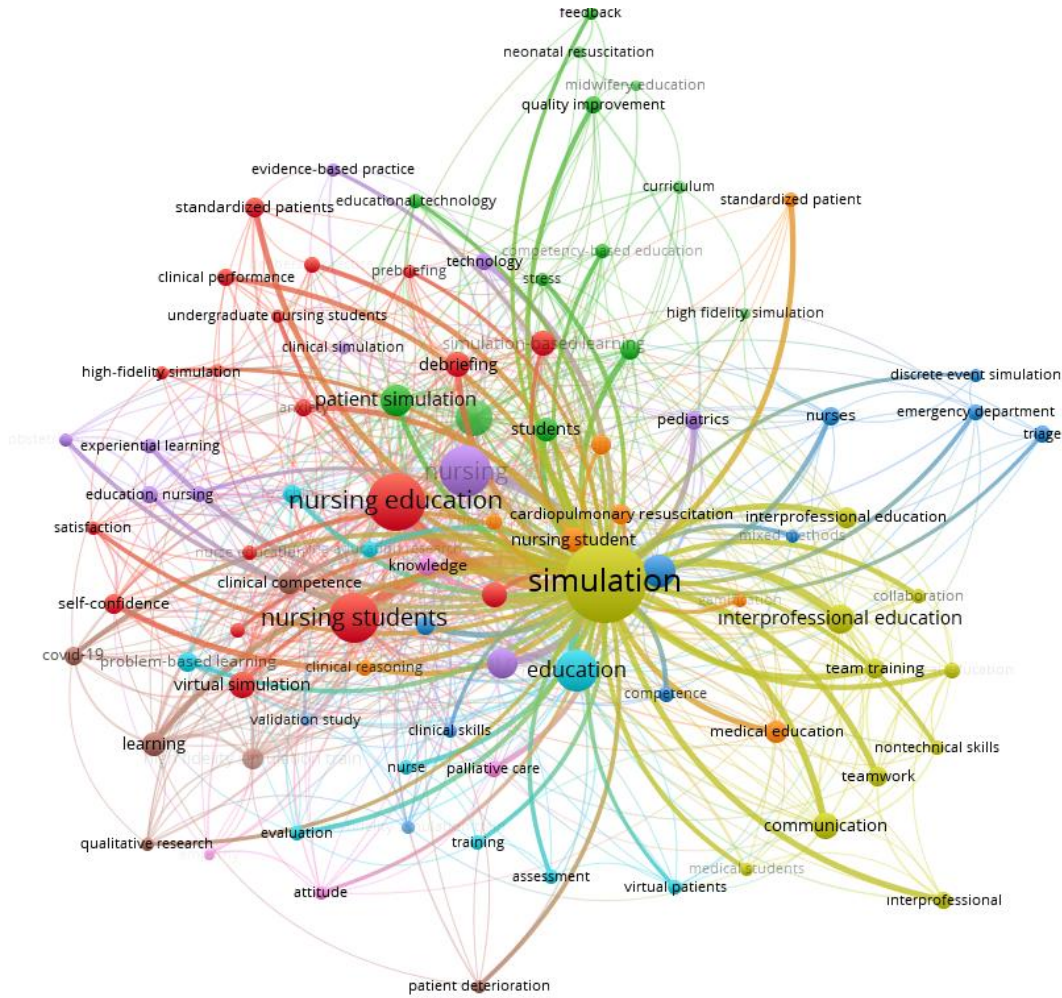
Haritanın ortaya çıkan ve azalan tema bölümü, belirli anahtar kelimelerin zaman içinde yükselişe geçtiğini veya önemini yitirdiğini gösterirken, niş tema bölümü ise yoğun şekilde araştırılan ancak diğer çalışmalarla fazla bağlantısı olmayan konuları kapsar. Bu nedenle, ele alınan anahtar kelimelerin hangi temalar çerçevesinde yoğunlaştığını anlayabilmek için temel tema ve motor tema bölümlerine odaklanmak önemlidir. Motor temada simulation, virtual reality, nursing study kelimeleri, temel tema için nursing education, nursing students, simulation trainig, nursing, education ve students kelimeleri bulunmaktadır.

Country Collaboration Map



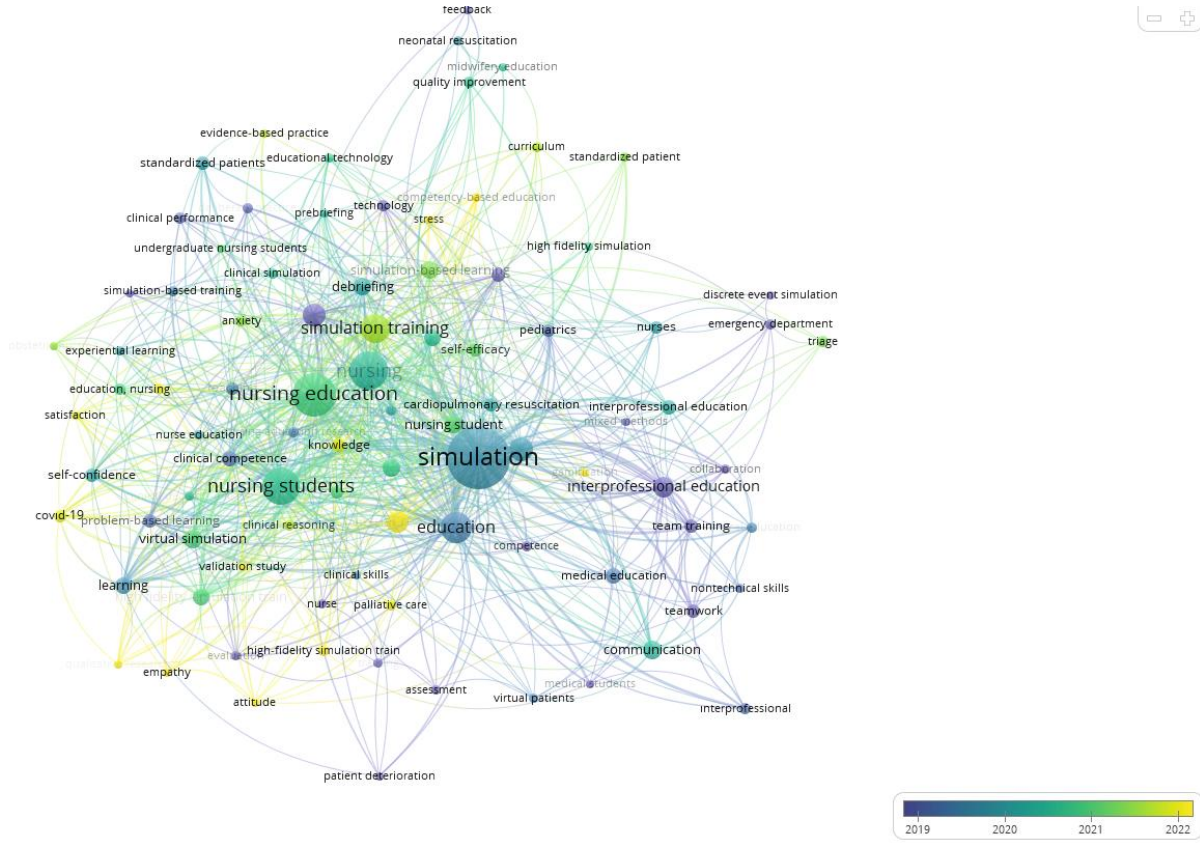
Görsel 8. Ülkelerin iş birliği haritası

Görselde ülkelerin iş birliği haritası verilmiştir. Kahverengi kalın çizgiler ülkelerarasındaki iş birliği sayısının fazla olduğunu ifade ederken ince kahverengi çizgiler ise iş birliği sayısının az olduğunu ifade etmektedir. Birleşik Krallık ile Avustralya 9 defa, Norveç ile İsveç 6 defa ve USA ile Çin 5 defa iş birliğinde bulunmuştur.



Görsel 9. Anahtar kelime ağ haritası

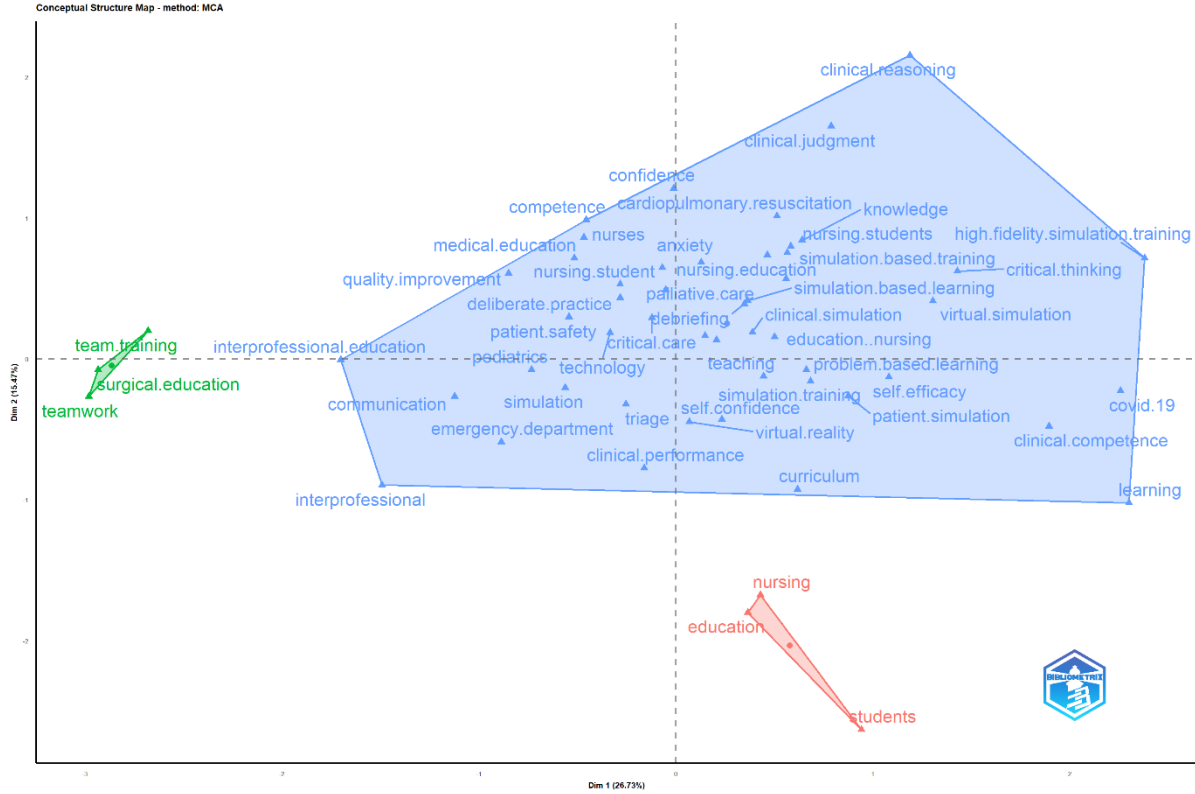
Görselde farklı renkler anahtar kelimelerin kullanım sıklığını ve kümelenme şeklini söylemektedir. Anahtar kelimeler 18 farklı küme oluşturmaktadır. Kürelerin büyüklüğüne göre en sık kullanılan anahtar kelime simulation; ikinci sıklıkta kullanılan anahtar kelime nursing education ve üçüncü sıklıkta kullanılan nursing kelimeleri en önemli kelimelerdir.



Görsel 10. Anahtar kelimelerin zaman çizelgesi

Görselde zaman çizelgesine ait ağ haritasında koyu mor olan renkler literatürde çalışılmış ve bitmiş olan kelimeleri anlatır. Simulation training, interprofessional education, teamwork ve team training kelimeleri 2019 ile 2020 yılları arasında çalışılmıştır.

Zaman çizelgesindeki sarı renk literatürde halen aktif kullanılan anahtar kelimeleri temsil etmektedir. Virtual reality, competency-based education, satisfaction, knowledge, empathy, simulation train kelimeleri hala literatürde aktif olarak kullanılmaktadır.



Görsel 11: Faktör analizi

Faktör analizi sonucunda makalelerin anahtar kelimeleri incelendiğinde bazı kelimelerin yüksek faktör yükleri ile ilk kümede yer aldığı, bu kapsamda “simulation training, simulation-based training, clinical simulation” anahtar kelimelerinin mavi kümede toplandığı belirlenmiştir. “nursing, education, students” kelimelerinin kırmızı kümede, “team training, teamwork, surgical education” kelimelerinin ise yeşil kümede toplandığı görülmektedir.

4. Tartışma

Bu çalışma hemşirelik eğitiminde senaryo temelli simülasyonla öğretim konusunda geçtiğimiz 10 yıl boyunca literatüre kazandırılan çalışmaları değerlendirmek amacıyla yapılmıştır. Yakın tarihte yapılan çalışmaların durumunu incelemek hemşirelerin gelecekte yapacakları çalışmalarda yol haritalarını çizmelerine yardımcı olacaktır. Simülasyonla eğitim üzerine yapılan çalışma sayısı artış göstermektedir. Öğrencilerin klinik becerileri kazanmalarında oldukça etkin bir yöntem olması yayın sayısındaki bu artışın başlıca sebeplerinden biridir (Li vd., 2022; Shorey ve Ng, 2021). Yıllar içerisinde hemşireler yaptıkları çalışmalarla hemşirelik biliminin teorik bilgi düzeyini oldukça yüksek bir seviyeye çıkarmıştır ve hemşirelik eğitiminde bu önemli bilgi birikiminin öğrenci hemşirelere kazandırılmasında simülasyon uygulamaları gibi yenilikçi eğitim yöntemleri daha fazla önem kazanmıştır. Sağlık sisteminin vazgeçilmez bir parçası olan hemşirelik bakımına olan ihtiyacın yıllar içerisinde artış gösterdiği görülmektedir buna paralel olarak toplumun ihtiyacı olan bu bakımı verebilecek sağlık profesyonellerine olan ihtiyaçta giderek artmıştır (Blay vd., 2022; Palese vd., 2021). Karmaşık sorunlara etkin çözümler üretilmesi gereken hemşirelik uygulamalarını gerçekleştirecek geleceğin hemşirelerini klinik ortama hazırlamada gerçeğe en yakın uygulama ortamını sağlayan simülasyon uygulamaları da bu ihtiyaca paralel olarak daha yaygın kullanım alanına ulaşmıştır. Çalışmamızda simülasyon uygulamalarını konu alan araştırmaların güncel olarak çok sayıda araştırmacı tarafından çalışılan bir konu olarak öne çıkması bu durumun bir sonucudur.

Simülasyon temelli öğretim çalışmalarının en çok yayınlandığı iki dergi Nurse Education Today ve Clinical Simulation in Nursing dergileridir. Simülasyon temelli öğretim çalışmalarının literatürde önde gelen uluslararası indeksli hemşirelik dergilerinde yayınlanması hemşireler tarafından konuya verilen önemi göstermektedir. Ayrıca yapılan analize dahil olan makalelerin hemşirelik alanıyla sınırlı tutulmadığı halde hemşirelik dergilerinin öne çıkması hemşirelik araştırmalarının kalitesinin ve alanda öncü olduklarının bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Yayınlar yıllık %12,8 oranında artmıştır. Bu artış oranı hemşirelikte senaryo temelli simülasyon eğitiminin giderek ilgi çektiğini göstermektedir. Yayınların ortalama yaşı 4,99 yıl olmuş ve her biri ortalama 14,19 atıf almıştır. Yayınların ortalama yaşına bakıldığında hemşirelikte senaryo temelli simülasyon eğitiminin literatürde çalışılan bir konu olduğu, orta düzeyde yenilik taşıdığı görülmektedir. Toplam 3030 yazarın çalışmalarının 17' si tek yazarlı olarak yayınlanmıştır. Belgelerdeki uluslararası ortak yazarlık oranı toplamın %14,39'unu

oluşturması hemşirelikte senaryo temelli simülasyon eğitiminin evrensel bir konu olduğunu göstermektedir.

En çok atıf alan yayın 153 atıfla Franklin ve diğerlerinin 2014 yılında yazdıkları ve Nurse Education Today dergisinde yayımlanan “*Psychometric testing on the NLN Student Satisfaction and Self-Confidence in Learning, Simulation Design Scale, and Educational Practices Questionnaire using a sample of pre-licensure novice nurses*” adlı makaledir. Çalışma, eğitim araştırmalarında simülasyon temelli öğretimin etkilerini değerlendirirken kullanılacak araçların psikometrik sağlamlığını destekleyerek alana önemli katkı sağlamaktadır.

Türkiye’nin 94 makale ile en çok yayın yapan dokuzuncu ülke konumunda olduğu görülmektedir. Ancak atıf sayısında daha geride bir noktada yer alması potansiyelinin altında başarı göstermiş olduğunu düşündürmektedir.

Çalışmamızın anahtar kelime analizinde, eleman sayısına göre en büyük kümede ‘simulation’, ikinci büyük kümede ‘nursing education’ kelimeleri ve üçüncü büyük kümede ise ‘nursing students’ kelimeleri yer aldığı görülmektedir.

Liu ve arkadaşlarının 2025 yılında yaptıkları çalışmada da benzer şekilde USA, Çin ve Birleşik Krallık ülkelerinin bu alanda yapılan araştırmalarda ön planda olduğu sonucunu ortaya koymuşlardır. Bu çalışmada benzer şekilde uluslararası iş birliklerinin daha da güçlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Liu vd., 2025).

Korkmaz ve Ateş’in 2025 yılında yaptıkları bir çalışmada Web of Science veri tabanından elde edilen 198 yayın analiz edilmiş, 'simülasyon', 'hemşirelik eğitimi', 'standartlaştırılmış hasta' ve 'hemşirelik öğrencileri' anahtar kelimeleri ön plana çıkmıştır. Yapılan bibliometrik analiz çalışmasında hemşirelik eğitiminde Standart Hasta (SP) simülasyonunun psikiyatri hemşireliği eğitiminde ve özellikle bilgi ve beceri geliştirmede yaygın olarak kullanıldığı belirlenmiştir (Korkmaz ve Ateş, 2025).

Mun ve arkadaşlarının 2025 yılında yaptıkları bir çalışma 2014 yılından itibaren alanda yapılan çalışmalarda artış olduğunu göstermektedir. Çalışmanın bulguları hemşirelik öğrencilerinin klinik becerilerini geliştirmek amacıyla gerçekçi senaryolarla desteklenen simülasyonlara duyulan ihtiyacı ortaya koymaktadır (Mun, Kim ve Woo, 2025).

5. Sonuç

Bu çalışmadan elde edilen veriler doğrultusunda hemşirelik eğitiminde senaryo temelli simülasyonla öğretim üzerine yapılan çalışmaların bilim dünyasında önemli bir yere sahip olduğunu söylemek mümkündür. Nurse Education Today en çok yayın yapan dergi olurken bilimsel üretimde ve atıf sayısında birinci ülke ise ABD olmuştur. Simulation, nursing education ve nursing students anahtar kelimeleri bilimsel yayınlarda yazarlar tarafından aktif bir şekilde kullanılan anahtar kelimelerdir.

Bu analiz çalışması gelecekte yapılacak araştırmalar içinde önemli bulgular ortaya koymaktadır. Anahtar kelimelerin ağ haritasına göre sanal gerçeklik, yeterlilik temelli eğitim, empati, simülasyon eğitimi konularının merkezinde olduğu daha fazla araştırmaya gereksinim olduğu görülmektedir. Ülkemizde senaryo temelli simülasyon eğitimi çalışmalarının giderek arttığı ancak atıf alma açısından istendik düzeyde olmadığı görülmektedir. Bu nedenle ülkemizde senaryo temelli simülasyonla eğitim üzerine daha fazla çalışma yapılması, uluslararası işbirliklerine daha fazla önem verilmesi ve farklı ülkelerden bilim insanlarıyla yürütülen ortak çalışmaların sayısının artırılması önemlidir. Gelecekte yapılacak çalışmalarda araştırmacılar planlarını bu analiz doğrultusunda planlayarak literatürü tamamlayıcı bilgiler üretebilirler.

KAYNAKÇA

Akin Korhan, E., Akbıyık, A., Kırşan, M., Namık, E., Uzelli Yılmaz, D., Ceylan, B., & Tokem, Y. (2019). Senaryo-temelli Simülasyon Yönteminin Öğrencilerin Öz-etkinlik Algı Düzeyleri Üzerindeki Etkisi. *İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 4(1), 13–17.

Blay, N., Sousa, M. S., Rowles, M., & Murray-Parahi, P. (2022). The community nurse in Australia. Who are they? A rapid systematic review. *Journal of Nursing Management*, 30(1), 154-168. <https://doi.org/10.1111/jonm.13493>

Campos, N., Nogal, M., Caliz, C., & Juan, A. A. (2020). Simulation-based education involving online and on-campus models in different European universities. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17(1), 8. <https://doi.org/10.1186/s41239-020-0181-y>

Cant, R., Ryan, C., & Kardong-Edgren, S. (2022). Virtual simulation studies in nursing education: A bibliometric analysis of the top 100 cited studies, 2021. *Nurse Education Today*, 114, 105385. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2022.105385>

Çelik, F., & Baturay, M. H. (2024). Eğitimin geleceğini şekillendirmede teknoloji ve inovasyon. *Smart Learning Environments*, 11(54). <https://doi.org/10.1186/s40561-024-00339-0>

Chang, C.-Y., Gau, M.-L., Tang, K.-Y., & Hwang, G.-J. (2021). Directions of the 100 most cited nursing student education research: A bibliometric and co-citation network analysis. *Nurse Education Today*, 96, 104645. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2020.104645>

Chernikova, O., Heitzmann, N., Stadler, M., Holzberger, D., Seidel, T., & Fischer, F. (2020). Simulation-Based Learning in Higher Education: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 90(4), 499-541. <https://doi.org/10.3102/0034654320933544>

Currie, J., Thompson, C., Grootemaat, P., Andersen, P., Finnegan, A., Carter, M., & Halcomb, E. (2023). A scoping review of clinical skill development of preregistration registered nurses in Australia and five other English-speaking countries. *Journal of Clinical Nursing*, 32(1-2), 283-297. <https://doi.org/10.1111/jocn.16239>

Demir Acar, M., & Çaylak Altun, E. (2024). Senaryo temelli hemşirelikte öğretim dersinin öğrencilerin öğrenme materyalleri motivasyonları açısından incelenmesi. *TOGU Sağlık Bilimleri Dergisi*, 4(1), 36-49. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2962354>

El Hussein, M. T., & Favell, D. (2022). Simulation-Based Learning in Nurse Practitioner Programs: A Scoping Review. *The Journal for Nurse Practitioners*, 18(8), 876-885. <https://doi.org/10.1016/j.nurpra.2022.04.005>

Filipe, H. P. (2025). Why and how does simulation-based education work? *Acta Ophthalmologica*, 103(S284). <https://doi.org/10.1111/aos.16920>

- Görücü, S., Türk, G., & Karaçam, Z. (2024). The effect of simulation-based learning on nursing students' clinical decision-making skills: Systematic review and meta-analysis. *Nurse Education Today*, 140, 106270. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2024.106270>
- Himes, D., Ravert, P., & Tingey, C. (2009). Engaging nursing students in the fundamental skill lab: Scenario-based simulations. *Clinical Simulation in Nursing*, 5(3), 140-145.
- Korkmaz, E. K., & Ateş, E. (2025). Standardized patient simulation in nursing education: A bibliometric analysis and visualization from 2002 to 2024. *Nurse Education in Practice*, 84, 104322. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2025.104322>
- Li, Y. Y., Au, M. L., Tong, L. K., Ng, W. I., & Wang, S. C. (2022). High-fidelity simulation in undergraduate nursing education: A meta-analysis. *Nurse education today*, 111, 105291. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2022.105291>
- Liu, Y., Chen, Y., Fu, M., Chen, L., & Wang, Y. (2025). Mapping the landscape of scenario-based simulation teaching in nursing: Insights from a visual bibliometric analysis. *CIN: Computers, Informatics, Nursing*. <https://doi.org/10.1097/CIN.0000000000001291>
- Mulyadi, M., Tonapa, S. I., Rompas, S. S. J., Wang, R.-H., & Lee, B.-O. (2021). Effects of simulation technology-based learning on nursing students' learning outcomes: A systematic review and meta-analysis of experimental studies. *Nurse Education Today*, 107, 105127. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2021.105127>
- Mun, M., Kim, M., & Woo, K. (2025). Advancements in simulation-based nursing education: Insights from a bibliometric analysis of temporal trends. *Nurse Education Today*, 151, 106719. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2025.106719>,
- Oliveira, G. C., de Araújo, A. D. D. G., da Silva Júnior, F. R., Barros, L. F., dos Santos Sousa, F. W., & de Galiza, F. T. (2025). Bibliometric analysis of high-fidelity simulation training in nursing. *Nurse Education Today*, 149, 106653. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2025.106653>
- Özsevgeç, L. C., & Kocadağ, Y. (2013). Senaryo tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin kalıtım konusundaki yanılgılarının giderilmesi üzerindeki etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 83-96.
- Palese, A., Papastavrou, E., & Sermeus, W. (2021). Challenges and opportunities in health care and nursing management research in times of COVID-19 outbreak. *Journal of Nursing Management*, 29(6), 1351-1355. <https://doi.org/10.1111/jonm.13299>
- S Shorey, S., & Ng, E. D. (2021). The use of virtual reality simulation among nursing students and registered nurses: A systematic review. *Nurse education today*, 98, 104662. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2020.104662>
- Sivanjali, M. (2024). The Effectiveness of Simulation-based Learning in Clinical Education. *Batticaloa Medical Journal*, 18(1), 45-47. <https://doi.org/10.4038/bmj.v18i1.36>

Terzi, A., Yildirim, Y., & Kocakoc, I. D. (2025). The Power of Role Play in Nursing Education: A Bibliometric Analysis and Visualization. *Nurse Education Today*, 149, 106633. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2025.106633>

Timotheou, S., Miliou, O., & Dimitriadis, Y. (2023). Dijital teknolojilerin eğitim üzerindeki etkileri ve okulların dijital kapasitesini ve dönüşümünü etkileyen faktörler: Bir literatür taraması. *Education and Information Technologies*, 28, 6695–6726. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11431-8>

Uysal, N. (2016). Improvement of nursing students' learning outcomes through scenario-based skills training. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 24, e2790. <https://doi.org/10.1590/1518-8345.1310.2790>

Zhang, Q., Chen, J., & Liu, J. (2022). Global Trends and Hot-Spots in Research on Virtual Simulation in Nursing: A Bibliometric Analysis From 1999 to 2021. *Frontiers in Public Health*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.890773>

**İLİŞKİSEL KÜLTÜREL TERAPİNİN KADINLAR ÜZERİNDEKİ ETKİLİLİĞİ:
SİSTEMATİK BİR GÖZDEN GEÇİRME**
**THE EFFECTIVENESS OF RELATIONAL CULTURAL THERAPY ON WOMEN: A
SYSTEMATIC REVIEW**

Doç. Dr. Nezir EKİNCİ

Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi

nezirekinci@kmu.edu.tr -0000-0002-2065-2992

Hacer GÜVEN

Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi

240401079@stu.kmu.edu.tr -0009-0009-9554-1224

ÖZET

Bu çalışma, İlişkisel Kültürel Terapi (İKT)'nin kadınlar üzerindeki uygulamalarını ve etkililiğini değerlendirerek, konuya dair yapılan araştırmaların sistematik bir gözden geçirilmesini amaçlamaktadır. Kadınların kültürel bağlamda yaşadıkları zorluklar, ruhsal sağlıkları ile olan ilişkisi ve İKT'nin bu bağlamda sağladığı olumlu etkiler üzerinde durulmuştur. İKT' nin kadınlar üzerindeki uygulanışını ve etkililiğini değerlendirmek amacıyla Yök Tez, Tr Dizin, Dergi Park, Sobiad, Taylor and Francis ve Web of Science veri tabanlarında, Ocak 2008 ile Aralık 2024 (20 Aralık'a kadar) yılları arasında İKT ve kadınlar ile ilgili Türkçe ve İngilizce yazılmış makale ve tezleri kapsayacak şekilde literatür taraması yapılmıştır. Tarama yapılırken, “ilişkisel kültürel terapi”, “ilişkisel kültürel kuram”, “ilişkisel kültürel kuram ve kadınlar” “kadınlarda ilişkisel kültürel terapi”, “relational cultural theory and women”, “relational cultural theory in women” anahtar kelimeleri kullanılmıştır. Tarama sonucunda araştırmanın amacına uygun toplam 14 makale gözden geçirilmiştir. Elde edilen bulgular İKT'nin kadınlar üzerindeki olumlu etkilerini ortaya koymakta ve bu terapinin ruhsal iyilik hali, sosyal bağların güçlendirilmesi ve duygu yönetimi konularında önemli bir araç olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak İKT'nin, kadınların ruhsal ve sosyal gelişimlerini destekleyen önemli bir model olduğu, gelecekteki çalışmalarda daha fazla dİKTat çekmesi gereken stratejiler barındırdığı belirtilmektedir.

Anahtar Kelimeler: İlişkisel kültürel terapi, kadın, sistematik gözden geçirme

Abstract

This study aims to provide a systematic review of the research on the subject by evaluating the applications and effectiveness of Relational Cultural Therapy (RCT) on women. The difficulties

women experience in the cultural context, its relationship with their mental health and the positive effects of RCT in this context are emphasized. In order to evaluate the implementation and effectiveness of RCT on women, a literature review was conducted in Yök Thesis, Tr Index, Dergi Park, Sobiad, Taylor and Francis and Web of Science databases, covering articles and theses written in Turkish and English on RCT and women between January 2008 and December 2024 (until December 20). The keywords “relational cultural therapy”, “relational cultural theory”, “relational cultural theory and women”, “relational cultural theory and women”, “relational cultural therapy in women”, “relational cultural theory and women”, “relational cultural theory in women” were used. As a result of the search, a total of 14 articles suitable for the purpose of the study were reviewed. The findings reveal the positive effects of RCT on women and show that this therapy is an important tool for mental well-being, strengthening social bonds and emotion management. As a result, it is stated that RCT is an important model that supports women's psychological and social development and that it contains strategies that should receive more attention in future studies.

Keywords: Relational cultural therapy, women, systematic review

1.GİRİŞ

İlişkisel Kültürel Kuram (İKT), insan doğasının temelinde bağlantı ve ilişki kurma eğiliminin olduğunu savunan bir yaklaşımdır. Bu kurama göre, bireylerin en önemli gereksinimi bağımsızlık ya da bireysellik değil, anlamlı ve karşılıklı ilişkiler geliştirmektir (Jordan, 2017). İKT, kişisel gelişimin, insan doğasının bir parçası olan bu ilişkiler içinde meydana geldiğini belirtir ve bireylerin gelişimini destekleyen ilişkiler kurma çabasını merkeze almaktadır (Miller ve Stiver, 1997; Jordan, 2000).

Jean Baker Miller'ın çığır açan kitabı "Yeni Bir Kadın Psikolojisine Doğru" (1976), İKT'nin temel fikirlerini ilk kez ortaya koymuştur. Miller, büyümeyi teşvik eden ilişkilerin "beş iyi şey" (canlılık ve enerji, değer duygusu, berraklık, üretkenlik, daha fazla yakınlık arzusu) olarak adlandırmakta ve bu ilişkilerin karşılıklı güçlendirme ve empati ile karakterize edildiğini belirtmektedir. Jordan (2017), terapinin karmaşık ve öngörülemez bir süreç olduğunu ve terapi ilişkisinin savunmasızlığın ortaya çıkmasına ve keşfedilmesine izin verecek kadar güvenli hale gelmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

İKT, danışmanlık ve süpervizyonda kullanılan feminist bir çerçeve olarak, özgünlük, karşılıklılık ve büyümeyi teşvik eden ilişkilerde bulunan dayanıklılığı ve güçlenmeyi kabul etmektedir. Bu kuram, danışman ve danışanın, danışma ilişkisinden eşit derecede etkilenmeye ve değişmeye istekli olmasını ve bu ilişkinin derinliğiyle ilişkili doğal savunmasızlığı kabul etmesini gerektirmektedir. İKT'nin kanser hastaları (Raquel-Bogdan, 2019), yeni anneler, travma sonrası stres bozukluğu teşhisi konan bireyler (Kress, Haiyasoso, Zoldan, Headley and Trepal, 2018) ve yas ve kayıp sorunları üzerinde çalışan danışanlar gibi belirli alanlarda nasıl kullanıldığını araştıran çalışmalar, bu kuramın geniş uygulama alanını göstermektedir.

İKT'nin temel bileşenleri, danışmanlığa yönelik feminist yaklaşımlardan türemiştir ve güç farklılıklarına, sosyopolitik yapılar, iş birliği ve güçlü yönler dayalı yaklaşımların entegrasyonuna, eşitlikçi ilişkiler kurmaya ve kolektivist ve kültürel bağlamlarda gelişme

göstermektedir (Enns, 2004, 2012; Thacker ve Gibbons, 2019). Bu kuram, danışmanlık mesleğinin hümanizm, çok kültürlülük ve sosyal adalet temelinde oluşturulan değerleri için farklı bir çerçeve sunmaktadır (Duffey ve diğerleri, 2016; Frey, 2013; Hammer ve ark., 2016; Headley ve Sangganjanavanich, 2014).

İKT, bireylerin ilişkilerle büyüdüğünü savunmaktadır (Jordan, 2008). Bu tür ilişkilerde her zaman kopukluklar olmaktadır ve empatik başarısızlıklar tüm ilişkilerde görülmektedir. Ancak, bağlantı kesilmesi giderilebilirse, daha güçlü bağlantılar ortaya çıkmaktadır (Jordan, 2008). Örneğin, daha az güçlü olan kişi kopukluğu ifade edebilir ve daha güçlü bir kişinin neden olduğu acıya dİKTat çekebilirse ve daha güçlü olan kişi empatik olarak dinlerse, daha az güçlü olan kişi önemli olduğunu, ilişkisel olarak etkili olabileceğini ve bir ilişkide olumlu bir değişiklik yaratabileceğini öğrenmektedir (Jordan, 2008). İKT ayrıca kültürdeki ve ailedeki güç dinamiklerinin insanların refahını nasıl etkilediğini de açıkça ortaya koymaktadır. Ayrılmalar toplumsal düzeyde, farklılıkların tabakalaşması olduğunda ve merkezdeki grup marjinal grupları aşağıladığında ortaya çıkmaktadır (Jordan, 2008).

İKT, özgünlük, karşılıklılık ve büyümeyi teşvik eden ilişkilerde bulunan dayanıklılığı ve güçlenmeyi kabul eden danışmanlık ve süpervizyonda kullanılan feminist bir çerçevedir. Jean Baker Miller'ın "Yeni Bir Kadın Psikolojisine Doğru" (Miller, 1976) adlı ufuk açıcı çalışmasından yola çıkarak, İKT'nin uygulanması son birkaç yılda birçok disiplinde olduğu gibi danışmanlık mesleğinde de ilgi görülmektedir. Psikolojik danışma pratiğini geliştirmeye yönelik etkisi göz önüne alındığında İKT, danışmanlık mesleğinin hümanizm, çok kültürlülük ve sosyal adalet temelinde oluşturulan değerleri için bir temel oluşturmak için farklı bir çerçeve sunmaktadır (Duffey ve diğerleri, 2016; Frey, 2013; Hammer ve ark., 2016; Headley ve Sangganjanavanich, 2014).

Sonuç olarak İKT, bireylerin ilişkileriyle olan bağlantısını, katılımını ve anlayışını yaşam boyu süren bir gelişim süreci olarak ele almaktadır. Bu öncül üzerine inşa edilen İKT, sentezlenmiş çerçevesini oluşturmak için çeşitli boyutlardan işlev görmektedir. İKT'nin ilkeleri, danışma ilişkileri, danışman eğitimi ve klinik süpervizyon gibi çoklu modellere bağlı olduğu görülmektedir (örneğin, Brown ve diğerleri, 2018; Duffey ve ark., 2016; Lasinsky, 2020; Lenz, 2014, 2016; Purgason ve diğerleri, 2016). Temel bileşenleri aynı zamanda danışmanlığa yönelik feminist yaklaşımlardan türemiştir, bu nedenle güç farklılıklarına ve sosyopolitik yapılara daha derin bir dİKTat göstermektedir. Danışman ve danışanın/öğrencinin dönüşümü; iş birliği ve güçlü yönler dayalı yaklaşımların entegrasyonu; eşitlikçi ilişkiler kurmak ve kolektivistik ve kültürel bağlamlarda gelişimi sağlamaktadır (Enns, 2004, 2012; Thacker ve Gibbons, 2019). Diğer İKT akademisyenleri ve teorisyenleri (örneğin, Miller, 1987; Miller ve Stiver, 1997), çerçevenin birincil aracının değişim, gelişim ve dönüşümü güçlendirmek için anlamlı ve derinleştirilmiş bağlantıları vurguladığını kabul etmektedir.

1.1.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı İlişkisel Kültürel Kuram kullanılarak yürütülen çalışmaların sistematik bir biçimde gözden geçirerek İlişkisel Kültürel Kuram'ın kadınlar üzerinde uygulanmasına yönelik etkililiğini ortaya koymaktır. Bu çalışmada aşağıda belirtilen alt amaçlara yanıt aranmıştır:

1. İlişkisel Kültürel Kuram'ın kadınlar üzerindeki uygulamalarını inceleyen çalışma türleri nelerdir?
2. İlişkisel Kültürel Kuram'ın kadınlar üzerindeki uygulamalarını inceleyen çalışmalar hangi yıllarda yapılmıştır?
3. İlişkisel Kültürel Kuram'ın kadınlar üzerindeki uygulamalarını inceleyen çalışmalara ilişkin sonuçlar nelerdir?

2.YÖNTEM

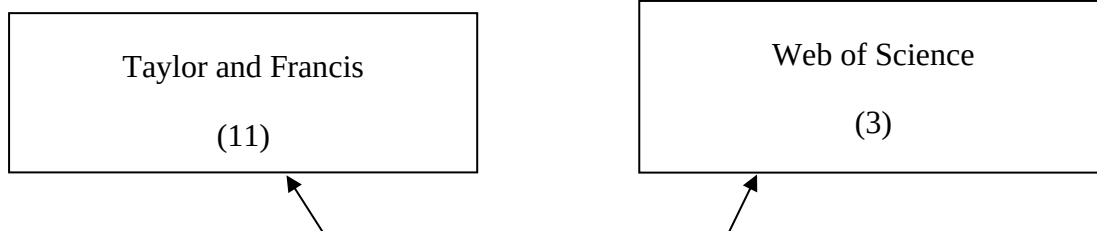
2.1. Araştırma Stratejisi

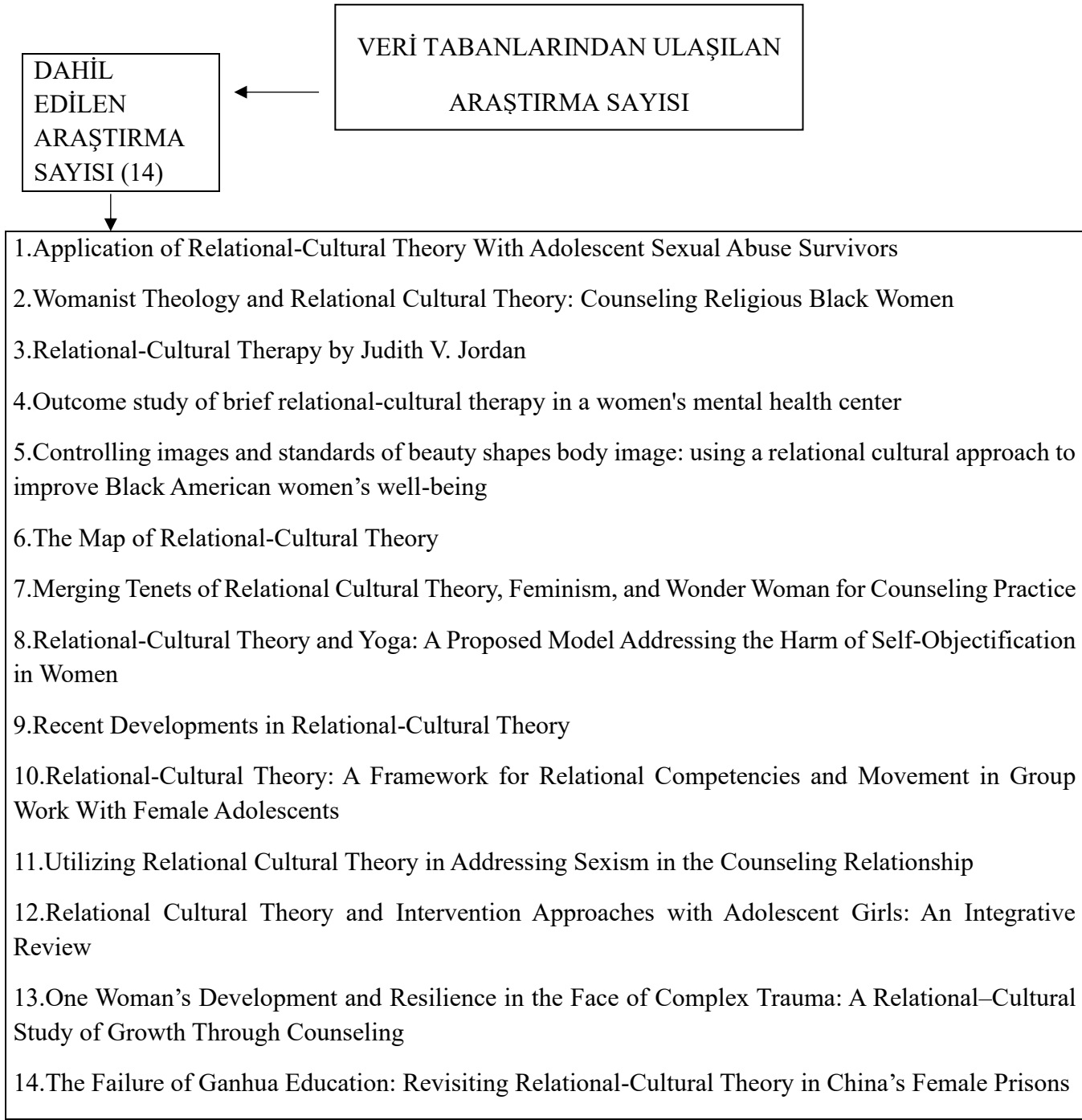
Bu araştırma, İKT'ın kadınlar üzerindeki çalışmaların etkililiğini incelemek amacıyla doküman analizi ve sistematik derleme yöntemi kullanılan nitel bir çalışmadır. Doküman analizi, belirli bir amaca yönelik olarak ilgili kaynakların toplanması, incelenmesi, analiz edilmesi ve değerlendirilmesi sürecini ifade eder (Karasar, 2005). Sistematik derleme, belirli bir araştırma sorusuna yanıt bulmak amacıyla, belirlenen kriterlere uygun olarak aynı konudaki çalışmaların planlı ve tarafsız bir şekilde taranması, değerlendirilmesi ve sentezlenmesi sürecidir (Çınar, 2021). Bu çalışmada yer verilen çalışmaların seçilmesi ile ilgili tüm detaylar, PRISMA (Sistematik İncelemeler ve Meta Analizler için Tercih Edilen Raporlama Öğeleri) yönergeleri dikkate alınarak incelenmiştir. Çalışma kapsamında Kasım 2024 ile Aralık 2024 (20 Aralık'a kadar) tarihleri arasında Yök Tez, Tr Dizin, Dergi Park, Sobiad, Taylor and Francis ve Web of Science veri tabanlarında, Ocak 2008 ile Aralık 2024 (20 Aralık'a kadar) yılları arasında İKT ve kadınlar ile ilgili Türkçe ve İngilizce yazılmış makale ve tezleri kapsayacak şekilde literatür taraması yapılmıştır. Tarama yapılırken, "ilişkisel kültürel terapi", "ilişkisel kültürel kuram", "ilişkisel kültürel kuram ve kadınlar" "kadınlarda ilişkisel kültürel terapi", "relational cultural theory and women", "relational cultural theory in women" anahtar kelimeleri kullanılmıştır.

2.2. Seçim Kriterleri

Araştırmaya dahil edilecek makale ve tezleri belirlemek amacıyla gerçekleştirilen literatür taramasında seçim kriterleri olarak; 1.İKT etkililiğini ele alan çalışmalar, 2. Belirtilen yıllar arasında olan çalışmalar, 3. Tam metnine ulaşılan çalışmalar, 4. Türkçe ve İngilizce dilinde olan çalışmalar, 5. Sadece İKT'ın kadınlar üzerindeki etkililiğini ele alan çalışmalar kullanılmıştır. Araştırmanın hariç tutma kriterleri ise 1. İKT hakkında bilgi vermeyen çalışmalar, 2. Belirtilen yıllar arasından daha eski olan çalışmalar, 3. Tam metnine ulaşamayan çalışmalar, 4. Türkçe ve İngilizce dilinde olmayan çalışmalar, 5. İKT ve kadınlar üzerindeki etkililiği harici yaklaşımları içeren çalışmalar olarak belirlenmiştir.

Gerçekleştirilen literatür taramasında 14 çalışmaya ulaşılmıştır. Seçim kriterleri ve hariç tutma kriterleri doğrultusunda ayrıntılı şekilde değerlendirilen 14 çalışmanın hepsi makale çalışmasıdır. Araştırmaya dahil edilecek çalışmaların sistematik bir şekilde incelenmesine yönelik PRISMA süreci Çizelge 1'de sunulmaktadır.





Çizelge 1: PRISMA Akış Şeması

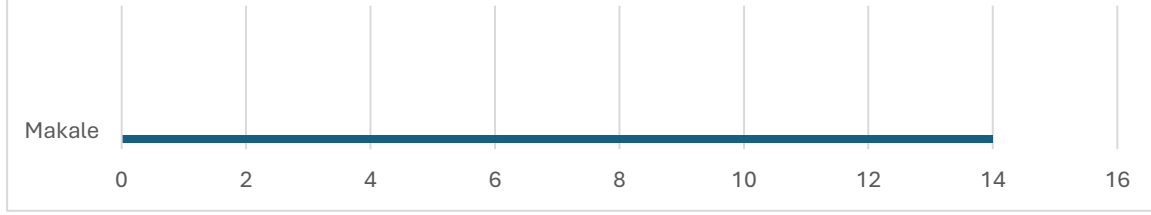
3. BULGULAR

İKT'nın kadınlar üzerindeki etkililiğini ele alan çalışmaların incelenmesi sonucunda elde edilen verilere yönelik bulgulara çalışmanın bu bölümünde yer verilmiştir.

3.1. Çalışmanın Türleri

Araştırmaya dahil edilen çalışmaların türlere göre analizi Grafik 1'de verilmiştir.

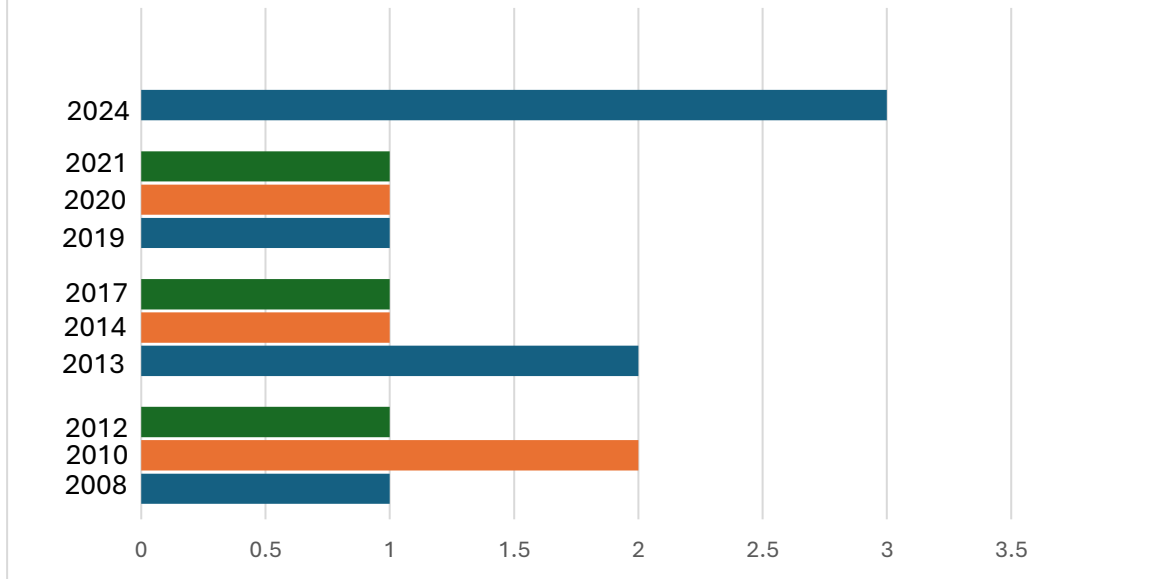
Grafik 1: Araştırmaya dahil edilen çalışmaların türleri



3.2. Çalışmanın Yılları

Araştırmaya dahil edilen çalışmaların yıllara göre analizi Grafik 2’de verilmiştir.

Grafik 2: Araştırmaya dahil edilen çalışmanın yılları



3.3. Çalışmalara İlişkin Bulgular

Haiyasoso ve Schuermann (2018)’nın çalışması incelendiğinde, çocukların istismar sonucu ilişkilerinin zayıfladığı görülmektedir (Banks, 2006). Bu nedenle, ilişkileri teşvik eden büyüme kapasitesini artırmayı amaçlayan bir terapinin kullanılması önem arz etmektedir. Travma sonrası çalışmanın ilişkisel, bağlamsal ve gelişimsel yönlerine dikkat etmek hem danışanlar hem de danışmanlar için iyi olma halini artırmaktadır. İKT’yi diğer çerçevelere entegre etmek, TSSB, depresyon ve anksiyete gibi diğer azaltılmış etkilere ek olarak daha iyi ilişkisel bağlar sağlamaktadır. Bu çalışmadaki bulgular, çocukların travma sonrası iyileşme süreçlerinde ilişkisel gelişimlerinin desteklenmesinin önemini vurgulamaktadır.

Avent Harris vd. (2023), çalışmaları incelendiğinde siyahi kadınların tarih boyunca toplumsal marjinalleşme, ayrımcılık, cinsiyetçilik ve ırkçılıkla mücadele ettikleri görülmektedir. Siyahi kadınlar genellikle dini ve manevi inançlarını bir başa çıkma mekanizması olarak kullandıklarından terapi almaya karşı daha uzak durmaktadır. Kadıncı Teoloji ve İKT'ın entegre edilmesiyle, Siyah kadınların manevi kimlikleri güçlendirilirken, ilişkisel bağlarını yeniden tanımlamaları ve marjinalleştirici anlatıları dönüştürmeleri sağlanabilir. Bu entegrasyon, Siyah kadınların hem manevi hem de ilişkisel olarak güçlenmelerine katkıda bulunabilir.

Oakley vd. (2013), yaptığı çalışma incelendiğinde, Kısa Süreli İlişkisel-Kültürel Terapi (KSİKT), kadınların depresyon, anksiyete, benlik saygısı ve ilişkisel sorunlar gibi çeşitli ruh sağlığı zorluklarıyla başa çıkmalarını desteklemek amacıyla geliştirilmiştir. KSİKT, kadınların ruh sağlığı tedavisinde eşitlikçi ve destekleyici bir terapötik ilişki modeli oluşturmayı hedeflemektedir. Kadınların, toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinden kaynaklanan depresyon, anksiyete ve travma sonrası stres bozukluğu gibi ruh sağlığı sorunlarına daha yatkın olduğu bilinmektedir (WHO, 2000, 2001). Terapötik müdahale sonrasında, depresyon, anksiyete ve benlik saygısı ölçütlerinde anlamlı iyileşmeler gözlemlenmiş ve bu kazanımlar, 3 ve 6 aylık takiplerde de korunmuştur. Bu bulgular, KSİKT' nin kadınların ruh sağlığı tedavisinde etkili bir yöntem olduğunu ortaya koymaktadır.

Williams vd. (2024), yaptığı çalışma incelendiğinde, Avrupa merkezli güzellik standartlarının Siyah kadınlar üzerindeki baskıcı etkilerini tartıştığı görülmektedir. Zayıflık, açık ten rengi ve düz saç gibi özellikleri idealleştiren bu standartlar, Siyah kadınların beden algılarını olumsuz yönde şekillendirmektedir. Denetleyici imgeler, Siyah kadınların toplumdaki konumlarını sınırlandırmakta ve benlik algılarını olumsuz etkilemektedir. Terapötik yaklaşımlar, denetleyici imgeleri sorgulayıp Siyah kadınların kendi beden algılarını ve ilişkisel bağlarını yeniden tanımlamalarına yardımcı olmalıdır. İlişkisel Kültürel Kuram, semptom azaltmanın ötesinde, bireylerin toplumsal bağlamda maruz kaldıkları baskıları anlamalarına ve direnç geliştirmelerine olanak sağlamaktadır. Bu bağlamda, İKT'ın sunduğu çerçeve, Siyah kadınların beden algılarını ve ilişkisel bağlarını yeniden tanımlamalarına yardımcı olarak, daha sağlıklı ve otantik ilişkiler geliştirmelerine katkıda bulunmaktadır.

Evans ve O'Donnell (2024), yaptığı çalışma incelendiğinde İKT temelli müdahaleler, kızların travma sonrası iyileşmelerine katkı sağlamasına, kendilerini ifade etme becerilerinin gelişmesine ve ilişkilerde sağlıklı bağlar kurmasına yardımcı olabilmektedir. Özellikle Latin Amerikalı kızlarla yapılan çalışmalarda, travma ve toplumsal cinsiyet konularına odaklanılmış ve bu müdahaleler, kızların kendilerini suçlama duygularını azaltarak güçlenmelerini sağlamıştır. İKT, ergen kızların sosyal-duygusal gelişimini destekleyen etkili bir model olarak, toplumsal cinsiyet ve travma konularında önemli katkılar sunmaktadır.

Zhang (2024), yaptığı çalışma incelendiğinde, kadınların hapiste ailelerinden uzak kalmanın ve annelik rollerini yerine getirememenin etkisiyle yoğun suçluluk ve depresyon yaşadığı görülmektedir. Bu durumu hafifletmek amacıyla, kadınların aile bağlarını güçlendirmek için tatillerde aile ziyaretleri ve yemekleri gibi destek etkinlikleri düzenlenmektedir. İKT, kadınların duygusal olarak etkilenmesini ve bağlantısız "ilişkisel imajlarını" değiştirmeyi amaçlayan Ganhua eğitimi ile bağlantının gücünü vurgulamaktadır. İKT'ın teorik temelleri ve

uygulamadaki eksiklikleri göz önünde bulundurularak, kadın mahkumların daha etkili bir şekilde desteklenmesi ve rehabilite edilmesi için yeni yaklaşımlar geliştirilmelidir.

Head ve Hammer (2013), yaptığı çalışma incelendiğinde kadınların kendini nesneleştirme yoluyla yaşadığı olumsuz etkileri ele alarak, bu sorunları hafifletmek için İlişkisel Kültürel Kuram ve yoga uygulamalarını birleştiren bir model önermektedir. İKT ve yoga, kadınların kendilerini nesneleştirme döngüsünden çıkmalarını sağlayacak tamamlayıcı bir terapi modeli sunmaktadır. Bu model, kadınların hem bedenleri hem de zihinleriyle yeniden bağlantı kurmalarına olanak tanımakta ve otantik ilişkiler geliştirmeyi desteklemektedir. Yoga, kadınların kendileriyle ve başkalarıyla daha otantik ilişkiler geliştirmelerine yardımcı olabilir. Araştırmalar, yoga pratiğinin kendini nesneleştirme ve beden imajı sorunlarını azalttığını göstermektedir. Bu bağlamda İKT ve yoga, kadınların beden ve zihin bütünlüğünü yeniden kazanmalarına ve daha sağlıklı ilişkiler kurmalarına katkıda bulunabilir.

Stehn (2014), yaptığı çalışma incelendiğinde kadınların travma geçmişleri, ilişkisel imgeler ve bağlantı stratejilerinin terapötik süreçte ele alınması, iyileşme sürecini kolaylaştırmaktadır. Joan adlı bir kadının vaka çalışmasında görüldüğü gibi, çocukluk travmaları ve ilişki kopuklukları terapötik bir bağlamda ele alındığında, kadınların ilişki kurma becerileri geliştirilmekte ve bu da genel iyilik hallerine katkıda bulunmaktadır. Bu bulgular, kadınların bağlantı kurma arzularının desteklenmesi ve terapötik süreçlerde dİKTate alınmasının önemini ortaya koymaktadır.

Cannon vd. (2012), yaptığı çalışma incelendiğinde kadınların, toplumsal beklentiler nedeniyle ilişkilerde genellikle kendilerini bastırdıkları ve bu durumun da otantik bağlantılar kurmayı zorlaştırdığı görülmektedir. Kadınların duygusal duyarlılık ve karşılıklı bağımlılık gibi özellikleri, İlişkisel Kültürel Kuram çerçevesinde zayıflık olarak değil, güç olarak yeniden çerçevelenmektedir. Ergen kızlar arasında görülen ilişkisel saldırganlık (örneğin, dedikodu ve dışlama), bağlantı ve kopukluk döngüsünün bir yansıması olarak görülmektedir. Grup çalışmaları, bu saldırganlığı ele alarak, genç kızların empati geliştirmesine ve ilişkisel yetkinliklerini artırmasına yardımcı olabilmektedir. İKT temelli grup terapileri, bireylerin kopukluklarını ele alarak, karşılıklı empati ve büyümeyi teşvik eden bağlantılar kurmalarına yardımcı olmaktadır. Ergen kızlarla yapılan çalışmalar, bu yaklaşımın duygusal yaraları iyileştirdiğini ve ilişkisel yeterlilikleri artırdığını göstermektedir. Bu bağlamda, İKT'nın teorik temeli ve kadınların ilişkisel dinamikleri üzerindeki etkisi ele alınarak, kadınların bağlantı kurma kapasitelerini güçlendirme ve otantik ilişkiler geliştirme süreçleri vurgulanmaktadır.

Sackett ve Jenkins (2019), yaptığı çalışma incelendiğinde özellikle cinsiyetçilik ve mikro saldırganlık gibi konuların, empati ve otantik bağlar yoluyla ele alınması gerektiği görülmektedir. Kadınlar, ilişkilerde kendilerini değerli hissetmediklerinde otantikliğini kaybeder ve izolasyona çekilirler. İKT, bu eksikliği gidermek için ilişkisel bağlamda büyümeyi teşvik etmektedir. Kadınlar, ilişkilerde karşılaştıkları cinsiyetçi davranışlar nedeniyle izolasyon ve bastırılmış duygular yaşayabilir. İKT, bu durumların terapötik bir bağlamda ele alınmasını ve empatik bağlar kurulmasını önermektedir. Kadınların ilişkisel bağlamda büyümesini teşvik etmek hem bireysel hem de toplumsal düzeyde daha sağlıklı ilişkiler geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. İKT'nın temel unsurları olan karşılıklı empati ve kırılabilirlik, bu süreçte merkezi bir

rol oynamaktadır. Bu bağlamda İKT'nin sunduğu çerçeve, kadınların ilişkilerde yaşadığı zorlukları aşmalarına ve daha otantik, sağlıklı ilişkiler kurmalarına olanak tanımaktadır.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada, İlişkisel Kültürel Kuram ve kadınları ele alan çalışmaları sistematik bir biçimde gözden geçirerek İKT'nın kadınlar üzerindeki etkililiğini ortaya koymak amacıyla 14 araştırma makalesi incelenmiştir.

İlk bulguya göre, makale çalışmalarının tez çalışmalarından daha fazla olduğu görülmüştür. Tez çalışmalarının daha az olmasının nedeni, sadece ulusal tezlerin dahil edilmiş olmasından kaynaklanabilir. Bu durum, uluslararası literatürdeki tez çalışmalarının da incelenmesi gerektiğini göstermektedir. Bu nedenle daha kapsayıcı bir analiz için farklı veri tabanlarından ve uluslararası kaynaklardan da yararlanılması önem arz etmektedir.

İkinci bulguya göre, çalışmaların yapıldığı yıllar incelendiğinde 2024 yılında daha fazla çalışma olduğu görülmektedir. Bu durum, günümüzde ilişkilerin öneminin daha fazla vurgulanıyor olmasından kaynaklanabilir. İlişkisel bağların modern toplumlarda giderek daha fazla önem kazanması, bu alandaki araştırmaların artmasına neden olmuştur.

Üçüncü bulguya göre, İKT feminist temelli olsa da sadece kadınlar ile değil, travma sonrası stres bozukluğu, kanser hastaları gibi farklı gruplarda uygulanması İKT'nın etkililiğini göstermektedir. Ayrıca araştırmalardan elde edilen sonuca göre sadece yetişkinlerde değil, ergen kızlar gibi farklı yaş gruplarında da olumlu etkisinin görülmesi, İKT'nın farklı yaş gruplarında da etkili olabileceğini göstermektedir. Bu bulgu, İKT'nın geniş bir uygulama yelpazesine sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Dördüncü bulguya göre, İKT'nın hem değişiklik yapılmadan hem de uyarlanarak veya yeni modellerle entegre edilerek uygulanabildiği görülmüştür. Kuramın entegre edilebilirliği, farklı gruplarda çalışılmasına kolaylık sağlamaktadır. Bu esneklik, İKT'nın çeşitli terapötik yaklaşımlarla birleştirilerek daha geniş bir kitleye ulaşmasını mümkün kılmaktadır.

Beşinci bulguya göre, çalışmalara ilişkin sonuçlar incelendiğinde İKT'nın kadınlar üzerinde etkisine bakıldığında genel olarak fayda sağladığı görülmüştür. İKT'nın kadınların ruh sağlığı üzerindeki olumlu etkileri, depresyon, anksiyete ve travma sonrası stres bozukluğu gibi sorunlarda önemli iyileşmeler sağladığını göstermektedir.

Altıncı bulguya göre, İKT'nın kadınların toplumsal marjinalleşme, ayrımcılık, cinsiyetçilik ve ırkçılık gibi sorunlarla başa çıkmalarına yardımcı olduğu görülmüştür. Siyah kadınların dini ve manevi inançlarını başa çıkma mekanizması olarak kullanmaları, terapiye karşı mesafeli durmalarına neden olabilir. Ancak, İKT ve Kadıncı Teoloji'nin entegrasyonu, Siyah kadınların manevi kimliklerini güçlendirerek ilişkisel bağlarını yeniden tanımlamalarına ve marjinalleştirici anlatıları dönüştürmelerine katkıda bulunabilir.

Yedinci bulguya göre, İKT'nın kadınların beden algılarını ve ilişkisel bağlarını yeniden tanımlamalarına yardımcı olduğu görülmüştür. Avrupa merkezli güzellik standartlarının Siyah kadınlar üzerindeki baskıcı etkileri, denetleyici imgeler aracılığıyla beden algılarını olumsuz

yönde şekillendirmektedir. İKT, bu imgeleri sorgulayıp kadınların kendi beden algılarını ve ilişkisel bağlarını yeniden tanımlamalarına olanak sağlamaktadır.

Sekizinci bulguya göre, İKT temelli müdahalelerin ergen kızların sosyal-duygusal gelişimini desteklediği ve travma sonrası iyileşmelerine katkı sağladığı görülmüştür. Özellikle Latin Amerikalı kızlarla yapılan çalışmalarda, travma ve toplumsal cinsiyet konularına odaklanılmış ve bu müdahaleler, kızların kendilerini suçlama duygularını azaltarak güçlenmelerini sağlamıştır.

Dokuzuncu bulguya göre, İKT ve yoga uygulamalarının kadınların kendilerini nesneleştirme döngüsünden çıkmalarına yardımcı olduğu görülmüştür. Bu model, kadınların hem bedenleri hem de zihinleriyle yeniden bağlantı kurmalarına olanak tanımakta ve otantik ilişkiler geliştirmeyi desteklemektedir. Yoga pratiği, kendini nesneleştirme ve beden imajı sorunlarını azaltarak kadınların daha sağlıklı ilişkiler kurmalarına katkıda bulunmaktadır.

Sonuç olarak, İlişkisel Kültürel Kuram, kadınların bireysel ve toplumsal bağlamda karşılaştığı güçlüklerle başa çıkma kapasitelerini güçlendirmek için etkili bir çerçeve sunmaktadır. Araştırmalar bu yaklaşımın depresyon, anksiyete, travma ve ilişkisel kopukluk gibi sorunlarda önemli iyileşmeler sağladığını göstermektedir. Özellikle İKT'nın bireylerin yaşadığı toplumsal ve ilişkisel kopuklukları ele alarak empati ve karşılıklılık temelinde daha otantik ve sürdürülebilir bağlantılar kurmalarına olanak tanıdığı görülmektedir. Ayrıca kadınların sosyal, kültürel ve psikolojik bağlamdaki özgün ihtiyaçlarına uyarlanabilen esnek yapısı, bu kuramı çeşitli gruplar ve yaş aralıklarında uygulamaya elverişli kılmaktadır. Bu bulgular, İKT'nın kadınların bireysel gelişimine ve toplumsal ilişkilerde güçlenmesine katkı sağlayan etkili bir terapi modeli olduğunu ortaya koymaktadır.

5. ÖNERİLER

Ülkemizde İKT'nın etkisini artırmak için, öncelikle bu terapinin daha geniş bir kitleye ulaşabilmesi adına çeşitli programlar ve atölyeler düzenlenmesi gerekmektedir. Özellikle kırsal bölgelerde yaşayan kadınların bu tür hizmetlere erişiminin artırılması büyük bir öneme sahip olacaktır. Yerel yönetimlerle iş birliği yapılarak, kadınların sosyal ve ruhsal destek alabilecekleri merkezlerin kurulması teşvik edilmelidir. Ayrıca ruh sağlığı profesyonellerinin İKT konusunda eğitim alması, bu terapinin etkinliğini artıracaktır. Eğitim programlarının, kültürel duyarlılığı merkeze alarak kadınların ihtiyaçlarına uygun şekilde tasarlanması önemlidir. Kadınların iş gücüne katılımını teşvik eden politikalar ve eğitim programları, ekonomik bağımsızlıklarını güçlendirebilir. Bu bağlamda, İKT'nın kadınların iş hayatında karşılaştıkları zorluklarla başa çıkmalarına yardımcı olacak şekilde uyarlanması önemlidir.

Kadına yönelik şiddetin önlenmesi için yasal düzenlemeler ve koruyucu önlemler güçlendirilmelidir. Şiddet mağduru kadınlara yönelik destek hizmetleri ve rehabilitasyon programları, İKT'nın terapötik yaklaşımlarıyla birleştirilerek daha etkili hale getirilebilir. Türkiye'deki kadınların kültürel ve manevi değerlerine uygun terapötik yaklaşımlar geliştirilmelidir. Kadınların dini ve manevi inançlarını destekleyen terapiler, İKT ile birleştirilerek kadınların ruh sağlığına olumlu katkılar sağlayabilir. Ergen kızların sosyal-duygusal gelişimini desteklemek için özel programlar oluşturulmalıdır. İKT temelli grup

terapileri ve eğitim programları, ergen kızların empati ve ilişkisel yetkinliklerini artırarak toplumsal bağlarını güçlendirebilir.

Sonuç olarak, Türkiye'deki sosyokültürel faktörler ve kadınların toplumsal konumu dikkate alındığında, İlişkisel Kültürel Kuram ve diğer terapötik yaklaşımların uygulanmasında bu öneriler önemli bir rehber olabilir. Kadınların sosyal, ekonomik ve kültürel bağlamda güçlenmesi ve kadına yönelik şiddetin önlenmesi için bu önerilerin hayata geçirilmesi önem arz edebilir.

6. KAYNAKÇA

Avent Harris, J. R., Haskins, N., Parker, J., & Lee, A. (2023). Womanist theology and relational cultural theory: Counseling religious Black women. *Journal of Creativity in Mental Health*, 18(4), 458–476. <https://doi.org/10.1080/15401383.2021.1999359>

Banks, A. (2006). Relational therapy for trauma. *Journal of Trauma Practice*, 5(1), 25–47. https://doi.org/10.1300/J189v05n01_03

Brown, S., McGriff, K., & Speedlin, S. (2018). Using relational-cultural theory to negotiate relational rebuilding in survivors of intimate partner violence. *Journal of Creativity in Mental Health*, 13(2), 136–147. <https://doi.org/10.1080/15401383.2017.1355289>

Cannon, K. B., Hammer, T. R., Reicherzer, S., & Gilliam, B. J. (2012). Relational-cultural theory: A framework for relational competencies and movement in group work with female adolescents. *Journal of Creativity in Mental Health*, 7(1), 2–16. <https://doi.org/10.1080/15401383.2012.660118>

Çınar, N. (2021). İyi bir sistematik derleme nasıl yazılmalı? *Online Türk Sağlık Bilimleri Dergisi*, 6(2), 310–314. <https://doi.org/10.26453/otjhs.888569>

Duffey, T., Haberstroh, S., Ciepielinski, E., & Gonzales, C. (2016). Relational-cultural theory and supervision: Evaluating developmental relational counseling. *Journal of Counseling & Development*, 94(4), 405–414. <https://doi.org/10.1002/jcad.12099>

Enns, C. Z. (2004). *Feminist theories and feminist psychotherapies: Origins, themes, and diversity* (2nd ed.). Haworth.

Enns, C. Z. (2012). Feminist approaches to counseling. In E. M. Altmaier & J.-I. C. Hansen (Eds.), *The Oxford handbook of counseling psychology* (pp. 434–459). Oxford University Press.

Evans, K., & O'Donnell, K. (2024). Relational cultural theory and intervention approaches with adolescent girls: An integrative review. *Affilia*. <https://doi.org/10.1177/08861099241271296>

- Frey, L. L. (2013). Relational-cultural therapy: Theory, research, and application to counseling competencies. *Professional Psychology: Research and Practice*, 44(3), 177–185. <https://doi.org/10.1037/a0033121>
- Haiyasoso, M., & Schuermann, H. (2018). Application of relational-cultural theory with adolescent sexual abuse survivors. *Journal of Child and Adolescent Counseling*, 4(2), 164–177. <https://doi.org/10.1080/23727810.2017.1381933>
- Hammer, T. R., Chan, C. D., Kavanaugh, K. E., & Hadwiger, A. N. (2021). Merging tenets of relational cultural theory, feminism, and Wonder Woman for counseling practice. *Journal of Creativity in Mental Health*, 16(3), 274–284. <https://doi.org/10.1080/15401383.2020.1768993>
- Hammer, T. R., Crethar, H. C., & Cannon, K. (2016). Convergence of identities through the lens of relational-cultural theory. *Journal of Creativity in Mental Health*, 11(2), 126–141. <https://doi.org/10.1080/15401383.2016.1181596>
- Harper, F. G. (2010). *Relational-cultural therapy by Judith V. Jordan: (2010). Washington, DC: American Psychological Association. Paperback. 136 pp., \$24.95. Journal of Creativity in Mental Health*, 5(1), 105–106. <https://doi.org/10.1080/15401381003627368>
- Head, J. L., & Hammer, T. R. (2013). Relational-cultural theory and yoga: A proposed model addressing the harm of self-objectification in women. *Journal of Creativity in Mental Health*, 8(2), 106–119. <https://doi.org/10.1080/15401383.2013.792225>
- Headley, J. A., & Sangganjanavanich, V. F. (2014). A recipe for change: Promoting connection through relational-cultural theory. *Journal of Creativity in Mental Health*, 9(2), 245–261. <https://doi.org/10.1080/15401383.2013.879756>
- Jordan, J. V. (2000). The role of mutual empathy in relational-cultural therapy. *Journal of Clinical Psychology*, 56(8), 1004–1016. [https://doi.org/10.1002/1097-4679\(200008\)56:8](https://doi.org/10.1002/1097-4679(200008)56:8)
- Jordan, J. V. (2008). Recent developments in relational-cultural theory. *Women & Therapy*, 31(2–4), 1–4. <https://doi.org/10.1080/02703140802145540>
- Jordan, J. V. (2017). Relational-cultural theory: The power of connection to transform our lives. *Journal of Humanistic Counseling*, 56(3), 228–243. <https://doi.org/10.1002/johc.12055>
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Kress, V. E., Haiyasoso, M., Zoldan, C. A., Headley, J. A., & Trepal, H. (2018). The use of relational-cultural theory in counseling clients who have traumatic stress disorders. *Journal of Counseling & Development*, 96(1), 106–114. <https://doi.org/10.1002/jcad.12182>

Lasinsky, E. E. (2020). Integrating relational-cultural theory concepts and mask-making in group supervision. *Journal of Creativity in Mental Health*, 15(1), 117–127. <https://doi.org/10.1080/15401383.2019.1640153>

Lenz, A. S. (2014). Integrating relational-cultural theory concepts into supervision. *Journal of Creativity in Mental Health*, 9(1), 3–18. <https://doi.org/10.1080/15401383.2013.864960>

Lenz, A. S. (2016). Relational-cultural theory: Fostering the growth of a paradigm through empirical research. *Journal of Counseling & Development*, 94(4), 415–428. <https://doi.org/10.1002/jcad.12100>

Miller, J. B. (1976). *Toward a new psychology of women* (1st ed.). Beacon Press.

Miller, J. B. (1987). *Toward a new psychology of women* (2nd ed.). Beacon Press.

Miller, J. B., & Stiver, I. P. (1997). The healing connection: How women form relationships in therapy and in life. In *The healing connection: How women form relationships in therapy and in life* (Chapters 1–3). Beacon Press.

Oakley, M. A., Addison, S. C., Piran, N., Johnston, G. J., Damianakis, M., Curry, J., Dunbar, C., & Weigeldt, A. (2013). Outcome study of brief relational-cultural therapy in a women's mental health center. *Psychotherapy Research*, 23(2), 137–151. <https://doi.org/10.1080/10503307.2012.745956>

Purgason, L. L., Avent, J. R., Cashwell, C. S., Jordan, M. E., & Reese, R. F. (2016). Culturally relevant advising: Applying relational-cultural theory in counselor education. *Journal of Counseling & Development*, 94(4), 429–436. <https://doi.org/10.1002/jcad.12101>

Raque-Bogdan, T. L. (2019). Relational cultural theory and cancer: Addressing the social well-being of a growing population. *Practice Innovations*, 4(2), 99–111. <https://doi.org/10.1037/pri0000087>

Sackett, C. R., & Jenkins, A. M. (2019). Utilizing relational cultural theory in addressing sexism in the counseling relationship. *Journal of Creativity in Mental Health*, 14(4), 492–498. <https://doi.org/10.1080/15401383.2019.1632768>

Stehn, M. (2014). One woman's development and resilience in the face of complex trauma: A relational-cultural study of growth through counseling. *Adultspan Journal*, 13(2), 120–128. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0029.2014.00031.x>

Thacker, N. E., & Gibbons, M. M. (2019). Complicated grief in rural Appalachia: Using feminist theory to reconcile grief. *Journal of Mental Health Counseling*, 41(4), 297–311. <https://doi.org/10.17744/mehc.41.4.02>

West, C. K. (2005). The map of relational-cultural theory. *Women & Therapy*, 28(3–4), 93–110. https://doi.org/10.1300/J015v28n03_05

Williams, T. R., Davis, B. L., Jones, P., Muwele, C., Simpson, I., & Mashburn, R. (2024). Controlling images and standards of beauty shapes body image: Using a relational cultural approach to improve Black American women's well-being. *Ethnicity & Health*, 29(7), 861–879. <https://doi.org/10.1080/13557858.2024.2378320>

World Health Organization. (2000). *Women's mental health: An evidence-based review*. World Health Organization.

World Health Organization. (2001). *The world health report 2002- Mental health: New understanding*. World Health Organization.

Zhang, A. (2024). The failure of Ganhua education: Revisiting relational-cultural theory in China's female prisons. *Women & Criminal Justice*, 34(5), 366–384. <https://doi.org/10.1080/08974454.2022.2040694>

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE BEDEN İMAJI, YALNIZLIK DÜZEYİ VE YAŞAM DOYUMU İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ

Dr. Öğr.Üyesi Ercan ARAS

Iğdır Üniversitesi /Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu
ercanaras0104@gmail.com - <https://orcid.org/0000-0003-1361-3212>

Yüksek Lisans Öğrencisi Aysel YAY

Iğdır Üniversitesi
ayselyay33@gmail.com- 0009-0007-0489-0847

ÖZET

Bu araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinde beden imajı, yalnızlık düzeyleri ve yaşam doyumunun birbiri ile ilişkisinin incelenmesidir. Araştırmanın bağımsız değişkenleri cinsiyet, sınıf düzeyi, okudukları bölüm, algılanan sosyo-ekonomik düzey (SED) ve algılanan anne-baba tutumu; bağımlı değişkeni ise beden imajı, yalnızlık düzeyi ve yaşam doyumu olarak belirlenmiştir. Bu çalışma 2024-2025 eğitim-öğretim yılında bir devlet üniversitesinde gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu 236 kadın ve 96 erkek olmak üzere toplamda 332 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma verileri uygun örnekleme yöntemi ile toplanmıştır. Araştırmada Kişisel Bilgi Formu ve Beden İmajı Ölçeği, UCLA Yalnızlık Ölçeği ve Yaşam Doyumu Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma verileri online yoluyla toplanmıştır. Araştırma verileri normal dağılım göstermiştir. Verilerin analizinde pearson momentler çarpımı korelasyon analizi kullanılmıştır. Araştırma bulguları, yaşam doyumu ile yalnızlık düzeyi arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermiştir ($r = -.33, p < .01$). Benzer şekilde, yaşam doyumu ile beden imajı arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r = -.29, p < .01$). Ayrıca, yalnızlık ile beden imajı arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r = .47, p < .01$). Bu sonuçlar, yaşam doyumu düzeyi arttıkça yalnızlık düzeyinin ve beden imajının azaldığını; yalnızlık arttıkça beden imajının da arttığını göstermektedir. Araştırma sonuçları alan yazın ışığında tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Beden İmajı, yalnızlık, yaşam doyumu, üniversite öğrencileri

GİRİŞ

Yaşam doyumu, bireyin yaşamını genel olarak değerlendirme biçimini yansıtan öznel bir iyi oluş göstergesidir (Diener vd., 1985; Doğan ve Eryılmaz, 2017). Bireyin yaşamından ne ölçüde memnun olduğuna dair yaptığı bu bilişsel değerlendirme, bireyin ruh sağlığını, sosyal

ilişkilerini ve genel iyilik halini etkileyen temel bir göstergedir (Öz, 2021). Bireyin yaşamdan aldığı tatmin yalnızlık hissi, bedenine ilişkin algısı ve sosyal çevresi gibi birçok psiko-sosyal değişkenden etkilenmektedir. Özellikle genç yetişkinlik döneminde, bireyin karşılaştığı akademik, sosyal ve kişisel gelişimle ilgili zorluklar yaşam doyumunda etkileyebilmektedir. Bu doğrultuda yaşam doyumunu, bireyin içsel memnuniyetinin yanı sıra çevresel ve toplumsal etkenlerle de yakından ilişkilidir (Tuzgöl-Dost, 2007).

Yalnızlık, bireyin sosyal ilişkilerinde yaşadığı eksiklik ya da doyumsuzluk hissi olarak tanımlanmaktadır (Demir, 1989). Özellikle genç yetişkinlik döneminde artan sosyal beklentiler ve kimlik arayışı süreci, yalnızlık hissini etkileyebilmekte ve bu da yaşam doyumunu olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Cihangir-Çankaya ve Bacanlı, 2003). Araştırmalar, yalnızlık düzeyi yüksek bireylerin yaşam doyumlarının daha düşük olduğunu ortaya koymaktadır (Yıldız ve Karadaş, 2017). Bu bağlamda, yalnızlık bireyin yaşam doyumunu etkileyen önemli bir psiko-sosyal faktördür. Yalnızlık, bireyin sosyal ilişkilerinde yetersizlik, tatminsizlik ya da kopukluk yaşaması sonucunda ortaya çıkan olumsuz bir duygusal yaşantıdır (Sarıçam, 2015). Üniversite öğrencilerinde yalnızlık, sosyal destek eksikliği, ayrılık duyguları ve aidiyet duygusunun zayıflığı gibi etkenlerle daha sık görülmekte ve yaşam doyumunu olumsuz yönde etkilemektedir (Karaer & Akdemir, 2019). Son yıllarda yapılan çalışmalar, yalnızlığın sadece sosyal değil, psikolojik iyi oluş üzerinde de doğrudan etkili olduğunu ortaya koymaktadır (Kapıkıran ve Sezgin, 2020). Öte yandan, beden imajı da bireyin kendine yönelik değerlendirmelerinde önemli bir rol oynamaktadır. Beden imajı; bireyin bedenine ilişkin düşünce, duygu ve davranışlarının bütünüdür (Cash ve Pruzinsky, 2002; Ata ve Öner, 2012). Olumsuz beden imajı, benlik saygısında azalmaya ve psikolojik iyi oluşta bozulmaya neden olabilir (Tiggemann, 2004). Özellikle medya, toplumsal normlar ve sosyal ağlar üzerinden yayılan ideal beden algısı, genç bireylerde olumsuz beden imajına neden olabilmekte; bu durum ise benlik saygısı ve yaşam doyumunu olumsuz etkilemektedir (Kaya ve Yıldız, 2020; Dündar ve Polatçı, 2021). Araştırmalar, olumlu beden imajına sahip bireylerin yaşam doyumlarının da yüksek olduğunu göstermektedir (Çelik ve Koçak, 2022). Bir bütün olarak değerlendirildiğinde, yaşam doyumunu, yalnızlık ve beden imajının bireyin içsel dünyasını ve sosyal çevresiyle kurduğu ilişkileri yansıttığı söylenebilir. Son yıllarda yapılan araştırmalar, bu değişkenlerin birbirleriyle anlamlı ilişkiler içinde olduğunu vurgulamaktadır (Yıldız ve Demirtaş, 2021). Bu bağlamda, çalışmanın amacı üniversite öğrencilerinin yaşam doyumunu düzeylerinin yalnızlık ve beden imajı algılarıyla olan ilişkilerini incelemektir.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu araştırma ilişkisel tarama modeli kullanılarak yapılmıştır (Büyüköztürk vd., 2019). İlişkisel tarama modeli iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkinin düzeyini ve yönünü belirleye ve aralarındaki değişimi açıklamayı amaçlayan bir modeldir (Karasar, 2011). Bu araştırmada da üniversite öğrencilerinin beden imajı, yalnızlık ve yaşam doyumunu arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlandığı için ilişkisel tarama modeli tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırma, bir devlet üniversitesinde eğitim gören 236 kadın ve 96 erkek olmak üzere toplam 332 üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Örneklem seçimi için uygun örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Bu yöntem, veri toplama sürecinde zaman, maliyet ve iş gücü kayıplarını en aza indirmeyi hedefleyen bir örnekleme tekniğidir (Büyüköztürk ve ark., 2015). Bu çalışmada uygun örnekleme yönteminin seçilmesinin nedeni, veri toplama sürecinde var olan zaman, para veya işgücü kapsamındaki sınırlılıkları en aza indirmek, örneklem grubunu kolay ulaşılabilen ve uygulama yapılabilen katılımcılarla gerçekleştirmektir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımlar

Değişken	Kategori	f	%
Sınıf Düzeyi	1. Sınıf	31	9.3
	2. Sınıf	214	64.5
	3. Sınıf	33	9.9
	4. Sınıf	54	16.3
Cinsiyet	Kadın	236	71.1
	Erkek	96	28.9
Algılanan Sosyo-ekonomik Düzey	Düşük	74	22.3
	Orta	248	74.7
	Yüksek	10	3.0
Algılanan Anne-Baba Tutumu	İlgisiz	24	7.2
	Otoriter	134	40.4
	Demokratik	174	52.4

Not. f = frekans; % = yüzde; N = 332.

Tablo 1 incelendiğinde, katılımcıların % 64.5'inin 2. sınıf, % 16.3'ünün 4. sınıf, % 9.9'unun 3. sınıf ve % 9.3'ünün ise 1. sınıf öğrencisi olduğu; 71.1'inin kadın (n = 236) ve % 28.9'unun erkek (n = 96) olduğu; algılanan sosyo-ekonomik düzeylerine ilişkin dağılım incelendiğinde, % 22.3'ü düşük (n = 74), % 74.7'si orta (n = 248) ve % 3.0'ı yüksek (n = 10) düzeyde algıya sahip olduğunu belirtmiştir. Katılımcıların algılanan anne-baba tutumu değişkenine ilişkin dağılımı incelendiğinde, % 7.2'sinin ilgisiz, % 40.4'ünün otoriter ve % 52.4'ünün demokratik anne baba tutumuna sahip olduğunu beyan etmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada Kişisel Bilgi Formu, Beden İmajı Ölçeği, Yaşam Doyumu Ölçeği kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Kişisel Bilgi Formu, katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin verileri içermekte olup; cinsiyet, yaş, bölüm, sınıf düzeyi, algılanan sosyo-ekonomik durum ve algılanan anne-baba tutumu gibi değişkenleri kapsamaktadır.

Yaşam Doyumu Ölçeği: Ölçek, Diener ve arkadaşları (1985) tarafından geliştirilmiş olup, Türkçe uyarlaması Dağlı ve Baysal (2016) tarafından gerçekleştirilmiştir. Beş maddeden oluşan ve 5’li Likert tipiyle uygulanan ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0.88, test-tekrar test güvenilirlik katsayısı ise 0.97 olarak bildirilmiştir. Ölçekte ters yönde puanlanan madde bulunmamaktadır. Bu araştırmada ise Cronbach Alfa katsayısı 0.87 olarak hesaplanmıştır.

Beden İmajı Ölçeği: Saylan ve Soyyiğit (2022) tarafından genç yetişkinlerin beden imajını değerlendirmek amacıyla geliştirilen Beden İmajı Ölçeği, 21 maddeden oluşan ve beşli Likert tipi bir ölçektir. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda, toplam varyansın %62’sini açıklayan dört faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır: Bedeni Olumsuz Algılama, Değerlendirme Duyarlılığı, Bedeni Olumlu Algılama ve Bedeni Değiştirme. Doğrulayıcı faktör analizi ise ölçeğin uyum indekslerinin yeterli düzeyde olduğunu göstermiştir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayıları Cronbach Alfa için sırasıyla .92 ve .88 olarak belirlenmiştir. Ölçekten alınan yüksek puanlar, bireylerin olumsuz beden imajına sahip olduklarını ifade etmektedir.

Ucla Yalnızlık Ölçeği

UCLA Yalnızlık Ölçeği, bireylerin yalnızlık düzeylerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiş ve yaygın biçimde kullanılan bir öz bildirim aracıdır (Russell, 1996). Ölçek, sosyal ilişkilerde algılanan yetersizlik ve yalnızlık hissini ölçmekte olup, genellikle 20 maddeden oluşan beşli Likert tipi bir formatta uygulanmaktadır. Ölçekten alınan yüksek puanlar, daha yüksek yalnızlık düzeyini göstermektedir. Güvenilirlik ve geçerlilik çalışmaları, ölçeğin farklı kültürel ortamlarda da sağlamlık kazandığını ortaya koymaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanmasında katılımcıların gönüllü olmasına dikkat edilmiştir. Veriler toplanmadan önce katılımcılara araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiştir. Bu araştırmada elde edilen bilgilerin sadece bilimsel araştırma kapsamında kullanılacağı ve başka hiçbir amaçla kullanılmayacağı bilgisi verilmiştir. Araştırma verileri 2024-2025 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılı Nisan ayında elde edilmiştir. Veriler Google Form aracılığıyla çevirim içi olarak katılımcılara ulaşılarak toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Bu araştırmanı değişkenleri arasındaki korelasyonları hesaplamak için Pearson Korelasyon katsayısı ve çoklu regresyon analizi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2012). Verilerin normal dağılımını test etmek için Skewness ve kurtosis değerleri incelenmiştir. Anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

BULGULAR

Değişkenlerin Ortalama, Standart Sapma, Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Değişken	N	$\bar{x}$	S.s	Çarpıklık	Basıklık
Yaşam Doyumu	332	13.68	4.13	0.06	-0.20
Yalnızlık	332	14.57	4.78	0.74	0.04
Beden	332	53.11	15.27	0.32	-0.17

Verilerin normallik dağılımını incelemek amacıyla çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri değerlendirilmiştir. Yapılan analiz sonucunda, yaşam doyumu (çarpıklık = 0.057; basıklık = -0.196), yalnızlık (çarpıklık = 0.739; basıklık = 0.042) ve beden imajı (çarpıklık = 0.321; basıklık = -0.166) değişkenlerinin tümü için çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 1.5 aralığında kaldığı görülmüştür. Bu durum, ilgili değişkenlerin normal dağıldığını göstermektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013).

Yaşam Doyumu, Yalnızlık ve Beden İmajı Arasındaki İlişkiler

Değişkenler	1.	2.	3.
1. Yaşam Doyumu	—	-.33**	-.29**
2. Yalnızlık		—	.47**
3. Beden İmajı			—

N = 332. $p < .01$

Pearson korelasyon analizi sonuçları, yaşam doyumu ile yalnızlık düzeyi arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur ($r = -.33$, $p < .01$). Benzer şekilde, yaşam doyumu ile beden imajı arasında da negatif yönlü anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r = -.29$, $p < .01$). Buna karşılık, yalnızlık ile beden imajı arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($r = .47$, $p < .01$). Bu sonuçlar, yaşam doyum düzeyi arttıkça yalnızlık düzeyinin ve beden imajının azaldığını; yalnızlık arttıkça beden imajının da arttığını göstermektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, üniversite öğrencilerinin yaşam doyumu ile yalnızlık ve beden imajı algıları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Elde edilen bulgular, yaşam doyumu ile yalnızlık arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgu, bireylerin yaşamlarından memnuniyet düzeyleri arttıkça yalnızlık hissinin azaldığını göstermektedir.

Aynı şekilde, yaşam doyumu ile beden imajı arasında ters yönlü ve anlamlı bir ilişki gözlemlenmiştir. Diğer yandan, yalnızlık ile beden imajı arasında ise pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuçlar, bireyin beden algısının ve yalnızlık algısının, yaşam doyumuyla yakından ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırma bulguları alan yazın bulguları ile tutarlılık göstermektedir. Özellikle yaşam doyumunun, sosyal bağlar, özsaygı ve psikolojik iyi oluşla doğrudan ilişkili olduğu birçok çalışmada vurgulanmıştır (Diener et al., 2018; Öz, 2021). Yapılan araştırmalar, üniversite öğrencilerinin yaşam doyumlarının yalnızlık düzeyleriyle ters orantılı olduğunu göstermektedir (Kapıkıran ve Sezgin, 2020; Yıldız ve Karadaş, 2017). Bu sonuç, üniversite çağındaki bireylerin sosyal bağlarının güçlenmesinin, yaşam kalitelerini artırabileceğini göstermektedir. Bu çalışmada ortaya çıkan yaşam doyumu ile beden imajı arasındaki negatif ilişki de alan yazın sonuçları ile paralellik göstermektedir. Örneğin, Çelik ve Koçak (2022), beden algısı olumlu olan bireylerin yaşam doyumlarının daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Sosyal medya ve toplumsal güzellik standartlarının etkisiyle beden imajına yönelik algıların bozulmasının, bireylerin öznel iyi oluşlarını olumsuz etkilediği birçok güncel çalışmada dile getirilmiştir (Fardouly vd., 2020; Dündar ve Polatçı, 2021). Ayrıca, olumlu beden imajının özsaygı ve özşefkat düzeylerini artırarak yaşam doyumunu desteklediği görülmektedir (Tylka & Wood-Barcalow, 2015). Yalnızlık ile beden imajı arasındaki pozitif ilişki ise sosyal çekilme ve içe kapanma davranışları ile açıklanabilir. Olumsuz beden algısı taşıyan bireylerin sosyal ilişkiler kurma konusunda kendilerini yetersiz hissetmeleri ve dış görünüşlerine dair kaygılarının artması, yalnızlık düzeylerini artırabilmektedir (Yıldız ve Demirtaş, 2021). Sosyal etkileşimlerde dış görünüme verilen önemin yüksek olduğu durumlarda bu durum daha da belirginleşmektedir (Perloff, 2014; Tiggemann ve Slater, 2020). Bu bağlamda, araştırma bulguları literatürle örtüşmekte ve yalnızlık ve beden imajı algısının üniversite öğrencilerinin yaşam doyumunu etkileyen faktörler arasında olduğu söylenebilir. Günümüzde özellikle sosyal medya temelli karşılaştırmaların artması, bireylerin beden imajı algısını ve sosyal bağlarını daha da önemli duruma getirmiştir (Holland ve Tiggemann, 2016; Döring et al., 2022).

Sonuç olarak, yaşam doyumu gibi öznel iyi oluş göstergelerinin artırılması için yalnızlıkla baş etme becerileri ve beden imajı ile ilgili olumlu farkındalıkların geliştirilmesi önemlidir. Üniversite rehberlik hizmetlerinde ve psikolojik danışma uygulamalarında bu değişkenler dikkate alınarak yapılacak müdahalelerin, genç yetişkinlerin yaşam kalitesini artırmaya katkı sunacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç, E. Ç., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cash, T. F., & Pruzinsky, T. (Eds.). (2002). *Body image: A handbook of theory, research, and clinical practice*. Guilford Press.

- Cihangir-Çankaya, Z., & Bacanlı, H. (2003). Yalnızlık ve kişilerarası problem çözme becerileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 33, 116–131.
- Çelik, B., & Koçak, O. (2022). Üniversite öğrencilerinde beden algısı ve yaşam doyumu ilişkisi: Cinsiyetin rolü. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 34–49.
- Demir, A. (1989). UCLA Yalnızlık Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirliği. *Türk Psikoloji Dergisi*, 7(23), 14–18.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71–75. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13
- Doğan, T., & Eryılmaz, A. (2017). Üniversite öğrencilerinde yaşam doyumunun yordayıcıları olarak psikolojik iyi oluş ve benlik saygısı. *Psikoloji Çalışmaları Dergisi*, 37(1), 1–12.
- Dündar, E., & Polatçı, M. (2021). Sosyal medyanın beden imajına etkisi ve yaşam doyumu ilişkisi. *İletişim Araştırmaları Dergisi*, 9(2), 85–101.
- Fardouly, J., Magson, N. R., Rapee, R. M., Johnco, C. J., & Oar, E. L. (2020). Parental overprotection predicts social anxiety and appearance-based social media use in adolescents. *Journal of Adolescence*, 79, 173–183. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2020.01.008>
- Holland, G., & Tiggemann, M. (2016). A systematic review of the impact of the use of social networking sites on body image and disordered eating outcomes. *Body Image*, 17, 100–110. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2016.02.008>
- Kapıkıran, Ş., & Sezgin, F. (2020). Üniversite öğrencilerinde yalnızlık ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkide sosyal destek algısının rolü. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 9(2), 122–136.
- Karaer, G., & Akdemir, D. (2019). Üniversite öğrencilerinin yalnızlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 45–58.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Nobel Yayınları.
- Kaya, E., & Yıldız, M. A. (2020). Ergenlerde beden algısı ve yaşam doyumu ilişkisi: Medya kullanımının aracı rolü. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(2), 654–668.
- Öz, F. (2021). Öznel iyi oluş ve yaşam doyumu ilişkisi: Üniversite öğrencileri üzerine bir inceleme. *Gazi Psikoloji Dergisi*, 4(2), 105–118.
- Perloff, R. M. (2014). Social media effects on young women's body image concerns: Theoretical perspectives and an agenda for research. *Sex Roles*, 71(11–12), 363–377. <https://doi.org/10.1007/s11199-014-0384-6>
- Russell, D. (1996). UCLA Loneliness Scale (Version 3): Reliability, validity, and factor structure. *Journal of Personality Assessment*, 66(1), 20–40. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa6601_2
- Sarıçam, H. (2015). Yalnızlık ve yaşam doyumu arasındaki ilişkide duygusal zeka ve sosyal kaygının yordayıcı rolü. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 16(3), 207–213.

- Saylan, E., & Soyyiğit, V. (2022). Dimensions of body image: Body Image Scale. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 12(65), 229-247. <https://www.doi.org/10.17066/tpdrd.1138273>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson.
- Tiggemann, M. (2004). Body image across the adult life span: Stability and change. *Body Image*, 1(1), 29-41. [https://doi.org/10.1016/S1740-1445\(03\)00002-0](https://doi.org/10.1016/S1740-1445(03)00002-0)
- Tiggemann, M., & Slater, A. (2020). Predicting body image concerns among adolescents and young women: Social media and beyond. *Psychology of Popular Media*, 9(4), 412-421. <https://doi.org/10.1037/ppm0000266>
- Tuzgöl Dost, M. (2007). Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumunun bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 132-143.
- Tylka, T. L., & Wood-Barcalow, N. L. (2015). The Body Appreciation Scale-2: Item refinement and psychometric evaluation. *Body Image*, 12, 53-67. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2014.09.006>
- Yıldız, M. A., & Demirtaş, Z. (2021). Genç yetişkinlerde öznel iyi oluşun yordayıcıları: Beden algısı, yalnızlık ve sosyal destek. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 11(61), 235-256.
- Yıldız, M. A., & Karadaş, C. (2017). Yalnızlık ile yaşam doyumu arasındaki ilişkide benlik saygısının aracı rolü. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(2), 577-590.

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN KARIYER KAYGILARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

Dr. Öğr. Üyesi Ercan ARAS

Iğdır Üniversitesi /Sağlık Hizmetleri meslek Yüksekokulu
ercanaras0104@gmail.com - <https://orcid.org/0000-0003-1361-3212>

Yüksek Lisans Öğrencisi Aysel YAY

Iğdır Üniversitesi
ayselyay33@gmail.com- 0009-0007-0489-0847

ÖZET

Bu araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinin kariyer kaygılarının çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesidir. Araştırmanın bağımsız değişkenleri cinsiyet, sınıf düzeyi, bölüm, algılanan sosyo-ekonomik düzey (SED) ve algılanan anne-baba tutumu; bağımlı değişkeni ise kariyer kaygıları olarak belirlenmiştir. Araştırma 2024-2025 eğitim-öğretim yılında bir devlet üniversitesinde yapılmıştır. Bu araştırma bir devlet üniversitesinde öğrenim görmekte olan 213 kadın, 90 erkek olmak üzere 303 üniversite öğrencisi ile yürütülmüştür. Bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma verileri uygun örnekleme yöntemi ile toplanmıştır. Araştırmada kişisel bilgi formu ve kariyer kaygısı ölçeği kullanılmıştır. Araştırma verileri online yoluyla toplanmıştır. Araştırma verileri normal dağılım göstermiştir. Verilerin normal dağılıma uygunluğunu belirlemek amacıyla çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Verilerin analizinde bağımsız örneklem t testi ve tek yönlü ANOVA testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, üniversite öğrencilerinin kariyer kaygısı düzeylerinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmada cinsiyet, sınıf düzeyi, algılanan sosyo-ekonomik düzeye göre kariyer kaygısı, aile etkisinden kaynaklı kaygı ve meslek seçimine yönelik kaygı puanları arasında bir fark bulunmamıştır. İlgisiz anne-baba tutumuna sahip öğrencilerin kariyer kaygısı düzeyleri, otoriter ve demokratik anne-baba tutumuna sahip bireylere göre yüksek ve anlamlı çıkmıştır. Benzer şekilde otoriter anne-baba tutumuna sahip öğrencilerin kariyer kaygısı düzeyleri, demokratik anne-baba tutumuna sahip bireylere göre yüksek ve anlamlı çıkmıştır.

Araştırma bulguları alan yazın ışığında tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kariyer kaygısı, cinsiyet, bölüm, sosyo-ekonomik düzeyi, üniversite öğrencileri.

GİRİŞ

Üniversite öğrencileri arasında kariyer kaygısının oldukça yaygın olduğu belirtilmektedir (Shin & Lee, 2019). Bu durum günümüzde de üniversite öğrencileri arasında önemli bir sorun olarak devam etmektedir. Nitekim, Pisarik, Rowell ve Thompson (2017) kariyer kaygısının üniversite döneminde öğrencilerin yaşadığı yoğun bir kaygı olduğunu ortaya koymuştur.

Kariyer kaygısı; bireyin kariyer kararı verirken ya da herhangi bir iş esnasında hissettiği yoğun olumsuz duygu olarak tanımlanmaktadır (Saka, Gati ve Kelly, 2008). Kariyer kaygısı zamanla bireyin kariyer planlamasına olumsuz etkiler yapabilmektedir. Alan yazın incelendiğinde bu durumu destekleyici çalışmalar olduğu görülmektedir. Nitekim, Takil ve Sari (2019) yaptığı çalışmada üniversite öğrencilerinin okul mezuniyeti sonrasında iş bulma kaygılarının yüksek olduğunu ve bu durumun onların yaşamında önemli bir sorun haline geldiğini belirtmiştir.

Kariyer kaygısı üniversite öğrencilerinin psikolojik, sosyal, akademik vb. alanlarda problem yaşamalarını yol açmaktadır. Baltacı vd., (2012) üniversite öğrencilerinin kariyer sürecinde benzer problemler yaşadığını ifade etmektedir. Öğrenciler, mesleki yönelimlerini belirlerken uygun eğitim seçeneklerini araştırmak zorunda kalmaktadır. Belirsizlik, işsizlik ve çevresel baskılar gibi birçok olumsuz faktör nedeniyle gelecek kaygısı yaşamakta ve karar vermekte güçlük çekmektedirler. İlgi, yetenek ve bireysel nitelikler ile karar verme isteği, hayaller ve çevresel beklentiler arasında denge kurarak karar vermek durumunda kalmaktadırlar. Bu karmaşık durum, öğrencilerin bunalmasına ve endişe duymalarına yol açmaktadır (Gündüz ve Yılmaz, 2016). Üniversite öğrencilerinin en büyük endişe kaynağı mezun olduklarında rekabetçi iş piyasasında bir kariyere sahibi olabilmek ve mücadele etmek düşüncesinden kaynaklanmaktadır (Takil & Sari, 2019). Kariyer kaygısından kurtulmak iyi bir iş bulmak, geleceği ile ilgili doğru kararlar almak ile sağlanabilir. Bu bağlamda mevcut araştırmanın amacı üniversite öğrencileri arasında kariyer kaygısı düzeyinin belirlenmesi ve çeşitli değişkenlere göre incelenmesidir. Bu amaç cümlesi doğrultusunda araştırmanın problem cümlesi şu şekildedir:

Üniversite öğrencilerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, algılanan sosyo-ekonomik düzey ve algılanan anne-baba tutumuna göre kariyer kaygısı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Araştırma, nicel araştırma yöntemleri kapsamında betimsel tarama modeli kullanılarak yürütülmüştür. Karasar'a (2012) göre betimsel tarama modeli, geçmişteki bir durumu veya şimdiki bir durumun değiştirilmeden, olduğu gibi incelenmesini amaçlayan bir modeldir. Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin kariyer kaygıları cinsiyet, bölüm, sınıf düzeyi, algılanan sosyo-ekonomik düzey ve algılanan anne-baba tutumu değişkenlerine göre incelenmiştir. Araştırmanın bağımsız değişkenleri cinsiyet, bölüm, sınıf düzeyi, algılanan sosyo-ekonomik düzey ve algılanan anne-baba tutumu; bağımlı değişkeni ise kariyer kaygıları olarak belirlenmiştir.

Çalışma Grubu

Bu araştırma bir devlet üniversitesinde öğrenim görmekte olan 213 kadın, 90 erkek olmak üzere 303 üniversite öğrencisi ile yürütülmüştür. Bu çalışmada, veri toplama sürecinde zaman, maliyet ve iş gücü açısından verimliliği esas alan uygun (yararlı) örnekleme yöntemi tercih edilmiştir (Büyüköztürk vd., 2015). Bu çalışmada uygun örnekleme yönteminin seçilmesinin nedeni, veri toplama sürecinde var olan zaman, para veya işgücü kapsamındaki sınırlılıkları en aza indirmek, örneklem grubunu kolay ulaşılabilen ve uygulama yapılabilen katılımcılarla gerçekleştirmektir.

Araştırmada yer alan katılımcıların özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Değişkenler	Boyutlar	Frekans	%
Cinsiyet	Erkek	213	70.3
	Kadın	90	29.7
Sınıf Düzeyi	1.Sınıf	25	8.3
	2.Sınıf	197	65.0
	3.Sınıf	32	10.6
	4.Sınıf	49	16.2
Algılanan Sosyo-ekonomik Düzeyi	Düşük	64	21.1
	Orta	231	76.2
	Yüksek	8	2.6
Algılanan Anne-baba Tutumu	İlgisiz	21	6.9
	Otoriter	117	38.6
	Demokratik	165	54.5
Toplam		303	100

Tablo 1. İncelendiğinde, çalışmaya toplam 303 katılımcı dâhil edilmiştir. Katılımcıların yaş ortalaması 22.95 olarak belirlenmiştir. Cinsiyet dağılımı incelendiğinde, katılımcıların 90’ı kadın (% 29.7) ve 213’ü erkek (%70.3) olarak tespit edilmiştir. Sınıf düzeylerine göre dağılımda ise; 1. sınıf öğrencileri 25 kişiyle %8.3’lük, 2. sınıf öğrencileri 197 kişiyle %65’lik, 3. sınıf öğrencileri 32 kişiyle %10.6’lık ve 4. sınıf öğrencileri 49 kişiyle %16.2’lik bir oranı oluşturmaktadır. Katılımcıların sosyo-ekonomik düzeylerine bakıldığında, 64 kişinin düşük (%21.1), 231 kişinin orta (%76.2) ve 8 kişinin yüksek (%2.6) düzeyde yer aldığı görülmektedir. Anne Baba Tutumu düzeyleri açısından değerlendirildiğinde ise 21 katılımcının ilgisiz (%6.9),

117 katılımcının otoriter (%38.6) ve 165 katılımcının ise demokratik (%54. 5) anne-baba tutumunu beyan ettiği görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, katılımcıların demografik bilgilerini toplamak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu ve kariyer kaygısı düzeylerini ölçmek amacıyla Kariyer Kaygısı Ölçeği kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Kişisel bilgi formunda katılımcılara ait demografik bilgiler (cinsiyet, yaş, bölüm, sınıf düzeyi, algılanan sosyo-ekonomik düzey, algılanan anne-baba tutumu vb.)bilgiler yer almaktadır.

Kariyer Kaygısı Ölçeği: Kariyer Kaygısı Ölçeği, bireylerin kariyerlerine yönelik kaygı düzeylerini belirlemek amacıyla Çetin-Gündüz ve Nalbantoğlu-Yılmaz (2016) tarafından geliştirilmiş, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış bir ölçme aracıdır. Kariyer kaygısı ölçeği meslek seçimine yönelik kaygıları belirleyen ve beşli likert tipi bir ölçme aracıdır. Ölçek iki alt boyut ve 14 maddeden oluşmaktadır. Aile etkisinden kaynaklı kaygılar beş madde, meslek seçimine yönelik kaygılar alt boyutunda ise dokuz maddeden oluşmaktadır. Ölçek puanları 14-7 aralığında değişmektedir. Ölçekten yüksek puan alınması kariyer kaygısının yüksek olduğu şeklinde yorumlanmaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanmasında katılımcıların gönüllü olmasına dikkat edilmiştir. Veriler toplanmadan önce katılımcılara araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiştir. Bu araştırmada elde edilen bilgilerin sadece bilimsel araştırma kapsamında kullanılacağı ve başka hiçbir amaçla kullanılmayacağı bilgisi verilmiştir. Araştırma verileri 2024-2025 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılı Nisan ayında elde edilmiştir. Veriler Google Form aracılığıyla çevirim içi olarak katılımcılara ulaşılarak toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Veri analiz sürecinde IBM SPSS Statistics 27 programı kullanılmıştır. Katılımcıların Kariyer Kaygısı Ölçeği'nden elde ettikleri puanlar incelendiğinde, dağılımların normal olduğu belirlenmiştir. Parametrik testlerin uygulanabilmesi için verilerin normal dağılım göstermesi gerektiği vurgulanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2012). Bu doğrultuda, verilerin normal dağılıma uygunluğu çarpıklık ve basıklık değerleri incelenerek değerlendirilmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1.5 ile +1.5 aralığında olması, verilerin normal dağıldığına işaret etmektedir (Tabachnick & Fidell, 2013). Elde edilen bulgular doğrultusunda, verilerin analizinde bağımsız örneklem t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yöntemleri kullanılmıştır.

BULGULAR

Bu araştırmada üniversite öğrencilerinin kariyer kaygı düzeylerine ilişkin yapılan betimsel analiz sonuçları verilmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların Kariyer Kaygısı Düzeylerine İlişkin Bilgiler

Ölçek	N	X	SS.	Min.	Max.
Kariyer Kaygısı	303	40.08	11.993	14	70
Aile Etkisinden Kaynaklı Kaygı	303	11.65	4.953	5	25
Meslek Seçimine Yönelik Kaygısı	303	28.44	8.551	9	45
Toplam	303				

Tablo 2 incelendiğinde, ölçeğin toplamından alınan en yüksek puan 70, en düşük puan 14 ve puan ortalamalarının 40.08 olduğu görülmektedir. Buna göre ölçekten alınan puanlar üniversite öğrencilerinin kariyer kaygısı düzeylerinin “orta” düzeyde olduğunu göstermektedir. Ölçeğin alt boyutlarından en yüksek puan ortalamasının Meslek seçimine yönelik kaygı ($X=28.44$) boyutunda olduğu belirlenmiştir. Üniversite öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre kariyer kaygısı düzeylerinde anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3. Katılımcıların Cinsiyete Göre Kariyer Kaygısı Düzeyleri

	Cinsiyet	N	X	Ss	df	t	p
Kariyer Kaygısı	Kadın	213	40.77	11.927	301	1.538	.125
	Erkek	90	38.46	12.057	301		
Aile Etkisinden Kaynaklı Kaygı	Kadın	213	11.80	5.086	301	.817	.414
	Erkek	90	11.29	4.631	301		
Meslek Seçimine Yönelik Kaygı	Kadın	213	28.97	8.321	301	1.632	.093
	Erkek	90	27.17	8.991	301		

Tablo 3'te yer alan bağımsız örneklem t testi sonuçları, cinsiyetin kariyer kaygısı, aile etkisinden kaynaklı kaygı ve meslek seçimine yönelik kaygı puanları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığını göstermektedir ($p > .05$). Bu sonuca göre, cinsiyet değişkeninin üniversite öğrencilerinin kariyer kaygısı düzeyini etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir.

Üniversite öğrencilerinin sınıf düzeyine göre kariyer kaygısı düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemek amacıyla gerçekleştirilen ANOVA testi sonuçları Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. Katılımcıların Sınıf Düzeyine Göre Kariyer Kaygısı Düzeyleri

		Kareler Topl.	Sd	Kareler Ort.	F	p
Kariyer Kaygısı	Gruplar Arası	275.462	3	91.821	.636	.592
	Gruplar İçi	43161.475	299	144.353		
	Toplam	43436.937	302			
Aile Etkinden Kaynaklı Kaygı	Gruplar Arası	54.938	3	18.313	.745	.526
	Gruplar İçi	7354.276	299	24.596		
	Toplam	7409.215	302			
Meslek Seçimine Yönelik Kaygı	Gruplar Arası	150.833	3	50.278	.686	.561
	Gruplar İçi	21929.662	299	73.343		
	Toplam	22080.495	302			

Yapılan tek yönlü ANOVA analizine göre, kariyer kaygısı $F(3, 299) = 0.636$, $p > .05$), aile etkisinden kaynaklı kaygı $F(3, 299) = 0.745$, $p > .05$ ve meslek seçimine yönelik kaygı $F(3, 299) = 0.686$, $p > .05$ puanları açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuca göre, sınıf düzeyi değişkeninin üniversite öğrencilerinin kariyer kaygısı düzeyini etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir.

Üniversite öğrencilerinin sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre kariyer kaygısı düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemek amacıyla gerçekleştirilen ANOVA testi sonuçları Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5. Katılımcıların Algılanan Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Kariyer Kaygısı Düzeyleri

		Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	p
Kariyer Kaygısı	Gruplar Arası	846.430	2	423.215	2.981	.052
	Gruplar İçi	42590.507	300	141.968		
	Toplam	43436.937	302			
Aile Etkisinden Kaynaklı Kaygı	Gruplar Arası	64.288	2	32.144	1.313	.271
	Gruplar İçi	7344.926	300	24.483		
	Toplam	7409.215	302			
Meslek Seçimine Yönelik Kaygı	Gruplar Arası	448.434	2	224.217	3.110	.056
	Gruplar İçi	21632.061	300	72.107		
	Toplam	22080.495	302			

Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları, üniversite öğrencilerinin algılanan sosyo-ekonomik düzeylerine bağlı olarak kariyer kaygısı düzeylerinde anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir." ($F(2, 300) = 2.981, p > .05$). Bu sonuca göre, algılanan sosyo-ekonomik düzeyi değişkeninin üniversite öğrencilerinin kariyer kaygısı düzeyini etkilemediği söylenebilir.

Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin algılanan anne-baba tutumuna göre kariyer kaygısı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin yapılan ANOVA testi analizi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Katılımcıların Algılanan Anne-Baba Tutumuna Göre Kariyer Kaygısı Düzeyleri

		Kareler Topl.	Sd	Kareler Ort.	F	p	Fark
Kariyer kaygısı	Gruplar Arası	1682.819	2	841.409	6.045	.003	A>B,C B>C
	Gruplar İçi	41754.119	300	139.180			
	Toplam	43436.937	302				

Aile Etkisinden Kaynaklı Kaygı	Gruplar Arası	363.505	2	181.752	7.739	.001	A>B B>C
	Gruplar İçi	7045.710	300	23.486			
	Toplam	7409.215	302				
Meslek Seçimine Yönelik Kaygı	Gruplar Arası	486.563	2	243.281	3.380	.035	A>C
	Gruplar İçi	21593.932	300	71.980			
	Toplam	22080.495	302				

A:İlgisiz; B: Otoriter; C: Demokratik

Tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre, algılanan anne-baba tutumuna göre kariyer kaygısı düzeyleri anlamlı şekilde farklılık göstermektedir ($F(2, 300) = 6.05, p < .05$). LSD testi sonuçları, ilgisiz anne-baba tutumuna sahip öğrencilerin kariyer kaygısı düzeylerinin, otoriter ve demokratik tutuma sahip öğrencilere kıyasla anlamlı derecede daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde, otoriter anne-baba tutumuna sahip öğrencilerin kariyer kaygısı düzeyleri, demokratik anne-baba tutumuna sahip öğrencilere göre anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur. Aile etkisinden kaynaklı kaygı düzeyinde ise; ilgisiz anne-baba tutumuna sahip öğrenciler, otoriter anne-baba tutumuna sahip öğrencilere göre; otoriter tutuma sahip öğrenciler ise demokratik tutuma sahip öğrencilere göre daha yüksek ve anlamlı kaygı düzeyine sahiptir. Meslek seçimine yönelik kaygı düzeylerinde ise, ilgisiz anne-baba tutumuna sahip öğrencilerin demokratik tutuma sahip öğrencilere kıyasla anlamlı şekilde daha yüksek kaygı yaşadığı ortaya çıkmıştır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmanın amacı üniversite öğrencilerinin kariyer kararı verme sürecinde yaşadıkları kariyer kaygısı düzeyinin belirlenmesi ve kariyer kaygısının çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin kariyer kaygısı düzeyinin orta düzeyde olduğu bulunmuştur. Bu sonuç alan yazındaki bulgularla paralellik göstermektedir. Kurt (2008) yaptığı çalışmada üniversite öğrencilerinin gelecek kaygısı yaşadıklarını belirtmiştir. Diğer bir çalışmada da üniversite öğrencileri arasında kariyer kaygısının yaygın olduğu ortaya çıkmıştır (Shin ve Lee, 2019.) Bununla birlikte, üniversite öğrencilerinin kariyer kaygısı düzeyleri açısından cinsiyet, sınıf düzeyi, algılanan sosyo-ekonomik durum ve algılanan anne-baba tutumu değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Literatürde de cinsiyet değişkenine göre kariyer kaygısı düzeylerinde anlamlı bir fark olmadığını gösteren çalışmalar yer almaktadır. Nitekim Yılmaz (2019) üniversite öğrencilerinin kariyer kaygısı düzeylerinin cinsiyete göre değişmediğini ortaya koymuştur. Cinsiyete göre kariyer kaygı düzeyleri arasında fark bulunmadığını ortaya koyan farklı çalışmalarda da bulunmaktadır (Bozdam ve Taşgın, 2011; Dursun ve Karagün, 2012). Alan yazında cinsiyete göre kariyer kaygısı düzeylerinin değiştiğini ortaya koyan çalışmalar da yer almaktadır. Örneğin; Güler ve Çakır (2013) yaptığı

çalışmada kızların erkeklere göre kariyer kaygısı düzeyinin daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre cinsiyet faktörünün kariyer kaygısı üzerinde etkili olup olmadığını daha iyi ortaya koyabilmek amacıyla daha fazla araştırma yapılabilir.

Alan yazında sınıf düzeyi değişkenine göre kariyer kaygısı düzeylerinin değişmediğini ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin; Yılmaz (2019) sınıf düzeyine göre kariyer kaygısının değişmediğini belirtmiştir. Bu bulgu, kariyer kaygısının yalnızca sınıf düzeyine bağlı olarak şekillenmediğini, bireysel, çevresel ve psikososyal birçok faktörün etkili olabileceğini düşündürmektedir. Nitekim Lent, Brown ve Hackett'in (2000) bireylerin kariyerle ilgili inanç ve kaygıları yalnızca demografik değişkenlere değil; öz yeterlik, sonuç beklentileri ve çevresel destekler gibi çok sayıda etkene bağlı olduğunu belirtmiştir. Diğer yandan, günümüz gençleri arasında yaygın olan ekonomik belirsizlik ve istihdam endişesi, tüm sınıf düzeylerindeki öğrencilerin benzer düzeyde kaygı yaşamasına neden olmuş olabilir (Savickas, 2005). Literatürde farklı sonuçlar gösteren çalışmalar da vardır. Yılmaz vd., (2020) sınıf düzeyi ilerledikçe kaygının arttığını ifade etmektedir. Bu çalışmada elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin kariyer kaygısı düzeyleri algılanan sosyo-ekonomik düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Algılanan sosyo-ekonomik düzeyin öznel olması ve bireylerin kendi koşullarını farklı değerlendirmeleri, kariyer kaygısı üzerindeki etkisinde rol oynamış olabilir.

Bu çalışmada algılanan anne-baba tutumlarına göre öğrencilerin kariyer kaygısı düzeylerinin farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır. Literatürde ebeveyn tutumlarının bireylerin kariyer gelişimi ve kaygıları üzerinde önemli bir etkisi olduğu sıkça vurgulanmaktadır. Özellikle ebeveynlerin destekleyici, demokratik ve ilgili tutumları; çocukların kendine güven geliştirmelerini, karar verme becerilerini artırmalarını ve kariyer planlama süreçlerine aktif katılmalarını kolaylaştırmaktadır (Dietrich & Kracke, 2009). Buna karşın otoriter veya aşırı koruyucu tutumlar, bireylerin bağımsız karar alma becerilerini sınırlayarak kariyer kararlarında belirsizlik ve kaygı yaşamalarına neden olabilmektedir (Turner et al., 2003). Alan yazın bulguları ile mevcut araştırma bulguları paralellik göstermektedir.

Bu araştırmanın bulguları doğrultusunda, gelecekteki çalışmalara ve uygulamalara yönelik çeşitli öneriler sunulabilir. Üniversite öğrencilerinde gözlemlenen kariyer kaygısının azaltılması amacıyla, üniversitelerin ilgili birimleri tarafından kariyer gelişim etkinlikleri düzenlenebilir ve bu etkinliklerde alan uzmanlarının katılımı sağlanarak öğrencilere farkındalık kazandırılabilir. Bunun yanında kariyer kaygısına neden olan faktörlerle başa çıkma becerilerinin geliştirilmesi için öğrencilere yönelik seminer, eğitim ve konferanslar düzenlenebilir.

KAYNAKÇA

- Bozdam, A., & Taşgın, Ö. (2011). Öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 13(11), 44–53.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K. E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.

- Çetin-Gündüz, H., & Nalbantoğlu-Yılmaz, F. (2016). Lise öğrencilerinin kariyer kaygılarını belirlemeye yönelik ölçek geliştirme çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 1008–1022. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.282397>
- Dietrich, J., & Kracke, B. (2009). Career-specific parental behaviors in adolescents' development. *Journal of Vocational Behavior*, 75(2), 109–119. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.03.005>
- Dursun, S., & Karagün, E. (2012). Öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin incelenmesi: Kocaeli Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu son sınıf öğrencileri üzerine bir araştırma. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 93–112.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Bilim Kitap Kırtasiye Yayınevi.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (2000). Contextual supports and barriers to career choice: A social cognitive analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 47(1), 36–49. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.47.1.36>
- Saka, N., Gati, I., & Kelly, K. R. (2008). Emotional and personality-related aspects of career-decision making difficulties. *Journal of Career Assessment*, 16(4), 403–424. <https://doi.org/10.1177/1069072708318900>
- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 42–70). John Wiley & Sons.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson.
- Turner, S. L., Alliman-Brissett, A. E., Lapan, R. T., Udipi, S., & Ergun, D. (2003). The influence of parental support and family structure on the career development of African American adolescents. *Journal of Career Assessment*, 11(2), 134–153. <https://doi.org/10.1177/1069072702250313>
- Yılmaz, A. (2019). Öğretmen adaylarının kariyer streslerinin karma araştırma yaklaşımı ile incelenmesi. *Türk Spor Bilimleri Dergisi*, 2(1), 93–105.

YİRMİ BİRİNCİ YÜZYILDA EVDE EĞİTİM ÜZERİNE

Dr. Öğr. Üyesi Uğur EPÇAÇAN

Siirt Üniversitesi/Eğitim Fakültesi,

ugur.epcacan@siirt.edu.tr - 0000-0003-0240-7093

ÖZET

Bu araştırmanın amacı 21. yüzyılda evde eğitim hareketine ilişkin bir çerçeve sunmaktır. Bu çerçeve kapsamında bir literatür taraması yapılarak evde eğitim hakkında genel bilgilerin yanında eğitimin avantajları, dezavantajları, alternatif eğitim modelleri, nihai durum ve geleceğe ilişkin süreç ele alınmıştır. Araştırmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Evde eğitim, 21. yüzyılda giderek daha fazla ilgi gören bir konu haline gelmiştir. Eğitimde dijital dönüşüm, öğrencilerin öğrenme süreçlerini kişiselleştirmekte ve erişilebilir hale getirmektedir. Yapay zeka, büyük veri, sanal ve artırılmış gerçeklik gibi teknolojiler, öğrenme deneyimlerini zenginleştirmekte ve öğrencilerin dijital becerilerini geliştirme fırsatı vermektedir. Evde eğitim veren bazı ebeveynler kendilerini kurumsal okullaşmanın doğal kusurlarına doğrudan karşı çıkan daha geniş bir toplumsal hareketin parçası olarak görürken, diğer birçoğu bu tercihlerini çocuklarını eğitmek için alternatif bir yaklaşım olarak görmektedir. Ailelerin evde eğitimi tercih etme nedenleri arasında, okulların ortamıyla ilgili endişe, ebeveynlerin çocuklarına ahlaki veya dini eğitim verme isteği, okullardaki akademik eğitimden memnuniyetsizlik, geleneksel olmayan bir yaklaşım geliştirme isteği ve özel gereksinimli bir çocuğa sahip olmak sayılabilir. Evde eğitim görenlere yönelik başta akademik olmak üzere sosyal-duygusal gelişimleri üzerine önemli çalışmalar yapıldığı düşünülmektedir. Bu eğitimi alan öğrencilerin özellikle akademik başarıları ve sosyo-duygusal gelişimleri üzerine yapılan araştırmalar farklı sonuçlar ortaya koysa da 21. yüzyılda evde eğitimin dinamik bir alan olacağı, dolayısıyla araştırmaların bu eğitim modelinin potansiyel faydalarını, zorluklarını ve geleceğini anlamak için önem taşıdığı bilinmelidir. Evde eğitimin, giderek artan bir kabul gördüğü gerçeğinden hareketle politika yapıcılar ile evde eğitimciler arasında işbirliği zemini oluşturulmalı ve bunun önemi vurgulanmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Evde eğitim, 21. yüzyıl, öğrenme deneyimi

1. GİRİŞ

Evde eğitim, 21. yüzyılda giderek daha fazla ilgi gören bir konu haline gelmiştir. Eğitimde dijital dönüşüm, öğrencilerin öğrenme süreçlerini kişiselleştirmekte ve erişilebilir hale getirmektedir. Yapay zeka, büyük veri, sanal ve artırılmış gerçeklik gibi teknolojiler, öğrenme deneyimlerini zenginleştirmekte ve öğrencilerin dijital becerilerini geliştirme fırsatı vermektedir. Teknolojinin gelişmesiyle birlikte, özellikle COVID-19 pandemisi sırasında evde eğitime olan ilgi önemli ölçüde artmıştır. Ray (2020), bu artışın büyük çoğunun kalıcı olacağını öngörmektedir.

Evde eğitim, büyük ölçüde evde gerçekleşen, ebeveyn tarafından yönetilen eğitim olarak tanımlanabilir. Evde eğitim veren ebeveynler çocuklarının eğitimi için sorumludur, ancak

çocuklarına eğitim vermeleri için başkalarının yardımını isteyebilirler. Bazı yüz yüze veya çevrimiçi dersler alan öğrenciler genel eğitimleri ebeveynleri tarafından yönetiliyorsa evde eğitim verenler olarak kabul edilebilir (Schafer ve Khan, 2017). Çoğu araştırmacı, COVID-19 ve benzeri nedenlerden dolayı veya hastalık nedeniyle geçici olarak evde okula devam eden, çevrimiçi okula katılan çocukların eğitimleri bir okul tarafından yönetildiği için evde eğitim gören çocuklar olarak kabul edilmeyeceklerini belirtir (Wearne, 2019).

Evde eğitim veren bazı ebeveynler kendilerini kurumsal okullaşmanın doğal kusurlarına doğrudan karşı çıkan daha geniş bir toplumsal hareketin parçası olarak görürken, diğer birçoğu bu tercihlerini çocuklarını eğitmek için alternatif bir yaklaşım olarak görmektedir (Green ve Hoover-Dempsey, 2007). Evde eğitim, dünya genelinde en hızlı büyüyen eğitim hareketlerinden biridir. Ancak bu popüleritenin nedenleri ve sonuçları hakkındaki araştırmaların sınırlı olduğu söylenebilir. Yine de ailelerin evde eğitimi tercih etme nedenleri arasında, okulların ortamıyla ilgili endişe dolayısıyla çocukların refahına daha fazla odaklanma, ebeveynlerin çocuklarına ahlaki veya dini eğitim verme isteği, okullardaki akademik eğitimden memnuniyetsizlik (Planty vd., 2009), geleneksel olmayan bir yaklaşım geliştirme isteği ve özel gereksinimli bir çocuğa sahip olmak (Wang vd., 2019) sayılabilir.

Bazı ülkelerde evde eğitim durumları incelendiğinde, başta Amerika Birleşik Devletleri'nde ev, nüfusun büyük bir kesiminde giderek artan sayıda aile için popüler bir eğitim merkezi haline gelmiştir. Evde eğitim gören nüfus son 40 yılda önemli ölçüde artmıştır (Murphy, 2014). Amerika'da evde eğitim oldukça yaygındır ve yasalıdır. Aileler, çocuklarının eğitimini kendileri planlayabilir ve belirli standartlara uygun şekilde uygulayabilir. Devlet, evde eğitim gören öğrencilerin belirli testlere tabi tutulmasını zorunlu kılabilir. Evde eğitim görenlerin kayıt yaptırmasını gerektiren birkaç eyalet titiz kayıtlar tutmaktadır. Birçok eyalet ise hiç kayıt tutmamaktadır (Isenberg, 2007). Kanada'da evde eğitim düzenlemeleri eyaletten eyalete farklılık göstermekte, veri toplama uygulamaları ve evde eğitim yapan ailelerin bu düzenlemelere uyumu büyük ölçüde değişmektedir. Yine de evde eğitimin giderek daha fazla kabul gördüğü bilinmektedir (Aurini ve Davies 2005). İngiltere'de evde eğitim yapan birey sayısı Avrupa'daki diğer ülkelere göre daha yüksektir. Evde eğitim burada oldukça esnektir ve geniş pedagojik yaklaşımlara olanak tanır (Monk, 2009). Ancak kayıt dışı evde eğitim yapan ailelerin çokluğu nedeniyle gerçek sayıların tahmini zordur (Webb, 2011). Fransa, Avusturya ve Norveç gibi ülkeler evde eğitimi yasal bir hak olarak tanırken, devlet gözetimi uygulamaları belge sunumundan ev ziyaretlerine kadar uzanabilmektedir (Blok ve Karsten, 2011). Almanya'da evde eğitim yasaktır ancak bazı bölgelerde uygulamaya göz yumulduğu tahmin edilmektedir (Spiegler, 2010). İsveç ise evde eğitime katı sınırlamalar getirmektedir (Villalba, 2009). Genel olarak Avrupa'da evde eğitim, hem yasal çerçeve hem de toplumsal algılar açısından büyük çeşitlilik göstermektedir. Bu da devletin eğitimdeki rolü üzerine politik tartışmaları derinleştirmektedir (Kunzman ve Gaither, 2020).

Bu araştırmanın amacı 21. yüzyılda evde eğitim hareketine ilişkin bir çerçeve sunmaktır. Bu çerçeve kapsamında bir literatür taraması yaparak evde eğitim hakkında genel bilgilerin yanında eğitimin avantajlarını, dezavantajlarını, alternatif eğitim modellerini, nihai durum ve geleceğe ilişkin süreç ele alınmıştır.

2. YÖNTEM

Bu araştırmada evde eğitim üzerine yapılmış çalışmaların verilerine ulaşmak üzere doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesinde amaç; araştırılması hedeflenen olgu ya da olgulara ilişkin yazılı materyallerin analiz edilmesidir. Doğrudan gözlem ve görüşme yapmanın zor olduğu ya da mümkün olmadığı durumlarda başvurulacak bir araştırma yöntemi olarak kullanılmaktadır. Bu yöntem, araştırılması planlanan konulara yönelik yazılı ve sözlü materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

3. KURAMSAL ÇERÇEVE

Evde eğitim görenlere yönelik başta akademik olmak üzere sosyal-duygusal gelişimleri üzerine önemli çalışmalar yapıldığı düşünülmektedir. Ancak bir grup bilim insanı, evde eğitimin akademik performans üzerindeki etkisi hakkında bildiklerimizin sınırlı olduğunu (Lips ve Feinberg, 2008) belirtmektedir. Bu hususta yapılan çalışmalar incelendiğinde farklı sonuçların ortaya çıktığını görmek mümkündür. Mesela Ray (2010), akademik başarı üzerine yapılan birçok çalışmadan çıkan sonuçları incelediğinde, evde eğitimin öğrenci başarısı üzerinde pek bir etkisinin olmadığını tespit etmiştir. Valiente ve diğerlerine (2022) göre evde eğitim görenler, başarı ve sosyo-duygusal işlevsellik ölçütlerinde geleneksel eğitim gören akranlarına göre eşit veya daha iyi performans göstermektedir. Belfield (2005), bir çalışmada, evde eğitim gören öğrencilerin sözel bölümünde tahmin edilenden biraz daha iyi ve matematik bölümünde tahmin edilenden biraz daha kötü puan aldıklarını, Quaqish (2007), matematik puanları üzerine yapılan benzer bir çalışmada evde eğitim görenler için hafif bir matematiksel dezavantaj bulunduğunu belirtmiştir.

Sosyalleşme aile ile sınırlandırıldığında, çocukların zarar görebileceği ve okulda akranlarıyla etkileşim eksikliğinin öz değer ve sosyal beceriler dahil olmak üzere sosyal gelişimi olumsuz etkileyebileceği iddia edilmektedir (Medlin, 2000). Evde eğitim görenlerin geleneksel eğitilmiş akranları kadar sosyal olarak iyi uyum sağlayamayacakları ve sosyal uyumsuzlar haline gelebileceklerinden endişe edilmektedir (Romanowski, 2001). Ancak Ray (2017) evde eğitimin çocukların sosyo-duygusal işleyişiyle ilişkili incelediği bir araştırmasında sorunlu davranışlar, depresyon, sosyal yeterlilikler açısından yapılan karşılaştırmada çalışmaların büyük çoğunluğu evde eğitim görenler için geleneksel okullardakilere kıyasla olumlu sonuçlar göstermiştir.

Evde eğitim ile okulda verilen eğitim arasında bazı farkları belirtmek yerinde olacaktır. Öğrenme ortamı açısından evde eğitimde öğrenciler, evde veya belirlenen özel bir ortamda eğitim alır. Eğitim, bireysel veya küçük gruplar halinde gerçekleşebilir. Okulda verilen eğitimde öğrenciler, fiziksel sınıflarda öğretmenler ve akranlarıyla birlikte öğrenir. Esneklik açısından evde eğitim öğrencilerin, kendi hızlarında ilerlemesi ve ilgi alanlarına göre programı şekillendirmesine fırsat verirken okul eğitimi belirli bir programa ve zaman çizelgesine bağlıdır. Dersler belirlenen saatlerde yapılır. Sosyal etkileşim açısından evde eğitim sınırlı olabilir. Öğrenciler, arkadaşlarıyla daha az zaman geçirir. Okul ortamında ise öğrenciler, sınıf arkadaşları ve öğretmenleriyle sürekli etkileşim halindedir. Öğretim yöntemleri açısından evde eğitimde bireysel öğrenme teknikleri, online dersler ve özel öğretmenler ön plandadır. Okul eğitiminde sınırlı düzeyde bireysel öğrenmelere yer verilse de yüz yüze öğretim, grup çalışmaları ve sınıf içi aktiviteler daha çok ön plandadır. Maliyet açısından evde eğitim, özel

dersler, eğitim materyalleri ve teknolojiye yatırım gerektirebilir. Okulda verilen eğitimde ise okul ücretleri, ulaşım ve diğer giderler söz konusu olabilir.

Günümüzde artan teknoloji kullanımı, online eğitim araçları ve platformları sayesinde evde eğitim daha erişilebilir ve etkili hale gelmektedir. Böylece kişiselleştirilmiş eğitim açısından 21. yüzyıl eğitiminde, bireysel öğrenmeye odaklanma eğilimi artmaktadır. Dolayısıyla evde eğitim üzerine ortaya konulan düşünceler ve yapılan tartışmalar ele alındığında bu eğitim biçiminin avantajları ve dezavantajlarını belirlemek ilgi çekici bir hal almaktadır. Söz konusu ilgiye değer hususlar, uluslararası düzeyde yapılan bazı çalışmalar; Kunzman ve Gaither (2013), Murphy (2014), Kunzman ve Gaither (2020) ve Valiente vd., (2022) başta olmak üzere incelenmiş ve evde eğitimin avantaj ve dezavantajları yapılan okumalar neticesinde aşağıda verildiği gibi derlenmiştir:

3.1. Evde Eğitimin Avantajları

Bireysel Öğrenme: Öğrenciler kendi hızlarında ilerleyebilir ve ilgi duydukları konulara daha fazla odaklanabilirler.

Esneklik: Eğitim programı, öğrenme saatleri ailenin ve çocuğun ihtiyaçlarına göre esnetilebilir.

Aile Bağları: Evde eğitim, aile üyeleri arasındaki bağı güçlendirebilir.

Bireyselleştirilmiş Program: Öğrencilerin ilgi alanlarına ve yeteneklerine göre özel programlar oluşturulabilir.

Bireysel Dikkat: Öğrenciler, öğretmenleri veya ebeveynleri tarafından daha fazla bireysel ilgi görebilir.

Öğrenme Ortamının Kontrolü: Aileler, çocuklarının eğitim ortamını doğrudan şekillendirebilir ve olumsuz dış etkenlerden koruyabilir.

Güvenlik ve Emniyet: Evde eğitim, özellikle salgın dönemlerinde veya güvenlik endişeleri olan aileler için daha güvenli bir seçenek olabilir.

3.2. Evde Eğitimin Dezavantajları

Sosyal İletişim Eksikliği: Geleneksel okullarda olduğu kadar sosyal etkileşim fırsatı olmayabilir. Bu durum öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmelerini zorlaştırabilir. Kunzman'a (2009) göre çocuklar büyüdükçe, evde eğitim programı ve uygulama konuları giderek daha karmaşık hale gelir. Evde eğitim gören daha büyük çocuklar genellikle daha küçük akranlarına göre sosyal olarak daha izole hissederler. Seo'ya (2009) göre evde eğitim görenlerin sosyalleşmesine ilişkin büyük ölçüde olumlu analizler olduğu gibi, evde eğitim görenlerin zaman zaman daha fazla sosyal izolasyon duygusunu yaşadıkları ve kamu okulu öğrencilerinden daha az akran odaklı göründükleri de gözlemlenmektedir.

Kaynak ve Erişim Sorunları: Bazı aileler, gerekli eğitim kaynaklarına ve materyallere ulaşmakta zorlanabilir. Öğrenciler laboratuvarlar, spor tesisleri ve okul etkinlikleri gibi kaynaklardan mahrum kalabilir.

Zaman Sorunu: Aileler, çocuklarının eğitimine daha fazla zaman ayırmak zorunda kalabilirler, bu da özellikle çalışan ebeveynler için zor olabilir.

Yeterlilik: Ebeveynler her konuda yeterli bilgiye sahip olmayabilir. Dolayısıyla öğrencinin akademik gelişimi olumsuz etkilenebilir.

Motivasyon Sorunları: Evde eğitimde öğrencilerin kendi kendine disiplin sağlaması gerekebilir bu da bazı öğrenciler için zorlayıcı olabilir.

Eğitim Kalitesi ve Denetim Eksiklikleri: Evde eğitimde, öğretim standartlarının ve denetiminin eksikliği, eğitim kalitesini olumsuz etkileyebilir.

3.3. Evde Eğitime Bazı Alternatif Modeller

Evde eğitim, bireyselleştirilmiş ve esnek bir öğrenme modeli sunmakta olup, dijitalleşme ve alternatif yaklaşımlarla şekillenmektedir. 21. yüzyılda ebeveynler, uzaktan çalışma imkanları, sosyal medya grupları ve çevrimiçi uzman öğretmenler gibi birçok kaynaktan yararlanarak evde eğitimi daha etkili bir şekilde uygulayabilmektedir. Bazı alternatif modeller aşağıda verilmiştir:

Online Eğitim: Öğrenciler, internet üzerinden derslere katılarak eğitim alabilir. Canlı dersler, video içerikler ve interaktif materyaller ile desteklenir (Sun ve Chen 2016).

Mikro Okullar: Küçük öğrenci gruplarıyla yapılan eğitim modeli. Geleneksel okullara kıyasla daha bireysel ve özelleştirilmiş bir öğrenme ortamı sunar (Horn, 2015).

Harmanlanmış (Hibrit) Eğitim: Online ve yüz yüze eğitimin birleşimidir. Öğrenciler bazı dersleri evde alırken, belirli günlerde fiziksel sınıflara katılabilir (Pesen ve Oral, 2016).

Okulsuz Eğitim (Unschooling): Çocukların kendi ilgi ve merakları doğrultusunda öğrenmelerini teşvik eden bir yaklaşımdır. Desteklenen popüler bir yaklaşım olsa da eğitimsel eksikliklere ve çocukların ihmal edilmesine yol açabileceği konusunda eleştiriler bulunmaktadır (Rolstad ve Kesson, 2013).

Esnek Okul Eğitimi (Flexi-schooling): Evde eğitim ve geleneksel okul eğitimi birleştiren bir modeldir. Bu model, öğrencilerin eğitim sürekliliğini etkileyebilir ve özel eğitim ihtiyaçları olan çocuklar için zorluklar yaratabilir (English, 2012; Richter vd., 2025).

Özel Ders ve Mentorluk: Öğrenciler, birebir özel dersler veya mentorluk programları ile eğitim alabilir. Özellikle belirli konularda derinlemesine öğrenme sağlamak için kullanılır.

Evde eğitim, pek çok farklı yaklaşımı ve model seçeneğini barındırmaktadır. Ancak, her bir modelin başarılı olabilmesi için ebeveynlerin aktif desteği, kaliteli materyaller ve sosyal beceriler açısından da denge sağlanması önemlidir. Dijitalleşme ve uzaktan çalışma imkanları, bu eğitim modelini daha erişilebilir ve etkili hale getirmektedir. Evde eğitim hareketi gelecekte daha da yaygınlaşabilir ancak her aile ve öğrenci için en uygun modelin seçilmesi kritik bir rol oynamaktadır.

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Evde eğitim çalışmalarından ulaşılan sonuçlar incelendiğinde bu hareketin destekçileri, evde eğitim verenlerin geleneksel olarak eğitim gören akranlarından daha iyi performans gösterdiğini ortaya koyan çalışmalara atıfta bulunurken, eleştirmenler metodolojik sınırlamalara işaret ederek evde eğitimin çocukları eğitimsel zorluklar açısından riske attığını öne sürmektedir (Ray, 2017). Araştırmacıların, metodolojik çalışmalar yapması önemli olmakla birlikte bu gerçekleşene kadar, evde eğitim deneyimlerini yeterince anlamak ve veriye dayalı

politika önerileri sunmak çok zor olacaktır. Bu konuyu değerlendirmek için daha fazla veriye ihtiyaç olmakla birlikte literatürün dikkatli bir şekilde okunması gerekmektedir. Şu aşamada genel çerçevede, evde eğitim görenlerin akranlarından daha iyi performans gösterdiği sonucuna varmak için henüz çok erken olduğu, farkın çok az olduğu veya hiç fark olmadığı ortaya çıkmaktadır (Valiente vd., 2022).

Evde eğitime ilişkin bulguların daha bilimsel bir çalışmaya tabi tutulması gerekmektedir. Bu husustaki sınırlamalar göz önüne alındığında, evde eğitim eleştirmenlerinin, gençlerin akademik ve sosyal refahının evde eğitim tarafından zarar görebileceği iddiaları dikkate alınmalıdır (Murphy, 2014). Bunun için evde eğitimin daha kapsamlı bir şekilde ele alınması yani evde eğitimin zamanlaması ve ayrılacak süre, ebeveynin özellikleri ve çocukların özellikleri gibi hususlara dikkat edilmesi gerekmektedir.

Araştırmacılar evde eğitim veren ebeveynlerin özelliklerini, çocukların işlevselliğinin belirleyicisi olarak dikkate almalıdır. Özellikle yüksek eğitim düzeyine sahip ebeveynler, çok sayıda öğrenme deneyimi sağlama ve ders çalışmalarını çocuklarının öğrenmesini en üst düzeye çıkarmak için uyarılma konusunda yetenekli olabilir (Eisenberg, 2020). Ebeveynlerin öfkesi, depresyonu ve stresi ayrı bir değerlendirme konusu olabilir. Ebeveynlerin öz düzenlemesi, sosyal desteği ve öz yeterliği yüksek aynı zamanda öfkesi, depresyonu ve stresi düşükse, esnek olma, çocuklarının ihtiyaçlarına duyarlı olma ve şefkat gösterme olasılıkları yüksek olur. Böylece çocuğun görevine odaklanmasını sağlarlar. Bu ilişkiler bazen geleneksel eğitim gören çocuklarda da ortaya çıkmaktadır (Valiente vd., 2020). Evde eğitim incelenirken, çocukların IQ düzeyleri, öz düzenleme, sosyal beceriler, olumlu duygu, öğrenmeye karşı genetik yatkınlıklarının yanında olumsuz duygu, ruh sağlığı zorlukları gibi özellikler de dikkate alınması gereken önemli konulardır (Liew vd., 2019).

Evde eğitime ilişkin yapılan literatür taramasında ulaşılan sonuçlar bağlamında birtakım önerilerde bulunmak yerinde olacaktır. Bu eğitimi alan öğrencilerin özellikle akademik başarıları ve sosyo-duygusal gelişimleri üzerine yapılan araştırmalar farklı sonuçlar ortaya koysa da 21. yüzyılda evde eğitimin dinamik bir alan olacağı, dolayısıyla araştırmaların bu eğitim modelinin potansiyel faydalarını, zorluklarını ve geleceğini anlamak için önem taşıdığı bilinmelidir. Evde eğitim gören çocukların sosyalleşmesi için topluluk sporları, sanat programları, izcilik ve kütüphane etkinlikleri gibi program dışı faaliyetlere yer verilmelidir. Eğitimde çoğulculuk anlayışı içinde evde eğitimciler dikkate alınmalı ve bu alandaki araştırmalar artırılmalıdır. Evde eğitimin, giderek artan bir kabul gördüğü gerçeğinden hareketle politika yapımcılar ile evde eğitimciler arasında işbirliği zemini oluşturulmalı ve bunun önemi vurgulanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Aurini, J., & Davies, S. (2005). Choice without markets: Homeschooling in the context of private education. *British Journal of Sociology of Education*, 26, 461-474.
- Belfield, C. R. (2005). Home-schoolers: How well do they perform on the SAT for college admissions? In B. S. Cooper (Ed.), *Home schooling in full view: A reader* (pp. 167-178). Information Age Publishing.

- Blok, H., & Karsten, S. (2011). Inspection of home education in European countries. *European Journal of Education*, 46(1), 138–152.
- Cui, J., & Hanson, R. (2019). *Homeschooling in the United States: Results from the 2012 and 2016 parent and family involvement survey (PFI-NCES: 2012 and 2016)*. U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics.
- Eisenberg, N. (2020). Findings, issues and new directions for research on emotion socialization. *Developmental Psychology*, 56(3), 664-670.
- English, R. (2012). Flexi-schooling: A practical solution? *Principal Matters*, (93).
- Green, C. L., & Hoover-Dempsey, K. V. (2007). Why do parents homeschool? A systematic examination of parental involvement. *Education & Urban Society*, 39, 264-285.
- Horn, M. B. (2015). The rise of micro-schools: combinations of private, blended, and at-home schooling meet needs of individual students. *Education Next*, 15(3), 77-79.
- Isenberg, E. J. (2007). What have we learned about homeschooling? *Peabody Journal of Education*, 82, 387-409.
- Kunzman, R. (2009). *Write these laws on your children: Inside the world of conservative Christian homeschooling*. Beacon Press.
- Kunzman, R., & Gaither, M. (2013). Homeschooling: A comprehensive survey of the research. *Other Education-the journal of educational alternatives*, 2(1), 4-59.
- Kunzman, R., & Gaither, M. (2020). Homeschooling: An updated comprehensive survey of the research. *Other Education-the journal of educational alternatives*, 9(1), 253-336.
- Liew, J., Valiente, C., Hernández, M. M., & Abrera, D. (2019). Self-regulation and reactivity, school-based relationships and school engagement and achievement. In D. Whitebread & M. McClelland (Eds.), *SAGE handbook on developmental psychology and early childhood education* (pp. 42–62). University of Cambridge.
- Lips, D., & E. Feinberg. 2008. *Homeschooling: A Growing Option in American Education*. Heritage Foundation.
- Medlin, R. G. 2000. Home Schooling and the Question of Socialization. *Peabody Journal of Education* 75(1/2), 107-123.
- Monk, D. (2009). Regulating home education: Negotiating standards, anomalies and rights. *Child and Family Law Quarterly*, 21(2), 155–184.
- Murphy, J. (2014). The social and educational outcomes of homeschooling. *Sociological Spectrum*, 34(3), 244-272.
- Pesen, A., & Oral, B. (2016). Harmanlanmış öğrenme yaklaşımının öğretmen adaylarının akademik başarısına ve güdülenme düzeyine etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(58).
- Planty, M., Hussar, W., Snyder, T., Kena, G., Kewal Ramani, A., Kemp, J., Bianco, K., & Dinkes, R. (2009). *The condition of education 2009*. National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. <https://nces.ed.gov/pubs2009/2009081.pdf>
- Quaqish, B. (2007). An analysis of homeschooled and non-homeschooled students' performance on an ACT mathematics achievement test. *Home School Researcher*, 17(2), 1-12.

- Ray, B. D. (2010). Academic achievement and demographic traits of homeschool students: A nationwide study. *Academic Leadership: The Online Journal*, 8.
- Ray, B. D. (2017). A systematic review of the empirical research on selected aspects of homeschooling as a school choice. *Journal of School Choice*, 11(4), 604-621. <https://doi.org/10.1080/15582159.2017.1395638>
- Ray, B. D. (2020). Research facts on homeschooling. *National Home Education Research Institute*, <https://www.nheri.org/research-facts-on-homeschooling/>
- Richter, M., Nishnik, J., Borrmann, A., Grummt, M., & Lindmeier, C. (2025). Systematic review on flexi-schooling of autistic students. *Journal of Research in Special Educational Needs*.
- Rolstad, K., & Kesson, K. (2013). Unschooling, then and now. *Journal of Unschooling and Alternative Learning*, 7(14), 28-71.
- Romanowski, M. (2001). Common arguments about the strengths and limitations of home schooling. *The Clearing House* 75(2), 79-83.
- Schafer, M. J., & Khan, S. S. (2017). Family economy, rural school choice, and flexischooling children with disabilities. *Rural Sociology*, 82(3), 524-547. <https://doi.org/10.1111/ruso.12132>
- Seo, D. (2009). The profitable adventure of threatened middle-class families: An ethnographic study on homeschooling in South Korea. *Asia Pacific Education Review*, 10, 409-422.
- Spiegler, T. (2010). *Home education in Germany: An overview of the current situation. Evaluation & Research in Education*, 23(1), 19-28.
- Sun, A., & Chen, X. (2016). Online education and its effective practice: A research review. *Journal of information technology education: Research*, 15.
- Valiente, C., Spinrad, T. L., Ray, B. D., Eisenberg, N., & Ruof, A. (2022). Homeschooling: What do we know and what do we need to learn? *Child Development Perspectives*, 16(1), 48-53. <https://doi.org/10.1111/cdep.12441>
- Villalba, E. (2009). Swedish home education and public policy. *European Educational Research Journal*, 8(3), 451-463.
- Wang, K., Rathbun, A., & Musu, L. (2019). School choice in the United States: National Center for Education Statistics. <https://nces.ed.gov/pubs2019/2019106.pdf>
- Wearne, E. (2019). A survey of families in a charter hybrid homeschool. *Peabody Journal of Education*, 94(3), 297-311. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2019.1617581>
- Webb, J. (2011). Children's rights, parental authority and home education. *The International Journal of Children's Rights*, 19(2), 357-381.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. bs.). Seçkin Yayıncılık.

YAPAY ZEKÂ DESTEKLİ ÖĞRETİMİN FEN BİLİMLERİ EĞİTİMİNDEKİ ROLÜ: OLANAKLAR, SINIRLILIKLAR VE GELECEK PERSPEKTİFLERİ

Dr. Mehmet Akif ARDUÇ

Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu, Adıyaman, Türkiye
arducakif@gmail.com- ORCID ID: 0000-0002-1026-2843

Dr. Harun YALÇIN

Gevher Nesibe Hatun İmam Hatip Ortaokulu, Konya, Türkiye
harunyalcin02@gmail.com, ORCID: 0000-0001-7498-2703

ÖZET

21. yüzyıl becerilerinin gerektirdiği eleştirel düşünme, problem çözme ve bilgi okuryazarlığı gibi yeterliliklerin kazandırılmasında fen eğitiminin rolü giderek önem kazanmaktadır. Bu bağlamda, yapay zekâ (YZ) teknolojilerinin öğretim süreçlerine entegrasyonu, öğrenci merkezli ve etkileşimli öğrenme ortamları oluşturma potansiyeliyle dikkat çekmektedir. Yapılan bu çalışma öğrenci ve öğretmenlerin görüşlerine başvurarak YZ'nin fen bilimleri eğitimindeki rolünü belirlemeyi; olanakları, sınırlılıkları ve gelecek perspektiflerini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Nitel araştırma deseninde gerçekleştirilen bu çalışmada, öğretmen ve öğrenci görüşleri toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış, veriler içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Bulgular, YZ destekli öğretimin öğrencilerin derse karşı motivasyonlarını artırdığı, kavram öğrenmelerini geliştirdiğini ve bireysel öğrenme hızlarına uygun bir yapı sunduğunu göstermiştir. Ancak öğretmen yeterlikleri, teknolojik altyapı ve adaptasyon güçlüğü gibi sınırlayıcı faktörler de dikkat çekmektedir. Çalışma, fen eğitimi bağlamında yapay zekâ kullanımının potansiyelini ortaya koyarken, gelecek araştırmalar için uygulamaya dönük önerilerde bulunmaktadır.

Anahtar Kelimeler : Yapay zekâ, 21. yüzyıl becerileri, fen eğitimi, ortaokul.

1. GİRİŞ

Eğitimde yapay zekâ (YZ) kullanımı ve bu alanda yapılan araştırmalar giderek artmaktadır (Kutlucan & Seferoğlu, 2024). Bu doğrultuda eğitim teknolojileri alanında önemli gelişmeler yaşanmaktadır. YZ destekli uygulamaların öğretimde kullanımının avantaj ve dezavantajlarının olduğu bilinmektedir (Arduç, 2024). 21. yüzyıl becerilerinin gerektirdiği eleştirel düşünme, problem çözme ve bilgi okuryazarlığı gibi yeterliliklerin kazandırılmasında fen eğitiminin rolü giderek önem kazanmaktadır. Bu bağlamda, yapay zekâ (YZ) teknolojilerinin öğretim süreçlerine entegrasyonu, öğrenci merkezli ve etkileşimli öğrenme ortamları oluşturma potansiyeliyle dikkat çekmektedir. Öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan önemli disiplinlerden bir olarak görülen fen bilimleri dersi YZ destekli uygulamaların kullanılabileceği bir derstir (Marangoz, 2024). YZ destekli öğretimin öğrenci merkezli, kişileştirilmiş öğrenmeye olanak sağlaması öğrenme sürecini zenginleştirecek bir potansiyel sağladığı görülmektedir (Coşkun ve Gülleroğlu, 2021). Ayrıca YZ destekli uygulamaların öğretmenlerin öğrenme süreçlerinde destek olduğu da görülmektedir (Arduç, 2024).

Fen bilimleri dersinin önemli amaçlarından biri öğrencilerin kendilerini, dünyayı ve evreni tanımalarını sağlamaktır. Bu nedenle teknolojinin öğretime entegre süreci büyük önem taşımaktadır. Ortaokul çağındaki bir öğrenci yaşı itibarıyla somut bilgileri daha çabuk kavrayabilmektedir. YZ destekli uygulamalar ile öğrencilerin öğrenmesi gereken bilgileri olabildiğince somutlaştırmanın mümkün olduğu görülmektedir. Günümüzde YZ yardımıyla; fen konularına ilişkin görseller üretmek, simülasyonlar hazırlamak, sanal deneyler yapmak, bireye özgü içerikler üretmek, anlaşılmayacak bilgileri daha kolay ifadelerle anlaşılabilir kılmak gibi birçok şey yapmak mümkündür (İşler & Kılıç, 2021). Bu nedenle bu teknolojilerin fen öğretiminde kullanılması önemlidir.

İlgili literatür incelendiğinde (Coşkun ve Gülleroğlu, 2021; Marangoz, 2024; Yılmaz, 2024) YZ'nin öğretimde kullanımının birçok avantaj ve dezavantajlarının olduğu görülmektedir. YZ teknolojilerin fen öğretiminde kullanımı destekleyecek çalışmalar yapılması gerekmektedir. Literatürde fen eğitimi alanında YZ destekli uygulamaların az olduğu; YZ desteğini fen eğitimi üzerindeki rolünün araştırıldığı sınırlı sayıda çalışma olması bu çalışma gibi araştırmalara ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Bu çalışma söz konusu boşluğu doldurarak YZ'nin fen eğitimindeki rolünü ortaya koymayı hedeflemektedir. Bu doğrultuda YZ destekli öğretimin fen bilimleri dersi özelinde incelenmesi; olanaklarının, sınırlılıklarının ve gelecek perspektiflerinin belirlenmesi önemlidir. Yapılan bu çalışma öğrenci ve öğretmenlerin görüşlerine başvurarak YZ'nin fen bilimleri eğitimindeki rolünü belirlemeyi; olanakları, sınırlılıkları ve gelecek perspektiflerini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Bu doğrultuda çalışmanın araştırma soruları şunlardır:

1. Fen bilimleri eğitiminde YZ destekli öğretimin sağladığı olanaklar nelerdir?
2. Öğretmenler ve öğrenciler, YZ destekli fen eğitimi çalışmalarında hangi sınırlılıklarla karşılaşmaktadır?

3. YZ destekli fen eğitiminin öğrencilerin öğrenme motivasyonu ve kavramsal anlama düzeyine etkileri nelerdir?
4. Öğretmenlerin YZ teknolojilerini kullanma konusundaki tutumları nasıldır?
5. Fen bilimleri eğitiminde YZ uygulamalarının gelecekteki kullanımına ilişkin öğretmen ve öğrencilerin beklenti ve önerileri nelerdir?

2.YÖNTEM

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemiyle, fen bilimleri eğitiminde yapay zekâ destekli öğretimin olanakları, sınırlılıkları ve gelecek perspektiflerini öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda incelemiştir. Nitel araştırmalar, katılımcıların deneyimini ve görüşlerini incelemek amacıyla kullanılmaktadır (Creswell, 2014). Bu çalışma nitel araştırma tekniklerinden görüşme tekniği kullanılarak yürütülmüştür. Görüşme tekniği, bireylerin araştırılan bir konuya ilişkin görüşlerinin çalışmanın amacı doğrultusunda elde edilmesine olanak sağlayan bir tekniktir (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Araştırmaya sekiz fen bilimleri öğretmeni ve 16 sekizinci sınıf öğrenci katılımcı olarak dahil edilmiştir. Öğretmenler ve öğrenciler YZ destekli öğretimi tecrübe etmiş bireylerden oluşmaktadır. Katılımcılar Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde bulunan bir ilin merkezinden kolay ulaşılabilir uygun örnekleme ile seçilmiştir. Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi, zaman, iş gücü ve maliye açısından avantaj sağlayan ve araştırmacının en kolay ulaşabileceği katılımcılarla araştırma yapabileceği bir örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk vd., 2022).

Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır.

Görüşme soruları, araştırma sorularına cevap arayacak şekilde tasarlanmıştır. Örnek görüşme soruları aşağıda yer almaktadır:

1. Yapay zekâ destekli öğretim yöntemlerini fen bilimleri derslerinizde nasıl deneyimlediniz? Size göre bu yöntemlerin sağladığı en önemli avantajlar nelerdir?
2. Yapay zekâ destekli fen eğitiminin gelecekte nasıl geliştirilmesini istersiniz?
3. Yapay zekâ uygulamalarının öğrencilere sağladığı katkılar sizce nelerdir?
4. Derslerde yapay zekâ araçlarını kullanırken ne gibi güçlükler yaşadınız?

Toplanan veriler içerik analizi yöntemiyle kodlanmış ve kategorize edilmiştir. Bu yolla katılımcıların görüşleri ortaya konmuştur. İçerik analizi, elde edilen nitel verilerin sistematik bir şekilde belirli kod, kategori ve temalar oluşturularak incelenmesini ve tasnifini sağlayan bir yöntemdir (Karasar, 2022). Bu çalışmada öğretmen ve öğrencilerden elde edilen görüşler araştırmacı tarafından kodlanmış ve kategorilere ayrılmıştır. Sonrasında iki fen eğitimi alanında uzmandan yardım alınarak kod ve kategorilerin belirlenmesindeki uyum belirlenmeye çalışılmış iki uzman arasındaki uyumun %87 olduğu belirlenmiş ve uzmanların uyarıları doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak tam uyum sağlanmıştır.

Etik

Çalışmada etik ilkeler dikkat edilmiş, öğretmenlerden onam formu alınmış, öğrencilerin velilerinden ve okul idarelerinden gerekli izinler alınmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler araştırma dışında kullanılmamış, kişisel bilgilerin gizliliğine dikkat edileceği katılımcılara belirtilmiş ve bu hususta uyulmuştur.

3. SONUÇLAR VE DEĞERLENDİRME

Çizelge 1’de öğretmenlerin görüşlerine ve elde edilen kodlara ilişkin veriler sunulmuştur.

Çizelge 1. Öğretmen görüşleri

Araştırma Sorusu	Kodlar	Örnek Öğretmen Görüşleri
1. YZ destekli fen öğretimin olanakları nelerdir?	Öğrenme süreçlerine çeşitlilik	“Farklı uygulamalar, öğrencilerin öğrenme stillerine hitap ediyor.” (Öğr.4)
	Hata yapma ve tekrar fırsatı	“YZ, öğrencilere hatalarını görme ve düzeltme şansı tanıyor.” (Öğr.6)
2. Karşılaşılan sınırlılıklar nelerdir?	Teknik altyapı sorunları	“Okulda internet problemi, uygulamaların aksamasına neden oluyor.” (Öğr.2)
	Öğretmen yeterliliği eksikliği	“YZ araçlarını etkin kullanmak için daha fazla eğitim gerekiyor.” (Öğr.5)
	Zaman yönetimi problemleri	“Yeni teknolojiye alışmak ve ders programını uyarlamak zor oluyor.” (Öğr.7)
3. Öğrenme motivasyonu ve kavramsal anlama üzerindeki etkiler?	Motivasyonda artış	“YZ, öğrencilerin fen kavramlarını daha kolay anlamasını sağladı.” (Öğr.3)
	Kavramsal anlamada ilerleme	“Simülasyonlar soyut kavramların somutlaşmasını sağlıyor.” (Öğr.8)
4. Öğretmenlerin tutum ve pedagojik hazırlıkları nasıldır?	Olumlu tutum	“Çoğu öğretmen, YZ’yi derslerine entegre etmeye hevesli.” (Öğr.9)
	Eğitim ihtiyacı	“Mesleki gelişim için daha fazla atölye ve destek şart.” (Öğr.10)
5. Gelecek perspektifleri nelerdir?	Daha yaygın kullanım isteği	“YZ’nin fen eğitiminde standart bir araç olması gerekiyor.” (Öğr.11)
	Teknolojik altyapı güçlendirme	“Daha iyi donanım ve yazılım desteğiyle etkisi artacaktır.” (Öğr.12)

Çizelge 1 incelendiğinde beş araştırma sorusuna yönelik 11 ayrı kodun oluştuğu görülmektedir. Ayrıca çizelgede örnek öğretmen görüşlerinin de sunulduğu görülmektedir. Çizelge 1’den öğretmenlerin YZ’nın birçok farklı yönü ile ilgili görüş belirttikleri anlaşılmaktadır.

Çizelge 2’de öğrencilerin görüşlerine ve elde edilen kodlara ilişkin veriler sunulmuştur.

Çizelge 2. Öğrenci görüşleri

Araştırma Sorusu	Kodlar	Örnek Öğrenci Görüşleri
1. YZ destekli fen öğretimin olanakları nelerdir?	Etkileşimli öğrenme	“Simülasyonlar sayesinde konuları daha iyi anladım.” (Öğr.4)
	Kişiselleştirilmiş öğrenme	“Eksik olduğum konuları istediğim kadar tekrar edebiliyorum.” (Öğr.8)
2. Karşılaşılan sınırlılıklar nelerdir?	Teknik zorluklar	“Bazen sistemler donuyor, kullanmak zor oluyor.” (Öğr.7)
	Altyapı eksikliği	“Okulda internet bazen kopuyor, ders yarıda kalıyor.” (Öğr.15)
	Adaptasyon güçlüğü	“Bazı uygulamaları anlamak için öğretmenden çok yardım aldım.” (Öğr.3)
3. Öğrenme motivasyonu ve kavramsal anlama üzerindeki etkiler?	Motivasyon artışı	“YZ’li etkinlikler derslere daha çok ilgi göstermemi sağladı.” (Öğr.10)
	Kavramsal anlama gelişimi	“Karmaşık konuları simülasyonlarla daha iyi öğrendim.” (Öğr.5)
4. Gelecek perspektifleri nelerdir?	Yaygınlaştırma isteği	“YZ uygulamalarının daha çok derste kullanılmasını isterim.” (Öğr.6)
	Teknoloji entegrasyonu	“Daha fazla tablet ve program olursa iyi olur.” (Öğr.14)

Çizelge 2 incelendiğinde dört araştırma sorusuna yönelik dokuz ayrı kodun oluştuğu görülmektedir. Ayrıca çizelgede örnek öğrenci görüşlerinin de sunulduğu görülmektedir. Çizelge 2’den öğrencilerin YZ’nın birçok farklı yönü ile ilgili görüş belirttikleri anlaşılmaktadır.

4. GENEL DEĞERLENDİRME VE SONUÇLAR

Bu araştırmada, fen bilimleri eğitiminde yapay zekâ destekli öğretimin olanakları, sınırlılıkları ve geleceğe yönelik perspektifleri öğretmen ve öğrenci görüşleri ile belirlenmiştir. Bulgular, YZ uygulamalarının fen eğitiminde katkılar sağlayabileceğini göstermiştir. Benzer çalışmalarda da YZ destekli öğretimin etkili olduğu görülmektedir (Çolak Yazıcı ve Erkoç, 2024). Öğrencilerin öğrenme motivasyonunu artırmada ve kavramsal anlamayı desteklemede etkili olduğunu elde edilen bulgular göstermektedir. Yapılan bazı çalışmalarda da YZ destekli öğretimin öğrencilerin motivasyonunu arttırmada etkili olduğu görülmektedir (Bayram ve Çelik, 2023). Etkileşimli, kişileştirilmiş öğrenme sağlayabilmesi, kavramsal anlamının gelişimine katkı sunması gibi faktörler YZ destekli öğretimin faydalı olabileceğini göstermektedir. Ayrıca öğretmenlerin ifade ettiği YZ'nin öğrenme süreçlerinde çeşitlilik sağlaması, hata tespiti ve giderilebilmesine ilişkin rehberlik yapabilmesi etkenlerde bu teknolojilerin önemini ortaya koymaktadır.

Karşılaşılan sınırlılıklar açısından teknik zorlukların, alt yapı eksikliklerinin, adaptasyon güçlüğü, öğretmen yeterliğinin ve zaman problemlerinin olabileceği görülmektedir. Sontay ve diğerleri (2024) yapmış oldukları çalışmada benzer şekilde teknik zorluklar, alt yapı eksiklikleri ve adaptasyon sorunlarının olabildiğini ifade ettikleri görülmektedir.

Gelecek perspektifleri açısından öğretmen ve öğrenci görüşleri incelendiğinde, öğretmen ve öğrencilerin bu teknolojilerin kullanımı için gerekli alt yapı desteğinin verilmesi ve öğretim sürecinin entegre edilmesini ifade ettikleri görülmektedir. Ayrıca YZ uygulamalarının öğretimde kullanımının yaygınlaşması gerektiğinin de ifade edildiği görülmektedir.

Sonuç olarak bu teknolojilerin YZ teknolojisinin gerekli tedbirler alınarak ve teknik alt yapılar sağlanarak okullarda kullanımının fen öğretimi açısından önemli olduğu, kişileştirilmiş öğrenme sunmasının faydalı olduğu, öğrencilerin motivasyonunu arttırdığı, kavramsal öğrenmelerini geliştirdiği görülmektedir. Bu doğrultuda bazı öneriler aşağıda sunulmuştur:

- Öğretmenlere yönelik YZ ile ilgili mesleği gelişim programları düzenlenebilir.
- Okulların alt yapısı bu teknolojilere uyumlu hale getirilmelidir.
- Müfredatın ve öğretim programlarının YZ uygulamalarının kullanılabileceği şekilde düzenlemeleri yapılabilir.

Araştırmanın tek bir bölgede (Güneydoğu Anadolu Bölgesi) bulunan okul, öğretmen ve öğrenciyle gerçekleştirilmiş olması, veri toplama aracı olarak sadece görüşme tekniği kullanılması, nitel verilerin yorumlanmasında araştırmacı etkisinin olması bu çalışmanın sınırlılıklarındandır.

KAYNAKÇA

Arduç, M. A. (2025). Teknoloji odaklı fen öğretiminde YZ'nın fene yönelik tutuma etkisi: Basit makineler örneği. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 39, 1–19.

<https://doi.org/10.54600/igdirsosbilder.1497243>

Bayram, K. & Çelik, H. (2023). Yapay zekâ konusunda muhakeme ve girişimcilik becerileriyle bütünleştirilmiş sosyo-bilim etkinliği: Fen bilgisi öğretmen adaylarının görüşleri. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 11 (1), 41-78. <https://doi.org/10.56423/fbod.1241946>

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2022). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (26. Baskı). Pegem Akademi.

Çolak Yazıcı, S., & Erkoç, M. (2024). Kimya, fizik, biyoloji ve fen bilimleri öğretmenlerinin yapay zekâ kullanımına yönelik görüş ve tutumlarının teknoloji kabul modeline göre analizi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 1606–1641. <https://doi.org/10.51460/baebd.1496347>

Coşkun, F., & Gülleroğlu, H. D. (2021). YZ'nın tarih içindeki gelişimi ve eğitimde kullanılması. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 54(3), 947-966. <https://doi.org/10.30964/auebfd.916220>

Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE Publications.

İşler, B., & Kılıç, M. Y. (2021). Eğitimde YZ kullanımı ve gelişimi. *Yeni Medya Elektronik Dergisi*, 5(1), 1–11. https://doi.org/10.17932/IAU.EJNM.25480200.2021/ejnm_v5i1001

Karasar, N. (2022). *Bilimsel araştırma yöntemi* (30. Baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.

Kutlucan, E., & Seferoğlu, S. S. (2024). Eğitimde YZ kullanımı: ChatGPT'nin KEFE ve PEST analizi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22(2), 1059–1083. <https://doi.org/10.37217/tebd.1368821>

Marangoz, M. (2024). Eğitim ortamında kullanılan YZ uygulamaları. *International Journal of Progression and Development in Education (ijpade)*, 2(2), 26-39. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14576628>

Sontay, G., Kazancı, Y., & Karamustafaoğlu, O. (2024). Öğretimde yapay zekâ uygulamaları hakkında sınıf öğretmenleri ne düşünüyor? *İstanbul Eğitim Dergisi*, 1(1), 98–120. <https://doi.org/10.71270/istanbulegitim.istj.1586392>

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (14. Baskı). Seçkin Yayıncılık.



Yılmaz, A. (2024). Öğretmenlerin fen eğitiminde YZ, transhümanizm ve yaratıcılık uygulamalarını kullanmalarının güçlü ve zayıf yönleri. *International Journal of Eurasia Social Sciences/Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(55).

2018 ve 2024 İNSAN HAKLARI VATANDAŞLIK VE DEMOKRASİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARININ İNCELENMESİ

Öğr. Gör. Dr. Akın KARAKUYU

Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi,

karakuyuakin@gmail.com - ORCID ID: 0000-0001-7370-5464

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, 2018 ve 2024 yıllarında yürürlüğe konulan İnsan hakları vatandaşlık ve demokrasi (İHVD) dersi öğretim programlarının karşılaştırılarak incelenmesidir. Çalışmanın yöntemi, doküman incelemesi yöntemidir. Veriler, derse ait 2018 ve 2024 öğretim programları incelenerek toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, 2018 programının özel amaçları temel değerler eğitimi, hakların öğretilmesi ve sorumluluk almaya odaklanırken 2024 programı öğrencinin daha fazla aktif hale gelerek deneyimleme, öz-farkındalık ve demokratik yaşam pratiği kazandırmaya odaklanmıştır. 2018 programı sade, esnek ve öğretmenin pedagojik yaklaşımına imkân tanırken 2024 programı sistemli, modüler, detaylı ve örneklerle açıklanmıştır.

Anahtar Kelimeler : Öğretim programı, İHVD programı, Program inceleme

1. GİRİŞ

Bütün canlıların en temel hakkı yaşam hakkıdır. Bunun yanı sıra insanları diğer canlılardan ayıran sahip oldukları bir takım hak ve sorumlulukları vardır. Ülkeler eğitim sistemleri aracılığıyla iyi, hak ve sorumluluklarının farkında olan vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlar. Özellikle demokrasi ve insanın ön planda olduğu ülkeler öğretim programlarında bu amaç doğrultusunda düzenlemeler yaparlar.

Günümüz teknoloji çağında her alanda hızlı yaşanan gelişmeler öğretim programlarına da yansıtılmaktadır. Bu kapsamda 2024 yılında güncellenen programlardan biri de İnsan hakları vatandaşlık ve demokrasi dersi öğretim programıdır. İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi dersi, öğrencilerin temel hak ve özgürlükleri öğrenmesini, demokratik yaşamın farkında olmasını ve toplumsal sorumluluk bilinci oluşturmalarını sağlayan bir derstir (MEB, 2015). İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi öğretim programı, insani değerleri önemseyen, hak,

sorumluluk ve özgürlüklerini kabul eden, her zaman adalet ve eşitliği savunan bireyler yetiştirmeyi amaçlamıştır (MEB, 2018).

Vatandaşlık eğitimi, vatandaş olmaktan kaynaklı hak ve sorumlulukların gereğini yapmak, insan hakları ve demokrasinin bir yaşam biçimi haline gelmesini sağlamak amacıyla teorik ve pratik bilgilere dayalı olarak verilen eğitimidir (Som ve Karataş, 2015). Devletlerin iyi ve bilinçli vatandaşların yetiştirilmesinde eğitim sistemini aracı olarak kullanması daha ilkökul düzeyinde vatandaşlık eğitimi zorunlu kılmıştır (Üstel, 2005). Demokratik toplumlarda, bütün vatandaşlardan hak ve sorumluluklarını yerine getirmeleri, demokratik düşünciyi benimsemeleri için insan hakları ve demokrasi eğitimi verilir (Alataş ve Turan, 2022). Günümüz demokrasi anlayışında insan hakları ve özgürlüklerin tanınması, korunması, güçlendirilmesi ve etkin vatandaş olma vardır. Bundan dolayı insan hakları eğitimi demokrasi eğitiminin bir parçası olarak değerlendirilir (Kondu ve Sakar, 2013). Vatandaşlık eğitimi, bireylerin sadece haklarını bilmeleri değil aynı zamanda sorumluluklarının da farkında olmalarını demokratik yaşama katılarak demokratik kültürü güçlendirmeyi sağlar. Bu açıdan ilkökoldan itibaren bu eğitimin verilmesi ve eğitim sisteminin temel taşlarından biri olmalıdır.

Cumhuriyet tarihi süreci içerisinde ders, 1923-1969 yılları arasında Vatani Malûmat, Yurt Bilgisi ve Vatandaşlık Bilgisi gibi çeşitli isimler altında (Merey vd, 2012) 1969-1985 yılları arasında sosyal bilgiler dersi kapsamında, 1985-2005 yılları arasında da ayrı bir ders, 2005 yılında tekrar sosyal bilgiler dersi kapsamında okutulmaya başlamıştır (Şen, 2019). 2012 yılında ilkökul 4. sınıflarda İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersi adıyla zorunlu ders olarak okutulmuştur (Baysal, Tezcan ve Araç, 2018). 2018 yılında güncellenen öğretim programı son olarak 2024 yılında İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi adıyla güncellenerek 4.sınıflarda okutulmaya başlanmıştır.

Nitelikli eğitim programları için programların bilimsel yöntemler kullanarak değerlendirilmesi ve bunların program tasarısına /güncellenmesine yansıtılması önem taşımaktadır (Fitzpatrick, Sanders & Worthen, 2004). Öğretim programlarının güncellenmesi ile öğrenci ihtiyaçları, toplumun beklentisi ve çağın gerektirdiği bilgi ve becerilerin programlara yansıtılması beklenir. Bu kapsamda 2024 yılında güncellenen programlardan birisi de İnsan hakları vatandaşlık ve demokrasi öğretim programıdır. Çalışmada 2018 ve 2024 yıllarında yürürlüğe konulan İnsan hakları vatandaşlık ve demokrasi öğretim programlarının karşılaştırılarak incelenmesi hedeflenmiştir. Çalışma bir genel araştırma sorusu ve buna bağlı olarak dört alt araştırma sorusundan oluşmaktadır.

Genel araştırma sorusu:

2018 ve 2024 İnsan hakları vatandaşlık ve demokrasi öğretim programlarının karşılaştırılması nasıldır?

Alt Problemler:

- 1- Programların yaklaşım kriterine göre karşılaştırılması nasıldır?
- 2- Programların amaçlarına göre karşılaştırılması nasıldır?
- 3- Programların temel öğelerine göre karşılaştırılması nasıldır?
- 4- Programların yapısı bakımından karşılaştırılması nasıldır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Yöntemi

Bu çalışmanın amacı 2018 ve 2024 İnsan hakları vatandaşlık ve demokrasi dersi öğretim programını, programın özel amaçları ve uygulama esasları açısından incelemektir. Çalışma doküman incelemesi yöntemi ile yürütülmüştür. Doküman incelemesi, araştırma konusu kapsamında ele alınabilecek her türlü belgelerin sistematik bir şekilde ele alınarak değerlendirilmesi sürecidir (Bowen, 2009).

2.2. Veri Toplama Araçları

Veriler, Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Genel Müdürlüğü tarafından 2018 ve 2024 yıllarında güncellenen İnsan hakları vatandaşlık ve demokrasi dersi öğretim programları incelenerek toplanmıştır. Bu kapsamda aynı programa ait iki farklı yıldaki güncellenmiş halleri veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

2.3. Verilerin Analizi

Çalışmada veriler öğretim programlarının özel amaçları ve uygulama esaslarına göre çözümlenmiştir. Bu nedenle betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analiz, verilerin araştırmacı tarafından daha önceden belirlenen temalara göre çözümlendiği analizdir (Yıldırım & Şimşek, 2021).

3. BULGULAR

2018 ve 2024 programlarının yaklaşım kriterine göre karşılaştırılmasına Çizelge 1’de yer verilmiştir.

Çizelge 1. Programların Yaklaşım Kriterine Göre Karşılaştırılması

Kriter	2018 programı	2024 programı
Genel yaklaşım	Değer, beceri ve yetkinlik temelli bir yaklaşım benimsenmiş	Bütüncül öğrenme anlayışına dayalı yaklaşım benimsenmiş.
Odak noktası	Değer kazandırma, hak ve sorumluluk bilinci kazandırma	Sosyal-duygusal ve okuryazarlık becerileriyle etkin vatandaşlık kazandırma
Vurgu	Milli ve manevi değerlere bağlılık ve temel insan haklarına vurgu yapılmış.	Düşünme becerileri, demokratik katılım ve gerçek yaşamla bağlantıya vurgu yapılmış.

Programlar yaklaşım kriterine göre ele alındığında 2018 programının değer, beceri, hak ve sorumluluk kazandırma ve yetkinlik temelli olduğu söylenebilir. Ayrıca bu programda milli ve manevi değerlere bağlılık ve temel insan hakları vurgusu yapılmıştır. 2024 programı ise sosyal-duygusal gelişim ve okuryazarlık becerilerini odaklayan, düşünme becerileri ve demokratik katılımı vurgulayan daha çok bütünsel öğrenme anlayışına dayalı bir programdır. Programların özel amaçlarına göre karşılaştırılmasına Çizelge 2’de yer verilmiştir.

Çizelge 2. Programların Özel Amaçlarına Göre Karşılaştırılması

Kriter	2018 programı	2024 programı
Değerler	Adalet, eşitlik, hak ve özgürlük, sorumluluk ve işbirliği ön planda.	Çocuk hakları, gelişim, bireysel potansiyel, eşitlik ve adalet değerleri ön planda.
Demokratik katılım	Karar alma süreçlerine katılım, kurallara uyma.	İş birliğine dayalı katılım, seçme-seçilme hakkının bilincinde olma.
Hak bilinci	Milli ve manevi değerlere bağlılık ve temel insan haklarına vurgu yapılmış.	Düşünme becerileri, demokratik katılım ve gerçek yaşamla bağlantıya vurgu yapılmış.
Aktif vatandaşlık	Aktif vatandaşlığa uygun davranış geliştirme	Etkin vatandaşlık için gerekli sorumluluk ve değerleri içselleştirme.

Çizelge 2’de görüldüğü gibi 2018 programı adalet, eşitlik, hak ve özgürlükler, sorumluluk ve iş birliği gibi değerleri, 2024 programı ise çocuk hakları, gelişim, bireysel potansiyel, eşitlik ve adalet gibi değerleri ön plana çıkarmaktadır. Her iki programda karar alma süreçlerine aktif bir şekilde katılmanın önemini vurgularken 2018 programlarında milli ve manevi değerlere bağlılık ve temel insan hakları, 2024 programlarında ise düşünme becerileri ve gerçek yaşamla bağlantısına vurgu yapılmıştır. Programların temel öğelerine göre karşılaştırılmasına Çizelge 3’te yer verilmiştir.

Çizelge 3. Programların Temel Öğelerine Göre Karşılaştırılması

Kriter	2018 programı	2024 programı
Kazanı	10 kazanım yer almaktadır.	13 öğrenme çıktısı yer almaktadır.
	Kazanıma açıklamalar ilave ederek sunulmuş.	Her öğrenme çıktısı alt başlıklarıyla ve uygulamalarla sunulmuş.

	Kavramsal ve beceri temelli düzenlenmiş	Kavramsal beceriler, alan becerileri, sosyal-duygusal beceriler ve okuryazarlık becerileri entegre edilmiş
	Kazanımlar değerlerle bütünleşik fakat doğrudan eşleştirilmemiş.	Öğrenme çıktıları değerler ve becerilerle doğrudan ilişkilendirilmiş.
	Kazanımların ürün ortaya koyma vurgusu zayıf.	Hikaye, afiş, çocuk hakları sözleşmesi gibi ürünler oluşturulması vurgulanmıştır.
İçerik	İçerik üniteler halinde 6 ünite olarak düzenlenmiştir.	Öğrenme alanları halinde 4 öğrenme alanı olarak düzenlenmiştir.
	Sarmal yapıdadır.	Disiplinler arası ve yapılandırılmış öğrenme yaşantıları şeklinde düzenlenmiştir.
	10 kök değer üzerine kurulmuştur.	Genişletilmiş değer seti: merhamet, mahremiyet, estetik, tasarruf gibi değerler de eklendi
	TYÇ dayalı 8 anahtar yetkinliğe yer verilmiştir.	Sosyal-duygusal öğrenme becerileri, okuryazarlık türleri (dijital, görsel vb.) eklenmiştir.
Öğrenme-öğretme süreci	Öğrencinin gelişim düzeyine uygun öğretim önerilir.	Hazır bulunuşluk düzeyi dikkate alınarak eski öğrenmelerle köprü kurularak başlanmalıdır.
	Uygulamada esneklik var.	Katılımcı, özgür düşünce ortamı oluşturulması, sosyal-duygusal becerilerin desteklenmesi zorunlu kılınır.
	Yöntem seçimi serbest	Özellikle drama ve oyun temelli öğrenme ön plana çıkmaktadır.
	Materyal önerisi sınırlı.	Günlük hayattan, görsel-işitsel, dijital, edebi metinler somut materyaller önerilir.
Değerlendirme	Esneklik ön planda öğretmene bırakılmış	Biçimlendirici değerlendirme benimsenmiş. Performans görevi, rubrik ve gözlem formu kullanılması önerilmektedir.

Programlar temel öğelerine göre değerlendirildiğinde kazanımların isminin öğrenme çıktıları olarak değiştiğini, sayısının arttığını ve özellikle, alan becerileri, sosyal-duygusal beceriler ve okuryazarlık becerileri ile bütünleştirilmeye çalışıldığı söylenebilir. 2018 programında kazanımlar ortaya bir ürün koyma gibi bir amaç taşımadığı fakat 2024 öğretim programlarının hikâye, afiş, çocuk hakları sözleşmesi oluşturma gibi ürünler ortaya koymaları beklenmektedir. İçerik 2024 öğretim programında sadeleştirilirken tema yerine öğrenme alanları olarak adlandırılmıştır. 2018 öğretim programında içerik kök değerler ve temel yeterlikler çerçevesinde düzenlenmiştir. 2024 programlarında ise bunlara ilaveten merhamet, mahremiyet,

estetik, tasarruf gibi değerler, sosyal ve duygusal öğrenme becerileri ile okuryazarlık becerileri eklenmiştir. 2018 programı öğrenme öğretme sürecinde öğretmene daha fazla serbest alan bırakırken 2024 programı yöntem olarak drama ve oyun temelli öğrenme yöntemlerini materyal olarak günlük hayattan somut materyaller kullanılmasını önermektedir. Değerlendirme ögesinde de 2018 programında öğretmene inisiyatif bırakılarak esneklik sağlanmıştır. 2024 programında ise biçimlendirici değerlendirmenin performans görevi, rubrik ve gözlem formu gibi ölçme araçları ile yapılması önerilmektedir.

Programların yapısı bakımından karşılaştırılmasına Çizelge 4’te yer verilmiştir.

Çizelge 4. Programların Yapısı Bakımından Karşılaştırılması

Kriter	2018 programı	2024 programı
Beceriler	TYÇ’deki 8 temel yetkinliğe dayalı genel beceri çerçevesi verilmiştir.	Kavramsal, sosyal-duygusal, alan ve okuryazarlık becerileri sistematik şekilde yapılandırılmıştır.
Programlar Arası Bileşenler	Belirli bir başlık altında toplanmamıştır.	Programlar Arası Bileşenler adı altında sosyal-duygusal öğrenme becerileri, değerler, okuryazarlıklar gibi bileşenler açıkça yapılandırılmıştır.
Farklılaştırma	Belirli uygulama belirtilmeden öğretmen inisiyatifine bırakılmış.	Zenginleştirme ve destekleme başlıkları altında uygulamalar, materyal örnekleri ve yöntemler detaylı biçimde sunulmuştur.
Disiplinler Arası İlişkiler	Genel olarak önerilir ancak yapıya yansıtılmaz.	Programın parçası olarak tanımlanmış; Türkçe, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Görsel Sanatlar gibi derslerle doğrudan bağlantı kurulmuştur.

Çizelge 4’te görüldüğü gibi 2018 programının yapısında program arası bileşenler, programı farklılaştırma ve farklı disiplinlerle ilişkilere net olarak yer verilmeden öneri ve öğretmen inisiyatifine bırakılmıştır. 2024 programında ise bunlara ayrı başlıklar halinde yer verilerek detaylı bir şekilde sunulmuştur.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

2018 ve 2024 İnsan hakları vatandaşlık ve demokrasi dersi öğretim programlarının incelendiği bu çalışmada veriler öğretim programları incelenerek toplanmıştır. Buradan hareketle çalışmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Veriler programların yapısı, özel amaçları, temel öğeleri ve yaklaşımları kriterlerine göre analiz edildiği için betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir.

İnsan hakları vatandaşlık ve demokrasi öğretim programları yaklaşım kriterine göre ele alındığında 2018 programının değer, beceri ve yetkinlik temeli dikkate alınarak milli ve manevi

değerler ve insan haklarına vurgu yapıldığı söylenebilir. 2024 programı ise bilişsel, duyuşsal ve davranışsal becerilere ilaveten sosyal gelişimi öne çıkaran bütüncül bir yapıdadır. Bütüncül öğrenme, sadece bilgi öğrenmelerini değil yaşamdaki gerekli becerileri edinmeyi sağlayan modeldir (Jacobs, 2010). Bu açıdan 2024 programları toplumla etkileşimi ve gündelik yaşamla bağlantı kurmayı ön planda tutar. 2018 programının odak noktası hak, sorumluluk ve değer öğretimi iken 2024 programları sosyal-duygusal ve okuryazarlık becerileriyle etkin vatandaşlık kazandırma odak noktasını benimsemiştir. 2024 programları bu yüzden daha kapsamlıdır denilebilir. 2018 programında milli ve manevi değerler ile temel insan haklarına, 2024 programında ise düşünme becerilerinin aktifleştirilerek demokratik katılım ve gerçek yaşamla bağ kurmaya vurgu yapılmıştır (MEB, 2024). Oğuz Haçat, Önlü, Tatan ve Demir (2018) insan hakları yurttaşlık ve demokrasi dersi öğretim programlarını inceledikleri çalışmada benzer şekilde 2010 ve sonraki yıllarda hazırlanan programlarda yerellikten evrenselliğe geçişin, aktif katılımcı, çok kültürlü, farklılıklara saygılı, etkin dünya vatandaşı yetiştirmenin amaçlandığını tespit etmişlerdir.

Programların özel amaçları karşılaştırıldığında, değerler, demokratik katılım, hak bilinci ve aktif vatandaşlık kriterleri karşımıza çıkmaktadır. 2018 programında adalet, eşitlik, hak ve özgürlükler, sorumluluk ve iş birliği gibi değerler, 2024 programında ise çocuk hakları, gelişim, eşitlik ve adalet gibi değerler ön plana çıkmaktadır. Bu yönüyle 2024 programlarının ilaveten çocuk hakları ve gelişim gibi çocukların sahip olduğu hakları da göz önüne alarak hazırlandığı söylenebilir. Demokratik katılım her iki programda da vurgulanırken 2018 programında kurallara uyma 2024 programında ise katılım bilinci vurgulanmıştır. Bireylerin katılımcı olması hakları olmasının yanı sıra demokratik bir sorumluluktur (Biesta, 2011). 2018 programında değer temelli özel amaçlar söz konusu iken 2024 programında bilinçli olma, düşünme ve katılım özel amaçları söz konusudur. Özellikle düşünme becerileri ile vatandaşların haklarını bilmesi, kullanması ve sorgulayarak demokratik süreçlere katılım göstermesi beklenmektedir. Westheimer ve Kahne (2004) vatandaşlık tiplerini, uyum sağlayan, katılımcı ve eleştirel olmak üzere üçe ayırmıştır. 2024 programı Westheimer ve Kahne'nin (2004) vatandaşlık tiplerinden katılımcı ve eleştirel vatandaşlık tipleriyle örtüşmektedir. Günümüzde, temel insan haklarını, hak ve sorumluluklarını içselleştiren, sorgulayıcı yaklaşımla eleştirel düşünen, toplumsal olaylara, çevreye ve doğaya karşı duyarlı kişiler iyi vatandaş olarak adlandırılır (Kızılay, 2015; Yeşilbursa, 2015). Hem 2018 hem de 2024 programlarının iyi vatandaş olma becerilerini kazandırmaya yönelik olduğu, 2018 programında buna uygun davranışlar geliştirmesi 2024 programında ise bunların içselleştirilmesi beklenmektedir.

Temel öğelerden kazanımların ismi yeni programda öğrenme çıktıları olarak değiştirilerek sayısı 10 dan 13'e çıkarılmıştır. 2018 programında kazanımlar beceri temellidir. 2024 programında ise beceri olarak sosyal-duygusal beceriler ve okuryazarlık becerileri eklenerek ve ürüne dönük olarak düzenlenmiştir. 2024 programının içeriği daha sade disiplinler arası ve yapılandırılmış öğrenme yaşantıları şeklindedir. 2018 programında içerik sarmal bir yapıda, sekiz anahtar yetkinlik ve on kök değer üzerine kurulmuştur. 2024 programında merhamet, mahremiyet, estetik ve tasarruf gibi değerler ve sosyal duygusal öğrenme ve çeşitli okuryazarlık becerileri de eklenmiştir. 2018 programında öğrenme öğretme sürecinde öğretmene daha çok serbestlik tanınırken uygulama, yöntem ve materyal seçimlerinde serbestlik tanınmıştır. 2024 programında ise uygulama atölyeleri, özellikle drama ve oyun temelli öğrenme ve günlük hayattan görsel, işitsel ve dijital somut materyaller kullanmak önerilmiştir. Bu durum değerlendirme ögesi içinde geçerlidir. 2018 programında değerlendirme ögesi açısından bir esneklik söz konusu iken 2024 programında, performans görevi, rubrik ve gözlem formu kullanılması önerilmektedir. Aslan ve Aybek (2018) 2018 öğretim programını öğretmenlerin görüşlerine göre incelemiştir. Öğretmenler içeriğin iyi düzenlenmediğini ve bu çalışmadaki sonuçlara benzer olarak ölçme değerlendirme araçları ile ilgili olarak yeterli bilgi verilmediğini belirlemişlerdir. Bu yönleriyle 2018 programı, öğretmene daha fazla esneklik tanırken değerleri aktarmayı ön plana çıkarmıştır. 2024 programı ise bütüncül gelişimi önceleyen ve uygulama temelli öğrenmeyi ön plana çıkarmaktadır.

2018 programında sekiz temel yeterlik beceri olarak ele alınırken 2024 programında sosyal, duygusal, alan ve farklı okuryazarlık becerileri dikkate alınmıştır. 2018 programında disiplinler arası ilişkiler önerilirken 2024 programında Türkçe, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Görsel Sanatlar gibi derslerle doğrudan bağlantı kurularak verilmiştir. Bu haliyle 2018 programı beceriler, farklılaştırma ve disiplinler arası ilişkiler gibi yapıları itibarıyla öğretmenlere daha fazla serbestiyetlik sunarken 2024 programında bu yapılar detaylı açıklanarak öğretim programı rehberlik eden bir yapıya kavuşmuştur.

KAYNAKÇA

1. Alataş, F. & Turan, İ. (2022). Yaratıcı dramının ilkökul 4. sınıf insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersinde kullanılması. *Journal of Innovative Research in Social Studies*, 5(2), 155-174. <https://doi.org/10.47503/jirss.1210728>

2. Aslan, S., & Aybek, B. (2018). Sınıf öğretmenlerinin ilkököl 4. sınıf insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi öğretim programına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 233-262.
3. Baysal, Z. N., Tezcan, Ö. & Araç, K. E. (2018). Türkiye ve Almanya Hamburg hayat bilgisi dersinin karşılaştırılması: Genel bir bakış. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 11 (1), 117-134.
4. Biesta, G. (2011). *Learning Democracy in School and Society: Education, Lifelong Learning and the Politics of Citizenship*. Rotterdam: Sense Publishers.
5. Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
6. Fitzpatrick, J.L., Sanders, J.R., & Worthen, B.R. (2004). *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines*. Boston: Pearson Education. INC
7. Jacobs, H. H. (2010). *Curriculum 21: Essential Education for a Changing World*. ASCD.
8. Kızılay, N. (2015). Sosyal bilgiler öğretmenim: Bana göre iyi vatandaş. *Turkish Studies*, 10 (11), 987-1006.
9. Kondu, Z., & Sakar, T. (2013). Vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersi niçin verilir? *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(3), 49-60
10. Merey, Z., Karatekin K. & Kuş, Z. (2012). İlköğretimde vatandaşlık eğitimi karşılıklı kuramsal bir çalışma, *GEFAD*, 32 (3), 795-821.
11. Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2015). *İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı* (4. Sınıf). Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
12. Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı (İlköğöl 4. Sınıflar)*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
13. Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024). *İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı* Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
14. Oğuz Hacet, S., Önlén, M., Tatan, M. ve Demir F.B. (2018). İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi öğretim programlarının karşılaştırmalı analizi (1998, 2010, 2015, 2018). *Researcher: Social Science Studies*, 6(1), 407-422
15. Som, İ. & Karataş, H. (2015). Türkiye’de vatandaşlık eğitimi üzerine bir inceleme. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 33-50.

16. Şen, A. (2019). Vatandaşlık eğitiminde değişiklik ve süreklilikler: 2018 sosyal bilgiler öğretim programı nasıl bir vatandaşlık eğitimi öngörüyor? *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7 (1), 1-28.
<https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.7c1s.1m>.
17. Üstel, F. (2005). *Makul vatandaşın peşinde. II. Meşrutiyet'ten bugüne vatandaşlık eğitimi*. İstanbul: İletişim Yayınları.
18. Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237–269.
19. Yeşilbursa, C. C. (2015). Turkish pre-service social studies teachers' perceptions of good citizenship. *Academic Journals*, 10 (5), 634-640
20. Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. 12. Baskı. Seçkin Yayıncılık

2018 ve 2024 ORTAOKUL TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMLARININ PROGRAMLARIN TEMEL ÖGELERİ AÇISINDAN KARŞILAŞTIRILMASI

Öğr. Gör. Dr. Akın KARAKUYU

Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi,

karakuyuakin@gmail.com - ORCID ID: 0000-0001-7370-5464

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, 2018 ve 2024 yıllarında yürürlüğe konulan Türkçe öğretim programlarının öğretim programlarının temel ögeleri olan kazanım, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme ögelerine göre incelemektir. Bu kapsamda çalışma doküman incelemesi yöntemi ile yürütülmüştür. Veriler 2018 ve 2024 Türkçe öğretim programları incelenerek toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, 2024 programında kazanım yerine öğrenme çıktıları ifadesi kullanılmıştır. 2018 de er/ar ekleriyle verilen kazanımlar 2024 programında e-bilme şeklinde öğrenme çıktısı olarak verilmiştir. İçeriğe 2024 programında atölye çalışmaları eklenerek bağlam temelli ve disiplinler arası bir yaklaşımla düzenlenmiştir. Eğitim durumları 2018 programında farklı öğrenme stillerine uygun yöntem ve tekniklerin kullanımına uygundur. 2024 programında eğitim durumları atölye temelli uygulamaya dayalı ve etkileşimli bir şekilde sorumlulukları öğrencilere devr edecek öğretim yöntemleri esas alınarak düzenlenmiştir. Değerlendirme ögesi 2018 programında bilişsel, duyuşsal ve devnişsel alanlara uygun olacak şekilde süreç odaklı iken 2024 programında performans görevlerinin ön planda olduğu bireyselleştirilmiş ve notla değerlendirmeden ziyade gelişim takibi ön planda tutulmuştur.

Anahtar Kelimeler : Öğretim programı, Türkçe öğretim programı, Program değerlendirme

1. GİRİŞ

Eğitim sistemlerinin temel yapıtaşlarından biride öğretim programlarıdır. Öğretim programları disiplinler bazında öğrencilere ülkenin hedefleri doğrultusunda bilgi, beceri, değer ve davranış kazandırmayı amaçlar. Öğretim programları hem öğretmenler hem de öğrenciler için öğrenme-öğretme sürecinde bir rehber ve yol haritası niteliğindedir.

Öğretim programı, bireylere okul içi veya dışında bilgi, beceri, tutum, davranış kazandırarak, belirli amaçlara ulaşmaları için düzenlenmiş öğrenme yaşantılarıdır (Demirel, 2017). Öğretim

programları, kazanımların kazandırılması, dersin işleyişi, süre ve eğitim durumlarına rehberlik eden bir araç olduğu için nitelikli eğitim adına gereklidir (Bayburtlu, 2015). Bu açıdan eğitimin sistemli, düzenli ve belirli bir plan dâhilinde yürütülmesi için öğretim programları önemli bir yer kapsar.

Anadildeki temel becerileri kazanma sürecinde rehber olan program ise Türkçe öğretim programıdır. Türkçe öğretim programı, öğrencilerin bir dilin temel becerileri olan dinleme, konuşma, yazma ve okuma becerilerinin yanı sıra anlama ve anlatma becerileri, okuryazarlık ve iletişim gibi temel dil yeterliklerini kazandırmayı hedefleyen programdır (MEB, 2019). Türkçe dersinde öğrencilerin bilgi, beceri, tutum ve değerler kazanması hedeflenir (Karadağ, 2012). Türkçe öğretimi sadece dil bilgisi öğretimi değil bunun yanı sıra kültür aktarımı, değer öğretimi, medya okuryazarlığı, anlama ve anlatma becerilerini merkeze almaktadır (Yıldız ve Akyol, 2011). Bu yönüyle Türkçe dersi öğrencilere sadece anadili anlama ve kullanma becerilerini öğretmekle kalmayıp kültür, değer aktarma ve günümüz becerilerini kazandırmalarını da destekler niteliktedir.

Eğitim günümüzde yaşanan kültürel ve teknolojik değişimler karşısında dinamik bir yapıda olmak zorundadır. Eğitim sistemlerinin dönüşümüne ise aracılık yapan öğretim programlarıdır. Öğretim programları kapsamında belirlenen öğrenme yaşantıları bireylerin ve çağın gereksinimleri doğrultusunda güncellenirse günün şart ve değişimlerine uyum sağlanabilir (Karakuyu ve Oğuz, 2021). Yaşam boyu öğrenme, düşünme becerileri, iletişim, iş birliği ve teknoloji okuryazarlığı becerileri 21.yy becerileri olarak karşımız çıkar ve öğretim programları bunları destekleyecek şekilde yapılandırılmalıdır (Voogt & Roblin, 2012). Öğretim programlarının çağın şartlarına göre güncellenmesi bir zorunluluktur. Aksi takdirde güncellenmeyen programlar öğrencilerin günümüzün bilgi ve becerilerini kazanmasını engeller (Ornstein & Hunkins, 2018).

Türkçe dersi, dilin temel becerilerini kazandırmayı amaçlar. Dil, toplumsal ve kültürel değişimlerde aracı rolü nedeniyle değişime ve gelişime açıktır. Bu nedenle, Türkçe dersi öğretim programlarının da bireyin, toplumun ve kültürün değişen dilsel ihtiyaçlarına ve teknolojik ilerlemelere uygun biçimde güncellenmesi gerekmektedir (Güneş, 2007). Ayrıca Türkçeyi iyi bilmeyen okuduğunu anlayıp, anladıklarını kullanamayan ifade edemeyen bir öğrencinin diğer derslerde de başarılı olması mümkün değildir (Atik ve Aykaç, 2017). Bu nedenle Türkçe öğretim programlarının günün değişen şartları ve ihtiyaçlar doğrultusunda güncellenmesi gerekmektedir.

Türkçe öğretim programı 1924,1927,1929,1938,1949,1981,2006, 2015, 2018 ve son olarak Türkiye yüzyılı maarif modeli kapsamında 2024 yılında güncellenmiştir. Programların karşılaştırılması değişikliklerin ortaya konması ve sonraki program güncelleme çalışmalarına ışık tutması adına önemlidir. Bu bağlamda çalışmada 2018 ve 2024 Ortaokul Türkçe öğretim programlarının programların temel öğelerine göre karşılaştırılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, çalışma bir genel ve dört alt problem çerçevesinde düzenlenmiştir.

Genel araştırma sorusu: 2018 ve 2024 ortaokul Türkçe öğretim programlarının programların temel öğelerine göre karşılaştırılması nasıldır?

Alt Problemler:

- 5- Programların kazanımlara göre karşılaştırılması nasıldır?
- 6- Programların içeriklere göre karşılaştırılması nasıldır?
- 7- Programların eğitim durumlarına göre karşılaştırılması nasıldır?
- 8- Programların değerlendirme ögesine göre karşılaştırılması nasıldır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Yöntemi

Bu çalışmanın amacı 2018 ve 2024 yıllarında yürürlüğe konulan ortaokul Türkçe öğretim programını öğretim programlarının temel öğelerinden olan kazanım, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme öğelerine göre incelemektir. Bu kapsamda çalışmanın yöntemi doküman incelemesi yöntemi olarak belirlenmiştir. Doküman incelemesi, araştırma konusu ile ilgili yazılı, görsel ya da elektronik belgelerin incelendiği yöntemdir (Merriam, 2009).

2.2. Veri Toplama Araçları

Veriler, Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Genel Müdürlüğü tarafından yayınlanan 2018 ve 2024 yıllarında güncellenen ortaokul Türkçe öğretim programları elektronik belge olarak incelenerek toplanmıştır.

2.3. Verilerin Analizi

Veriler, bir öğretim programın temel öğeleri olan kazanım, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme öğelerine göre analiz edilmiştir. Bu kapsamda verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analiz, toplanan verilerin daha önceden belirlenen temalara göre analiz edilip yorumlanmasıdır (Özdemir, 2010).

3. BULGULAR

2018 ve 2024 programlarının kazanım ögesine karşılaştırılmasına Çizelge 1’de yer verilmiştir.

Çizelge 1. Programların Kazanımlara Göre Karşılaştırılması

Kriter	2018 programı	2024 programı
KAZANIM	Beceri temelli ve sınıf düzeyine göre yapılandırılmış	Kazanımlar öğrenme çıktısı olarak adlandırılmış ve süreç temelli olarak ele alınmıştır.
	Kazanımlar er/ar ekleriyle geniş zamanda verilmiş	Kazanımlar e-bilme ekiyle verilmiş
	Kazanımlar açıklamalarla desteklenmiş	Öğrenme çıktısına ulaşabilmek için gereken alt basamaklar detaylandırılmış.
	Sarmal bir yapı benimsenmiş	Öğrenme çıktıları arasındaki ön koşul ilkeleri vurgulanarak aşamalılık sağlanmış

Çizelge 1’de görüldüğü gibi kazanım ismi yeni programda öğrenme çıktısı olarak değiştirilmiştir. Eski programda kazanımlar beceri temelli iken yeni programda süreç temelli hale getirilmiştir. Bu bağlamda kazanımlar er/ar eki ile değil e-bilme eki ile verilmiştir. Programların içerik ögesine göre karşılaştırılmasına Çizelge 2’de yer verilmiştir.

Çizelge 2. Programların İçeriklerine Göre Karşılaştırılması

Kriter	2018 programı	2024 programı
İÇERİK	Kazanımları destekleyecek şekilde sade ve anlaşılır.	İçerik temalar etrafında örgütlenmiş ve her temaya uygun öğrenme yaşantıları eklenmiştir.
	İçerikler öğrenci yaş ve gelişim özelliklerine uygundur.	Dinleme, izleme, okuma, üretim vb. etkinlikler üzerinden atölye çalışmaları ile içerik zenginleştirilmiştir.
	Değerler eğitimi içerik bütünlüğü ile birlikte ele alınmıştır.	İçeriğin sunumu bağlam temelli ve disiplinler arası yaklaşımla ele alınmıştır.
	Sarmal bir yapı benimsenmiş	Öğrenme çıktıları arasındaki ön koşul ilkeleri vurgulanarak aşamalılık sağlanmış
		İçerik çerçevesi başlığı eklenmiştir.
		Genellemeler, ilkeler, anahtar kavramlar ve semboller eklenmiştir.

Çizelge 2’de görüldüğü gibi 2024 Türkçe öğretim programında içerik temalara uygun olacak şekilde, aşamalılık ilkesine uygun ve atölye çalışmaları ile zenginleştirilmiştir. 2018 programında ise gelişim özelliklerine uygun, değerler eğitimi ile bütünlük oluşturacak ve sarmal bir şekilde düzenlenmiştir. Yeni programda farklı olarak, içerik çerçevesi, genellemeler, ilkeler, anahtar kavramlar ve semboller başlıkları eklenmiştir. Programların eğitim durumları ögesine göre karşılaştırılmasına Çizelge 3’te yer verilmiştir.

Çizelge 3. Programların Eğitim Durumlarına Göre Karşılaştırılması

Kriter	2018 programı	2024 programı
EĞİTİM DURUMLARI	Öğrenci merkezli yaklaşım benimsenmiştir.	Öğretim stratejileri kademeli sorumluluk devri modeline göre düzenlenmiştir.
	Farklı öğrenme stillerine uygun yöntem ve tekniklerin kullanımı teşvik edilmiştir.	Öğrenme-öğretme süreci atölye temelli ve uygulamaya dayalı kurgulanmıştır.
	Değerler, yetkinlikler ve beceriler iç içe geçirilerek eğitim durumları düzenlenmiştir.	Öğrencinin bilişsel ve üst-bilişsel stratejileri bağımsız olarak kullanması hedeflenmiştir.
		Temel kabuller, ön değerlendirme süreci, köprü kurma, öğrenme ve öğretme uygulamaları, üretim atölyesi, zenginleştirme ve destekleme gibi başlıklar eklenerek süreç zenginleştirilmiştir.

Çizelge 3’de görüldüğü gibi 2024 Türkçe öğretim programında en önemli yeniliklerden biri kademeli sorumluluk devri modeline geçilmesidir. Buradan hareketle öğrenme-öğretme süreci atölye temelli ve uygulama ağırlıklı olarak düzenlenmiştir. 2018 programında farklı öğrenme stillerine uygun öğrenciyi aktif hale getiren yöntem ve teknikler seçilerek değerler, yetkinlikler ve beceriler iç içe geçirilerek süreç düzenlenmiştir. 2024 programında eğitim durumları, temel kabuller, ön değerlendirme süreci, köprü kurma, öğrenme ve öğretme uygulamaları, üretim atölyesi, farklılaştırma, zenginleştirme ve destekleme gibi başlıklar detaylandırılmıştır. Programların değerlendirme ögesine göre karşılaştırılmasına Çizelge 4’te yer verilmiştir.

Çizelge 4. Programların Değerlendirme Ögesine Göre Karşılaştırılması

Kriter	2018 programı	2024 programı
DEĞERLENDİRME	Değerlendirmede çeşitlilik ve esneklik ön plandadır.	Ölçme değerlendirme performans görevleri ve dereceli puanlama anahtarı gibi araçlarla desteklenmiştir.
	Bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanları kapsayacak şekilde düzenlenmiştir.	Öğrencilerin eğilim ve ihtiyaçlarına göre farklılaştırılmış değerlendirme yaklaşımı benimsenmiştir.
	Süreç odaklı ölçme ve değerlendirme yaklaşımı benimsenmiştir.	Notla değerlendirmeye ilaveten gelişim takibi ön plana çıkmıştır.
		Dört temel beceriye ait öğrenme çıktılarını değerlendirmek için diyalog, paragraf yazma, sunum, rapor yazma, soru-cevap, drama çalışmaları, kontrol listesi ve dereceli puanlama anahtarları kullanılır.

Çizelge 4'te görüldüğü gibi her iki programda da değerlendirme süreç odaklı ve farklı ölçme araçlarının kullanılmasına uygun olarak düzenlenmiştir. 2018 programında her üç öğrenme alanını kapsayacak şekilde düzenlenirken 2024 programında öğrencilerin bireysel ihtiyaçları da göz önüne alınarak farklılaştırılmış değerlendirme yaklaşımı benimsenmiştir. 2024 öğretim programında dört temel beceriyi ölçmek için karşılıklı konuşma, paragraf yazma, sunum yapma, rapor oluşturma, soru-cevap, görsellerden veya kavramlardan metin çıkarma, drama çalışmaları, kontrol listesi ve dereceli puanlama anahtarları kullanılması ön plana çıkmıştır.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada 2018 yılında güncellenen ve ardından Türkiye yüzyılı Maarif modeli kapsamında 2024 yılında tekrardan güncellenen ortaokul Türkçe öğretim programının programların temel öğeleri olan kazanım, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme öğelerine göre incelemek amaçlanmıştır. Çalışma doküman incelemesi ile yürütülmüş olup veriler bahse konu bu iki öğretim programı incelenerek toplanmış ve betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir.

Öğretim programları kazanımlara göre karşılaştırıldığında kazanım sayılarının yeni programda arttığını en önemli değişiklik olarak ise yeni programda kazanım ifadesi yerine öğrenme çıktısı ifadesinin kullanılmasıdır. Bu durum öğrenme, ölçme ve değerlendirme gibi eğitim sistemi içerisinde sonuca değil sürece odaklanılmasının gerekliliği olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitim sürecinde sürece odaklanma öğrencinin ne bildiğinden ziyade nasıl öğrendiği ve yansıttığıdır (Aydoğdu, 2023). Bu gereklilik kazanım ifadelerine de yansımış ve kazanım ifadeleri er/ar gibi geniş zamandan e-bilmek şeklinde öğrencinin aktif olması ve uygulama kapasitesine vurgu yapılmıştır. Kazanım olarak her iki programda da dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dilin dört temel becerisi esas alınmıştır (Kaya ve Aydın, 2024). 2024 programında bu dört temel alana ilaveten dil yapıları ve söz varlığı öğrenme alanları eklenerek 289 olan kazanım sayısı 473'e çıkarılmıştır.

İçerik ögesine göre programlar ele alındığında, 2024 programında, temalara uygun bir şekilde içerik çerçeveleri oluşturulduğu, genellemeler, ilkeler, anahtar kavramlar ve semboller başlıklarının eklendiği bu haliyle 2018 programlarına göre daha detaylı verildiği söylenebilir. Yine 2024 programlarında içerik verilirken atölye çalışmaları kapsamında gerçek hayatla bağlantı kurulmaya çalışılmıştır. Atölye çalışmaları sayesinde öğrenciler daha aktif hale getirilerek daha somut ve öğrenci merkezli bir hale getirilmiştir. 2018 programında içerik olarak değerler eğitimi ön plana çıkarken 2024 programında bağlam temeli esas alınmıştır. İçerik

düzenleme yaklaşımları açısından karşılaştırıldığında ise 2018 programlarında içeriğin sarmal bir yapıda olduğu 2024 programlarında ise aşamalılık ilkesine uygun şekilde düzenlendiği ifade edilebilir. 2024 programında bireysel farklılıklarda dikkate alınmıştır. Farklı bireysel özellikleri ele aldığımızda öğrenmede kalıcılık için aşamalılık ilkesinin kullanılması önemlidir (Biçer, 2011). Sonuç olarak, 2024 Türkçe öğretim programı 2018 programına göre içerik daha çok uygulamaya dönük, tematik ve çok boyutlu bir öğrenme ortamı sunmayı hedefler niteliktedir.

Programları eğitim durumları açısından karşılaştırdığımızda, büyük değişikliklerin planladığı söylenebilir. En önemli değişikliklerden biri öğretmenin rehberliğinden öğrencinin bağımsız bir şekilde kendi öğrenmelerini gerçekleştirdiği kademeli sorumluluk devrine geçilmesi olarak ifade edilebilir. Kademeli sorumluluk devri, öğrenmenin önce öğretmenin rehberliğinde başlatılıp zamanla öğrencinin tek başına kendi öğrenmelerini gerçekleştirebileceği hale geldiği modeldir (Fisher & Frey, 2014). Bir başka önemli yenilik ise, 2018 programları daha teorik ve farklı öğrenme stillerini ön plana çıkartırken 2024 programlarında uygulama atölyelerinde yaparak ve yaşayarak öğrenme ön plana çıkartılmıştır. 2018 programları değer odaklı bir öğretimi desteklerken (Aydın, 2017) 2024 programları, temel kabuller, ön değerlendirme, köprü kurma, uygulama atölyeleri, zenginleştirme ve farklılaştırma gibi bileşenlerle süreç detaylandırılmıştır. Bu sayede öğretim süreçleri hem bireyselleştirilmiş hem de farklı seviyedeki öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun hale getirilmiştir. Bireyselleştirilmiş öğrenme ortamları, öğrencinin kendi öğrenmelerini keşfetmesi ve planlamasını sağlayan öğrenme ortamlarıdır (Tomlinson, 2017). 2024 Türkçe öğretim programı eğitim durumları açısından öğrenme süreci daha fazla etkileşimli, uygulamalı ve öğrenci merkezli bir yapıya bürünmüştür.

Değerlendirme ögesine göre incelendiğinde 2018 programlarında süreç odaklı değerlendirmeden 2024 programlarında gelişim odaklı değerlendirme yaklaşımlarına geçilmiştir. 2018 programında öğrencilerin öğrenme süreçlerinin izlenmesinin yanında çeşitlilik ve esneklik ön plana çıkarken, 2024 programında hem notla hem de bireysel gelişimin takibi yani bütüncül bir değerlendirme söz konusudur. 2018 öğretim programlarında değerlendirme yaklaşımları, bilişsel, duyuşsal ve psiko motor becerileri kapsayacak şekildedir. 2024 programlarında bunlara ilaveten bireysel ihtiyaçları da dikkate alan değerlendirme yaklaşımları benimsenmiştir.

KAYNAKÇA

21. Atik, S., & Aykaç, N. (2017). 2009 ve 2015 Türkçe öğretim programlarının eğitim programı ögeleri açısından değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 586-607.
22. Aydın, E. (2017). Türkçe dersi öğretim programlarının (2015 ve 2017) değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 12(28), 41-66.
<http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12476>
23. Aydoğdu, M. (2023). Öğretim programlarında öğrenme çıktısı kavramının yeri ve önemi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 19(2), 145-158.
24. Bayburtlu, Y.S. (2015). 2006 ve 2015 Türkçe öğretim programlarının değerlendirilmesi. *Journal of Turkish Studies*, 10(15), 137-158.
<http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8817>
25. Biçer, S. (2011). Fen ve teknoloji dersinde basamaklı öğretim yönteminin öğrenci başarısına, kalıcılığa ve tutumlarına etkisi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
26. Demirel, Ö. (2017). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya* (27. baskı). Pegem Akademi.
27. Fisher, D., & Frey, N. (2014). *Better learning through structured teaching: A framework for the gradual release of responsibility*. ASCD.
28. Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*, Nobel Yayıncılık.
29. Karadağ, Ö. (2012). Anlama becerileri açısından Türkçe dersi öğretim programı (6, 7, 8. sınıflar)'na eleştirel bir bakış. *Cumhuriyet Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 36(1), 97-110.
30. Karakuyu, A. & Oğuz, A. (2021). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin öğretim programlarına bağlılıkları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 85-103. <https://doi.org/10.29129/inujse.915003>
31. Kaya, M. & Aydın, E. (2024). 2019 Türkçe dersi öğretim programı ile 2024 Türkçe dersi öğretim programı'nın karşılaştırılması. *Harran Maarif Dergisi*, 9 (1), 108-146. <https://doi.org/10.22596/hej.1482003>
32. Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı* (1-8. sınıflar). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
[https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-T%3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%20\(1-8.%20S%C4%B1n%C4%B1flar\).pdf](https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-T%3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%20(1-8.%20S%C4%B1n%C4%B1flar).pdf)

33. Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
34. Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2018). *Curriculum: Foundations, principles, and issues* (7th ed.). Pearson.
35. Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntem bilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.
36. Tomlinson, C. A. (2017). *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms*. ASCD.
37. Voogt, J. & Roblin, N. P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies*, 44(3), 299–321.
<https://doi.org/10.1080/00220272.2012.668938>
38. Yıldız, M., & Akyol, H. (2011). Türkçe öğretiminin genel amaçları ve gelişim süreci. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 319–334.

ULUSLARARASI ÖĞRENCİ OLMAK: ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ

Lisans Öğrencisi Fatma Nur ŞARE

Ondokuz Mayıs Üniversitesi,
fatmanursare36@gmail.com - 0009-0008-2465-9519

Lisans Öğrencisi Beyza BAŞ

Ondokuz Mayıs Üniversitesi,
beyzabs1122@gmail.com - 0009-0002-8996-9397

Dr. Öğr. Üyesi Mevlüde DOĞAN

Ondokuz Mayıs Üniversitesi,
mdogan@omu.edu.tr - 0000-0002-0938-3023

ÖZET

Araştırmada uluslararası öğrencilerin akademik başarı durumlarının ve yaşadıkları sosyal çevre uyum problemlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma için karma yöntem tercih edilmiştir. Araştırmanın örneklemi, maksimum çeşitlilik örnekleme ile oluşturulan, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölüm'ünde öğrenimlerine devam etmekte olan 21 uluslararası öğrencidir. Araştırma verileri 33 maddeli uluslararası öğrenciler uyum ölçeği ve görüşme formu ile toplanmıştır. Nicel verilerin SPSS ile analizleri, nitel verilerin ise betimsel analizi neticesinde araştırmanın bulgularına ulaşılmıştır. Ölçek alt boyutlarına göre gerçekleştirilen değerlendirmelere göre uluslararası öğrencilerin sıklıkla üniversite ortamına akademik açıdan uyum sağladıkları, sosyal uyum sorunlarının (yalnızlık, dışlanmışlık ve dil engeli vb.) düşük düzeyde olduğu, sosyal ilişkiler, arkadaşlık, kültürel uyum ve dili kullanım açısından olumlu görüşe sahip oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır. Bunun yanın sıra bazı uluslararası öğrencilerin ders ve sosyal faaliyetlere ulaşım açısından geliştirilmeye ihtiyaçları olduğu, zaman zaman stres ve duygusal kararsızlık durumları, genel yaşam koşullarına yönelik uyum sürecinde zorluklar yaşayabildikleri de ulaşılan sonuçlar arasındadır. Araştırmanın nitel kısmına ait verilerin analizi sonucunda ise sıklıkla dil düzeylerinin yeter ve üstü düzeyde olduğu, giderlerinin aileleri tarafından karşılandığı, Türkiye'de öğrenim görme fikirleri hayalleri ve aile birlikteliğinin sağlanması nedeniyle, bölüm olarak matematik öğretmenliğini tercih ettikleri ve tercih nedenlerinin ise ilgi duymaları olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarından hareketle öneriler sunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Uluslararası öğrenciler, kültürel uyum, sosyal uyum, dil engeli

*Bu çalışma , 1919B012338054 başvuru numaralı proje kapsamında TÜBİTAK 2209-A Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destekleme Programı tarafından desteklenmektedir.

BEING AN INTERNATIONAL STUDENT: THE CASE OF ONDOKUZ MAYIS UNIVERSITY

Undergraduate Student Fatma Nur ŞARE

Ondokuz Mayıs University,
fatmanursare36@gmail.com - 0009-0008-2465-9519

Undergraduate Student Beyza BAŞ

Ondokuz Mayıs University,
beyzabs1122@gmail.com - 0009-0002-8996-9397

Asst. Prof. Dr. Mevlüde DOĞAN

Ondokuz Mayıs University,
mdogan@omu.edu.tr - 0000-0002-0938-3023

ABSTRACT

The aim of the study was to determine the academic success status of international students and the social environment adaptation problems they experience. Mixed method was preferred. The research sample is maximum variation sampling. The participants are 21 international students studying at the Department of Mathematics and Science Education, Faculty of Education, Ondokuz Mayıs University. The research data were collected with the international students adaptation scale and interview form. Quantitative data were analyzed with SPSS. Qualitative data were analyzed with descriptive analysis. International students are often academically adapted to the university environment. Social adaptation problems (loneliness, exclusion and language barrier etc.) are at a low level. They have positive views in terms of social relations, friendship, cultural adaptation and language use. In addition, some international students need development in terms of access to lessons and social activities. They sometimes have stress and emotional instability. They have difficulties in the adaptation process regarding general living conditions. As a result of the analysis of qualitative data, their language skills are often sufficient. Their expenses are covered by their families. Their idea of studying in Turkey is their dream and to protect the integrity of their family. They prefer mathematics teaching because they are interested in it. Suggestions are presented based on the research results.

Keywords: International students, cultural adaptation, social adaptation, language barrier

*This study is supported by TUBITAK 2209-A University Students Research Projects

Support Programme within the scope of the project with application number 1919B012338054.

GİRİŞ

Bilgi üreten merkezler olan Yükseköğretim kurumları, küreselleşmenin etkisiyle kültürler arası etkileşimin sağlanmasında da önemli bir rol üstlenmektedir. Bu bağlamda, tüm dünyada uluslararası öğrenci hareketliliği, yükseköğretimin artan dinamiklerinden biri haline gelmiştir. UNESCO (2023) verileri, günümüzde altı milyonu aşkın öğrencinin kendi ülkeleri dışında bir yükseköğretim kurumunda eğitim almakta olduğunu belirtmektedir.

Öğrenciler farklı nedenlerle (daha kaliteli bir eğitim, kariyer fırsatlarını artırma, dil becerilerini geliştirme ya da farklı bir kültürel ortamda yaşama arzusu vb.) yurt dışında eğitim almayı tercih etmektedir (OECD, 2020). Bu durum uluslararası öğrenci kabul eden ülkelere de ekonomik gelir, beyin göçü, akademik çeşitlilik ve kültürel zenginlik vb. gibi birçok fırsat sunmaktadır. Buna karşın yeni bir ülkeye öğrenim görmek üzere giden uluslararası öğrenciler için ise yalnızca akademik bir geçiş süreci değil, aynı zamanda sosyokültürel ve psikolojik bir uyum sürecini de beraberinde getirmektedir. Bu süreçte öğrenciler; dil yeterliliği, eğitim sistemi farklılıkları, kültürel uyum, ekonomik zorluklar, sosyal izolasyon ve ayrımcılık gibi çok boyutlu sorunlarla karşı karşıya kalabilmektedir (Andrade, 2006; Lee & Rice, 2007; Marginson, 2012). Bu sorunlardan özellikle dil ve iletişim sorunları, öğrencilerin hem akademik hem sosyal yaşamlarını doğrudan etkilemektedir. Ana dili eğitim dilinden farklı olan öğrenciler, dersleri takip etmede ve sınıf içi etkileşimde zorluk yaşayabilmekte, ayrıca kültürel farklılıklar ise öğrencilerin yeni sosyal normlara uyum sağlanmasını güçleştirmekte ve zaman zaman “kültür şoku” olarak tanımlanan bir uyumsuzluk durumu ile karşı karşıya kalınabilmektedir (Ward et al., 2001). Bunun yanı sıra, bazı öğrenciler yaşadıkları ülke ile kendi ülkelerindeki eğitim sistemleri arasındaki farklılık nedeniyle akademik olarak başarısız olabilmekte, bu nedenle de öğrenimlerini tamamlamadan sonlandırmak zorunda kalabilmektedir. Öte yandan, maddi yetersizlikler (döviz kuru, yüksek yaşam giderleri vb.) öğrenciler üzerinde önemli bir baskı unsuru oluşturmakta, öğrencilerin akademik motivasyonunu ve psikolojik iyi oluşunu da olumsuz etkileyebilmektedir (Sawir et al., 2008). Ayrıca bazı öğrenciler, bulundukları ülkede dışlanma, önyargı ve ayrımcılıkla da karşılaşabilmekte, bu durumda da aidiyet duyguları azalmakta ve akademik başarıları olumsuz etkilenmektedir (Lee & Rice, 2007).

Son 10 yılda, Türkiye, yükseköğretim kurumlarında öğrenim gören uluslararası öğrenci sayısında büyük bir artış katetmiş, 15 bini burslu olmak üzere yaklaşık 340 bin uluslararası öğrencisiyle, bu alanda dünyanın en fazla uluslararası öğrencisine ev sahipliği yapan ülkelerinden biri olmuştur (URL 1). Bununla birlikte üniversitelerin sahip olduğu imkânlar ve kısıtlılıklar, öğrencilerine sunabildikleri imkanlar coğrafi konumlarına, mali bütçelerine vb. göre farklılaşabildiğinden uluslararası öğrencilerin uyum, barınma, beslenme vb. gibi pek çok farklı sorunları da paralel olarak artış göstermektedir. Türkiye’de uluslararası öğrenci sayısındaki artışla birlikte psikolojik, sosyal, ekonomik, kültürel, barınma, sosyokültürel vb. gibi pek çok sorunu beraberinde getirdiği alan yazın çalışmalarında görülmektedir. Şeker ve Akman (2016) psikolojik ve sosyo-kültürel süreçleri, Osmanlı (2018) sosyal adaptasyonu, Süygün ve Kaplan (2021) uluslararası öğrencilerle uluslararası ticareti, Levent ve Karaevli (2013) eğitime yönelik politikaları araştırmışlar ve Türkiye için olası önerilere yer vermişlerdir. Yardımcıoğlu vd. (2017) Sakarya üniversitesi özelinde yaptıkları çalışmada uluslararası öğrencilerin sosyo-ekonomik problemleri ve çözüm önerileri üzerinde durmuşlardır. Bunların

yanı sıra Radmard (2017) ise Türk üniversitelerindeki uluslararası öğrencilerin yükseköğretim taleplerini etkileyen etmenleri araştırmıştır. Ondokuz Mayıs Üniversitesi uluslararası öğrenciler üzerine yapılmış çalışmalar da alan yazında yer almaktadır. Sosyal düzey ve yalnızlık düzeyleri ile kaygı durumları (Malekısanımaleki ve Altay, 2017), durum analizi karşılaştırılması (Büyükyılmaz vd., 2022) bu çalışmalardan sadece bir kaçıdır. Bununla birlikte yapılan alan yazın taramasında uluslararası öğrencilerin akademik ve sosyal yaşamda karşılaştıkları sorunlar üzerine gerçekleştirilen tek bir yayının Topal ve Tauscher tarafından (2020) gerçekleştirilmiş olduğu görülmüştür.

Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölüm'ünde öğrenimlerine devam etmekte olan uluslararası öğrencilerle ilgili olarak gerçekleştirilecek bu araştırma ile sorunları alan yazın ışığında ele alarak, uluslararası öğrencilerin yaşadığı temel güçlükleri kapsamlı bir biçimde incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın problemi ise “Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü'nde öğrenim gören uluslararası öğrencilerin akademik başarı durumları ile yaşadıkları sosyal uyum problemleri arasında bir ilişki var mıdır?” olarak belirlenmiştir. Bu problem doğrultusunda araştırma alt problemleri;

- 1.Uluslararası öğrencilerin uyum ölçeği alt faktörlere ait dağılımları nasıldır?
- 2.Uluslararası öğrencilerin görüşme formu sorularına göre dağılımları nasıldır?

şeklindedir. Sorunların nedenleri analiz edilerek, öğrencilere katkı sağlayacak öneriler sunulacaktır. Böylece, uluslararası öğrencilerin daha sağlıklı, üretken ve tatmin edici bir öğrenim süreci geçirmeleri için gerekli yapısal ve sosyal düzenlemelere ilişkin farkındalık oluşturulması hedeflenmektedir.

DENEYSEL ÇALIŞMALAR

2.1. Araştırma Yöntemi: Araştırmada karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın nicel kısımda tarama yöntemi tercih edilirken, nitel kısımda ise durum çalışma modeli kullanılmıştır.

2.2. Araştırma Modeli: Tarama modeli, bir örneklemden genele tahmin yapmaya imkân tanımakta ve böylece bir özellik, tutum ya da davranış hakkında sonuçlara ulaştırmaya katkı sunmaktadır (Creswell, 2014). Tek bir olayın derinlemesine boylamsal olarak incelendiği, verilerin sistematik bir şekilde toplandığı ve gerçek ortamda neler olduğuna bakıldığı bir yöntem olan durum çalışması (Subaşı ve Okumuş, 2017) ise, doğal şartlarda oluşan olayların zaman ve mekân kısıtlaması altında veri toplama araçlarıyla betimlemeye imkân tanır (Hancock ve Algozzine, 2006).

2.3. Katılımcılar: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Eğitimi Bölümünde öğrenim gören 21 uluslararası öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, bünyesinde beş ana bilim dalı barındırması nedeniyle maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Bu yöntem, problemle ilgili olan ve kendi içinde benzeşik, değişken ve farklı durumları barındırmaktadır (Grix, 2010). Katılımcıların demografik özelliklerine ait veriler Çizelge 1 ile sunulmuştur.

Çizelge 1. Demografik Özellikler

Demografik özellikler		f	%
Yaş	17-18	2	9,5
	19-20	2	9,5
	21-22	2	9,5
	22 ve üstü	15	71,5
Cinsiyet	Kız	13	61,9
	Erkek	6	28,6
	Belirtmeyen	2	9,5
Sınıf düzeyi	1.Sınıf	8	38,1
	2. sınıf	-	-
	3. sınıf	4	19,0
	4. sınıf	6	28,6
	5. sınıf ve üzeri	3	14,3
Konaklama	Aile	1	4,8
	Kiralık ev	12	57,1
	Yurt	3	14,3
	Belirtilmeyen	5	23,8
Ana bilim dalı	Biyoloji Eğitimi	3	14,3
	Fizik Eğitimi	5	23,8
	İlköğretim Matematik Eğitimi	2	9,5
	Matematik Eğitimi	9	42,9
	Belirtilmeyen	2	9,5
Yaşanan ülke sayısı	1	12	57,1
	2 ve üzeri	5	23,8
	Belirtilmeyen	4	19,1

Katılımcıların sıklıkla kız öğrenciler, 22 yaş ve üzerinde oldukları Çizelge 1’den görülmektedir. Sınıf düzeyleri bakımından belirgin bir farklılık olmamakla birlikte 1. ve 4. sınıf öğrencilerin sayısının diğer sınıf düzeylerinden daha fazla olduğu, bununla birlikte 2. sınıf düzeyinden hiç bir uluslararası öğrencinin katılım sağlamadığı ve 5. sınıf ve üzeri öğrencilerin de örneklem içinde yer almış olmaları dikkat çekmektedir (Çizelge 1). Ayrıca, genellikle kiralık evde konakladıkları, Matematik eğitimi ana bilim dalında öğrenim gördükleri ve tek farklı ülkede yaşadıkları da Çizelge 1’den görülmektedir.

2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi: Gerçekleştirilen alan yazın taramasında YOKTEZ veri tabanında Lütüye Sevede Yiğit tarafından 2022 yılında hazırlanan yüksek lisans tez çalışmasında uluslararası öğrenciler için uyum ölçeği kullandığı tespit edilmiştir. Yazara mail aracılığı ile ulaşarak referans göstermek kaydıyla ölçek kullanım izni alınmıştır. Ölçek 33 madde ve akademik uyum (11 madde), sosyal uyum (9 madde), kişisel uyum (6 madde), genel yaşam uyumu (4 madde) ve kurumsal uyum ve ayrımcılık (3 madde) olmak üzere beş alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek yapı geçerliliği ve faktör yapısının belirlenmesi için gerçekleştirilmiş olan faktör analizinde veri seti Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri 0,806

olduğu belirtilmiştir. Alt boyutların Cronbach's Alpha değerleri ise sırasıyla, akademik uyum 0,838, sosyal uyum 0,72, kişisel uyum 0,802, genel yaşam uyumu 0,635 ve kurumsal uyum ve ayrımcılık için ise 0,611'dir.

Ölçek, Yiğit (2022) tarafından İngilizce dilinde hazırlanmıştır. Uluslararası öğrencilerin bir kısmının İngilizce dil düzeylerinin yeterli olamayabileceği dikkate alınarak, ölçekteki her bir madde hem Türkçe hem de İngilizce karşılığını içerecek şekilde yeniden yapılandırılmıştır.

Maddelerin Türkçe karşılıkları alan uzmanına sunulmuş ve gelen dönütler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Google Form üzerinden Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü Ana Bilim Dalları'nda öğrenim görmekte olan 815 (524 kız, 291 erkek) öğrenciye ulaştırılmış ve gönüllülük esası dikkate alınmıştır. Sadece 21 uluslararası öğrenci formu doldurmuş ve bu formlardan araştırmanın nicel verileri elde edilmiştir.

Ayrıca araştırmanın nitel verilerine ulaşmak için uluslararası öğrencilerin Türkçe dilini bilme düzeyleri, ülkelere göre dağılımları, ikamet ettikleri yerlere göre dağılımı, eğitim ve konaklama giderlerini nasıl karşıladıkları, Türkiye'de eğitim alma fikirlerinin kaynağı, hangi ana bilim dalında oldukları, bölümü tercih etme nedenleri, akademik başarı durumları, karşılaştıkları sorunlar ve en çok zorlandıkları hususların neler olduğunun belirlenmesine yönelik açık uçlu soruların yer aldığı bir görüşme formu hazırlanmış, sorulara verilen cevaplar araştırmanın nitel verilerini elde etmede kullanılmıştır.

Uluslararası öğrenciler uyum ölçeğinden elde edilen nicel veriler SPSS 22.0 paket programı ile analiz edilmiştir. Araştırmanın nitel kısmı için kullanılan ve görüşme formunda yer alan açık uçlu sorular ise betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Betimsel analizde toplanan verilerin açıklanabileceği kavram ve ilişkilere ulaşmak temel amaçtır. Yıldırım ve Şimşek'e göre (2011), betimsel analiz sürecinde önce bir tematik çerçeve oluşturulmalı, bu çerçeveye göre veriler işlenmeli, bulgular tanımlanmalı ve yorumlanmalıdır. Bu araştırma için kullanılan ve açık uçlu soruların yer aldığı görüşme formundan elde edilen veriler temalara ayrıştırılmış, bu temalara göre frekans değerleri hesaplanmış, böylece araştırmanın nitel bulgularına ulaşılmış ve yorumlanmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın iç güvenilirliğini arttırmak için nicel ve nitel araştırma sonuçlarından doğrudan alıntılar yapılmıştır. Elde edilen verilerde öğrencilerin ismi gizli tutulmuş yerine UÖ₁, UÖ₂,..., UÖ₂₁ şeklinde kodlar kullanılmıştır.

SONUÇLAR VE DEĞERLENDİRME

Bu bölümde araştırmanın nicel kısmı için kullanılan ölçme aracının alt faktörlerinden elde edilen bulguların yanı sıra nitel verilerin betimsel analizlerinin sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Araştırmanın ilk alt problemi olan *“Uluslararası öğrencilerin uyum ölçeği alt faktörlere ait dağılımları nasıldır?”* sorusuna ait nicel veriler alt boyutların analizi neticesinde elde edilen bulgular Çizelge 2'de sunulmuştur.

Çizelge 2. Uluslararası Öğrencilerin Uyum Ölçeği Alt Faktörlere Ait Dağılımları

Uyum ölçeği alt faktörleri	Kesinlik e katılı yorum	Katılı yorum	Kararsız m	Katılmı yorum	Kesinlik e katılı mı yorum
Akademik uyum	30	44	15	6	5
Kişisel uyum	5,5	7,5	19	45	23
Sosyal uyum	40	39	9	9	3
Genel yaşam uyum	11	16	23	35	15
Kurumsal uyum ve ayrımcılık	5	9	27	30	29

Akademik uyum alt faktöründe, katılımcılar sıklıkla kesinlikle katılıyorum ve katılıyorum şeklinde görüşlerini bildirmişlerdir. Yaklaşık altıda biri kararsız olduğunu belirtmiş ve azınlık ise katılmıyorum ve kesinlikle katılmıyorum şeklinde görüşlerini bildirmiş oldukları açıktır. Katılımcıların büyük çoğunluğu, üniversite ve bölümün bir öğrencisi olmaktan memnun olduklarını belirtmiştir. Bu bulgular, öğrencilerin kuruma aidiyet ve bölüm tercihinden genel olarak memnun olduklarını göstermektedir. Not memnuniyeti, ders yükü ve sınıf derslerine yönelik memnuniyet orta düzeyde olduğu görülmekte, ayrıca önemli bir kesim kararsızım cevabını vermiş olmaları da dikkati çekmektedir. Sınav değerlendirme sistemine yönelik memnuniyet yüksek olmakla birlikte, az da olsa memnuniyetsizlik gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin telaffuzuna ilişkin memnuniyet oranı da yüksek; ancak bir kesimin olumsuz görüş bildirmesi de dikkat çekmektedir. Yerleşke ve konaklama olanaklarına ilişkin memnuniyet düzeyleri oldukça yüksektir. Özellikle konaklamaya yönelik memnuniyet göze çarpmaktadır. Ancak buna karşılık, sosyal faaliyetlere erişimle ilgili bilgiye ulaşım konusunda katılımcılar arasında daha fazla kararsızlık ve olumsuz görüş gözlemlenmiştir. Bu veriler, öğrencilerin genel olarak üniversite ortamına akademik açıdan uyum sağladığını, ancak bazı alanlarda (örneğin ders yükü ve sosyal faaliyetlere ulaşım) geliştirmelere ihtiyaç duyulabileceğini ortaya koymaktadır.

Kişisel uyum alt faktöründe, katılımcı görüşleri sıklıkla kesinlikle katılmıyorum ve katılmıyorum şeklindedir. Yaklaşık beşte biri kararsız olduğunu belirtmiş ve azınlık ise katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum şeklinde görüşlerini bildirmiş oldukları açıktır. Katılımcıların büyük bir kısmının kişisel uyum açısından pek de sorun yaşamadıkları anlaşılmaktadır. Dil nedeniyle sosyal faaliyetlere katılamadığını belirten öğrenci sayısı oldukça azdır. Katılımcıların çoğunluğu bu ifadeye katılmadığını belirtmişlerdir. Bu durum, öğrencilerin sosyal etkinliklere katılmada dil problemini pek de yaşamadıklarını göstermektedir. Öğrencilerin yaklaşık yarısı farklı gruplar arasında ötekileştirildiğini hissetmediklerini dile getirmişlerdir. Bu da öğrencilerin önemli bir kısmının üniversite ortamında ayrımcılık ya da dışlanma yaşamadığını düşündürmektedir. Katılımcı öğrencilerin sıklıkla kendilerini yalnız hissetmedikleri, bazı öğrencilerin ise sosyal ortama uyum sağlarken stres yaşadıkları tespit edilmiştir. “Sık sık üzülüyorum” ifadesine kararsız kalanların oranı dikkat çekmektedir. Bu durum, öğrencilerin duygusal durumlarını ifade etmekte kararsız kaldıklarını ya da zaman zaman olumsuz duygular yaşadıklarını hissettirmektedir. Bu alt

faktörden elde edilen genel bulgular, öğrencilerin sıklıkla sosyal uyum açısından olumlu bir deneyim yaşadığını; yalnızlık, dışlanmışlık ve dil engeli gibi sosyal uyum sorunlarının düşük düzeyde olduğu şeklindedir. Bununla birlikte, belirli öğrencilerde gözlemlenen stres ve duygusal kararsızlık durumları da olduğu göz önünde bulundurulmalıdır.

Sosyal uyum alt faktöründe, sıklıkla kesinlikle katılıyorum ve katılıyorum şeklinde görüşlerini bildiren katılımcıların yanı sıra sadece onda biri kararsız olduğunu belirtmişler ve azınlık katılımcı gurubu ise katılmıyorum ve kesinlikle katılmıyorum şeklinde görüşlere sahip oldukları açıktır. Genel olarak, uluslararası öğrenciler sosyal ilişkiler, arkadaşlık, kültürel uyum ve dili kullanım açısından olumlu görüş bildirmişlerdir. Ancak sosyal faaliyetler ve mali durum için benzer durum söz konusu değildir. "Sosyal faaliyetlere katılıyorum" ifadesine verilen yanıtlar dikkate alındığında kararsız grup yaklaşık beşte birlik kesimi oluştururken, diğer kesimlerin oran değerleri toplamı da birbirine yakın olduğu fark edilmektedir. Ev arkadaşlarıyla, Yerli Türk arkadaşlarla iyi anlaştıkları ve Türk arkadaşlar edinmiş oldukları önemli bir oran teşkil ettiği görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin sosyal çevreye uyum sağladıkları ve yerli arkadaş gruplarıyla iyi anlaşabildiklerini ortaya koymaktadır. Öğrencilerin beyanlarından anlaşılmaktadır ki, önemli bir kısmı Türkçe konuşurken kendini iyi hissetmektedirler. Türkiye'ye uyum sağladığını belirten uluslararası öğrenci sayısı da oldukça fazladır. Katılımcıların yarıdan fazlası mali anlamda sorun yaşamaz iken, öğrencilerin bir kısmı ise mali anlamda sıkıntı yaşadıklarını belirtmiştir. Bu da öğrencilerin çoğunluğunun mali açıdan uyum sağladığını, ancak belirli bir kesimin bu konuda zorluk yaşadığını göstermektedir. "Bu ülkedeki dostlarımla sorunlarımı paylaşıyorum" ve "Bu ülkede duygularımı ifade edebiliyorum" maddelerine büyük bir çoğunluk katıldıklarını ifade etmişlerdir. Bu bulgulardan, öğrencilerin sosyal çevrelerinde kendilerini genellikle rahat ifade edebildikleri anlaşılmaktadır.

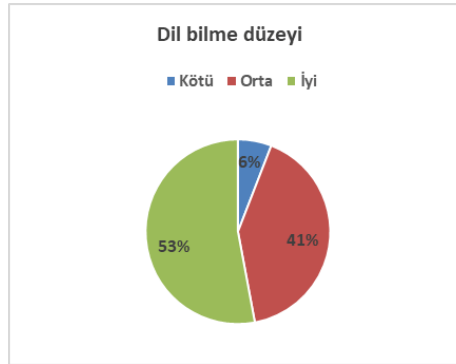
Genel yaşam uyum alt faktörü için katılımcılar sıklıkla kesinlikle katılmıyorum ve katılmıyorum şeklinde görüşlerini bildirmişlerdir. Yaklaşık dörtte biri kararsız olduğunu belirtmiş ve diğer dörtte birlik kısmı ise katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum şeklinde görüşlerini bildirmiş oldukları açıktır. Öğrencilerin yaşam koşullarına uyum sağlama süreçlerinde genellikle beslenme, iklim ve sağlık hizmetlerine erişim konularında zorluklarla karşılaştıkları görülmektedir. "Buradaki yemek türlerini yemekte ve alışmakta zorlanıyorum" ifadesine verilen yanıtlarda, öğrencilerin bir kısmı bu görüşe katılmadığını gösterirken, bir kısmı ise kararsızım cevabını vermiştir. Bu durum farklı kültürlerden gelen öğrencilerin ülkemizdeki yemek kültürüyle benzerliği/farklılığı şeklinde açıklanabilir. "Hava durumunda zorlanıyorum" ifadesine öğrencilerin yarıya yakını katıldığını belirtmiş, diğer yarısı ise bu görüşe katılmadığını ifade etmiştir. Bu bulgu, öğrencilerin yaklaşık yarısının hava koşullarına uyum sağlamakta zorlandığını ortaya koymaktadır. Bu husus da, farklı coğrafyalarda yer alan ülkelerin iklimlerinin farklılığı ile açıklanabilir. "Bu ülkede sağlık sorunları yaşıyorum" ifadesine katılım oldukça düşüktür. Katılımcıların yarisından fazlası bu ifadeye katılmadığını ifade etmiştir. Ancak azımsanmayacak bir kısım ise kararsız olduğunu belirtmiştir. "Sağlık hizmetlerine erişemiyorum" ifadesinde ise daha dengeli bir dağılım gözlemlenmiştir. Katılımcıların bir kısmı bu ifadeye katıldığını belirtmiş, bir kısmı ise katılmadığını ifade etmiştir. Bu durum sağlık sistemine erişimde zaman zaman sıkıntılar yaşandığını ya da sistemin öğrenciler tarafından yeterince tanınmadığını düşündürmektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerin genel yaşam koşullarına yönelik uyum sürecinde zorluklar yaşayabildikleri anlaşılmaktadır.

Kurumsal uyum ve ayrımcılık alt faktörüne ait maddelerin analizi neticesinde "Akademik personelin öğrencilere kökenlerine göre farklı davrandığını düşünüyorum" ifadesine katılanlar vardır. Buna karşılık, yarıdan fazla bir kesim bu ifadeye katılmadığını belirtmiş, ancak bir kısmı ise kararsız kalmıştır. Bu da azımsanmayacak bir oranın bu konudaki fikirlerinin belirsiz olduğunu göstermektedir. "Üniversite yönetiminin öğrencilerin kökenlerine göre farklı davrandığını düşünüyorum" ifadesine katılım oranı düşüktür. Katılımcıların yarısı bu ifadeye katılmadığını belirtmiş, önemli bir kısmı ise kararsız olduğunu ifade etmiştir. "Bu ülkede ırkım, dinim, cinsiyetim, rengim, dilim vs. ya da bunlardan herhangi biri nedeniyle ayrımcılığa uğruyorum" ifadesine düşük oranda katılım olduğu görülmektedir. Ancak buna karşılık büyük bir kesimin bu ifadeye katılmadığı da açıktır. Bu bulgu, öğrencilerin büyük çoğunluğunun genel olarak ayrımcılığa uğramadığını düşündüğünü, ancak bir kısmının ayrımcılık algısı yaşadığını ortaya koymaktadır. Genel olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerin kurumsal yapılar içinde ayrımcılık yaşama algıları düşük düzeyde olup, üniversite personeli ve yönetimi tarafından eşit şekilde muamele gördüklerine inandıkları söylenebilir. Ancak bazı öğrencilerin bu konularda belirsizlik yaşamaları düşündürücüdür.

Araştırmanın ikinci alt problemi olan "Uluslararası öğrencilerin görüşme formu sorularına göre dağılımları nasıldır?" sorusuna ait nitel veriler aşağıda sunulmuştur. Araştırmanın nicel kısmına katılan öğrencilerden sadece 18'i görüşme formunu doldurmuş, bu nitel veriler betimsel olarak analiz edilmiş ve elde edilen bulgular görseller ve çizelgelerle sunulmuştur.

Uluslararası öğrencilerin dil bilme düzeylerine göre dağılımları Görsel 1'de sunulmuştur.

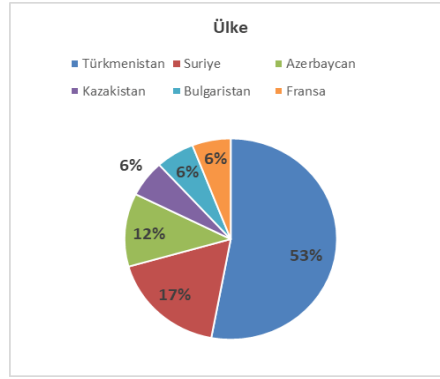
Görsel 1. Türkçe dilini bilme düzeyi



Görsel 1'den görüldüğü üzere uluslararası öğrencilerin dil bilme açısından yeter ve üstü düzeydedir. Öğrenim görmek üzere üniversite kayıtlarını yapmalarının ardından Ondokuz Mayıs Üniversitesi Türkçe Dil Eğitim Merkezi'nde dil eğitimine başlamakta olan uluslararası öğrencilerin dil düzeyleri sonuçları merkezden azami düzeyde yararlanabildiklerini ve dil öğrenme becerilerinin güçlü olduğunu düşündürmektedir.

Uluslararası öğrencilerin yaşadıkları ülkelere göre dağılımları Görsel 2'de sunulmuştur.

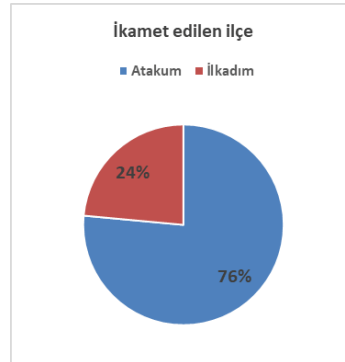
Görsel 2. Uluslararası Öğrencilerin Yaşadıkları Ülkelere Göre Dağılımları



Uluslararası öğrenciler sıklıkla Türkmenistan ve Suriye vatandaşı olduğu Görsel 2’den görülmektedir. Bunun nedeni olarak ülke yaşam ve eğitim koşulları olarak düşünülebilir. Ancak az da olsa Bulgaristan, Fransa ve Kazakistan vatandaşı öğrencilerin öğrenim için Türkiye’yi seçmiş olmalarının ardında merkezi yerleştirme sınavlarında başarılı olamayan ya da olamayacağını düşünen öğrencilerin uluslararası öğrencilere sunulan yerleştirme sınavı imkânlarından yararlanmak fikri olabileceğini düşündürmektedir.

Samsun’da ikamet ettikleri yere göre dağılımları Görsel 3 ile sunulmuştur.

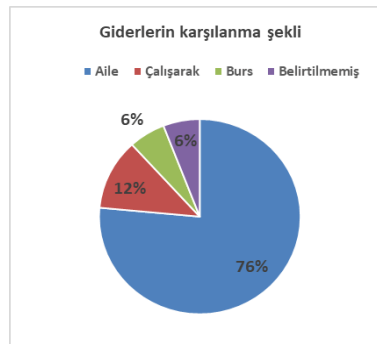
Görsel 3. Uluslararası Öğrencilerin Yaşadıkları Ükelere Göre Dağılımları



Görsel 3’ten açıktır ki, uluslararası öğrenciler konaklama tercihlerini sıklıkla Samsun ili Atakum ilçesinden yana kullanmaktadırlar. Bunun nedeni olarak üniversite yerleşkesine ulaşımın kolay olması ve ulaşım esnasında zaman kaybı yaşamak istememe olabilir.

Eğitim ve konaklama giderlerini nasıl karşıladıklarına ilişkin veriler Görsel 4 ile sunulmuştur.

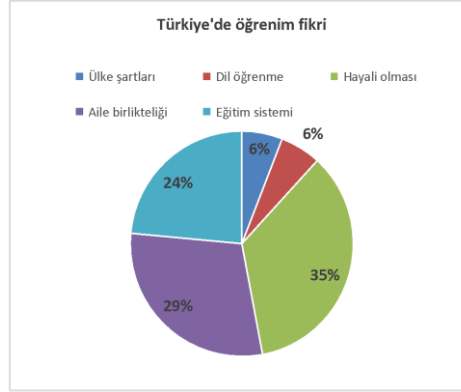
Görsel 4. Eğitim ve Konaklama Giderlerinin Nasıl Karşılandığı



Uluslararası öğrencilerin öğrenimleri esnasında giderlerinin sıklıkla aileleri tarafından karşılandığını beyan ettikleri Görsel 4'ten açıkça görülmektedir. Bunun yanı sıra kendi ihtiyaçlarını kendi çalışarak temin eden öğrencilerin de olduğu dikkat çekmektedir.

“Türkiye’de eğitim alma fikriniz neden kaynaklanıyor?” sorusuna ilişkin verilen cevapların dağılımı Görsel 5 ile sunulmuştur.

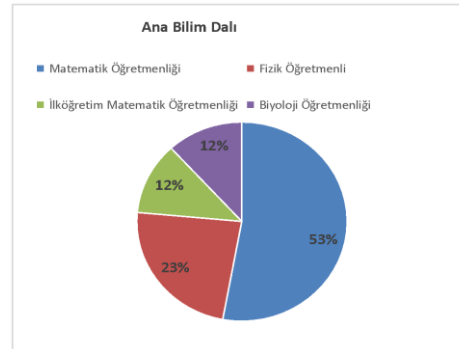
Görsel 5. Türkiye’de eğitim alma fikri



Uluslararası öğrencilerin Türkiye’de öğrenim görme fikirlerinin sıklıkla hayallerinin sonucu olduğu, aile birlikteliğini korunma ve ülkelerinin şartları sonucunda olduğunu belirtmişlerdir (Görsel 5). Hayalleri doğrultusunda öğrenim görmek üzere tercih yapan öğretmen adaylarının bilinçli olmaları nedeniyle aldıkları eğitimden maksimum yarar edinecekleri düşünülmektedir.

Uluslararası öğrencilerin öğrenim gördükleri Ana Bilim Dalları’na göre dağılımları Görsel 6’da sunulmuştur.

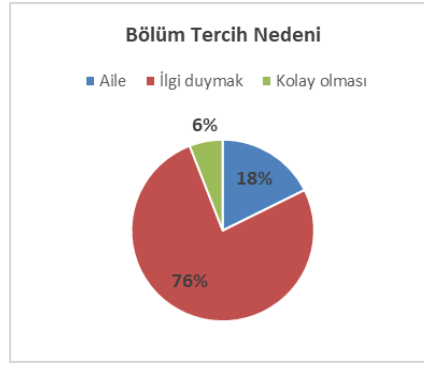
Görsel 6. Uluslararası Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Ana Bilim Dallarına Göre Dağılımları



Uluslararası öğrencilerin Ana Bilim Dalı tercihlerini sıklıkla Matematik ve İlköğretim Matematik öğretmenliğinden yana kullanmış oldukları açıktır (Görsel 6). Bunun nedenleri olarak matematiğin tüm bilimlere temel oluşturması, özel ders imkanının fazla olması düşünülebilir. Bunun yanı sıra Fizik Eğitimi tercihleri de dikkati çekmektedir.

Uluslararası öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümlerini tercih etme nedenlerine göre dağılımları Görsel 7’de sunulmuştur.

Görsel 7. Uluslararası Öğrencilerin Bölüm Tercih Nedenlerine Göre Dağılımları



Uluslararası öğrencilerin bölüm tercih nedenleri olarak büyük bir oranda ilgi duymalarıdır (Görsel 7). Bu tercihleri, temel bilimlerin yaşam için gerekliliği olarak düşünüldüğünde, tercih eden öğrencilerin farkındalık düzeylerinin dikkati çekici olduğu düşünülmektedir.

Akademik olarak başarı durumunuz nedir? Artması için ne yapılabilir? sorularına verilen cevaplara ilişkin üç (3) tema oluşturulmuş ve Çizelge 3'te sunulmuştur.

Çizelge 3. Akademik Olarak Başarı Durumu Dağılımı

Soru	Temalar	f
Akademik olarak başarı durumu nedir? Artırmak için önerileri nedir?	Düşük	5
	Orta	3
	Yüksek	9

Çizelge 3'ten görüldüğü üzere uluslararası öğrencilerin yaklaşık yarısı akademik olarak kendilerinin başarılı olduğunu, dörtte biri ise düşük akademik düzeye sahip olduklarını belirtmişlerdir. Uluslararası öğrencilerin başarı durumlarını arttırmaya yönelik sunmuş oldukları önerilere aşağıda yer verilmiştir.

UÖ₃: “Akademik durumum iyi hocalar biraz zor sorular çözüyor.Çok yeni öğreniyorum konuları örnekler çok kolaydan başlayıp zora doğru gidilirse daha rahat öğrenirim.”

UÖ₇: “Düşük düzeyde. Düzenli olarak farklı farklı kaynaklardan ders çalışma.”

UÖ₈: “Akademik olarak başarı durumum orta seviyededir. Artması için derslerime daha fazla odaklanmam gerekiyor.”

UÖ₁₅: “Orta. Derslere fazla katılım sağlayamıyorum.”

UÖ₇: “Düşük düzeyde. Düzenli olarak farklı farklı kaynaklardan ders çalışma.”

Katılımcıların ifadeleri, genel olarak akademik başarılarının orta ya da düşük seviyede olduğunu ve bu durumun temel nedenleri arasında konulara yeterince hâkim olamama, derslere katılım eksikliği ve öğrenme stratejilerinde yeterli sistematikliğin sağlanamaması bulunduğunu göstermektedir. Bazı öğrenciler öğretim elemanlarının zorluk seviyesi yüksek sorular sormasını öğrenme sürecini zorlaştırıcı bir unsur olarak görürken, bu sürecin daha kademeli ve örnek temelli ilerlemesinin öğrenmeyi kolaylaştıracağına inanmaktadırlar. Bunun yanında, başarılarını artırmak isteyen katılımcılar, daha fazla odaklanma ve düzenli çalışma ihtiyacının farkında olduklarını dile getirmektedir. Genel olarak, öğrencilerin akademik başarılarını artırmak için daha yapılandırılmış öğrenme yöntemlerine, daha fazla derse katılım imkânına ve destekleyici öğretim yaklaşımlarına ihtiyaç duydukları anlaşılmaktadır.

Uluslararası öğrencilerin “Hangi sorunlarla karşılaşıyorsunuz?”/“En çok zorlandığınız hususlar nelerdir?” sorularına verdikleri yanıtlar beş (5) tema altında sınıflandırılmış ve Çizelge 4’te sunulmuştur.

Çizelge 4. Karşılaşılan Sorunların Temaları

Soru	Temalar	f
Hangi sorunlarla karşılaşıyorsunuz/ En çok zorlandığınız hususlar nelerdir?	Akademik	4
	Kültür	6
	Irkçılık	1
	Maddiyat	1
	Yok	5

Oluşturulan temalar incelendiğinde uluslararası öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar ya da en çok zorlandıkları hususların sıklıkla “kültür” (%35,3) olduğu açıktır (Çizelge 4). Bu durum, bireyler arasındaki farklı kültürün sosyal yaşamlarında kendilerini etkilediği şeklinde yorumlanabilir. Irkçılık (%5,9) ve maddiyat (%5,9) temaları ise sadece birer katılımcı tarafından dile getirilmiştir. Ancak her ne olursa olsun verilen bu cevaplar öğrencilerin ayrımcılığa uğradığı sonucunu değiştirmemektedir. Öte yandan, bazı katılımcılar herhangi bir sorun yaşamadıklarını belirtmiştir (%29,4). Bu bulgular, katılımcıların karşılaştıkları sorunların ve zorlandıkları hususların birbirinden farklı ve çok boyutlu olduğunu göstermektedir. Uluslararası öğrencilerin bu soruya ilişkin verdikleri cevaplardan alıntılar aşağıda sunulmuştur.

UO₆: “*Şu an karşılaştığım zorluklarla baş edebilmekteyim*”

UO₉: “*Maddi konuda*”

UO₁₅: “*Telaffuzumdan dolayı zorbalık. Bazen de ırkçılık*”

UÖ₁₆: “*İlk defa gördüğüm dersten çok onları anlamakta ve geçmekte zorlanıyorum*”

UO₁₇: “*Farklı kültüre uyum sağlamak zor.*”

Uluslararası öğrencilerin ifadelerinden, farklı kültürel geçmişe sahip bireylerin öğrenim süreçlerinde çok yönlü zorluklarla karşılaştıkları açıktır. Maddi sıkıntılar, eğitim sisteminin farklılığı, farklı kültüre uyum sağlama güçlüğü ve dilsel farklılıklardan kaynaklanan dışlanma ve ırkçılığa maruz kalmaları nedeniyle hem duygusal hem de akademik uyum süreçlerinde zorlandıkları anlaşılmaktadır. Bununla birlikte, bazı katılımcılar mevcut zorluklarla baş edebildiklerini ifade ederek psikolojik dayanıklılık sergilemektedir. Bu durum, bireylerin kişisel çabalarının önemli olduğunu gösterse de, kapsayıcı ve destekleyici bir öğrenme ortamı oluşturulmadan bu çabaların sürdürülebilir olmayabileceğini de ortaya koymaktadır. Sonuç olarak, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabilmek için hem akademik hem de psikososyal düzeyde bütüncül desteğe ihtiyaç duydukları anlaşılmaktadır.

GENEL DEĞERLENDİRME VE SONUÇLAR

Bu çalışmada Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü’nde öğrenim görmekte olan uluslararası öğrencilerin akademik başarı durumlarının ve yaşadıkları sosyal çevre uyum problemlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Uluslararası öğrencilerin çeşitli demografik özellikleri incelenmiş ve katılımcıların çoğunun kız öğrencilerden oluştuğu görülmüştür. Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü'nde öğrenim görmekte olan lisans öğrencilerinin büyük bir çoğunluğunun kız öğrenci olduğu göz önünde bulundurulduğunda bu durumun çok da tezat olduğu düşünülmemektedir. Çalışmamıza katılan öğrencilerin yaklaşık dörtte üçü 22 yaş ve üzerindedir. Bu sonuç Osmanlı'nın (2018) çalışması ile benzerlik göstermektedir. Araştırmaya katılım gösteren uluslararası öğrencilerin genellikle 4. sınıf ve üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Bu durum araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bir kısmının 22 yaş ve üzeri olması ile de doğrusallık göstermektedir.

Uluslararası öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar düşünüldüğünde genellikle konaklama olacağı düşünülmektedir. Araştırmadan elde edilen sonuca göre uluslararası öğrencilerin konaklama için daha ziyade ev tercihleri olduğu dikkat çekmektedir. Osmanlı'nın (2018) çalışmasında konaklama için tercihlerinin önemli bir oranda yurt olduğu sonucu ile tezat bir sonuçtur. Uluslararası öğrencilerin yıllar geçtikçe konaklama tercihlerini ev olarak belirledikleri düşünülmektedir. Beslenme farklılıkları, maddi kazanç nedeniyle çalışma şartları vb. nedenlerden ötürü ev tercihlerinin artmış olabileceği düşünülmektedir. Bir diğer neden de örneklem büyüklüklerinin farklı olması sonuçların farklılığına sebep olmuş olabilir.

Çalışmamıza katılan uluslararası öğrencilerin genellikle ilk yurt dışı deneyimi Türkiye'dir. Öğrencilerin öğrenim odaklı olmaları ve bu sonuçla da kendi ülkelerinden sonra ilk yurt dışı deneyimleri olmaları düşünülebilir. Osmanlı (2018) uluslararası öğrencilerin zaman içinde uyum sorunu yaşadıklarına dair düşüncede bir azalma meydana geldiği sonucunu tespit etmiştir. Bu sonuç çalışmamızın sonucu ile benzerlik göstermektedir.

Araştırmamızda yer alan ve uluslararası öğrenciler için önemli olan bir diğer sorun dili (Türkçe'yi) konuşma problemidir. Araştırmanın sonucunda sınıf düzeyi arttıkça yaşanan dil probleminin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç Kumcağız vd. (2016) yaptıkları çalışmada uluslararası öğrencilerin sınıf düzeyleri arttıkça dil sorunlarının azaldığı sonucu ile paralellik göstermektedir. Bu dil becerilerindeki yetersizliğin öğrencilerin dersi kavramaları, takip etmeleri, not etmeleri, okuma ve yazılı ödevleri ve sınavları bitirebilme ve düşündüklerini sözel olacak şekilde ifade edebilmeleri okulda soru sorma yeteneklerinin azalmasına ve akademik başarılarının düşmesine neden olduğu belirtilmiştir (Allaberdiyev, 2007; Can, 1996; Seçilmiş vd., 2012). Çalışmamızda ise uluslararası öğrencilerin anadili konuşmada zorluk çekmedikleri göz önünde bulundurulduğunda sınıf dersleri, ders yükü ve notlarda zorlanmadıkları düşünülmektedir.

Kumcağız vd., (2016) üst sınıf öğrencilerin zaman içinde dil becerilerinin, çeşitli etkinliklere katılım isteklerinin ve arkadaşlık ilişkilerinin artmasının ve yakın arkadaşlık grupları oluşturmalarının bazı sorunlarının azalmasına ve kültürleşme süreçlerinin kolaylaşmasına önemli katkı sunduğunu tespit etmişlerdir. Bu sonuç, araştırmadan elde edilen uluslararası öğrencilerin; okul arkadaşları, ev arkadaşları ile iyi anlaşmaları, sorunlarını paylaşmaları, sosyal faaliyetlere katılmalarında bir zorluk çekmedikleri sonucu ile benzerlik göstermektedir.

Bu araştırmanın bir diğer sonucu, uluslararası öğrencilerin büyük birçoğunun maddi sorunlar yaşamadığıdır. Deressa ve Beavers'ın (1988) uluslararası öğrencilerin yaşadıkları en önemli sorunun maddi nitelikte olduğu sonucu ile tezat teşkil etmektedir. Bu durumda yapılan iki çalışma arasındaki zaman farkına bakılarak yıllar geçtikçe öğrencilere olan maddi desteğin arttığı düşünülebilir.

Uluslararası öğrencilerin büyük bir kısmı bu ülkede ırkları, dinleri, cinsiyetleri, renkleri, dilleri vs. nedeniyle ayrımcılığa uğramadıklarını belirtmektedirler. Araştırmanın bu sonucu ile tezat olarak, Hanassab (2006) Amerika'ya giden yabancı öğrencilerin üniversite personeli, sosyal çevre ve diğer öğrenciler tarafından ayrımcılığa maruz kaldıklarını düşündüklerini tespit etmiştir. Bu durumun ülke farklılığı ve ülkeleri tercih eden öğrencilerin ülkelerinin farklılığından kaynaklandığı düşünülebilir. Türkiye'de son dönemlerde artan uluslararası öğrenci hareketliliğiyle beraber uluslararası öğrencilere yönelik yapılan sosyokültürel uyum çalışmalarında da artışlar görülmüştür (Türel, 2021). Bu araştırmadan elde edilen uluslararası öğrencilerin sosyokültürel uyum ile ilgili sorulara vermiş oldukları olumlu cevaplar ile örtüşmektedir. Arkadaşları ile kolay kolay iletişime geçtikleri, sorunlarını paylaştıkları, aynı zamanda duygularını rahat bir şekilde ifade ettikleri bu araştırmadan elde edilen bir diğer sonuçtur.

Araştırmamıza katılan uluslararası öğrencilerin önemli bir kısmı herhangi bir sağlık sorunu yaşamadığını söylerken, yine önemli bir kısmı ülkede sağlık hizmetlerine erişemediğini belirtmektedir. Bu çelişkili görünen durum, Taylan (2019) çalışmasının uluslararası öğrencilerin üçte birinin sağlık kuruluşlarına gitme konusunda endişe taşımadıkları, ancak üçte birlik diğer kısmının ise sağlık kuruluşuna gitmenin ve tedavi maliyetleri endişesini taşıdıkları tespiti ile benzerlik göstermektedir.

Katılımcıların önemli bir kısmı sosyal faaliyetlere katılmadığını söylerken, bunun sebebinin dil olmadığını da belirtmişlerdir. Taylan (2019), uluslararası öğrencilerin gün içindeki tercihlerinin genellikle internet kullanımı, cep telefonu kullanımı ve ders çalışma, en az yapılan aktivitelerin ise tiyatro, sinema vb. sanatsal etkinliklere katılım ve de sosyal ve kültürel aktivite düzenleme ya da katılma olarak belirlemiştir. Bu durumda araştırmaya katılan uluslararası öğrencilerin kendi istekleri ile sosyal ve kültürel faaliyetlere katılmadıkları düşünülmektedir.

OMÜ'de öğrenim gören uluslararası öğrencilerin yaşadıkları uyum sorunlarını ve başarı durumlarını tespit etmek amacıyla yapılan bu araştırma sonucunda öğrencilerin büyük bir kısmının akademik ve sosyal adaptasyon konusunda farklı sebeplerden ötürü sorun yaşadıkları anlaşılmaktadır.

Araştırmanın nicel bulguları, uluslararası öğrencilerin üniversite ortamına akademik açıdan büyük ölçüde uyum sağladıklarını ve sosyal uyum açısından da genel olarak olumlu bir deneyim yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Öğrencilerin yalnızlık, dışlanmışlık ve dil engeli gibi sosyal uyum sorunlarını düşük düzeyde yaşadıkları; arkadaşlık ilişkileri, kültürel adaptasyon ve dil kullanımı konularında ise pozitif görüşlere sahip oldukları tespit edilmiştir. Bununla birlikte, bazı öğrencilerin ders ve sosyal etkinliklere erişim konusunda geliştirilmesi gereken alanlar bulunduğu, zaman zaman stres ve duygusal kararsızlık yaşadıkları ve genel yaşam koşullarına uyum sağlama sürecinde zorluklar yaşayabildikleri tespit edilmiştir.

Nitel verilerin analizine göre ise öğrencilerin çoğunluğunun dil yeterliklerinin iyi düzeyde olduğu, eğitim masraflarının aileleri tarafından karşılandığı, Türkiye'de eğitim alma kararlarının hayalleriyle ve aile birlikteliğiyle bağlantılı olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, matematik öğretmenliği programını ilgi duydukları için tercih ettikleri sonucu da dikkati çekmektedir. Bu bulgular, uluslararası öğrencilerin genel anlamda olumlu bir uyum süreci geçirdiklerini ancak bazı bireysel ve çevresel destek alanlarında iyileştirmelere ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Çalışma bulguları sonucunda aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- ✓ Ondokuz Mayıs Üniversitesi'nde öğrenim gören uluslararası öğrencilerin dil eğitimine daha fazla ağırlık verilebilir ve bölgedeki sosyal yaşamla ilgili oryantasyon çalışmaları yapılabilir.
- ✓ Uluslararası öğrencilerin ilgi alanlarına göre öğrenci kulüplerinde yer almaları teşvik edilebilir ve var olan sosyal faaliyetlere katılmaları noktasında desteklenebilir.
- ✓ Uluslararası öğrencilerin geldikleri coğrafi bölgeler göz önüne alındığında ülkeler arası kültürel farklılıklarla baş edebilmeleri ve ülkelerinde yaşanan sorunlar sonucunda yıpranan psikolojileri için PDR servisleri ile görüşmeleri ve destek almaları sağlanabilir.
- ✓ Araştırmaya göre öğrenciler maddi anlamda desteklemeye ihtiyaç duymaktadır. Bu nedenle burs imkânları artırılabilir ve alanlarına uygun bir şekilde yarı zamanlı iş fırsatları sunulabilir.
- ✓ Maddi yetersizlikleri nedeniyle sağlık hizmetlerinden yararlanamayan öğrenciler için üniversite hastanelerince destek sağlanabilir.
- ✓ Bir süredir ülkemizde öğrenim gören öğrencilerin üniversiteye uyum sağlarken geçirdikleri süreçleri yeni gelen uluslararası öğrencilerle paylaşması için etkinlikler düzenlenebilir.

KAYNAKÇA

Allaberdiev, P., *Türk Cumhuriyetleri'nden Türkiye'ye yükseköğrenim görmeye gelen öğrencilerin uyum düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2007.

Andrade, M. S. (2006). International students in English-speaking universities: Adjustment factors. *Journal of Research in International Education*, 5(2), 131-154. <https://doi.org/10.1177/1475240906065589> (Erişim Tarihi: 18.04.2024)

Büyükyılmaz, O., Yıldırım, C., ve Özkan, D. (2022). Uluslararası lisans öğrencilerinin durum analizi karşılaştırması. *Ekonomi İşletme ve Yönetim Dergisi*, 6(1), 72-99. <https://doi.org/10.7596/jebm.30062022.004> (Erişim Tarihi: 18.04.2024)

Can, N. (1996). Türkiye'de yüksek öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin sorunları ve örgütsel yapı. *Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, 7, 503-512. (Erişim Tarihi: 18.04.2024)

Creswell, J. W., *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage, 2014.

Deressa, B., & Beavers, I. (1988). Needs assessment of international students in a college of home economics. *Educational Research Quarterly*, 12(2), 51-56. (Erişim Tarihi: 18.04.2024)

- Grix, J. (2010). The ‘governance debate’ and the study of sport policy. *International journal of sport policy and politics*, 2(2), 159-171. <https://doi.org/10.1080/19406940.2010.488061> (Erişim Tarihi: 18.04.2024)
- Hanassab, S. (2006). Diversity, international students, and perceived discrimination: Implications for educators and counselors. *Journal of Studies in International Education*, 10(2), 157-172. <https://doi.org/10.1177/1028315305283051> (Erişim Tarihi: 18.04.2024)
- Hancock, D. R., & Algozzine, B., A practical guide for beginning researchers doing case study research. Teachers College Press, 2006.
- Kumcağız, H., Dadashzadeh, R., & Alakuş, K. (2016). Ondokuz Mayıs Üniversitesi’ndeki yabancı uyruklu öğrencilerin sınıf düzeylerine göre yaşadıkları sorunlar. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 37-50. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/omuefd/issue/26853/282416> (Erişim Tarihi: 18.04.2024)
- Lee, J. J., & Rice, C. (2007). Welcome to America? International student perceptions of discrimination. *Higher Education*, 53(3), 381–409. <https://doi.org/10.1007/s10734-005-4508-3> (Erişim Tarihi: 18.04.2024)
- Levent, F., ve Karaevli, Ö. (2013). Uluslararası öğrencilerin eğitime yönelik politikalar ve Türkiye için öneriler. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 38(38), 97-118. <https://dergipark.org.tr/en/pub/maruaebd/issue/387/2626> (Erişim Tarihi: 18.04.2024)
- Malekisanımaleki, R., & Altay, B. (2017). Ondokuz Mayıs Üniversitesi’nde öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin sosyal destek ve yalnızlık düzeyleri ile kaygı durumlarının belirlenmesi. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 6(1), 71-96. https://doi.org/10.1501/Asbd_00000000063 (Erişim Tarihi: 18.04.2024)
- Marginson, S. (2012). Including the other: Regulating international students’ wellbeing. *Higher Education Quarterly*, 66(1), 1–15. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2273.2011.00589.x> (Erişim Tarihi: 18.04.2024)
- OECD. (2020). Education at a glance 2020: OECD Indicators. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/69096873-en> (Erişim Tarihi: 18.04.2024)
- Osmanlı, Ü. (2018). Uluslararası öğrencilerin adaptasyonuna yönelik bir araştırma: LAÜ örneği. *LAÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 49-74. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/euljss/issue/38233/442123> (Erişim Tarihi: 18.04.2024)
- Radmard, S. (2017). Türk üniversitelerindeki uluslararası öğrencilerin yükseköğretim taleplerini etkileyen etkenlerin incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (1), 67-77. <https://dergipark.org.tr/en/pub/higheredusci/issue/61492/918141> (Erişim Tarihi: 18.04.2024)
- Sawir, E., Marginson, S., Deumert, A., Nyland, C., & Ramia, G. (2008). Loneliness and international students: An Australian study. *Journal of Studies in International Education*, 12(2), 148–180. <https://doi.org/10.1177/1028315307299699> (Erişim Tarihi: 18.04.2024)
- Seçilmiş, C., Kılıçlar, A., ve Sarı, Y. (2012). Türk dünyasından gelen öğrencilerin memnuniyet algılarıyla akademik başarı ilişkisi: Turizm öğrencileri örneği. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(195), 118-130. (Erişim Tarihi: 18.04.2024)

- Subaşı, M., ve Okumuş, K. (2017). Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 419-426. (Erişim Tarihi: 18.04.2024)
- Süygün, M. S., ve Kaplan, F. (2021). Uluslararası öğrencilerle uluslararası ticaret. *Gümrük ve Ticaret Dergisi*, 8(25), 25-35. (Erişim Tarihi: 18.04.2024)
- Şeker, B. D., ve Akman, E. (2016). Uluslararası öğrencilerin psikolojik ve sosyokültürel süreçleri. *Çukurova Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 41(3), 504-514.
<https://doi.org/10.17826/cukmedj.237504> (Erişim Tarihi: 18.04.2024)
- Taylan, Ş., *Sakarya üniversitesindeki uluslararası öğrencilerin sorunları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya, 2019.
- Topal, F., & Tauscher, S. (2020). Uluslararası öğrencilerin akademik ve sosyal yaşamlarında karşılaştıkları sorunlar üzerine inceleme. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 15(1), 309-344.
<https://doi.org/10.17550/akademikincelemeler.624380> (Erişim Tarihi: 18.04.2024)
- Türel, M. T. (2021). Uluslararası öğrencilerin sosyokültürel uyumu. *Avrasya Beşeri Bilim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 73-89. <https://doi.org/10.7596/abbad.31122021.003> (Erişim Tarihi: 18.04.2024)
- UNESCO. (2023). Global flow of tertiary-level students. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://uis.unesco.org/en/uis-student-flow> (Erişim Tarihi: 18.04.2024)
- URL 1: <https://ytb.gov.tr/daireler/uluslararasi-ogrenciler> (Erişim Tarihi: 18.04.2024)
- Yardımcıoğlu, F., Beşel, F., ve Savaşan, F. (2017). Uluslararası öğrencilerin sosyo-ekonomik problemleri ve çözüm önerileri (Sakarya Üniversitesi örneği). *Akademik İncelemeler Dergisi*, 12(1), 203-254. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/akademikincelemeler/issue/28937/308940> (Erişim Tarihi: 18.04.2024)
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H., *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık, Ankara, 2011.
- Yiğit, L. S. *Adjustment issues of international students in Turkey*. Master's thesis, İbn Haldun Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul, 2022.
- Ward, C., Bochner, S., & Furnham, A., *The psychology of culture shock* (2nd ed.). Routledge, 2001.

**ORTAÖĞRETİM BİYOLOJİ 9. SINIF DERS KİTABININ SÖZLÜK KISMI
ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME**
(AN EVALUATION ON THE GLOSSARY PART OF THE 9TH GRADE BIOLOGY
TEXTBOOK OF SECONDARY EDUCATION)

Dr. Öğr. Üyesi, Ömer Seyfettin SEVİNÇ

Düzce Üniv., Eğitim Fakültesi

omersevinc@duzce.edu.tr - 0000-0002-7061-023X

Murat ARTAN

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Biyoloji Öğretmeni

biyolojimnet@gmail.com

ÖZET

Metin, Bilişsel, duyuşsal düzeyleri her geçen gün gelişen, değişiklik gösteren öğrencilerin bu gelişimsel özellikleri göz önünde bulundurularak hazırlanan başta ders kitapları ve okul sözlüklerinde olduğu gibi, ders kitaplarında yer alan sözlüklerinin de öğrencilerin bilgi düzeyine, yaş ve gelişim dönemine uygun şekilde hazırlanması gerekmektedir. Ayrıca sözlüklerin öğrenci seviye ve gereksinimlerine uygun değişik tür ve biçimlerde hazırlanması, ders kitabının metinlerinde yer alan kavram ve terimlerin daha kolay anlaşılmasını sağlaması, öğrenmeyi destekleyen yönlerinin olması bir zorunluluktur.

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni ve doküman inceleme veri toplama tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın veri kaynağını MEB, Talim ve Terbiye Kurulunun 17.07.2024 tarih ve 110460855 sayılı yazısı ile eğitim aracı olarak kabul edilen ortaöğretim biyoloji 9. sınıf ders kitabı oluşturmaktadır. Çalışmanın amacı, ilgili ders kitabında yer alan sözlüğün akademik içerik açısından incelenerek değerlendirilmesi ve revize edilmesidir. Sözlüğün değerlendirilmesinden elde edilen veriler, bilimsel içerik bakımından üç alan uzmanı tarafından betimsel analiz yapılarak incelenmiştir. İncelemelerde sözlükte yer alan tanımların akademik özelliği, uygunluğu ve yeterliliği hususlarına bakılmış, erişilen bulgulara göre incelenen sözlükteki sözcüklerin akademik içeriklerinin taşınması gereken niteliklere tam olarak uygun bir şekilde oluşturulamadığı tespit edilmiştir. İlgili sözlük revizyon ölçütleri (9. sınıf öğrenci seviyesine uygun olması, sınıf seviyesine göre sadeleştirme yapılması, revizyon için ulusal, uluslararası referans kaynakların kullanılması, oluşturulan sözlüğün biyoloji alanında uzman eğitimciler aracılığıyla kontrollerinin sağlanması) çerçevesinde revize edilmiştir. Aynı zamanda birden fazla bilimsel referans kaynağının kullanılması bilgilerin güvenilirliğinin sağlanmasına katkı sağlamıştır.

Bütün bu çerçevede ilgili ders kitabının sözlüğünde yer alan tanımlamaların metinde yer verilen bilimsel içerikle örtüşmesi, doğru öğrenmeyi desteklemesi son derece önemlidir.

Anahtar Kelimeler: Biyoloji ders kitabı, ders kitabı sözlüğü, kavram-terim, eğitim-öğretim

Abstract

As in the case of textbooks and school dictionaries, which are prepared by taking into account the developmental characteristics of students whose cognitive and affective levels are developing and changing day by day, the dictionaries in the textbooks should be prepared in accordance with the students' level of knowledge, age and developmental period. In addition, it is a necessity to prepare dictionaries in different types and formats suitable for the level and needs of students, to provide easier understanding of the concepts and terms in the texts of the textbook, and to have aspects that support learning.

In this study, case study design, one of the qualitative research designs, and document analysis data collection technique were used. The data source of the study is the secondary biology 9th grade textbook, which was accepted as an educational tool with the letter of the Board of Education and Discipline dated 17.07.2024 and numbered 110460855. The aim of the study is to evaluate and revise the dictionary in the related textbook by examining it in terms of academic content. The data obtained from the evaluation of the dictionary were analyzed by three field experts in terms of scientific content through descriptive analysis. In the examinations, the academic characteristics, appropriateness and adequacy of the definitions in the dictionary were examined, and according to the findings, it was determined that the academic content of the words in the dictionary could not be created in full compliance with the qualifications that they should carry. The related dictionary was revised within the framework of revision criteria (being suitable for the 9th grade student level, simplification according to the grade level, using national and international reference sources for revision, ensuring the controls of the created dictionary through educators who are experts in the field of biology).

At the same time, the use of more than one scientific reference source contributed to the reliability of the information.

In this framework, it is extremely important that the definitions in the glossary of the relevant textbook coincide with the scientific content in the text and support correct learning.

Keywords: Biology textbook, textbook glossary, concept-terms, education-teaching

1. GİRİŞ

İnsanların yaşamı anlamlandırma gereksinimi vardır. İnsanlar, yaşamları boyunca karşılaştığı durumları, kavramları veya nesneleri bilme ve tanıma gereksinimi duyar. Bunun için deneme yanılma yoluyla, en yakınındakilere sorarak, ilgili konuda bilgi sahibi olanlara, alan uzmanlarına danışarak veya kitaplara bakarak öğrenme meraklarını giderir (Koca, 2020). İnsanların temel ifade araçları dil, dilin varlığının temel göstergesi ise sözcükler olmuştur (Kurt, 2022, s.153).

Dile bilimsel açıdan bakan dilbilimin alt alanları kapsamında farklı açılardan ele alınan sözcük; anlambilime göre, anlamları incelenen, onlar arasında karşılaştırmalar yapılan ve zaman içinde

anlamsal değişim ve gelişimleri incelenen bir birimdir ve kelime, gösterge, söz ögesi gibi adlandırmaları da vardır (Kurt, 2022). Dilin temel yapıtaşlarını, dolayısıyla söz varlığının ana unsurunu kelimeler oluşturmaktadır (Karadağ, 2021, s.12). Bu bağlamda bireyin eğitim öğretim hayatında veya gündelik yaşamında kitap okurken, konuşurken veya herhangi bir konuda araştırma yaparken karşısına anlamını bilmediği kelimeler çıkar. Bu kelimeleri öğrenmek içinse sıkça müracaat ettikleri kaynaklardan biri sözlüklerdir. Sözlükler, eğitim öğretim hayatında veya ondan sonraki süreçte de insanların yaşamları boyunca kullandıkları bilgi depolarıdır (Koca, 2020, s.1). Kahraman'a (2016, s.3289) göre sözlükler, "bütün halkların, milletlerin dünya görüşünü, hayat tarzını, gelenek ve göreneklerini görmek ve bilmek için en değerli kaynaklardan biridir. Sözlükler tarihî kayıt olarak geçmişin en büyük tanıkları ve en büyük söz hazineleridir. Her dil için bitmez, tükenmez hazine ve en kapsamlı araştırma alanıdır. Bütün milletlerin hayatında sosyokültürel değişimin, gelişimin izini sürmek için en değerli kaynak sözlüklerdir."

Sözlükle ilgili birçok tanıma ulaşılabilir. Bu kadar fazla ve farklı tanımın yapılmasındaki ana etken sözlüklerin oluşturulma amacı ve hitap ettiği kullanıcı kitlesidir. Bir ilkokul öğrencisi için yazılan bir sözlüğün amacı ve oluşturulma şekli ile bir tıp öğrencisi için hazırlanan sözlük elbette farklı olacaktır (Koca, 2020, s.7). Bu bağlamda yine araştırmacıya göre sözlüklerin en çok kullanıldığı yer okul sıralarıdır. Okullarda öğrenim gören öğrencilerin bütün insanlar için hazırlanmış ve çok hacimli sözlükler kullanması beklenmemelidir. Bu anlamda öğrenci için seviyelerine ve ihtiyaçlarına uygun, değişik tür ve biçimlerde okul sözlüklerinin hazırlanması gerekmektedir (Koca, 2020, s.1).

Dilin evrimine ve kullanıcıların dil öğrenme süreçlerine katkı sağlamaları yönüyle önemli araçlar olan sözlükler, sözcük türleri, anlam katmanları, söz dizimi, kelime köken bilgisi, atasözü, deyim vb. ifadeler ile birlikte kavram ve terimleri de açıklayan dinamik dil kaynağıdır. Matematik ve fen bilimleri ise, büyük ölçüde, terimlerden oluşur. Terimler, bilimsel kavramları karşılayan, özel anlamlı sözcüklerdir. İyi bir iletişim kurabilmek için metinde kullanılan terimlerin özenle seçilmesi ve tanımlanması gerekir (Akbayır, 2021, s.104). Karadağ'a göre (2021, s.26), terimler, "bilim, meslek ya da özel alanlarının kendi alanlarına özgü anlamlarını karşılayan söz varlığı unsurlarıdır ve işaret ettiği bilim, meslek ya da özel alanla ilgili kelimeler" olarak tanımlanır. Şimşek'e göre (2022, s.1) kavramlar ise, olgu, olay ve nesnelerin ortak özelliklerinin bir araya getirilerek isimlendirilmesidir. Kavramlar, düşünme birimleridir ve onların aracılığıyla düşünür, konuşur, yazarız. Erdem'e göre de (2017, s.120) "bireyler kavramlar dünyasını sözcükler yoluyla somutlamaktadır. Kişinin çok sözcük bilmesi, çok kavram tanınması ve çok bilgi kazanmış olması demektir. Çeşitli konuları öğrenmeye ilgisi olanların sözcük öğrenmeye de ilgi duydukları saptanmıştır." Bu bağlamda ders kitapları özellikle kavram eğitiminin canlı tutulması için önemli bir araçtır ve zihinsel faaliyetleri, "planlanan kavramları" öğrenmeye adapte etmesi için etkin bir araç olarak kullanılabilir (Mozakoğlu, 2021, s.117). Bilimsel terimler, söz konusu bilim dalıyla ilgili belirli kavramları açıklamak üzere özel olarak türetilmiş kelimeler olup, o bilim alanında çalışan insanlar arasında iletişimi sağlayan en önemli temel araçlardır (Cankur, 2002). Bu çerçevede Şahin'e (2015, s.398-399) göre "ders kitapları öğretimin ayrılmaz bir parçasıdır ve bu kitapların sonunda sözlük kısımları yer alır. Çeşitli sözcük, kavram ve terimlerin açıklamaları da burada yapılır. Bununla birlikte sözcük ve terim aynı şey değildir. Bunların ayırt edilmesi ve bu farkın ortaöğretimde [örneğin] coğrafya eğitimi açısından lüzumunun ortaya konması önemlidir." Yine yazara göre "Dillerin bilim dili niteliği kazanabilmesi bilimsel veri, bilgi ve kelimelerin kendi özüne uygun terimsel bir altyapı sağlaması ile mümkündür. Çünkü uzmanlık üzerine kurulmuş olan bilimsel yapı, bu alandaki bilginin biçimlendirilebilmesinde terimlerden büyük oranda yararlanır. Uzmanlık alanına özgü terimleri bilmeyenlerin bilim üretmeleri mümkün değildir. Bu nedenle uzmanlaşma sahalarında tek anlamlılığı sağlayan ve karmaşıklığın önüne geçen terimlerin önemi büyüktür."

Koca'ya (2020, s.9) göre okul sözlükleri, birçok amaca hizmet etmesi beklenen sözlüklerdir ve “öğrencilerin dilsel becerilerini geliştirmek” dışında kullanım amaçlarından bazıları şunlardır:

- Öğrencilerin okuldaki öğrenmelerine yardımcı olmak,
- Ders kaynaklarında yazılı ve sözlü metinlerin algılanmasına yardımcı olmak,
- Anlamı yeni öğrenilen kelimeleri uygun örneklerle daha öğrenilebilir kılmak,
- Öğrencilerin kelime dağarcığını zenginleştirmek, diye sıralanabilir.

Öğrenciler için hazırlanan sözlüklerin yaş gruplarına ve gelişim dönemine uygun olması gerekmektedir. Zira öğrencilerin bilişsel düzeyleri günden güne, seneden seneye değişiklik göstermektedir. Bu sebepten okul sözlüklerinin hazırlanmasında öğrencilere uygun kavramların, tanımlamaların ve anlamları açıklayıcı örnek cümle ve ibarelerin kullanılması bir zorunluluktur. Madde başı olan kelimeler belirlenirken, tanımlanırken veya örneklendirilirken çocukların ilgileri, birikimleri ve içinde bulundukları dönemler dikkate alınmalıdır (Karadüz, 2009).

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın (2024, s.15, 16) “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Kapsamında Hazırlanan Eğitim Öğretim Programları İçin Ders Kitapları ve Eğitim Araçları İle Bunlara Ait Elektronik İçeriklerin İncelenmesinde Değerlendirmeye Esas Olacak Kriterler ve Açıklamaları” metninde “sözlük” ders kitabının standart bölümleri içerisinde yer alır. İlgili metinde “sözlük” başlığı altında (2.8. madde) şu açıklamalara yer verilmiştir:

2.8. Sözlük

2.8.1. Sözlük belirli ilkeler doğrultusunda, standarda bağlı kalınarak oluşturulmalıdır.

Sözlük bölümü TDK sözlükleri referans alınarak sözlük hazırlama ilkelerine uygun şekilde hazırlanmalıdır.

İçerikte kullanılan ve anlamda kilit rol oynayan sözcük, sözcük grubu, kavram ve terimlerin metindeki anlamları; ders ve konunun niteliğine uygun olarak öncelikle güncel TDK sözlüklerine göre verilmelidir.

TDK sözlüklerinde yer almayan kelimeler için alanda kabul görmüş sözlükler ilgili kaynakçada yer vermek kaydıyla kullanılabilir. İlkokul kitaplarında yer alan sözlüklerde sözcük, kavram ve terimlerin anlamları verilirken öğrencilerin gelişim düzeyine uygun, açık ve anlaşılır olacak şekilde ve bağlamdan kopmadan düzenleme yapılabilir.

Sözlük bölümünde sözcüklerin anlamları, öğrencilerin sınıf seviyelerine ve içerik açıklamalarına uygun olmalıdır.

Bütün bu çerçevede ders kitaplarının her bir kısmının öğrenciler için ayrı bir önemi vardır. Üzerinde durduğumuz biyoloji terimleri de açıklanırken, öğrencilerin seviyeleri göz önünde bulundurulması gerekir. Zira ortaokul fen bilimleri ders kitaplarının biyoloji ünitelerinde ve sözlüklerinde yer alan kavram ve terimlerin anlamları ile lise düzeyindeki biyoloji ders kitaplarındaki kavram ve terimlerin açıklamaları; müfredata, kazanımlara, öğrenme düzeyine, ders içeriğine vb. bağlı olarak açıklanış, ifade ediliş yönleriyle farklı olacaktır. Bütün bu nedenlerle sözcüklerin akademik nitelikleri ile öğrenci seviyesi dengelenmelidir. Bu bağlamda ders kitabında yer alan sözlük/sözlükçelerin olduğu gibi sözlüklerden oluşturulması öğretim açısından uygun olmayacaktır. Göçer (2001)'e göre de sözlüklerin hazırlanmasında en önemli husus; öğrenciler için hazırlanmış ve Talim Terbiye Kurulu tarafından kullanım izni verilmiş ders kitapları taranmalı, hedef söz varlığı çıkarılmalı ve her sınıf düzeyine uygun birer sözlük hazırlanmalıdır. Yine bu bağlamda tekrar vurgulamak gerekir ki, ortaöğretim biyoloji ders kitaplarının metinlerinde yer alan kavram ve terimlerin açıklamaları ve tanımları önemli olduğu gibi kitabın sonunda yer alan “sözlük” kısmı da aynı derecede önemlidir. Nitekim bu kısım öğrencilerin gerektiğinde başvurmaları için hazırlanmış ve öğretimine sunulmuş bir bölümdür. Sözlük kısmında yer alan kelimeler ve açıklamaları bu yönü ile büyük önem taşır. Çünkü öğrencilerin öğrenimleri sürecinde en fazla başvuracakları ve temel alacakları kaynak, ders kitaplarıdır.

Alanyazında çalışma konusu çerçevesinde geçmişten günümüzeders kitabı sözlüklerinden bahseden çalışmalara örnek olarak; Akbuğa (2010), Alban (Bangir) (2008), Demir ve Atasoy (2018), Demirkaya ve Tomal (2003), Kızılçaoğlu (2003), Kuş ve Kuru (2022), Mercaner (2003), Özdemir (2018), Utkugün'ün (2022) çalışmaları verilebilir. Ancak doğrudan ders kitabı sözlüğü veya sözlükçesine yönelik sadece Şahin'in (2015) çalışması olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda bu alanda bir boşluğun var olduğu gözlenmiş ve konunun önemi de göz önünde bulundurularak bu çalışma gerçekleştirilmiştir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, MEB, Talim ve Terbiye Kurulunun 17.07.2024 tarih ve 110460855 sayılı yazısı ile eğitim aracı olarak kabul edilen ortaöğretim biyoloji 9. sınıf ders kitabında yer alan sözlük kısmının akademik içerik bakımından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç bağlamında araştırmacıların uzmanlık alanları ile de örtüşen “sözlük” kısmına odaklanılmış ve çeşitli eksiklikler tespit edilmiştir. Örneğin, “sözlüğün tamamen öğrencilerin sınıf seviyeleri ve ders kitabı metin/içerik açıklamaları göz önünde bulundurulmadan TDK sözlüklerine göre oluşturulduğu görülmüştür. Benzer şekilde içerikte kullanılan ve anlamda kilit rol oynayan sözcük, sözcük grubu, kavram ve terimlerin ders kitabı sözlüğündeki anlamlarının içerik açıklamalarına uygun düşecek, destekleyecek şekilde tam olarak verilemediği belirlenmiştir. Çalışma sürecinde ders kitabı sözlüğünde yer alan her sözcük için ulusal ve uluslararası referans kaynakları, sözlükleri ekseninde, durum tespiti yapılmış ve değerlendirmelerde bulunulmuştur. Çalışmada;

9. sınıf biyoloji ders kitabının sözlüğünde yer alan sözcüklerin anlamları ve akademik nitelikleri 9. sınıf lise düzeyi açısından uygun mudur, yeterli midir?

Sözlüğe eklenmemiş yani eksikliği görülen terimler nelerdir? Sorularına cevaplar aranmıştır.

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Milli Eğitim Bakanlığı ortaöğretim 9. sınıf Biyoloji ders kitabında yer alan “sözlük” kısmına sözcüklerin akademik içerik yönünden incelendiği bu çalışma nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması desenine göre düzenlenmiş ve doküman inceleme veri toplama tekniği kullanılmıştır. Creswell'e (2016) göre durum çalışmalarının amacı, herhangi bir olayı veya belli bir konuyu, sorunu, en iyi şekilde anlamak için seçilmiş durum ya da olayların derinlemesine incelenmesidir.

2.2. Veri Kaynakları

Araştırmanın veri kaynağını MEB, Talim ve Terbiye Kurulunun 17.07.2024 tarih ve 110460855 sayılı yazısı ile eğitim aracı olarak kabul edilen ortaöğretim biyoloji 9. sınıf ders kitabı oluşturmaktadır. Kitapta yer alan “sözlük kısmı” ndaki sözcüklerin anlamları incelenmiştir. Sözcüklerin tanımlarının uygunluklarının değerlendirilmesinde, akademik niteliklerinin analizinde ise dünya genelinde yaygın olarak kullanılan veya kabul gören ve yine ülkemiz ulusal/uluslararası yayınevlerince basılmış başta; Biyoloji Terimleri Sözlüğü (TDK, 2010), Henderson's Biyoloji Sözlüğü (Lawrence, 2013), Biyoloji Kitabı Sözlüğü (Campbell ve Reece, 2010), Campbell Temel Biyoloji (Fizyoloji İlaveli) (Simon vd., 2017),

Campbell biyoloji (Urry vd., 2022),

Yaşam Biyoloji Bilimi Kitabı Sözlüğü (Sadava, Hillis, Heller & Berenbaum, 2014), Veteriner Hekimliği Terimleri Sözlüğü (TDK, 2017), Brock Mikroorganizmaların Biyolojisi sözlüğü (Madigan vd., 2017), Ekoloji: Kavramlar ve Uygulamalar kitabı sözlüğü (Molles Jr. ve Sher, 2022), Ekoloji'nin Temel İlkeleri kitabı sözlüğü (Odum ve Barrett, 2016), İnsan Anatomisi ve Fizyolojisi (Aktümsek, 2015), Bitki Fizyolojisi (Taiz ve Zeiger, 2008), Zooloji Entegre Prensipler (Hickman, Jr. vd., 2016), Bitki Fizyolojisi ve Gelişimi (Taiz vd., 2019), Genetik Kavramlar (Klug vd., 2018), vb. eserler referans kaynak olarak kullanılmıştır.

2.3. Verilerin Toplanması

Ders kitabında yer alan “sözlük”teki sözcüklerin öğrenci seviyesine uygunluk, akademik nitelik yönünden ayrıntılı incelenmesini ve yorumlanmasını amaçlayan bu çalışma için uygun veri toplama yönteminin doküman incelemesi olduğuna uzmanların görüşleriyle karar verilmiştir. Yıldırım ve Şimşek’e (2016, s.189) göre “doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar.”

2.4. Verilerin Analizi

MEB ortaöğretim 9. sınıf Biyoloji ders kitabının “sözlük” kısmında yer alan sözcüklerin anlam yönünden uygunlukları, akademik nitelikleri üç uzmanı tarafından betimsel analiz yapılarak incelenmiştir. Yapılan incelemelerde sözlükte yer alan tanımların akademik özellikleri, uygunluğu ve yeterliliği hususlarına bakılmış, erişilen bulgulara göre incelenen sözlükteki sözcüklerin bilimsel içeriklerinin taşınması gereken niteliklere tam olarak uygun bir şekilde oluşturulmadığı tespit edilmiştir.

Veri analiz sürecinde, veri kaynakları başlığında isimlerine yer verilen eserler kullanılmıştır. Aynı zamanda birden fazla bilimsel kaynağın kullanılması bilgilerin güvenilirliğinin sağlanmasına katkı sağlamıştır. Araştırma kapsamında, alan uzmanları tarafından bireysel olarak ders kitabındaki sözlükte yer alan sözcüklerin değerlendirilmesi; “sözcükte doğru ifade”, “sözcükte eksik ifade”, “sözcükte bilimsel hata” kriterlerine göre gerçekleştirilmiştir. Daha sonra düzenlenen bir tartışma oturumunda bireysel değerlendirmeler karşılaştırılmış ve görüş birliği esas alınmıştır. Bütün bu çalışmaların sonrasında uzmanların uyum oranı belirlenmiştir. Sözcükler üç farklı alan uzmanı tarafından ayrı ayrı analiz edilmiş ve ortak görüş birliğine varılarak raporlanmıştır. Analiz sonrası araştırmacılar arasındaki tutarlılığı belirlemek üzere Miles ve Huberman (2015)’in ortaya koyduğu (Güvenirlilik = Görüş birliği / Tüm görüşler) formülü uygulanmıştır. Bu kapsamda yapılan hesaplamalar sonucu güvenirlilik .90 olarak belirlenmiştir.

3. Bulgular

Bu bölümde, MEB, Talim ve Terbiye Kurulunun 17.07.2024 tarih ve 110460855 sayılı yazısı ile eğitim aracı olarak kabul edilen ortaöğretim biyoloji 9. sınıf ders kitabındaki “sözlük” kısmından elde edilen bulgular sunulmuştur. Bulguların sunumunda sözcüklerin ders kitabındaki anlamlarına, referans kaynaklarındaki anlamlarına ve bütün bunlara dayalı açıklama, yorum, tanım/öneri cümlesi ve örnek cümlelere yer verilmiştir. Açıklamalar bölümünde hatalı içeriğe sahip olduğu düşünülen sözcüklerdeki eksik anlam veya bilimsel hata türünden ifadeler için gerçeği ortaya çıkarmak amacıyla referans kaynaklara dayalı denetim ve incelemeler sunulmuştur. Bir sözcüğün neden eksik ya da hatalı ifade edildiği ve aslında doğrusunun ne olduğu veya olması gerektiği referans kaynaklara atıflar yapılarak temel esaslar

çerçevesinde belirtilmiştir. Öneriler kısmında ise açıklamalar ışığı altında ders kitabındaki ilgili sözcüğün neden eksik, tartışmalı veya hatalı olduğuna yönelik yazarların çoklu müzakereleri sonrasında vardıkları ortak görüşlere yer verilmiştir.

Bulgulara aşağıdaki çizelge 1’de yer verilmiştir.

Çizelge 1. Ders Kitabı Sözlüğünün Referans Kaynaklar Işığında Bilimsel/Akademik Yönden Değerlendirilmesi

İncelenen Terim ve 9. Sınıf Biyoloji Ders Kitabındaki Sözlük Anlamı (Topu vd., 2024, s.164-165).	Referans Kaynaklara Dayalı Açıklama, Eleştiri, Yorum Ve Öneriler; Örnek Cümleler
Anaerobik: Oksijensiz ortamda yaşayabilen, yetiştirebilen.	Bu kelime ile ilgili Türkçe alan uzmanının görüşü şu şekildedir: "Bu bir sıfat cümlesidir, yani düşünce olarak ortaç bir cümledir, niteleme belirtmemiş. Nitelediği ad düştüğü için sıfat cümlecisi isimleşmiştir. Tanımda canlı/organizma vurgusu olmadığı için açıklama istenilen anlamı tam olarak vermemektedir." Lawrence’e (2013, s.33) göre anaerobik sözcüğü hem “oksijen gazı yokluğunda yaşayabilen canlı” ve hem de “oksijenin eksik olduğu çevre ve şartlar” bağlamında kullanılmıştır. Hickman vd. (2016, s.S-2), “solunum için oksijene bağımlı olmama; Madigan vd. (2017, s.953) ise, “anaerob” kavramını “oksijen yokluğunda gelişen organizma, hatta bazıları oksijen varlığında ölebilirler (zorunlu/mutlak anaeroblar” ifadeleriyle açıklamışlardır. Sözen ve Böcük (2021, s.24) ise “anaerobik” kavramını “oksijensiz ortam” ifadesi olarak şu cümlede kullanmışlardır: “Karbonhidrat (glikoz) metabolizmasının ilk aşamaları glikoliz adını alır ve sitoplazmada oksijensiz ortamda (anaerobik) gerçekleşir.” Fermantasyon Teknolojisi kitabında (MEB, 2016a) “anaerobik” kavramı; “anaerobik yol” (s.33), “anaerobik mikroorganizmalar” (s.36) ve “anaerobik koşul” (s.37) anlamlarında kullanılmıştır. Yukarıdaki açıklamalar ışığında ilgili kelimeye ilişkin tanım önerisi şu şekilde olabilir: Oksijen gazının bulunmadığı veya eksik olduğu ortam, çevre ve bu şartlarda yaşayabilen organizma. Örnek cümle: Oksijeni kullanmayan anaerob mikroorganizmalar, şekerleri kullanarak kendi yaşamsal faaliyetlerini sürdürür (MEB, 2016b, s.3). Örnek cümle: Gıda teknolojisinde önemli yeri olan fermantasyon, anaerobik koşullarda şekerlerden alkol ve asit üretimi ile biyoteknolojinin önemli birimini oluşturur (MEBb, 2016b, s.3). Fermente süt ürünlerinde çok sayıda çeşitli anaerobik bakteriler bulunur (MEBb, 2016b).
Anatomi: İnsan, hayvan ve bitkilerin yapısını ve organlarının birbiriyle olan ilişkilerini inceleyen bilim.	Her ne kadar bazı referans kaynaklarda (Karol vd., 2010, s.42; Lawrence, 2013, s.34) “iç yapı” vurgusu bulunmakla birlikte, ders kitabındaki tanımın öğrencinin sınıf düzeyine, bilişsel özelliklerine uygun olduğu konusunda araştırmacılar arasında sağlanan görüş birliği sonucunda, herhangi bir öneride bulunulmamıştır. Örnek cümle: Organizma ve bölümlerinin yapısının çalışılması (Simon, 2024, s.S-1).

Antibiyotik: Bir mikroorganizmayı öldürmek veya çoğalmasını durdurmak için yosun, mantar, maya, küf vb. nden çeşitli mikroorganizmalar aracılığıyla kimyasal olarak veya sentez yoluyla elde edilen kimyasal madde.	Ders kitabındaki antibiyotik tanımının oldukça karmaşık ve uzun olduğu, aynı zamanda öğrenciler için anlaşılmasının da güç olduğu söylenebilir. Oysaki referans kaynaklarda kısa ve anlaşılır tanımlar yer almaktadır ve bunlardan yararlanılabilir. Örneğin; “mikroorganizmaların üremesini engelleyen veya tahrip eden [madde] (Karol vd., 2010, s.45); “bakterileri öldüren ya da çoğalmalarını durduran madde (Campbell ve Reece, 2010) verilebilir. Önerilen tanım cümlesi: Mikroorganizmaları öldüren ya da üremelerini, çoğalmalarını, gelişmelerini durduran kimyasal madde. Örnek cümle: Mikroorganizmaların büyümesi geciktiren ya da onları öldüren organik madde. Örneğin, penisilin, streptomisin (Graham vd., 2015, s.S-1). Örnek cümle: Doğal olarak bulunan bakteriyi öldüren ya da çoğalmalarını durduran madde (Simon, 2024, s.S-2).
Başak: Arpa, buğday, yulaf vb. ekinlerin tanelerini taşıyan kılçıklı başı.	Ders kitabındaki tanımın uygun olduğu konusunda görüş birliği sağlanmış olup, herhangi bir öneride bulunulmamıştır. Örnek cümle: Ekinlerde sapsız çiçeklerin merkezi bir eksen boyunca düzenlenmesiyle oluşan çiçek durumuna başak denir.
Biyokimya: Yaşayan canlıların kimyası ve onlarla ilgili olan bilim dalı	Biyokimya çeşitli moleküller ve onların canlı hücrelerde ve organizmalarda meydana gelen kimyasal reaksiyonları ile ilgilenir. Biyokimyanın kapsamı yaşamın kendisi kadar geniştir. Yaşamın olduğu yerde kimyasal olaylar da meydana gelmektedir. Biyokimyacılar mikroorganizmalarda, bitkilerde, böceklerde, balıklarda, kuşlarda, ilkel ve gelişmiş memelilerde, insanlarda oluşan kimyasal olayları incelemektedir (Tanrıverdi, 2019, s. ix). Kısaca biyokimya yaşayan canlıların kimyası ve onlarla ilgili olan bilim dalıdır (Lawrence, 2013, s.75). Ders kitabındaki tanımın çok genel bir açıklama şeklinde olduğu ve öğrenciler için manayı açık, tam anlaşılır olarak veremediği görülmektedir. Bu çerçevede öneri cümlesi şu şekildedir: Canlıların kimyasal yapısını ve canlıda meydana gelen kimyasal olayları inceleyen bilim dalı (Sözlük, 2017). Örnek cümle: Canlı hücre ve organizmalarda bulunan çeşitli moleküller ve bunların kimyasal reaksiyonları ile ilgilenen bilim dalıdır (Yöntem, s.V).
Biyosfer: Organizmaların birbirleriyle ilişkilerinin sürdüğü kayaç, su ve hava katmanlarından oluşan yeryüzü örtüsü.	Canlı küre olarak da adlandırılan biyosfer yerkürede canlıların yaşadığı bölümdür. Yaklaşık 20 km. kalınlığındadır. Organizmaların çoğu yüzeye yakın 1 km’lik bölümde yer alır. Biyosferin atmosferdeki yüksekliği ise 10000 m’ye ulaşmaktadır. Bu yüksekliğin üzerinde bakteri veya mantar sporlarına dahi rastlanmamıştır. Karada yaşayan hayvanlar için biyosfer 6500-6800 m, bitkiler için ise 6200 m yüksekliğe kadar ulaşmaktadır (Malkoç, 2018, s.6-7). Bu bağlamda Alters'e (2000, s.G-3) göre biyosfer; "en yüksek dağların tepesinden en derin denizlerin derinliklerine kadar uzanan yeryüzündeki yaşamın küresel ekosistemi; biyolojik aktivitenin var olduğu yeryüzü parçası"tır. Campbell ve Reece'nin (2010) tanımı “canlıların yaşadığı, dünyanın tüm kısımları; Lawrence'nin (2013, s.77) ise “canlıları içeren yeryüzü kısmı, yaşanılan dünya” şeklindedir. Bu bağlamda ders kitabındaki biyosfer tanımı referans kaynaklar ışığında daha da sadeleştirilebilir, kolay anlaşılır hale getirilebilir. Biyosfer terimine ilişkin öneri cümlesi şu şekilde olabilir: Yeryüzünde canlıların yaşayabildiği dünyanın tüm alanlarından oluşan canlılar küresi. Örnek cümle: Dünyanın (karasal ve sucul) ve içerisinde canlıların yaşayabildiği Dünya atmosferinin tüm bölgeleri (Sadava vd., 2014, s.S-4).

	Örnek cümle: Dünyanın canlılar tarafından işgal edilmiş olan tüm kısmı; tüm canlılar ve yaşadıkları yerler; küresel ekosistem (Simon vd., 2017, s.S-3).
Ekosistem: Belirli bir alanda bulunan canlılar ile bunları saran çevrenin karşılıklı ilişkileri ile meydana gelen ve süreklilik gösteren ekolojik sistem.	Referans kaynaklarda “ekosistem” terimi tanımlanırken alan, canlı-cansız etkileşimi/ilişkisi, sistem kelimelerine vurgu yapıldığı (Campbell ve Reece, 2010,; Karol vd., 2010, s.194; Lawrence, 2013, s.193) görülür. Bu kapsamda Aktaş ve Demiray’ın (2019, s.96) yazarı olduğu biyoloji 10 ders kitabında da bir ön açıklamadan sonra “... birbirleriyle sürekli etkileşim hâlinde olan canlı türleri ile bunların cansız çevrelerinin oluşturduğu yapıya ekosistem veya ekolojik sistem denir.” şeklinde bir tanım yapılmış ve çok sayıda doğal ve yapay ekosistem örneğine yer verilmiştir. Diğer bazı kaynaklarda ise ekosistem tanımları şu şekildedir: “Belli bir alanda yaşayan ve birbirleri ile sürekli etkileşim içinde olan canlılar ile cansız çevrelerinin oluşturduğu bir bütün” (Kılınç ve Kutbay, 2019, s.416); “doğadaki canlı ve cansız varlıkların aralarında karşılıklı ilişkiler kurarak oluşturdukları sistem” (Ertek, 2023, s.34). Ekosistem: Belirgin sınırları olan, biyotik (canlı) ve abiyotik (cansız) bileşenlerin ekolojik sistem oluşturacak şekilde birbirleriyle etkileşimiyle bir araya gelen ve bir sistem olarak çalışan bir birimdir (Malkoç, 2018, s.6). Yukarıdaki tanımların tümünde ders kitabındaki tanımda yer almayan “cansız” sözcüğüne yer verildiği görülmektedir. Bütün bu çerçevede ekosistem sözcüğüne ilişkin önerilen cümle şu şekildedir: Yeryüzünde, belirli bir alandaki canlı ve cansız varlıkların kendi aralarındaki karşılıklı ilişkileri, etkileşimleri ile ortaya çıkan ve süreklilik gösteren ekolojik sistem. Örneğin çöl, orman, deniz, göl, akarsu ekosistemleri gibi. Örnek cümleler: Belirli bir bölgede bulunan canlılar ile bunları kuşatan cansız çevrenin karşılıklı etkileşimleri ile meydana gelen ve süreklilik gösteren ekolojik sistemlere ekosistem denir. Örnek cümle: Bir alanda bulunan tüm organizmalar ve onların etkileştikleri cansız (abiyotik) faktörler; bir biyolojik komünite ve onun fiziksel çevresi (Simon vd., 2017, s.S-6). Örnek cümle: Belirli bir bölgede yaşayan ve birbirleriyle sürekli etkileşim içinde olan canlılar ile cansız çevrelerinin oluşturduğu bütüne ekosistem denir (Malkoç, 2018, s.29).
Endemik: Sadece bir bölgede yetişen veya yaşayan (bitki, hayvan).	Yücel’in (2021, s.50) tanımına göre endemik tür; “genel olarak belirli bir ülke veya bölgeye ait yerel, ender ve çok ender bulunan türlere endemik tür” denir, şeklindedir. Hickman vd.’ne (2016, s.S-8) göre ise “belirli bir bölgeye veya ülkeye ait olan; sınırlı bir alan için yerli, alana dışarıdan sokulmamış” anlamındadır. Endemik kavramının ders kitabı sözlüğündeki anlamı Ekoloji bilimindeki anlamı olduğu için bu hususun belirtilmesi ve anlamın biraz daha zenginleştirilmesi uygun olacaktır. Önerilen cümle: Yeryüzünde sadece belirli bir bölgede doğal olarak yetişen veya yaşayan alana özgü canlı türü (bitki, hayvan, mantar türleri gibi). Örnek cümle: Dünyanın sadece belirli bir bölgesinde veya alanında yaşama imkânı bulan ve sadece oraya özgü canlı türlerine endemik canlı denir (Aktaş ve Demiray, 2019, s.130). Örnek cümle: Endemik tür, yalnızca sınırlı bir alanda yetişen ve çoğu kez de nadir olan tür (Graham vd., 2015, s.S-4).
	Bitki Coğrafyası: Yeryüzünde yayılış gösteren bitki topluluklarının dağılımı ve bu dağılımın nedenlerini araştıran bilim dalıdır (Avcı, 2018, s.2). Ertek’in

Fitocoğrafya: Bitki coğrafyası	(2023, s.14) tanımına göre; “yeryüzünde yayılış gösteren bitki topluluklarının dağılışını ve bu dağılışın nedenlerini araştıran fiziki coğrafyanın alt bilim dalı” dır. Kaynakların ışığında tanım cümlesi aşağıdaki gibidir: Yeryüzünde yayılış gösteren bitki topluluklarının dağılışını ve bu dağılışın nedenlerini araştıran bilim dalıdır (Avcı, 2018, s.2). Örnek cümle: Bitki coğrafyası, yeryüzündeki bitki türleri ve topluluklarının dağılışını, ekolojik, floristik özelliklerini ve değişimini nedenleri ile inceleyen bir bilim dalıdır (Günel, 2020, s.47).
Flora: Bir ülke, bir bölge veya belirli bir yöredeki bitki türlerinin tümü	Bir alanda belirli bir zamanda yaşayan tüm bitkiler o alanın florası ve tüm hayvanlar ise faunasıdır (Sadava vd., 2014, s.526). Yeryüzünde bir bölgede veya ülkede yetişen bitkilerin tümü (Ertek, 2023, s.41). Bazı referans kaynaklarının flora tanımında yer verilen zaman/dönem vurgusunun ders kitabı sözlüğündeki flora tanımında da yer verilmesi uygun olacaktır. Tanım öneri cümlesi: Yeryüzünde belirli bir dönemde ve belirli bir yörede, bölgede veya ülkede doğal olarak yetişen ve/veya dağılım gösteren bitki türlerinin tümü. Örnek cümle: Belirli bir alanda bulunan bitkilerin tümü (Sadava vd., 2014, s.S-9). Örnek cümle: Sınırları belli bir bölgesinin bitki örtüsünü meydana getiren taksonların tümü Flora adını alır. Avrupa florası, Türkiye florası, Ağrı Dağının florası gibi (Yücel, 2021, s.24).
Fotosentez: Yeşil bitkilerin ışıktaki basit birleşiklerden karmaşık yapılı organik moleküller üretmesi.	Ders kitabındaki tanımda geçen sadece “yeşil bitkiler” vurgusu ve “basit birleşikler” ifadesi anlamı tam olarak desteklememektedir. Çünkü fotosentez bitkilerde, alglerde ve bazı prokaryotlarda [da] olur (Campbell ve Reece, 2010). Bu bağlamda, Simon vd.’nin (2017, s.S-8) tanımına göre fotosentez; “bitkilerin, alglerin ve bazı bakterilerin ışık enerjisini, [örneğin] şekerlerin bağlarında depolanmış kimyasal enerjiye dönüştürme sürecidir. Bu süreç, karbondioksit (CO₂) ve su (H₂O) girdisine gereksinim duyar ve atık ürün olarak oksijen (O₂) gazı üretir. (Graham vd. de (2015, s.S-5) fotosentezi; “düşük enerjili inorganik bileşiklerden (karbondioksit ve su) daha yüksek enerjili organik bileşiklerin (şeker ve türevleri) üretilmesidir. Bu olay; bazı bakteriler, algler ve çoğu bitki türleri tarafından yürütülür ve sonunda ışık enerjisi kimyasal enerjiye dönüştürülür” şeklinde açıklamışlardır. Bu kavramla ilgili en kısa, genel-geçer kavramın Hickman vd. (2016, s.S-10) tarafından yapıldığını görmekteyiz: “Klorofil içeren hücrelerde ışığa maruz kalındığında karbondioksit ve sudan karbonhidrat sentezidir.” Bütün bu açıklamaların, yorum ve eleştirilerin ışığında fotosentez kavramına ilişkin tanımlama aşağıdaki gibidir: Tanım öneri cümlesi: Yeşil bitkilerin, klorofil gibi pigmente sahip canlıların; ışığın, güneş enerjisinin etkisiyle inorganik maddelerden karbonhidrat ve diğer organik molekülleri üretmesidir. Örnek cümle: Bitkilerin, alglerin ve bazı bakterilerin ışık enerjisini, [örneğin] şekerlerin bağlarında depolanmış kimyasal enerjiye dönüştürme sürecidir (Simon vd., 2017, s.S-8).
	Ders kitabındaki tanımda yer almayan, bazı referans kaynaklarda geçen “kromozom/ kromozomlar üzerinde” (Karol vd., 2010; Lawrence, 2013, s.255) ifadesi ile “kalıtsal karakter” veya “kalıtsal bilgi” (Karol vd., 2010, s.241);

Gen: İçinde bulunduğu hücre veya organizmaya özel bir etkisi olan, kuşaktan kuşağa ve hücreden hücreye geçen kalıtımın temel birimi.	Campbell ve Reece, 2010) ifadelerinin gen tanımında kullanılması uygun olacaktır. Bu konudaki öneri cümlesi aşağıdaki gibidir: Kromozomlar üzerinde bulunan, içinde bulunduğu hücre veya organizmaya özel bir etkisi olan, bir canlının sahip olduğu kalıtsal özellikleri kuşaktan kuşağa taşıyan kalıtımın temel birimi. Örnek cümle: Kalıtsal bilgiyi bir nesilden sonraki nesile aktaran, kalıtımın fiziksel ve işlevsel birimi (Lodish vd., 2011, s.S-7). Örnek cümle: Sonraki bireylere geçiş yapabilen, kalıtsal yapının fiziksel ve fonksiyonel birimi (Dilsiz, 2009, s.260). Örnek cümle: Bir proteinin amino asit dizisini kodlayan bir nükleotid dizisinden oluşan bir kalıtım birimi (Alters, 2000, s.G-11). Örnek cümle: Tek bir polipeptit zincirinin oluşumundan sorumlu DNA dizileri (Klug vd., 2009, s.A-5).
Histoloji: Doku bilimi.	Histoloji terimini sadece “doku bilimi” şeklinde tanımlamak ortaöğretim öğrencisi için açıklayıcı, öğretici olmayacaktır. Canlıların dokularını geniş, ayrıntılı bir şekilde inceleyen (Karol vd., 2010, s.281; Lawrence, 2013, s.299) bu terimin tanım önerisi aşağıdaki gibidir: Histoloji, şekil, yapı ve görev yönünden benzer hücre gruplarını yani canlıların dokularını ayrıntılı bir şekilde inceleyen bilim dalıdır. Örnek cümle: Histoloji: Dokuların mikroskopik anatomisinin çalışılmasıdır (Hickman vd., 2016, s.S-12).
Koloni: Birlik durumunda yaşayan aynı türden organizmaların oluşturduğu topluluk.	Karol vd. ne göre (2010, s.378) koloni; aynı türden organizmaların birlikte yaşamasıdır. Lawrence (2013, s.134) aynı türün yakın bir şekilde yaşayan bu grubunun sünger ve mercanlar gibi bireysel üyeler arasında ya da arı, karınca ve termitler gibi sosyal türler arasında da oluşabileceğini belirtir. Ders kitabındaki tanımın öğrenmeyi kolaylaştırması bağlamında örnek gruplar yönünden desteklenmesi uygun olacaktır. Açıklamalar ışığında tanım için öneri cümlesi şu şekilde olabilir: Süngerler, mercanlar, arılar, karıncalar, bazı mikroorganizmalar gibi aynı türden organizmaların birlikte yaşayan grubu. Örnek cümle: “Koloni oluşturan organizmalar, genetik olarak birbirleriyle özdeş ve fizyolojik olarak bütünleşmiş olan bireylerden oluşmuştur” (Sadava, 2014, s.656). Örnek cümle: “Koloni halinde yaşayan yosun hayvanları (Şube: Bryozoa) birlikte davranan çok sayıda bireyden oluşmuştur” (Sadava, 2014, s.657). Örnek cümle: “Bazı türlerdeki koloniler, birbirleriyle gevşek bir şekilde bağlanmış olan fakat, hepsi aynı işi yapan bireylerden oluşmuştur” (Sadava, 2014, s.657).
Komünite: Belirli sınırlar içerisinde birbiri ile etkileşime girecek kadar yakın yaşayan, farklı türlerin	Alan yazında komünite sözcüğü ile ilgili yapılan başlıca açıklamalar şunlardır: Belirli bir alanda yaşayan organizmaların tümü; potansiyel etkileşim için yeterince birbirlerine yakın olarak yaşayan farklı türlere ait popülasyonların oluşturduğu birlik (Campbell ve Reece, 2010). Bir şekilde tanımlanmış bitki ve/veya hayvan toplulukları, diğer topluluklardan açık bir şekilde ayırt edilebilir (Lawrence, 2013, s.135). “Belirli bir alanda bulunan türlere ait tüm popülasyonları kapsayan” bir kavramdır. Diğer bir ifadeyle “belirli bir alanda veya ekosistemde aynı anda yaşamakta olan tüm canlı türleridir.” (Odum & Barrett, 2016, s.5, 523). “Belirli bir alanda etkileşim halinde yaşayan türlerden oluşan birlik; belirli bir alanda yaşayan tüm organizmalar olarak da tanımlanır.” (Molles & Sher, 2022, s.547) Yukarıdaki açıklamalar çerçevesinde önerilen tanım cümlesi aşağıdaki gibidir:

oluşturduğu biyolojik yapı.	Belirli bir alanda, aynı anda yaşamakta olan farklı türlere ait popülasyonların / bireylerin oluşturduğu bütün. Örnek cümleler: Belli bir alanda yaşayan tüm türlere ait canlıların oluşturduğu bütüne komünite denir. Komüniteler farklı türe ait popülasyonlardan oluşur. Komünite, kuru yaprak üzerinde yaşamını sürdüren farklı mikroorganizma türlerinden oluşabileceği gibi Ilgaz Dağları'nda yaşayan canlı türlerinden de oluşabilir (Aktaş ve Demiray, 2019, s.103). Örnek cümle: Farklı türlere ait popülasyonların oluşturdukları birlik; belirli bir alanda yaşayan ve potansiyel olarak birbirleriyle etkileşen tüm organizmalar (Simon vd., 2017, s.S-13). Örnek açıklama: Belli bir ortamda ve uygun ortam koşullarında yaşayan, yaşadığı ortamda etkileşim halinde bulunan çeşitli türlere ait bireylerin oluşturduğu topluluktur. Yalnız bitki ya da hayvan türlerine ait popülasyonlardan bir kommunitte oluşabileceği gibi her iki canlı topluluğu da bir araya gelerek bir kommunitte oluşturabilir (Malkoç, 2018, s.6).
Mikroorganizma: Mikroskopla görülebilen organizma	Mikroorganizmalar çıplak gözle tek olarak görülemeyen organizmalardır. Bakteriler, maya, mantarlar, protozoalar ve virüsleri kapsar (Thieman ve Palladino, 2013, s.S-13). Hepsi mikroskopik veya ultramikroskopik boyutlarda olan bakteriler, virüsler, tek hücreli algler ve protozoalar ile mikroskopik funguslar (mayalar ve küf mantarları) için kullanılan genel terim (Lawrence, 2013, s.407). Madigan vd. (2017, s.953) mikroorganizma terimi için “hücre yapısında olmayan virüsler de dahil, tek hücre ya da hücre kümesi halinde bulunan mikroskopik organizma” olarak tanımlamışlardır. Bu bağlamda tanım öneri cümlesi şu şekildedir: Hücre yapısında olmayan virüsler de dahil, bakteri, amip, bazı mantar ve su yosunları gibi çıplak gözle görülemeyecek kadar küçük varlıklar, organizmalar. Örnek cümle: Biyosferin (dünyanın canlılar tarafından işgal edilmiş olan tüm kısmı) hemen hemen her yerinde yaşabilecek özelliğe sahip mikroskopik canlılar.
Mikrop: Mikroskopla görülebilen, çürümeye, mayalanmaya ve hastalıklara yol açan tek hücreli canlı.	Mikroplar çıplak gözle tek olarak görülmeyecek kadar küçük, bir mikroskop yardımıyla gözlenmek zorunda olan organizmalardır. En fazla rastlanılan mikroorganizmalar bakterilerdir, ancak virüsler, maya ve küf gibi mantarlar, algler ve protozoa adı verilen tek hücreli organizmalar da mikroplar içindedir (Thieman ve Palladino, 2013, s.S-13). Tanım ile ilişkin örnek cümle: Ancak bir mikroskop (basit ya da gelişmiş) yardımı ile görülebilen virüs, bakteri, mikroalg, tekhücreli canlı, maya mantarı benzeri varlıklar, organizmalar. Örnek cümle: Çok küçük yapıda olan ve ancak bir mikroskop yardımı ile görülebilen canlıların, [varlıkların] her biri (Graham vd., 2015, s.S-9).
Morfoloji: Bir organizmanın dış görünüşünü, biçimini ve yapısal özelliklerini inceleyen bilim dalı.	Morfoloji sözcüğünün en genel anlamdaki tanımını Lawrence'nin (2013, s.420) “biçim ve yapı ile ilgili bilim dalı” tanımında görmekteyiz. Biyolojik anlamdaki en sade diyebileceğimiz tanımını ise; “Canlıların şekil ve dış yapıları ile uğraşan bilim dalı” açıklamasıyla Karol vd., (2010) yapmıştır. Ders kitabındaki tanımın öğrencinin sınıf düzeyine, bilişsel özelliklerine uygun olduğu konusunda araştırmacılar arasında sağlanan görüş birliği sonucunda, herhangi bir cümle önerisinde bulunulmamıştır. Sadece tanımın “Biyolojide morfoloji ise...” şeklinde bir ifadeyle başlamasının uygun olacağı düşünülmüştür.

	Örnek cümle: Biyoloji biliminde morfolojinin anlamı kısaca canlıların şekil, biçim ve yapısını inceleyen bilim dalıdır.
Mutasyon: Genlerde veya kromozomlarda oluşan hasara bağlı ortaya çıkan ve sonraki kuşağa aktarılabilen kalıcı hücresel değişiklik, değişim.	Lawrence'e (2013, s.426) göre "çok hücreli canlıların hücre gövdelerinde oluşan mutasyonlar somatik mutasyonlar olarak adlandırılır ve sadece bu hücrelerin sonraki soylarına geçirilir. Germ hücrelerinde oluşan mutasyonlar oğul döller tarafından kalıtımla geçirilir." Bu bağlamda ders kitabı tanımında somatik mutasyonlara ilişkin bir açıklama görmemekteyiz. Dolayısıyla ilgili kavramın tanımında önemli bir boyut eksik kalmaktadır. Bu ifadeleri destekleyen benzer bir açıklama şöyledir: "Mutasyonu Konumuna Göre Sınıflandırma: Mutasyonlar, oluştukları hücre tipine ya da kromozomal konumlarına göre sınıflandırılabilirler. Somatik mutasyonlar, üreme hücreleri dışında, vücuttaki her hücrede oluşabilir. Otozomal mutasyonlar otozomlarda konumlanan genlerde meydana gelen mutasyonlardır. X ve Y kromozomlarında konumlanan genlerde meydana gelen mutasyonlar da sırasıyla, X bağlantılı mutasyon ve Y bağlantılı mutasyon olarak adlandırılır. Somatik hücrelerde oluşan mutasyonlar gelecek nesillere aktarılmazlar. ... Üreme hücrelerindeki mutasyonlar gamet olarak yeni nesillere aktarılabilirliğinden genellikle çok daha önemlidir. Bu mutasyonların yeni neslin tüm hücrelerinde ifade potansiyelleri bulunur" (Klug vd., 2018, s.370). Ayrıca kromozomlarda sadece yapısal mutasyonlar değil, aynı zamanda sayısal mutasyonlar (kromozom sayısı mutasyonları) da söz konusudur. Yine tanımında sayısal mutasyon tipine ilişkin bir ifadenin de yer almaması önemli bir eksiklik olarak belirtilebilir. Yukarıdaki açıklamalar çerçevesinde "mutasyon" kavramı ile ilgili şu cümle önerilebilir: Genlerde veya kromozomlarda yapısal veya sayısal değişikliğe neden olan ve kalıtımla hücrelerin sonraki soylarına veya sonraki nesillere aktarılabilen hasara bağlı kalıcı değişiklik. Örnek cümle: Mutasyonlar, oluştukları hücre tipine ya da kromozomal konumlarına göre sınıflandırılabilirler. Eğer mutasyon eşeyli üreyen organizmaların eşey hücrelerinde meydana geldiyse gametler yani üreme hücreleri aracılığıyla yeni nesillere aktarılır.
Olgunlaşma: Tam bir şekilde farklılaşmış ve işlevsel duruma geçmiş olan ergin olma durumu, eşeyssel olgunluğa erişme.	Senemoğlu (2010) bireyin olgunlaşmasını; vücut organlarının kendilerinden beklenen fonksiyonu yerine getirebilecek düzeye gelmesi için, öğrenme yaşantılarından bağımsız olarak, kalıtımın etkisiyle geçirdiği biyolojik bir değişimdir." cümlesiyle açıklar. Bir başka deyişle olgunlaşma, öğrenme yaşantıları ve çevresel etkiler olmadan bireyin doğuştan gelen potansiyelinin zaman içinde ortaya çıkmasını ifade eder. (Senemoğlu, 2010; akt.:Gürsoy ve Özaslan, 2016, s.4). Lawrence'nin (2013, s.386) bu kavramla ilgili açıklaması ise şöyledir: "Olgun ve tam fonksiyonel hale gelme süreci. ... hayvanın olgunlaşması ile daha kompleks hale gelen davranışların otomatik gelişimi, öğrenme ile ilişkisi yoktur." Ders kitabı sözlüğü "olgunlaşma" kavramına yönelik olarak canlının ya da bireyin daha çok özel bir dönemine vurgu yapmaktadır. Oysa ki bu kavram için tüm organizmaları kapsayacak biyolojik anlamda bir olgunlaşma tanımının yapılması uygun olacaktır. Bu bağlamda, yukarıdaki açıklamalar ekseninde biyolojide olgunlaşma ile ilgili şu cümle tanım için önerilebilir: Bir organizmanın doğuştan gelen potansiyelinin kalıtımın etkisiyle zaman içinde ortaya çıkması durumu. Kısaca kalıtımın etkisiyle organizmanın geçirdiği dönemsel biyolojik değişimler denilebilir.

	Örnek cümle: Olgunlaşma dış unsurlardan etkilenmeyen ve bu nedenle durdurulması ve hatta geciktirilmesi zor olan biyolojik değişiktir (Aydın ve Aydın 1999, s.12; akt.: Öztürk, 2008, s.20)
Organel: Hücre içerisinde bulunan kendi içinde özelleşmiş yapı.	Referans kaynakta; “ökaryotik hücrelerin sitoplazmasında yer alan ve belirli işlevler için özelleşmiş olan zarla çevrelenmiş birkaç yapıdan herhangi biri (Urry vd., 2022, s.S-24) organel olarak tanımlanmıştır. Bu bağlamda organel sözcüğü tanımlanırken hücre sitoplazmasında yer alması, zarla çevrili olması, belirli görevler için özelleşmiş olması, ökaryotik hücrelerde bulunması gibi özellikler aranır. Ders kitabındaki tanımda ise bu hususlara değinilmemiştir. Bu nedenlerden dolayı tanımın muğlak kaldığı söylenebilir. En genel anlamda organel; “bir ökaryotik hücrede özel bir işlevi olan zarla çevrelenmiş yapıdır” (Simon vd., 2017, s.S-17). Tanım öneri cümlesi: Ökaryot hücrelerin sitoplazmasında yer alan ve belirli bir görevi yapmak üzere özelleşmiş, zarla çevrelenmiş mitokondri, çekirdek, kloroplast vb. gibi yapıların her biri. Örnek cümle: Sitoplazmada canlı yapı olarak organeller bulunur (Koç, 2020, s.88).
Organizma: Herhangi bir canlı varlık.	“Herhangi bir canlı varlık” ifadesi referans bazı kaynaklarda (Lawrence, 2013, s.464) geçmekte olsa da, ilgili tanımlamanın sözcüğü tam olarak açıkladığı söylenemez. Bu bağlamda bazı referans kaynaklar ilgili kavramı tanımlarken daha açıklayıcı ifadelerle yer vermişlerdir. Örneğin, “ayrı ayrı organlar ile hayati olaylarını devam ettirebilen herhangi bir canlı varlık (Karol vd., 2010, s.488); “bir veya daha fazla hücreden oluşan bireysel bir canlı (Urry vd., 2022, s.S-24). Yukarıdaki açıklamaların ışığında üzerinde uzlaşılan tanım öneri cümlesi şu şekildedir: Canlılığın ortak özelliklerini gösteren, kendine özgü yapı ve görevleriyle uyum içinde çalışan, tek veya çok hücreli canlı varlık. Örnek cümle: Bakteri, mantar, protist, bitki veya hayvan gibi yaşayan bir birey (Simon vd., 2017, s.S-17).
Polen: Tohumlu bitkilerde üreme organı olan stamenlerde mayoz bölünmeyle meydana gelen erkek üreme hücreleri, çiçek tozu, mikrospor.	Her şeyden önce “polen, polen tanelerinin genel adıdır. “Polen tanesi ise, tohumlu bitkilerde olgun ya da olgunlaşmamış erkek gametofit içeren bir mikrospordur” (Evert ve Eichhorn, 2016, s. S-19). Bir diğer ifadeyle “polen tanesi, tohumlu bir bitkide bir stamenin başçığı içerisinde gelişen erkek gametofittir. Onun içindeki hücreler sperme gelişecektir (Simon vd., 2017, s.S-18). Kısaca “pollen; polen, toz, çiçek tozudur.” (Karataş ve Karataş, 2023, s.312). Ders kitabındaki tanımda yer alan polenin “mayoz bölünmeyle meydana gelen erkek üreme hücreleri” olarak ifade edilmesi bilimsel hatadır. Oysaki olayın detayı şu şekilde gerçekleşmektedir: “Polen ana hücrelerinin her biri mayoz bölünme ile dört adet haploid mikrospor meydana getirir. Daha sonra her bir mikrospor mitoz bölünme geçirerek biri generatif ve biri de tüp hücresi adı verilen iki hücre oluşturur. Bu iki hücreli yapıya türden türe farklı özellikler gösteren polen tanesi ya da mikrogametofit adı verilmektedir” (Ezer ve Gökler, 2019, s.230). Daha sade, öz bir tanımla; “tohumlu bitkilerin erkek kozalakları ve anterleri tarafından meydana getirilen ince toz, her biri gelişen erkek gametleri ihtiva eden polen taneciklerinden oluşmuştur. Olgun olmayan erkek gametofitleri içeren yapıdır” (Lawrence, 2013, s.521; Campbell ve Reece, 2010) şeklinde belirtilebilir. Sadava vd. (2014, s.S-22) polen kavramını;

	“tohumlu bitkilerde erkek gametofiti ve gameti (mikrospor) içeren mikroskobik tanecikler” olarak açıklar. Referans kaynakların ışığında polen terimine ilişkin tanım önerisi şu şekildedir: Tohumlu bitkilerin erkek üreme organlarında üretilen mikroskobik tanecik. Onun içindeki hücreler sperme gelişecek ve tohum taslağındaki yumurtayı döleyecektir. Örnek cümle: Tohumlu bitkilerin anterlerinde üretilen küçük yapılar (mikrosporlar). Tohum taslağındaki yumurtayı döleyecek olan haploid erkek nükleusu içerir (Taiz ve Zeiger, 2008, s.647). Örnek cümle: Spermli koruyan, rüzgar ya da hayvanlar aracılığıyla taşınmalarını sağlayan yapı (Simon, 2024, s.231).
Polisakkarit: Monosakkarit birimlerinin dallı ya da hat şeklinde birleşmesi ile oluşan nişasta, glikojen, glikan gibi yüksek molekül ağırlıklı karbohidrat sınıfı.	Polisakkarit “dehidrasyon reaksiyonlarıyla, birden fazla monosakkaritin birbirine bağlanması ve sonucunda oluşan polimer (Campbell ve Reece, 2010) dir. “Yüksek molekül ağırlıklı karbohidratların herhangi biri, monosakkarit veya monosakkarit türevlerinin kovalent bağlarla birleşmesi ile oluşmuştur, düz veya dallı zincirler meydana getirir. Hücre duvarlarının yapısal bileşenidir (selüloz, ...) ve depo görevi (nişasta, glikojen) görür.” (Lawrence, 2013, s.526). Önerilen tanım cümlesi: Monosakkarit birimlerinin dallı ya da hat şeklinde birleşmesi ile oluşan; nişasta, glikojen, selüloz, kitin gibi kompleks yapıdaki bir karbohidrat sınıfı. Örnek cümle: Çok sayıda monosakkarit molekülünün birleşmesinden oluşan nişasta, glikojen, selüloz gibi kompleks yapıdaki organik bileşik (Demirbilek vd., 2019, s.308).
Popülasyon: Belli bölgede yaşayan bir türün bireyleri, bazı değişkenlerin ölçülmesi için örneklerin alındığı çok sayıda bireyden oluşan grup.	Ders kitabındaki tanımda geçen, özellikle “bazı değişkenlerin ölçülmesi için örneklerin alındığı” ifadesi 9. sınıf öğrencileri için muğlak bir ifade olup, tanımı anlamakta zorlanan öğrenciler için gereksiz bir karmaşıklık oluşturabilir. Bu sözcükle ilgili Lawrence’nin (2013, s.528) “bazı belli alanlarda yaşayan aynı türün bireylerinden oluşmuş olan grup” ifadesiyle en sade tanımı yaptığını görmekteyiz. Benzer durum “aynı türe ait olan, belirli bir zaman diliminde belirli bir alanda ya da habitatta yaşayan bireylerin oluşturduğu grup” cümlesiyle Odum ve Barrett’in (2016, s.528) tanımında da gözlenmektedir. Sadava vd. ne (2014, s.S-22) göre ise; “aynı zamanda ve aynı yerde birlikte bulunan ve kendi aralarında üreyebilen herhangi bir organizma grubu” ifadesiyle sözcüğe biraz daha farklı bir bakış açısı getirmiştir. Graham vd. ne göre (2015) popülasyon bir türün belirli bölgede yaşayan bireylerinin oluşturduğu grup veya toplumdur. Bir popülasyonun bireyleri arasında potansiyel olarak eşleşme olabilmekte, bunlar yavru bireyler vererek ortak bir gen havuzunu paylaşmaktadır.” (Graham vd., 2015, s.S-11) ifadeleriyle daha kapsamlı bir tanım yaptığı görülmektedir. Bütün bu çerçevede ilgili sözcükle ilgili tanım öneri cümlesi şu şekildedir: Belli bir bölgede, aynı zamanda yaşayan ve kendi aralarında üreyip yavru bireyler oluşturan bir türün bireylerinden oluşan grup. Örnek cümle: “Belli bir alanda yaşayan ve aynı türe ait bireylerin oluşturduğu topluluk” (Aktaş ve Demiray, 2019, s.152). Örnek cümle: “Aynı coğrafik alanda ve aynı zamanda yaşayan birbiriyle etkileşen bir türe ait bireyler topluluğu” (Simon vd., 2017, s.S-18). Örnek cümle: En basit anlamıyla popülasyon; belirli bir alan içerisindeki aynı türe ait canlıların oluşturduğu topluluktur (Malkoç, 2018, s.6).

	Örnek cümle: Sınırları belli olan bir alandaki, aynı türe ait bireylerin oluşturduğu topluluğa popülasyon denir. Örneğin Bursa'daki Platanus orientalis (Doğu çınarı) bireyleri (Koyuncu, 2021, s.85).
Spor: Bitkilerin ya da tek hücreli hayvanların çok özelleşmiş olan ve hayatın devamlılığını sağlayan üreme yeteneğindeki hücreleri.	Bazı referans kaynaklarda spor terimi ile ilgili şu açıklamalar yapılmıştır: 1. Döl değişimi geçiren alglerin ya da bitkilerin yaşam döngüsünde, kendisi sporofit tarafından mayoz bölünmeyle meydana getirilmiş haploid bir hücre olmasına karşın mitoz bölünme geçirerek, başka hiçbir hücreyle birleşmeksizin, gametofit adı verilen çok hücreli bireyi meydana getiren hücre. 2. Mantarlarda, eşeyli ya da eşeysiz olarak üretilmiş olan haploid bir hücre; bu hücre çimlenmenin ardından miseli meydana getirir (Urry vd., 2022, s.S-30). Başka bir hücre ile birleşmeden, yeni bir organizma haline gelişme özelliğinde olan üreme hücresi. Stres altındaki belirli prokaryotların meydana getirdiği kalın duvarlı hücre (Graham vd., 2015, s.S-12). Döl değişimi geçiren alglerde ya da bitkilerin yaşam döngüsünde, kendisi mayoz bölünmeyle meydana gelmiş haploid bir hücre olmasına karşın mitoz bölünme geçirerek, başka hiç bir hücreyle birleşmeksizin, gametofit adı verilen çok hücreli bireyi meydana getiren hücre (Campbell ve Reece, 2010). (1) Aseksüel spor: Küçük genellikle tek hücreli olan ve hücre bölünmesi ile yeni canlıların olduğu üretken yapı. Gametten farklı olarak bir spor başka hücre ile kaynaşmaksızın gelişebilir. (2) Seksüel spor: Bitkiler ve funguslarda mayozla oluşan haploid hücre (Lawrence, 2013, s.633). 1. Gametlerin birleşmesi olmaksızın ergin bir organizmaya gelişme yeteneğinde olan, herhangi bir eşeysiz üreme hücresi. 2. Bitkilerde, haploid sporlar gametofitlere; diploid sporlar sporofitlere gelişir. 3. Prokaryotlarda elverişsiz dönemlerde canlılığını sürdürme yeteneğinde olan dayanıklı hücre (Sadava vd., 2014, s.S-26). Başka bir hücre ile kaynaşmadan gametofit (mitoz ve farklılaşma ile haploid gamet üreten haploid (n) çok hücreli yapı) nesli oluşturan bitki üreme hücresi. Sporofit (Diploid (2n) çok hücreli yapı) neslin mayoz bölünmesi ile oluşan bitki üreme hücreleri (Taiz vd., 2019, s.S-31, S-12), Yukarıdaki açıklamaların ışığında; ders kitabındaki tanımda sporların çimlenme ile yeni birey oluşturabilmesi, olumsuz çevre koşullarında yaşamını sürdürebilmesi, bitkilerde sporların mayozun haploid ürünleri oluşu gibi özelliklerinden bahsedilmemesi (Klug vd., 2018, s.S-18-S-19) tanımın eksikliği olarak belirtilebilir. Önerilen tanım cümlesi: Gametlerin birleşmesi olmaksızın ergin bir organizmaya gelişme yeteneğinde olan, herhangi bir eşeysiz üreme hücresi (Sadava vd., 2014, s.S-26). Örnek cümle: 1. Bitki ve alglerde diğer hücre ile birleşmeden çok hücreli haploid bireylere gelişebilen haploid hücre 2. Mantarlarda çimlenerek miselyum oluşturan haploid hücre (Simon, 2024, s.S-21). Örnek cümle: Bazı bakteri, tek hücreli, mantar, çiçeksiz bitki gibi organizmaların meydana getirdiği, dayanıklı, çimlenme yeteneği ile yeni bir birey oluşturabilen özelleşmiş hücre.
Taç yaprak: 1) Değişik renkli tozlaşmaya yardımcı olan dişi ve erkek organları korumakla görevli çiçek kısmıdır,	Bir çiçekte dört halka (bazılarında üç) bulunur. Çanak yapraklar (kaliks) dan sonra ikinci halkada yer alan, renkli parklak, gösterişli, canlı ve dikkat çekici kısım çiçeğin taç yaprakları yani korollasıdır. Taç yaprakların her birine petal denir. Petaller rengarenk ve çok çeşitli şekillerde olabilirler (Ursavaş, 2020, s.192-193). Bir çiçekte çanak yaprağın hemen üzerindeki çemberde yer alan ve üremeye katılmayan çiçek parçaları. Genellikle parlak renkli ve tozlaştırıcıları cezbedici olurlar (Graham vd., 2015, s.S-13).

2) Çiçekli bitkilerde, göze hoş gelen değişik renklerde olan ve çiçeğin dıştan içe doğru ikinci halkasını oluşturan yapraklar.	Ders kitabında iki aşamada tanımlanan bu terim için, referans kaynaklara dayalı tek aşamalı, kapsamlı öneri cümlesi şu şekildedir: Bir çiçekte çanak yaprakların hemen üzerindeki kısımda yer alan, değişik renklerde olup tozlaşmaya yardımcı olan, üreme organlarını korumakla görevli çiçek kısmıdır. Örnek cümle: Taç yapraklar; renkli ve göz alıcıdır, böcekleri çeker ve tozlaşmaya yardımcı olur (Şahintürk vd., 2019, s.150).
Takson: Belli bir kategori içine sokulabilecek ve ad bakımından ayrı olmaya hak kazanmaya yetecek kadar farklı olan taksonomik kategori.	Takson, herhangi bir kategoriye girebilecek şekilde yakın akraba canlı topluluklarından ayrılmış canlı grubudur (Efe, 1991, s.62; Seçmen vd., 2004, s.3; akt.: Genç ve Yıldırım, 2020, s.31). Herhangi bir özel taksonomik grup üyesi, örneğin bir özel tür, cins veya familya. (Lawrence, 2013, s.661). Ders kitabındaki tanımda geçen “belli bir kategori” ve “taksonomik kategori” ifadelerinin öğrenciler için oldukça soyut kaldığı söylenebilir. Aşağıdaki atıf cümlesi, kısa, öz, kapsamlı ve örneklerle dayalı, öğrencinin bildiği kavramlar üzerinden yapılmış bir tanım olduğu için, takson tanımını daha açıklayıcı olarak ifade etmektedir ve araştırmacılar tarafından öneri cümlesi olarak tercih edilmiştir: Kategori olarak ifade edilen farklı sistematik düzeylerde (Tür, Cins, Familya vb.) bulunan canlı gruplarına “takson” denir (Genç ve Yıldırım, 2020, s.31). Örnek açıklamalı cümle: Takson; belirli bir kategoriye (basamağa) girebilecek derecede birbirinden ayrılabilen herhangi bir basamaktaki (bölüm, sınıf, takım, familya, cins, tür gibi) taksonomik gruba verilen addır. Örneğin; bir familya kategorisi altında bulunan tüm cinsler ya da bir cins kategorisi altındaki tüm türler takson olarak isimlendirilir (Koyuncu, 2021, s.85).

Yukarıdaki çizelge 1’de toplam 28 sözcük incelenmiştir. Ders kitabı sözlüğündeki toplam 32 sözcükten 2 tanesi, “anatomi” ve “başak” sözcüklerinin anlamlarında araştırmacılar arasında mutabık kaldığı için herhangi bir öneride bulunulmamıştır. Bu sözcükler için sadece öneri cümleleri yazılmıştır. Geriye kalan 30 sözcükten 26 tanesinin her birisi referans kaynaklara göre incelenmiş, eksik veya hatalı kısımları akademik yönden eleştirilmiş, revize edilmiş, tanım cümleleri önerilerek örnek cümleler eklenmiştir. 4 sözcüğün (damlama, hidrofobik, literatür ve varsayım) anlamlarına ilişkin ise herhangi bir çalışma gerçekleştirilmemiştir.

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

“Akıl neyse yahut nasılsa kendisi de öyle olan dil; aynı zamanda ortak kültür, inanç ve değerleri yapısında saklayan bir sistemdir. Değişen anlayış doğrultusunda kendini yenileyen canlı bir yapıdır.” (Yılmaz, 2021, s.28). Bu bağlamda sözcük bilgisi birey ve toplum için çok önemlidir. Bir birey, ne kadar çok sözcük biliyorsa kendini, duygu ve düşüncelerini yazılı ve sözlü olarak o kadar başarılı ifade edebilir.

Karakuş (2002, s.232) “Öğrencilerin kelime, terim ve deyimlerin anlamlarını tam ve doğru olarak öğrenebilmesi için kitabın son tarafında sözlük bölümü mutlaka bulunmalıdır” diye belirtirken; Alpan (Bangir) de (2008, s.126); “bir ders kitabının sonunda içeriğe ilişkin bir sözlüğün bulunmasının sayısız yararı vardır. Öncelikle kitabın kullanım kolaylığını artırır. Öğrenciler ilk karşılaştıkları sözcükleri ya da teknik terimleri bağımsız bir sözlüğe bakmak yerine kısa yoldan öğrenmektedirler.” ifadeleriyle ders kitabı sözlüğünün önemini açıklar. Bu

bağlamda bir bilim dalının yapıtaşı niteliğinde olan kavram ve terimlerin güncel ve geçerli hallerinin öğrenci seviyesi, sınıf düzeyi dikkate alınarak ders kitabının sözlük kısmına konulması önem arz etmektedir. Yılmaz da (2021, s.28) bu çerçevede “Ders kitaplarında verilen bilgilerin yansımaları, öğrencilerin yaşam tarzında, hayatı yorumlayış biçiminde, onların günlük konuşma dilinde ve davranışlarında görülebilmektedir. Bu nedenle çocuğa kültürel olarak verilebilecek öğelerin ders kitaplarında hangi şekilde biçimlendirilmesi gerektiği, hangi bilginin ne zaman verileceği, aktarma yaparken bu bilginin ders kitabının hitap ettiği yaş grubunun zihinsel, duygusal ve sosyal seviyesine uygun olup olmadığı önemlidir.” cümleleriyle düşüncelerini açıklar.

Demir ve Atasoy’un (2018, s.776) gerçekleştirdiği “5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabının (2017) Değerlendirilmesi” isimli çalışmada “ders kitabındaki ‘Sözlük’ bölümü yetersizdir. Öğrencilerin özellikle terimlere kolaylıkla ulaşması açısından sözlüğün zenginleştirilmesi gerekmektedir.” cümlelerine yer verilmiştir. Bu çalışmada da 9. sınıf biyoloji ders kitabının sözlüğüne ilişkin çeşitli eksiklikler, yetersizlikler, hatalar tespit edilmiş olup, ilgili sözcüklere ilişkin açıklama, değerlendirme ve önerilere bulgular kısmında gerekli atıflar yapılarak detaylı bir şekilde yer verilmiştir. Benzer şekilde Özdemir’in (2018) “Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda İmam-Hatip Ortaokulu 8. Sınıf Arapça Ders Kitabının Değerlendirilmesi (Nitel Veriler Işığında)” isimli çalışmasında ders kitabının sözlük kısmının yetersiz olduğu ve aynı zamanda güncellenmesi gerektiği belirtilir. Kuş ve Kuru da (2022, s.266, 276) yaptıkları çalışmada “sözlük kısmının yetersiz olduğu ve kitap içerisinde öğrencilerin anlamını bilemeyecekleri düşünülen kelimelerin sözlük kısmında verilmesinin kitabı daha anlaşılır hale getireceğinin düşünüldüğünü” belirtmektedir.

Aslında bu sorunun geçmişten bu yana, günümüzde de farklı branşlarda halen devam etmekte olduğu görülmektedir. Örneğin Mercaner’in (acikerisim.uludag.edu.tr, 2003, s.126) “Liseler İçin Felsefe Kitabı Eleştirisi” çalışmasında şu açıklamalara yer verilmiştir: “Kitabın sözlük kısmının da yetersiz olduğunu söylemeliyim. Kitap öğrencilerin anlayacağı dilin üstünde olup, bol örneklerle desteklenmediği ve ilk defa felsefe görececek öğrenciler için bir çok filozofun kendilerine has kavram ve cümleleriyle dolu bir kitap oluşu, sözlüğün daha kapsamlı olmasını gerektirmektedir. Bu bir zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu konuda son olarak Akbuğa’nın (2010, s.34) hazırladığı “Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarına İlişkin Görüşleri (Konya İli Örneği)” başlıklı yüksek lisans tezinde bu konuda şu bulguya erişilmiştir: “Kitabın sözlüğü başka bir kaynağa gereksinim duymayacak zenginlikte mi?” Sorusuna 183 öğretmenin 80’i katılmıyorum, 7’si kesinlikle katılmıyorum cevabını vermiştir. Bu oranlara bakıldığında kitabın sözlük kısmının yetersiz olduğu söylenebilir.

4.1. Öneriler

Biyoloji ders kitaplarının sözlük kısımları hazırlanırken aşağıdaki hususların dikkate alınması uygun olacaktır:

- Her şeyden önce Doğan’a göre (2019, s.117-118), “sözlüklerin bir sözcüğün özelleşmiş anlamlarının tamamını tanımlaması mümkün değildir. Örneğin, ‘açık’ sözcüğü Türkçe Sözlük’te 16 anlam girişiyle verilmiştir. Ancak ‘açık’ sözcüğü anlamını birlikte kullanıldığı sözcükten bağımsız olarak kazanamaz. Dolayısıyla açık

sözcüğü yer aldığı sözlüksel yapılarıyla yani “açık yol” ve “açık adım” şeklinde bütün biçimde öğrenilmesi ve betimlenmesi gerekir.” Bu bağlamda ders kitabı sözlüklerinin hazırlanmasında dil ve alan uzmanlarının işbirliği önem arz etmektedir.

- Ders kitabı sözlüğünde yer verilen kavram ve terimlere ilişkin açıklamalar anlaşılabilirlik açısından net olmalıdır. Tanımlar öz bir şekilde ifade edilmeli, olabildiğince yalın ve kısa olmalıdır. Böylece henüz tam bir biyoloji bilgisi ve yetkinliği kazanmamış olan bireylerin anlam karmaşasına uğramaları engellenmiş olur.
- Farklı amaçlarla hazırlanmış sözlüklerden sözcük tanımlarının olduğu alınıp ders kitabı sözlüğünde kullanılması birçok nedenden dolayı uygun olmayacaktır. Ders programlarında vurgulanan "öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyi" nin dikkate alınması ilkesi kitabın sözlük kısmı için de uygulanmalıdır.
- Sözlüğün, örnek cümlelerle, görsel öğelerle zenginleştirilmesi, öğretim teknolojileri (örneğin, etkileşimli tahta uygulamaları) ile uyumlu olması öğretim açısından destekleyici olacaktır.
- Sözlüğün ders kitabının en sonuna değil de, kullanım pratikliği vb. yönlerden ünite girişlerine veya sonlarına dağıtılarak konması, konunun öğrenmesini kolaylaştırabilir, destekleyebilir.
- Alpan’a (Bangir) (2008) göre, “sözlüğün grafiksel olarak düzenlenmesi konusunda da dikkatli olunmalıdır. Kitapların genel bir sayfa tasarım biçemi vardır. Bu her sayfada göze çarpar. Sözlük bölümünde de genel sayfa tasarımına uyulmalıdır. Renkli ya da koyu yazma, en uygun vurgulama yöntemidir. Sözlükte kitabın genelinde kullanılan harf karakterinin kullanılması yerinde olur. Sözlük bölümü yalın bir görünümde olmalıdır.”
- Bütün derslerde öğrenciler ders kitabı sözlüğü ve müstakil sözlük kullanmaya teşvik edilmelidir.

KAYNAKLAR

Akbuğa, M. (2010). *Dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler ders kitaplarına ilişkin görüşleri* (konya ili örneği). Selçuk Üniv. Sosyal Bilimler Enst. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Konya.

Aktaş, E. ve Demiray, F. (2019). *Ortaöğretim fen lisesi biyoloji 10 ders kitabı*. A. Doğru (Edit.). Ankara: MEB Yayınları.

Alpan (Bangir), G. (2008). Ders kitaplarındaki metin tasarımı. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 107-134.

Alters, S. (2000). *Biology understanding life* (3. Baskı). USA: Jones and Bartlett Publishers.

Avcı, M. (2018). Bitki coğrafyası. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Açık Ve Uzaktan Eğitim Fakültesi.

- Aydın, O. ve Bilgin, H. A. (1999). *Okul öncesi Çocuğun Gelişim Özellikleri*. Marmara Üniv. Anaokulu/Anasınıfı Öğretmen El Kitabı, İstanbul :Ya-Pa Yayınları, 1999
- Baskın, S. (2017). 5. sınıf öğrencilerinin sözlük ihtiyacı ve ortaokul sözlükleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3, 765-789.
- Campbell, N.A. ve Reece, J.B. (2010). *Biyoloji*. E. Gündüz, A. Demirsoy ve İ. Türkan (Çev. Edit.). Ankara: Palme Yayıncılık.
- Cankur, N. Ş. (2002). Tıp Eğitiminde Dil: Önemi, Gelişmesi ve Geleceği. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*. (1), 29-32.
- Demir, Y. ve Atasoy, E. (2018). 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabının (2017) değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 753-780.
- Demirbilek, E., Kolotoğlu, S. ve Akan, Ş. (2019). *Ortaöğretim fen lisesi biyoloji 11 ders kitabı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Demirkaya H. ve Tomal N. (2003). Lise Coğrafya ders kitaplarının eğitim ve öğretimdeki yeri ve değerlendirilmesi. *Türk Coğrafya Kurumu Coğrafya Kurultayı*, Ankara.
- Dilsiz, N. (2009). *Moleküler biyoloji*. Ankara: Palme Yayıncılık.
- Doğan, N. (2019). Yabancılar türkçe öğretiminde eşdizimsel farkındalık ve öğrencilerin eşdizim yeterlikleri. *Journal of International Social Research*, 12(68).
- Efe, A. (1991). Botanikte isimlendirme (nomenklatür). *İstanbul Üniv. Orman Fak. Dergisi*, B41(3-4):61-68.
- Erdem, C. (2017). Lise öğrencilerinin sözcük kazanımında sözlük kullanım eğilimlerinin Etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(1).
- Ertek, T. A. (2023). *Coğrafya sözlüğü (terimlerin kısmen kökenleriyle)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Evert, R.F. ve Eichhorn, S.E. (2016). *Bitki biyolojisi*. İ. Türkan (Çev.). Ankara: Palme Yayıncılık
- Ezer, T. ve Gökler, İ. (2019). *Çiçeksiz ve çiçekli bitkilerde üreme, döllenme ve gelişme*. H.Öztaş, L. Türkmen ve F. Öztaş (Edit.). Fen Bilgisi Eğitimi Öğrencileri İçin Biyoloji 1 Kitabının İçinde (1.Baskı, 7.Bölüm, ss.215-230). Ankara: Nobel
- Genç, H. ve Yıldırım, B. (2020). *Taksonomi ve tür*. S. Avgın ve N. Ursavaş (Edit.). Biyoloji 1 Kitabının İçinde (1.Baskı, 2.Bölüm, ss.27-57). Ankara: Lisans Yayıncılık.

- Günel, N. (2020). Türkiye’de Bitki Coğrafyası Araştırmaları. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 18(35), 47-75.
- Graham, E.L., Graham, J.M. ve Wilcox, L.W. (2015). *Bitki biyolojisi*. K. Işık (Çev.). Ankara: Palme Yayınları
- Gürsoy, F. ve Özaslan, H. (2016). *Çocuk gelişimine giriş*. N. Aral (Edit.). Çocuk Gelişimi. (1. Ünite, s.1). Eskişehir: Anadolu Üniv. Yayını.
- Göçer, A. (2001). Türk dili ile ilgili sözlüklere genel bir bakış ve günümüz ilköğretim sözlükleri. *Türk Dili*, 598, 388-403.
- Hickman, C. P., Roberts, L. S., Keen, S. L., Eisenhour, D. J., Larson, A. ve I’Anson, H. (2016). *Zoooloji entegre prensipler* (16. baskıdan çeviri). E. Gündüz (Çev. Edit.). Ankara: Palme Yayıncılık.
- Kahraman, M. (2016). Sözlük bilim kuram, ilke ve yöntemler üzerine. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(8), 3288-3312.
- Karadüz, A. (2009). Sözlük, sözcük anlamı ve öğrenme üzerine. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 4(4), 636–649.
- Karakuş, İ. (2002). *Türkçe, türk dili ve edebiyatı öğretimi*. Ankara: Anıttepe Yayıncılık.
- Karataş, A. ve Karataş, A. (2023). *Biyoloji terimleri sözlüğü*. Ankara: Palme Yayınevi.
- Karol, S., Suludere, Z. ve Ayvalı, C. (2010). *Biyoloji terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Kılınç, M. ve Kutbay, H. G. (2019). *Bitki ekolojisi*. Ankara: Palme Yayınevi.
- Kızılçaoğlu, A. (2003). Orta öğretim coğrafya ders kitapları değerlendirme ölçütleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (8).
- Koca, B. (2020). *7. sınıf öğrencilerinin hedef söz varlığı ve Türkçe sözlüğü*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Tokat Gaziosmanpaşa Üniv. Eğitim Bil. Enst., Tokat.
- Koç, Y. (2020). *Canlılığın temel birimi: hücre*. S. Avgın ve N. Ursavaş (Edit.). Biyoloji 1 Kitabının İçinde (1.Baskı, 4.Bölüm, ss.75-98). Ankara: Lisans Yayıncılık.

Koyuncu, O. (2021). *Biyoçeşitlilik ve canlıların sınıflandırılması*. A. Kaya ve Ö. K. Yaylacı (Edit.). Genel Biyoloji Kitabının İçinde (3.Bölüm, ss.77-102). Eskişehir: Anadolu Üniv. Yayınları.

Klug, W.S., Cummings, M.R. ve Spencer, C.A. (2009). *Genetik kavramlar. (Sekizinci baskıdan çeviri)*. C. Öner, S. Sümer, R. Öner, A. Öğüş ve L. Açık (Çev. Edit.). Ankara: Palme Yayınevi.

Klug, W.S., Cummings, M.R., Spencer, C.A., Palladino, M.A. ve Killian, D. (2018). *Genetik kavramlar. (Onbirinci baskıdan çeviri)*. S. Sümer, L. Açık, M.Tuncer (Çev. Edit.). Ankara: Palme Yayınevi.

Kuş, A., & Kuru, E. (2022). Social studies teachers' views on the 7th grade social studies textbook. *Journal of Education, Theory and Practical Research*, 8(3), 261-279.

Lawrence, E. (2013). *Henderson's Biyoloji sözlüğü*. A. Aktümsek (Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Lodish, H., Berk, A., Kaiser, C.A., Krieger, M., Scott, M. P., Bretscher, A., Ploegh, H. ve Matsudaira, P. (2011). *Moleküler hücre biyolojisi (altıncı baskıdan çeviri)*. H. Geçkil, M. Özmen ve Ö. Yeşilada (Çev. Edit.). Ankara: Palme Yayıncılık.

Madigan, M. T., Martinko, J. M., Bender, K. S., Buckley, D. H. ve Stahl, D. A. (2017). *Brock mikroorganizmaların biyolojisi*. (14. Baskı). C. Çökmüş (Çev. Edit.). Ankara: Palme Yayıncılık.

Malkoç, S. (2018). *Ekolojinin genel ilkeleri*. A. S. Koparal (Edit.). Ekoloji ve Çevre Bilgisi Kitabının İçinde (1.Ünite, s.2-35). Eskişehir: Anadolu Üniv. Yayınları.

MEB (2016a). *Gıda teknolojisi, fermantasyon teknolojisi*. Ankara: MEB Yayınları.

MEB (2016b). *Gıda teknolojisi, fermente süt ürünleri üretimi*. Ankara: MEB Yayınları.

Mercaner, E. (2003). Liseler İçin Felsefe Kitabı eleştirisi <https://acikerisim.uludag.edu.tr/server/api/core/bitstreams/63b89d9c-2a56-4443-9530-9c04a37146e3/content> (Erişim: 06.05.2025).

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

Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2018). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. London: Sage publications.

Molles, M. & Sher, A.A. (2022). *Ekoloji-kavramlar & uygulamalar*. S.S. Çağlar (Çeviri Edit.). Ankara: Palme Yayınevi.

Odum, E.P. & Barrett, G.W. (2016). *Ekolojinin temel ilkeleri*. K.İşık (Çeviri Edit.). Ankara: Palme Yayıncılık.

Özdemir, S. (2018). Öğretmen görüşleri doğrultusunda imam-hatip ortaokulu 8. sınıf arapça ders kitabının değerlendirilmesi (nitel veriler ışığında). *Journal of International Social Research*, 11(59).

Öztürk, A. (2008). Okulöncesi eğitimin ilköğretim 1. ve 3. sınıf öğrencilerinin sosyal becerilerine etkisinin incelenmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniv. Sosyal Bilimler Enst. Konya.

Sadava, D., Hillis, D. M., Heller, H. C., & Berenbaum, M. R. (2014). *Yaşam biyoloji bilimi* (Çev. E. Gündüz & İ. Türkan). Ankara: Palme Yayıncılık.

Seçmen, Ö., Gemici, Y., Görk, G., Bekat, L. ve Leblebici, E. (2004). *Tohumlu bitkiler sistematigi* (7.Baskı). İzmir: Ege Üniv. Basımevi.

Simon, E. J., Dickey, J. L., Hogan, K. A., & Reece, J. B. (2017). *Campbell temel biyoloji (Fizyoloji İlaveli)* (Çev. E. Gündüz & İ. Türkan). Ankara: Palme Yayıncılık.

Simon, E. J. (2024). Öz biyoloji (üçüncü baskıdan çeviri). F. Eyidoğan (Çev. Edit.). Ankara: Palme Yayınevi.

Sözen, E. ve Böcük, H. (2021). *Genel biyoloji* (Bölüm 1, ss.3-31). A. Kaya ve Ö. K. Yaylacı (Edit.). Eskişehir: Anadolu Üniv. Yayınları.

Sözlük (2017). Veteriner hekimliği terimleri sözlüğü. Ankara: Türk Dil Kurumu (TDK).

Şahin, V. (2015). Ortaöğretim coğrafya ders kitaplarının sözlük kısımları üzerine bir değerlendirme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Cilt:8, Sayı:39. 398-403.

Şahintürk, A.P., Oğuzman, H., Çakır, M.N., Vurdem, N. ve Uzandaç, Z. (2019). *Ortaöğretim fen lisesi biyoloji 12 ders kitabı*. F. Duman (Edit.). Ankara: MEB Yayınları.

Taiz, L. ve Zeiger, E. (2008). Bitki fizyolojisi. İ. Türkan (Çev. Edit.). Ankara: Palme Yayıncılık.

Taiz, L., Zeiger, E., Moller, I. M. ve Murphy, A. (2019). *Bitki fizyolojisi ve gelişimi* (6. baskıdan çeviri). İ. Türkan (Çev. Edit.). Ankara: Palme Yayınevi.

Tanrıverdi, M. (2019). Önsöz. M. Tanrıverdi (Edit.). Temel veteriner biyokimya Kitabının İçinde. Eskişehir: Anadolu Üniv. Yayınları.

Thieman, W.J. ve Palladino, M. A. (2013). *Biyoteknolojiye giriş*. M. Tekeoğlu (Çev. Edit., 3. Baskıdan Çeviri). Ankara: Palme Yayıncılık.

Topu, M., Ercan Akkaya, S., Banbul Vurgun, B., Pekince, A., Akad, İ., İncirci, P. Z., Songur, S., Bakioğlu, T., Yılmaz, U. G. (2024). *Ortaöğretim biyoloji 9. sınıf ders kitabı*. G. Sadi (Edit.). Ankara: Devlet Kitapları, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Urry, L. A., Cain, M. L., Wasserman, S. A., Minorsky, P. V., & Orr, R. B. (2022). *Campbell biyoloji*. E. Gündüz ve İ. Türkan (Çev. Edit.), Ankara: Palme Yayıncılık.

Ursavaş, N. (2020). *Bitkisel organlar ve yapıları*. S.Avgın ve N.Ursavaş (Edit.). Biyoloji 1 Kitabının İçinde (1.Baskı, 7.Bölüm, ss.175-201). Ankara: Lisans Yayıncılık.

Utkugün, C. (2022). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ders kitapları hakkında görüşleri. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 63-80.
<https://doi.org/10.29065/usakead.1034588>

Ünlü, M. (2014). *Coğrafya öğretimi*, Ankara: Pegem Akademi

Sözlük. (2009). *Veteriner hekimliği terimleri sözlüğü (Kitap)*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları (TDK).

Yılmaz, F. (2021). Ders kitaplarının dili. *Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Dergisi (KÜED)*, 1(1), 27-48.

Yöntem, M. (2014). *Fen ve sağlık bilimciler için pratik biyokimya*. Ankara: Palme Yayıncılık.
Yücel, E. (2021). Bitki coğrafyası (ders notları). Eskişehir: Cetemenler.

ANA BABAYA BAĞLANMA ARAŞTIRMALARI: SİSTEMATİK BİR DERLEME

Doç. Dr. Nezir EKİNCİ

Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi

ekincinezir@gmail.com – 0000-0002-2065-2992

Şule YALÇIN ATALAY

Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi

240401108@stu.kmu.edu.tr – 0009-0002-6150-9946

ÖZET

Bu çalışmada Türkiye’de yapılan, anneye ve babaya bağlanmanın incelendiği araştırmaları sistematik şekilde derlemek ve incelemek amaçlanmıştır. Bu amaçla Türkiye’de yapılan çalışmalar için Yöktez, Tr Dizin, Sobiad, Ekual Ulakbim, Dergipark veri tabanları Aralık 2024-Ocak 2025 tarihlerinde taranmıştır. 2007-2024 yılları arasında yapılmış 30 lisansüstü tez ve 64 makaleye ulaşılmıştır. Veri tabanlarında araştırma yapılırken; "ana babaya bağlanma", "anne babaya bağlanma", "ebeveyne bağlanma" vb. kelime grupları ile çeşitli aramalar yapılmıştır. Çalışma grubunu oluşturan makale ve lisansüstü tezler incelenirken araştırmacı tarafından oluşturulan “Literatür Tarama Özet Excel Tablosu” kullanılmıştır. Çalışmalar, yayınlanma yıllarına, lisansüstü tezlerin türlerine, çalışma gruplarına, grup büyüklüklerine, veri toplama araçlarına ve araştırma bulgularına göre incelenmiştir. Araştırmaların bulgularında anneyle ve/veya babayla ilişkili bulunan bulgular tabloya dökülmüştür. Bazı araştırmaların bulgularının ebeveyn aşırı koruyuculuğunun bazı risk faktörlerini engelleyebileceği sonucuna götürmesi dikkat çekmiştir. Araştırma sonuçları literatür göz önünde bulundurularak tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Ana Babaya Bağlanma, Ebeveyne Bağlanma, Sistemantik Gözden Geçirme

1.GİRİŞ

Bağlanma kuramı, John Bowlby ’nin Cambridge Üniversitesi'nde tıp alanında lisans eğitimi takip eden, uyumsuz çocuklar için bir yatılı okulda gönüllü çalışması sürecinde ateşlenen, bir çocuğun kişiliğinin gelişiminde ebeveynlerle etkileşimin oynadığı önemli rol ve bu etkileşimin bir ebeveynin, kendi ebeveyni ile olan erken deneyimlerinden nasıl etkilendiği konusundaki görüşlerini araştırmalarıyla ortaya koyduğu açıklamalarını içerir. (Bowlby, Ainsworth, 1991).

Bowlby'nin (1969) etolojik-evrimsel bağlanma teorisi, bir bebeğin bir anne figürüne bağlanmasının insan türünün ve diğer birçok türün doğasının önemli bir parçası olduğu görüşündedir. Bu figür doğal anne olmak zorunda değildir, ancak başlıca bakıcı rolünü oynayan herhangi biri olabilir. (Salter Amsworth, 1979)

Bowlby (1980)’ye göre bağlanma; “Kişilerin korktukları, hastalandıkları ya da yorulduklarında bir nesneye veya kişiye karşı duydukları güçlü yakınlık arzusudur.” (Akt. Dalgat ve ark. 2022)

Ainsworth (1979)'a göre bağlanma davranışları gelişimsel süreç içinde değişimler geçirir; ağlama ve gülümse gibi yenidoğan refleksleri ile başlayan teması teşvik eden davranışlar zamanla tanıdık birkaç kişiye odaklanır, daha karmaşık hale gelerek farklılaşır, fiziksel gelişimle birlikte, tutunma, uzanma, peşinden gitme gibi yenidoğanda olmayan davranışlarla kendini gösteren daha hedefe yönelik organize davranışlar haline gelir.

Bowlby'nin teorik noktalarından biri, evrim sürecinde bebek bağlanma davranışına karşılık gelen bir anne davranış sisteminin geliştiğidir. Bebek bağlanma davranışı ile karşılıklı anne davranışının birbirine önceden uyarlanmış olduğunu varsaymak mantıklıdır. Bu nedenle, bebek bağlanma davranışı için evrimsel adaptasyon ortamının önemli bir yönünün; sadece bir “anne figürü” değil, aynı zamanda “bebeğin ihtiyaçlarına duyarlı bir şekilde karşılayan bir anne figürü” olduğunu öne sürüyoruz. (Salter Ainsworth, 1979)

Bowlby, (1969), bazı küçük çocukların annelerinden uzaklaştırıldığında genellikle buna büyük bir şiddetle yanıt verdiğini ve sonra onunla yeniden bir araya geldiklerinde genellikle ya yoğun bir ayrılma anksiyetesi ya da olağandışı bir bağlanma gösterdiklerini ve bu tarz ilişki türlerinde bireylerin farklı psikonevroz ve değişik biçimlerde duygusal bozukluk yaşamalarının yaygın görüldüğünü ifade eder.

Ainsworth ve Boston (1952) 'ın hastalığı nedeniyle 1 ila 4 yaşları arasında sanatoryumda geçirdiği 3 yıl boyunca annesinden uzakta kalan Roddy ile yaptıkları projektif teknikler kullandıkları boylamsal araştırmalarında; Roddy'nin eve döndükten sonra insanlarla derin ve anlamlı ilişkilerden çekildiğini gözlemlemişler. Geri çekilmeye ek olarak, araştırmacılar; saldırganlık, endişe, depresyon, dürtüsel davranışlar tespit etmişler, bilişsel testler ortalama bir entelektüel işlev düzeyine işaret etse de varsayım testleri ve aslında tüm kişilik resmi ile entelektüel işlevinin etkinliğinin önemli ölçüde sınırlandığını görmüşler. Sanatoryumda kaldığı sürece annesini haftada sadece 1 gün görmüş olması ve 3 yıl sonra eve döndükten sonra da zaman zaman hastanede kalması gereken hastalık süreçleri nedeniyle Roddy'nin, hayatındaki herhangi bir kişinin sürekli sevgisine ve desteğine güvenilebileceğine dair inancını geri kazanacak kadar sabit bir figürü yoktu.

Ainsworth, Toronto Üniversitesindeki hocası, düşüncelerinden etkilendiği William Blatz'in ve yine John Bowlby'nin de düşüncelerinde olan bir anne-çocuk bağlanma davranış örüntüsünü “Güvenli üs” kavramıyla ifade etmiştir. (Ainsworth ve Marvin, 1995)

Bowlby'nin “Keşif birliğini yöneten subay ancak, üssünün güvende olduğundan emin olduğunda ilerlemeye cesaret edip risk alabilir.”, diyerek ifade ettiği “Güvenli üs”, çocuk ya da ergenin dünyayı keşfederken yaşadığı bir sıkıntıda geri dönüp rahatlayabileceği, fiziksel ve duygusal olarak beslenebileceği bir üs olarak ebeveyninden bahseder. Özünde bu rol, cesaret ve yardım ihtiyacında destek olmaya hazır olma, ancak yalnızca açıkça gerekli olduğunda aktif olarak müdahale etme rolüdür. (Bowlby, 1988)

Her bireyin, olayları algıladığı, geleceği tahmin ettiği ve planlarını inşa ettiği dünyanın ve onun içinde kendisinin ‘çalışma modellerini’ oluşturduğunu varsaymıştır Bowlby. Yani, bağlanma figürünün çocuğa verdiği uygun tepkiler ve ulaşılabilirliği ya da tam tersi; bireyde kendisine ve diğer insanlara karşı bazı kabuller oluşturur. Bağlanma figürünün ulaşılabilirliğine ve tepkilerinin uygunluğuna göre bireyin kendini kıymetli ya da değersiz; dünyayı ve diğer

insanları da güvenilir, destekleyici ya da dürüst olmayan, aldatıcı, güven olmaz olarak algılamasına yol açan “içsel çalışan modeller” büyük ölçüde sürekli dir.

Erken çocukluk döneminin sıkıntılı dönemlerinde, yaşamın ilerleyen yıllarında ortaya çıkabilecek birçok patolojik durumun prototipinin görülebileceği ileri sürülmektedir. (Bowlby, 1973) Bowlby'nin bağlanmanın uzun dönem etkileri ve içsel çalışan modellerin sürekliliği iddiası, Hazan ve Shaver (1987); bir kişinin yetişkin romantik bağlanma tarzının da bağlanma geçmişinden etkilendiği fikrini araştırmak istemişler ve genel olarak, sonuçların, romantik aşk üzerine bağlanma teorisine dayalı bir bakış açısını destekleyen cesaret verici kanıtlar sunduğunu görmüşler. Sonrasında burada sayamayacağımız kadar çok araştırma ile yetişkinlikte bağlanma incelenmiştir. Günümüze kadar sayısız araştırmanın konusu olmuştur.

Bebeklerin büyük çoğunluğu, ikinci yaşı boyunca belli bir figürden fazlasına genelde birkaçına bağlanma davranışı yöneltir (Bowlby, 1969). Yani anne, çocuğun hayatındaki tek bağlanma figürü değildir. Baba da bireyin şimdiki ve gelecekte ruh sağlığını ve kişiliğini etkileyen güçlü bir bağlanma figürüdür.

Bazı ailelerde, baba, küçük çocuklarıyla o kadar az vakit geçirir ki onlarla bağ kurma şansı neredeyse hiç olmaz. Diğer ailelerde ise, Parke ve Sawin (1976) tarafından gösterildiği gibi, babalar, bakım görevini üstlendiklerinde etkili bir şekilde bakım sağlayabilirler. (Salter Ainsworth, 1989).

Parke ve Sawin (1976), babanın yeni doğmuş bebeğiyle etkileşimlerinin doğasını tanımlamak amacıyla yaptıkları bir dizi gözlemsel çalışma ile ulaştıkları ampirik bulgular ışığında, baba-bebek etkileşimi hakkındaki değerlendirmelerinde; Babaların yeni doğanlarla fırsat verildiğinde anneler kadar ilgili ve şefkatli olduklarını; bakım faaliyetlerini yerine getirme konusunda yetkin ve becerikli olabileceklerini ifade etmişlerdir.

Yine bu konuda ulaşılan iki çalışmayı da özetleyecek olursak: 2002’de Karin Grossmann ve arkadaşları, kırk dört aileyi kapsayan boylamsal çalışmalarında, babaların, annelere kıyasla, çocuklarının bağlanma temsiline olan özel katkılarını 6, 10 ve 16 yaşlarındaki dönemlerde inceledi. Babaların oyun duyarlılığı ve bebek-anne bağlanma kalitesi, çocukların 10 yaşındaki içsel çalışma modelini tahmin ederken, tam tersine bir etki görülmedi. Ergenlerin bağlanma temsillerinin boyutları ise yalnızca babaların oyun duyarlılığı tarafından tahmin edildi.

Verschueren and Marcoen (1999), çocuk-anne ve çocuk-baba bağlanma temsillerinin çocukların benlik temsili ve sosyo-duygusal yeterlikleri üzerindeki farklı öngörü gücü ile telafi edici etkilerini inceledikleri araştırmalarında yaklaşık 5 yaşlarındaki 80 çocuk ile çalışmış ve şu sonuca ulaşmışlardır: Çocuğun benlik olumlaması, çocuk-anne bağlanma kalitesi tarafından, çocuk-baba bağlanma kalitesinden daha iyi tahmin edildi. Buna karşılık, çocuğun kaygılı/çekingen davranışsal sorunları, çocuk-baba bağlanma kalitesi tarafından, çocuk-anne bağlanma temsillerinin kalitesinden daha iyi tahmin edildi.

Bu çalışmalarda görüldüğü gibi, anne ve babaya bağlanmanın çocuğun farklı gelişimsel yönlerine etki edebileceği dikkat çekmektedir.

Bu derleme çalışması ile ülkemizde yapılmış ana babaya bağlanmanın çeşitli değişkenlerle ilişkisinin araştırıldığı çalışmalar incelenmiştir. Yılmaz (2021)’e göre, sistematik derlemeler,

belli bir araştırma sorusu ile ilgili yayınların, belirlenmiş ölçütler çerçevesinde bir araya getirilerek sentezlenmesidir ve bu çalışmalar, dağınık veya çelişkili görünen sonuçlardan daha basit, anlamlı, derli toplu ve uygulanabilir sonuçlar elde etmeyi sağlar.

Anneye bağlanma ya da babaya bağlanma ile ilişkili bulunulan değişkenlerin neler olduğu, hangi örneklem grubu ile çalışılıp hangi sonuçlara ulaşıldığına dair daha bütüncül bir bakış açısı sağlanması adına faydalı bir çalışma olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada aşağıdaki alt problemlere cevaplar aranmıştır:

1. Ana babaya bağlanma ile ilgili araştırmalar yıllara göre dağılımı nasıldır?
2. Ana babaya bağlanma ile ilgili hazırlanmış tezlerin, türlerine göre dağılımı nasıldır?
3. Yapılan araştırmalarda kullanılan ölçme araçlarının dağılımı nasıldır?
4. Yapılan araştırmalarda kullanılan örneklem grupları nasıl bir dağılım göstermektedir?
5. Yapılan araştırmaların, örneklem gruplarının büyüklüklerine göre dağılımı nasıldır?
6. Yapılan araştırmaların ‘anne’ye ve ‘baba’ya bağlanmaya dair anlamlı bulguları nelerdir?

2. DENEYSEL ÇALIŞMALAR

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, Türkiye’de yapılmış” ana babaya bağlanma” konulu araştırmaları inceleyen bir sistematik derleme çalışmasıdır. Çınar (2021) sistematik derlemeyi, bir araştırma sorusuna yanıt bulabilmek amacıyla, belirlenen ölçütlere göre aynı konuda yapılmış çalışmaların sistemli ve tarafsız şekilde taranması, bulunan çalışmaların geçerliğinin değerlendirilerek sentezlenmesi olarak tanımlamıştır. Bu tür araştırmalar özellikle belli bir alandaki bilgi birikiminin ve eğilimlerin ortaya konulması, bulguların sentezlenmesi eleştirel değerlendirilmesi açısından önemli araştırmalardır (Yılmaz, 2021).

2.2. Çalışma Grubu

2007-2024 yılları arasında yapılmış 30 lisansüstü tez ve 64 makale, çalışma grubu olarak belirlenmiştir.

2.3. Veri Toplama Aracı

Çalışma grubunu oluşturan araştırmalardan elde edilen veriler incelenirken, sistemli bir şekilde ilerlemek amacıyla “Literatür Tarama Özet Excel Tablosu” kullanılmıştır. Tablo “4N 1K Modeline Göre Literatür Taraması Özet Tablosu” dan (Büyüköztürk ve ark., s.52, 2016) faydalanılarak araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Tabloda araştırmanın; bulunduğu veri tabanı, türü, başlığı, yazarı, yılı, örneklem grubu, ölçme aracı, değişkenleri, anne ile ilgili bulguları, baba ile ilgili bulguları ve ortak bulgular şeklinde kategoriler vardır.

2.4. Verilerin Toplaması ve Analizi

Bu çalışmada; Yöktez, Tr Dizin, Sobiad, Ekual Ulakbim, Dergipark veri tabanları Aralık 2024-Ocak 2025 tarihlerinde taranmış ve 2007-2024 yılları arasında yapılmış 30 lisansüstü tez ve 64 makale, çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Veri tabanlarında araştırma yapılırken; "ana babaya bağlanma", "anne babaya bağlanma", "ebeveyne bağlanma", "anneye babaya bağlanma", "anne ve babaya bağlanma", "ebeveyn bağlanma" kelime grupları kullanılmıştır. Çalışma grubunu oluşturan çalışmalar araştırmacı tarafından belirlenen dahil edilme-hariç tutulma kriterleri göz

önünde bulundurulurarak belirlenmiş (Bakınız: Çizelge-1) ve içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. İçerik analizi, “yazılı materyallerin sistematik bir şekilde incelenerek belirli ölçütlerle gruplanıp, bilginin yaygınlaştırılması ve gelecek araştırmalara yol göstermesi için derlendiği bilimsel bir yöntemdir” şeklinde tanımlanabilir (Dinçer, 2018, s.183; Akt., Yılmaz,2021).

Çizelge-1: Çalışma Grubu Oluşturulurken İzlenen Akış: Dahil-Hariç Olma Kriterler

		MAKALE				TEZ
		DERGİ PARK	TRDİ ZİN	SOBİ AD	EKUAL ULAKBİM	YÖK TEZ
Aranan Anahtar Kelimeler	1 "ana babaya bağlanma"	13	15	8	13	11
	2 "anne babaya bağlanma"	9	34	10	15	9
	3 "ebeveyne bağlanma"	17	22	9	13	15
	4 "anneye babaya bağlanma"	0	16	1	8	0
	5 "anne ve babaya bağlanma"	3	34	2	3	0
	6 "ebeveyn bağlanma"	10	3	8	6	8
İlk Arama Genel Toplam		52	124	38	58	43
Tekrarlanan Çalışmaların Sayısı ¹		11	84	26	51	0
Hariç Tutulan Araştırma Sayısı ²		7	17	6	6	13
Dahil Edilen Araştırma Sayısı Toplamı ³		34	23	6	1	30
Dahil Edilen Araştırma Sayısı Makale ve Tez Toplamı		64				30
Dahil Edilen Araştırma Sayısı Genel Toplam		94				

¹Aramaya ilk olarak Dergipark'tan başlanmıştır. Yukarıdaki tablodaki sıra ile veri tabanları taranmıştır. Farklı anahtar kelimeler ile yapılan aramalarda ve önceki veri tabanlarında olup, tekrar eden çalışmalar çıkarılmıştır.

²Ana babaya bağlanma ölçekleri kullanan çalışmalar dahil edilmiş, onun yerine bağlanma Stillerinin ölçüldüğü çalışmalar hariç tutulmuştur.

²Arama yaparken Dergipark, Trdizin, Sobiad, Ekual Ulakbim veri tabanlarında tezler hariç tutulmuştur.

²Yöktez'de de makaleye uyarlanmış ve makale araştırmalarına dahil edilmiş olan tezler hariç tutulmuştur.

²Derleme çalışmaları, ölçek uyarlaması ve geçerlik-güvenirlilik çalışmaları, proje araştırmaları, tam metne erişim izni bulunmayan araştırmalar hariç tutulmuştur.

³Tezlere Yöktez, makalelere Dergipark, Trdizin, Sobiad, Ekual Ulakbim veri tabanlarından ulaşılmıştır.

³DERGİPARK'ta iki tırnak içinde başlık seçilmeden basit arama yapılmıştır.

³TRDİZİN'de tırnak içine almadan basit arama yapılmıştır. Sadece "ebeveyn bağlanma" fazla ilgisiz sonuç verdiği için başlık seçilerek aranmıştır.

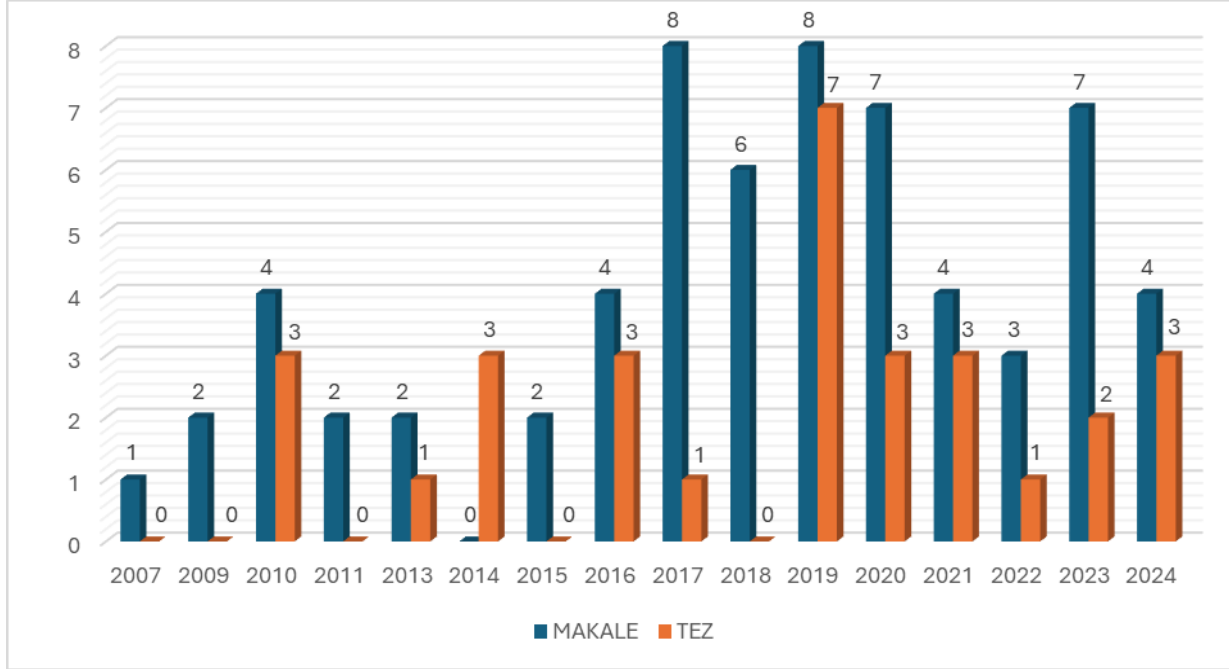
³SOBİAD'ta, Yayın-eser ismi-makale seçilerek arama yapılmıştır.

³EKUAL ULAKBİM'de anahtar kelimeler tırnak içinde aranmıştır.

3. SONUÇLAR VE DEĞERLENDİRME

Bu çalışmada Türkiye’de yapılmış ‘Ana Babaya Bağlanma’yı konu alan çalışmalardan, çalışma grubunu oluşturan 64 makale ve 30 tez; yayınlanma yıllarına, örneklem gruplarına, örneklem gruplarının büyüklüklerine, veri toplama araçlarına, bulgularına ve tezler ayrıca türlerine göre incelenmiştir. Bulgular aşağıda başlıklar halinde sunulmuştur.

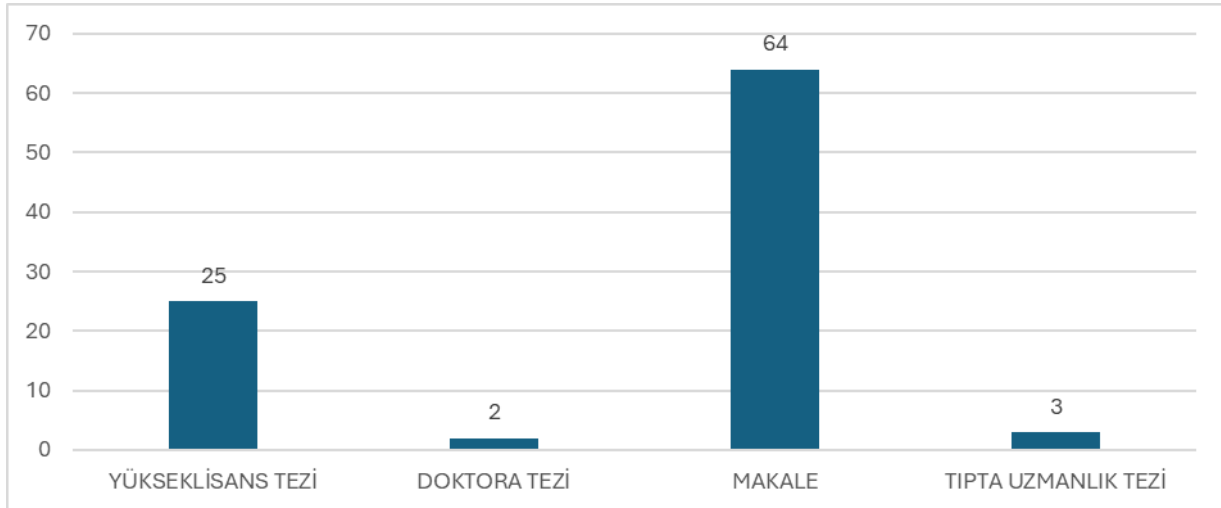
3.1. Ana babaya bağlanma ile ilgili araştırmaların yıllara göre dağılımı nasıldır?



Grafik 1. Yıllara göre makale ve tezlerin sayısal dağılımı

Grafik incelendiğinde hem tez hem makale türünde en fazla araştırma 2019 (toplam 15 çalışma) yılında yapılmıştır. Genel olarak günümüze doğru araştırmalarda bir artış olmakla birlikte 2017,2018,2019,2020 yıllarında çalışmaların yoğunlaştığı anlaşılmaktadır. 2007, 2009, 2011, 2015, 2018 yıllarında konu ile ilgili hiç tez yazılmamış, genel olarak yılda en fazla 3 tezin yazıldığı, sadece 2019 yılında ana babaya bağlanmaya dair 7 tezin yazıldığı görülmektedir. Ana babaya bağlanma konusunda genel olarak yılda en az bir makale hazırlanmış 2007 ve 2024 yılları arasında, sadece 2014 yılında hiç makale çalışmasının olmadığını görmekteyiz.

3.2. Ana babaya bağlanma ile ilgili hazırlanmış tezlerin, türlerine göre dağılımı nasıldır?



Grafik 2. Makale ve tez türlerinin sayısal dağılımı

Grafik-2'ye baktığımızda, çalışmaların çoğunun makale olduğunu görmekteyiz. Makaleler içinde tezlerden uyarlanmış olanlar vardır. Bunlar tekrar tez kategorisine dahil edilmemiştir. Ana babaya bağlanma konusunda hazırlanan doktora tezlerinin azlığı dikkat çekmektedir.

3.3. Yapılan araştırmalarda kullanılan ölçme araçlarının dağılımı nasıldır?

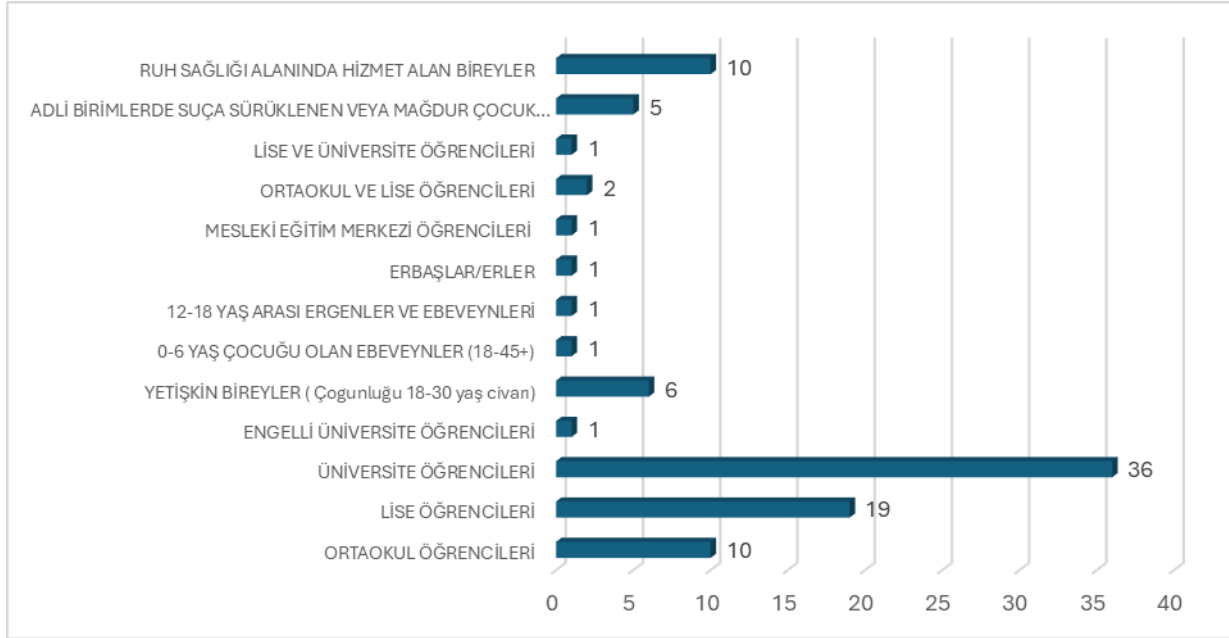
Çizelge 2. Araştırmalarda kullanılan ölçme araçlarının sayısal dağılımı

		n	%
1	Anne-Babaya Bağlanma Ölçeği (ABBÖ)(Parker, Tupling ve Brown, 1979)(Uyr., Kapçı ve Küçükler, 2006)	41	43,6%
2	Anneye Güven, Babaya Güven Ölçeği (Cassidy, Ziv, Rodenberg ve Woodhouse.,2003)(Uyr., Seven,2010)	1	1,1%
3	Ebeveyn ve Arkadaşlara Bağlanma Envanteri (EABE)(Armsden ve Greenberg,1987)(Rev., Gullone ve Robinson, 2005) (Uyr.,Ercan Kocayörük,2009)	1	1,1%
4	Ebeveyn ve Arkadaşlara Bağlanma Envanteri (EABE)(Armsden ve Greenberg,1987)(Rev.,Gullone ve Robinson, 2005)(Uyr: Yavuz, Yüksel ve Göksan-Yavuz, 2018)	1	1,1%
5	Ebeveyn ve Arkadaşlara Bağlanma Envanteri (EABE)(Armsden ve Greenberg,1987)(Uyr. Hortaçsu, Oral ve Yasak-Gültekin, 1991)	2	2,1%
6	Ebeveyn ve Arkadaşlara Bağlanma Envanteri (EABE)(Armsden ve Greenberg,1987)(Uyr. Kocayörük,2010b)	3	3,2%
7	Ebeveyn ve Arkadaşlara Bağlanma Envanteri (EABE)(Armsden ve Greenberg,1987)(Uyr. Löker, 1999)	2	2,1%
8	Ebeveyn ve Arkadaşlara Bağlanma Envanteri (EABE)(Armsden ve Greenberg,1987)-Kısa Formu (Raja ve ark.(1992))(Uyr.Günaydın ve ark. (2005))	37	39,4%
9	Ebeveyn ve Arkadaşlara Bağlanma Envanteri (EABE)(Armsden ve Greenberg,1987)(Uyr.,Kunru,2002)	1	1,1%
10	Kerns güvenli bağlanma ölçeği (KGBÖ)(Kerns ve ark.,1996)(Uyr. Sümer ve Anafarta Şendağ, 2009).	4	4,3%
11	Yakın İlişkilerde Yaşantılar Envanteri- İlişki Yapıları (YİYE-İY)(Fraley vd., 2011)(Uyr.,Karataş,2016)	1	1,1%
	TOPLAM	94	100,0%

Araştırmalarda kullanılan ölçme araçlarına baktığımızda en fazla kullanılan ölçeğin; Parker ve arkadaşlarının (1979) geliştirdiği, Kapçı ve Küçükler (2006) tarafından Türkçe 'ye uyarlanan 'Anne- Babaya Bağlanma Ölçeği (ABBÖ)' olduğu anlaşılmaktadır. Toplam 41 çalışmada bu ölçek kullanılmıştır. En fazla kullanılan ikinci ölçeğin; Özgün hali Armsden ve Greenberg (1987)'e ait olan, kısa formunun Raja ve arkadaşlarının (1992) geliştirdiği, Türkçe 'ye uyarlamasının da Günaydın ve arkadaşları (2005), tarafından yapılmış olan 'Ebeveyn ve

Arkadaşlara Bağlanma Envanteri (EABE)’ olduğu görülmektedir. Toplam 37 çalışmada bu ölçek kullanılmıştır. Armsden ve Greenberg (1987)’in ölçeğinin farklı araştırmacılar tarafında uyarlanmış hallerinin diğer araştırmalarda kullanıldığı görülmektedir.

3.4. Yapılan araştırmalarda kullanılan örneklem grupları nasıl bir dağılım göstermektedir?



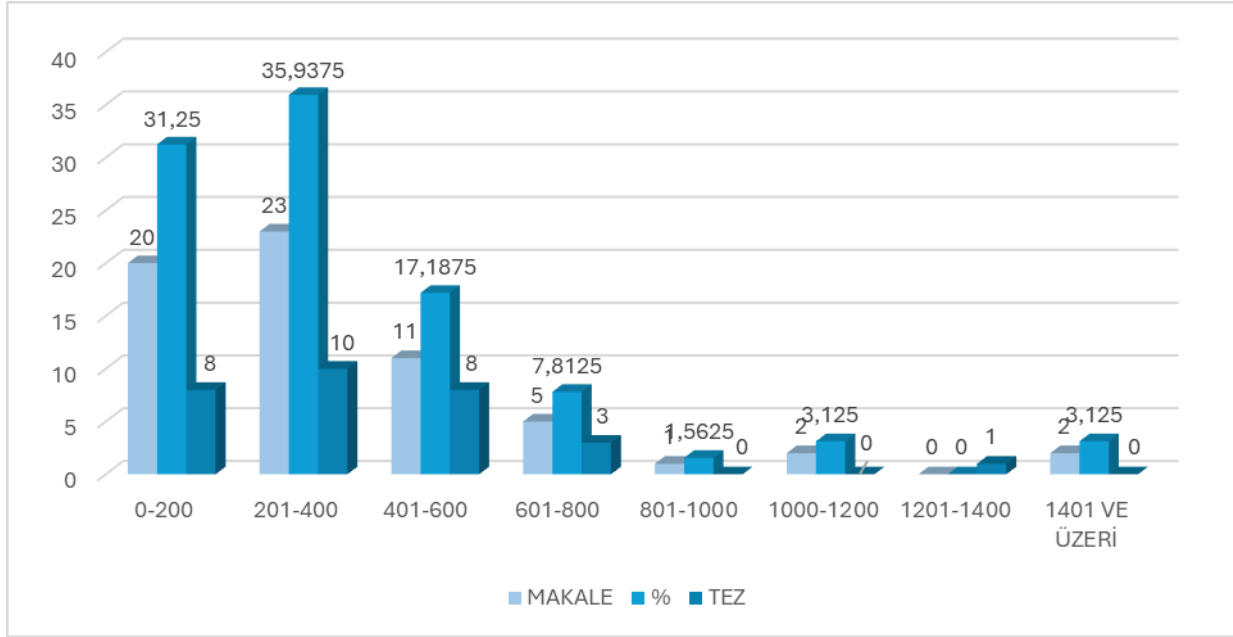
Grafik 3. Araştırmalarda kullanılan örneklem gruplarının sayısal dağılımı

Grafik 3’ü incelediğimizde en fazla üniversite öğrencileri ile çalışma yapıldığı görülmektedir. Daha sonra lise öğrencileri ve ortaokul öğrencileri ile ruh sağlığı alanında hizmet alan bireyler, araştırmacıların en fazla çalıştığı örneklem grubu olduğu grafikteki verilerden anlaşılmaktadır.

“Ruh sağlığı alanında hizmet alan bireyler” kategorisindeki örneklem grupları şu şekildedir: DEHB tanısı almış 12-18 yaş arası ergenler, kendine zarar verme davranışları olan 10-17 yaş arası bireyler, OKB tanılı 12-18 yaş arası bireyler, ruh sağlığı hizmeti almak için hastaneye başvurmuş kadın bireyler, DEHB+ Sosyal Fobi komorbiditesi olan 6-18 yaş arası bireyler, çocuğuna anksiyete bozukluğu tanısı konmuş anneler, alkol kullanım bozukluğu tanılı 18-65 yaş arasında erkekler, genitopelvik ağrı ve penetrasyon bozukluğu olan kadınlar, 21-57 yaş arasında remisyondaki bipolar bozukluk hastaları, 12 ila 18 yaşlarında sosyal anksiyete tanısı almış ergenler.

“Adli birimlerde suça sürüklenen veya mağdur çocuk olarak işlem yapılmış bireyler” kategorisindeki 5 araştırmanın örneklem grupları şu şekildedir: 15-18 yaş arasında erkek çocuk mahpuslar, cinsel istismar mağduru 13-18 yaş arası bireyler, 12-18 yaş arasında suça sürüklenen çocuklar, 15 yaş civarı suça sürüklenen ve mağdur çocuklar, 12 ila 18 yaşlarında cinsel istismara uğramış çocuklar

3.5. Yapılan araştırmaların, örneklem gruplarının büyüklüklerine dağılımı nasıldır?



Grafik 4. Araştırmalardaki örneklem gruplarının sayısal büyüklüğe göre dağılımı

Grafik 4'teki verilere göre araştırmaların örneklem büyüklükleri çoğunlukla 200-400 arasındadır. Suça sürüklenen ve/veya mağdur çocuklar ile ruh sağlığı alanında hizmet alan bireyler; adli birimlerde işlem görmüş ve tanı almış bireyler olduğu için daha kısıtlı sayısal büyüklüğe sahip örneklem gruplarıdır. Bu çalışmalar 0-200 kategorisinde yer almaktadır. Daha büyük örneklem grupları, üniversite ve lise öğrencilerinden oluşmaktadır. En büyük örneklem grubuna sahip araştırma; Türkan Doğan'ın 2016 yılında yaptığı 'Ergenlerde Ana-Babaya Bağlanma: Türkiye Profili' başlıklı çalışmasıdır. Çalışmasında 6061 lise öğrencisi örneklem grubunu oluşturmuştur.

3.6. Yapılan araştırmaların anneye ya da babaya bağlanma ile ilgili bulguları nelerdir?

Çizelge 3. Araştırmaların ‘anne’ye ve ‘baba’ya bağlanma bulguları

Yazar, Yıl, Çalışmanın türü	Başlık	Çalışma grubu	Kullanılan ölçek	Anne ile ilgili bulgu	Baba ile ilgili bulgu
(Cansever,2022)-Yüksek Lisans	Genç yetişkinlerin ana babaya bağlanma örüntüsü, romantik ilişkilerindeki bağlanma ile ilişki doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi	20-40 yaş arasında, 462 genç yetişkin	Anne-Babaya Bağlanma Ölçeği	Anneye bağlanma kaygılı bağlanmayı azaltırken, kaçınmacı bağlanmayı ve ilişki doyumunu artırmıştır.	Babaya bağlanma arttıkça ilişki doyumunu, kaçınmacı bağlanmayı artmış, kaygılı bağlanma ise azalmıştır.
(Şendir,2019)-Yüksek Lisans	Üniversite öğrencilerinde öz şefkatin yordayıcıları olarak ana babaya bağlanma ve yaşam doyumu	379 üniversite öğrencisi	Anne-Babaya Bağlanma Ölçeği		Yaşam doyumu düzeyini yalnızca babasının ilgisi yordamıştır.
(Nazik,2016)-Yüksek Lisans	Ergenlerin internet bağımlılığının ana-babaya bağlanma stilleri ve çeşitli değişkenlere göre incelenmesi	270 lise öğrencisi	Anne-Babaya Bağlanma Ölçeği	Anneye bağlanma toplam puanı ve internet bağımlılığı arasında pozitif anlamlı bir ilişki vardır.	Babadan algılanan 'Aşırı Koruma' ve internet bağımlılığı arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki bulunmuştur.
(Aydın,2010)-Yüksek Lisans	Yeme tutumu, ortorektik belirtiler ve ana babaya bağlanma arasındaki ilişkiler	432 üniversite öğrencisi	Anne-Babaya Bağlanma Ölçeği	Erkeklerde annenin aşırı koruma puanı arttıkça yeme tutumunda (anorektik-bulimik) bozulma artmıştır.	Kadınlarda babanın aşırı koruma puanı arttıkça yeme tutumunda (anorektik-bulimik) bozulma görülmüştür.
(Keskin,2019)-Yüksek Lisans	Hemşirelik öğrencilerinin anne babaya bağlanma biçimlerinin kişilik özelliklerine etkisi	298 üniversite öğrencisi	Anne-Babaya Bağlanma Ölçeği	Anne ilgi-kontrolü ile temel kişilik özellikleri dışı dönüklük, sorumluluk, uyumluluk, gelişime açıklık arasında pozitif ; duygusal tutarsızlık ile negatif anlamlı ilişkiler vardır.	Babanın ilgi-kontrolü ile kişilik özelliklerinden sorumluluk, geçimlilik/uyumluluk, gelişime açıklık arasında pozitif anlamlı bir ilişki vardır.
(Giray-Sözen,2019)-Doktora	Suçla sürüklenmiş ergenlerin çocukluk çağı ruhsal travmaları ve anne-babaya bağlanma düzeylerinin incelenmesi	15-18 yaş arasında 172 erkek mahpus çocuk	Anne-Babaya Bağlanma Ölçeği	Suçla sürüklenmiş ergenlerde babaya göre; anne ilgi/kontrolü ve anneye bağlanma daha yüksek, anne aşırı koruma daha düşüktür. Annenin aşırı koruması düşükse - anne çocuğun özerkliğine izin verdikçe- cinsel istismar da artmıştır.	Bağlanma ve travma türleri arasındaki ilişkiler genelde orta ve zayıf düzeydeyken, sadece baba bağlanma ve fiziksel ihmal arasında yüksek ve negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Annenin aksine baba aşırı koruması ve cinsel istismar arasında anlamlı bir ilişki söz konusu değildir.

(İnanç,2019)- Yüksek Lisans	Aşk stilleri, kişilik özellikleri ile ebeveyn bağlanma stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi	19-33 yaş aralığında 283 katılımcı	Ebeveyn ve Arkadaşlara Bağlanma Envanteri	Erkeklerde "dışadönüklük" ve "uyumluluk" kişilik özellikleri ile anne bağlanma arasında pozitif, "olumsuz değerlik"le ise negatif yönde ilişki vardır. Kadınlarda anneye bağlanma ile "mantıklı aşk" arasından pozitif, "nevrotizm" ile negatif yönde ilişki vardır.	Erkeklerde, anneye bağlanma ile herhangi bir aşk stili arasında ilişki yokken, "mantıklı aşk" ile babaya bağlanma arasında düşük düzeyde pozitif yönde ilişki, kadınlarda ise "dışadönüklük" ile babaya bağlanma arasında olumlu bir ilişki vardır.
(Demir,2024)- Tıpta Uzmanlık	Alkol kullanım bozukluğu tanılı erkeklerde ebeveyn bağlanma özellikleri ve duygu düzenleme güçlüğüne bağlılık şiddeti ile ilişkisi	18-65 yaş, AKB tanılı 105 erkek ile 105 sağlıklı kontrol	Anne-Babaya Bağlanma Ölçeği	Alkol alma sıklığı ve alkol almanın yarattığı sorunlar ile anne ilgi/kontrol düzeyi arasında duygu düzenleme güçlüklerinin tam aracı etkisi, baba ilgi/kontrol düzeyi ile ise kısmi aracı etkisi görülmüştür.	AKB olanlarda babanın aşırı koruyuculuğu ile duyguları kabul edebilme, dürtü kontrolü ve stratejiler belirleyebilme konularındaki güçlükler arasında ilişki ve babanın ilgi/kontrol düzeyinin bağımlılık şiddetini yordadığı bulunmuştur.
(Özdemir,2024) -Tıpta Uzmanlık	Genitopelvik ağrı ve penetrasyon bozukluğu tanılı kadınlarda ebeveyn bağlanma zorlukları ile çocukluk travması ve anksiyete ilişkisi	GPA/PB yaşayan 42 ve cinsel işlev sorunu olmayan 42 kadın	Anne-Babaya Bağlanma Ölçeği	GPA/PB'si olan kadınlarda anneye bağlanma düşük bulunmuş, özellikle aşırı koruması arttıkça, durumluk ve sürekli kaygı düzeyleri artmıştır. Anneye bağlanma puanı ile toplam çocukluk travma puanı orta düzey negatif yönlü ilişkilidir.	GPA/PB tanılı kadınların babaya bağlanma toplam skoru ile toplam çocukluk çağı travma skoru arasında orta düzeyde negatif yönlü anlamlı ilişki vardır.
(Gönülal,2023)- Yüksek Lisans	Remisyonadaki bipolar bozukluk hastalarında ebeveyn bağlanma, zihin kuramı ve yürütücü işlevlerin incelenmesi.	28 kadın, 16 erkek 44 BPB tanılı ve 43 sağlıklı kontrol	Anne-Babaya Bağlanma Ölçeği		Bipolar hastalarda babadan algılanan ilgi ve kontrolün sağlıklı kontrollere göre daha fazla olduğu bulunmuştur.
(Kalkan ve Odacı, 2010)- Makale	Psikolojik doğum sırası ve ana babaya bağlanma: okul öncesi öğretmen adayları üzerine bir çalışma	193 üniversite öğrencisi	Anne-Babaya Bağlanma Ölçeği	"Büyük Çocuk Psikolojik Doğum Sırası" ile anneden algılanan koruma arasında ve "Ortanca Çocuk Psikolojik Doğum Sırası" ile "anne İlgi/Kontrolü arasında negatif, anlamlı bir ilişki görülmüştür.	
(Akbağ ve Ümmet, 2018)- Makale	Ana-Babaya Bağlanma ile Öznel İyi Oluş Arasındaki İlişkide Temel Psikolojik İhtiyaçların Doyumunun Aracı Rolü	365 üniversite öğrencisi	Anne-Babaya Bağlanma Ölçeği	Annedan algılanan korumacılık arttıkça öznel iyi oluş artmış; temel psikolojik ihtiyaçların doyumunun annenin ilgi/kontrol davranışı ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkide "kısmi aracı rolü" görülmüştür.	Temel psikolojik ihtiyaçların (özerklik, yeterlik ve ilişkili olma) doyumunun babanın ilgi/kontrol davranışı ile öznel iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkide tam aracılık etkisi görülmüştür.
(Ercan, 2016)- Makale	Üniversite Öğrencilerinin Aşk Stilllerinin Demografik	276 üniversite öğrencisi	Ebeveyn ve Arkadaşlara	Tutkulu aşk ve arkadaşça aşk puanları, anneye bağlanma ile artarken , oyun gibi aşk puanları düşmektedir.	Tutkulu aşk ve arkadaşça aşk puanları, babaya bağlanma ile artarken sahiplenici aşk puanları düşmektedir.

Değişkenler ve Ana Babaya
Bağlanma ile İlişkisi

Bağlanma
Envanteri

(Taylan ve Yağcan, 2022)- Makale	Engelli Üniversite Öğrencilerinin Ebeveynlerine Bağlanma Durumları ile Cinsel Sağlık Bilgi ve Tutumları Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi	100 engelli üniversite öğrencisi	Anne-Babaya Bağlanma Ölçeği	Öğrencilerin, anneye güvenli bağlanması cinsel istismara yönelik tutumlarını, annelerinin aşırı korumacılığı toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarını, annelerinin ilgi/kontrolü cinsel sağlık ve kişisel hijyene ilişkin tutumlarını olumlu etkilemiştir.	Babaya güvenli bağlanma ile ise hayır diyebilme, karar vermeye ve kişisel hijyene ilişkin tutumlar pozitif yönlü, cinselliğe ilişkin tutumlar ise negatif yönlü bir ilişki göstermiştir.
(Baytemir, Karaşar ve Öğülmüş, 2017)- Makale	Ebeveyne Bağlanma ve Sosyal Onay İhtiyacının Kişilerarası Yeterliği Yordayıcılığı	321 üniversite öğrencisi	Ebeveyn ve Arkadaşlara Bağlanma Envanteri		Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre babaya bağlanmanın anneye bağlanmaya göre modele katkısının daha fazla olduğu görülmüştür.
(Ayhan, Genç ve Sonay-Türkmen, 2021)- Makale	Adölesanların Madde Bağımlılığından Korunmaya İlişkin Öz Yeterlikleri ile Ebeveyn Bağlanma Düzeyleri Arasındaki İlişki	120 mesleki eğitim merkezi öğrencisi	Anne-Babaya Bağlanma Ölçeği	Sigara ve alkol kullanan adölesanların anne/baba ilgi-kontrol puanlarının yüksek; alkol tüketenlerin anne/baba aşırı koruma puanlarının düşük; diğer maddeleri kullanmayanların kullandıkları maddelere göre anne aşırı korumasının daha yüksek olduğu görülmüştür.	
(Öztürk, 2017)- Makale	Üniversite öğrencilerinin algıladıkları aile iklimi ve anne-babaya bağlanma biçimleri ile özgüven düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi	377 üniversite öğrencisi	Anne-Babaya Bağlanma Ölçeği (ABBÖ)		Anne/baba ilgi- kontrolünün özgüveni anlamlı düzeyde yordarken, anne/baba aşırı korumasının özgüveni yordamamıştır. Kısmi korelasyonlarına bakıldığında ise baba ilgi-kontrolü özgüveni daha yüksek oranda yordamıştır.
(Dağlı ve Deveci- Şirin, 2024)- Makale	Ergenlerde Öfke ve Öfkeyi İfade Etme Biçimlerinin Ebeveynlik Stilleri, Duygusal Özerklik ve Bağlanma Özellikleri ile İlişkisinin İncelenmesi	678 ortaokul ve lise öğrencisi	Yakın İlişkilerde Yaşantılar Envanteri-İlişki Yapıları	Ergenin anneye kaygılı bağlanması ergenin öfkeyi dışsallaştırmasını ve içselleştirmesini etkilemektedir.	
(Saylık ve Gezici- Yalçın, 2018)- Makale	Otoriter veya Demokratik Ebeveyn Tutumunun ve Ebeveyne Bağlanma Biçiminin Suçluluk ve Utanç Duygularına Etkisinin Yarı-Deneysel Yöntemle İncelenmesi	72 ortaokul öğrencisi	Ebeveyn ve Arkadaşlara Bağlanma Envanteri	Birinci çalışmada, demokratik ebeveyn koşulunda suçluluk hem anneye hem babaya güvenli bağlanma ile anlamlı pozitif ilişkilere sahipken, utanç sadece anneye güvenli bağlanma ile anlamlı pozitif ilişkilidir. Suçluluk ve utanç duyguları, manipülasyon koşullarından	Babaya güvenli bağlanma sadece suçluluk ile anlamlı ilişki göstermektedir.

bağımsız bir şekilde anneye güvenli bağlanma ile anlamlı pozitif ilişkilidir.

(Çıkrıkçı ve Erzen, 2023)- Makale	Üniversite Öğrencilerinin Ebeveyne Bağlanma ve Sınav Kaygıları Arasındaki İlişkide Benlik Saygısı ve Akademik Mükemmeliyetçiliğin Aracı Rolü	420 üniversite öğrencisi	Ebeveyn ve Arkadaşlara Bağlanma Envanteri	Annelerine güvenli bağlanan ergenlerin benlik saygıları artmış, bu yolla akademik mükemmeliyetçilik düzeyleri düşmüş ve bu sayede sınav kaygısı düzeyleri azalmıştır.	Babalarına güvenli bağlanan ergenlerin benlik saygıları artmış, bu yolla akademik mükemmeliyetçilik düzeyleri düşmüş ve bu sayede sınav kaygısı düzeyleri azalmıştır.
(Güller,Ayyıldız ve Yaylacı, 2023)- Makale	Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Tanısı olan Ergenlerde Akran İlişkileri, Ebeveyne Bağlanma Stilleri ve Şiddet Eğilimi Düzeyleri Arasındaki İlişki	115 DEHB tanısı almış 12-18 yaş arası ergenler	Ebeveyn ve Arkadaşlara Bağlanma Envanteri	Şiddet eğilimi puanlarını anlamlı şekilde etkileyen değişkenler şunlardır: PRS-sadakat, SDQ-toplam, IPPA-yabancılaşma (anne).	
(Bacanlı ve Sürücü, 2011)- Makale	İlköğretim öğrencilerinin kariyer gelişimleri ile ebeveyne bağlanmaları arasındaki ilişkilerin incelenmesi	199 ortaokul öğrencisi	Ebeveyn ve Arkadaşlara Bağlanma Envanteri	Öğrencilerinin kariyer gelişimlerinin tek başına en güçlü yordayıcısının anneye güvenli bağlanma olduğu ve bunu cinsiyetin (kız olmak) izlediği görülmüştür.	Babaya güvenli bağlanmanın tek başına kariyer gelişimini yordama gücü istatistiksel olarak anlamlı değildir.
(Öğretir-Özçelik ve Şengül-Afşin, 2020)- Makale	Suçla Sürüklenen Çocuklar ile Suçla Sürüklenmeyen Çocukların Algıladıkları Anne Baba Tutumları, Bağlanma Stilleri ve Benlik Algılarının İncelenmesi	102 suçla sürüklenen 108 suçla sürüklenmeyen toplam 210 lise öğrencisi	Ebeveyn ve Arkadaşlara Bağlanma Envanteri	Anne tutumu ihmalkâr ve otoriter olanların anne güven düzeyi düşüktür. Anneyle kurulan iletişim puanının en yüksek olduğu anne tutumu hoşgörülü tutum olduğu görülmektedir. Anne ile yabancılaşma arttıkça benlik saygısı düşmektedir.	Babayla güven puanlarının en yüksek olduğu tutumlar sırasıyla hoşgörülü ve demokratik baba tutumudur. Babayla kurulan iletişim puanının en yüksek olduğu baba tutumlarının sırayla demokratik ve hoşgörülü tutum olduğu görülmektedir. Baba ile yabancılaşma arttıkça benlik saygısı düşmektedir.
(Kızıldağ, 2019)- Makale	Ergenlerde Akran İlişkileri	358 lise öğrencisi	Ebeveyn ve Arkadaşlara Bağlanma Envanteri	Anneye bağlanma ve sosyal kaygı arkadaş ilişkilerini anlamlı olarak yordamamaktadır.	Cinsiyet ve babaya bağlanma akran ilişkilerini anlamlı olarak yordamamaktadır.
(Akbaş ve Gündoğdu, 2021)- Makale	Ana-Babaya Bağlanma ile Romantik Yakınlık ve Otantik Benlik Arasında Bağlanma Stillerinin Aracılığı	1022 üniversite öğrencisi	Anne-Babaya Bağlanma Ölçeği	Babaya bağlanmanın bağlanma stilleri üzerinde anlamlı bir etkisi yokken anneye bağlanmanın vardır. Anneye bağlanma, romantik yakınlığa, kaygılı bağlanma stili aracılığı ile otantik benliğe kaçınan ve kaygılı bağlanma stilleri aracılığı ile etki etmiştir.	Babalarını ilgili olarak algılayan bireyler hem partnerlerine hem de ilişkilerine daha yakın hissetmekte, romantik ilişkilerinde kendilerini daha özgün bir şekilde ifade edebilmektedirler.

(Karakoç-Demirkaya, Yurtbay ve Doktor, 2019)- Makale	Obsesif kompulsif bozukluğu olan ergenlerde ebeveynlere bağlanma	30 OKB tanılı ergen. Kontrol grupları: farklı tanılar (19) ve sağlıklı (35)	Ebeveyn ve Arkadaşlara Bağlanma Envanteri	Anneye bağlanma yabancılaşma puanı, sağlıklı kontrollerde anlamlı derecede diğer iki gruptan farklıdır.	Hasta kontrol grubu babaya bağlanma güven alt boyutunda anlamlı ölçüde farklıdır.
(Nuri, Direktör ve Bulut-Serin, 2017)- Makale	Üniversite Öğrencilerinin Akademik Özyeterlik İnancının Yordayıcısı olarak Anne- Babaya Bağlanma	149 üniversite öğrencisi	Ebeveyn ve Arkadaşlara Bağlanma Envanteri	Anneden algılanan yabancılaşmanın akademik öz yeterliliği ve bilişsel uygulamayı yordadığı bulunmuştur.	Baba ile iletişim değişkeninin bilişsel uygulamayı yordadığı bulunmuştur.
(Zeybekoğlu ve Karataş, 2017)- Makale	Ortaokul öğrencilerinin umut puanlarını yordamada ebeveyn-arkadaşa bağlanma ve depresyonun rolü	137 ortaokul öğrencisi	Ebeveyn ve Arkadaşlara Bağlanma Envanteri	Öğrencilerin umut puanlarını anneye bağlanma anlamlı olarak yordamaktadır.(çoklu doğrusal regresyon analizi)	
(Çakmak ve Özkubat, 2018)- Makale	Üniversite öğrencilerinin yaratıcı kişilik özellikleri ile anne babaya bağlanma biçimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi	161 üniversite öğrencisi	Anne-Babaya Bağlanma Ölçeği	Annenin ilgisi ve kontrolü yaratıcı kişilik özelliklerini yordamaktadır. Annenin aşırı koruması ise yaratıcı kişilik özelliklerini negatif yönde anlamlı olarak yordamaktadır.	Babanın ilgisi, kontrolü yaratıcı kişilik özelliklerini anlamlı düzeyde yordarken, baba aşırı koruması yaratıcı kişilik özelliklerini yordamaz
(İlhan ve Koçhan, 2015)- Makale	Erbaş/Erlerin Ebeveyne Bağlanma Stilleri, Depresyon Düzeyleri ve Stresle Başa Çıkma Stillerinin Madde Kullanımı Açısından İncelenmesi	200 erbaş/er	Anne-Babaya Bağlanma Ölçeği		Bağımlılık şiddeti düşük olan erbaş/erlerin, bağımlılığı yüksek seviyede olan erbaş/erlere göre babalarını daha fazla aşırı koruyucu olarak algıladıkları söylenebilir.
(Özgüngör, 2020)- Makale	Ergenlerde Anneye ve Babaya Bağlanma ile Başarı Yönelimleri ve Yaşam Doyumu Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi	384 lise öğrencisi	Ebeveyn ve Arkadaşlara Bağlanma Envanteri	Anneye bağlanma düzeyi babaya bağlanma düzeyinden daha yüksektir. Anneye bağlanma, öğrenme yönelimiyle ilişkisinin yanı sıra bireylerin akademik başarısızlıkta gösterdikleri kaçınma davranışıyla ters orantılıdır.	Başarı yönelimlerinden sadece öğrenme yönelimi babayla ilişkilidir.
(Göksan Yavuz, Yaser, Karamustafahoğlu,Bakım ve Gündoğar, 2015)- Makale	İstanbul'da Bir Grup Lise Öğrencisinde Ebeveyn Tutumlarının Etkileri	391 lise öğrencisi	Anne-Babaya Bağlanma Ölçeği	Depresyonu olan gençler, depresyonu olmayanlara göre anneyi daha aşırı korumacı ve daha az ilgili algılamaktadır.	Depresyonu olan gençlerin babadan algıladıkları ilgi ve kontrol depresyonu olmayanlara göre daha düşük çıkmıştır.

(Sümer ve Anafarta-Şendağ, 2009)- Makale	Orta Çocukluk Döneminde Ebeveynlere Bağlanma, Benlik Algısı ve Kaygı	194 ortaokul öğrencisi	Kerns güvenli bağlanma ölçeği	Annelerine güvensiz bağlanmış olanlar babalarına güvenli bağlanmış olsa bile düşük fiziksel görünüm algısına sahiptir. Hem anneye hem babaya güvenli bağlanma en yüksek düzeyde fiziksel görünüm algısını sağlar.	Akademik yeterlik, atletik yeterlik, davranıştan hoşnut olma ve kaygı değişkenlerinde de babaya bağlanma anneye bağlanmadan görece daha yüksek değerler almışsa da değerler arasındaki farklılık anlamlı değildir.
(Haspolat ve Anafarta-Şendağ, 2018)- Makale	Öfkeyi Yordamak: Bağlanma ve Öfke Boyutları Arasında Erken Dönem Uyumsuz Şemaların Aracı Rolü	444 üniversite öğrencisi	Ebeveyn ve Arkadaşlara Bağlanma Envanteri		Kadınlar için “Yüksek Standartlar” şema alanı babaya bağlanma ve öfke arasında aracı olmuştur. Bu bulgu kadınlar için baba figürünün içselleştirilmiş yüksek standartların oluşumunda daha etkin rol oynadığını göstermektedir.
(Cihangir-Çankaya ve Canbulat, 2017)- Makale	Orta çocukluk döneminde umut ve ebeveynlere güvenli bağlanma	380 öğrenci (4., 5. ve 6. Sınıf)	Kerns güvenli bağlanma ölçeği		‘Umut’un yordanmasında en önemli katkı babaya güvenli bağlanmadan gelmiştir.
(Sumbas ve Sezer, 2017)- Makale	Ortaokul Öğrencilerinde Anne Babaya Bağlanmanın İncelenmesi	685 ortaokul öğrencisi (6. ve 7. sınıf)	Kerns güvenli bağlanma ölçeği	Anneleri ortaokul mezunu öğrenciler, annesi üniversite mezunu olanlara göre daha düşük seviyede anne bağlanması göstermiştir. Babanın eğitim durumu babaya bağlanmayı etkilemezken, babası üniversite mezunu olanlar anneye daha güvenli bağlanmıştır.	
(Demirci, Öztıp, Özmen ve Özdemir, 2017)- Makale	Bağlanma, Duygu Tanıma ve Dürtüsellik: Çocuk Cinsel İstismarına İlişkin Riskler	22 kız, 12 erkek (12-18 yaş), 34 cinsel istismara uğramış ve 34 sağlıklı çocuk	Anne-Babaya Bağlanma Ölçeği		Her iki grupta anneye bağlanma benzer şekildeyken, cinsel istismara uğramış olanlarda baba bağlanma puanlarının anlamlı derecede düşüktür ve baba bağlanma puanları arttıkça Gözlerden Zihin Okuma Testi puanları da artmıştır.

4. GENEL DEĞERLENDİRME VE SONUÇLAR

Anne ve babanın bir çocuğun hayatındaki önemli rolü açıktır. Özellikle çocuğun ilk 6 yaşındaki yaşantıların, çocuğun kişiliğine, sonraki yaşantısındaki davranış örüntülerine büyük etkisinin olduğu genel bir kabuldür. İlk 6 yaşta annenin çocukla ilişkisi daha yoğundur. Bu yüzden annenin çocukla ilişkisi; anneye bağlanma daha ilgi çekici bir araştırma konusu olmuştur. Ancak günümüz koşullarında babaların da çocuğun bakımı ile ilgili olma, çocukla daha çok vakit geçirme durumları söz konusudur. Anne ve baba bağlanmasını beraber inceleyen çalışmalarda anneye ve babaya bağlanma ile farklı değişkenlerin ilişkili olması durumu vardır (Verschueren ve Marcoen,1999; Doyle, Markiewicz, Brendgen, Lieberman ve Voss, 2000; Song, Ding, Wang, Tan, Wang, Li ve Xie, 2023). Anne ve babaya bağlanmanın çocuğun gelişiminde farklı yönlerde etki edebileceği bu araştırmalardaki bulgulardan çıkarılmaktadır. Bu çalışmada da Türkiye’de ana babaya bağlanma araştırmalarının bulgularına göre hangi değişkenler anneye hangileri babaya bağlanma ile ilişkili olduğunu görmek amaçlanmıştır. Araştırmalar sistematik bir şekilde gözden geçirilirken; çalışmaların, yayınlanma yılları, türleri, çalışma grupları, grup büyüklükleri, veri toplama araçları ve bulguları incelenmiştir.

İlk olarak yayınlanma yıllarındaki dağılıma baktığımızda, en fazla çalışmanın, 15 araştırma ile 2019 yılında yapıldığını görmekteyiz (Toplam 94 çalışma). 2017, 2018, 2019, 2020 yıllarında çalışmaların yoğunlaştığını sonraki yıllarda bir miktar düşüş olduğu yine incelenen verilerden anlaşılmaktadır. Genel olarak “Bağlanma” günümüze kadar sıkça araştırma konusu olmuştur. Son birkaç senede ana babaya bağlanma araştırmalarının azalmış olması, bu yoğun ilginin bir miktar düşüşe geçtiği bir dönemi gösteriyor olabilir.

Ana babaya bağlanma araştırmalarının türleri ile ilgili inceleme sonucunda, çalışmaların büyük çoğunluğunu makalelerin oluşturduğu anlaşılmaktadır. İncelenen 30 tezin sadece 2 tanesi doktora tezidir. Doktora yapanların daha az sayıda olduğu göz önüne alınsa bile ana babaya bağlanma ile ilgili 2 doktora tezi düşük bir rakam olarak görünmektedir. Doktora tezlerinde bağlanmanın farklı boyutları daha çok araştırılmış olabilir. Doktora yazarları yüksek lisans tezlerinde yoğun şekilde araştırılmış bağlanma konusu dışında farklı konulara yönelmiş olabilir.

İncelenen 94 araştırmada kullanılan ölçeklere baktığımızda; 41 araştırmada kullanılmış olan Parker ve arkadaşlarının (1979) geliştirdiği ve Kapçı ve Küçüker (2006)’ in Türkçe ’ye uyarlamasını yaptığı, Anne- Babaya Bağlanma Ölçeği (ABBÖ), ana babaya bağlanma araştırmalarında en fazla kullanılmış ölçme aracıdır.

En fazla kullanılan ikinci ölçeğin; özgün hali Armsden ve Greenberg (1987)’e ait olan, kısa formunun Raja ve arkadaşlarının (1992) geliştirdiği, Türkçe’ ye uyarlamasının da Günaydın ve arkadaşları (2005) tarafından yapıldığı, Ebeveyn ve Arkadaşlara Bağlanma Envanteri (EABE) olduğu görülmektedir. Toplam 37 çalışmada da bu ölçek kullanılmıştır. Armsden ve Greenberg (1987)’in bağlanma envanterinin farklı araştırmacılar tarafından revize edilmiş ve uyarlanmış halleri de bazı araştırmalarda kullanılmıştır.

‘Kerns Güvenli Bağlanma Ölçeği (KGBÖ)’ dört çalışmada kullanılmıştır. Bu ölçek orta çocukluk döneminde bağlanmayı ölçmeye yöneliktir.

ABBÖ ve EABE daha çok ergenlik ve yetişkinlik döneminde kullanılmaktadır. Bu araştırma kapsamında incelenen çalışmaların örneklem gruplarına göz gezdirirsek çoğunluğun yetişkin ve ergenler olduğunu görürüz. KGBÖ'nün çok az çalışmada kullanılmış olması, çok fazla orta çocukluk dönemindeki örneklem grubu ile çalışılmamış olması olabilir.

Yurtdışında yapılan çalışmalara bakıldığında bağlanma konusunda çok çeşitli ölçme araçlarının kullanıldığı görülmektedir.

Yıllar boyunca, bağlanma teorisinden esinlenerek, geçmiş ve şimdiki bağlanma deneyimlerini tutumlar veya temsiller düzeyinde ölçmeyi amaçlayan çok sayıda öz bildirim anketinin geliştirilmesi, doğrulanması ve kullanımı yaygınlaşmıştır. Bunlar arasında, diğerlerinin yanı sıra, Yetişkin Bağlanma Anketi (AAQ; Simpson vd.,1996), Yetişkin Bağlanma Ölçeği (AAS; Collins & Read,1990), Bağlanma Stili Anketi (ASQ; Feeney vd., 1994), Yakın İlişkilerdeki Deneyimler (ECR; R. C. Fraley & Shaver, 2000), Ebeveyn ve Akran Bağlanması Envanteri (IPPA; Armsden & Greenberg, 1987) veya Ebeveyn Bağlanma Aracı (PBI; Parker vd., 1979) yer almaktadır. (Bakermans-Kranenburg ve ark., 2024)

Ravitz ve ark. (2010), 'Yetişkin bağlanma ölçekleri: 25 yıllık bir inceleme' adlı çalışmalarında 29 ölçme aracını değerlendirmiş; güçlü psikometrik özelliklere sahip, yaygın kullanımlı veya psikosomatik araştırmalarda kullanılan on bir araç tanımlamıştır. Bunlar: Yetişkin Bağlanma Görüşmesi (George, Kaplan ve Main); Yetişkin Bağlanma Projefti (George ve West); Yetişkin Bağlanma Anketi (Simpson, Rholes ve Phillips); Yetişkin Bağlanma Ölçeği (ve Gözden Geçirilmiş Yetişkin Bağlanma Ölçeği) (Collins ve Read); Bağlanma Stili Anketi (Feeney); Güncel İlişki Görüşmesi (Crowell ve Owens); Yakın İlişkilerdeki Deneyimler (Brennan, Clark ve Shaver) ve Gözden Geçirilmiş Yakın İlişkilerdeki Deneyimler (Fraley, Waller ve Brennan); Ebeveyn Bağlanma Aracı (Parker, Tupling ve Brown); Karşılıklı Bağlanma Anketi (West ve Sheldon-Keller); İlişki Anketi (Bartholomew ve Horowitz); ve İlişki Ölçekleri Anketi (Griffin ve Bartholomew).

Literatür taramasında, yurtdışında yapılan ana babaya bağlanma araştırmalarında da Armsden ve Greenberg (1987)'in ve Parker ve arkadaşları (1979)'nın ölçeklerinin çoğunlukla kullanıldığı görülmüştür (Al-Yagon ve Borenstein, 2022; Liu and Wang, 2021; Frost, Hagaman, Bibi, Bhalotra, Chung, Haight, Sikander ve Maselko, 2024; Balottin, Mannarini, Rossi, Rossi ve Balottin, 2017).

Örneklem gruplarına göre araştırmaları incelediğimizde; en fazla üniversite öğrencileri üzerinde araştırma yapıldığını görmekteyiz. Daha sonra lise öğrencileri ve üçüncü olarak ortaokul öğrencileri ve ruh sağlığı alanında hizmet alan çeşitli tanımlar almış (DEHB, OKB, sosyal anksiyete vs.) bireyler, bu alanda en çok çalışma yapılmış örneklem gruplarıdır.

Okulöncesi gibi küçük yaş gruplarında ana babaya bağlanma ile ilgili bir çalışmaya rastlanmamıştır. Okul öncesi grubunda yapılan bağlanma çalışmalarına göz gezdirildiğinde "Oyuncak Öykü Tamamlama Testi" ile bağlanma stillerinin ve daha çok anneye yönelik bağlanmanın araştırıldığı görülmektedir. Yine ileri yaş gruplarında (orta yetişkinlik, yaşlılık gibi) pek çalışma yapılmadığı anlaşılmaktadır.

Yaklaşık, 45 araştırmayı içeren bir yurtdışı literatür taramasında erken çocukluk döneminde yapılmış çalışmalara yine çok sık rastlanmasa da bazı çalışmalarla karşılaşmıştır (Verschuere

ve Marcoen, 1999; Tang ve ark., 2023). Orta yetişkinlik araştırmalarının genelde bağlanma stilleri ile ilgili olarak araştırıldığı yurt içi ve yurt dışı çalışmalarda görülmüştür.

Yaşlılık döneminde yurt içinde yapılan araştırmaya rastlanmamış; yurt dışı araştırmalarının da yine bağlanma stillerine dayalı olduğu görülmüştür (Van Assche ve ark., 2013)

Bebeklik dönemi ana babaya bağlanma çalışmaları yurt içinde genelde hemşirelik ve ebelik bölümlerinde araştırılmıştır ülkemizde. Yurtdışı araştırmalarında ana babaya bağlanmanın Yabancı Durum Pradigması (Ainsworth ve ark., 1978) ile laboratuvar ortamında araştırıldığı çalışmalara sıkça rastlanmıştır (Fox ve ark., 1991; Gorvine ve Volling, 1998; Kuo ve Braungart-Rieker, 2022; Lundy, 2003; Planalp ve ark., 2019; Planalp ve Braungart-Rieker, 2013).

Diğer bir araştırma sorusu, örneklem büyüklüğüne göre çalışmaların dağılımı incelendiğinde; araştırmaların çoğunluğu 200 ile 400 kişiden oluşan örneklem büyüklüğüne sahip gruptadır. Örneklem büyüklüğü 200 ve altı olanlar, daha özel gruplarla çalışma yapan, olgu ve kontrol grubuna sahip ruh sağlığı alanında yapılmış tanı almış bireyler ya da adli birimlerde işlem görmüş suça sürüklenen ve mağdur bireyler gibi örneklem grupları olan çalışmalardan oluşmaktadır. En büyük örneklem grubuna sahip araştırma; Türkan Doğan'ın 2016 yılında yaptığı, ergenlerde bağlanmayı Türkiye genelinde incelediği çalışmasıdır. Çalışmasında 6061 lise öğrencisi örneklem grubunu oluşturmuştur.

Doğan (2016), bu araştırmasının örneklem grubunu Türkiye'de NUTS-1 (Nomenclature of Territorial Units for Statistics) düzeyindeki 12 bölgeyi temsil eden iller arasından kurayla birer il belirleyip oluşturmuştur.

Yurtdışında yapılan araştırmalarda da benzer şekilde, tanı gruplarının olduğu ve anne-baba ile bebek bağlanmasını inceleyen çalışmalar daha az bir örneklem büyüklüğüne sahiptir (Al-Yagon ve Borenstein, 2022; Lundy, 2003; Poris ve ark.,1998).

Son araştırma sorusu; ana babaya bağlanma araştırmalarının anneye ve babaya bağlanmaya dair bulgularının neler olduğudur. Yukarıda tablo halinde bu bulgular sunulmuştur.

Genel olarak bulgulara bakıldığında ana babaya bağlanma, bireylerin yaşam doyumunu, öznel iyi oluşunu, kendini toparlama gücünü etkileyen önemli bir etkidir (Baytemir,2016; Özgüngör, 2020; Özdemir ve Koruklu, 2013; Akbağ ve Ümmet, 2018; Karakaya ve Ümmet, 2022; Yıldız,2014; Ekşi, Yücel, Yaman ve Ekşi, 2020)

Tablo-3' de yer alan, araştırmaların anneye ve babaya bağlanmaya dair bulgularından bazılarını burada yer verecek olursak; Cihangir-Çankaya ve Canbulat, (2017), orta çocukluk döneminde umut ve ebeveynlere güvenli bağlanmayı araştırdıkları çalışmalarında, 'umut' değişkeninin yordanmasında en önemli katkının babaya güvenli bağlanmadan geldiği görmüşlerdir. Haspolat ve Anafarta-Şendağ (2018), çalışmalarında, kadınlar için baba figürünün içselleştirilmiş yüksek standartların oluşumunda daha etkin rol oynadığına işaret eden bulgular elde etmişlerdir. Baytemir, Karaşar ve Öğülmüş (2017), ebeveyne bağlanmanın ve sosyal onay ihtiyacının kişilerarası yeterliği yordayıcılığını araştırdıkları çalışmalarında, babaya bağlanmanın anneye bağlanmaya göre modele katkısının daha fazla olduğunu görmüşlerdir.

Bağımlılıklar konusunda ana babaya bağlanmanın koruyucu etkileri ile ilgili bulguları olan çalışmalar vardır.

Kalender ve ark. (2023) akıllı telefon bağımlılığına karşı ana babaya bağlanmanın koruyuculuğunu ortaya koymuştur.

Görgün ve ark. (2010), üniversite öğrencilerinin madde kullanımı ile anne babaya bağlanma biçimlerini inceledikleri çalışmalarında özellikle babanın ilgisi ve yeterli kontrolünün gençlerin madde kullanımında koruyucu bir faktör olduğunu bulmuşlardır.

İlhan ve Koçhan, (2015); erbaş/erlerin ebeveyne bağlanma ve madde kullanım ilişkilerine bakmış; anne-babanın ilgisi ve kontrolü ile aşırı korumasını, madde kullanmayanlarda madde kullananlara göre yüksek bulmuşlardır.

Yine, Ayhan ve ark. (2021), alkol tüketen adölesanların anne ve baba aşırı koruma puanlarının düşük olduğunu bulmuşlar.

Demir (2024) ise, 18-65 yaş aralığında, alkol kullanım bozukluğu tanılı 105 erkek hasta ile yaptığı çalışmada, bireylerin duyguları kabul edebilme, dürtü kontrolü ve stratejiler belirleyebilme alanlarında yaşadıkları güçlükler, babanın aşırı koruyuculuğu ile ilişkili bulunmuş ve babanın ilgi/kontrol düzeyinin bağımlılık şiddetini yordayıcısı olduğu saptanmıştır. AKB tanılı hastaların anne ve babalarının aşırı koruyuculuğu sağlıklı kontrollere kıyasla daha yüksektir.

Parker ve arkadaşlarının geliştirdiği (1979) ve Türkçe'ye Kapçı ve Küçüker (2006)'ın uyarladığı ABBÖ'nin, aşırı koruma alt ölçeği puanının yüksekliği olumsuz yorumlanmaktadır. Aşırı koruma puanı arttıkça, ebeveynlerin çok kontrolcü olduğu, özerkliği engellediği anlaşılmaktadır. Ancak yukarıdaki iki çalışmaya göre aşırı koruma boyutunun da bağımlılıklar konusunda koruyucu olduğu yorumu yapılabilir (İlhan ve Koçhan, 2015; Ayhan ve ark., 2021). Demir (2024)'e göre ise alkol kullanım bozukluğu olanların anne babalarının aşırı koruyuculuğu daha yüksek ve babanın aşırı koruması bu hastaların dürtü kontrolü güçlükleri ile ilişkilidir. Bu çalışmada tam tersi bir durumun söz konusu olması, örneklem grubunun daha ileri yaşları (yaş ortalaması 45,33±10) kapsamından olabilir. Yetişkinlik döneminde anne baba tutumları daha gerçekçi değerlendirilirken, ergenlik döneminde, ergen olduğundan daha fazla kısıtlandığını düşünebilir.

Giray-Sözen (2019)'in doktora çalışmasında da annenin aşırı korumasının daha düşük olması cinsel istismarda artma olarak kendini göstermiştir.

Utuş ve Taştan (2023), beliren yetişkinlik dönemi bireylerinin anne-baba tutumları algıları ile anne-babaya bağlanmanın, kişilik özellikleri ile ilişkisini inceledikleri çalışmalarında, babaya güvenli bir şekilde bağlanan katılımcıların babalarının, çocuklarına daha otoriter bir tutum gösterdiklerini belirlemişlerdir.

Bu çalışmaların anne babanın otoritesinin ve koruyuculuğunun bazı risk faktörlerini engelleyebileceği sonucuna götürmesi dikkat çekmiştir.

Yeme tutumu ile ilgili yapılan araştırmalara bakarsak; Tunç (2019;2020), çalışmalarında anne ilgisinin, bozulmuş yeme tutumu geliştirme riskini azalttığını ifade etmiştir.

Aytin (2014), anne babanın aşırı koruması arttıkça yeme tutumlarında bozukluğun arttığını görmüş ve anneler aşırı koruyucu olduğunda dürtüsel ve kaçınan sorun çözme tarzı, yeme tutumlarında bozukluğa aracı bir işlev görürken babalar için aynı etki söz konusu olmamıştır.

Aydın (2010), üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmasında, erkeklerde annenin, kadınlarda babanın aşırı koruması arttıkça yeme tutumunda anorektik-bulimik belirti düzeyi artmıştır.

Görüldüğü üzere yeme tutumu ile ilgili çalışmalarda ise aşırı koruma, yeme tutumlarında bozulmalar ve dürtüsel, kaçınan sorun çözme ile ilişkilendirilmiştir. Bu yüzden aşırı kısıtlayıcı olmayan, uygun dozda bir koruyuculuk ve otoritenin, bireyin yaşına uygun bağımsızlığını bozmayacak sınırların gerekliliği önerilebilir.

Kişilik özellikleri ile ana babaya bağlanma da sıkça araştırılmıştır:

Çakmak ve Özkubat (2018)'ın çalışmalarında yaratıcı kişilik özelliklerini anneye bağlanmanın daha yüksek oranda yordadığını bulmuşlardır.

Utuş ve Taştan (2023) da araştırmalarında, kişilik özellikleri ile anneye bağlanma arasında anlamlı ilişkiler bulurken, babaya bağlanma ile kişilik özellikleri arasında anlamlı ilişki bulamamışlardır.

Ulusoy ve ark. (2018) hem anne bağlanma hem de baba bağlanma ile; dışadönüklük, uzlaşılabilirlik ve özdisiplin kişilik özellikleri arasında orta düzeyde pozitif yönde ilişki bulmuşlardır.

İnanç (2019), erkek katılımcılarda "dışadönüklük", "uyumluluk" ve "olumsuz değerlik" kişilik özellikleri ile anneye bağlanma arasında; kadın katılımcılarda "nevrotizm" ve anneye bağlanma, ayrıca "dışadönüklük" ile babaya bağlanma arasında anlamlı ilişkiler bulmuştur.

Keskin (2019)'un çalışmasında; sorumluluk, geçimlilik/uyumluluk, gelişime açıklık kişilik özellikleri ile hem anne hem baba bağlanması ilişkisi iken, duygusal tutarsızlık ve dışa dönüklük anne bağlanması ile ilişkili çıkmıştır.

Durmaz ve Ercan (2019), çalışmalarının sonucunda aşk stillerinden sahiplenici aşkı, anneye bağlanma ve kişilik özelliklerinden nevrotiklik aynı anda pozitif yönde yordamıştır.

Bu çalışmalarda da duygusal tutarlılık (nevrotiklik) daha çok anneye bağlanma ile ilgili görünmektedir.

Son olarak, araştırmalar arasında en büyük örnekleme sahip; 6061 lise öğrencisi üzerinde yaptığı çalışmasında Doğan (2016), hem anne bağlanması hem baba bağlanmasının en fazla olduğu bölgenin İç Anadolu bölgesi ve en düşük olduğu bölgenin Ege bölgesi olduğunu bulmuştur.

KAYNAKÇA

1. Ainsworth, M. D., ve Boston, M. (1952). Psychodiagnostic assessments of a child after prolonged separation in early childhood. *British Journal of Medical Psychology*, 25(4), 169-201. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8341.1952.tb00419.x>
2. Ainsworth, M. D. S., (1979). Infant-Mother Attachment, *The American Psychological Association*, 34(10), 932-937.
3. Ainsworth, M. D. S. (1989). Attachments beyond infancy. *The American Psychological Association*, 44(4), 709-716.
4. Ainsworth, M. D. S., ve Bowlby, J. (1991). An ethological approach to personality development. *the American Psychological Association*, 44(4), 333-341
5. Ainsworth, M. D. S., ve Marvin, R. S. (1995). On the shaping of attachment theory and research: an interview with mary d. S. Ainsworth (fall 1994). *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 60(2-3), 3-21. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5834.1995.tb00200.x>
6. Akbağ, M., ve Ümmet, D. (2018). Ana-Babaya Bağlanma ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkide temel psikolojik ihtiyaçların doyumunun aracı rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 8(50), 59-85.
7. Akbay, S. E., ve Gündoğdu, H. (2021). The relation between parental bonding with intimacy and authentic self in mediated by attachment style. *Kastamonu Education Journal*, 29(1), 84-102. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.727091>
8. Alkan-Ersoy, Ö., ve Çetin, A. (2017). 12-14 yaş arası ergenlerin sosyal beceri düzeyi ile ebeveynlerine bağlanma güvenliği arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2/13), 419-440. <https://doi.org/10.23863/kalem.2018.93>
9. Al-Yagon, M., ve Borenstein, T. (2022). Adolescents' executive functions: Links to inattention, hyperactivity-impulsivity, trait mindfulness, and attachment relationships with fathers and mothers. *Research in Developmental Disabilities*, 124, 104212. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2022.104212>
10. Aydın, C. (2010). *Yeme tutumu, ortorektik belirtiler ve ana babaya bağlanma arasındaki ilişkiler*. Yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi.
11. Ayhan, F., Genç, M., ve Türkmen, A. S. (2021). Adölesanların madde bağımlılığından korunmaya ilişkin öz yeterlikleri ile ebeveyn bağlanma düzeyleri arasındaki ilişki. *Bağımlılık Dergisi*, 22(3), 285-296. <https://doi.org/10.51982/bagimli.901638>
12. Aytin, N. (2014). *Ergenlerde yeme tutumları ile sorun çözme eğilimleri ve ebeveyne bağlanma arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Adnan Menderes Üniversitesi.
13. Bacanlı, F., ve Sürücü, M. (2011). İlköğretim öğrencilerinin kariyer gelişimleri ile ebeveyne bağlanmaları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(4), 679-700.

14. Bakermans-Kranenburg, M. J., Dagan, O., Cárcamo, R. A., ve Van IJzendoorn, M. H. (2024). Celebrating more than 26,000 adult attachment interviews: Mapping the main adult attachment classifications on personal, social, and clinical status. *Attachment & Human Development*, 1-38. <https://doi.org/10.1080/14616734.2024.2422045>
15. Balottin, L., Mannarini, S., Rossi, M., Rossi, G., & Balottin, U. (2017). The parental bonding in families of adolescents with anorexia: attachment representations between parents and offspring. *Neuropsychiatric disease and treatment*, 13, 319–327. <https://doi.org/10.2147/NDT.S128418>
16. Baytemir, K. (2016). Ergenlikte Ebeveyn ve Akrana Bağlanma ile Öznel İyi Oluş Arasındaki İlişkide Kişilerarası Yeterliğin Aracılığı. *Ted Eğitim ve Bilim*, 41(186), 669-691. <https://doi.org/10.15390/EB.2016.6185>
17. Baytemir, K., Karaşar, B., ve Öğülmüş, S. (2017). Ebeveyne bağlanma ve sosyal onay ihtiyacının kişilerarası yeterliği yordayıcılığı. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 949-960. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.305546>
18. Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss*. Basic Books.
19. Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. Basic Books.
20. Bowlby, J. (1969). *Bağlanma ve Kaybetme* (Soylu, T. V. Çev.), (1.basım: Nisan 2012). Pinhan Yayıncılık.
21. Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak E., Akgün Ö. E., Karadeniz Ş. ve Demirel F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (20. Baskı). Pegem Akademi.
22. Cansever, D. (2022). *Genç yetişkinlerin ana babaya bağlanma örüntüsü, romantik ilişkilerindeki bağlanma ile ilişki doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. İstanbul Kent Üniversitesi.
23. Cihangir Çankaya, Z., ve Canbulat, N. (2017). Orta Çocukluk Döneminde Umut ve Ebeveynlere Güvenli Bağlanma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 1-20. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.317054>
24. Çakmak, A., ve Özkubat, S. (2018). Üniversite öğrencilerinin yaratıcı kişilik özellikleri ile anne babaya bağlanma biçimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. II. *Uluslararası Bilimsel ve Mesleki Çalışmalar Kongresi*, 1520-1525. <https://doi.org/10.1080/10400410903579585>
25. Çetin, N., Aytar, A. G., Pak, M. D., ve Artık, A. (2016). Ergenlerde anne-baba ve arkadaşlara bağlanma biçimleri ile romantik ilişkilerde sorun çözmeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 27(2), 79-95.
26. Çıkrıkçı, Ö., ve Erzen, E. (2023). Üniversite Öğrencilerinin Ebeveyne Bağlanma ve Sınav Kaygıları Arasındaki İlişkide Benlik Saygısı ve Akademik Mükemmeliyetçiliğin Aracı Rolü. *Başkent University Journal Of Education*, 10(1), 47-62.
27. Çinar, N. (2021). İyi Bir Sistematiik Derleme Nasıl Yazılmalı? *Online Türk Sağlık Bilimleri Dergisi*, 6(2), 310-314. <https://doi.org/10.26453/otjhs.888569>
28. Dağlı, F. B., ve Deveci Şirin, H. (2024). Ergenlerde Öfke ve Öfkeyi İfade Etme Biçimlerinin Ebeveynlik Stilleri, Duygusal Özerklik ve Bağlanma Özellikleriyle

İlişkisinin İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 61.
<https://doi.org/10.9779/pauefd.1249209>

29. Dalgat, G., Civil, F., Savaş, E., ve Şahin, A. (2022). Erken çocuklukta bağlanma: John Bowlby ve Mary Ainsworth açısından incelenmesi. *Avrasya Sağlık Bilimleri Dergisi*, 5(1), 85-92. <https://doi.org/10.53493/avrasyasbd.885024>
30. Demir, D. D. (2024). *Alkol kullanım bozukluğu tanılı erkeklerde ebeveyn bağlanma özellikleri ve duygu düzenleme güçlüğünün bağımlılık şiddeti ile ilişkisi*. Tıpta uzmanlık tezi. T.C. Sağlık Bilimleri Üniversitesi.
31. Demirci, E., Öztop, D. B., Özmen, S., ve Özdemir, Ç. (2017). Attachment, Emotion Recognition and Impulsivity: As A Risk of Child Sexual Abuse. *The Bulletin of Legal Medicine*, 22(2), 109-114. <https://doi.org/10.17986/blm.2017228069>
32. Doğan, T. (2016). Ergenlerde Ana-Babaya Bağlanma: Türkiye Profili. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 8(4), 406-419. <https://doi.org/10.18863/pgy.253446>
33. Doyle, A. B., Markiewicz, D., Brendgen, M., Lieberman, M., & Voss, K. (2000). Child attachment security and self-concept: associations with mother and father attachment style and marital quality. *Merrill-Palmer Quarter*, 46(3), 514-539
34. Durmaz, H., ve Ercan, H. (2019). Beliren yetişkinlikte aşk stillerinin demografik değişkenler, ana babaya bağlanma ve kişilik özellikleri açısından incelenmesi. *Başkent University Journal Of Education*, 6(1), 98-110.
35. Ekşi, H., Yücel, S., Yaman, G. K., ve Ekşi, F. (2020). Üniversite öğrencilerinin anne-babaya bağlanma, kendini toparlama gücü ve bilişsel esneklikleri arasındaki ilişkiler örüntüsü: bir yol analizi çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 1258-1271. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2020.20.56791-501076>
36. Ercan, H., (2016), Üniversite Öğrencilerinin Aşk Stillerinin Demografik Değişkenler ve Ana Babaya Bağlanma ile İlişkisi, *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 25-37.
37. Fox, N. A., Kimmerly, N. L., ve Schafer, W. D. (1991). Attachment to Mother/Attachment to Father: A Meta-Analysis. *Child Development*, 62(1), 210. <https://doi.org/10.2307/1130716>
38. Frost, A., Hagaman, A., Bibi, A., Bhalotra, S., Chung, E. O., Haight, S. C., Sikander, S., & Maselko, J. (2024). Childhood parental bonding and depression in adulthood: A study of mothers in rural Pakistan. *Journal of affective disorders*, 356, 715–721. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2024.04.090>
39. Giray Sözen, F. S. (2016). *Suçta sürüklenmiş ergenlerin çocukluk çağı ruhsal travmaları ve anne-babaya bağlanma düzeylerinin incelenmesi*. Doktora tezi. İstanbul Üniversitesi.
40. Gorvine, Benjamin J., & Volling, Brendal. (1998). Mother-infant and father-infant attachment in dual-earner and single-earner families. *Infant Behavior and Development*, 21, 436. [https://doi.org/10.1016/S0163-6383\(98\)91649-6](https://doi.org/10.1016/S0163-6383(98)91649-6)

41. Göksan Yavuz, B., Yeser, İ., Karamustafalıoğlu, O., Bakım, B., ve Gündoğar, A. (2015). İstanbul’da Bir Grup Lise Öğrencisinde Ebeveyn Tutumlarının Etkileri. *Nöro Psikiyatri Arsivi*, 52, 19-23. <https://doi.org/10.5152/npa.2015.6871>
42. Gönülal, S. (2023). *Remisyonadaki bipolar bozukluk hastalarında ebeveyne bağlanma, zihin kuramı ve yürütücü işlevlerin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Ege Üniversitesi.
43. Görgün, S., Tiryaki, A., ve Topbaş, M. (2010). Üniversite öğrencilerinde madde kullanma ve anne babaya bağlanma biçimleri. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 11, 305-312.
44. Grossmann, K., Grossmann, K. E., Fremmer-Bombik, E., Kindler, H., Scheuerer-Englisch, H., & Zimmermann, A. P. (2002). The Uniqueness of the Child–Father Attachment Relationship: Fathers’ Sensitive and Challenging Play as a Pivotal Variable in a 16-year Longitudinal Study. *Social Development*, 11(3), 301-337. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00202>
45. Güller, B., Ayyıldız, D., ve Yaylacı, F. (2023). Relationship Among Peer Relations, Parental Attachment Styles, and Level of Tendency to Violence in Adolescents Diagnosed with Attention Deficit and Hyperactivity Disorder. *Osmangazi Journal Of Medicine*, 4 (1), 101-109. <https://doi.org/10.20515/otd.1173865>
46. Günaydın, G. (2005). Ebeveyn ve Arkadaşlara Bağlanma Envanteri Kısa Formu’nun Psikometrik Açıdan Değerlendirilmesi. *Türk Psikoloji Yazıları*. 8 (16), 13-23.
47. Haspolat, A., ve Anafarta Şendağ, M. (2018). Öfkeyi Yordamak: Bağlanma ve Öfke Boyutları Arasında Erken Dönem Uyumsuz Şemaların Aracı Rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*, 33(82), 34-48. <https://doi.org/10.31828/tpd.13004433.2018.82.02.03>
48. Hazan, C., ve Shaver, P. (1987). Romantic love conceptualized as an attachment process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(3), 511-524. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.52.3.511>
49. aydınlanç, M. (2019). Aşk stilleri, kişilik özellikleri ile ebeveyn bağlanma stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi. Ufuk Üniversitesi.
50. Kalender, B., Şen Demirdöğen, E., ve Bahadır, E. (2023). Ergenlerde Anne Babaya Bağlanma ve Akıllı Telefon Bağımlılığı Arasındaki İlişkide Duygu Düzenlemenin Aracı Rolü. *Bağımlılık Dergisi*, 24(3), 381-390. <https://doi.org/10.51982/bagimli.1214657>
51. Kapçı, E. G., ve Küçüker, D. S. (2006). Ana Babaya Bağlanma Ölçeği: Türk Üniversite Öğrencilerinde Psikometrik Özelliklerinin Değerlendirilmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 17(4):286-295.
52. Karakaya, Y., ve Ümmet, D. (2022). Üniversite öğrencilerinde psikolojik iyi oluş: ana babaya bağlanma ve duyarlı sevgi değişkenlerine göre bir inceleme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(84), 1495-1507. <https://doi.org/10.17755/esosder.1086941>
53. Karakoç Demirkaya, S., Yurtbay, T., ve Doktor, H. (2019). Obsesif kompulsif bozukluğu olan ergenlerde anne ve babaya bağlanma. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(34), 101-111. <https://doi.org/10.16990/SOBIDER.4810>

54. Kayabaş, A., ve Atak, H. (2021). Beliren Yetişkinlikte İlişki İstikrarı: Anneye Bağlanma ve Bilişsel Tamamlanma İhtiyacının Yordayıcılığı. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 13(Ek 1), 227-244. <https://doi.org/10.18863/pgy.936498>
55. Keskin, V. (2019). *Hemşirelik öğrencilerinin anne babaya bağlanma biçimlerinin kişilik özelliklerine etkisi*. Yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi.
56. Kızıldağ, S. (2019). Ergenlerde Akran İlişkileri. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 10(17), 1408-1432. <https://doi.org/10.26466/opus.531892>
57. Koçhan, K., ve İlhan, T. (2015). Erbaş/Erlerin Ebeveyne Bağlanma Stilleri, Depresyon Düzeyleri ve Stresle Başa Çıkma Stillerinin Madde Kullanımı Açısından İncelenmesi. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 2(2), 61-109. <https://doi.org/10.15805/addicta.2015.2.2.070>
58. Kuo, P. X., ve Braungart-Rieker, J. M. (2022). Attachment configurations to mothers and fathers during infancy predict compliance, defiance, and effortful control in toddlerhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 58, 188-197. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2021.09.006>
59. Kümüş, S. (2021). *Kız ergenlerde ebeveyne bağlanma düzeyi ile çatışma çözme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. KTO Karatay Üniversitesi.
60. Liu, Q., & Wang, Z. (2021). Associations between parental emotional warmth, parental attachment, peer attachment, and adolescents' character strengths. *Children and Youth Services Review*, 120, Article 105765. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105765>
61. Lundy, B. L. (2003). Father and mother infant face-to-face interactions: Differences in mind-related comments and infant attachment? *Infant Behavior and Development*, 26(2), 200-212. [https://doi.org/10.1016/S0163-6383\(03\)00017-1](https://doi.org/10.1016/S0163-6383(03)00017-1)
62. Nazik, G., (2016), *Ergenlerin internet bağımlılığının ana-babaya bağlanma stilleri ve çeşitli değişkenlere göre incelenmesi (Yenibosna Çok Programlı Anadolu Lisesi örneği)*. Yüksek lisans tezi. Nişantaşı Üniversitesi.
63. Nuri, C., Direktör, C., ve Bulut-Serin, N. (2017). Attaching parents as a predictor of academic self-efficacy beliefs of university students. *Curr Res Educ*, 3(1), 15-23.
64. Odacı, H., ve Kalkan, M. (2010). Psikolojik doğum sırası ve ana babaya bağlanma: okul öncesi öğretmen adayları üzerine bir çalışma. *Education Sciences*, 5(3), 810-819.
65. Öğretir-Özçelik, A. D. ve Şengül-Afşin, R., (2020), Suça Sürüklenen Çocuklar ile Suça Sürüklenmeyen Çocukların Algıladıkları Anne Baba Tutumları, Bağlanma Stilleri ve Benlik Algılarının İncelenmesi, *TİHEK Akademi Dergisi*, 4(5), 89-117.
66. Özdemir, C. (2024). *Genitopelvik ağrı ve penetrasyon bozukluğu tanımlı kadınlarda ebeveyne bağlanma zorlukları ile çocukluk travması ve anksiyete ilişkisi*. Tıpta uzmanlık tezi. Sağlık Bilimleri Üniversitesi.
67. Özdemir, Y., ve Koruklu, N. (2013). İlk Ergenlikte Ana-Babaya Bağlanma, Okula Bağlanma ve Yaşam Doyumu. *Elementary Education Online*, 12(3), 836-848.

68. Özgüngör, S. (2020). Ergenlerde Anneye ve Babaya Bağlanma ile Başarı Yönelimleri ve Yaşam Doyumu Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *Ted Eğitim ve Bilim*, 45(203), 253-273. <https://doi.org/10.15390/EB.2020.8697>
69. Öztürk, N. (2017). Üniversite Öğrencilerinin Algıladıkları Aile İklimi ve Anne-Babaya Bağlanma Biçimleri ile Özgüven Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 3(1), 9-22.
70. Parke, R. D., ve Sawin, D. B. (1976). The Father's Role in Infancy: A Re-Evaluation. *The Family Coordinator*, 25(4), 365. <https://doi.org/10.2307/582848>
71. Planalp, E. M., ve Braungart-Rieker, J. M. (2013). Temperamental precursors of infant attachment with mothers and fathers. *Infant Behavior and Development*, 36(4), 796-808. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2013.09.004>
72. Planalp, E. M., O'Neill, M., ve Braungart-Rieker, J. M. (2019). Parent mind-mindedness, sensitivity, and infant affect: Implications for attachment with mothers and fathers. *Infant Behavior and Development*, 57, 101330. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2019.101330>
73. Poris, M. P., Volling, B. L., ve Herrera, C. (1998). Attachment to mothers and fathers: Effects on infant-sibling relationships. *Infant Behavior and Development*, 21, 625. [https://doi.org/10.1016/S0163-6383\(98\)91838-0](https://doi.org/10.1016/S0163-6383(98)91838-0)
74. Ravitz, P., Maunder, R., Hunter, J., Sthankiya, B., ve Lancee, W. (2010). Adult attachment measures: A 25-year review. *Journal of Psychosomatic Research*, 69(4), 419-432. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2009.08.006>
75. Saylık, F. Z., ve Gezici Yalçın, M. (2018). Otoriter veya Demokratik Ebeveyn Tutumunun ve Ebeveyne Bağlanma Biçiminin Suçluluk ve Utanç Duygularına Etkisinin Yarı-Deneysel Yöntemle İncelenmesi. *Psikoloji Çalışmaları / Studies in Psychology*, 38(2), 95-127. <https://doi.org/10.26650/SP404167>
76. Song, S., Ding, W., Wang, L., Tan, D., Wang, D., Li, W., ve Xie, R. (2023). The transactional relationship between mother-child attachment, father-child attachment and self-compassion. *Personality and Individual Differences*, 206, 112112. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2023.112112>
77. Sumbas, S. ve Sezer, Ö., (2017), Ortaokul Öğrencilerinde Anne Babaya Bağlanmanın İncelenmesi, *Ege Eğitim Dergisi*, (18)1: 288-310.
78. Sümer, N., ve Anafarta-Şendağ, M. (2009). Orta Çocukluk Döneminde Ebeveynlere Bağlanma, Benlik Algısı ve Kaygı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 24(63), 86-101.
79. Şendir, N. T. (2019), *Üniversite öğrencilerinde öz şefkatin yordayıcıları olarak ana babaya bağlanma ve yaşam doyumu*. Yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi.
80. Tang, Y., Li, S., Ma, L., Zheng, Y., ve Li, Y. (2023). The effects of mother-father relationships on children's social-emotional competence: The chain mediating model of parental emotional expression and parent-child attachment. *Children and Youth Services Review*, 155, 107227. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2023.107227>
81. Taylan, B., ve Yağcan, H. (2023). Engelli Üniversite Öğrencilerinin Ana-Babaya Bağlanma Durumları ile Cinsel Sağlık Bilgi ve Tutumlarının Belirlenmesi. *Balıkesir*

Sağlık Bilimleri Dergisi, 12(2), 347-356.

<https://doi.org/10.53424/balikesirsbd.1164429>

82. Tunç, P. (2019). Yeme Tutumunun, Ebeveyn Bağlanma Tarzları ve Vücut Kitle İndeksi ile İlişkisinin Araştırılması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 8(4), 2728-2753. <https://doi.org/10.15869/itobiad.597771>
83. Tunç, P. (2020). Çocukluk Çağı Travması ile Bozulmuş Yeme Tutumları İlişkisinde Ebeveyn Bağlanmanın Düzenleyici Rolünün İncelenmesi. *Turkish Journal of Child and Adolescent Mental Health*, 27(2), 75-84. <https://doi.org/10.4274/tjcamh.galenos.2020.03521>
84. Ulusoy, Y. Ö., Akfırat, O. N., ve Tura, G. (2018). Ebeveynlere Bağlanma ile Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişki. *Journal of Resilience*, 2(1), 23-38. <https://doi.org/10.32569/resilience.436910>
85. Utuş, M. ve Taştan, N., (2023), Beliren Yetişkinlik Dönemindeki Bireylerin Algıladıkları Anne-Baba Tutumlarının ve Anne-Babaya Bağlanma Biçiminin Kişilik Özellikleri ile İlişkisi, *GAB Akademi*, 3(5), 76 – 94.
86. Verschueren, K., ve Marcoen, A. (1999). Representation of Self and Socioemotional Competence in Kindergartners: Differential and Combined Effects of Attachment to Mother and to Father. *Child Development*, 70(1), 183-201. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00014>
87. Yazıcı, E. N., ve Söylemez, Y. (2021). Ebeveyn Niteliği, Evlilik Uyumu ve Aile İşlevselliğinin Ergenlerin Davranış Problemleri Üzerindeki Etkileri: İlişkisel Bir Çalışma. *Türkiye Klinikleri Adli Tıp ve Adli Bilimler Dergisi*, 18(2), 145-154. <https://doi.org/10.5336/forensic.2021-81455>
88. Yıldız, M. A. (2014). *Ergenlerde anne-babaya bağlanma ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkide duygu düzenleme ve baş etme yöntemlerinin çoklu aracılık rolü*. Doktora tezi. Mersin Üniversitesi.
89. Yılmaz, K. (2021). Sosyal Bilimlerde ve Eğitim Bilimlerinde Sistemik Derleme, Meta Değerlendirme ve Bibliyometrik Analizler. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(2), 1457-1490. <https://doi.org/10.33206/mjss.791537>
90. Zeybekoğlu, A., ve Karataş, Z. (2017). Ortaokul öğrencilerinin umut puanlarını yordamada ebeveyn-arkadaşa bağlanma ve depresyonun rolü. *Route Educational and Social Science Journal*, 4(6), 347-354.

TRANSAKSİYONEL ANALİZ KURAMI SİSTEMATİK DERLEME ÇALIŞMASI SYSTEMATIC REVIEW OF TRANSACTIONAL ANALYSIS THEORY

Doç. Dr. Nezir EKİNCİ

Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi

nezirekinci@kmu.edu.tr -0000-0002-2065-2992

Umut Kaan MANGA

Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi

240401086@stu.kmu.edu.tr -0009-0003-8465-0608

Özet:

Bu çalışmada, Transaksyonel Analiz (TA) kuramının sistematik derleme çalışması yapılmıştır. Araştırmanın amacı, TA kuramının temel prensiplerini, uygulama alanlarını ve literatürdeki güncel gelişmeleri kapsamlı bir şekilde incelemektir. Literatür taraması sırasında, Yök Tez, Google Scholar, Online Library ve DergiPark akademik veri tabanları kullanılmıştır. Bu sitelerde yapılan araştırmalarda, "Transaksyonel Analiz", "TA terapisi", "TA kuramı", "TA ve psikoterapi", "TA ve insan ilişkileri" gibi anahtar kavramlar kullanılmıştır. Elde edilen veriler, TA kuramının terapötik uygulamaları, danışan-terapist ilişkileri ve danışanın değişim sürecindeki rolü gibi konularda derinlemesine analiz edilmiştir. Literatür taraması sonucunda, TA kuramının özellikle terapi sürecinde ego durumlarının analizi, danışanın iyi oluşu ve terapötik ilişki güçlendirme konularında etkili bir yaklaşım olarak kullanıldığı görülmüştür. Bu derleme, TA kuramının hem teorik hem de pratik boyutlarını anlaşılır kılmayı ve alana katkı sağlamayı hedeflemektedir.

Anahtar Kelimeler: Ego Durumları, Yaşam Pozisyonları, Oyunlar, Temas İletileri, Raket Duygular

Abstract

"In this research, a systematic review of the Transactional Analysis (TA) theory has been conducted. The aim of the research is to comprehensively examine the basic principles of TA theory, its application areas, and recent developments in literature. During the literature review, academic databases such as Yök Tez, Google Scholar, Science Direct, and ProQuest were used. In the research conducted on these sites, keywords such as "Transactional Analysis," "TA

therapy," "TA theory," "TA and psychotherapy," and "TA and human relationships" were used. The obtained data were deeply analyzed in terms of the therapeutic applications of TA theory, the counselor-client relationship, and the client's role in the change process. As a result of the literature review, it has been observed that TA theory is used as an effective approach particularly in the analysis of ego states during the therapy process, in promoting the client's well-being, and in strengthening the therapeutic relationship. This review aims to make the theoretical and practical dimensions of TA theory comprehensible and to contribute to the field.

Keywords: Ego States, Life Positions, Games, Contact Messages, Racket Emotions

Giriş

Transaksiyonel Analiz (TA), insan psikolojisini çok yönlü olarak ele alan bir yaklaşım olarak öne çıkar. Kişilik yapılanması, kişiler arası ilişkiler ve iletişim, bireysel gelişim, psikopatoloji ve psikoterapi gibi çeşitli alanlarda derinlemesine incelemeler yapar. TA, bireylerin davranışlarını, düşüncelerini ve duygularını nasıl organize ettiklerini anlamaya yönelik bir teori olarak geliştirilmiştir. Bu yaklaşım, insanların sosyal ilişkilerde ve içsel dünyalarında nasıl etkileşimde bulunduklarını analiz etmeyi amaçlar. Kişilik yapılanması, TA'nın temel bileşenlerinden biridir ve bireylerin "Ebeveyn", "Yetişkin" ve "Çocuk" ego durumları üzerinden nasıl davrandıklarını inceler. Kişiler arası ilişkiler ve iletişim, TA'nın bir diğer önemli alanıdır ve insanların birbirleriyle kurdukları etkileşimlerin yapısını anlamaya çalışır. TA, insanların yaşamlarını şekillendiren senaryoları, oyunları ve alışkanlıkları ortaya çıkarmaya yönelik teknikler sunmaktadır. Gelişim boyutunda, TA, bireylerin hayat boyu süren psikolojik gelişim süreçlerini ele alır ve bu süreçlerde karşılaşılan zorlukları anlamaya çalışır. Psikopatoloji alanında, TA, bireylerin ruhsal sorunlarının kökenlerini ve bu sorunların nasıl çözülebileceğini araştırır. Son olarak, TA, psikoterapi süreçlerinde kullanılarak bireylerin kendilerini daha iyi anlamalarına ve daha sağlıklı ilişkiler kurmalarına yardımcı olmayı hedefler (Akkoyun, 1995). Bu anlamda Transaksiyonel Analiz (TA), sistematik bir psikoterapi yöntemi olarak kabul edilir ve bu sistematığı açıklayan alt modelleri içermektedir. TA'nın kişilik modeli, bireyin üç farklı ego durumu (Ebeveyn, Yetişkin, Çocuk) arasındaki dinamikleri kullanarak, kişiliğin yapılandırılması ve işleyişini, aynı zamanda psikolojik sorunların nedenlerini ve çözümlerini anlamaya odaklanır. Senaryo modeli, bireylerin erken çocukluk döneminde ebeveynleriyle olan etkileşimleri sonucunda gelişen bilinçdışı kalıplarının tarihsel bir analizini sunar. Yaşam senaryosu, ebeveynlerin verdikleri öğretici mesajlar (örneğin, komutlar ve karşı komutlar) ile yaşam, kendilik ve başkaları hakkındaki erken dönem kararlarının bir birleşimi olarak oluşur

(Harris, 2023). Bununla ilişkili olarak çocukluk döneminde alınan kararlar ve oluşan iletişim kalıplarının, yetişkinlikte işlevsiz hale gelerek sorunlara yol açmasını inceleyen Psikolojik Oyunlar modeli, psikolojik danışma sürecinde ilişkisel problemler üzerinde yoğunlaşır ve bu sorunlara yönelik yenilikçi çözümler sunmaktadır. Aynı zamanda TA, bireylerin erken çocukluk döneminde şekillenen ve mevcut yaşamlarında sorunlara yol açan çocukluk dönemi kararları ve yaşam senaryolarını değiştirmelerine odaklanan, kişiler arası ilişkilerde farkındalık kazandırmayı amaçlayan sistemli bir psikoterapi yöntemidir. Bu yaklaşım, bireylerin ilişkilerinde karşılaştıkları baskın yapıların üstesinden gelmelerine yardımcı olmayı hedeflemektedir.

Transaksiyonel Analiz (TA), geniş bir insan psikolojisi yelpazesi ile ilgilenir ve danışanlar için anlaşılması ve günlük hayata uygulanması nispeten basittir. Ülkemizde TA ve kavramlarına yönelik yapılan tezler olsa da bu konunun kapsamlı bir şekilde incelendiği derleme çalışmaları oldukça sınırlıdır. Bu makalenin amacı, Transaksiyonel Analiz Terapisinin insan doğasına yaklaşımı, temel kavramları, psikopatolojiye bakışı, terapötik amaçları, terapistin rolü ve işlevi, terapötik teknik ve yöntemleri ile çok kültürlülüğe bakışını içeren bütüncül bir gözden geçirme sunmak ve aynı zamanda katkıları ile sınırlılıklarını değerlendirmektir. Bu amaçla, ülkemizde ve yurtdışında TA'yı tanıtan ve inceleyen araştırma makaleleri ve kitaplar kullanılarak sistemli bir literatür taraması yapılmıştır (Zümbül, 2021).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Transaksiyonel Analiz (TA) kuramının insan ilişkileri ve insanlar arası iletişim üzerindeki etkilerini incelemektir. Çalışma, TA kuramının temel kavramlarının insan etkileşimlerinde ve iletişimde nasıl kullanıldığını ele alan araştırmaları sistematik bir şekilde gözden geçirerek TA kuramının etkililiğini değerlendirmeyi hedeflemektedir. Bu çalışmada aşağıda belirtilen alt amaçlara yanıt aranmıştır:

1. TA kuramı temel kavramlarının insan ilişkilerine etkisini inceleyen çalışma türleri nelerdir?
2. TA kuramı çalışılan araştırmalarda hangi gruplarla çalışılmıştır?
3. TA kuramının etkisini inceleyen çalışmalara ilişkin sonuçlar nelerdir?

Yöntem

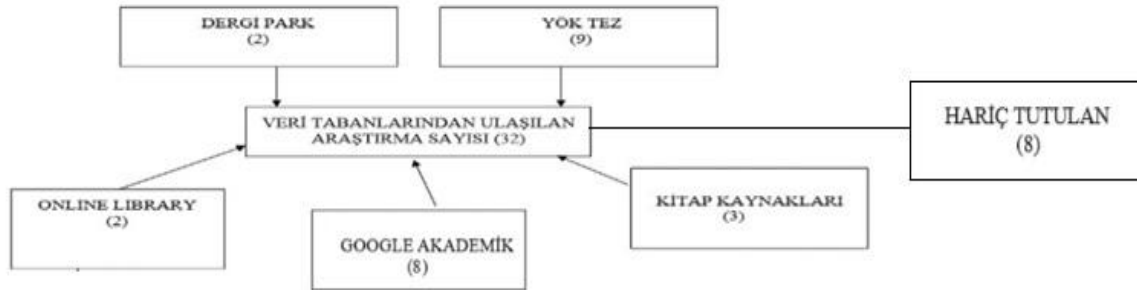
Araştırma Stratejisi

Bu araştırma TA kuramının insan ilişkileri ve insanlar arası iletişim üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla sistematik derleme ve literatür taraması yöntemi kullanılan nitel bir çalışmadır. Literatür taraması, belirli bir amaca yönelik olarak ilgili kaynakların toplanması, incelenmesi, değerlendirilmesi süreçlerini kapsayan bir yöntemdir (Karasar, 2005). Çalışmaların, belirli bir araştırma sorusunu cevaplamak amacıyla belli kriterlere uygun olarak aynı konuda yapılan çalışmaların planlı ve tarafsız bir şekilde taranıp, bulunan çalışmaların değerlendirilerek sentezlenmesi işlemidir (Çınar, 2021). Bu çalışmada incelenen çalışmalara dair tüm seçim kriterleri, PRISMA (Sistematik İncelemeler ve Meta-Analizler için Tercih Edilen Raporlama Ögeleri) yönergeleri esas alınarak detaylı bir şekilde gözden geçirilmiştir. Bu araştırma kapsamında Yök Tez, Google Scholar, Online Library ve DergiPark akademik veri tabanları kullanılmıştır.

Seçim Kriterleri

Bu çalışmaya eklenecek tez, makale ve kitapların seçilmesi amacıyla gerçekleştirilen literatür taramasında seçim ölçütleri: 1. TA kuramı etkililiğini ele alan çalışmalar, 2. Tam metin olarak elde edilen araştırmalar, 3. Türkçe ve İngilizce olan yabancı kaynaklar kullanılmıştır.

Yapılan Literatür Araştırmasında 32 kaynağa ulaşılmıştır. Seçim ölçütleri dahilinde 24 kaynak kullanılmasına karar verilmiştir. Bu çalışmada kullanılan kaynak türleri şekil 1’de şu şekilde gösterilmiştir:



Şekil 1: PRISMA Akış Şeması

1. Transaksiyonel Analiz Kuramının Tarihsel Gelişimi

Transaksiyonel analiz kuramı (TA) Psikanaliz eğitimi almış olan Kanadalı psikiyatrist Eric Berne tarafından geliştirilmiştir (Clarkson, 2013). Transaksiyonel Analiz veya İşlemsel Çözümleme Yaklaşımı, kişilik ve psikoterapi alanında bir teoridir. Transaksiyonel Analiz, hümanist bir yaklaşımla hem kişiliğin yapısal modelini hem de fonksiyonel davranışsal bir modeli kapsar (Clarkson, 1993). Yani transaksiyonel analiz teorisi hem bireyin içsel psikolojik süreçlerini (içsel dinamikler) hem de kişilerarası etkileşimleri (davranışlar) dikkate alarak çalışmaktadır. TA, bu iki unsuru, insancıl ve varoluşsal değerler çerçevesinde, yani insanın öz değerlerini ve varoluşsal deneyimlerini temel alarak, yenilikçi ve tepki veren bir yaklaşımla bir araya getirmektedir (Clarkson, 2013). Eric Berne, psikanalizin zaman alıcı ve karmaşık yapısının yanı sıra danışanlarla etkili iletişim kurmada yetersiz olduğunu düşündüğü için, bu alandan uzaklaşarak tüm yoğunluğunu TA teorisine yöneltmiştir. Psikanalitik Yaklaşım, insan davranışlarının ana motivasyonunun cinsellik dürtüleri ile bilinçdışı ve bilinçli güdüler arasındaki çatışmalardan kaynaklandığını öne sürmektedir. Bu teoriye göre, kişilik gelişimi yaşamın ilk 6 yılında, psikoseksüel evreler aracılığıyla tamamlanır. Kişilik yapısı ise üç temel bileşenden oluşmaktadır: bunlar id, ego ve süperegö. İd, bireyin ilkel ve içgüdüsel yanını temsil ederken, ego, gerçeklikle uyum sağlama ve idin ve süperegönün isteklerini dengeleme görevini

üstlenir. Süperego ise ahlaki ve etik değerleri temsil ederek, kişinin içsel vicdanını oluşturmaktadır. Psikanalitik Yaklaşım, bu içsel çatışmalar ve gelişim süreçlerinin bireylerin davranışları ve psikolojik durumları üzerinde nasıl bir etkisi olduğunu açıklar (Murdock, 2020, s. 34). Eric Berne bu kavram karmaşaları ve anlamlarının anlaşılır olmaması nedeniyle Psikanalitik Yaklaşımdan etkilenmesine rağmen, Transaksiyonel Analiz yaklaşımını geliştirirken insan davranışlarına dair karmaşık ve anlaşılması zor fikirleri sade ve anlaşılır bir dille açıklayabilen bir sistem oluşturur. Ayrıca, Berne'nin bu kavramları günlük yaşamın çeşitli alanlarında kullanılabilir hale getirdiği de görülmektedir. Yani TA'nın, karmaşık psikolojik teorileri herkesin anlayabileceği ve hayatının farklı alanlarında uygulayabileceği pratik bir çerçeveye dönüştürdüğü görülmektedir (Akkoyun, 1993).

Transaksiyonel analizin tarihi gelişimi dört aşama üzerinden değerlendirilebilir. İlk aşama, Eric Berne tarafından tanımlanan ve düşünme, hissetme ile davranma süreçlerine açıklık getiren ego durumları (Ebeveyn, Yetişkin, Çocuk) ile başlamaktadır. Eric Berne'nin kişilik çalışmaları yaparken danışanın anlık, gözlemlenebilir davranışlarına odaklandığı görülmektedir. Berne, danışanın sesi, jestleri, mimikleri ve kelimeleri gibi 'şimdi ve burada' durumlarını gözlemleyerek kişilik analizleri yapmaktadır. Eric Berne'nin gözlemlenebilir kriterlerin, bireyin geçmişini anlamak ve gelecekteki sorunları tahmin etmek için bir temel oluşturduğu görülmektedir. Transaksiyonel Analiz' in ikinci aşamasında ise transaksyonlar ve oyunlar üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bu süreçte, TA'nın sahip olduğu anlaşılır kavramlar sayesinde popülerlik kazandığı ve bireylerin kendi oyunlarını tanıyabildikleri ifade edilmektedir. Aynı zamanda, ikinci aşamada duygulara fazla önem verilmediği için Transaksiyonel analizin bilişsel bir yaklaşım olarak görülmektedir. Üçüncü aşamada, Transaksiyonel Analiz yaşam yazgısı ve yazgı analizi üzerinde yoğunlaşmıştır. 1970'lerden günümüze uzanan dördüncü aşamada ise Gestalt terapi, grup terapisi ve psikodramada kullanılan tekniklerin Transaksiyonel Analiz'e entegre edilmesiyle kendini göstermiştir. Transaksiyonel Analiz, bu dönemde daha aktif ve duygusal boyutlara yönelerek, erken dönemlerdeki bilişsel faktörler ve içgörüye verilen önemi dengelemeyi amaçlamıştır (Karababa, 2016).

2. İnsan Doğasına Bakışı

Psikanalitik mirasa dayansa da Transaksiyonel Analiz kuramı insan doğasına olumlu bakan hümanistik bir yaklaşım olarak öne çıkmaktadır (Clarkson, 2013). Eric Berne, Transaksiyonel Analiz teorisinde, insan gelişiminde erken çocukluk döneminin ve bu dönemde alınan ebeveyn mesajlarının kritik önemine vurgu yapar. Bu dönemde çocukların ebeveynlerinden ve bakım

veren diğer kişilerden aldıkları mesajların, bireyin kişilik yapısını ve gelecekteki davranışlarını önemli ölçüde şekillendirdiğini savunur. Berne'ye göre, bu erken dönemde alınan mesajlar, bireyin kendisine, başkalarına ve dünyaya yönelik temel inançlarını ve tutumlarını belirlemektedir. Bu inançlar ve tutumlar, bireyin yaşamı boyunca sergileyeceği davranışları ve karşılaşacağı duygusal ve sosyal zorluklarla başa çıkma biçimini doğrudan etkiler. Berne ayrıca, erken çocukluk döneminde ebeveynlerin tutum ve davranışlarının, çocukların duygusal gelişimi üzerinde kalıcı etkiler bıraktığını belirtir. Özellikle ebeveynlerin çocuklara verdikleri olumlu ya da olumsuz mesajların, çocukların özsaygı, kendine güven ve duygusal dayanıklılık gibi özelliklerin gelişiminde belirleyici rol oynadığını ifade eder. Bu bağlamda, Transaksiyonel Analiz, bireyin çocukluk deneyimlerinin ve bu deneyimlerden doğan mesajların, kişinin yaşamını ve kişisel gelişimini nasıl etkilediğini anlamada önemli bir araç sağlar (Seligman, 2010). Transaksiyonel Analiz'e göre, insanlar doğuştan iyi olarak kabul edilirler ("Ben iyiyim, sen iyisin") ve her birey düşünme yetisine sahiptir. Erken çocukluk döneminde alınan kararların önemine vurgu yapılmakla birlikte, TA'nın temel varsayımlarından biri de insanların bu erken kararların kurbanı olmadıklarıdır. İstendiğinde, bu kararlardan kaynaklanan yönlendirmeleri değiştirebileceklerine inanılır (Zümbül, 2021). Bu noktadan yola çıkarak, TA yaklaşımının ana varsayımları şu şekilde sıralanabilir:

3. Transaksiyonel Analiz Kuramının Ana Varsayımları

TA teorisi ve felsefesinin temelinde, Eric Berne'in "OKness" olarak adlandırdığı kavram yer almaktadır. Bu kavram, insanın temel değerine ve her bireyin doğuştan itibaren değerli olduğuna olan inancı yansıtır. "OKness" kavramına göre, insanlar kim olursa olsun ve ne yaparsa yapsın, her birey değerli, anlamlı ve önemlidir. İnsanlar arasında birçok farklılık bulunmasına rağmen, herkes insan olarak eşit haklara sahiptir (Clarkson, 2013). OKness kavramı dört farklı durumda incelenmektedir: Bunlardan ilki Ben OK, sen OK'dir. Bu yaşam pozisyonu en sağlıklı pozisyon olarak görülmektedir. İnsanlar yaşam koşulları nedeniyle bu pozisyondan diğer üç pozisyona kaydıklarında, yani "Ben OK'im, sen OK değilsin," ya da "Ben OK değilim, sen OK'sin," ve "Ben OK değilim, sen OK değilsin" pozisyonlarına geçtiklerinde, giderek daha işlevsiz, rahatsız, mutsuz hale gelirler ve bir sosyal grup içinde yeterli şekilde işlev göremezler (Steiner, 1990).

Her birey, önemli bir beyin hasarına sahip olmadığı sürece, çevresindeki olayları ve kendi içsel durumlarını anlama yeteneğine sahiptir. Bu demektir ki, insanların düşünme ve değerlendirme kapasiteleri, çevrelerinde olup bitenleri ve kendi duygusal ve bilişsel süreçlerini anlamalarına

olanak tanır. Bu yetenek, bireylerin hem kendi yaşamlarını hem de diğer insanlarla olan etkileşimlerini daha iyi yönetmelerini sağlamaktadır. Dolayısıyla, insanların doğuştan getirdiği bu düşünme kapasitesi hem kendilerini hem de çevrelerini anlamlandırmada önemli bir rol oynar (Zümbül, 2021). Her birey, kendi yaşam yolunu belirlemek ve gelecekte ne olacağına karar vermek konusunda özgürdür. İnsanlar üzerindeki çevresel faktörler ve diğer bireylerin etkileri, onların düşünce ve davranışlarını şekillendirebilir. Ancak, birey bu etkiler karşısında ne ölçüde etkileneceğine ve hangi tepkileri vereceğine kendisi karar verir. Bu, bireyin durumları değerlendirme ve kendi hayatı üzerinde kontrol sahibi olma yeteneğini vurgular. Bu da kişinin kendi sorumluluğunu kabul etmesinin ve hayatındaki yönlendirmelerin farkında olmasının temel değerini ifade eder. Kişi, çevresel baskılara rağmen, kendi iradesiyle seçimler yapma ve bu seçimlerin sonuçlarına katlanma gücüne sahiptir. Eric Berne, bu üç temel varsayımı mizahi bir şekilde özetleyerek, "İnsanlar prensler veya prensesler olarak doğar, fakat zamanla kurbağalara dönüşürler. Terapideki amaç ise, onları yeniden prensler ve prensesler haline getirmektir," demiştir (Steiner, 1990).

4. Anahtar Kavramlar

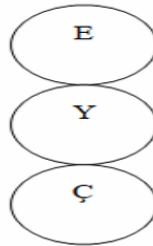
TA yaklaşımı altı temel öğeye sahiptir: a. Yaşam Senaryosu, b. Zamanın Yapılandırılması, c. Ego Durumları, d. Transaksiyonlar, e. Temas İletileri ve f. Yaşam Pozisyonları.

a) Yaşam Senaryosu: Yaşam senaryosu, çocukluk yıllarında gelişen ve bireyin kendine, hayata ve diğer insanlara yönelik bilinçsizce aldığı kararlara dayanan bir yaşam planıdır (Harris, 2023). Ayrıca Transaksiyonel Analiz, yaşam senaryosunu bireyin bilinçdışı yaşam planı olarak tanımlamaktadır. Berne'e göre, yaşam senaryosu bireyin doğumundan ölümüne kadar olan süreci yapılandıran bir programdır. Bu program, bireyin hayatı boyunca kimlerle karşılaşacağını, bu kişilerle nasıl ilişkiler kuracağını ve bu ilişkilerde neler deneyimleyeceğini belirler; hatta bireyin yaşam süresini bile etkileyebilir. Yasaklar ve izinler olarak bilinen bu senaryo mesajları doğrultusunda alınan erken çocukluk kararları, kişinin hayatı boyunca nasıl hareket edeceğini şekillendirir. Hayatının akışı boyunca, yaşam senaryosu kararlarını destekleyecek insanlarla tanışan birey, bu kararlarını güçlendirecek deneyimlere adım atmaktadır (Torun, 2015).

b) Zamanın Yapılandırılması: Transaksiyonel Analiz teorisinde, bireylerin diğer insanlarla olan ilişkilerinde zamanı yapılandırma biçimleri altı ana kategoriye ayrılmaktadır bunlar: geri çekilme, ritüeller, boş zaman etkinlikleri, aktiviteler, psikolojik oyunlar ve samimiyet olarak belirtilmektedir (Çatak, 2012).

c) Ego Durumları: Transaksiyonel Analiz'in bir diğer ögesi ego durumlarıdır. Berne, psikanaliz eğitimine ego psikologlarından Federn ile başlamıştır. Berne, Federn'in bazı fikirlerinden hareketle, insancıl bir değer sistemine psikanalitik içgörünün derin potansiyelini yerleştirmiş ve bunu davranışçılığın netliğiyle birleştirmeyi amaçlamıştır. Berne'e göre, doğum öncesinden başlayarak kişinin her öznel deneyimi bir ego durumu olarak kabul edilir (Torun, 2015). Eric Berne'nin teorisine göre, ego durumları, kişinin belirli bir davranış ve deneyim örüntüsü ile ilişkili tutarlı bir hissetme durumunu ifade eder. Terapilerinde, Berne hastalarının farklı zihin durumları arasında geçiş yaptığını gözlemlemiştir. Bu geçişler, hastaların kelime seçimlerinde, duruşlarında ve yüz ifadelerinde kendini gösterir ve anlık değişimler yaratır. Berne, insanların bazen çocuk, bazen yetişkin, bazen de ebeveyn gibi davrandıklarını ve bu rollerin dilini konuştuklarını belirtmiştir. Berne'nin gözlemleri, bireylerin farklı zihin durumlarına geçiş yaptığını ve bu geçişlerin onların davranış ve iletişim tarzlarında belirgin değişiklikler yarattığını göstermektedir (Gökçen, 2009). Ego durumları 3 farklı şekilde ele alınmaktadır bu ego durumları: Ebeveyn ego durumu, yetişkin ego durumu ve çocuk ego durumudur.

Şekil 1. Ego Durumları Kolaylaştırılmış Yapısal Diyagramı (Berne, 2020: 45).



Çocuk ego durumu: Bu ego durumu çocukluktan itibaren bütünüyle korunur. Bu ego durumunda olan birisi işlev gördüğünde, küçük bir çocukken davrandığı gibi davranmaktadır (Steiner, 1990). Bireyin yaşamla başa çıkma sürecinde kendi potansiyelini kullanırken oluşturduğu ve çocukluk deneyimlerinden izler taşıyan duygu, düşünce ve davranış örüntülerinin tümü, Çocuk ego durumunu ifade etmektedir. Çocukluk deneyimleri, Ebeveyn ego durumundaki kayıtlarla benzer şekilde kaydedilir ve bu süreçte çocukların anne-babalarının söylediklerine ve yaptıklarına verdikleri tepkileri içerir. Bebekler dünyaya sadece Çocuk ego durumuyla gelirler ve yaşamla başa çıkarken verdikleri tepkiler, bu tepkiler sırasında yaşadıkları duygular ve düşünceler, öznel bir algıya dayanır (Torun, 2015). Başka bir ifadeyle, bireyin yaşamla başa çıkmak için kendi potansiyelini kullanırken oluşturduğu ve çocukluk izleri taşıyan duygusal, düşünsel ve davranışsal kalıplardır. Çocuk ego durumu, sezgi, yaratıcılık, kendiliğinden gelen dürtüler ve eğlence gibi temel özellikleri barındırır. Bu durumda, çocuğun

doğal tepkilerini ve dürtülerini içerir. Aynı zamanda, çocuğun ilk yaşantıları, tepkileri ve kendisiyle ve başkalarıyla ilgili aldığı kararların kayıtlarını da tutar (Şamatacı, 2013).

Ebeveyn Ego Durumu: Ebeveyn ego durumu, bireyin ebeveynlerinden veya ebeveyn rolünü üstlenen diğer figürlerden edindiği duygu, düşünce ve davranış kalıplarını kapsar (Solomon, 2003). Ebeveyn ego durumunun iki temel işlevi vardır. Birincisi, bireyin gerçek çocukların ebeveyni gibi aktif bir şekilde davranmasını sağlamaktadır ve böylece insan türünün devamını güvence altına alır. Bu durumun önemi, çocuk yetiştirme sürecinde belirgin hale gelmektedir. Çocukluklarında öksüz veya yetim kalmış olan bireylerin, aile ortamında büyüyenlere kıyasla çocuk yetiştirme konusunda daha fazla zorluk yaşadıkları gözlemlenmiştir. İkinci işlev olarak, ebeveyn birçok tepkiyi otomatikleştirerek önemli ölçüde zaman ve enerji tasarrufu sağlamaktadır (Keler, 2008).

Ebeveynlerin çocuklarına öncelikli olarak verdikleri şey, tehditlerle nasıl başa çıkacaklarını ve tutum, değer ve yargılarını nasıl oluşturacaklarını öğretmektir. Bu süreçte, ebeveynlerin benimsedikleri düşünce ve tutumlara bağlı olarak, ebeveyn ben durumu iki şekilde ortaya çıkar: Koruyucu ebeveyn ve eleştirici ebeveyn (Kaba, 2021).

Koruyucu Ebeveyn ego durumu: Koruyucu Ebeveyn Tutumu, bireyin başkalarına karşı duyarlı, destekleyici ve koruyucu olma eğilimini ifade eder. Bu tür bir tutum, genellikle merhametli ve empatik bir yapı ile karakterizedir. Bu kişiler, başkalarının ihtiyaçlarına ve duygularına karşı oldukça hassastır ve onları anlamaya, desteklemeye çalışırlar. Koruyucu Ebeveyn Tutumu olan bireyler, yüksek koruma eğilimlerine sahiptir. Bu, onların sevdiklerini ve çevrelerindeki insanları her türlü tehlikeden koruma isteğiyle kendini gösterir. Bu koruma isteği, bazen yüksek endişe düzeylerine yol açabilir, çünkü sürekli olarak sevdiklerinin güvende olup olmadığını düşünürler. Bu kişiler, aynı zamanda oldukça anlayışlıdır. Başkalarının duygularını ve deneyimlerini anlama konusunda büyük bir yeteneğe sahiptirler. Bu anlayış, onların başkalarına karşı merhametli ve kabul edici olmalarını sağlar. Hoşgörülü ve affedici bir tutum sergileyerek, başkalarının hatalarını ve eksikliklerini anlayışla karşılarlar. Empatik bir yapıya sahip olan bu bireyler, başkalarının duygusal ihtiyaçlarına duyarlıdır. Bu, onların sağlam ve güvenilir ilişkiler kurmalarına yardımcı olur. Destekleyici bir tutum sergileyerek, başkalarının zorluklarla başa çıkmalarına ve kendilerini daha iyi hissetmelerine yardımcı olurlar (Kaba, 2021).

Eleştiren ebeveyn ego durumu: Bireyin karşı tarafa eleştirel ve otoriter bir şekilde yaklaşmasını ifade eder. Bu durumda olan kişiler, karşılarındaki bireyin çocuk ego durumuna hitap ederken,

onları yıldırıcı ve baskılayıcı bir tutum sergileyebilir. Eleştiren ebeveyn ego durumu, bireyin kendini bilgiç ve üstün görmesiyle de belirginleşebilir. Bu ego durumu, bireylerin inatçı, güçlü ve aşırı koruyucu olmasına yol açar. İlkeli, cezalandırıcı ve görev yükleyici bir tutum benimseyen bu kişiler, başkalarının davranışlarını sürekli olarak eleştirir ve düzeltmeye çalışır. Eleştiren ebeveynler, çocuklarıyla ilişkilerinde, onların gelişim süreçlerini yönlendirme amacı güderken, bazen gerçekleri göz ardı ederek mantıksız düşünceler temelinde hareket edebilirler. Bu tür bir tutum, çocukların özgüvenini zedeleyebilir ve onları sürekli bir baskı altında hissetmelerine neden olabilir. Eleştiren ebeveyn ego durumu, çocukların kendi kararlarını alma ve sorumluluk üstlenme yeteneklerini sınırlayabilir. Ayrıca, çocukların duygusal gelişimlerine olumsuz etki yaparak, onların bağımsız ve özgür bireyler olma süreçlerini zorlaştırabilir (Keler, 2008).

Yetişkin Ego Durumu: Yetişkin ego durumu, bireyin gerçekçi ve problem çözme odaklı davranışlarını ifade eder. Bu ego durumu, bireyin içsel ve dışsal dengelerini sağlamak için kritik bir rol oynar. Ebeveynden gelen beklentilerle çocuk ego durumundan gelen istekler arasında bir denge kurar, bu sayede bireyin duygusal ve zihinsel bütünlüğünü korur. Kişiliğin bu bölümü, diğer ego durumlarının tetiklemesiyle harekete geçer. Yetişkin ego durumu, problemleri çözerken nesnel verilere dayanır ve mantıklı, analitik düşünmeyi teşvik eder. Bu, bireyin durumları objektif bir şekilde değerlendirebilmesini ve en etkili çözüm yollarını bulabilmesini sağlar. Yetişkin ego durumu hem kişisel hem de profesyonel hayatta sorunlarla başa çıkmada önemli bir araçtır. Örneğin, iş yerinde karşılaşılan bir problemde yetişkin ego durumu, duygusal tepkilerden arınarak, veriler ve mantık temelinde bir çözüm bulmayı mümkün kılar. Bu, bireyin daha verimli ve etkili bir şekilde çalışmasını sağlamaktadır. Aynı şekilde, kişisel ilişkilerde çatışmaların nesnel bir şekilde ele alınmasını ve sağlıklı iletişim yollarının benimsenmesini teşvik etmektedir. Yetişkin ego durumu ayrıca, bireyin çevresiyle uyumlu bir şekilde etkileşimde bulunmasını sağlar. Nesnel veri ve mantık temelinde hareket eden bu ego durumu, bireyin daha tutarlı, dengeli ve güvenilir bir şekilde davranmasına olanak tanır. Bu, sosyal ilişkilerin daha sağlam ve sağlıklı olmasına katkıda bulunur (Keler, 2008).

Yetişkin ego durumunun verimliliği, bireyin sahip olduğu bilgi ve problem çözme yeteneklerinin kalitesine bağlıdır. Bu bilgi ve yetenekler, bireyin kişiliğine entegre edilir ve onun karar verme ve problem çözme süreçlerinde etkili bir şekilde kullanılır. Yani, birey ne kadar doğru ve kaliteli bilgiye sahip olursa ve problem çözme yetenekleri ne kadar gelişmiş olursa, yetişkin ego durumu o kadar verimli çalışır. Bu durum, bireyin mantıklı, analitik ve

objektif bir şekilde düşünerek sorunları etkili bir şekilde çözebilmesine olanak tanır (Clarkson, 2013).

d) Transaksiyonlar: Berne (2015), transaksiyonu “sosyal ilişkinin temel yapı taşı” olarak tanımlar. Bu tanım, iki kişinin belirli ego durumları üzerinden karşılıklı olarak gerçekleştirdikleri iletişim biçimini ifade eder. Transaksiyon, insan ilişkilerinin en küçük ve en temel birimi olarak kabul edilir. Bir transaksiyon sırasında, bir kişi belirli bir ego durumundan (Ebeveyn, Yetişkin veya Çocuk) bir mesaj gönderir ve karşıdaki kişi de kendi ego durumu ile bu mesaja yanıt verir. Bu karşılıklı etkileşim, insanların birbirleriyle iletişim kurma ve sosyal ilişkiler geliştirme biçimlerinin temelini oluşturur. Transaksiyon analizi, bireylerin bu tür etkileşimler üzerinden nasıl iletişim kurduklarını ve sosyal ilişkiler geliştirdiklerini anlamalarına yardımcı olur. Ayrıca, kişiler arası ilişkilerdeki sorunları tanımlamak ve çözmek için kullanılan bir araçtır. Transaksiyonların analiz edilmesi, insanların daha sağlıklı ve etkili iletişim kurmalarına, ilişkilerini geliştirmelerine ve sosyal becerilerini artırmalarına yardımcı olabilir (Yönder, 2012). Transaksiyonlar, bireyler arasındaki iletişimin hangi ego durumlarından kaynaklandığını ve hangi ego durumlarına yönlendirildiğini detaylı bir şekilde açıklar. Daha açık bir ifadeyle, transaksiyonlar, bir kişinin belirli bir ego durumundan (Ebeveyn, Yetişkin veya Çocuk) gönderdiği mesajın, diğer kişinin hangi ego durumu tarafından alındığını yansıtır. Örneğin, bir kişi ebeveyn ego durumunda iken, eleştirel bir mesaj gönderdiğinde, karşıdaki kişi bu mesajı çocuk ego durumunda alabilir. Bu durumda, transaksiyon eleştirel ebeveyn den çocuk ego durumuna doğru gerçekleşmiş olur. Aynı şekilde, bir kişi yetişkin ego durumunda iken, mantıklı ve analitik bir mesaj gönderdiğinde, bu mesaj diğer kişinin yetişkin ego durumu tarafından alınabilir. Bu durumda, transaksiyon iki yetişkin ego durumu arasında gerçekleşmiş olur. Transaksiyon analizi, bu etkileşimlerin yapısını ve dinamiklerini anlamamıza yardımcı olur. İletişimin hangi ego durumları arasında gerçekleştiğini belirlemek, bireylerin daha etkili ve uyumlu iletişim kurmalarına olanak tanır. Bu analiz, aynı zamanda iletişimdeki potansiyel sorunları ve çatışmaları tanımlamaya ve çözmeye yardımcı olur (Solomon, 2003). Bern (1996), gönderici ve alıcı arasındaki iletişimlerini üç farklı boyutta sınıflandırmıştır: tamamlayıcı, kapalı ve gizil transaksiyonlar. Bu sınıflama, iletişim sürecinin daha derinlemesine anlaşılmasına yardımcı olmaktadır.

1. Tamamlayıcı Transaksiyon: Sağlıklı ilişkilerin temeli olarak bilinen tamamlayıcı transaksiyon, ilişkilerde mesajların doğru algılanması ve uygun şekilde cevap verilmesini ifade eder. İlişkiyi başlatan kişi ile bu ilişkiye tepki veren kişi, birbirlerinin

mesajlarını doğru bir şekilde anlar ve buna göre yanıt verirler. Bu tür bir etkileşim, arzu edilen ve olumlu bir durumdur. Tamamlayıcı transaksionlar, karşılıklı olarak beklentilerin oluşturulduğu ve sürdürüldüğü bir iletişim türüdür. Sürekli ve devamlı bir iletişimde, bu tür transaksionlar bir zincir gibi birbirine eklenir. Bu zincir korunduğunda, iletişimin kesintisiz bir şekilde devam etmesi mümkündür. Bu durum, ilişkilerin sağlıklı ve sürekli olmasına katkı sağlar (Kaba, 2021). Tamamlayıcı transaksionlar, insanların iletişimde birbirlerini tam olarak anladıkları ve doğru şekilde yanıt verdikleri durumları tanımlar. Bu tür etkileşimler, açık ve net oldukları için sağlıklı ve tatmin edici ilişkiler kurulmasına yardımcı olur. Örneğin, bir kişi bir talepte bulunduğunda, diğer kişi bu talebi tam olarak anlayarak ve uygun bir yanıt vererek ilişkiyi devam ettirir. Bu durum, olası yanlış anlamaları ve çatışmaları en aza indirir ve çözüm odaklı bir iletişim ortamı yaratır. İnsanlar, ne demek istediklerini ifade edebildiklerinde ve diğerinin söylediklerini doğru anladıklarında, ilişkiler daha güçlü ve uyumlu hale gelir. Bu tür transaksionlar, günlük hayatta iş birliği, anlayış ve karşılıklı saygının temelini oluşturur (Seligman, 2010).

2. **Kapalı Transaksiyon:** Kapalı transaksionlar, iletişimde bulunan bireylerin belirli bir ego durumundan kaynaklanan mesaj gönderimlerinin, beklenen ego durumu ile örtüşmemesi ve istenen yanıt alamaması durumunu ifade eder. Bu tür transaksionlarda, iletiyi başlatan kişi belirli bir bakış açısı veya duygusal durumda bulunarak mesajını iletir. Ancak karşı taraf, beklenen şekilde değil, farklı bir ego durumunda olduğu için yanıt verir. Bu tür kapalı transaksionlar, iletişimin istenilen düzeyde sağlanamamasına ve yanlış anlamalara neden olabilmektedir. Mesajlar tam olarak anlaşılmadığı için kişiler arası etkileşimler zorlaşabilir ve iletişimde kopukluklar yaşanabilir. Kapalı transaksionların farkında olmak, sağlıklı ve etkili iletişim kurmanın anahtarıdır olmaktadır (Kaçar, 2008). Ayrıca bir diğer ismi çapraz transaksiondur. Bern (1996), kapalı transaksionların evlilik, mesleki ve sosyal yaşamda genellikle yanlış anlamalara yol açtığını vurgulamıştır. Kapalı transaksionlar, bireylerin belirli bir ego durumundan mesaj göndermesi ve beklenen yanıt alamaması durumunu ifade eder. Örneğin, bir eş, partnerinden destekleyici bir yanıt beklerken, partnerinin farklı bir ego durumundan verdiği yanıt bu beklentiyi karşılamayabilir. Bu, yanlış anlamalara ve iletişimde kopukluklara yol açabilir. Benzer şekilde, iş yerinde veya sosyal ortamlarda da kapalı transaksionlar, kişilerin birbirlerini yanlış anlamalarına ve iletişimde sorunlar yaşamalarına neden olabilir.

Bern, bu tür transaksyonların farkında olmanın ve uygun yanıtları vermenin, ilişkilerin sağlıklı ve etkili bir şekilde sürdürülmesi için önemli olduğunu belirtmiştir (Harris, 2023).

3. Gizil Transaksiyon: Gizil bir transaksiyonda, iletişim sırasında iki farklı mesaj aynı anda gönderilir. Bunlardan biri, açık ve sosyal düzeyde iletilen bir mesajdır. Bu mesaj, karşılıklı konuşmalar sırasında doğrudan ifade edilen, görünen mesajdır. Genellikle Yetişkin-Yetişkin etkileşimi şeklinde olur. Yetişkin-Yetişkin etkileşimi, rasyonel ve mantıklı bilgi alışverişini içerir. Diğer mesaj ise gizli ve psikolojik düzeyde iletilen bir mesajdır. Bu mesaj, bilinçaltı düzeyde gönderilir ve genellikle konuşmanın alt metninde bulunur. Psikolojik düzeydeki bu mesajlar, duygusal ve davranışsal tepkileri tetikleyebilir. Genellikle Ebeveyn-Çocuk veya Çocuk-Ebeveyn etkileşimi şeklinde olur. Ebeveyn-Çocuk etkileşimi, daha koruyucu veya otoriter bir ton taşıırken, Çocuk-Ebeveyn etkileşimi, daha itaatkâr veya bağımlı bir tonu ifade edebilir. Bu ikili mesaj sistemi, bireylerin iletişim kurarken hem bilinçli hem de bilinçdışı düzeyde nasıl etkileşimde bulunduklarını anlamamıza yardımcı olur. Sosyal düzeyde iletilen mesajlar, yüzeydeki iletişimi yansıtırken, psikolojik düzeydeki mesajlar, kişinin gerçek niyet ve duygularını ortaya koyar. Bu nedenle, iletişimi daha derinlemesine anlamak için her iki düzeydeki mesajları da göz önünde bulundurmak önemlidir (Stewart & Joines, 2019).

e) Temas İletileri: Temas iletisi, bireylerin varlıklarını onaylayan ve duyulara hitap eden çeşitli mesajları ifade eder. Bebeklik döneminde dokunma ile başlayan bu ihtiyaç, insanların yaşam boyu devam eden bir gereksinimdir. Bebekler, dokunma ve okşama yoluyla kendilerini güvende hissederler ve bu erken temaslar, bireylerin yaşamlarının ilerleyen dönemlerinde de önemli bir rol oynar. Yetişkinlikte ise, bu ihtiyaç fark edilme ve kabul edilme gereksinimi olarak devam eder (Zümbül, 2021). Bir temas iletisi, birçok farklı şekilde olabilir: bakışlar, baş sallama, gülümseme, sözlü ifadeler veya fiziksel dokunuşlar. Bu iletiler, bireylerin varlıklarını kabul eden ve geçerli kılan mesajlardır. Örneğin, bir gülümseme ya da baş sallama, kişinin varlığını fark ettiğinizi ve onu onayladığınızı gösterir. Aynı şekilde, bir sözlü teşekkür veya hafif bir dokunuş da benzer bir etki yaratır. Bu tür temas iletileri, insanlar arasındaki sosyal bağları güçlendiren ve bireylerin kendilerini daha iyi hissetmelerini sağlayan önemli iletişim araçlarıdır (Clarkson, 2013).

f) Yaşam Pozisyonları: Kişinin kendisi, dünyası ve başkalarıyla olan ilişkilerine dair kararlar, yaşamın ilk 5 yılı içinde belirginleşir. Bu kararlar, yaşam pozisyonunun ve hayat senaryosunun

rollerinin şekillendirilmesi için temel oluşturur. Genellikle, bir kişi yaşam pozisyonunu belirledikten sonra, terapi gibi müdahaleler olmadan bu pozisyonun sabit kalma eğilimi vardır. Oyunlar, yaşam pozisyonlarını desteklemek ve hayat senaryolarını oynamak için sıkça kullanılır (Corey, 2012).

Transaksiyonel analiz, insanların kendileri hakkında ne hissettiklerini ve başkalarıyla nasıl ilişki kurduklarını belirleyen dört temel yaşam pozisyonunu tanımlar. Bu pozisyonlar, çocukluk deneyimlerine dayanarak alınan kararlara göre şekillenir:

1. Ben iyiyim—Sen iyisin.
2. Ben iyiyim—Sen iyi değilsin.
3. Ben iyi değilim—Sen iyisin.
4. Ben iyi değilim—Sen iyi değilsin.

1. Ben İyiyim- Sen İyisin: "Ben İYİ'yim, Sen İYİ'sin" pozisyonu, sağlıklı ve dengeli bir yaşam anlayışını temsil eder. Bu pozisyona sahip olan bireyler hem kendi yaşamları hem de başkalarıyla olan ilişkileri konusunda olumlu bir bakış açısına sahiptirler. Bu kişiler, sorunları gerçekçi ve yapıcı bir şekilde ele alırlar, problemlere çözüm üretirken mantıklı ve dengeli bir yaklaşım sergilerler. Kendilerine ve başkalarına karşı duydukları güven, onların daha sağlıklı ve güçlü ilişkiler kurmalarını sağlar. Bu yaşam pozisyonunda yer alan bireyler, kendine güvenleriyle öne çıkarlar. Kendi yeteneklerine ve kararlarına olan güvenleri, onları hayatın zorluklarıyla başa çıkmada başarılı kılar. Aynı zamanda güven verici bir yapıya sahip olduklarından, çevrelerindeki insanlar da onlara kolayca güvenir. Şefkatli ve anlayışlı tutumları, başkalarının duygularını ve ihtiyaçlarını anlamalarına yardımcı olur ve bu sayede destekleyici bir rol üstlenirler. Onaylayıcı bir tavır sergileyen bu bireyler, başkalarının yeteneklerini ve katkılarını takdir eder, bu da çevrelerindeki insanların kendilerini değerli hissetmelerine olanak tanır. Açıklık, onların temel özelliklerinden biridir; duygularını ve düşüncelerini net bir şekilde ifade ederler ve aynı zamanda başkalarını da dikkatle dinlerler. Bu özellikleri, iletişimlerinde dürüst ve şeffaf olmalarını sağlar. Yaratıcı düşünce yapıları, onları yenilikçi ve esnek kılar. Farklı çözüm yolları bulma konusunda başarılıdırlar ve yaratıcı yaklaşımlar geliştirirler. Bu yaşam pozisyonu, bireylerin hem kişisel gelişimlerini hem de toplumsal uyumlarını destekler, zorluklarla başa çıkmada esneklik ve dayanıklılık sağlar. Bu pozisyon, bireylerin hayatta daha dengeli ve mutlu bir yaşam sürmelerine yardımcı olur (Yönder, 2012).

2. Ben iyiyim—Sen iyi değilsin: Dışa yansıtmalı bir yaşam pozisyonudur. Bu yaşam pozisyonundaki kişiler kendilerini haksızlığa uğramış ve aldatılmış hissettikleri için başkalarını

ezmeye ve aldatmaya eğilimlidirler. Bu yaşam pozisyonundaki kişilerin özellikleri; sürekli öğütler verme, diğerlerini eleştirme, başkalarının hatalarına tahammülsüz olma, baskıcı olma vb. olarak ifade edilmektedir. "Ben iyiyim—Sen iyi değilsin" pozisyonu, bireylerin yaşamlarındaki olumsuz deneyimlerin etkisiyle geliştirdikleri ve dışa yansıtma eğiliminde oldukları bir yaşam duruşudur. Bu pozisyonundaki bireyler, genellikle çocukluk döneminde yaşadıkları haksızlık veya aldatılmışlık hissi nedeniyle başkalarına karşı güvensizlik ve olumsuz duygular besleyebilirler. Kendi değerlerini yüksek görürken, başkalarının değerini düşük görme eğilimindedirler. Bu pozisyonundaki bireyler, çevrelerindeki insanlara sürekli olarak öğütler vererek, onları eleştirerek ve hatalarına karşı tahammülsüzlük göstererek kendilerini üstün görme eğilimindedirler. Bu davranışlar, başkalarını kontrol etme ve kendi güvensizliklerini örtme çabasının bir yansımasıdır. Sürekli baskıcı ve eleştirel bir tavır sergilerler, bu da başkalarıyla sağlıklı ve yapıcı ilişkiler kurmalarını zorlaştırır. Bu yaşam pozisyonunda olan kişiler, kendi doğrularını ve değerlerini mutlak kabul edip başkalarını küçümseyebilirler. Bu nedenle, çevreleri tarafından sıkça yanlış anlaşılır ve sosyal ilişkilerinde sorunlar yaşayabilirler. Ayrıca, bu pozisyon bireylerin kendi kişisel gelişimlerini ve mutluluklarını da olumsuz etkileyebilir, zira sürekli bir çatışma ve güvensizlik içinde yaşamak oldukça yıpratıcıdır. Bu pozisyonun değişmesi ve daha sağlıklı bir yaşam duruşuna geçiş sağlanabilmesi için bireyin kendi içsel dünyasında bir farkındalık geliştirmesi ve gerekirse terapötik müdahalelerle desteklenmesi önemlidir. Bu sayede, kişi başkalarıyla daha güven verici ve olumlu ilişkiler kurabilir ve hayatını daha dengeli bir şekilde sürdürebilir (Yönder, 2012).

3. Ben iyi değilim-Sen iyisin: Ben iyi değilim-Sen iyisin pozisyonu, bireylerin içe dönük bir bakış açısıyla kendilerini başkalarıyla kıyaslayarak yetersiz hissettikleri bir yaşam duruşudur. Bu pozisyona sahip olanlar, genellikle kendi güçsüzlüklerini vurgular ve başkalarının üstünlüğünü kabul etmektedir. Bu tür bireyler, geri çekilme, pasif davranışlar sergileme, sorunlardan kaçma, abartılı bir çaresizlik hissi, suçluluk duygusu ve depresyon gibi özelliklerle tanımlanabilmektedir. Kendilerini sıkça başarısız veya değersiz hissederler ve bu da sosyal ilişkilerini ve genel yaşam kalitelerini olumsuz etkileyebilmektedir. "Ben iyi değilim-Sen iyisin" yaşam pozisyonu, bireylerin içsel bir değerlendirme sonucu kendilerini yetersiz ve başkalarını üstün gördükleri bir tutumdur. Bu duruş, bireylerin kendi değersizliklerini vurgulamalarına ve çevrelerindeki insanları daha yetkin ve değerli olarak kabul etmelerine yol açmaktadır. Bu yaşam pozisyonu, genellikle bireylerin çocukluk döneminde yaşadıkları olumsuz deneyimlerden ve aldıkları mesajlardan kaynaklanmaktadır. Bu pozisyona sahip

bireyler, sosyal etkileşimlerde geri çekilme eğilimi gösterirler ve genellikle pasif davranışlar sergilerler. Sorunlarla yüzleşmek yerine, kaçınmayı tercih ederler. Bu kaçınma davranışı, onların zorluklarla başa çıkma kapasitelerini sınırlayabilir ve yaşam kalitelerini olumsuz yönde etkileyebilir. Abartılı bir çaresizlik hissi, bu bireylerin herhangi bir sorun karşısında kendilerini çaresiz ve güçsüz hissetmelerine neden olmaktadır. Bu yaşam duruşunda olan bireyler, yoğun suçluluk duyguları yaşayabilmektedir. Kendilerini sık sık suçlu hissederler ve bu duygu, onların özsaygılarını daha da zayıflatır. Depresyon belirtileri de bu kişilerin yaşadığı sıkıntılardan biri olmaktadır. Sürekli olarak kendilerini başarısız veya değersiz hissetmeleri, depresif duygudurumları artırabilir ve bu da genel yaşam kalitelerini olumsuz etkilemektedir. Bu pozisyonun sürdürülmesi, bireylerin sosyal ilişkilerini olumsuz yönde etkiler. Kendilerini yetersiz ve güçsüz hisseden bireyler, başkalarıyla sağlıklı ve dengeli ilişkiler kurmakta zorlanabilmektedir. Bu da sosyal izolasyona ve ilişkilerde sürekli sorunlar yaşamalarına neden olabilmektedir. Bu yaşam pozisyonundan çıkış için, bireylerin kendilerine olan güvenlerini artırmaları, kişisel gelişimlerine odaklanmaları ve gerekirse profesyonel destek alarak daha sağlıklı bir yaşam duruşu benimsemeleri önemli olmaktadır (Yönder, 2012).

4) Ben iyi değilim-Sen de iyi değilsin: Pozisyonu, bireylerin kendilerini ve çevrelerindeki insanları olumsuz bir şekilde değerlendirdikleri sağlıksız bir yaşam duruşunu temsil etmektedir. Bu pozisyonda olan kişiler, yaşamlarındaki genel memnuniyetsizlik ve karamsarlık nedeniyle olumsuz davranışlar sergileyebilirler. Sorumsuzluk, isyankâr davranışlar, kişisel bakımın ihmal edilmesi, aşırı yeme ve alkol tüketimi gibi olumsuz alışkanlıklar bu duruşa sahip bireylerde yaygın olarak görülür. Ayrıca, yaşamlarına karşı kayıtsız kalma, umursamazlık, sürekli mutsuzluk ve paranoya gibi duygusal ve zihinsel sıkıntılar da bu kişilerin özellikleri arasında yer alır. Bu yaşam pozisyonu, bireylerin kendilerine ve başkalarına dair olumsuz inançlarını pekiştirir, bu da onların yaşam kalitesini düşürür ve sosyal ilişkilerini olumsuz etkiler. Bu pozisyon, kişinin kendi değersizliği ve çevresindeki insanların da güvenilmez olduğu inancı üzerine kuruludur. Bu durum, bireylerin sağlıklı ve tatmin edici bir yaşam sürmelerini engelleyebilir (Yönder, 2012).

Yetişkinlik dönemine gelindiğinde, insanlar genellikle bu dört yaşam pozisyonundan birini benimser ve yaşamlarını bu temel üzerine inşa ederler. Beş ila yedi yaş arasındaki çocuklar, duygusal olarak bu dört yaşam pozisyonunu deneyimlerler. Ancak, zamanla ve Yetişkin ego durumu geliştikçe, bilinçli bir şekilde "Ben İYİ'yim, Sen İYİ'sin" pozisyonunu seçmek mümkün olabilir. Bu sağlıklı yaşam pozisyonu, kişinin hem kendisine hem de başkalarına karşı

olumlu bir bakış açısı geliştirmesini sağlar ve daha dengeli, mutlu bir yaşam sürdürmesine yardımcı olur (Yönder, 2012).

5. Oyunlar

Belirli bir hedefe yönelik ilerleyen ve amacı açıkça belirtilmeyen gizli etkileşim dizileri, oyun olarak adlandırılmaktadır. Bu tür oyunlar, kişilerin arka planda belirli bir hedefe ulaşmak için gerçekleştirdiği, ancak bu hedefin net bir şekilde belirtilmediği etkileşimleri içerir. Bireylerin temas kurma arzuları doğrultusunda ortaya çıkan bu gizli etkileşimler, yüzeyde mantıklı ve akla yatkın gibi görünür. Ancak, bu oyunlar genellikle pratikte etkili ve kullanışlı değildir. Oyunlar, bireyler arasında sürekli tekrar eden ve yüzeyde görünen motivasyonların ötesinde derinlemesine psikolojik dinamiklere sahip olan etkileşimlerdir. Bu nedenle, oyunların sonucunda ortaya çıkan davranışlar, bireyler için uzun vadede fayda sağlamaktan çok, geçici ve yüzeysel çözümler sunmaktadır (Kaba, 2021).

Oyunlar oynayan kişi, sorunu çözmekten uzaklaştığında ve farkında olmadan sorunun ağırlığı altında ezildiğinde, iki yola başvurabilir: Ya sorunuyla yüzleşip çözmeye çalışır ya da destek almak için çevresini manipüle eder. Sorunuyla yüzleşmemiş olan bir kişi, varoluş pozisyonunu ve olumsuz duygularını sürdürmek için çeşitli yöntemler kullanabilir. Oyunlar, öğrenilmiş davranışlardır ve birçok insan farklı yoğunluklarda favori oyunlarını oynar. Birinci düzeydeki oyunlar, genellikle büyük travmalara neden olmayan sosyal ortamlarda oynanır. İkinci düzeydeki oyunlar ise daha büyük ödüller olduğunda devreye girer ve genellikle daha içsel bir düzeyde gerçekleşir, olumsuz sonuçlarla sona erer. Üçüncü düzeydeki oyunlar ise oyuncuların mahkemeye, hapishaneye, ameliyata veya morga gitmelerine neden olabilir. Bu tür oyunların uzun süre oynanmasının sonunda, en az bir oyuncunun fiziksel zarar görmesi muhtemeldir (Yönder, 2012).

6. Raket Duygular

Oyunlar oynayan insanlar hem ilgi ve takdir alır hem de çocuklukta aldıkları erken dönem kararlarını korumakta ve savunmaktadırlar. Bu süreçte, dünyaya dair görüşlerini destekleyen kanıtlar bulurlar ve olumsuz hisler biriktirirler. İnsanların bir oyundan sonra yaşadığı bu hoş olmayan duygulara "raket" denir. Raket duygu, çocuklukta öğrenilen ve teşvik edilen, çeşitli stres durumlarında deneyimlenen tanıdık bir duygudur. Ancak, yetişkinlikte bu hisler, sorunları çözmek için uyumsuz bir yöntem haline gelmektedir. Bu oyunların amacı, bireylerin çocukluklarında öğrendikleri ve alıştıkları duygusal kalıpları sürdürmek ve tanınma ihtiyacını karşılamaktır. Raket duyguları, bireylerin stres altında sıklıkla başvurduğu tanıdık ama

uyumsuz duygusal tepkilerdir. Örneğin, çocukluk döneminde sürekli eleştirilen bir birey, yetişkinlikte aynı eleştirilere maruz kaldığında benzer bir duygusal tepki gösterebilir. Bu, bireyin tanıdığı ve alıştığı bir duygu olduğu için, her ne kadar olumsuz olsa da bir tür rahatlık sağlar. Ancak, bu durum, bireyin problemlerini çözmede etkili bir yöntem değildir ve genellikle daha fazla duygusal sıkıntıya yol açar. Böylelikle raket duyguların, insanların çocukken hissettikleri duygulara benzeyen ve yetişkinliklerinde de sürdürülen kalıplaşmış duygular olduğu görülmektedir. Bu duygular, bireylerin kendilerini aynı türden duygusal durumlar içinde bulmalarını sağlayan bilinçli veya bilinçsiz seçimlerle desteklenir. Bu, genellikle insanların kendilerini kötü hissettikleri, depresif, öfkeli veya sıkılmış hissettikleri durumları tekrar tekrar yaşamalarına yol açar. Bu şekilde, bireyler bu olumsuz duyguları biriktirir ve bu duygusal kalıpları beslerler. Zamanla, bu kalıplaşmış duygular, bireylerin davranışlarının bir parçası haline gelir ve belirli durumlara verilen tepkilerde stereotipik davranışlara yol açar. Yani, bireyler belirli bir duygu yaşadıklarında, bu duyguyu daha önce nasıl yönettilerse aynı şekilde tepki verirler. Bu, bireylerin yaşamlarında değişiklik yapmalarını zorlaştırır ve sürekli olarak aynı olumsuz duyguları deneyimlemelerine neden olur (Corey, 2009).

7. Terapötik Amaçlar

TA'nın temel hedefi, bireylerin anlamlı ve sağlıklı kişiler arası ilişkiler kurmalarına ve geliştirmelerine yardımcı olmaktır. Bu terapi yaklaşımı, danışanların yaşamları ve terapideki ilerlemeleri için sorumluluk almalarına destek sağlamaktadır. TA'da, özellikle ilişkisel sorunlar üzerinde durulur; bu bağlamda, danışanın geçmişteki deneyimlerinin ve diğer insanlarla ya da terapistle olan mevcut ilişkilerini nasıl etkilediği incelenir. Terapinin iki ana amacı öne çıkar: Birincisi, danışanın özerk Yetişkin ego durumunu güçlendirmek, ikincisi ise bireyin "Ben OK'im, Sen OK'sin" yaşam pozisyonuna ulaşmasını sağlamaktır. Bu hedefler, bireyin daha dengeli, sağlıklı ve tatmin edici bir yaşam sürdürmesine yardımcı olmayı amaçlamaktır.

Harris (2017), Transaksiyonel Analiz'in aslında bir öğrenme süreci olduğunu ve bu süreçte danışanların, kararlarına yerleşmiş bilgiyi nasıl çözümleyeceklerini keşfettiklerini belirtmiştir. Bu çerçevede, bireylerin kendi transaksyonlarını analiz eden birer uzman haline gelmelerine yardımcı olmak önem taşır. Bu sayede danışanın Yetişkin ego durumu, geçmişin sınırlayıcı etkilerinden arınarak özgür iradeyi ve yeni seçenekleri deneyimleme fırsatı bulur. Nihai hedef, Yetişkin ego durumunu güçlendirmek ve bireyin özgür ve özerk hale gelmesini sağlamaktır. Terapi, bilinçaltı üzerine değil, özerklik üzerine içgörü kazanmanın önemine vurgu yapar (Zümbül, 2021).

8. Terapistin Rolü ve İşlevi

TA terapisi (Transaksiyonel Analiz), danışanın ihtiyaçlarına ve terapi sürecine esneklik kazandıran bir yaklaşımdır. Terapistin başlıca görevi, danışanı sürecin aktif ve sorumluluk sahibi bir katılımcısı olmaya teşvik etmektir. Bu, TA'nın hümanist kökenlerinin bir yansımasıdır ve iki eşit birey arasındaki karşılıklı ilişki prensibine dayanmaktadır (Clarkson, 1993).

TA, terapi sürecinde bilişsel ve davranışsal yönleri öne çıkarır. TA terapisti, danışanların çocukluk dönemlerinde uyumlu olabilen, ancak günümüzde yararsız hale gelmiş ve kendini sabote eden erken kararlarını yeniden değerlendirmelerine yardımcı olur. Terapiye başlanırken, terapist ve danışan birlikte çalışarak, danışanın değiştirmek istediği hedeflere odaklanan bir kontrat oluşturur. Bu kontrat, terapisinin doğasını ve tarafların rol ve sorumluluklarını açıklar. Harris (2017), terapistlerin danışanlarına TA'nın temel kavramlarını öğretmelerini ve bunları benimsemelerini vurgular. Bu sayede, danışanın sorunları yeni bir dil aracılığıyla ele alınır. Süreç içinde transaksionlar, yaşam senaryoları, oynanan oyunlar ve yaşam öyküsü incelenir; bunlar, danışanın mevcut sorunlarıyla karşılaştırılarak değerlendirilmektedir (Zümbül, 2021).

BULGULAR

TA Kuramı kullanılarak yürütülen çalışmaların incelenmesi sonucunda elde edilen verilere yönelik bulgular, bu bölümde sunulmuştur. Bu çalışmalar kapsamında, TA Kuramı'nın farklı uygulama alanlarında nasıl etkili olduğu ve hangi bağlamlarda kullanıldığı detaylı olarak ele alınmıştır. Ayrıca, bu kuramın kişisel gelişim ve insan ilişkileri üzerindeki etkileri de değerlendirilmiştir.

Çalışmalara İlişkin Sonuçlar

Karababa'nın (2016), ergenlerde yapmış olduğu çalışmanın bulgularına göre, yalnızlık ile çeşitli ego durumları ve yaşam pozisyonları arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Eleştirel Ebeveyn ve Uygulu Çocuk ego durumları yalnızlıkla pozitif ilişkilirken, Koruyucu Ebeveyn, Yetişkin ve Doğal Çocuk ego durumları negatif ilişkilidir. Ben Ok değilim-Sen Ok'sin gibi bazı yaşam pozisyonları da yalnızlıkla pozitif ilişkili bulunmuştur. Ayrıca, yalnızlık ve insani değerler arasında negatif bir ilişki olduğu, dostluk ve barış gibi değerlerin yalnızlığı azalttığı görülmüştür. Erkek ergenlerin yalnızlık düzeyleri kız ergenlere göre daha yüksek bulunmuş, doğum sırasının ve ailedeki toplam kişi sayısının yalnızlığı etkilediği tespit edilmiştir. Son

olarak, ebeveynlerin demokratik tutumu, ergenlerde yalnızlık düzeyini düşürmekte, düzenli sosyal etkinliklere katılan ergenlerin ise daha düşük yalnızlık düzeylerine sahip olduğu belirlenmiştir.

Keler'in (2008), Liseli ergenlerde yaptığı çalışmada liseli ergenlerin ego durumlarının cinsiyet, aile tipi ve bakımını üstlenen kişi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir. Bulgular, Eleştirel Ebeveyn, Koruyucu Ebeveyn ve Doğal Çocuk ego durumlarının cinsiyete göre farklılaşmadığını, erkeklerin Yetişkin ego durumu puanlarının ise kızlardan anlamlı düzeyde yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, kızların Uygulu Çocuk ego durumu puanlarının erkeklerden yüksek olduğu bulunmuştur. Aile tipi ve bakımını üstlenen kişi değişkenleri incelendiğinde ise, sadece Uygulu Çocuk ve Doğal Çocuk ego durumlarının bakımını üstlenen kişiye göre farklılaştığı, annenin bakım verdiği ergenlerde Uygulu Çocuk, anne dışındaki kişilerin bakım verdiği ergenlerde ise Doğal Çocuk ego durumlarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular, cinsiyet ve bakımını üstlenen kişiye bağlı olarak ego durumlarında bazı farklılıklar olduğunu göstermektedir.

Zümbül'ün (2021) Transaksiyonel analiz kuramı üzerine yapmış olduğu çalışma kapsamında TA yaklaşımının, çocuklar ve ergenler gibi çeşitli yaş gruplarından bireyler, aileler, eğitim alanları, organizasyonlar ve grupla psikolojik danışma gibi birçok uygulama alanında kullanılmakta oldu görülmektedir. İlk başlarda bireyler arası iletişimin değerlendirilmesine odaklanmışken, zamanla ailelerin kompleks yapısını değerlendirmek için etkili bir yöntem haline gelmiştir. Kolayca öğrenilebilir ve günlük yaşama aktarılabilir olması, TA yaklaşımının pratik ve işlevsel bir terapi yöntemi olmasını sağlar. İletişimdeki transaksionlar ve ortaya çıkan ego durumları doğal ortamında gerçekleşir ve izolasyondan ziyade, başkalarıyla etkileşim içinde olduğu için öğrenmesi kolaydır. Ayrıca, TA uygulayıcılarının eğitimci veya süpervizör olmaları için detaylı ve uzun süreli bir eğitim sürecinden geçmeleri gerekmektedir. Bu nedenle, TA terapisti olmak isteyenler, belirli saatlerde ders, süpervizyon ve uygulama deneyimi gereksinimlerini karşılamalı ve kişisel olarak TA terapisi almış olmalıdır. Araştırmanın bu yönleri TA'nın geniş bir uygulama alanına sahip olduğunu ve eğitim süreçlerinin titizlikle belirlenmiş olduğunu vurgulamaktadır.

Gökçen'in (2009) yapmış olduğu araştırma sonuçlarına göre, alkol bağımlısı bireylerin çocukluk dönemlerinde aldıkları kararlarda sosyal içicilerden farklılaştığını ve bu durumun yaşamlarını olumsuz etkilediğini ortaya koymaktadır. Bağımlı kişiler, çocukluklarında edindikleri dinamikler doğrultusunda bugün daha fazla Çocuk ego-durumundan hareket

etmektedirler ve genel psikolojik uyumları sosyal içicilere göre daha sağlıklıdır. Çocukluk dönemlerinde bağımlı bireyler, annelerini daha evhamlı, koruyucu, kontrol edici ve eleştirici; babalarını ise evhamlı ve koruyucu olarak değerlendirmiştir. Ayrıca, çocukluk dönemlerinde kendilerini sosyal içicilere göre daha isyankâr, öfkeli ve üzgün hissettiklerini belirtmişlerdir. Bu bulgular, alkol bağımlılığının çocukluk yaşantıları ile ilişkili olduğunu ve olumsuz çocukluk yaşantılarının yetişkinlikte de devam ederek hayatı olumsuz yönde etkilediğini göstermektedir.

Kaba'nın (2021) araştırması sonuçlarına göre, evli bireylerin aldatma eğilimlerinin cinsiyete göre farklılık gösterdiğini ve erkeklerin daha yüksek aldatma eğilimine sahip olduğunu ortaya koymuştur. Evlilik süresi ve evlenme biçimi gibi demografik değişkenlerin aldatma eğilimini etkilemediği, çocuk sahibi olmanın da aldatma eğiliminde belirleyici bir rol oynamadığı bulunmuştur. Ayrıca, bağlanma stillerinin cinsiyete, evlilik süresine, evlenme biçimine ve çocuk sahibi olma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Bu bulgular, aldatma eğilimlerinin ve bağlanma stillerinin daha çok kişisel ve ilişkisel dinamiklerle şekillendiğini göstermektedir. Ayrıca bu araştırma, çocuk sahibi olma durumunun kaygılı bağlanma üzerinde etkili olmadığını, ancak kaçınan bağlanma üzerinde anlamlı bir fark yarattığını bulmuştur. Çocuk sahibi olan bireylerin kaçınan bağlanma puanları, çocuk sahibi olmayanlara göre daha yüksektir. Ayrıca, baskın ben durumlarına göre aldatma eğilimlerinin ve bağlanma stillerinin farklılık gösterdiği saptanmıştır. Doğal çocuk ben durumuna sahip bireyler, koruyucu ebeveyn ve yetişkin ben durumuna sahip bireylere kıyasla daha yüksek aldatma eğilimindedir. Benzer şekilde, eleştirici ve koruyucu ebeveyn ben durumuna sahip bireylerin kaygılı bağlanma puanları, yetişkin ben durumuna sahip bireylere göre daha yüksektir. Uygun çocuk ben durumuna sahip bireyler ise kaçınan bağlanma stilinde daha yüksek puanlar almıştır. Bu bulgular, bağlanma ve aldatma eğilimlerinin bireylerin ben durumlarına göre farklılaştığını göstermektedir.

Torun'un (2015) yaptığı araştırma sonuçlarında elde edilen sonuçlar, madde kullanım öyküsü olan hükümlü ve tutukluların "Var olmamalıyım" kararını ölçen ölçeklerde yüksek puan aldıklarını göstermektedir. Bu karar, çocuğun istenmemesi veya reddedilmesi sonucunda intihar riskinin artmasıyla ilişkilidir. Madde bağımlıları arasında intihar riski taşıyan grupların belirlenmesi ve gerekli önlemlerin alınması önemlidir. Sonuçlara göre madde kullanım öyküsü olan hükümlü ve tutuklular, çeşitli alt ölçeklerde madde kullanım öyküsü olmayanlara göre anlamlı düzeyde yüksek puan almıştır. Bu bulgular, madde kullanım öyküsü olan bireylerin

çocukluk döneminde daha fazla olumsuz kararlar aldıklarını ve bu nedenle yetişkinlik döneminde sağlıklı sosyal ilişkiler kurma ve öz-benlik geliştirme konularında zorlandıklarını göstermektedir. Ayrıca bu çalışmada, madde kullanımı olan hükümlü ve tutukluların çocukluk döneminde aldıkları kararlar sonucunda kendilerini önemsiz ve başarısız bireyler olarak algıladıkları tespit edilmiştir. Bu bireyler, yaşantılarının etkisiyle potansiyellerini gerçekleştirmekten vazgeçmiş, yalnızlık ve izole bir yaşam tercih etmişlerdir. Çocukluk döneminde yaşanan olumsuzluklar, düşünme ve hissetmeden kaçınma davranışlarına yol açmıştır. Ebeveynlerin tutum ve davranışlarının çocukların yaşamlarını şekillendirdiği göz önünde bulundurulduğunda, ebeveyn-çocuk iletişimini güçlendiren eğitimlerin önemi vurgulanmaktadır. Bu eğitimler, çocukların olumlu kişilik özellikleri kazanmaları ve sağlıklı kararlar alabilmeleri için gereklidir. Madde kullanım öyküsü olan bireylerde, Eleştirel Ebeveyn, Doğal Çocuk ve İsyankâr Çocuk ego durumlarının baskın olduğu bulunmuştur. Eleştirel Ebeveyn, eleştirici ve suçlayıcı özellikler taşıırken, İsyankâr Çocuk, otoriteye karşı çıkan davranışlar sergilemektedir. Doğal Çocuk ise kurallara aldırmadan, içgüdüsel davranışlar sergilemektedir.

Çatak'ın (2012) çalışmasında ulaşılan sonuçlar öğretmenlerin yöneticilerinde gözlemledikleri Eleştirel Anne Baba ego durumunun örgütsel güven algısında düşüşe yol açtığını göstermektedir. Koruyucu Anne Baba ve Yetişkin ego durumları ise öğretmenlerin örgütsel güven düzeyinin %19'unu, Uyumlu Çocuk ego durumu %4,2'sini, Doğal Çocuk durumu ise %4,9'unu açıklamaktadır. Genel olarak, ego durumları ile örgütsel güven düzeyi arasında anlamlı ve doğrusal bir ilişki bulunmakla birlikte, ego durumlarının örgütsel güven üzerindeki etkisi sınırlı kalmakta ve diğer değişkenler de önemli rol oynamaktadır. Bununla birlikte yapılan araştırmadaki bir diğer sonuçlara göre, resmi ilköğretim okulu öğretmenleri yöneticilerinde en çok Yetişkin ego durumunu gözlemlemişlerdir (%32,5). Bu, mantığa ve bilgiye dayalı bir ego durumu olarak, okul yöneticilerinde beklenen en yaygın ego durumudur. İkinci sırada %26,1 oranında Eleştirel Anne Baba ego durumu gelmektedir; bu ego durumu genellikle eleştiren, suçlayan ve cezalandıran davranışlarla ilişkilendirilir. Koruyucu Anne Baba ego durumu %17,2 oranında gözlemlenmiş olup, bu ego durumu şefkatli, besleyici ve koruyucu davranışları temsil etmektedir. Araştırma sonuçları, bu ego durumunun okul yöneticilerinde orta düzeyde bulunmasını desteklemektedir. En az gözlemlenen ego durumları ise Uyumlu Çocuk (%11,3) ve Doğal Çocuk (%12,8) ego durumlarıdır; bu ego durumları çocukça davranışları temsil eder ve okul yöneticilerinde daha az sıklıkla görülmesi beklenmektedir. Özetle, öğretmenlerin yöneticilerinde gözlemledikleri ego durumları, örgütsel

güven düzeylerini etkileyen önemli bir faktördür. Ancak, ego durumları öğretmenlerin örgütsel güven algısının sadece %10'unu açıklayabilmektedir; geri kalan %90 ise diğer değişkenlerden etkilenmektedir. Bu bağlamda, okul yöneticilerinin davranışlarının örgütsel güven üzerindeki etkisini anlamak için daha geniş bir perspektif gereklidir.

Şamatacı'nın (2013) yaptığı araştırma sonuçlarına baktığımızda, partnerini Eleştirel Ebeveyn ve Doğal Çocuk ego durumunda algılayan bireylerin incinme düzeylerinin yüksek, affetme düzeylerinin düşük olduğunu göstermektedir. Buna karşın, partnerlerini Koruyan Ebeveyn ve Yetişkin ego durumunda algılayan bireylerde incinme düzeyinin düşük, affetme düzeyinin ise yüksek olduğu bulunmuştur. Uygulu Çocuk ego durumu ile incinme ve affetme arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. İncitici partner algısı arttıkça intikam, kaçınma ve ilişkiyi sonlandırma tepkileri de artmaktadır. Bu bulgular, partner ego durumunun romantik ilişkilerdeki incinme ve affetme süreçlerinde önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Ayrıca bu araştırmada, bireylerin romantik ilişkilerde incinme sonrası verdikleri tepkiler ile partnerlerinin baskın ego durumları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Sonuçlar, Eleştirel Ebeveyn ve Doğal Çocuk ego durumunda algılanan partnerlerin incitici davranışlarına karşı intikam, kaçınma ve ilişkiyi sonlandırma tepkilerinin daha fazla olduğunu göstermektedir. Koruyan Ebeveyn ve Yetişkin ego durumunda algılanan partnerlerde ise bu tepkilerin azaldığı görülmüştür. Uygulu Çocuk ego durumu ile anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Partner ego durumları, bireylerin incinme sonrası tepkilerinde önemli bir rol oynamaktadır.

Keçeci'nin (2012) yaptığı araştırma sonuçlarına göre, psikiyatri hemşireleri kendilerini ve diğer hemşireleri genellikle Yetişkin ve Koruyucu Ebeveyn ego durumlarında algılamaktadır. Yaşça büyük, bekar veya hizmet yılı fazla olan hemşireler Eleştirel Ebeveyn ego durumunu daha çok kullanırken, genç ve yeni hemşireler Uygulu Çocuk ego durumunu daha fazla sergilemekte olduğuna ulaşılmıştır. Bekar ve mesleğinden memnun olmayan hemşireler ise Doğal Çocuk ego durumunu daha sık göstermektedir. Bu durumlar, hemşirelerin eğitim durumu ve mesleki deneyimlerine göre değişiklik göstermektedir. Ayrıca, psikiyatri hemşirelerinin hasta etkileşimleri de çeşitli faktörlerle (hastanın tanısı, hemşirenin iş yükü vb.) etkilenmekte ve Transaksiyonel Analiz çerçevesinde incelenmiştir. Hemşirelerin ego durumları, mesleki deneyim ve demografik özelliklere göre farklılık göstermektedir.

Kaçar'ın (2008), yaptığı araştırmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin karar stratejileri üzerinde ego durumlarının önemli bir etkisi olduğu bulunmuştur. Yetişkin ego durumu mantıklı karar stratejilerini tercih ederken, Doğal Çocuk ego durumu içtepsel kararlar almayı tercih ettiği

görülmüştür. Cinsiyet, okul türü, sınıf düzeyi ve aile tipi gibi değişkenlerin karar stratejileri üzerinde etkisi olduğu görülmüştür. Örneğin, kızlar daha mantıklı kararlar alırken, erkekler daha içtepişel kararlar almışlardır. Ayrıca, demokratik ve eşitlikçi ebeveyn tutumlarının Yetişkin ego durumunu güçlendirdiği ve öğrencilerin karar verme yeterliliğinin gelişiminde önemli olduğu belirlenmiştir. Bu araştırma, kişilerin daha iyi kararlar alabilmeleri için Yetişkin ego durumunun geliştirilmesi gerektiğini önermektedir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada, Transaksiyonel Analiz (TA) kuramının teorik altyapısı ve uygulama alanları ele alınmıştır. Elde edilen bulgular literatür incelendiğinde, TA'nın kişisel farkındalığı artırmada, kişiler arası ilişkileri geliştirmede ve psikoterapötik müdahalelerde etkili bir yaklaşım sunduğu görülmüştür.

TA kuramının temel bileşenleri olan ego durumları, yaşam senaryoları ve transaksyonların, bireylerin çocukluk deneyimlerinden kaynaklanan kararlarını anlamada ve bu kararları yeniden yapılandırmada kritik bir rol oynadığı anlaşılmaktadır. Özellikle, “Ben iyiyim—Sen iyisin” pozisyonunun bireylerin daha sağlıklı ve uyumlu bir yaşam sürmesine olanak tanıdığı vurgulanmıştır. Ancak, TA'nın uygulama sürecinde terapistlerin yeterli eğitim ve süpervizyon almalarının, etkili sonuçlar elde etmek için gerekliliği önemli bir bulgu olarak öne çıkmaktadır.

Yapılan araştırmalar, Transaksiyonel Analiz (TA) yaklaşımının bireylerin duygusal ve davranışsal kalıplarını fark etmelerine yardımcı olduğunu göstermektedir. Bu yaklaşım aynı zamanda bireylerin iletişim becerilerini geliştirmelerine ve olumsuz yaşam senaryolarını değiştirmelerine olanak sağlamaktadır. TA kuramının etkili olabilmesi için danışanın terapi sürecine aktif olarak katılması büyük önem taşımaktadır. Danışanların bu süreci içselleştirmeleri ve benimsemeleri, terapötik değişimin gerçekleşmesi açısından kritik bir unsur olarak değerlendirilmektedir.

Bu çalışma, Transaksiyonel Analiz (TA) kuramının teorik boyutlarını kapsamlı bir şekilde ele almaktadır. Kuramın çok yönlü yapısı, insan psikolojisinin farklı alanlarına sunduğu katkılarla birlikte incelenmiştir. Araştırmalar, TA'nın bireylerin kişisel gelişim süreçlerine, kişiler arası ilişkilerine ve terapötik deneyimlerine önemli ölçüde olumlu etkiler sağladığını göstermektedir.

Bu bulgular, TA kuramının terapi dünyasında güçlü bir uygulama alanı bulunduğunu ortaya koymaktadır.

Ancak, bu çalışmada kullanılan kaynakların sınırlılığı elde edilen sonuçların genellenebilirliğini kısıtlamaktadır. Bu nedenle, TA'nın farklı bağlamlarda ve daha geniş örneklemelerle incelenmesine yönelik ileri çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Özellikle, TA'nın dijital çağda terapötik uygulamalar ve çok kültürlü danışmanlık süreçlerindeki etkinliğinin araştırılması önerilmektedir.

Sonuç olarak, Transaksiyonel Analiz (TA) kuramı, bireylerin hem kendilerini hem de başkalarını daha iyi anlamalarına yardımcı olan etkili bir terapi yöntemi sunmaktadır. TA yaklaşımı, bireylerin geçmişte aldıkları sınırlayıcı kararları fark etmelerini ve bu kararları yeniden yapılandırmalarını desteklemektedir. Bu süreç, bireylerin yaşamlarında daha sağlıklı ilişkiler kurmalarına ve kendilerini daha özgür bir şekilde ifade etmelerine olanak sağlamaktadır. Böylece, bireyler daha tatmin edici ve dengeli bir yaşam sürme şansı elde etmektedirler.

KAYNAKÇA

- Akkoyun, F. (1993). Saygı varlığına transaksiyonel analiz (TA) bakış açısı. *Türk Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Dergisi*, 1(4), 16–22.
- Clarkson, P. (2013). *İşlemsel analiz psikoterapisi: Bütünleşik bir yaklaşım*. Routledge.
- Corey, G. (2009). İşlemsel analiz. G. Corey (Ed.), *Danışmanlık ve psikoterapi teorisi ve pratiğinde* (s. 456–472).
- Çatak, E. (2012). *İlköğretim okullarının beslenmesinde gözlemledikleri ego durumları ile çıkışlar arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=RYan9_S-Z7Eir3xdWGXBiP6BE1nMAvb6DTdtBFyQYkHuIJs9WnoJp6HKbXuPWEh5
- Çınar, N. (2021). İyi bir sistematik derleme nasıl yazılmalıdır? *Online Türk Sağlık Bilimleri Dergisi*, 6(2), 310–314. <https://doi.org/10.26453/otjhs.888569>
- Erskine, R. G. (Ed.). (2017). *Modern psikoterapide transaksiyonel analiz: Transactional analysis in contemporary psychotherapy* (M. Şahin, Çev. Ed.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Harris, T. A. (2023). *Ben OK'im – Sen OK'sin* (N. Sağlam, H. Uğur & D. Akıncı, Çev.). Okuyan Us Yayınları.
- Kaba, K. (2021). *Evli birimlerdeki bağlantı şeması ve değişme değişikliklerinin transaksiyonel analiz kuramındaki baskın ben şekillerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi, Düzce Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Karababa, A. (2016). Ergenlerde transaksiyonel analiz ego durumları, yaşam pozisyonları ve insani değerler açısından yalnızlık [Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=cbOXH84ZayrLjc0tI-QXKv1_rqADfBDwyziOKJCQC4ZiXFPQgmAiFTnmX2sGv3TI
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtımı.
- Keler, H. (2008). Liseli ergenlerin transaksiyonel analiz ego durumları ile bağlanma stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim

Kurulu Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=-Z0vbSUgrhM9fXoGkRe6Q0cerSz-WeyLDuFRhmq6FchAx1TzVL9I6YbcUTXeedSV>

Seligman, L. (2010). *Danışmanlık ve psikoterapi teorileri: Sistemler, stratejiler ve beceriler*. Pearson Prentice Hall.

Steiner, C. (1990). *İnsanların yaşadığı senaryolar: Yaşam senaryolarının işlemsel analizi*. Grove Press.

Stewart, I. & Jones, V. (2022). *Günümüzde TA: Transaksiyonel Analiz'e yeni bir giriş* (F. Akkoyun, Çev.). Serbest Kitaplar.

Solomon, C. (2003). İşlemsel analiz teorisi: Temeller. *İşlemsel Analiz Dergisi*, 33(1), 15–22.

Şamatacı, G. (2013). Romantik ilişkilerde affetme: Transaksiyonel analiz ego durumları açısından bir inceleme [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=iTkOhwevEenJZ3onUvs52rkjFrwU_4WWt1bqPx1-AUmzbwNcGhodZ3w43IIU3K3

Torun, E. (2015). *Madde kullanım öyküsü olan mahkumların ego durumları ve ömür süresi açısından incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Ana Bilim Dalı]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=cbOXH84ZayrLjc0tI-QXKtXOnQrnnFvFvpBiLnL6w5Ikmye0y0qa0PQdryAvcnyR>

Yönder, M. (2012). *Psikiyatri kliniklerinde çalışan yetkililerin transaksiyonel analiz kuramına göre ego biçimleri* [Yüksek lisans tezi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Düzce Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=zD1B0cW7zVr3VcnZjitVXuv2uHWq4vXxg7x4eVtksc-7kWpMET-8-e2XLNgs_8Q

Zümbül, S. (2021). Transaksiyonel analiz terapisine kapsamlı bakış: Bir derleme çalışması. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 51–80.

48-72 AYLIK ÇOCUĞU OLAN EBEVEYNLERE YÖNELİK MAHREMİYET EĞİTİMİ PROGRAMININ GELİŞTİRİLMESİ

Öğretmen, Zehra BEYAZYÜZ

Siirt Üniversitesi

zhrbyzyzz@gmail.com- 0009-0002-2008-8401

Dr. Öğr. Üyesi Burhan ÜZÜM

Siirt Üniversitesi

uzum_b@siirt.edu.tr- 0000-0003-3385-5841

ÖZET

Okul öncesi dönemde, çocukların hem fiziksel hem de dijital dünyada kişisel sınırlarını anlayabilmeleri bakımından mahremiyet eğitimi oldukça önemlidir. Okul öncesi dönem çocukları için mahremiyet ihlalleri kritik bir konudur. Bu durum ebeveynlerin mahremiyet konularıyla ilgili doğru bilgilere sahip olmalarının önemini de ortaya koymaktadır. Bu bağlamda mevcut çalışmada okul öncesi dönemde çocuğu olan ebeveynlere yönelik mahremiyet eğitimi programının geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Durum çalışmasına göre yürütülen çalışma Siirt il merkezinde bulunan okulöncesi eğitim kurumlarına çocuğu devam eden 114 ebeveynle yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen ve iki bölümden oluşan yapılandırılmış form kullanılmıştır. Formun ilk bölümü katılımcıların demografik bilgilerini tespit etmeye yönelik seçeneklerden oluşmaktadır. İkinci bölümde ise ebeveynlerin mahremiyet eğitimi ile ilgili görüşlerini ortaya koymak için dört adet açık uçlu soru yer almaktadır. Katılımcıların açık uçlu sorulara verdikleri cevaplar içerik analizi yoluyla incelenmiş olup veriler temalar altında tablolar halinde verilmiştir. Ayrıca katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Çalışmada bazı ebeveynlerin çocuklarına 2 yaşında bazılarının 5 yaşında mahremiyet eğitimi verdiği bazılarının ise hala çocuklarına mahremiyet eğitimi ile ilgili herhangi bir bilgi vermediği tespit edilmiştir. Ayrıca, ebeveynlerin mahremiyet eğitimi konusunda çoğunlukla kitaplardan, internetten ve sosyal medya gibi kaynaklardan bilgi aldıkları görülmektedir. Bunun yanı sıra ebeveynlerin büyük bir kısmı mahremiyet eğitimi ile ilgili herhangi bir kaynaktan yararlanmadıklarını ifade etmişlerdir. Ebeveynlerin mahremiyet ihlali riskine karşı çoğunlukla çocuğu bilgilendirme, özel bölgeleri ile ilgili bilgi verme ve gözlem altında tutarak önlemler aldıkları ortaya çıkmıştır. Ebeveynler mahremiyet eğitimi ile ilgili çoğunlukla mahremiyet eğitimi ile ilgili bilgilerin nasıl aktarılacağı ve özel bölgeleri ile ilgili bilgilerin nasıl verileceği ile ilgili rehberliğe ve eğitime ihtiyaç duydukları tespit edilmiştir. Bu bulgular ebeveynlerin mahremiyet eğitimi ile ilgili desteğe ihtiyaç duyduklarına işaret etmektedir. Sonuç olarak, 48-72 aylık çocuğu olan ebeveynlere yönelik 4 haftalık mahremiyet eğitimi programı geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: mahremiyet eğitimi, program geliştirme, ihtiyaç analizi, okul öncesi

DEVELOPING A PRIVACY TRAINING PROGRAM FOR PARENTS WITH CHILDREN AGED 48-72 MONTHS

Teacher, Zehra BEYAZYÜZ

Siirt University

zhrbyzyzz@gmail.com- 0009-0002-2008-8401

Assist. Prof. Dr. Burhan ÜZÜM

Siirt University

uzum_b@siirt.edu.tr- 0000-0003-3385-5841

ABSTRACT

Privacy education in preschool period is very important for children to understand their personal boundaries in both the physical and digital arenas. Privacy violations are a critical issue for preschool children. This situation also reveals the importance of parents having accurate information about privacy issues. Thus, the current study aims to develop a privacy training program for parents with preschool children. The current study, based on case study, was conducted with 114 parents whose children attended preschool education institutions in the city center of Siirt. A structured form consisting of two sections developed by the researchers was used as a data collection tool. The first section of the form consists of options to determine the demographic information of the participants. The second section includes four open-ended questions to reveal the views of parents on privacy education. The participants' answers to the open-ended questions were examined through content analysis and the data were presented in tables with themes. In addition, direct quotes from the participants' views were included. It was determined that some parents gave their children privacy education at the age of 2, some at the age of 5, and some still did not give their children any information about privacy education. Moreover, it was discovered that parents mostly got information about privacy education from books, the internet and sources such as social media. Furthermore, the majority of parents stated that they did not benefit from any source regarding privacy education. It was revealed that parents mostly took precautions against the risk of privacy violation by informing the child, providing information about their private points on their body and keeping them under observation. Also, parents mostly needed guidance and training regarding how to convey information about privacy education and how to provide information about their private points on their body. These findings indicated that parents needed training support regarding privacy education. As a result, a 4-week privacy training program was developed for parents with children aged 48-72 months.

Keywords: privacy training, privacy education, program development, curriculum development, need analysis, preschool

1. GİRİŞ

Öğrenme ve gelişimin oldukça hızlı olduğu okul öncesi dönemde, kişilik gelişimini temelleri atılır, en temel alışkanlıklar, beceriler ve ilk öğrenmeler gerçekleşir. Bu dönemde çocuğun kazanmış olduğu deneyimler yaşantısını şekillendirir. Duygu ve düşüncelerini özgürce ifade edebilen, öz denetimini sağlayabilen, haklarını bilen ve koruyan, başkalarının haklarına saygı gösteren, kültürel değerleri kazanmış, bedensel ve ruhsal yönden sağlıklı bireyler yetişmesine dolayısıyla sağlıklı bir toplumun oluşumuna zemin hazırlaması için okul öncesi dönemde çocukların eğitimine gereken önem verilmelidir (Köksal, 2015). Bu dönemde ailenin çocuğuna vermesi gereken temel eğitimlerden biri de mahremiyet eğitimidir. Mahremiyet eğitimi, “cinsel bilgilerin yanında daha çok kendisinin ve diğer insanların özelinin/özel alanının farkına varması, sosyal hayatın içinde kendi özel alanını koruması, diğer insanların özeline saygı duyması, kendisi ile çevresi arasında sağlıklı sınırlar koyması gibi bilgileri içerir” (Akcan, 2018). Bu bilgiler çocukların bedenlerine saygı duymalarını, özel bölgelerini ve sınırlarını öğrenmelerini sağlar. Böylece çocuklar kendilerini korumayı ve potansiyel tehlikelerden kaçınmayı da öğrenmiş olur. Çocuğun sağlıklı bir gelişim gösterebilmesi ve kendini koruyabilmesi için ebeveynlerin çocuklarına mahremiyet eğitimi vermesi gerekir. Okul öncesi dönemde çocuğa mahremiyet eğitiminin doğru bir şekilde verilebilmesi için anne babaların, bu eğitimi nasıl verecekleri, nelere dikkat edecekleri, çocukların sorularına nasıl cevap verecekleri hakkında bilgi sahibi olmaları gerekir. Nitekim İder ve Tavukçuoğlu (2023) da yaptıkları ihtiyaç analizi çalışmasında ebeveynlerin mahremiyet konusunda eğitime ihtiyaç duyduklarını tespit etmiştir.

Mevcut çalışmada ebeveynlerin mahremiyet konusundaki bilgi düzeyleri, tutum ve davranışlarının değerlendirilmesi, onların ihtiyaçları ve beklentilerini anlamayı ve bu bilgilerle dayanarak uygulanabilir bir mahremiyet eğitim programı geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu genel amaç doğrultusunda mevcut araştırmada aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Ebeveynler çocuklarıyla hangi yaşta mahremiyet konusuyla ilgili konuşmaktadırlar?
2. Ebeveynler mahremiyet konusunda hangi kaynaklardan bilgi almaktadırlar?
3. Ebeveynlerin mahremiyet ihlali riskine karşı çocuklarını koruma yolları nelerdir?
4. Ebeveynler mahremiyet konusunda en çok hangi konularda bilgi ve rehberliği ihtiyaç duymaktadırlar?
5. İhtiyaç analizine göre 48-72 aylık çocuğu olan ebeveynlere yönelik geliştirilecek eğitimin;
 - a) Hedefleri nelerdir?
 - b) İçeriği nelerden oluşmaktadır?
 - c) Eğitim durumları hangi etkinliklerden oluşmaktadır?
 - d) Değerlendirme durumları nelerden oluşmaktadır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Mevcut çalışma durum çalışması yöntemiyle yürütülmüştür. Durum çalışması, bir grup, organizasyon, olay veya topluluktan oluşan bir sistemin derinlemesine incelenmesini içermektedir (Creswell ve Poth, 2018). Bu yöntem özellikle araştırmacının bir olguyu gerçek yaşam koşullarında ortaya koyma çalıştığı zaman çok değerlidir (Yin, 2018).

2.2.Katılımcılar

Çalışmada ebeveynlerin mahremiyet eğitimi ihtiyaçlarının belirlenmesi aşamasında katılımcılara ulaşmak için amaçsal örnekleme kullanılmıştır. Olasılıksız örnekleme tekniği olan amaçsal örnekleme çalışmanın hedeflerine uygun, belirli özelliklere veya niteliklere sahip katılımcıların seçilmesini ifade eder (Palinkas ve ark., 2015). Amaçsal örneklemede bilgi açısından zengin bireyler seçilmeye çalışır (Etikan, Musa ve Alkassim, 2016). Bu doğrultuda mevcut çalışma 2023-2024 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Siirt il merkezinde bulunan okulöncesi eğitim kurumlarına çocuğu devam eden 114 ebeveynle yürütülmüştür. Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bilgiler Çizelge 1’de sunulmuştur.

Çizelge 1. Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler

Veli Cinsiyeti	N	%
Kadın	91	79,8
Erkek	23	20,2
Veli Yaşı		
20-30 arası	26	22,8
31-40 arası	64	56,1
41 ve üzeri	24	21,1
Veli Eğitim Durumu		
İlkokul	10	8,8
Ortaokul	25	21,9
Lise	5	4,4
Ön Lisans	38	33,3
Lisans	30	26,3
Lisansüstü	6	5,3
Mahremiyet Eğitimiyle İlgili Eğitim Alma Durumu		
Evet	32	28,1
Hayır	82	71,9
Toplam	114	100

Çizelge 1 incelendiğinde katılımcı kadın ebeveynlerin erkek ebeveynlerin üç katından fazla olduğu görülmektedir. 31-40 yaş arasındaki ebeveynlerin, katılımcıların yarısından fazlasını oluşturduğu ortaya çıkmaktadır. Katılımcı ebeveynler çoğunlukla ortaokul, ön lisans ve lisans düzeyinde eğitime sahiptir. Mahremiyet eğitimi konusunda herhangi bir eğitim almayan ebeveynlerin sayısı eğitim almış ebeveynlerin yaklaşık üç katından fazladır.

2.3.Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen ve iki bölümden oluşan yapılandırılmış form kullanılmıştır. Formun ilk bölümü katılımcıların demografik bilgilerini tespit etmeye yönelik seçeneklerden oluşmaktadır. İkinci bölümde ise

ebeveynlerin mahremiyet eğitimi ile ilgili görüşlerini ortaya koymak için dört adet açık uçlu soru yer almaktadır. Veri toplama aracı geliştirilmesi aşamasında öncelikle alan yazın taraması yapılmış ve mahremiyet eğitimi ile ilgili çeşitli çalışmalar (Çalışkan, 2019; Çelik, 2020; İder ve Tavukçuoğlu, 2023; Özaslan ve Gültekin Akduman, 2018; Şen, 2023; Yalçın, Erkoç ve Şişman, 2023) incelenmiş olup madde havuzu oluşturulmuştur. Daha sonra yedi sorudan oluşan bir taslak form elde edilmiştir. Bu taslak form okul öncesi eğitim alanında uzman iki Dr. Öğr. Üyesi ve okul öncesi eğitim alanında görev yapan 3 öğretmenin görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri ve önerileri doğrultusunda benzer özelliklere sahip üç soru taslak formdan çıkarılmıştır. Nihai formda demografik özelliklere yönelik maddeler ve dört adet kapalı uçlu soru yer almıştır.

2.4.Verilerin Analizi

Katılımcılara ait demografik özelliklerin analiz edilmesinde SPSS programı kullanılmış olup elde edilen veriler betimsel istatistiklerle gösterilmiştir.

Katılımcılara uygulanan veri toplama aracından elde edilen veriler araştırmacılar tarafından içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Katılımcıların veri toplama aracındaki sorulara verdikleri cevaplar araştırmacılar tarafından detaylı bir şekilde incelenmiş ve temalar ve bu temalar çerçevesinde kodlar oluşturulmuştur. Daha sonra bu tema ve kodlar eğitim programları ve öğretim alanında bir Dr. Öğr. Üyesi, Okul öncesi eğitimi alanında bir Dr. Öğr. Üyesi ve bir okul öncesi öğretmenin görüşlerine sunulmuştur. Uzmanlar arası uyum Miles ve Huberman (1994) formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Uzmanlar arası uyum 0.92 olarak hesaplanmıştır. Uyuşmayan noktalar uzmanlarla bir araya gelerek açıklığa kavuşturulmuştur. Ortaya çıkan tema ve kodlar katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak desteklenmiştir. Bu doğrultuda kadın katılımcılar K1, K2, K3K91 ve erkek katılımcılar E1, E2, E3.....E23 şeklinde kodlanmıştır. Katılımcıların görüşleri italik yazı şekliyle gösterilmiştir.

3. BULGULAR ve YORUM

3.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Katılımcılara “Çocuğunuz kaç yaşındayken kendisiyle mahremiyetle ilgili konuşmaya başladınız?” sorusu yöneltilmiş ve elde edilen veriler içerik analiziyle çözümlenmiştir. Elde edilen temalar ve kodlar Çizelge 2’de sunulmuştur.

Çizelge 2. Ebeveynlerin Mahremiyet Eğitimi İle İlgili Çocuklarıyla Konuşma Yaşı

Tema	Kod	Katılımcı
Mahremiyet Konusunda	Anaokulu	K1, K2, K20
	0-2 yaş arasında	K38, 91
	2 yaşından itibaren	K17, K21, K23, K28, K34, K51, K52, K53, K60, K61, K66, K72, K79, K83, K84, K85, K87, K88, K89, E14, E15, E19
	2-3 yaş arasında	K40, K42
	0-3 yaş arasında	K4

3 yaş	K5, K9, K18, K24, K26, K29, K30, K33, K43, K44, K48, K49, K56, K57, K63, K70, K73, K74, K75, K76, K77, K78, K80, E9, E10, E18, E23
3-4 yaşlarında	K3, K8, K39, K59, K62, K69, E17
4 yaşında	K6, K7, K12, K19, K22, K27, K31, K32, K35, K36, K37, K46, K54, K58, K68, K71, K81, K90, E3, E7, E12, E13, E16, E21, E22
4-5 yaşlarında	K14, K15, E1, E8, E20
5 yaş	K11, K16, K25, K47, K50, K55, K67, K82, K86, E2, E6
5-6 yaşlarında	K5, K41
Daha Konuşmadım	K10, K55, E4, E11
Konuşmaya Başladığından Beri	K13, K64

Çizelge 2 incelendiğinde ebeveynlerin çoğunun 2, 3 veya 4 yaşında çocuklarıyla mahremiyet konusunda konuştukları görülmektedir. Buradan hareketle ebeveynler arasında erken yaşlarda bilgilendirme eğilimi olduğu söylenebilir. Nitekim alanyazın incelendiğinde çocuklara mahremiyet eğitiminin erken yaşlarda verilmesi gerektiğini (O’Keefe ve Clarke-Pearson, 2011) vurgulayan yaklaşımların olduğu ifade edilebilir. Bazı katılımcıların ise 5 ve 6 gibi görece daha geç yaşlarda mahremiyet eğitimiyle ilgili çocuklarıyla konuşmayla başladıkları ortaya çıkmaktadır. Bu anlamda gecikmiş mahremiyet eğitiminin çocukları olası risklere karşı savunmasız bırakabileceği söylenebilir. Çocuklarıyla bu konuda daha konuşmayanların bulunması ise dikkat çekicidir. Çizelge 2’ye göre ebeveynlerin mahremiyet eğitimine başlama yaşı konusunda farklı bilgilere sahip oldukları görülmektedir. Bu doğrultuda ebeveynlere mahremiyet eğitimine başlama yaşıyla ilgili sağlıklı ve doğru bilgilerin verilmesi ebeveynlerin farkındalığını artıracaktır. Katılımcıların, çocuklarıyla mahremiyetle ilgili konuşmaya başladıkları yaşa ilişkin görüşlerinden doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

E14 ve K17 “ 2 yaşından itibaren”

E17 “3-4 yaşında bilgilendirmemiz başladı.”

E18 “3 yaşından beri çocuğumuza nelerin yasak nelere bakmaması gerektiğini anlatıyoruz.”

K1 “Anaokulu döneminde çocuğumla konuşmaya başladım.”

K4 “0-3 yaş arasında konuşmaya başladım.”

K13 “Kendini ifade etmeye başladığında.”

K34 “2 yaşından itibaren birşeyleri anlamaya başladığından beridir.”

K40 “2-3 yaşlarında tuvalet eğitiminde başladım.”

K46 “Dört yaşında konuşmaya başladım. Ara ara bilgilendirmeye devam ediyorum.”

K59 “3-4 yaş ve farkındalık kazandıkça bilinçlendirme çalıştık.”

K64 “Konuşmaya başladığından beri mahremiyetle ilgili kurallarımız ev içinde ve dışında var.”

3.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Katılımcılara “Mahremiyet eğitimi ile ilgili hangi kaynaklardan bilgi alıyorsunuz?” sorusu yöneltilmiş ve elde edilen veriler içerik analiziyle çözümlenmiştir. Elde edilen temalar ve kodlar Çizelge 3’de sunulmuştur.

Çizelge 3. Ebeveynlerin Mahremiyet Konusuyla İlgili Başvurdukları Kaynaklar

Tema	Kod	Katılımcı
Mahremiyet Konusuyla İlgili Başvurulan Kaynaklar	Kitap	K1, K2, K3, K4, K7, K8, K11, K12, K13, K13, K14, K15, K16, K17, K20, K24, K28, K30, K48, K49, K51, K53, K54, K56, K57, K60, K61, K64, K66, K71, K80, E3, E12, E19, E23
	İnternet	K3, K7, K13, K21, K42, K44, K46, K51, K52, K58, K62, K64, K79, K81, K83, K84, K85, K87, K88, K89, E4, E6, E7, E8, E10, E17, E20
	Makale	K4
	Eğitici Video/Film	K4, K11, K12, K14, K15, K26, K40, K70, K74, K75, K77,
	Çizgi Film	K11, K12, K16
	Sosyal Medya	K17, K21, K27, K48, K53, K56, K57, K58, K60, K73, E21, E20
	Dini Kitaplar	K19
	Seminer	K12, K24, K28, K40
	Büyüklerden	K25, K33, K36, K52, K60, K82, K86, E1, E7, E10, E18
	Uzman Görüşleri	K27
	Rehber Öğretmen	K41, E5
	Psikolog	K31, K90
	Doktor	K38
	Görgü Kuralları	K43, K45, K78
	Herhangi Bir Kaynak Yok	K3, K5, K6, K9, K10, K18, K22, K23, K29, K34, K35, K37, K39, K47, K50, K55, K57, K59, K63, K65, K67, K68, K69, K72, K76, K91, E2, E9, E11, E13, E14, E15, E16, E22

Çizelge 3 incelendiğinde ebeveynlerin mahremiyet eğitimi ile ilgili çeşitli kaynaklardan bilgi edindikleri görülmektedir. Ancak resmi ve sınırlı kaynaklardan yararlanma oranının sınırlı kaldığı söylenebilir. Buna göre ebeveynlerin çoğunlukla kitap ve internet gibi kaynaklara başvurdıkları ortaya çıkmaktadır. İnternet kaynaklarına yönelimin yüksek seviyelerde olması elde edilen bilginin doğruluğu ve güvenilirliği açısından dikkatli olunması gerektiğini vurgulamaktadır (Livingstone ve ark., 2011). Bazı katılımcılar “büyüklerden” öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Bu tür bilgi aktarımının mahremiyet gibi kritik ve önemli konularda eksik veya hatalı bilgiler içerebildiğini söylemek mümkündür. Bunun yanı sıra yaklaşık olarak her dört ebeveyninden birinin mahremiyet ile ilgili çocuklarını eğitme konusunda herhangi bir kaynaktan yararlanmadıklarını ifade etmiş olmaları dikkate değerdir. Bu durum ebeveynlerin mahremiyet eğitiminin ciddiyetinin farkında olmadıkları veya eğitim kaynaklarına erişim konusunda eksikliklerinin olduğu şeklinde yorumlanabilir. Katılımcıların, mahremiyetle ilgili başvurdıkları kaynaklara ilişkin görüşlerinden doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

K3 “Yazarlarına güvendiğimiz kitaplardan ya da internetten bilgi almaya çalışıyoruz.”

K4 “Makaleler, kitaplar (Bu benim bedenim, bedenim bana ait), videolar.”

K17 “Çocuk eğitimi ve çocuk gelişimi kitapları v sosyal medya.”

K43 “Resmi ya da bilimsel bir kaynak yok görgü kuralları ve dini yönlendirmeler şeklinde gerçekleşiyor.”

K45 “Mahremiyet konusundaki temel kaynağımızın ahlak,, örf ve adet ile görgü kuralları olduğunu söyleyebilirim. Ancak bu konudaki bilgiler bir eğitim neticesinde değil daha çok deneyim ve gözlemlere dayanmaktadır.”

K60 “Sosyal medya psikologları takip ederim. Çocuk psikolojisi kitapları okurum. Geçmiş dönemdeki büyüklerin çocuk terbiyelerini araştırırım. Dini kaynaklardan araştırma yaparım.”

K61 “Çocuk gelişimiyle ilgili öğretmen ve uzmanlarımızın önerdiği kitaplardan çocuk gelişimi alanındaki uzmanların yazdığı yazılardan yararlanıyorum.”

3.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Katılımcılara “Mahremiyet ihlali riskine karşı çocuklarınızı nasıl koruyorsunuz?” sorusu yöneltilmiş ve elde edilen veriler içerik analiziyle çözümlenmiştir. Elde edilen temalar ve kodlar Çizelge 4’te sunulmuştur.

Çizelge 4. Ebeveynlerin Mahremiyet İhlali Riskine Karşı Çocuklarını Koruma Yolları

Tema	Kod	Katılımcı
Mahremiyet Riskine Karşı Alınan Önlemler	Anında Müdahale Etme	K1, K2
	Çocuğu Kendileriyle Konuşması Konusunda Teşvik Etme	K3, K8, E6
	Ebeveyn Olarak Örnek Olma	K4, K54, K68
	Çocuğu Bilgilendirme	K5, K7, K10, K12, K13, K14, K15, K16, K20, K20, K27, K32, K37, K44, K45, K46, K47, K49, K51, K52, K55, K56, K59, K63, K71, K72, K74, K75, K77, K79, K81, K82, K83, K89, E1, E7, E8, E9, E10, E13, E17, E19, E20
	Özel Bölgeleriyle İlgili Bilgi Verme	K10, K26, K28, K29, K30, K31, K33, K39, K53, K54, K60, K62, K66, K67, K76, K78, E12
	Ahlaki Bilgiler Verme	K18, K91
	Okul Aile İşbirliği Yapma	K12
	Yardım İsteme Yollarını Öğretme	K17, K38, K43, K64, K69, K88, E3
	Girebileceği ve Giremeyeceği Özel Alanlarla İlgili Bilgilendirme	K21, K35, K40
	Gözlem Altında Tutarak/Takip Ederek	K24, K25, K36, K42, K48, K50, K57, K61, K63, K64, K65, K70, K80, K84, K85, K86, E1, E2, E3, E5, E15, E18, E21,
	Herhangi Bir Önlem Almam	K6, K9, K19, K22, K23, K34, K41, K58, K73, K87, K90, E4, E11, E14, E16, E22, E23

Çizelge 4 ebeveynlerin büyük bir bölümünün mahremiyet ihlali riskine karşı çocuklarını bilgilendirerek korumaya çalıştıkları görülmektedir. Ancak bu bilgilendirmeye nasıl yaptıkları ve ne gibi bilgiler verdikleri konusunda herhangi bir görüş beyan etmedikleri görülmektedir. Bu durum ebeveynlerin çocuklarına mahremiyet ihlali riskine karşı verdikleri bilgilerin ne kadar doğru olduğunun sorgulanması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bunun yanı sıra yaklaşık olarak her altı ebeveyninden birinin çocuklarını takip ederek veya gözlem altında tutarak korumaya çalıştığı söylenebilir. Şüphesiz bu pasif koruma stratejileri çocuklar baskı yaratacak ve kendilerini güvende hissetmelerini engelleyecektir. Bunun yanı sıra bu pasif koruma stratejileri her ne kadar kısa vadede etkili olsalar da uzun vadede çocuklara kendilerini koruma becerisi kazandırmak bakımından yetersiz kalabilecekleri söylenebilir. Nitekim Sanderson

(2004) dışsal kontrolün yanında çocukta içsel farkındalığın geliştirilmesi gerektiği üzerinde durmaktadır. Bazı ebeveynlerin ise mahremiyet ihlaline karşı herhangi bir önlem almadıklarını ifade etmiş olmaları önemli bir bulgudur. Bu durum ebeveynlerin konunun ciddiyetinin farkında olmadıkları ve/veya ebeveynlere yönelik sistematik bilgilendirme eksikliğinin olduğunu da ortaya koymaktadır. Katılımcıların, mahremiyet ihlali riskine karşı aldıkları önlemlere ilişkin görüşlerinden doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

K3 “Çocuğa bizimle açık açık konuşması için telkinlerde bulunuyoruz, izinsiz kimsenin dokunamayacağını dokunursa izin vermemesini ve hatta bağırmasını söylüyoruz, elimizden geldiğince yalnız bırakmamaya çalışıyoruz.”

K4 “ Hem sözel olarak hem de çocuğuma örnek olacak davranışlarla anne baba olarak çocuklarıma bedenlerinin sadece onlara ait olduğunu, hiç kimsenin onların bedenlerinden yararlanamayacağı bilincini kazandırırım.”

K21 “Kimsenin yanında soyunmayarak, ebeveyn olarak odasına ve odamıza girildiğinde kapı çalması gerektiğini, özel bölgelerinin kendisi dışında kimsenin temas etmeyeceği bilgisi vermek.”

K24 “Sık sık takip ederek, sorular sorarak, davranışlarını takip ederek.”

K31 “Ona özel bölgeleri hakkında ufak bilgiler verdim. Kimsenin onun rızası olmadan dokunamayacağını anlattım.”

K35 “Rızası olmadan özel alanına girilmemesini, ailenin banyo ve tuvalette izlenmemesi gerektiği, onun yanında giyinip soyunmak, kapalı kapıların (aile ve çocuk) izinsiz açılmaması, aynı şekilde çocuğun odasına girerken de saygı göstermek olduğunu belirtmek.”

K45 “Çevresel risklerin oluşmaması adına oynadığı oyunlar ve sosyal medya kullanımlarını denetim altında tutuyoruz.”

K48 “Günlük hayatta gerek olmadıkça çocuğumu yalnız bırakmıyorum.”

K64 “Çocuğuma çılgılık atması gerektiğini söylüyorum.”

K69 “Kendisini zaman zaman bilgilendiriyoruz. Dışardan başkalarının hassas bölgelerine teması halinde tepki vermesini bağırıp kızması gerektiğini ve o an öğretmenine ya da bizden birine bildirmesini istiyoruz.”

E3 “Çocuğumuzu sık sık uyararak, takip ederek koruyoruz.”

3.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Katılımcılara “Mahremiyet eğitiminde en çok hangi konularda bilgi ve rehberliği ihtiyaç duyuyorsunuz?” sorusu yöneltilmiş ve elde edilen veriler içerik analiziyle çözümlenmiştir. Elde edilen temalar ve kodlar Çizelge 5’te sunulmuştur.

Çizelge 5. Ebeveynlerin Mahremiyet Eğitiminde Bilgi ve Rehberliğe İhtiyaç Duydukları Alanlar

Tema	Kod	Katılımcı
Mahremiyet	Dini Konular	K3, K18, K52, E8
	Toplum İçinde Özel Alanlara Nasıl Girileceği/Bu Alanlardan Nasıl Çıkılacağı	K30, E8
	Mahremiyet Eğitimi Esnasında Çocukların Endişelerinin Nasıl Giderileceği	K4, K46, K78, E22

	Ergenlik Dönemi	K31
	Mahremiyet Eğitimiyle İlgili Bilgilerin Nasıl Aktarılacağı	K5, K20, K24, K38, K40, K43, K50, K55, K57, K61, K71, K72, K73, K77, K82, E5, E13
	Özel Bölgeleriyle İlgili Bilginin Nasıl Verileceği	K8, K34, K35, K44, K69, E9, K83, K84, K87, K88, K89, K90, K91
	Yabancı/Akran/Arkadaşlarla İlişkilerinde Dikkat Etmesi Gerekenler	K28, K29, K48, K54, K60, E7, E8, E10
	Uygunsuz Bir Durum Karşısında Nasıl Davranması Gerektiği (İnternet ortamı/ Gerçek Dünya)	K8, K45, K53, E20
	Nasıl Yardım İsteyeceği	K34, K62, E3, 23
	İnsanlara Güven/İnsanlara Karşı İyi Niyet	K11, K12, K14, K15, K16
	Rehberlik Hocasından Fazla Bilgi Alsınlar	K33
	Nasıl Giyinmeleri Gerektiği	K13, K17, K36
	Tehlikeli Olanı ve Olmayanı Ayırt Etme	K25, K86
	Her Konuda	K39, K58, K68, E17
	Kişisel, Aile ve Sosyal Mahremiyet Konusunda	K59
	Yardıma İhtiyaç Duymuyorum	K1, K2, K6, K7, K9, K10, K19, K21, K22, K23, K26, K27, K32, K37, K41, K42, K47, K49, K51, K56, K63, K64, K65, K66, K67, K70, K74, K75, K76, K79, K80, K81, K85, E1, E2, E6, E11, E12, E14, E18, E19, E21

Çizelge 5'te ebeveynlerin kayda değer bir kısmının, mahremiyet eğitimin nasıl verileceğine ilişkin bilgi ve rehberliğe ihtiyacı olduğunu ifa etmiştir. Bu durum ebeveynlerini mahremiyet konusunu önemsediklerini ancak bu süreçte nasıl bir, yaklaşım ve içerik kullanmaları gerektiğinden emin olmadıkları şeklinde yorumlanabilir. Nitekim Wurtele ve Kenny (2010) ebeveynlerin mahremiyet eğitim sürecini nasıl planlayacaklarına dair bilgi sahibi olmadıklarını, bundan dolayı mahremiyet eğitimini ertelediklerini veya yüzeysel bilgi verip geçtiklerini ortaya koymaktadır. “Özel bölgelere ilişkin bilginin nasıl verileceği” konusunda yoğun bir bilgi ve rehberliği ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Katılımcıların bu konuya ilişkin yardım talepleri, utanç kültürünün ve dil yetersizliğinin hala etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Hiçbir yardıma ihtiyaç duymuyorum diyen ebeveynlerin sayıca çokluğu göze çarpmaktadır. Bu durum, bu gruptaki bireylerin kendi bilgi düzeylerini yeterli bulduklarını veya bu tür konuları konuşmaktan çekindiklerini/mahrem olarak algıladıklarını ortaya koymaktadır ki bu da örtük bir eğitim ihtiyacı olarak ele alınabilir. Katılımcıların, mahremiyet eğitiminde bilgi ve rehberliği en çok ihtiyaç duydukları alanlara ilişkin görüşlerinden doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

K29 “Okulda arkadaşları ile tuvaleti paylaştığı zaman”

K30 “Toplum içerisinde özel alanın korunması, diğer bireylerin özeline saygı duyması vb. konularda ihtiyaç duyduğumu düşünüyorum.”

K34 “Çocuğumun hassas bölgeler ve kişisel sınır ve reddetme becerisi olması.”

K45 “Sosyal medya, TV veya sosyal çevrede mahremiyete aykırı tutum ve davranışlarla karşılaştığında bu durumun açıklanmasında nasıl bir yol izlemeli ve bu konuda destek alınabilir. Örneğin, TV’de izlediği bir şarkı klibinde giyim tarzı veya davranışlar ile bizim

mahremiyet konusunda anlattıklarımız çocuğun zihninde çelişiyor. Bununla ilgili sorduğu sorulara nasıl cevap verilebilir gibi.”

K54 “Çocukların birbirlerine karşı olan temas ve davranış konusunda nasıl davranmam gerektiğine ihtiyaç duyuyorum.”

E13 “Mahrem bölgeler konusunda daha fazla rehberliğe ihtiyaç duyuyoruz.”

3.4. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemine ilişkin bulgular EK-1’de sunulmuştur.

4. SONUÇ

Katılımcılardan elde edilen veriler üzerinde yapılan içerik analizine göre ortaya çıkan sonuçlar şunlardır:

- Katılımcıların mahremiyet eğitiminin başlayacağı yaş konusunda yeterli bilgiye sahip olmadığı,
- Katılımcıların mahremiyet ihlali riski durumuna ilişkin aldıkları önlemlerin yeterli olmadığı,
- Katılımcıların mahremiyet eğitimi konusunda yeterli bilgi sahibi olmadıkları ve bu alanda desteğe ihtiyaç duydukları görülmektedir.
- Katılımcılar mahremiyet eğitimi konusunda bilgi kaynaklarının çoğunlukla kitap ve bu konuda güvenilir bir bilgi kaynağı olarak kabul edilmeyen internet ve sosyal medya olduğunu belirtmişlerdir.
- Mahremiyet eğitimi konusunda herhangi bir kaynağa başvurmayan, mahremiyet ihlali riskine karşı herhangi bir önlem almayan ve bu konuda herhangi bir bilgi ve rehberliği ihtiyaç duymadığını belirten ebeveynlerin çokluğu aslında bu konuda bir eğitim programının geliştirilmesi ihtiyacına işaret etmektedir.

Bu sonuçlar gözönünde bulundurularak 48-72 aylık çocuğu olan ebeveynlere yönelik bir mahremiyet eğitimi programı geliştirilmiştir (EK-1). Geliştirilen program, Eğitim Programları ve Öğretim alanında uzman biri Doç. Dr. diğeri ise Dr. Öğr. Üyesi olmak üzere iki öğretim üyesinin görüşlerine sunulmuştur. Gelen görüş ve öneriler ışığında programa son hali verilmiştir. Bu doğrultuda kazanımların 4 hafta boyunca hafta sonu yapılacak 2’şer saatlik oturumlar halinde sunulması planlanmaktadır. Birinci hafta mahremiyet kavramı ve önemi ile bedensel sınırlar, ikinci hafta güvenli güvensiz dokunuşlar ile gizli alan (özel bölgeler) kavramı, üçüncü hafta mahremiyetin günlük yaşamdaki uygulamaları ile iletişim ve güven konuları, dördüncü hafta ise olumsuz durumlarla başa çıkma kazanımlarına yönelik toplam 14 kazanım oluşturulmuştur.

KAYNAKÇA

Akcan, E. (2018). *Çocuklarda mahremiyet eğitimi*. Toplumsal Duyarlılık Merkezi Bülteni. https://www.researchgate.net/publication/305033094_COCUKLARDA_MAHREMIYE_T_EGITIMI

- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Sage Publications.
- Çalışkan, H. (2019). *Okul öncesi dönemde çalışan öğretmenlerin çalışan öğretmenlerin mahremiyet eğitimi konusunda bilgi düzeylerinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Çelik, S. B. (2020). Mahremiyet ve cinsel eğitiminin önemi. *The Journal of Turk-Islam World Social Studies*, (27), 101-111. https://tidsad.com/?mod=makale_tr_ozet&makale_id=48020
- Etikan, I., Musa, S. A., & Alkassim, R. S. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, 5(1), 1–4. <https://doi.org/10.11648/j.ajtas.20160501.11>
- İder, S. ve Tavukçuoğlu, M. (2023). Mahremiyet eğitiminde bir ihtiyaç analizi: Anne/Baba eğitimi. *Akif* 53 (1), 21-40. <https://doi.org/10.51121/akif.2023.30>.
- Köksal, A. (2015), Okul Öncesi Eğitimin Amaçları ve İlkeleri. İçinde Aysel Köksal Akyol (Ed.). *Okul Öncesi Eğitim Programları. Her Yönüyle Okul Öncesi Eğitim-7* (s.169-176). Hedef.
- Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A., & Ólafsson, K. (2011). *Risks and safety on the internet: The perspective of European children*. London: LSE, EU Kids Online. <https://eprints.lse.ac.uk/33731/1/Risks%20and%20safety%20on%20the%20internet%28lsero%29.pdf>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage.
- O'Keeffe, G. S., & Clarke-Pearson, K. (2011). The impact of social media on children, adolescents, and families. *Pediatrics*, 127(4), 800–804. <https://doi.org/10.1542/peds.2011-0054>.
- Özaslan, H., & Gültekin Akduman, G. (2018, November). Ailelerin mahremiyet eğitimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. In *SETSCI Conference Index in System* (Vol. 3, pp. 1363-1369), Samsun, Turkey. https://www.set-science.com/manage/uploads/ISAS2018-Winter_0039/SETSCI_ISAS2018-Winter_0039_00262.pdf
- Palinkas, L. A., Horwitz, S. M., Green, C. A., Wisdom, J. P., Duan, N., & Hoagwood, K. (2015). Purposeful sampling for qualitative data collection and analysis in mixed method implementation research. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 42(5), 533–544. <https://doi.org/10.1007/s10488-013-0528-y>
- Sanderson, J. (2004). *Child-focused sexual abuse prevention programs: How effective are they in preventing child abuse?* Australia: Crime and Misconduct Commission.

- Şen, S. (2023). Çocuğun mahremiyet eğitiminde ailenin rolü ve önemi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 14-32. <https://doi.org/10.58201/utsobilder.1404141>
- Wurtele, S. K., & Kenny, M. C. (2010). Partnering with parents to prevent childhood sexual abuse. *Child Abuse Review*, 19(2), 130–152. <https://doi.org/10.1002/car.1112>
- Yalçın, H., Erkoç, E., ve Şişman, S. (2023). Ebeveynlerin cinsel gelişim ve mahremiyet eğitimi konusundaki görüşleri. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 10(3), 545-560. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/asead/issue/79283/794253>
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). Sage Publications.

EK-1. 48-72 AYLIK ÇOCUĞU OLAN EBEVEYNLERE YÖNELİK MAHREMİYET EĞİTİMİ PROGRAMI

Hafta	Saat	İçerik	Kazanım	Eğitim Durumları	Değerlendirme
1.Hafta	1	Mahremiyet ve sınırlar	K1. Mahremiyet ile ilgili temel kavramları tanımlar. K2. Çocukların bedenlerine neden saygı gösterilmesi gerektiğini açıklar.	Kısa film gösterimi ve tartışma etkinliği	Yarı-yapılandırılmış Görüşme
	1		K3. Çocukların kendi bedenlerinin kontrolünü elinde tutma hakkının ne anlama geldiğini açıklar. K4. Çocukların sınırlarını belirleme hakkını destekleyen veya engelleyen durumları değerlendirir.		
2.Hafta	1	Gizli alanlar, güvenli-güvensiz dokunuşlar	K5. Çocuklara özel bölgelerini uygun ve saygılı bir şekilde tanıtmaya yollarını uygular. K6. Kişisel sınırların önemini kavrar.	Beden haritası oluşturma etkinliği	
	1		K7. Güvenli ve güvensiz dokunuşların özelliklerini açıklar. K8. Çocukların yardım isteme yöntemlerini anlatan bir rehber, hikâye ya da etkinlik tasarlar.		
3.Hafta	1	İletişim güven ve mahremiyet eğitim uygulamaları	K9. Çocuklarla güvene dayalı iletişim kurar. K10. Çocukların mahremiyetle ilgili sorunlarına uygun şekilde cevap verir	Duygu ve günlük rutin kartları oluşturma etkinliği, Rol yapma	
	1		K11.Çocukların kişisel alanlarını koruma yollarını gösterir. K12. Çocukların mahremiyet gerektiren durumlarda nasıl davranmaları gerektiğini kavrar.		
4.Hafta	1	Olumsuz durumlar ile başa çıkma	K13. Çocukların mahremiyet ihlalleriyle karşılaştıklarında neler yapmaları gerektiğini ifade eder. K14. Olumsuz durumlarda çocuklara uygun destek sunabilir.	Çocuk ile acil durum planı hazırlama etkinliği	

SOSYAL VE DUYGUSAL YALNIZLIK İLE SOSYAL MEDYA BAĞIMLILIĞI ARASINDAKİ İLİŞKİDE ÖZ KONTROL VE ÖZ ŞEFKATİN ARACILIK ROLÜ

Psikolog Esra SARAK

İstanbul Arel Üniversitesi,

esrasarakk@gmail.com – 0009-0002-7544-5883

Dr. Öğr. Üyesi Diler AKTÜRK

İstanbul Arel Üniversitesi,

dilerakturk@arel.edu.tr – 0009-0002-9246-3725

ÖZET

Sosyal medya, iletişimde önemli bir araçtır; ancak aşırı ve kontrolsüz kullanımı, bağımlılığa yol açabilmektedir (Andreassen et al., 2012). Çalışmalar, yalnızlık yaşayanlar bireylerde sosyal medya bağımlılığının yaygın olduğunu göstermektedir. Sosyal ve duygusal yalnızlık, bireyin sosyal ilişki kurma ve duygusal bağ ihtiyacının karşılanmamasıdır (Weiss, 1973). Yalnız bireyler, sosyal medyayı fazla kullanmakta ve bu kullanım bağımlılığa yol açabilmektedir (Caplan, 2007). Bu ilişkide öz kontrol, bireyin dürtülerini yönetme kapasitesi, öz şefkat ise kendine anlayışla yaklaşmaktır (Tangney et al., 2004; Neff, 2003). Literatürde sosyal medya bağımlılığı ile öz kontrolün ve öz şefkatin negatif ilişkili olduğu araştırmalar bulunmaktadır (Erdem ve Gökalp, 2024; Wei, 2024).

Bu çalışmada sosyal ve duygusal yalnızlık ile sosyal medya bağımlılığı arasındaki ilişkide öz kontrol ve öz şefkatin aracılık rolü incelenmiştir. Araştırma nicel bir araştırma olup ilişkisel tarama modeli kullanılmaktadır. Çalışma verileri Yetişkinler İçin Sosyal ve Duygusal Yalnızlık Ölçeği, Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği-Yetişkin Formu, Kısa Öz Kontrol Ölçeği ve Kısa Öz Şefkat Ölçeği ile 18-45 yaş aralığındaki 350 bireyden toplanmaya devam etmektedir. Araştırma sonucunda sosyal ve duygusal yalnızlığın sosyal medya bağımlılığıyla pozitif yönde ilişkili olduğu, düşük öz kontrol ve düşük öz şefkat düzeylerinin bu bağımlılığı arttırdığı ancak aracı değişkenlerin aracı rol oynayarak yalnızlık-bağımlılık ilişkisinin şiddetini azaltacağı beklenen bulgulardır.

Anahtar Kelimeler: sosyal medya bağımlılığı, sosyal ve duygusal yalnızlık, öz kontrol, öz şefkat

1. GİRİŞ

Yaşamdaki teknolojik yenilikler hayatımızın çalışma, eğitim, sosyal gibi çoğu alanına etki etmektedir. Bu yeniliklerin içerisinde yaşamımızın büyük bölümünde etkisi olan sosyal medyada yer almaktadır. Ülkemizde ve dünya genelinde sık kullanılmak olup gün geçtikçe kullanımı ve etkisi artmaktadır. Sosyal medya, birçok işlevi olan, bireylerin olaylar ve durumlar karşısında düşüncelerini ifade edebildiği, bilgi aktarımı yapabildiği, platformlar üzerinden iletişim sağlayabildiği ve bunları yaparken kendi kimliği ile ya da kimliğini gizleyerek yapabilme seçeneğinin olduğu bir kavram olarak tanımlanmaktadır (Demir, 2016).

Sosyal medyanın insanların ihtiyacını karşılaması, yaşamını kolaylaştırması, ulaşılabilir olması bir avantaj olsa da bu avantajların oluşturduğu olumsuz taraflarda mevcuttur (Starcevici, 2013). Sosyal medyanın fazla ve denetimsiz kullanılması bazı bireylerde sosyal medya bağımlılığına dönüşmektedir. Bu durum da psikolojik sorunları da beraberinde getirmektedir. Bu psikolojik sorunlardan biri de yalnızlıktır (Peplau ve Perlman, 1984). Yalnızlık, kişilerin bireysel ilişkilerinin zayıf olmasına ve bunun sosyal ilişkilere sorun olarak yansımaya neden olmaktadır (Heinrich ve Gullone, 2006).

Bununla birlikte, bireyin içsel kaynakları arasında yer alan öz kontrol ve öz şefkat, bu süreçte etkili belirleyiciler olarak ön plana çıkmaktadır. Öz kontrol, bireyin duygu, düşünce ve davranışlarını düzenleyebilme kapasitesi olup (Nebioğlu, vd., 2012), bağımlılık davranışlarını sınırlandırmada etkili bir etmendir (Tangney ve ark, 2004). Öz şefkat ise bireyin kendine hoşgörü, kibar ve destekleyici yaklaşımı olarak tanımlanmakta ve olumsuz duygularla ve zorlu yaşamla başa çıkabilmede etkili başa çıkma stratejilerinden biri sayılabilmektedir (Neff, 2003a).

Literatürde sosyal medya bağımlılığı ile yalnızlık ilişkisini inceleyen birçok çalışma bulunmaktadır; ancak bu ilişkiyi açıklayan aracı değişkenler olan öz kontrol ve öz şefkatin birlikte ele alındığı bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Sosyal ve duygusal yalnızlık ile sosyal medya bağımlılığı arasındaki ilişkide bireysel özellik olan öz kontrol ve öz şefkatin birlikte ele alınmasının ve etkilerinin anlaşılmasının literatürdeki boşluğu dolduracağı düşünülmüştür. Bu çalışma sosyal medya bağımlılığı literatürüne yenilikçi ve özgün bir katkı sunmaktadır.

2. KAVRAMSAL YAPI

2.1. Sosyal Medya Bağımlılığı

Günümüzde hızlı dijitalleşme ile beraber sosyal medya günlük yaşamda önemli bir yer edinmiştir. Hemen hemen tüm yaş aralığındaki bireyler, sosyal medyaya büyük bir ilgi göstermektedir. Sosyal medya, bireylerin farklı hedeflerle yöneldiği dijital bir alan olmakla beraber, bu kullanım hedeflerinin zamanla bağımlılığa dönüşme riski de bulunmaktadır. Başoğlu'na (2017) göre kişiler, sosyal medyayı mesajlaşmak, görsel ve yazılı paylaşımlarda bulunmak ve takip etmek, gündemi takip etmek, bilgi paylaşımında bulunmak, aile bireyleri veya sosyal çevreyle iletişim kurmak gibi çeşitli amaçlarla kullanmaktadır. Ancak bu işlevsel ve sosyal yönler, kişilerin zaman içerisinde daha fazla sosyal medyada zaman geçirmesine, kontrolsüz kullanıma yönelmesine neden olabilmekte ve sosyal medyanın bu yoğun kullanımı da bazı sorunları da beraberinde getirmektedir. Bu sorunlardan biri sosyal medya bağımlılığıdır. Sosyal medya bağımlılığı, bireylerin sosyal medyayla sürekli olarak ilgilenme, sosyal medyayı sürekli olarak kullanma isteği duyma, sosyal medyada harcanan zamanın gündelik hayatı olumsuz etkilemesi ile beraber sosyal medya platformlarını (Instagram, Facebook, X, TikTok vb.) kontrolsüz, fazla ve zorlayıcı bir şekilde kullanmaları neticesinde beliren bir bağımlılık türüdür (Andreassen, 2015, Andreassen vd., 2012; Griffiths, 2005).

Sosyal medya bağımlılığı bireylerin gündelik yaşamını, ilişkilerini ve ruh sağlığını derinden etkileyen bir unsurdur. Bireylerin sosyal onay ihtiyacı, boş zamanı değerlendirme isteği, psikolojik kaçış ve sanal ortamda aidiyet arayışı gibi unsurlar sosyal medya bağımlılığının nedenleri arasında yer alırken (Caplan, 2010; Gökçearslan vd., 2016), yalnızlık, sosyal ilişkilerde zayıflama, akademik başarısızlık, kaygı, depresyon, düşük öz saygı gibi sorunlar da psikolojik etkileri arasında yer almaktadır (Nowland vd., 2018; Blackwell vd., 2017).

Literatürde sosyal medya bağımlılığı ile ilgili birçok çalışma mevcuttur. Bu bağımlılık ile pozitif ilişkisi olan, yalnızlık ve iyi oluş (Erdemir ve Ayas, 2023), depresyon (Akcan, 2023), sosyotelizm (Erdem ve Gökalp, 2024) ve psikolojik sıkıntı (Mitropoulou, 2022), negatif ilişkisi olan öz saygı (Mosanya vd., 2024), yaşam doyumu (Hasırcı vd., 2024), öz kontrol (Erdem ve Gökalp, 2024) ve öz şefkat (Wei, 2024) bunlardan bazılarıdır.

2.2. Sosyal ve Duygusal Yalnızlık

Yalnızlık her bireyin yaşayabileceği bir duygudur. Kişisel özellikler, içinde bulunulan koşullar, kültürel değerler, sevilen birinden ayrılma, başka bir yere taşınma, (Peplau ve Perlman, 1984), statü kaybı, ailevi bağlardan kopma, yaş, cinsiyet, eğitim seviyesi (Yaşar, 2007), gibi unsurlar yalnızlığa neden olabilmektedir.

Yalnızlık, bireyin yaşamında sosyal çevresi ve ailesi ile kurduğu ilişkiler ile kurmayı istediği ilişkiler arasında çelişki olması olarak tanımlanmaktadır (Peplau ve Perlman, 1984). Yalnızlık iki boyutta ele alınmaktadır; sosyal yalnızlık ve duygusal yalnızlık.

Sosyal yalnızlık, bireyin yeteri kadar insan ilişkisi kuramamasından ve sosyal ilişkilerinin yetersiz olmasından kaynaklanan bir yalnızlık türüdür (Dykstra, 2009). Yapılan çalışmalar, sosyal yalnızlığın bireyin yeterli sosyal destekten mahrum kalması ve toplumsal etkileşimlerinin kısıtlı olmasıyla bağlantılı olduğunu ortaya koymaktadır (De Jong Gierveld ve Van Tilburg, 2006).

Duygusal izolasyon ise bireyin derin bağlar kurduğu diğer bireylerle duygusal yakınlık ya da ilişkisel bağının olmaması ya da yetersiz olması neticesinde yaşanmaktadır. Bu yalnızlık en çok güven ilişkileri ve duygusal bağlanma ile ilişkilidir (Dykstra, 2009; Hawkey ve Cacioppo, 2010).

Literatürde yalnızlıkla ilgili sayıca fazla araştırma bulunmaktadır. Yalnızlık ile pozitif ilişkili olan TikTok bağımlılığı (Balcı vd., 2024), akıllı telefon bağımlılığı (Gezgin vd., 2020), sosyal ağ siteleri (Doğan ve Karakuş, 2016), internet bağımlılığı (Anlı, 2018), depresyon (Akcan, 2023), problemli Facebook kullanımı (Çapan ve Sarıçalı, 2016) ve öz şefkat (Küçükkelçi ve Şahin, 2023) çalışmalardan bazılarıdır.

2.3. Öz Kontrol

Öz Kontrol, bireylerin hislerini, düşüncelerini ve tutumlarını denetim altında tutabilmesi ve bunları uygun şekilde yönetebilmesi olarak ifade edilmektedir (Nebioğlu, vd., 2012). Öz kontrol içten gelen tepkileri bastırarak ve dürtülere uygun tepkiler vermeyi sağlamaktadır. Bu yeti, davranışsal eğilimleri sınırlandırarak bireyin istemediği davranışlara karşı koymasını sağlamaktadır (Tangney, vd., 2004). Aynı zamanda bireyin, çevresi ile olan etkileşiminde ideal bir uyumu sürdürebilmek için davranışlarını bilinçli bir şekilde yönlendirme ve değiştirme kapasitesidir (Rothbaum vd., 1982).

Literatürde öz kontrol ile birçok araştırma bulunmaktadır. Öz kontrol düzeyi düşük olan bireyler çeşitli sosyal, psikolojik ve akademik sorunlarla karşılaşmakta ve dürtüsel davranışlar sergileyerek kısa vadeli hedeflerini gerçekleştirmeye çalışmaktadırlar. Araştırmalar, öz kontrolü düşük olan bireylerde dijital bağımlılığın yüksek olduğunu (Arslankoç vd., 2023), problemli internet kullanımının daha fazla olduğunu (Eroğlu vd., 2023), sosyal medyayı kontrollü kullanamadıkları için sosyal medya bağımlılığının daha yüksek olduğunu (Kasapoğlu, 2023), yalnızlığın ve yaygın kaygının daha fazla (Kayaş ve Akcaoğlu, 2022) olduğunu göstermektedir. Yüksek öz kontrol kapasitesi olan bireyler, düşük kapasitesi olan kişilere göre dürtüsel tepkilerini daha etkili yönetebilmektedir (Baumeister vd., 1994). Dürtülerin kontrol edilememesi, istenmeyen olumsuz davranışlara neden olabilmektedir. Bu nedenle yüksek öz kontrol becerisi, bireylerin dürtüsel eğilimleri ile başa çıkmasını kolaylaştırmaktadır (Frieze ve Hofmann, 2009).

2.4. Öz Şefkat

Öz-şefkat, kişinin olumlu ya da olumsuz duygu ve düşüncelerine yargılamadan ve açık bir şekilde yaklaşabilmesi, kendine karşı anlayışlı ve nazik davranabilmesi ile karakterize edilir. Bu yaklaşım, başarısızlık durumlarında kendini katı bir şekilde eleştirmek yerine, durumu

kabullenip yapıcı ve çözüm odaklı bir yaklaşım benimsemeyi içerir (Neff, 2003). Bu sayede birey, yaşadıklarını daha geniş bir bakış açısıyla değerlendirebilmekte; acı veren duygu ve düşüncelerini ise yaşamın doğal bir parçası olarak, dengeli ve bilinçli bir farkındalıkla kabul edebilmektedir (Neff ve ark., 2007).

Araştırmalar göstermektedir ki, yüksek düzeyde öz şefkate sahip bireyler, daha az zihinsel sağlık problemi yaşarken; düşük düzeyde öz şefkate sahip olan bireyler ise daha fazla psikolojik sorunla karşı karşıya kalmaktadır (MacBeth ve Gumley, 2012). Aynı zamanda yüksek düzeyde öz şefkate sahip bireyler, olumsuz duyguları zihinsel olarak kabul edebilmekte ve bu durum stresli ya da zorlayıcı durumlarla daha sağlıklı başa çıkmalarını kolaylaştırmaktadır (Zessin ve ark., 2015).

Literatürde öz şefkat ile ilgili sayıca fazla çalışma yer almaktadır. Bunlardan bazıları; öz şefkat ile aralarında negatif ilişki olan yalnızlık (Liu vd., 2020), reddedilme duyarlılığı (Xie vd., 2023), instagram kullanımıdır (Keyte vd., 2020).

2.5. Araştırmanın Amacı ve Hipotezleri

Araştırmanın hedefi 18-45 yaş arasındaki bireylerin sosyal ve duygusal yalnızlıklarının sosyal medya bağımlılığı ile ilişkisinde öz kontrolün ve öz şefkatin aracılık etkisini araştırmaktır. Çalışmanın temel hipotezi “Sosyal ve duygusal yalnızlık ile sosyal medya bağımlılığı arasındaki ilişkide öz kontrolün ve öz şefkatin aracılık rolü vardır.” şeklindedir. Hipotezi temsil eden araştırma modeli sunulmuştur.



Şekil 1. Hipotetik Model

Araştırma Hipotezleri

Hipotez 1: Sosyal ve duygusal yalnızlık ile sosyal medya bağımlılığı arasında anlamlı ilişki vardır.

Hipotez 2: Sosyal ve duygusal yalnızlık ile öz şefkat arasında anlamlı ilişki vardır.

Hipotez 3: Sosyal ve duygusal yalnızlık ile öz kontrol arasında anlamlı ilişki vardır.

Hipotez 4: Sosyal medya bağımlılığı ile öz kontrol arasında anlamlı ilişki vardır.

Hipotez 5: Sosyal medya bağımlılığı ile öz şefkat arasında anlamlı ilişki vardır.

Hipotez 6: Öz kontrol ve öz şefkat arasında anlamlı ilişki vardır.

Hipotez 7: Sosyal ve duygusal yalnızlık ile sosyal medya bağımlılığı arasındaki ilişkide öz kontrol ve öz şefkatin aracılık rolü vardır.

Hipotez 8: Katılımcıların demografik özelliklerine göre sosyal ve duygusal yalnızlık düzeyleri, sosyal medya bağımlılık düzeyleri, öz kontrol ve öz şefkat düzeyleri farklılaşmaktadır.

3. YÖNTEM

3.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın örneklemini 18-45 yaş aralığındaki sosyal medya kullanıcıları oluşturmaktadır. Çalışma 361 gönüllü katılımcı (241 kadın, 120 erkek) ile gerçekleştirilmiştir.

3.2. Veri Toplama Araçları

3.2.1. Bilgilendirilmiş Onam

Araştırmacı tarafından oluşturulan bu formda, yapılan araştırma ile ilgili bilgiler, araştırmanın hedefi, çalışmanın gönüllülük ilkesine dayalı olduğu, kimlik bilgilerinin istenmeyeceği, çalışmanın süresine dair bilgilere yer verilmiştir.

3.2.2. Demografik Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan demografik bilgi formunda katılımcıların yaşına, cinsiyetine, eğitim durumuna, ilişki durumuna, iş durumuna, ekonomik durumuna, birlikte yaşadığı kişilere, sosyal medya kullanma durumuna, sosyal medya platformlarında geçirdiği süreye, en çok tercih ettiği sosyal ağları ve sosyal ağ kullanım amacına dair sorulardan oluşmaktadır.

3.2.3. Yetişkinler İçin Sosyal ve Duygusal Yalnızlık Ölçeği (SELSA-S)

Yalnızlık hissini değerlendirmek amacıyla 1993 yılında Di Tommaso ve Spinner tarafından oluşturulan bu ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik testini 2004 yılında Best, Tommaso ve Brannen çalışmıştır. Ölçeğin kültürel uyarlamasını Akgül yapmıştır. Ölçek 15 madde ve 3 faktörden (sosyal yalnızlık, romantik duygusal ve ailesel duygusal yalnızlık) oluşmakta olup 7’li likert tipine sahiptir. Genel yalnızlığı belirlemek için duygusal ve sosyal yalnızlık puanları toplanmalıdır. Ölçekte yer alan maddelerden 9’u ters 6’sı düz kodlanmaktadır. Ölçeğin Türkçe uyarlamasında yapı geçerliliğini test etmek amacıyla açılımlayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Analiz neticesinde ölçeğin orijinalindeki gibi 3 alt boyuttan oluştuğu ve açıklanan toplam varyansın %67,89 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin DFA sonuçları uyumlu bulunmuştur. Ölçeğin Test-tekrar devamlılık kat sayıları ise toplam için 0.93, romantik boyutu için 0.89, ailesel boyut için 0.90, sosyal yalnızlık boyutu için 0.92 olarak elde edilmiştir (Akgül, 2020). Çalışmada ölçeğin güvenilirliği için Cronbach Alpha katsayısı Sosyal Yalnızlık için .84, Duygusal Yalnızlığın alt boyutu olan: Romantik boyut için 0.88 ve Ailesel boyut için 0.86 şeklinde saptanmıştır.

3.2.4. Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği – Yetişkin Formu (SMBÖ-YF)

Kişilerin, sosyal medyaya bağımlılığını ölçmek amacıyla yetişkinlerden oluşan bir örnekleme analiz edilerek geliştirilen bu ölçek 20 maddeden ve 2 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar sanal tolerans ve sanal iletişim boyutlarıdır. Ölçek 5’li likert yapıdadır. Ölçekte ters puanlanan 2 madde bulunmaktadır. Ölçeğin minimum puanı 20, en maximum puanı ise 100 olarak belirlenmiştir. Ölçekten alınabilecek minimum ve maximum puan dikkate alınıp beşe bölünerek bağımlılık dereceleri belirlenmiştir. Yüksek puan, bireyin kendini “sosyal medya bağımlısı” olarak değerlendirdiği şeklinde yorumlanmaktadır. Ölçeğin iki değişkenli yapısının doğruluğunu test etmek için yapılan DFA sonucunda modelin kabul edilebilir düzeyde uyum sağladığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca test tekrarı sonucunda da ölçeğin genel güvenilirlik katsayısı 0,93; alt boyutlardan biri olan sanal iletişim 0,90 ve sanal tolerans 0,91 şeklinde hesaplanmıştır (Şahin ve Yağcı, 2017).

Çalışmada ölçeğin Cronbach Alpha değeri ölçeğin genelinde 0,91, sanal tolerans boyutunda 0,89 ve sanal iletişim boyutunda ise 0,84 şeklinde saptanmıştır.

3.2.5. Kısa Öz Kontrol Ölçeği (KÖKÖ)

Kişilerin öz kontrolünü değerlendirmek hedefiyle 2004 yılında Tangney, Boone ve Baumeister tarafından tasarlanan bu ölçeğin adaptasyonunu 2012 yılında Nebioğlu ve arkadaşları yapmıştır. Ölçeğin orijinali 13 madde ve tek boyuttan oluşurken Maloney ve arkadaşları (2011) yaptığı bir çalışmada ölçeğin dürtüsellik ve öz disiplin olmak üzere iki boyutlu bir yapıda olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı şekilde Nebioğlu ve arkadaşlarının uyarlama çalışmasında da yapılan geçerlilik ve güvenilirlik analizi sonucunda 2 boyutlu yapıda olduğu ve bu yapının DFA sonucunda uyumunun çok yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçek 13 madde ve 2 alt boyuttan (dürtüsellik, disiplin) şeklinde olup 5’li likert

tipine sahiptir. Ölçekte 9 madde ters kodlanmaktadır. Ölçeğin iki faktörlü yapısını doğrulamak için yapılan DFA sonucunda modelin mükemmel uyum gösterdiğini saptanmıştır (Nebioglu vd., 2012). Çalışmada ölçeğin Cronbach Alpha değerleri ölçeğin genelinde .83, dürtüsellik alt boyutunda .81 ve öz disiplin alt boyutunda .78 olarak saptanmıştır. Ayrıca düşük faktör yükünden dolayı 4 madde (3,4,6,11) dışlanmıştır.

3.2.6. Öz Şefkat Ölçeği Kısa Formu (ÖŞÖ-KF)

Öz-şefkati ölçmek için Neff, Raes, Pommier ve Van Gucht tarafından 2011 yılında ergenler üzerinde geliştirilen bu ölçek 2018 yılında Yıldırım ve Sarı tarafından Türkçeye adapte edilmiştir. 12 madde ve tek boyuta sahip olan ölçek 5'li likert yapıdadır. Ölçeğin 6 maddesi ters kodlanmıştır (Yıldırım ve Sarı, 2018). Yapılan analizler sonucunda ölçekteki 10. maddenin faktör yükü .30'un altında kaldığı için bu madde ölçekten çıkarılmış ve geriye 11 madde kalmıştır. Ölçeğin keşifsel faktör analizi sonucunda veri setinin analize elverişli olduğu sonucuna ulaşılmış olup, doğrulayıcı faktör analizi sonucunda da mükemmel uyum gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin psikometrik özellikleri ergen grubu ile çalışılmıştır. Ölçeği geliştirenler ergenler dışındaki örnekleme ölçeğin kullanılabilmesi için ölçekten çıkarılan 10. maddenin tekrar eklenip psikometrik özelliklerinin tekrar incelenmesi gerektiğini belirtmişlerdir (Yıldırım ve Sarı, 2018). Er ve Gürsoy 2024 yılında 18-50 yaş arasındaki yetişkin bireylerle yaptığı çalışmalarında 10.maddeyi tekrar ekleyerek ÖŞÖ-KF'nin psikometrik özelliklerini yeniden incelemişlerdir. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin $\alpha=.85$ olarak bulunmuştur. En yüksek t değeri 1.madde için 15.96 bulunurken en düşük 10.madde için 3,93 olarak bulunmuştur. Tekrarlanan DFA sonucunda uyum iyiliği değerlerinin uyumlu olduğu sonucuna varılmıştır (Er ve Gürsoy, 2024). Analizde ölçeğin Cronbach α değeri .87 şeklinde hesaplanmıştır.

3.3. İşlem

İstanbul Arel Üniversitesi eti kurul komisyonundan onay alınmıştır. Veriler Google Form aracılığıyla katılımcılardan çevrimiçi toplanmıştır. Katılımcılara bilgilendirilmiş onam formu verilmiştir ve ölçekler katılımcıların gönüllülük esasına göre doldurulmuştur. Her bir katılımcı için anket 10 dakika sürmüştür.

3.4. İstatiksel Analizler

Araştırma kapsamında önce betimsel istatistikler yapılmış olup daha sonra istatiksel analizler yapılmıştır. Araştırmada değişkenler arasındaki ilişkileri test etmek amacıyla AMOS programı aracılığıyla Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) uygulanmıştır. Analiz yöntemi olarak Maximum Likelihood (ML) tekniği kullanılmış, modelin doğruluğunu artırmak ve istatiksel sonuçların güvenilirliğini test etmek amacıyla Bootsrap ile birlikte standart hatalar, bias değerleri ve %90 güven aralıkları elde edilerek her bir yolun anlamlılığı yeniden değerlendirilmiştir.

3.5. Bulgular

Bu kısımda araştırma hedeflerine uygun olarak toplanan verilerin betimsel ve istatistiksel analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

3.5.1. Betimsel Analizler

Tablo 1. Çalışma Grubunun Demografik ve Kişisel Değişkenlerinin Dağılımları

Değişken	N	%
Cinsiyet		
Kadın	241	67
Erkek	120	33
Eğitim Düzeyi		
İlköğretim	25	7
Ortaöğretim	30	8
Lise	104	29
Önlisans	48	13
Lisans	117	32
Lisansüstü	37	10
Çalışma Durumu		
Çalışıyor	205	57
Çalışmıyor	156	43
Medeni Durum		
Evli	141	39
Bekar	220	61
Gelir Durumu Değerlendirmesi		
Alt	17	5
Alt orta	51	14
Orta	225	62
Üst orta	61	17
Üst	7	2
Sosyal Medya Kullanımı		
Evet	356	99
Hayır	5	1
Sosyal Medya Kullanım Süresi		
1 saatten az	38	11
1–3 saat	186	52
4–6 saat	116	32
7 saatten fazla	21	6
Toplam	361	100

Tablo 1. Çalışma Grubunun Demografik ve Kişisel Değişkenlerinin Dağılımları

Çalışmaya katılan bireylerin demografik ve kişisel özelliklerine ilişkin dağılımlar Tablo 1’de frekans ve yüzdeler üzerinden sunulmuştur. Ulaşılan veriler incelendiğinde, cinsiyet değişkeni açısından katılanların 241’i (%67) kadın, 120’si (%33) erkek olmaktadır. Eğitim düzeyi değişkeni değerlendirildiğinde, katılımcıların 25’i (%7) ilköğretim, 30’u (%8) ortaöğretim, 104’ü (%29) lise, 48’i (%13) önlisans, 117’si (%32) lisans ve 37’si (%10) lisansüstü düzeyinde eğitime sahiptir. Çalışma durumu değişkeni bakımından, katılımcıların 205’i (%57) çalışmakta, 156’sı (%43) çalışmamaktadır. Medeni durum değişkenine göre, katılımcıların 141’i (%39) evli, 220’si (%61) bekardır. Gelir durumu değişkeni açısından, 17 katılımcı (%5) alt, 51’i (%14) alt orta, 225’i (%62) orta, 61’i (%17) üst orta ve 7’si (%2) üst gelir grubunda yer aldığını belirtmiştir. Katılımcıların 356’sı (%99) sosyal medya kullandığını, 5’i (%1) kullanmadığını ifade etmiştir. Sosyal medya kullanım süresi değişkeni incelendiğinde ise, 38 katılımcı (%11) 1 saatten az, 186’sı (%52) 1–3 saat, 116’sı (%32) 4 ile 6 saat ve 21’i (%6) 7 saatin üzerinde sosyal medya kullandığını belirtmiştir.

3.5.2. İstatiksel Analizler

Çalışmada kullanılan ölçme araçlarının güvenilirliğini değerlendirmek amacıyla Cronbach's Alpha katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeklerin tümü için bu katsayının .70'in üzerinde olduğu görülmüş ve buna bağlı olarak ölçme araçlarının istatistiksel olarak güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bilgiler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Araştırma Ölçme Araçlarının Ortalama Skorları, Normallik ve Güvenilirlik Değerleri

Ölçme Aracı	Ort±Ss	Alt-Üst	Çarpıklık	Basıklık	Cronbach's Alpha
Sosyal Yalnızlık	13,39±6,41	5-35	0,46	-0,61	.84
Duygusal Ailesel Yalnızlık	11,76±6,87	5-35	0,86	-0,11	.86
Duygusal Romantik Yalnızlık	19,45±9,24	5-35	-0,03	-1,16	.88
Sosyal ve Duygusal Yalnızlık	44,59±16,04	15-87	-0,1	-0,85	.91
Sanal Tolerans	30,29±9,17	11-55	0,1	-0,64	.89
Sanal İletişim	20,57±7,11	9-40	0,22	-0,65	.84
Sosyal Medya Bağımlılığı	50,86±14,81	21-88	0,06	-0,73	.91
Dürtüsellik	17,25±4,21	5-25	-0,14	-0,28	.81
Öz Disiplin	13,79±2,87	7-20	0,23	-0,52	.78
Öz Kontrol	31,05±5,99	17-45	0,12	-0,35	.83
Öz Şefkat	37,51±7,64	14-60	0,21	0,52	.87

Tablo 2. Araştırma Ölçme Araçlarının Ortalama Skorları, Normallik ve Güvenilirlik Değerleri

3.5.2.1 Demografik Değişkenler ve Ölçme Araçları Arasındaki Farklılıklara Dair Bulgular

Araştırmanın hipotezlerinden olan H8 hipotezini incelemek için demografik değişkenleri ile ölçme araçları arasındaki ilişkilerle ilgili yapılan analizler sonucunda;

Çalışmanın cinsiyet faktörü ile ölçüm araçları arasında bulunan anlamlı istatistiksel farklılıkları saptama için bağımsız örneklem t-testi gerçekleştirilmiştir. Anlamlı farklılıklar incelendiğinde, Sosyal Yalnızlık düzeyinin erkek katılımcılarda (Ort = 14,70), kadın katılımcılara (Ort = 12,73) göre daha yüksek olduğu; Duygusal Romantik Yalnızlık düzeyinin ise kadın katılımcılarda (Ort = 20,12), erkek katılımcılara (Ort = 18,08) kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca, Sanal Tolerans puanları kadın katılımcılarda (Ort = 31,22), erkek katılımcılara (Ort = 28,42) göre anlamlı derecede yüksek bulunmuştur.

Çalışmanın eğitim durumu faktörü ile değerlendirme araçları arasında bulunan anlamlı istatistiksel farklılıkları saptamak amacıyla yapılan tek yönlü ANOVA ve Tukey post-hoc test verileri sonuçlarına göre sosyal yalnızlık düzeyi bakımından ilköğretim (Ort = 18,28) ve ortaöğretim (Ort = 18,30) mezunu bireylerin puanlarının diğer mezun bireylere göre anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir. Duygusal ailesel yalnızlık açısından ortaöğretim (Ort = 14,43) ve lise (Ort = 13,15) mezunlarının ortalamalarının, diğer mezun bireylere göre anlamlı

düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Duygusal romantik yalnızlık değişkeni açısından ise lise mezunu bireylerin ortalaması (Ort = 21,84), diğer eğitim gruplarına kıyasla en yüksek düzeyde olmaktadır. Sosyal ve duygusal yalnızlık düzeyi bakımından ortaöğretim mezunlarının (Ort = 51,73) puanları, diğer mezunlara göre anlamlı derecede yüksektir. Sanal tolerans açısından ise lise mezunlarının ortalaması (Ort = 32,38), diğerlerinden anlamlı düzeyde yüksektir. Sosyal medya bağımlılığı bakımından lise mezunu bireylerin puanlarının (Ort = 53,64), ilköğretim mezunlarından (Ort = 42,04) anlamlı biçimde yüksek olduğu saptanmıştır. Son olarak, dürtüsellik düzeyi açısından ilköğretim mezunu bireylerin ortalaması (Ort = 19,12), lise mezunlarına (Ort = 16,50) kıyasla daha yüksek olmaktadır.

Çalışmadaki çalışma faktörü değişkeni ile ölçüm araçları arasında bulunan istatistiksel anlamlı farklılıkları saptamak amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testine ait bulgulara göre anlamlı farklılıklar incelendiğinde; çalışmayan katılımcılarda Duygusal Romantik Yalnızlık düzeyi (Ort = 21,09), Sosyal ve Duygusal Yalnızlık düzeyi (Ort = 46,90), Sanal Tolerans puanları (Ort = 33,10), Sanal İletişim (Ort = 21,66 > 19,73), Sosyal Medya Bağımlılığı (Ort = 54,76 > 47,88) ve Öz Şefkat (Ort = 38,69 > 35,96) düzeyleri daha yüksek olmaktadır.

Çalışmanın medeni durum faktörü ile değerlendirme araçları arasında bulunan anlamlı istatistiksel farklılıkları saptamak için yapılan bağımsız örneklem t-testinden elde edilen bulgular incelendiğinde; bekar bireylerde Duygusal Romantik Yalnızlık düzeyinin (Ort = 22,75), Sosyal ve Duygusal Yalnızlık, Sanal Tolerans, Sanal İletişim, Sosyal Medya Bağımlılığı seviyeleri evli olan bireylere göre anlamlı şekilde daha yüksektir. Buna karşılık Dürtüsellik ve Öz Kontrol puanları ise evli bireylerde daha yüksek seviyededir.

Çalışmanın gelir düzeyi değişkeni ile değerlendirme araçları arasındaki anlamlı istatistiksel farklılıkları bulmak amacıyla tek yönlü ANOVA ve Tukey post-hoc testi yapılmıştır. Toplanan veriler analiz edildiğinde, orta gelir grubundaki bireylerin sosyal yalnızlık düzeyinin (Ort = 13,86), üst orta gelir grubundaki bireylere (Ort = 11,03) kıyasla anlamlı düzeyde yüksek olduğu; duygusal romantik yalnızlık düzeyinin alt orta gelir grubundaki bireylerde (Ort = 21,08), yüksek gelir grubundakilere (Ort = 11,42) göre anlamlı biçimde yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca, sosyal ve duygusal yalnızlık düzeyi orta gelir grubundaki bireylerde (Ort = 45,89), üst orta gelir grubuna (Ort = 38,78) kıyasla anlamlı düzeyde yüksek olmaktadır.

Çalışmanın sosyal medya kullanımı faktörü ile ölçüm araçları arasındaki anlamlı istatistiksel farklılıkları saptamak hedefiyle bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Toplanan veriler analiz edildiğinde, yalnızca sosyal medya kullanmayan bireylerin duygusal romantik yalnızlık düzeylerinin (Ort = 11,20), sosyal medya kullanan bireylere (Ort = 19,56) kıyasla anlamlı düzeyde daha düşük olduğu görülmektedir.

Araştırmanın sosyal medya kullanım süresi faktörü ile değerlendirme araçları arasındaki anlamlı istatistiksel farklılıkları saptamak için tek yönlü ANOVA ve Tukey post-hoc testi yapılmıştır. Toplanan veriler incelendiğinde; duygusal romantik yalnızlık düzeyinin 4–6 saat (Ort = 22,00) ve 7 saat üzeri (Ort = 22,85) sosyal medya kullanan bireylerde, 1 saat altı (Ort = 15,97) ve 1–3 saat (Ort = 18,17) kullanan bireylere göre anlamlı seviyede yüksek bir sonuç verdiği saptanmıştır. Aynı şekilde, sanal tolerans ve iletişim ile sosyal medya bağımlılığı değişkenlerinde de kullanım süresi arttıkça puan ortalamalarının anlamlı biçimde yükseldiği

belirlenmiştir. Dürtüsellik açısından ise 1–3 saatlik kullanıcılar ile 4–6 saatlik kullanıcılar arasında anlamlı fark gözlenmiş, 4-6 saat kullanan bireylerin puanları daha düşük bulunmuştur. Öz disiplin düzeyi, 1–3 saatlik kullanım süresine sahip bireylerde 4–6 saat kullananlara göre daha yüksek bulunmuş; öz kontrol puanları da yine 1–3 saatlik kullanıcıların lehine anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır. Öz şefkat açısından ise 4 ila 6 saat sosyal medya ağlarını kullanan bireylerin puanlarının 1 saatten az kullananlara göre anlamlı düzeyde düşük olduğu saptanmıştır. Diğer değişkenler açısından sosyal ağ kullanım süresine bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Elde edilen bulgular çoklu doğrusallık varsayımı çerçevesinde değerlendirildiğinde; sosyal ve duygusal yalnızlık değişkeni ile sosyal medya bağımlılığı ($r = 0,288$), öz şefkat ($r = -0,332$) ve öz kontrol ($r = -0,309$) arasında anlamlı, ancak düşük seviyede korelasyonlar gözlemlenmiştir. Sosyal medya bağımlılığı ile öz kontrol ($r = -0,468$) ve öz şefkat ($r = -0,391$) arasında orta seviyede, ters (negatif) yönlü ve istatistiksel biçimde anlamlı ilişkiler yer almaktadır. Öz kontrol ile öz şefkat arasında ise yine orta düzeyde ve pozitif yönlü bir korelasyon ($r = 0,428$) bulunmuştur. Bu bulgular doğrultusunda, değişkenler arasında çoklu doğrusallığın kritik eşik olan $r = 0,80$ 'in oldukça altında kaldığı görülmektedir. Bu nedenle, söz konusu değişkenlerin birlikte yer aldığı çoklu regresyon analizlerinde çoklu doğrusal bağlantı açısından ciddi bir sorun oluşturmaları beklenmemektedir. Veriler Tablo 3'de sunulmuştur.

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. Yaş	1	.194**	.041	-.255**	-.052	-.350**	-.194**	-.310**	.215**	.039	.170**	.122*
2. Sosyal Yalnızlık		1	.467**	.148**	.685**	.019	.160**	.088	-.071	-.305**	-.196**	-.194**
3. Duygusal Ailesel Yalnızlık			1	.197**	.728**	.114*	.175**	.154**	-.149**	-.288**	-.243**	-.255**
4. Duygusal Romantik Yalnızlık				1	.719**	.331**	.248**	.324**	-.231**	-.120*	-.220**	-.252**
5. Sosyal ve Duygusal Yalnızlık					1	.247**	.282**	.288**	-.225**	-.314**	-.309**	-.332**
6. Sanal Tolerans						1	.651**	.931**	-.473**	-.289**	-.471**	-.423**
7. Sanal İletişim							1	.883**	-.344**	-.263**	-.368**	-.269**
8. Sosyal Medya Bağımlılığı								1	-.458**	-.305**	-.468**	-.391**
9. Dürtüsellik									1	.410**	.899**	.359**
10. Öz Disiplin										1	.768**	.365**
11. Öz Kontrol											1	.428**
12. Öz Şefkat												1

**= $p < .01$

Tablo 3. Yaş ve Ölçme Araçları Korelasyon Analizi Bulguları

Araştırma amaçları doğrultusunda oluşturulan hipotezlerin test edilmesi amacıyla yapısal eşitlik modeli kurulmuştur. Kurulan modelin genel uyum değerleri incelendiğinde; yapısal eşitlik modelinin genel olarak veri ile iyi düzeyde örtüştüğü ve anlamlı bir model olduğu söylenebilmekte ve hipotez testlerinin geçerli olacağı tespit edilmektedir. Değerler aşağıdaki Tablo 4'de sunulmuştur.

Uyum İndeksi	Kriter (İdeal)	Model Değeri	Yorum
χ^2 / df	< 3 (iyi), < 5 (kabul)	3,748	Kabul edilebilir düzeyde uyum
RMSEA	< 0,05 (iyi), < 0,08 (orta), < 0,10 (kabul)	0,026	Çok iyi düzeyde uyum
GFI	> 0,90	0,903	Kabul edilebilir düzeyde uyum
AGFI	> 0,90	0,901	Kabul edilebilir düzeyde uyum
CFI	> 0,95 (iyi), > 0,90 (kabul)	0,95	İyi uyum düzeyinde
TLI (NNFI)	> 0,95 (iyi), > 0,90 (kabul)	0,954	İyi uyum düzeyinde
IFI	> 0,90	0,952	İyi uyum düzeyinde
NFI	> 0,90	0,931	Kabul edilebilir düzeyde uyum
RMR	< 0,08	0,055	Kabul edilebilir düzeyde uyum

Tablo 4. Yapısal Eşitlik Modeli Uyum İndeksleri Değerlendirmesi

Yapılan analizler sonucunda araştırmanın hipotezleri incelendiğinde sosyal ve duygusal yalnızlık ile öz şefkat ve sosyal medya bağımlılığı arasında öz şefkat ile de sosyal medya bağımlılığı arasında istatistiksel bağlamda anlamlı korelasyon saptanmamıştır. Sosyal ve duygusal yalnızlık ile öz kontrol, sosyal medya bağımlılığı ile öz kontrol arasında negatif korelasyon ve istatistiksel olarak anlamlı ilişki saptanırken öz şefkat ile öz kontrol arasında da pozitif yönlü korelasyon saptanmıştır. Sosyal ve duygusal yalnızlık ile sosyal medya bağımlılığı arasındaki ilişkide ise öz kontrolün aracı rolü bulunurken öz şefkatin bulunamamıştır.

4. TARTIŞMA VE SONUÇLAR

Sosyal medya bağımlılığı ile öz kontrol arasında negatif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Bu ilişki, düşük öz kontrole sahip bireylerde sosyal medya bağımlılığının gelişme riskinin fazla olduğunu yüksek öz kontrole sahip bireylerde ise daha az olduğunu göstermektedir. Öz kontrol bireyin sosyal medya kullanımını sınırlandırmasında önemli bir etki etmektedir. Kendini denetleyebilen bireylerin öz kontrolü yüksektir ve kendini denetleyebilen bireyler sosyal medya kullanımını sınırlandırabilir ve bu süreci daha sağlıklı yönetebilir. Literatürde bu bulguyu destekleyen çalışmalarda bulunmaktadır. Erdem ve Gökalp (2024), çalışmasında sosyal medya bağımlılığı ve öz kontrolün negatif yönlü ilişki içinde olduğunu, Ekşi ve arkadaşları (2019), negatif yönlü ilişki doğrultusunda öz kontrolü düşük olan bireylerin daha kolay bağımlılık geliştirdiğini, benzer şekilde Habermann (2021), öz kontrol düzeyinin artmasının sosyal medya bağımlılığını azaltmada etkili olabileceği sonucuna ulaşmışlardır.

Sosyal ve duygusal yalnızlık ile öz kontrol arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Bu ilişki, bireylerin yalnızlık düzeyi arttıkça öz kontrol düzeylerinin azalacağını ya da öz kontrol düzeyi arttıkça yalnızlık düzeyinin azalacağını göstermektedir. Bu ilişki bize yalnızlık yaşayan bireylerin olumsuz duygular yaşayabileceğini, sosyal desteği az olan bireyin yalnızlaşabileceğini, bazı olumsuz davranışlara (bağımlılık gibi) yönelebileceğini bunun da öz kontrol seviyesini düşüreceğini göstermektedir. Literatürde bunu destekleyen çalışmada

mevcuttur. Kayaş ve Akcaoglu (2022) çalışmasında yalnızlığın yüksek düzeyde olmasının öz kontrolü olumsuz etkileyeceği sonucuna ulaşmıştır.

Öz kontrol ve öz şefkat arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Bu ilişki bireylerin öz şefkat arttıkça öz kontrol seviyesinin arttığını aynı şekilde öz kontrol arttıkça öz şefkatinde arttığını göstermektedir. Öz şefkatli bireyler kendileri daha hoşgörülü yaklaştıkları için olumsuzluklarla daha kolay başa çıkabilirler. Bu da bireylerin kendini denetlemesinde kolaylık sağlayarak psikolojik iyi oluşa olumlu etki edecek ve öz kontrolü de yükseltecektir. Literatürde benzer çalışma bulunmaktadır. Kurucu (2023), çalışmasında öz kontrol ve öz şefkatin otantiklik ve psikolojik iyi oluşa pozitif yönlü ilişkili olduğu ve bu iki değişkenin pozitif yönlü aracılık ettiği sonucuna varmıştır.

Sosyal ve duygusal yalnızlık ile sosyal medya bağımlılığı arasında anlamlı istatistiksel bir ilişki bulunamamıştır. Literatürde bu konuda çelişkili bulgular mevcuttur. Hipotezimizi desteklemeyen çalışmalar; Erdemir ve Ayas (2023), çalışmasında değişkenler arasında pozitif yönde ilişki bulurken Hasırcı ve arkadaşları (2024), değişkenler arasında zıt yönlü anlamlı ilişkiler bulmuştur. Benzer şekilde Anlı (2018), sosyal ve duygusal yalnızlık ile sosyal medya bağımlılığı arasında pozitif ve anlamlı ilişki bulmuştur. Hipotez sonucumuzu destekleyen çalışmalar; Gürbüz ve arkadaşları (2024), çalışmasında yalnızlık ve sosyal medya bağımlılığı arasında ilişki bulunamamıştır. Doğan ve Karakuş (2016), çalışmasında sosyal ağ kullanımı ile sosyal yalnızlık arasında zayıf ve anlamsız ilişki bulmuştur. Bu çelişkinin katılımcıların bireysel farklılıklarından, çalışmanın örnekleminde, kullanım amacının farklılıklarından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Sosyal ve duygusal yalnızlık ile öz şefkat arasında, sosyal medya bağımlılığı ile öz şefkat arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır. Literatürde ilişkilerin olduğu çalışmalar mevcuttur. Akın (2010), Küçükkelçi ve Şahin (2023), çalışmalarında yalnızlık ile sosyal medya bağımlılığı arasında anlamlı ilişkiler bulurken Wei (2024), Mitropolou ve arkadaşları (2022), sosyal medya bağımlılığı ve öz şefkat arasında anlamlı ilişkiler bulmuşlardır. İlişki bulunmamasında katılımcıların oluşturduğu örneklem farkının, kişilik özelliklerinin ve kültürel farkların etki edebildiği düşünülmektedir.

Sosyal ve duygusal yalnızlık ile sosyal medya bağımlılığı arasındaki ilişkide öz kontrolün aracılık rolü bulunurken öz şefkatin bulunmamıştır. Yalnızlık ile sosyal medya bağımlılığı arasındaki ilişkide öz kontrol aracı etki ederken öz şefkat etmemiştir.

Bulgular kısmında verilen bilgiler doğrultusunda çalışmanın demografik değişkenleri (cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim, gelir düzeyi, sosyal medya kullanım süresi, kullanım durumu) ile çalışmanın değişkenleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Elde edilen sonuçlar doğrultusunda; bireylerin öz kontrol düzeyleri yalnızlık seviyelerini, sosyal medya bağımlılığı geliştirme davranışlarını ve öz şefkat düzeylerini etkilemektedir. Bu doğrultuda bireylerin öz şefkatlerini ve öz kontrolleri geliştirmek için psikoeğitimler düzenleyerek bireylerin olumsuz duyguları kabullenme ve sağlıklı baş etmenin nasıl olacağını göstererek ve bunları kontrol etme becerisinin sağlanmasına yönelik farkındalık oluşturulabilir. Yapılan bu çalışmayla birlikte daha önce birlikte çalışılmadığı bilinen değişkenler bir arada çalışılarak literatüre katkı sunması amaçlanmıştır.

KAYNAKÇA

- Akcan, K., Karakut, Ş., Kabalcioğlu Bucak, F. (2023). Sağlık Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Sosyal Medya Bağımlılığının Yalnızlık ve Depresyon ile İlişkisi. Genel Sağlık Bilimleri Dergisi, 5(2), 178-189.
- Akgül, H. (2020). Yetişkinler İçin Sosyal Duygusal Yalnızlık Ölçeği'nin (SELSA-S) Türk Kültürüne Uyarlaması: Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması, Yalova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 10(21), 54-69.
- Akın, A., (2010). Self-compassion and Loneliness, International Online Journal of Educational Sciences, 2(3), 702-718.
- Andreassen, C. S. (2015). Online social network site addiction: A comprehensive review. Current Addiction Reports, 2(2), 175-184.
- Andreassen, C. S., Torsheim, T., Brunborg, G. S., & Pallesen, S. (2012). Development of a Facebook addiction scale. *Psychological Reports*, 110(2), 501-517.
- Anlı, G. (2018). İNTERNET BAĞIMLILIĞI: SOSYAL VE DUYGUSAL YALNIZLIK. Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi (IBAD), 3(2), 389-397. <https://doi.org/10.21733/ibad.414862>
- Arsılançoç, S., Salduz Doruk, Ç., & Koçak, O. (2023). GENÇ YETİŞKİNLERDE DİJİTAL BAĞIMLILIK VE ÖZ KONTROL İLİŞKİSİNDE PSİKOLOJİK SAĞLAMLIĞIN ARACI ROLÜ. Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (34), 467-495. <https://doi.org/10.15182/diclesosbed.1300592>
- Balcı, Ş., Pınarbaşı, T. E., Astam, F. K. (2024). Üniversite Gençliğinin TikTok Kullanımı: Duygusal ve Sosyal Yalnızlık ile TikTok Bağımlılığı Arasındaki İlişki. Türkiye İletişim Araştırmaları Dergisi (45), 100-121. <https://doi.org/10.17829/turcom.1373818>.
- Başoğlu, U. D. ve Yanar, Ş. (2017). Üniversite öğrencilerinin sosyal medya kullanım amaçları ve alışkanlıklarının belirlenmesi. Kilis 7 Aralık Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 1(2), 6-13.
- Baumeister, R. F., Heatherton, T. F., & Tice, D. M. (1994). Losing control: How and why people fail at self-regulation. *Academic Press*.
- Blackwell, D., Leaman, C., Tramposch, R., Osborne, C., & Liss, M. (2017). Extraversion, neuroticism, attachment style and fear of missing out as predictors of social media use and addiction. *Personality and Individual Differences*, 116, 69-72.

Caplan, S. E. (2010). Theory and measurement of generalized problematic Internet use: A two-steep approach. *Computers in Human Behavior*, 26(5), 1089-1097.

De Jong Gierveld, J., & Van Tilburg, T. (2006). A 6-item scale for overall, emotional, and social loneliness: Confirmatory tests on survey data. *Research on Aging*, 28(5), 582-598.

Demir, Ü. (2016). SOSYAL MEDYA KULLANIMI VE AİLE İLETİŞİMİ: ÇANAKKALE'DE LİSE ÖĞRENCİLERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA. *Selçuk İletişim*, 9(2), 27-50. <https://doi.org/10.18094/si.99029>

Doğan, U., Karakaş, Y. (2016). Lise Öğrencilerinin Sosyal Ağ Sitleri Kullanımının Yordayıcısı Olarak Yalnızlık. *Sakarya University Journal of Education*, 6(1), 57-71. <https://doi.org/10.19126/suje.40198>

Dykstra, P. A. (2009). "Older Adult Loneliness: Myths and Realities". *European Journal of Ageing*, 6, 91– 100. DOI: 10.1007/s10433-009-0110-3. <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10433-009-0110-3>

Ekşi., Turgut, T., Sevim, E. (2019). Üniversite Öğrencilerinde Öz Kontrol ve Sosyal Medya Bağımlılığı İlişkisinde Genel Erteleme Davranışlarının Aracı Rolü, *Addicta The Turkish Journal on Addictions* 6(3): 717-745. DOI: 10.15805/addicta.2019.6.3.0069

Er, F., Gürsoy, M. (2024). *Duygu Düzenleme Güçlüğü ve Mükemmeliyetçilik Arasındaki İlişkide Öz-Şefkatin Aracılık Rolü*. III. Bilisel Uluslararası Truva Bilimsel Araştırmalar ve İnovasyon Kongresi. Çanakkale: Astana Yayınları, 1040-1045.

Eraslan Çapan, B., & Sarıçalı, M. (2016). Problemlili Facebook Kullanımında Sosyal ve Duygusal Yalnızlığın Rolü. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 53-66.

Erdem, D. V., Şimşir Gökalp, Z. (2024). Ergenlerde Öz-Kontrol ve Sosyotelizm Arasındaki İlişki: Sosyal Medya Bağımlılığının Aracı Rolü. *Ege Eğitim Dergisi*, 25(2), 87- 100. <https://doi.org/10.12984/egeefd.1388373>

Erdemir, N. ve Ayas, T. (2023). Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Medya Bağımlılığı, Yalnızlık ve İyi Oluş Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(4), 708-721. <https://doi.org/10.17556/erziefd.1231203>

Eroğlu, Y., Sağar, M. E., Kaya, F. (2023). ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE ÖZ-KONTROLÜN PROBLEMLİ İNTERNET KULLANIMINI YORDAMASI. *EKEV Akademi Dergisi* (94), 345-359. <https://doi.org/10.17753/sosekev.1246985>

Friese, M., & Hofmann, W. (2009). Control me or I will control you: Impulses, trait self-control, and the guidance of behavior. *Journal of Research in Personality*, 43(5), 795-805. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2009.07.004>

Gezgin, D. M., Ümmet, D., Hamutoğlu, N. B. (2020). Üniversite Öğrencilerinde Akıllı Telefon Bağımlılığı: Çok Boyutlu Yalnızlığın Yordayıcı Rolü. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(2), 317-329. <https://doi.org/10.24315/tred.553035>

Gökçearsan, Ş., Uluyol, Ç., Şahin, S., & Alper, A. (2016). Modeling smartphone addiction: The role of smartphone usage, self-regulation, general self-efficacy and cyberloafing in university students. *Computers in Human Behavior*, 63, 639-649.

Griffiths, M. D. (2005). A 'components' model of addiction within a biopsychosocial framework. *Journal of Substance Use*, 10(4), 191-197.

Gürbüzer, N., Tekgündüz, S., Gürcan Yıldırım, D. (2024). Sağlık Çalışanlarında Sosyal Medya Bağımlılığı ve Yalnızlık. *Journal of Midwifery and Health Sciences*, 7(3), 413-423. <https://doi.org/10.62425/esbder.1563626> <https://dergipark.org.tr/tr/> (Erişim tarihi: 24.05.2025)

Habermann, J., (2021). Self-Control and Social Media Addiction (Facebook): A Quantitative Analysis. SRNN. [dx.doi.org/10.2139/ssrn.3875633](https://doi.org/10.2139/ssrn.3875633)

Hasırcı, I., Örucü, E., Kurt, P. (2024). Yalnızlığın Sosyal Medya Bağımlılığı Üzerindeki Etkisinde Yaşam Doyumunun Aracılık Rolü: Meslek Yüksekokulu Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(1), 1-18.

Hawkley, L. C., & Cacioppo, J. T. (2010). Loneliness matters: A theoretical and empirical review of consequences and mechanisms. *Annals of Behavioral Medicine*, 40(2), 218-277.

Heinrich, L. M., Gullone, E. (2006). The Clinical Significance of Loneliness: A Literature Review. *Clinical Psychology Review*, 26 (6), 695-718.

Kasapoğlu, F. (2023). University Students' Levels of Well-Being, Social Media Usage, Self-Control, and Insomnia in Turkey. *Journal of Theoretical Educational Science*, 16(2), 268-286. <https://doi.org/10.30831/akukeg.1142221>

Kayış, A. R., & Akcaoğlu, M. Ö. (2022). University Students' Loneliness, Anxiety and Mental Well-Being during COVID-19 Pandemic: The Mediation Role of Self-Control / COVID-19 Pandemisi Sürecinde Üniversite Öğrencilerinde Yalnızlık, Kaygı ve Mental İyi Oluş: Öz Kontrolün Aracılık Rolü. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(5), 109-131. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1134080>

Keyte, R., Mullis, L., Egan, H., Hussain, M., Cook, A., Mantzios, M. (2020). Self-Compassion and Instagram Use Is Explained by the Relation to Anxiety, Depression and Stress, *Journal of Technology in Behavioral Science*, 6(2), 436-441. <https://doi.org/10.1007/s41347-020-00186-z>

Kurucu, G. *Genç Yetişkinlerde Otantiklik, Öz-Şefkat, Öz-Kontrol İle Psikolojik İyi Oluş Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, T.C. Maltepe Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul, 2023.

Küçükkelçi, D. ve Şahin. (2023). Öz-Şefkat Becerisinin Covid-19 Kaygısı ve Yalnızlık ile İlişkinin İncelenmesi. *JOURNAL OF SOCIAL, HUMANITIES AND ADMINISTRATIVE SCIENCES (JOSHAS)*.

Liu, X., Yang, Y., Wu, H. Et al. The roles of fear of negative evaluation and social anxiety in the relationship between self-compassion and loneliness: a serial mediation model. *Curr Psychol* 41, 5249-5257 (2022). <https://doi.org/10.1007/s12144-020-01001-x>

MacBeth, A., & Gumley, A. (2012). Exploring compassion: A meta-analysis of the association between self-compassion and psychopathology. *Clinical Psychology Review*, 32(6), 545–552. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2012.06.003>

Mitropoulou, E., Karagianni, M., Thomadakis., (2022). Social Media Addiction, Self-Compassion, and Psychological Well-Being: A Structural Equation Model. *Alpha Psychiatry*, 23(6): 298-304. DOI: 10.5152/alphapsychiatry.2022.22957

Mosanya, M., Uram, P., Kocur, D., (2024). Social media: Does it always hurt? Self-compassion and narcissism as mediators of social media predicting effect on self-esteem and body image and gender effect: A study on a Polish community sample. *Polish Psychological Bulletin*, 55:11-25. DOI:10.24425/ppb.2024.150352

Nebioğlu, M., Konuk, N., Akbaba, S., Eroğlu, Y. (2012). The investigation of validity and reliability of the Turkish version of the Brief Self-Control Scale. *Bulletin of Clinical Psychopharmacology*, 22(4), 340-351.

Neff, K. D., Kirkpatrick, K. L. ve Rude, S. S. (2007). Self-compassion and adaptive psychological functioning. *Journal of Research in Personality*, 41, 139-154.

Neff, K. (2003). *Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself*. *Self and identity*, 2(2), 81-101.

Neff, K. D. (2003a). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and Identity*, 2(2), 85-102.

Nowland, R., Necka, E. A., & Cacioppo, J. T. (2018). Loneliness and social internet use: Pathways to reconnection in a digital world? *Perspectives on Psychological Science*, 13(1), 70-87.

Perlman, D., Peplau, L., (1984). Loneliness research: A survey of empirical findings.

Perlman, D., Peplau, L. A., Peplau, L. (1984). Loneliness Research: A Survey of Empirical Findings. In L. A. Peplau, & S. E. Goldston, (Eds.), *Preventing the Harmful Consequences of Severe and Persistent Loneliness* (pp. 13-46). US Government Printing Office, DDH Publication No: 84-1312.

Rothbaum, F., Weisz, J. R., & Snyder, S. S. (1982). Changing the world and changing the self: A two-process model of perceived control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42(1), 5-37. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.42.1.5>

Starcevic, V. (2013). Is Internet addiction a useful concept? *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 47, 16–19.

Şahin, C. ve Yağcı, M. (2017). Sosyal medya bağımlılığı ölçeği yetişkin formu: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 18(1), 523-538.

Yıldırım, M. ve Sarı, T. (2018). Öz-Şefkat Ölçeği Kısa Formu'nun Türkçeye uyarlaması: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(4), 2502-2517.

Tangney, J. P., Baumeister, R. F., & Boone, A. L. (2004). High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. *Journal of Personality*, 72(2), 271-324. <https://doi.org/10.1111/j.0022-3506.2004.00263.x>

Yaşar, M. R. (2007). Yalnızlık. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 237-260

Zessin, U., Dickh user, O., Garbade, S. (2015). The Relationship Between Self- Compassion and Well-Being: A Meta-Analysis. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 7(3), 340 364. <https://doi.org/10.1111/aphw.12051>

Xie, Q., Manova, V. & Khoury, B. How do dispositional mindfulness and self-compassion alleviate loneliness? The mediating role of rejection sensitivity. *Curr Psychol* 42, 23712–23721 (2023). <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03549-2>



Wei, P., (2024). The effect of self-compassion on social media addiction among college students- The mediating role of gratitude: An observational study, *Medicine*, 103(21):e377775. DOI:10.1097/MD.00000000000037775.

GENÇLERDE NOMOFOBİ: CİNSİYET VE FARKLI DEMEGRAFİK ÖZELLİKLERLE BAĞLANTI

Dr. Öğr. Üye. Abdullah ALDEMİR

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Orcid: 0000-0001-5887-1050

abdullah.aldemir35@gmail.com

ÖZET

Bu araştırmada bireylerde görülebilecek olan telefonsuz kalma veya erişememe sonrasında ortaya çıkan kaygı durumunun demografik özellikler çerçevesinde incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında kişisel bilgi formu oluşturulmuş ve Fırat Nomofobi Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada yaşları 15 ile 18 arasında değişen bireyler yer almıştır. Araştırma 84 kişi ile yürütülmüş olup, 51 kadın (% 60.7) ve 33 erkek (% 39.3) katılımcıdan oluşmuştur. Analizler öncesinde verilerin normalliği test edilmiş ve çarpıklık basıklık değerlerinin +2 ile -2 arasında değer aldığı anlaşılmıştır [cinsiyet (.447 ile -1.845), sınıf düzeyi (.022 ile -1.277), günde ortalama telefon kullanım süresi (.067 ile -.837), telefon yanında yokken ne hissettiği (-.375 ile -.964), telefonu yatağına götürme (1.176 ile -.633) ve nomofobi (.515 ile .350)]. Ardından Fırat Nomofobi Ölçeğinin çalışma kapsamında doğrulaması yapılmış ve uyum iyiliği değerlerinin kabul edilebilir aralıklarda olduğu görülmüştür [χ^2 (df = 20, N=84) = 27.356, χ^2 /df=1.36, CFI= .96, IFI = .96, TLI = 94, GFI = 92, RMSEA=.06)]. Araştırmada nomofobinin cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Yapılan analizde cinsiyetler arasında kadın ($\bar{x}$ = 20.08, SS=6.56) ve erkek ($\bar{x}$ = 20.55, SS=6.52) anlamlı bir fark elde edilememiştir (t(82)= -.31, p=0.75). Katılımcıların akıllı telefonu yatağına giderken yanında götürme durumu ile nomofobi arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiş ve akıllı telefonunu yatağına götürülenlerin lehine evet ($\bar{x}$ = 21.71, SS=6.25) ve hayır ($\bar{x}$ = 15.90, SS=5.30) anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür (t(82)= 3.82, p = .00). Nomofobinin sınıf düzeyi, gün içerisinde akıllı telefon kullanım düzeyi ve akıllı telefon yanında olmadığında hissedilenler olmak üzere ikiden fazla gruplarda farklılaşma olup olmadığını ortaya koymak için tek yönlü anova analizleri yapılmıştır. Bu kapsamda farklı sınıf düzeyinde gruplar arasında anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır [$F(3, 80)$ = .175, p = .913)]. Bununla birlikte gün içerisindeki akıllı telefonun kullanım süresi için nomofobinin gruplar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Analiz sonuçlarına göre gruplar arası anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür [$F(3, 80)$ = 3.139, p = .030)]. Post Hoc analizlerinden Scheffe tercih edilmiş ve yapılan Post Hoc analizi sonrasında nomofobinin akıllı telefonunu 0-2 saat arası kullananlar ile ($\bar{x}$ = -2.83, SS=1.98) ile akıllı telefonunu 6-8 saat arası kullananlar ($\bar{x}$ = -6.81, SS=2.49) anlamlı şekilde farklılaştığı anlaşılmıştır. Akıllı telefonu yanında olmadığında katılımcıların duygu durumlarının gruplar arasında farklılaşması incelendiğinde ise anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür [$F(3, 80)$ = 8.355, p = .00)]. Post Hoc analizlerinden Scheffe tercih edilmiş ve yapılan Post Hoc analizi sonrasında rahat hissedilenlerin kaygılı ($\bar{x}$ = -6.02, SS=2.08) ve eksik

($\bar{x} = -6.72$, $SS=1.60$) hissedenlere göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı ($p < .05$), kaygılı hissedenlerin rahat hissedenler ($\bar{x} = 6.02$, $SS=2.08$) ve umursamayanlara göre ($\bar{x} = 6.07$, $SS=2.37$) anlamlı şekilde farklılaştığı ($p < .05$), eksik hissedenlerin rahat hissedenler ($\bar{x} = 6.72$, $SS=1.60$) ve umursamayanlara göre ($\bar{x} = 6.78$, $SS=1.96$) anlamlı şekilde farklılık gösterdiği ($p < .05$) ve umursamayanların kaygılı ($\bar{x} = -6.07$, $SS=2.37$) ve eksik hissedenlere ($\bar{x} = -6.78$, $SS=1.96$) göre anlamlı şekilde farklılaştığı bulunmuştur ($p < .05$).

Anahtar Kelimeler: Nomofobi, Ergenlik, Akıllı Telefon

1. GİRİŞ

Teknolojinin hızla gelişmesi ve mobil cihazların günlük yaşantıdaki yerinin giderek artması, bireylerin akıllı telefonlara olan bağımlılığını artırmaktadır. Bu bağımlılık, modern yaşamın bir parçası olarak görülmekle birlikte bazı bireylerde akıllı telefondan uzak kalma kaygısı olarak bilinen nomofobi (no-mobile-phone-phobia) gelişmesine neden olabilmektedir (Gezgin et al., 2017). Nomofobi, bireyin cep telefonuna erişemediği durumlarda yaşadığı yoğun kaygı, huzursuzluk ve stres olarak tanımlanmaktadır ve bu durum, bireyin günlük aktivitelerini ve psikolojik iyi oluşunu etkileyebilmektedir (Roberts et al., 2014).

Son yıllarda yapılan araştırmalar, nomofobinin bireylerin psikolojik durumları, yaş, cinsiyet ve teknoloji kullanım alışkanlıkları ile ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Kuşcu & Göde (2024) dijital çağın bireylerde FoMO (Fear of Missing Out - gelişmeleri kaçırma korkusu) ve netlessfobi (internetsiz kalma korkusu) gibi yeni psikolojik rahatsızlıkları tetiklediği belirtilmektedir. Özellikle sosyal medya ve dijital platformlardaki sürekli etkileşim, bireylerin gerçek dünya ile bağlarını zayıflatmakta ve nomofobi seviyelerini artırmaktadır (Kuşcu & Göde, 2024).

Nomofobiye ilişkin yapılan araştırmalarda bireylerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığı konusunda çelişkili bulgular bulunmaktadır. Bazı araştırmalar (Gezgin et al., 2017) cinsiyetin nomofobi üzerinde belirleyici bir faktör olmadığını öne sürerken, bazı çalışmalar kadın bireylerin telefon bağımlılığı ve nomofobi açısından daha yüksek seviyelere sahip olabileceğini iddia etmektedir (Roberts et al., 2014). Bununla birlikte, farklı bir araştırmada, akıllı telefon kullanımının bireylerde sosyal izolasyon, depresyon ve düşük benlik algısı gibi olumsuz psikolojik etkiler yarattığı belirtilmektedir (Erdem et al., 2017).

Nomofobi, bireylerin akademik başarıları ve sosyal ilişkileri üzerinde de etkili olabilmektedir. Büyükalım (2020), üniversite öğrencilerinde nomofobi, aidiyet duygusu ve yaşam doyumu arasındaki ilişkiler incelenmiş ve nomofobinin bireylerin sosyal bağlarını zayıflatarak aidiyet hissini olumsuz etkilediği bulunmuştur. Benzer şekilde, Büyükçolpan (2019) nomofobi ile depresyon ve algılanan sosyal destek arasındaki bağlantıyı incelemiş ve nomofobinin bireylerin psikolojik iyi oluşlarını doğrudan etkilediğini ortaya koymuştur.

Bu araştırma, nomofobi düzeyleri ile demografik değişkenler arasındaki ilişkiyi anlamaya yönelik olarak yürütülmüştür. Cinsiyet, telefon kullanım süresi, akıllı telefonu yatağa götürme durumu ve bireylerin kaygı seviyeleri gibi değişkenler incelenerek nomofobi üzerindeki etkileri değerlendirilmiştir. Aynı zamanda, bireylerin kendilerini rahat, kaygılı, eksik veya umursamayan olarak tanımlamalarının nomofobi düzeyleri ile nasıl bir ilişki içinde olduğu araştırılmıştır. Bu çalışmanın literatüre katkısı ise, nomofobi ile ilgili değişkenlerin bütünsel bir şekilde ele alınarak bireylerin teknoloji bağımlılığı ve psikolojik iyi oluş düzeylerine yönelik daha kapsamlı bir çerçeve sunmasıdır. Nomofobiye dair güncel bulguların ortaya konulması,

özellikle teknoloji bağımlılığı ve akıllı telefon kullanım alışkanlıklarının bireylerin ruh sağlığı üzerindeki etkisini anlamak açısından büyük önem taşımaktadır.

2. YÖNTEM

Bu çalışma, bireylerde meydana gelebilecek akıllı telefonsuz kalma ya da ona erişememe sonucunda yaşanan kaygıyı farklı demografik değişkenler açısından ele alan nicel bir araştırmadır. Nicel araştırma yöntemi, çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiyi inceleyerek nesnel kuramları test etmeye odaklanmaktadır. Bu değişkenlerin ölçülmesi büyük oranda konuyla ilişkili olan ölçme araçlarıyla gerçekleştirilir. Bu sayede sayısal formata dönüşen veriler, istatistiksel analizler yoluyla değerlendirilir (Creswell, 2014). Ayrıca, bu araştırmada ilişkisel araştırma deseni kullanılmıştır. İlişkisel tarama deseni, bireyin belirli özelliklerinin diğer değişkenler üzerindeki etkisini belirlemeye yardımcı olmaktadır (Franken, Huyn & Wallen, 2012).

2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 84 bireyden meydana gelmiştir. Çalışma grubu, uygun örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Bu yöntem, zaman kaybını en aza indirdiği için tercih edilmekte olup, ekonomik olmasının yanı sıra iş gücü açısından da tasarruf sağlamaktadır (Büyüköztürk et al., 2015). Katılımcıların yaş aralığı 15 ila 18 arasında değişmekte olup, yaş ortalaması 16.37 ve standart sapma 1.050'dir. Demografik değişkenlere dair diğer bilgiler şöyledir.

Çizelge 1. Demografik Değişkenlere Ait Bilgiler ve Dağılımın Normallik Analizi

Cinsiyet	n	%	Min	Max	$\bar{X}$	SD	Skewnes	SH	Kurtosi	SH
			.	.			s		s	
Kadın	5	60.				.491	.447	.26	-1.845	.52
	1	7						3		0
Erkek	3	39.								
	3	3								
Sınıf düzeyi	n	%								
9. sınıf	3	3.6				.912	.022	.26	-1.277	.52
10. sınıf	3	39.						3		0
	3	3								
11. sınıf	2	26.								
	2	2								
12. sınıf	2	31								
	6									
GOTKS	n	%								
0-2 saat	1	17.				.934	.067	.26	-.837	.52
	5	9						3		0
2-4 saat	3	35.								
	0	7								
4-6 saat	2	33.								
	8	3								
6-8 saat	1	13.								

	1	1							
TYOH									
Rahat	1	22.			.988	-.375	.26	-.964	.52
	9	6					3		0
Kaygılı	1	15.							
	3	5							
Eksik	4	48.							
	1	8							
Umursamıyorum	1	13.							
	1	1							
TYGD									
Evet	6	75			.436	1.176	.26	-.633	.52
	3						3		0
Hayır	2	25							
	1								
FNÖ									
		8	37	20.2	6.51	.515	.26	.350	.52
				6	1		3		0
Toplam									
	8	100							
	4								

GIATKS = Günde içinde akıllı telefon kullanım süresi, TYOH = Telefonu yanında olmadığında hissettiği, TYGD = Telefonu yatağa götürme durumu, FNÖ = Fırat nomofobi ölçeği

Tablo 1’de, katılımcıların farklı değişkenlere göre bilgileri yer almaktadır. Bu doğrultuda katılımcıların kadın ağırlıklı (% 60.7) olduğu görülmektedir. Bununla birlikte ağırlıklı olarak üst sınıflarda olmak üzere farklı sınıf düzeylerinde eğitim görükleri anlaşılmaktadır. Katılımcıların günlük telefon kullanım sürelerinin çoğunlukla 2-4 saat (% 35.7) ile 4-6 saat (% 33.3) aralığında olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca katılımcıların akıllı telefonu yanında olmadığında çoğunlukla eksik hissettiği (% 48.8) ve büyük oranda telefonunu yatağa götürdükleri (% 75) görülmüştür. Bununla birlikte Tablo 1’de katılımcıların cinsiyet, sınıf düzeyi, GIATKS, TYOH, TYGD ve FNÖ değişkenlerine verdikleri yanıtlar için minimum ve maksimum puanları, ortalamaları, standart sapmaları, çarpıklık, basıklık katsayılarını ve standart hata değerlerini göstermektedir. Veri dağılımının normallliğini değerlendirmek için çarpıklık katsayıları önerilen -3 ila +3 (veya -2 ila +2) aralığına göre değerlendirilmiştir (Karaalioğlu, 2015). Bulgular, ölçek puanlarının normal dağılım gösterdiğini göstermiştir.

2.2 İşlem

Araştırmaya katılım sağlayan bireylerden toplanan nicel verilerin işlenmesi ve yorumlanması için IBM SPSS 21 programı kullanılmıştır. Ulaşılan 84 ham veri ilk olarak bu programa aktarılmıştır. Ardından IBM SPSS 21 ve AMOS programı analizler için kullanılmıştır. Verilerin analiz sürecinde, betimleyici istatistikler için frekans analizi ve yüzde; nomofobi ve demografik değişkenler için bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü ANOVA analizi yapılmıştır. Uyum iyiliği değerleri için alanyazında yer alan değerler kullanılmıştır (RMSEA < .10 (Bentler & Bonett, 1980), CFI ≥ .90 (Bentler, 1990), IFI ≥ .90 (Bollen, 1989), NFI ≥ .80 (Marsh, Balla, & McDonald, 1988; Bentler & Bonett, 1980), NNFI ≥ .90 (Bentler & Bonett, 1980), GFI ≥ .85

(Jöreskog & Sörbom, 1988), $AGFI \geq .80$ (Marsh et al., 1988), $SRMR \leq .08$ (Brown, 2006; Hu & Bentler, 1999).

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aşamasında Fırat Nomofobi Ölçeği (FNÖ) ve kişisel bilgi formuyla birlikte kullanılmıştır.

2.3.1. Fırat Nomofobi Ölçeği

Fırat Nomofobi Ölçeği Kanbay et al., (2022) tarafından geliştirilmiştir. Yapılan analizler Fırat Nomofobi Ölçeği'nin kabul edilebilir yapı ve kapsam geçerliliğine sahip olduğunu ortaya koymuştur.. Araç, 5'li Likert tipi bir ölçek üzerinde derecelendirilmiş sekiz maddeden oluşmaktadır ("1 = Hiç uygun değil," '2 = Uygun değil,' '3 = Orta derecede uygun", '4 = Uygun' ve '5 = Kesinlikle uygun'). Ölçme aracı toplam varyansın %55,9'unu açıklamaktadır ve Cronbach's alpha (α) değeri 0,89'dur. Hiçbir madde ters puanlanmamıştır.

Bu çalışmada ise, ölçme aracının Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı toplam puan için .83 olarak hesaplanmıştır. Yapılan doğrulama sonucu uyum iyiliği değerlerin kabul edilebilir aralıklarda olduğu görülmüştür [χ^2 (df = 20, N=84) = 27.356, $\chi^2/df=1.36$, CFI= .96, IFI = .96, TLI = 94, GFI = 92, RMSEA=.06)].

2.4. Kişisel bilgi formu

Araştırmada bireylerin çeşitli değişkenlere göre durumlarını belirlemek amacıyla hazırlanmıştır.

2.5. Veri Toplama Süreci

Araştırmanın nicel verileri çevrimiçi olacak şekilde toplanmıştır. Araştırmaya katılım konusunda gönüllü olan bireylere, kişisel bilgi formuyla birlikte belirlenen ölçme aracı uygulanmıştır. Bu araştırmanın analizleri, 84 bireyin verisi üzerinden yapılmıştır.

2.6. Verilerin Analizi

Araştırmaya katılan bireylerden toplanan nicel verilerin işlenmesi ve yorumlanması için IBM SPSS 21 programı kullanılmıştır. Ulaşılan 84 veri ilk olarak bu programa aktarılmıştır. Veriler analize hazır hale getirildikten sonra IBM SPSS 21 programı analizler için kullanılmıştır. Verilerin analiz sürecinde, betimleyici istatistikler için frekans analizi ve yüzde analizleri ve diğer analizler yapılmıştır.

3. BULGULAR

Çizelge 2. Cinsiyete ve Akıllı Telefonu Yatağına Götürme Durumuna Göre FNÖ T-testi Analizi

			n	$\bar{x}$	t	sd	p
FNÖ	Cinsiyet	Kadın	51	20.08	-.319	82	.750
		Erkek	33	20.55			
	TYGD	Evet	63	21.71	3.82	82	.000
		Hayır	21	15.90			

Tablo 2 incelendiğinde cinsiyete göre nomofobide anlamlı bir farklılaşma meydana gelmediği anlaşılmaktadır. Yani kadın ve erkek bireyler arasında akıllı telefonsuz kalma korkusu bakımından bir farklılaşma görünmemektedir [(FNÖ = F (.030), $p = .862$). Cinsiyetten farklı olarak telefonu yatağına götürme durumunda FNÖ için gruplar arası anlamlı bir farklılık

bulunmakta olup, akıllı telefonu yatağa götürme konusunda zorlanan bireyler lehine farklılaşma görülmüştür (FNÖ = F (.604), p = .439).

Çizelge 3. Sınıf düzeyi, GİATKS, TYOH İçin FNÖ Tek Yönlü Anova Analizi

	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
FNÖ	Sınıf düzeyi	Gruplararası	22.965	3	7.655	.175
		Gruplar içi	3495.273	80	43.691	.913
		Toplam	3518.238	83		
	GİATKS	Gruplararası	370.532	3	123.511	3.139
		Gruplar içi	3147.706	80	39.346	.030
		Toplam	3518.238	83		
	TYOH	Ggruplararası	839.343	3	279.781	8.355
		Gruplar içi	2678.895	80	33.486	.000
		Toplam	3518.238	83		

GİATKS = Günde içinde akıllı telefon kullanım süresi, TYOH = Telefonu yanında olmadığında hissettiği, FNÖ = Fırat nomofobi ölçeği

Tablo 3 incelendiğinde FNÖ için sınıf düzeyinde gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir [(FNÖ = F (.918), p = .436)]. FNÖ için GİATKS durumu incelendiğinde gruplarda anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür (FNÖ = F (2.977), p = .036). Yapılan Pocht Hoc analizi sonrası nomofobinin akıllı telefonunu 0-2 saat arası kullananlar ile ($\bar{x}$ = -2.83, SS=1.98) ile akıllı telefonunu 6-8 saat arası kullananlar ($\bar{x}$ = -6.81, SS=2.49) anlamlı şekilde farklılaştığı anlaşılmıştır. Yine katılımcıların FNÖ için TYOH durumlarına bakılmış ve gruplar arasında anlamlı farklılıklar olduğu anlaşılmıştır (FNÖ = F (1.118), p = .347). Gerçekleştirilen Pocht Hoc analizi sonrası rahat hissedenlerin kaygılı ($\bar{x}$ = -6.02, SS=2.08) ve eksik ($\bar{x}$ = -6.72, SS=1.60) hissedenlere göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı (p< .05), kaygılı hissedenlerin rahat hissedenler ($\bar{x}$ = 6.02, SS=2.08) ve umursamayanlara göre ($\bar{x}$ = 6.07, SS=2.37) anlamlı şekilde farklılaştığı (p< .05), eksik hissedenlerin rahat hissedenler ($\bar{x}$ = 6.72, SS=1.60) ve umursamayanlara göre ($\bar{x}$ = 6.78, SS=1.96) anlamlı şekilde farklılık gösterdiği (p< .05) ve umursamayanların kaygılı ($\bar{x}$ = -6.07, SS=2.37) ve eksik hissedenlere ($\bar{x}$ = -6.78, SS=1.96) göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür (p< .05).

4. GENEL DEĞERLENDİRME VE SONUÇLAR

Bu araştırmada, cinsiyetin nomofobi düzeyi üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı görülmüştür. Kadın ve erkek bireyler arasında akıllı telefonsuz kalma korkusu açısından belirgin bir farklılık bulunmaması, nomofobinin cinsiyetten bağımsız olarak bireyin teknolojiye olan bağlılığıyla daha fazla ilişkili olabileceğini düşündürmektedir (Gezgin et al., 2017). Benzer şekilde, Roberts ve arkadaşları (2014) tarafından yapılan çalışmada, cep telefonu bağımlılığının cinsiyetler arasında farklılık göstermediği ve her iki cinsiyetin de benzer düzeyde bağımlılık geliştirdiği belirtilmiştir. Ancak, bazı araştırmalar kadın bireylerin telefon bağımlılığı ve nomofobi açısından daha yüksek seviyelere sahip olabileceğini iddia etmektedir (Roberts et al., 2014). Bununla birlikte, akıllı telefonu yatağa götürme durumunun nomofobi üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu gözlemlenmiştir. Akıllı telefonu yatağa götürmekte zorlanan bireylerin daha yüksek nomofobi seviyelerine sahip olması, telefon kullanım alışkanlıklarının ve bağımlılığın psikolojik etkilerini yansıtır olabilir. Gökteş ve Demirel'in (2023) lise öğrencileri üzerinde

yaptığı araştırma, uyumadan önce yatakta akıllı telefonla zaman geçirme durumunun nomofobi seviyelerini artırdığını göstermektedir. King ve arkadaşlarının (2014) yaptığı araştırma ise, cep telefonu kullanımının bireylerin duygusal durumlarını etkilediğini ve özellikle kaygı bozukluğu olan bireylerde nomofobi seviyelerinin daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

Nomofobi, bireylerin akademik başarıları ve sosyal ilişkileri üzerinde de etkili olabilmektedir. Büyükalim (2020) tarafından yapılan çalışmada, üniversite öğrencilerinde nomofobi, aidiyet duygusu ve yaşam doyumu arasındaki ilişkiler incelenmiş ve nomofobinin bireylerin sosyal bağlarını zayıflatarak aidiyet hissini olumsuz etkilediğini bulunmuştur. Benzer şekilde, Büyükçolpan (2019) nomofobi ile depresyon ve algılanan sosyal destek arasındaki bağlantıyı incelemiş ve nomofobinin bireylerin psikolojik iyi oluşlarını doğrudan etkilediğini ortaya koymuştur.

Sosyal medya kullanımının psikolojik iyi oluş üzerindeki etkileri göz önüne alındığında, Wibowo ve Safaria (2025) tarafından yapılan çalışma nomofobi ile FoMO arasındaki güçlü bağı ortaya koymaktadır. Araştırmada, FoMO'nun nomofobi seviyelerini artırdığı ve bunun sonucunda bireylerin psikolojik iyi oluşlarının olumsuz etkilendiği belirlenmiştir. Özellikle sürekli çevrimiçi olma zorunluluğu hisseden bireylerde nomofobi seviyelerinin daha yüksek olduğu vurgulanmaktadır (Wibowo & Safaria, 2025). Bu bulgu, bireylerin dijital platformlara bağılılıklarının giderek arttığını ve bu bağılılığın onları kaygılı bir ruh haline sürükleyebileceğini göstermektedir.

Bu bulgular, nomofobinin yalnızca teknoloji kullanım süresiyle değil, bireyin psikolojik durumu ve duygusal iyi oluşuyla da yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Franchina ve arkadaşlarının (2018) yaptığı araştırma, sosyal medya kullanımının bireylerde kaygı ve nomofobi seviyelerini artırabileceğini göstermektedir. Ayrıca, Carlisle (2017) nomofobinin öğrenciler arasında yükselen bir trend olduğunu ve kaygı düzeyleriyle doğrudan ilişkili olduğunu belirtmektedir.

Bu çalışmanın sınırlılıkları arasında örneklem büyüklüğü ve çeşitliliği yer almaktadır. Farklı kültürel ve sosyo-ekonomik gruplarda yapılan araştırmalar, nomofobinin farklı faktörlerle nasıl şekillendiğini daha iyi anlamamıza yardımcı olabilir. Gelecekteki araştırmalarda, bireylerin teknoloji kullanım alışkanlıklarını etkileyen diğer psikolojik ve çevresel faktörlerin daha detaylı incelenmesi önerilmektedir. Bu bulgular ışığında, teknoloji bağımlılığı ile ilgili farkındalık yaratacak eğitim programlarının oluşturulması ve bireylerin bilinçli telefon kullanımını teşvik eden stratejilerin geliştirilmesi faydalı olabilir.

KAYNAKÇA

1. Bentler, P. M., & Bonett, D. G. Significance tests and goodness-of-fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88, 588-606, 1980. doi:10.1037/0033-2909.88.3.588
2. Bentler, P. M. Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107, 238-246, 1990. doi:10.1037/0033-2909.107.2.238
3. Bollen, K. A. *Structural Equations With Latent Variables*. New York, NY: Wiley, 1989.
4. Brown, T. A. *Confirmatory Factor Analysis For Applied Research*. New York: Guilford, 2006.

5. Büyükalim, M. *Üniversite Öğrencilerinde Genel Aidiyet, Nomofobi Ve Yaşam Doyumu Arasındaki Yordayıcı İlişkiler*, Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya, 2020.
6. Büyükçolpan, H. *Üniversite Öğrencilerinde Nomofobi, Bağlanma Biçimleri, Depresyon Ve Algılanan Sosyal Destek*, Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Hacettepe Üniversitesi, Ankara, 2019.
7. Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Yayınları, 2015.
8. Carlisle, J. The Rise of Nomophobia Among Students: Examining Anxiety Levels and Smartphone Dependency. *Journal of Educational Psychology*, 12(3), 45-67, 2017.
9. Creswell, W. J. *Qualitative, Quantitative, And Mixed Methods Approaches*. Selçuk Beşir Demir (Çev. Editörü). Ankara: Eğiten Kitap, 2014.
10. Erdem, H., Kalkın, G., Türen, U., & Deniz, M. Üniversite Öğrencilerinde Mobil Telefon Yoksunluğu Korkusunun Akademik Başarıya Etkisi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 21(3), 923-936, 2017.
11. Franchina, V., Vanden Abeele, M., van Rooij, A., Lo Coco, G., & De Marez, L. Fear of Missing Out as a Predictor of Problematic Social Media Use and Phubbing Behavior Among Flemish Adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(10), 1-18, 2018.
12. Franken, J. R., Huyn, H. H., & Wallen, N. E. *How To Design And Evaluate Research In Education*. USA: McGraw-Hill, 2012.
13. Gezgın, D. M., Şahin, Y. L., & Yıldırım, S. Sosyal Ağ Kullanıcılarının Nomofobi Düzeylerinin Çeşitli Faktörler Açısından İncelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 7(1), 1-15, 2017.
14. Göktaş, H., & Demirel, V. Lise Öğrencilerinin Nomofobi, Akıllı Telefon Bağımlılığı Ve Akademik Başarı Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 25(1), 209-232, 2023.
15. Hu, L. & Bentler, P. M. Cutoff Criteria For Fit Indexes In Covariance Structure Analysis: Conventional Criteria Versus New Alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55, 1999. doi: 10.1080/10705519909540118.
16. Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. *LISREL 7: A Guide to The Program and Applications*. Chicago, IL: SPSS Inc, 1988.
17. Kanbay, Y., Akçam, A., Özbay, S. Ç., & Özbay, Ö. Developing Fırat Nomophobia Scale and Investigating Its Psychometric Properties. *Perspectives in Psychiatric Care*, 58(4), 2534-2541, 2022.
18. King, A. L. S., Valença, A. M., Silva, A. C., Sancassiani, F., Machado, S., & Nardi, A. E. Nomophobia: Impact of Cell Phone Use Interfering With Symptoms and Emotions of Individuals With Panic Disorder Compared With a Control Group. *Clinical Practice and Epidemiology in Mental Health*, 10, 28-35, 2014.
19. Kuşcu, F. N., & Göde, A. Dijital Çağın Sebep Olduğu Duygu ve Davranış Bozuklukları. *ASSAM Uluslararası Hakemli Dergi*, 25, 30-44, 2024.
20. Roberts, J. A., Petnji Yaya, L. H., & Manolis, C. The Invisible Addiction: Cell-phone Activities and Addiction Among College Students. *Journal of Behavioral Addictions*, 3(4), 254-269, 2014.
21. Wibowo, A., & Safaria, T. The Role of Fomo on Psychological Well-Being With Nomophobia as a Mediator Among College Students. *Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues*. Advance online publication, 2025. <https://doi.org/10.1007/s12144-025-07636-y>

YABANCI DİL ÖĞRETİMİ VE MOTİVASYON ARASINDAKİ İLİŞKİ

Ali Osman ENGİN

Profesör Doktor, Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü,
Erzurum, Türkiye. (aliosman.engin@atauni.edu.tr) ORCID: [0000-0002-3705-6548](https://orcid.org/0000-0002-3705-6548).

Mehmet GEDİK

İngilizce Öğretmeni, M.E.B. Pasinler Erzurum, Türkiye, (mehmetgedik93@gmail.com)
ORCID:0000-0001-7928-092x

Özet

Bu araştırmanın amacı Erzurum ili Pasinler ilçesinde 4 büyük okulda eğitim gören 7.sınıf öğrencilerinin Yabancı Dil öğrenimine ilişkin motivasyon düzeyleri ile başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Sayısal veriler ile analiz yapılması dolayısıyla nicel bir çalışmadır. Nicel araştırma desenlerinden deneysel olmayan “ilişkisel” desende araştırma gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinde SPSS programından faydalanılmış ve veriler arasında ilişki ve regresyon analizleri yapılmıştır. Ölçek olarak güvenirliği ve tutarlılığı yüksek DÖMÖ kullanılmıştır. Öğrencilerin başarıları ve motivasyon ve alt boyutları arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki saptanmıştır.

Anahtar kelimeler: *motivasyon, başarı, yabancı dil, tutum, özgüven.*

THE RELATIONSHIP BETWEEN FOREIGN LANGUAGE TEACHING AND MOTIVATION

Ali Osman ENGİN

Professor Doctor, Atatürk University, Kazım Karabekir Faculty of Education, Department of
Education Sciences, Erzurum, Turkey. (aliosman.engin@atauni.edu.tr)
ORCID: [0000-0002-3705-6548](https://orcid.org/0000-0002-3705-6548)

Mehmet GEDİK

English Teacher, M.E.B. Pasinler Erzurum, Turkey, (mehmetgedik93@gmail.com) ORCID:
0000-0001-7928-092x

Abstract

The purpose of this study is to examine the relationship between the motivation levels and success of 7th grade students studying in 4 large schools in Pasinler district of Erzurum province in terms of learning a foreign language. Since the analysis is done with numerical data, it is a quantitative study. The research was conducted in a non-experimental "relational" design, which is one of the quantitative research designs. SPSS program was used in the analysis of the

data and relationship and regression analyses were performed between the data. DÖMÖ, which has high reliability and consistency, was used as a scale. A significant and positive relationship was determined between the students' success and motivation and its sub-dimensions.

Keywords: *motivation, success, foreign language, attitude, self-confidence.*

Introduction

In the globalizing world, learning a second and foreign language has become one of the basic acquisition areas that determine the future of societies. Social, cultural, economic and political relations between societies have revealed many vital needs such as understanding each other better and expressing themselves. According to Görgen (2019), the desire to benefit from the opportunities offered by the developments experienced every day in the world that changes day by day has become a motivating factor for states in order to increase their welfare levels and improve the lives of their citizens. On the other hand, the dizzying developments in the fields of science and technology have made foreign language acquisition essential in terms of access to information. In this world of change and transformation, investments in people have come to the fore. Within the framework of the emerging needs, societies want to create more desired behavioral changes in their greatest capital, people, within the scope of predetermined targets. Here, the targeted desired behavioral change is realized through education and training. Foreign language education and training is one of them. Foreign language education programs can be prepared not only within the framework of the education policies of the states centrally, but also by private institutions and organizations or individuals, within the framework of institution or individual-specific foreign language teaching programs. Motivation is one of the most important variables affecting foreign language learning. This study aims to investigate the motivation levels of students in English language teaching in Turkey and to reveal the relationship between motivation levels and foreign language learning success.

In fact, the ultimate goal determined in education is to have a measurable, observable concrete change before and after the process. In this context, this change should also evolve into a lifestyle” (2006). Language is one of the most fundamental factors of communication and socialization, indicating an individual’s belonging to a culture or community. In the developing world axis besides the mother tongue, it has become quite difficult for individuals to communicate only with their own mother tongue and a need for another language, namely a foreign language, has emerged in order to communicate with different societies (Soner, 2007). Foreign language learning, which has become a necessity of this age, has become essential in order to internalize technology and science (Çelebi, 2006). In Turkey, this need is carried out in schools and various private institutions and organizations through the Ministry of National Education. Here, English Language Education and Teaching is at the forefront. However, in recent years, emphasis has begun to be placed on teaching other languages in parallel with conjuncture developments. Eastern languages in particular have become increasingly popular. There are many variables that direct the learning process and achievements in foreign language teaching and learning. One of the most important of these is undoubtedly motivation (Çiftçinar, 2011). It should be known that being aware of motivation theories plays a very important role in foreign language acquisition and effectively increases learning success (Engin, 2009). According to Özer and Korkmaz, in language teaching, the individual first needs a mental readiness and they see emotional readiness, that is, the individual's motivation, as a

prerequisite/condition (2016). Motivation can be directly associated not only with language teaching but also with every action of a person in daily life.

There are possible reasons that affect the “speed, intensity and continuity” of many actions that people perform in their daily lives from beginning to end. These reasons can be internal or external. According to Akbaba, motivation is the reason/variables that trigger the learning process in individuals, push the person to a desired behavioral change, and come from the individual’s inner world or environment (2006). When we look at the etymological origin of motivation, the concept of “motivation”, which was adapted to Turkish from the French word “motive”, is used as “motivation”, which is derived from the Turkish word “sevk”, meaning “motivation” that drives, directs and mobilizes the individual. It is a psychological force/power source that directs individuals or communities to positive attitudes and behaviors rather than negative ones and ensures that these attitudes and behaviors continue. Motivation is the totality of existing situations and conditions created or improved by institutions or those who control the individual, which enable individuals to transfer their interest, attention, knowledge and all their experiences to the work they do (Tekin, & Görgülü, 2018).

In his study titled “Second Language Learning Success and Motivation”, Engin examined motivation and second language learning success within the scope of motivation theories and revealed that motivation is one of the most important variables affecting second language learning success (2009). Dilekmen and Ada (2005) considered this concept as “the most important determinant of success and efficiency” by motivating the person, getting the person to work and continuing with their work. Although it is a concept mostly addressed within the discipline of learning psychology, motivation is a psychological concept that finds a place for itself in every area of life and motivates the individual throughout their existence. Demir (2020), who defined motivation as external and internal, explained intrinsic motivation as the individual motivating themselves with the pleasure felt from the work done or the positive effects that the body has on that work, and explained extrinsic motivation as motivation produced based on material resources such as rewards, payments, premiums and bonuses that come from outside, independent of the individual. Motivation that occurs as a result of the attitude, curiosity, self-confidence, understanding, and needs that a person develops internally is called intrinsic motivation, while motivation that occurs in situations such as “reward, punishment, pressure, request, etc.” that motivate the individual with external stimuli is called extrinsic motivation (Dilekmen & Ada, 2005).

The “Motivation Scale in Language Teaching” (MLSLT), which was used as a data collection tool in this study, was based on the “Goal” theory from the “Process Motivation” theories, with its “Self-Confidence”, “Attitude” and “Personal Use” sub-dimensions and because language learning requires a long process. This theory is particularly applicable to accomplishing long-term and high-targeted tasks. If long-term tasks are progressed by dividing them into small goals, in other words, progressing by dividing distant goals into smaller and more easily achievable goals, makes tasks easier and can arouse more desire and desire to accomplish complex and long-term projects (Ersoy, 2017). Soyupek, who emphasizes the importance of motivation in foreign language learning, claims that an individual who is “less talented” but highly motivated will be more successful in foreign language learning (2007).

Therefore, in this study, based on the assumption that motivation plays an active role in language learning, the aim was to reveal the relationship between the motivation and success levels of 7th grade secondary school students in language learning. When the scale, which is

the data collection tool used, is considered with its sub-dimensions, answers were sought to the questions "Relationship Between Self-Confidence and Success", "Relationship Between Attitude and Success" and "What is the Relationship Between Personal Preferences and Success?"

Method

The aim of the study was to examine the correlation between the motivation of 7th grade middle school students to learn a foreign language and their success in learning a foreign language. The motivation levels of the participating students regarding learning a foreign language were calculated with reliability and validity using the (DÖMÖ) "Language Learning Motivation Scale". The success criterion was the students' 2nd term 1st semester written exam results. The motivation of the participating students for learning a foreign language is the independent variable, and their success levels are the dependent variable. This study is a quantitative study because it presents the relationship between two numerically measurable phenomena in an understandable way (Büyüköztürk et al., 2018). The research was conducted in a non-experimental "correlational" design, one of the quantitative research designs. According to Aslan, these are studies in which data is collected without any manipulation of these variables to determine the connection between more than one variable, and a "non-directional, same-way or reverse-directional" correlation can be expected between the variables (2019). For this research, necessary permissions were obtained from Erzurum Pasinler District National Education Directorate and Pasinler District Governorship.

Universe and Sample/Study Group

The universe of this study is 7th grade students studying at the secondary school level in Pasinler district of Erzurum province. The study group was determined by the convenience sampling method, which is one of the sampling methods that is not dependent on probability. The convenience sample was preferred because the participants were close to each other, required less cost, and provided convenience in terms of time (Canbazoğlu Bilici, 2019). The sample of the study is 7th grade students studying at 4 large state schools (Q1, Q2, Q3, Q4). When determining the sample group/study group, the fact that the neighborhoods they were located in were central and crowded was taken as a basis. The reason for preferring central schools is that the scale is sent online and these schools have more advantages than other schools in terms of internet access. There are 211 students in total, Q1=105, Q2=42, Q3=49, Q4=15, 7th grade students in these 4 schools. Student participation was provided on a voluntary basis and was determined as 158 students. Since the students participating in the study were under the age of 18, parental consent forms were obtained from their parents. According to Canbazoğlu Bilici, in order for the confidence level to be 99% and the margin of error to be between 5% and 1%, a sample group of 182-246 should be created in the universe of up to 250 people, and in order for the confidence level to be 95% and the margin of error to be between 5% and 1%, a sample group of 152-244 should be created within the framework of the universe of 250 people (2019). According to the "Research Advisor" system used by most researchers, a study group of 160 people should be determined with a 5% margin of error at a confidence interval of 99% for the universe of 211 people. The number of participants required according to various universe and sample calculations and tables is similar. When the calculation was made according to the number of participants accessible in this study, the margin of error of the sample group formed with 158 participants in the universe of 211 people at a confidence interval of 98% was 4.66%.

Sample Group Participants' Data

<u>FEMALE</u>	<u>MALE</u>	<u>Q1</u>	<u>Q2</u>	<u>Q3</u>	<u>Q4</u>
95	63	95	30	20	13
<u>Total: 158</u>			<u>Total: 158</u>		

Data Collection Tools

As a data collection tool, firstly validity, reliability and consistency calculations were made and the "Motivation Scale in Language Learning" (DÖMÖ) prepared by Mehdiyev, Ugurlu and Usta was used as an independent variable (2017). As a second data collection tool, the students' 2nd term 1st written grades/scores were included in the process as a dependent variable. DÖMÖ was prepared with 16 items in three sub-dimensions as "Self-Confidence, Attitude and Personal Use" with a reliability approval of 0.83 (Mehdiyev et al., 2017). The students' written scores were reached through the teachers who attended the classes. The success criterion for written exam scores was the "45" course passing grade determined by the Ministry of National Education (MEB). The correlation between motivation and success was examined with these obtained data. DÖMÖ was used as an online survey in the form of a 5-point Likert. The survey consisted of the options "disagree, partially disagree, undecided, partially agree and agree" and the variables were gender, school, participants' names and surnames and success scores. The reliability of the data obtained from the participants was ensured by the score information obtained from the teachers. Due to ethical rules, the data will not be shared with third parties. The findings are given in Appendix-1.

Data Collection

The data was sent to English teachers working in the designated schools and teaching 7th grade students in the form of an online survey prepared via Google Forms, and they helped fill out and collect it by sharing it through student groups. Teachers were informed that participation was voluntary. The participants' written scores/grades were collected collectively from teachers via e-school. Students were given 10 days between May 10-20 to fill out the survey, and at the end of this period, the survey was closed to answering. The written scores were obtained from teachers at the end of the survey period. When the data was examined at the end of the process, it was understood that 164 answers were obtained, but 6 answers were inadvertently filled out by the same students, and 158 answers were obtained to be canceled and analyzed. Since the data was collected at once based on a current event, the cross-sectional scanning method was applied (Tuncer, Quantitative Research Designs, 2020).

Limitations and Limitations of the Study

First of all, the DÖMÖ used is a scale prepared for university students for preparation purposes. There are some limitations in the study due to the cross-sectional nature of the data collection method and the human being being considered as the scope of the study. Since the study was conducted with 4 large schools, the results of the study are limited and generalizations cannot be made to other institutions. SUGGESTIONS 1. Self-confidence: It is possible to identify students with low self-confidence levels and gradually increase their self-confidence by setting them smaller goals that they can achieve first. 2. Attitude: First of all, breaking familial, environmental and social prejudices about foreign languages can direct students'

attitudes towards foreign languages in a more positive way. 3. Personal preference: Another meaning of this dimension is inferential motivation, and for this dimension, small inferential goals can be determined in order not to break students' self-confidence and address their needs. Then, children can be made aware of the added values that learning a foreign language adds to the individual. 4. Although the scale used, the DÖMÖ, was prepared for university preparatory students, it has also revealed significant and positive relationships for 7th grade students. If the scale is re-studied with a new scale that has been corrected for the 7th grade or middle school age level or whose validity and reliability have been ensured, more significant results may be obtained.

Correlations

		Course Grade	Self-Confidence	Attitude	Personal Preference	Motivasyon General
Course Notes Self-Confidence	Person Correlation	1	,425**	,203*	,267**	,413**
	Sig. (2 tailed)		,000	,010	,001	,000
	N	158	158	158	158	158
Attitude	Person Correlation	,425**	1	,055	,180*	,549**
	Sig. (2 tailed)	,000		,496	,024	,000
	N	158	158	158	158	158
Personal Choice	Person Correlation	,203*	,055	1	,470**	,625**
	Sig. (2 tailed)	,010	,496		,000	,000
	N	158	158	158	158	158
Course Notes Self-Confidence	Person Correlation	,267**	,180*	,470**	1	,882**
	Sig. (2 tailed)	,001	,024	,000		,000
	N	158	158	158	158	158
	Person Correlation	,413**	,549**	,625**	,882**	1
	Sig. (2 tailed)	,000	,000	,000	,000	
	N	158	158	158	158	158

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

When the relationship table was examined, it was understood that there was a positive and significant relationship (correlation) between the dependent variable, the success criterion, the course grade, the sub-dimensions and the overall scale.

Coefficients a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	30,616	5,988		5,113	,000
	Confidence	2,312	,395	,425	5,856	,000

a. Dependent Variable: Course Grade/Point

When the regression values between self-confidence and success are examined, it is understood that self-confidence affects success positively.

Coefficients a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	40,608	9,246		5,113	,000
	Attitude	1,598	,616	,203	2,595	,010

a. Dependent Variable: Course Grade/Point

When the regression values between personal preferences and success are examined, it is understood that personal preferences significantly affect success.

Results and Discussion

In this study, where the relationship between the motivation levels of 7th grade middle school students towards learning a foreign language and their comprehension success was examined, it was understood that there was a significant positive relationship between success and motivation.

In the study, when the self-confidence dimension, one of the sub-dimensions of motivation, was examined, it was determined that there was a high and quite significant relationship between self-confidence and success within the framework of the statistical analyses conducted. It is understood that students with high self-confidence are more successful in learning a foreign language. In this context, according to Tunçel (2015), students with high self-confidence are more successful than students with low self-confidence. This result is similar to the results obtained in this study.

The analyses showing the relationship between attitude and success, one of the sub-dimensions of the scale, also indicate a significant and high-level relationship. According to Karakoyun (2008), it can be claimed that students who develop a positive attitude towards foreign language learning are more successful. As understood from the results and evaluations of this research, it can be said that there is a positive relationship between positive attitude and success in learning a foreign language. Tunçel and Akmençe also tried to show that positive attitude positively affects success in learning a foreign language (2018).

When the personal use dimension of the scale is examined, it is understood that the questions/items directed/asked to the participants are items/questions that strengthen inferential motivation to a significant extent. In this context, Yılmaz (2013) states that students' interest and concern in learning a foreign language increases even more for inferential motivation items and that this situation naturally increases learning success. It has been determined that students with high inferential motivation (personal use) have/will have high foreign language learning success in the same way. It can be said that this dimension is one of the sub-dimensions that directly affects success.

When the total relational analyzes of the motivation scale are examined, it should be stated that the evaluations in question are very important in the light of the data obtained and that motivation and positive attitudes in learning a foreign language should not be ignored (Yılmaz, 2013), (Tuncer & Akmençe2018), (Tunçel, 2015), Acat & Demiral, 2002).

Suggestions

1. Self-confidence: Students with low self-confidence levels can be identified and their self-confidence can be gradually increased by setting smaller goals that they can achieve first.
2. Attitude: First, breaking familial, environmental and social prejudices about foreign languages can direct students' attitudes towards foreign languages in a more positive direction.

3. Personal preference: Another meaning is inferential motivation. For this dimension, small inferential goals can be set to address students' needs and not to break their self-confidence. Then, children can be made aware of the added values that learning a foreign language adds to the individual.

4. Although the scale used was prepared for DÖMÖ university preparatory students, it also revealed significant and positive relationships university students.

REFERENCES

Acat, M. B., & Demiral, S. (2002). Türkiye'de yabancı dil öğreniminde motivasyon kaynakları ve sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*(31), 312-329. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10366/126878> adresinden alındı.

Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*(13), 343-361.

<https://dergipark.org.tr/en/pub/ataunikkefd/issue/2774/37170> adresinden alındı

Aslan, Ş. (2019). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri. Konya: Eğitim Yayınevi.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). Eğitimde Bilimsel

Araştırma Yöntemleri (25. b.). Pegem Akademi.

Canbazoglu Bilici, S. (2019). Örneklem Yöntemleri. H. Özmen, & O. Karamustafaoğlu (Dü) içinde, Eğitimde

Araştırma Yöntemleri (2. b., s. 56-78). Ankara: Pegem Akademi.

Cihan, M. (2021). Eğitim Felsefesi (2 b.). (M. Cihan, & Z. Yılmaz, Dü) Ankara: Pegem Akademi.

<https://ws1.turcademy.com/ww/webviewer.php?doc=83212> adresinden alındı

Çelebi, M. D. (2006, Şubat). Türkiye'de anadili eğitimi ve yabancı dil öğretimi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Dergisi(21), 285-307. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/erusosbilder/issue/23754/253119> adresinden alındı.

Çiftpınar, B. (2011). Motivation in foreign language. *Kültür Evreni*(9), 173-189.

Demir, K. (2020). Motivasyon. N. Cemaloğlu, & M. Özdemir (Dü) içinde, Eğitim Yönetimi (s. 295-314). Ankara: Pegem Akademi.

Dilekmen, M., & Ada, Ş. (2005). Öğrenmede güdülenme. Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi

Dergisi(11), 113-123. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ataunikkefd/issue/2772/37080> adresinden alındı

Ersoy, N. C. (2017). Motivasyon. M. Zencirkıran (Dü.) içinde, Davranış Bilimleri (s. 187-211). Dora Yayınları. turcademy.com.tr adresinden alındı.

Görgen, İ. (2019). Program Geliştirmede Temel Kavramlar. H. Şeker (Dü.) içinde, Eğitimde Program Geliştirme Kavramlar Yaklaşımlar (s. 2). Anı Yayıncılık.

Karakoyun, S. (2008, Eylül). İlköğretim II.kademe yabancı dil dersi öğretim programının değerlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri (Adapazarı örneği). [Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi].

MEB. (tarih yok). Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği.Mevzuat:<https://www.mevzuat.gov.tr/File/GeneratePdf?mevzuatNo=19942&mevzuatTur=KurumVeKurulusYonetmeli&mevzuatTertip=5> adresinden alındı.

Mehdiyev, E., Uğurlu, C. T., & Usta, G. (2017). İngilizce dil öğreniminde motivasyon ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. The Journal of Academic Social Science Studies(54), 21-37.

<https://doi.org/https://dx.doi.org/10.9761/JASSS3632>.

Özer, B., & Korkmaz, C. (2016). Yabancı dil öğretiminde öğrenci başarısını etkileyen unsurlar. EKEV Akademi Dergisi, 20(67), 59-85.

http://www.ekevakademi.org/Makaleler/2088628658_03%20Bayram%20OZER%20Celalettin%20KORKMAZ.pdf adresinden alındı.

Sample Size. (tarih yok). Mayıs 23, 2022 tarihinde Research Advisors: <https://www.researchadvisors.com/tools/SampleSize.htm> adresinden alındı.

Sample Size Calculator. (tarih yok). Mayıs 23, 2022 tarihinde Calculator: <https://www.calculator.net/sample-size-calculator.html> adresinden alındı.

Soner, O. (2007). Türkiye'de yabancı dil eğitiminin dünü bugünü. Öneri Dergisi, 7(28), 397-404.

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/maruoneri/issue/52313/684553> adresinden alındı.

Soyupek, H. (2007). Yabancı dil öğretiminde güdülenmenin önemi. Atatürk Kültür Dil ve Tarih Yüksek Kurumu: <http://katalog.tdk.gov.tr/details?id=64768> adresinden alındı.

Şahin, H. (2006, Nisan). Eğitim programı geliştirme sürecinde önemli bir aşama: ihtiyaç belirleme. Tıp Eğitimi Dünyası(22), 1-9. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ted/issue/21305/228631> adresinden alındı.

Tekin, G., & Görgülü, B. (2018). Clayton Alderfer'in erg teorisi ve çalışanların iş tatmini. Social

Sciences Studies Journal, 4(17), 1559-1566.

<http://acikerisim.gelisim.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11363/1273/5.pdf?sequence=1&isAllowed=y> adresinden alındı.

Tuncer, M. (2020). Nicel Araştırma Desenleri. B. Oral, & A. Çoban (Dü) içinde, Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri (s. 205-227). Ankara: Pegem Akademi.

<https://ws1.turcademy.com/ww/webviewer.php?doc=76179> adresinden alındı.

Tuncer, M., & Akmençe, A. E. (2018). Motivation status of highschool students towards English course.

Electronic Journal of Education Sciences, 7(14), 197-207.

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/ejedus/issue/40720/476236> adresinden alındı

Tunçel, H. (2015). The relationship between self-confidence and learning Turkish as a foreign language.

Educational Research and Reviews, 10(18), 2575-2589.

<https://doi.org/https://doi.org/10.5897/ERR2015.2445>.

Tüzel, E. (2016). Eğitimin Temel Kavramları. A. Uzunöz (Dü.) içinde, Eğitim Bilimine Giriş. Ankara: Pegem Akademi.

Yılmaz, E. (2013). Determining the motivation levels and motivation types highschool students in English classes. Karaelmaz Journal of Educational Sciences, 1, 130-139.

<https://dergipark.org.tr/en/pub/kebd/issue/67213/1049116> adresinden alındı

Yılmaz, E. (2013). Lise öğrencilerinin İngilizce dersi motivasyon düzeylerinin ve motivasyon tiplerinin belirlenmesi. Karaelmaz Journal of Educational Sciences, 1(1), 130-139.

<https://doi.org/https://dergipark.org.tr/en/pub/kebd/issue/67213/1049116>

ENGİN A. O., “Second Language Learning Success and Motivation”, *Social Behavior and Personality*, 2009, 37(8), 1035-1042, © Society for Personality Research (Inc.), DOI 102224/sbp. 2009.37.8.1035, An International Journal, Ref: 358368.(SSCI).

ANNEX-1

1	Self Confidence	Learning English is harder for me than others
2		Unfortunately, I think I am not good at learning English
3		I feel discouraged when learning English
4		I am afraid of being ridiculed when learning English
5	Attitude	I like learning English
6		I hate learning English

7		Learning English is boring for me
8		The process of learning English makes me happy
9		I want to take advantage of every opportunity to learn English
10	Personal Usage	I want to learn English to follow the world agenda
11		I want to learn English to be able to travel to different countries
12		I want to learn English to be able to watch different foreign broadcasts
13		I want to learn English to be able to talk to tourists in my country
14		I want to learn English because it is a part of my personal development
15		I want to learn English because I find English universal
16		I want to learn English because it will give me prestige

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞUNDA DOĞAL ÖĞRETİM YÖNTEMLERİNİN İNCELENMESİ

Ali Osman ENGİN

Profesör Doktor, Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü,
Erzurum, Türkiye. (aliosman.engin@atauni.edu.tr) ORCID: [0000-0002-3705-6548](https://orcid.org/0000-0002-3705-6548)

Halide ŞENPOLAT

Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Erzurum İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Türkiye.
(halidesenpolat@icloud.com) ORCID:

Özet

Bu çalışmanın amacı; Otizm Spektrum bozukluğu tanısı almış çocuklarda doğal öğretim yöntemlerini incelemek amacıyla bu konuda yazılmış tez ve makale çalışmalarını incelemektir. Bunun için Google Akademik, Ulusal Tez Merkezi veri tabanları ve Dergi Park sistemi kullanılarak tarama yapılmış ve konuyla ilgili 3 doktora tezi, 6 yüksek lisans tezi ve 1 adet makaleye ulaşılmıştır. Yapılan tarama çalışmasında, “Otizm Spektrum Bozukluğu”, “Otizm”, “Doğal Öğretim Yöntemleri” gibi anahtar kelimeleri kullanarak alanyazın taraması da yapılmıştır. Böylece konu ile ilgili operasyonel kavramlara ulaşılmaya çalışılmıştır.

Yapılan tarama çalışması bağlamında incelenen tez ve makale çalışmalarında örneklem boyutuyla; 1) katılımcıların en az birisinin OBS tanısına sahip olması, 2) yapılan çalışmaların doğal öğretim yöntem, yaklaşım ve stratejilerini içermesi, 3) makale ise hakemli bir dergide yayınlanmış olması, 4) çalışmaların tam metin olarak Türkçe yazılmış olması, 5) erişilebilir tez veya makale olması gibi.

Bu çerçevede 10 araştırma çalışma kapsamına alınmıştır. Yapılan araştırma sonucunda Otizm tanısı alan bireylerde doğal öğretim yöntemlerinin etkililiği incelenmiştir. Araştırmanın sonuçları ileriye dönük öneriler ışığında tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Otizm Spektrum Bozukluğu, Otizm, Doğal öğretim.*

EXAMINATION OF NATURAL TEACHING METHODS IN AUTISM SPECTRUM DISORDER

Ali Osman ENGİN

Professor Doctor, Atatürk University, Kazım Karabekir Faculty of Education, Department of
Education Sciences, Erzurum, Turkey. (aliosman.engin@atauni.edu.tr)
ORCID: [0000-0002-3705-6548](https://orcid.org/0000-0002-3705-6548)

Halide ŞENPOLAT

Teacher, Ministry of National Education, Erzurum Provincial Directorate of National
Education, Türkiye. () ORCID:

Abstract

The purpose of this study is to examine thesis and articles written on this subject in order to examine natural teaching methods in children diagnosed with Autism Spectrum Disorder. For this purpose, a search was conducted using Google Scholar, National Thesis Center databases and the Dergi Park system, and 3 doctoral theses, 6 master's theses and 1 article were reached on the subject. In the scanning study, a literature review was also conducted using keywords such as "Autism Spectrum Disorder", "Autism", and "Natural Teaching Methods". Thus, it was attempted to reach operational concepts related to the subject.

In the context of the scanning study, the sample size in the examined theses and articles was as follows; 1) at least one of the participants had an ABS diagnosis, 2) the studies included natural teaching methods, approaches and strategies, 3) the article was published in a peer-reviewed journal, 4) the studies were written in Turkish as full text, and 5) they were accessible theses or articles.

Within this framework, 10 studies were included in the scope of the study. As a result of the research, the effectiveness of natural teaching methods in individuals diagnosed with Autism was examined. The results of the research were discussed in the light of future recommendations.

Keywords: *Autism Spectrum Disorder, Autism, Natural Teaching.*

Introduction

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) veya aynı anlamda kullanılan yaygın gelişimsel bozukluk, ileri düzeyde ve karmaşık bir yetersizlik türü olarak karşımıza çıkmaktadır. Oluşma sebebi bilinmemek ile beraber sosyal etkileşimde sınırlılıklar, sözel ve sözel olmayan iletişim becerilerinin yanı sıra yineleyici stereotip davranışlarla kendini gösteren bir nöro gelişimsel bozukluk olarak tanımlayabileceğimiz otizm, doğuştan olabileceği gibi doğumdan sonra ilk otuz altı ayda ortaya çıkan gelişimsel bir yetersizlik türüdür. (Toper, Korkmaz ve Diken, 2010). Turnbull, Shank ve Smith (2004) çalışmalarında, OSB'nin en bilenen özelliklerini dil gelişimi ile sosyal iletişim ve etkileşimde sınırlılık, stereotipik davranışlar, hareket ve duyuşal bozukluklar, bilişsel işlevlerde yetersizlik ve yineleyici davranışlar olarak belirtmektedirler. (Toper ve diğ., 2010). Amerika Psikiyatri Derneği (APA), OSB'nin sınıflanması ve tanılanmasına yönelik çalışmaları 2000 yılında APA'nın yayımladığı Mental Hastalıkların Tanısal ve İstatiksel Olarak Sınıflandırılması (DSM-4) kılavuzunda yer almaktadır. DSM-4'te Otizm Spektrum Bozukluğunun, 5 grupta (1. Otistik Bozukluk, 2. Asperger Sendromu, 3. Atipik Otizm, 4. Rett Sendromu ve 5. Çocukluk Dezentegratif Bozukluğu) sınıflandırıldığı görülmektedir (Akt. Yarımka, İlhan ve Karasu, 2019). 2013'te yayınlanan DSM-5 ile birlikte bir tek bozukluk "Otizm Spektrum Bozukluğu" olarak tanımlandığı görülmektedir (Yanardağ, 2017). DSM-V'in tanı ölçütlerine baktığımızda OSB'de yaşam boyu süren sınırlı ilgi ve tekrar edilen davranışlar, sosyal etkileşimdeki sınırlılıklarla sözel ve sözel olmayan iletişim becerilerinde yetersizlik görülmesi yaygın bir şekilde gözlenmektedir (Sarar ve Boyraz, 2016:9). DSM-5'te OSB'nin tanı ölçütleri dört temel başlık altında toplanmıştır (Özdemir, 2019:2); (Volkmar ve Mcpartland, 2014:193). • Sosyal etkileşim ve iletişimde yetersizliklerin yaşanması. • Yinelenen davranışlar ile sınırlı ilgi ya da faaliyetler • Belirtilerin erken gelişim

döneminde ortaya çıkması. • Günlük yaşam becerilerinin sınırlanması. OSB ülkemizde ve dünyada giderek artan yaygınlık oranları ile dikkat çeken özel bir grup olup, günümüzde en çok rastlanılan gelişimsel bozukluklardandır (Aydın ve Özgen, 2018).

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerin Özellikleri OSB'li bireyler NGG bireylerden ayrı özelliklere sahip olmakta ve onlardan farklı davranışlar göstermektedirler. OSB'li bireylerde, farklı şekillerde ve değişik şiddet derecelerinde kendini gösteren yerleşmiş, stereotipik diye adlandırılan kalıp davranışlar görülebilmektedir. Bu kalıplaşmış (stereotipik) davranışlar; ortama uygun olmayan kahkaha ve kıkırdamalar, tehlikelerin farkında olmama, korkusuzluk, acıya karşı direnç ve duyarsızlık, dokunsal temastan, kucaklanmaktan hoşlanmama, sürekli olarak normal olmayan ya da yineleyici oyunlar oynama; dengesiz fiziksel beceriler, sözel ve sözel olmayan becerilerde sınırlılık, iletişimde göz teması kurmama ya da kaçınma, yalnızlığı tercih etme, isteklerini ifade etmede yetersizlik, nesnelere karşı uygun olmayan bağlılık ve aynı şeyleri yapmada aşırı ısrar gözlemlenebilir. Hece, kelime ve cümlelerde söyleneni aynı şekilde ekolali dille tekrar etme, seslere karşı tepki gösterme ya da hiç tepki vermemesi, nesneleri sürekli döndürme ya da kendi etrafında parmak uçlarında kendi etrafında dönme, başkalarıyla iletişim kurmada zorluk gözlemlenebilir.

OSB'li bireylerde sosyal iletişim ve etkileşim ile zihinsel gelişimde yetersizlik gösterme, motor becerilerde farklılıklar ve gecikmeler, dil gelişiminde eksiklik ve gecikme, toplumsal uyum becerilerinde, alışılmışın dışında davranışlar sergileme ve yaşa uygun olan oyun kurmada, oynamada ve sürdürmede sınırlılık gösterme benzer özellikler yaygın görülen durumlar arasındadır (Öztürk, 2012).

Sosyal Gelişim Özellikleri: OSB'li bireylerin temel özelliklerinden bir diğeri ise sosyal becerilerde sorun yaşamalarıdır. OSB'li bireyler sosyal etkileşimde uyarıcılara (insanlara) daha az tepki gösterir ya da hiç göstermezler başkalarıyla ilgilenmez ya da çok az ilgilenirler. OSB'li bireyler normal olmayan sosyal davranışlar da sergileyebilirler; diğer kişilerle göz kontağından kaçınır ya da çok az göz kontağı kurarlar. Bazı OSB'li bireyler diğer insanlara yaklaşma, duygulara karşılık verme, arkadaşlık kurma, taklit etme, sözel ve sözel olmayan veya etkileşimde sırasında sıraya girme gibi sosyal davranışları normalin altında yani az sergilemektedirler (Arslan, 2019). OSB'li bireylerin sosyal iletişim ve etkileşim becerilerinde yaşadığı güçlükler onların çevreleri ile iletişimi ve etkileşimi sınırlamakta buda OSB'li bireylerin ihtiyaçlarını, ilgilerini, isteklerini ya da tercihlerini dile getirmede sorun yaratmaktadır. Bu durum ise OSB'li bireylerin yaşam alanları ve sosyal çevrelerinde birçok olumsuz durumla karşılaşmalarına ve davranışsal sorunlar sergilemelerine sebep olmaktadır (Yarımkaya, İlhan ve Karasu, 2017).

Yineleyici/Tekrarlayıcı Davranış Özellikleri: OSB'li bireyler tekrarlayıcı ve sınırlı davranışın pek çok şeklini gösterirler. Stereotipik davranışlar denilen bu davranışlar; mırıldanmak, hırlamak, kendi kendine şarkı söylemek, bağırarak, el çırpma, bağlama uygun olmayan konuşma, cümle kullanımı, sallanma, kendi etrafında dönme, parmak uçlarında yürüme, parlak cisimler, dönen nesne ve ışığa bakmak, kulakları kapatmak, parmaklarını şaklatmak, kaşınma, cildini ovalama, elini ısırma, el parmaklarını çıtlatma, tırmalama, kollarını ısırma vb. yineleyici davranışlar; nesneleri belirli bir düzende göre sıraya dizerler, rutinlerine

aşırı derece bağlı olurlar. Değişikliğe karşı direniler, örneğin nesnelerin aynı şekilde aynı yerde durmasını isterler değiştirilmesine karşı çıkar ya da yaptıkları işin yarıda kalmasına direnç gösterme gibi. Günlük etkinlikler içinde rutinler oluştururlar hep aynı şekilde yapmak isterler, örneğin aynı giysileri giymesi, aynı renkleri tercih etmesi veya aynı yiyecekleri yemek istemesi gibi (Toper ve diğ., 2010 ; Arslan, 2019).

Dil ve İletişim Özellikleri: OSB'li bireylerin en tipik özelliklerinden biri iletişim becerileri ve dil gelişim becerilerinde yaşadıkları yetersizliklerdir. Bu yetersizlikler nedeni ile bu bireylerin alıcı dil ve ifade edici dil becerileri yaşatlarının gerisinde kalmaktadır. Konuşa bilen OSB'li bireyler ise iletişim başlatmada, sürdürmede, diğer kişilerle iletişim ve etkileşim sırasında göz teması kurmakta güçlükler yaşamaktadırlar. Bazı OSB'li bireylerin konuşmaları ise diğer insanların konuşmalarını anında tekrar ederek anlık ekolali veya söylenenleri üzerinden bir süre geçtikten sonra duyduklarını tekrarlayarak gecikmiş ekolali şeklindedir. OSB'li bireyler iletişim ve dil gelişimi becerilerinde; iletişim başlatmada, sürdürmede veya sonlandırmada sınırlılık, çeşitli ve yineleyici dil kullanımı ile yaşlarına uygun dil becerilerinde sınırlılık göstermektedirler (Yarımkaya ve diğ., 2019). Bir bütün şekilde incelendiğinde OSB'de dil ve iletişimde görülen sorunlar, konuşmanın gecikmesi gibi veya konuşmanın hiç oluşmamasından kaynaklı sözel çıktısı olmayan ve cümleler kurmakta zorlanan bireylerin yaşadıkları sosyal etkileşimsel sorunlar bir amaca yönelik kullanımında problemler yaşamalarına kadar geniş bir aralıkta seyredebilir (Paul, 2007). OSB'li bireylerin yaklaşık olarak %25'i sözel dili hiç kullanamaz (Rakap, 2017; Volkmar, 2004). Sözel dili kullanabilen bireylere bakıldığında ise konuşulanları anında ya da gecikmeli şekilde yinleme, cümle kurarken bağlaçları yerinde kullanamama, kelimelerde kullandıkları seslerin prozodik özelliklerine ve hecelerdeki ses vurgularına uyamama gibi değişik sözel dil kullanımı özellikleri görülmektedir (Çiyiltepe, 2007). Ayrıca kişi zamirlerini yerinde kullanamama, kendisinden üçüncü tekil kişi olarak bahsetme, soyut kavramları anlamada güçlükler çekme gibi özelliklerde bu popülasyonun dil özellikleri arasında yer almaktadır (Rakap, 2017). Kısaca OSB'li bireylerin bazıları sözel dili kullanabilse de iletişim kurmakta ve sürdürmekte güçlük çekmektedir. Görülen bu sıkıntılar OSB tanı kriterleri arasında görülmekte ve OSB'nin şiddet derecesinin tespitinde önem arz etmektedir (American Psychiatric Association, 2013).

Doğal Öğretim Yaklaşımları

Doğal öğretim yaklaşımları, erken çocukluk döneminde yaşayan özel gereksinimli bireylerin gelişim ve öğrenmelerindeki doğal ortamların desteklenmesini hedef alan yaklaşımlardır. Bu yaklaşımlar, özel gereksinimli bireylere öğrenme fırsatlarının günlük etkinliklerinde, rutin ve geçiş etkinlikleri içinde kazandırılmasının önemini vurgulamaktadırlar (Rule, Losardo, Dinnebeil, Kaiser ve Rowland, 1998; Snyder, Hemmeter, McLean, Sandall ve McLaughlin, 2013). Bu konuyla ilgili alanyazında, pek çok ortak özelliği yaşayan ancak değişik şekillerde isimlendirilen birtakım doğal öğretim yaklaşımı bulunduğu görülmektedir. Bunlar içinde yaygın olarak kullanılan ve kaynaştırma eğitimi destekleyen doğal öğretim yaklaşımlarından fırsat öğretimi (Hart ve Risley, 1968), doğal bağlama ait dil öğretimi (Hemmeter ve Kaiser, 1994; Warren ve Kaiser, 1986), etkinlik temelli müdahale (Bricker ve

Cripe, 1989) geçiş temelli ğretim (Werts, Wolery, HolcombeLigon, Vassilaros ve Billings, 1992) ve gömülü öğretimdir (Pretti- Frontczak ve Bricker, 2001; Snyder ve diğ., 2013).

Fırsat ğretimi (Incidental Teaching): 1960’lı yıllara baktığımızda Hart ve Risley tarafından ortaya atılan bir doğal ğretim yaklaşımı içinde yer alan fırsat ğretimi, zengin olmayan çevresel girdiye ve ekonomik gelire sahip ailelerden gelen çocukların konuşma becerilerini (miktar ve karmaşıklığını) artırmak, doğal dil kullanımını gelişimini arttırmak ve öğrenilen konuşma becerilerinin yeni durumlara genellenmesini sağlamak amacıyla geliştirilmiştir (Akçamete, 2010; Horasan ve Birkan, 2015; Rakap, 2013). Hart ve Risley (1975), fırsat öğretimini, “yetişkin ve ocuk arasında yapılandırılmamış ortamlarda doğal olarak ortaya çıkan, yetişkinler tarafından çocuklara bilgi aktarmak için kullanılan ve ocuğ konuşma becerisi geliştirmesinde yardımcı olan etkileşim” şeklinde tasvir etmişlerdir. Hart ve Risley (1982), daha sonraki yıllarda fırsat öğretiminin tanımını “karmaşık (gelişmiş) dil kullanımını sağlamak için karşıdaki kişinin bir konu hakkında etkileşim başlatmasını beklemek ve etkileşim başlatıldıktan sonra karşıdaki kişinin daha gelişmiş bir dil kullanmasını sağlayacak şekilde yanıt verilmesi amacıyla kullanılan bir yöntem” şeklinde gelişmesine katkı sağlamışlardır.

Doğal Bağlama Dayalı Dil ğretimi (Milieu Teaching): Araştırmacılar Hart ve Risley (1968, 1974, 1975, 1980), tarafından geliştirilen bulgular tespitinde farklı araştırmacılar fırsat ğretimi yöntemini araştırmalarına uyarlamış, geliştirmiş, genişletmiş ve etkililiğini deneysel olarak inceleme fırsatı bulmuşlardır. Bu araştırmalar sonucu olarak, 1980’li yılların başlarında, model olma, istekte bulunma- model olma ve doğal bekleme süresi gibi yöntemler fırsat öğretiminin bir devamı olarak ortaya atılmıştır (Halle, Baer ve Spradlin, 1981; Rogers-Warren ve Warren, 1980; McQuarter ve Warren, 1984). Daha sonra, Warren ve Kaiser (1986), bu dört yöntemi içeren ğretim yaklaşımını doğal bağlama dayalı dil ğretimi olarak adlandırmıştır.

Etkinlik Temelli Müdahale (Activity-Based Intervention): Etkinlik temelli müdahale 1990’lı yılların ilk yarısında geliştirilen ve son 25 yıl içinde birkaç kez uyarlanan bir doğal ğretim yaklaşımıdır (Bricker ve Cripe, 1989 ; Bricker ve Cripe, 1998; Pretti-Frontczak ve Bricker, 2004). Bu yaklaşım ilk olarak, “ocukların bireysel hedef ve davranışlarının rutin ya da planlanmış etkinlikler içine gömüldüğü, işlevsel ve genellenebilir becerilerin geliştirilmesi için doğal öncül ve sonuçların kullanıldığı, ocuk tarafından yönlendirilen etkileşime dayalı bir ğretim yaklaşımı” şeklinde ifade edilmiştir (Bricker ve Cripe, 1989). Bu yıllardan sonra etkinlik temelli müdahale Pretti-Frontczak ve Bricker (2004) tarafından erken çocukluk dönemindeki özel gereksinimli çocuklara, çoklu ğretim denemelerinin doğal olarak kazandırılan etkinliklere gömülmesi ve doğal öncül, zamanlı geridönütlerin kullanılması yoluyla, işlevsel ve gelişimsel olarak hedeflenen becerilerin bu bireylere kazandırılması ve hedeflenen bu becerilerin sonraki hayatlarına genellenmesinin sağlanması amacıyla geliştirilip uygulanması bir doğal ğretim yaklaşım şeklinde tanımlanmaktadır.

Geçiş Temelli Öğretim (Transition-Based Teaching): Geçiş temelli öğretim, erken çocukluk dönemindeki özel gereksinimli bireylerin okul öncesi sınıf etkinliklerinde ve alanları arasındaki geçiş etkinliklerinde gösterdikleri performansları zamanının büyüklüğünü ortaya çıkartan çalışma bulgularını (Sainato ve Lyon, 1989; Sainato, Strain, Lefebvre ve Rapp, 1987) dikkate alarak Wolery ve arkadaşları tarafından 1990’lı yıllarda kazandırılan bir doğal öğretim yaklaşımıdır. Geçiş temelli öğretim, “etkinlik ve rutinler arası geçişleri öğretim fırsatı olarak kullanmayı amaçlayan ve geçişin başında ya da geçiş sırasında çocuğa kısa bir ya da birkaç öğretim denemesinin sunulmasını içeren” bir doğal öğretim yaklaşımıdır (Sainato ve diğ., 1987).

Gömülü Öğretim (Embedded Instruction): Öğretimin doğal sınıf ortamında etkinliklerin, rutinler ve geçişleri içine gömülmesi fırsat öğretiminden bu yana tanımlaması yapılan tüm doğal öğretim yaklaşımları kapsamında kullanılagelen bir uygulama olmasına rağmen, gömülü öğretim çok bileşenli bir doğal öğretim yaklaşımı olarak 2000’li yılların başlarından itibaren alanyazında var olmaya başlamıştır (Rakap, 2013; Snyder ve diğ., (2013), Gömülü öğretimi “özel gereksinimli çocukların günlük sınıf etkinliklerine, rutinlerine ve geçişlerine katılımını ve bu etkinlikler içerisinde öğrenmelerini desteklemek amacıyla geliştirilmiş bir doğal öğretim yaklaşımı” şeklinde tanımlamaktadırlar. Gömülü öğretimin ilk belirlenmesinde öğretmenin ne öğreteceğini (what to teach), ne zaman öğreteceğine karar vermesi (when to teach), nasıl öğreteceğini (how to teach) ve öğretimini nasıl değerlendireceğini (how to evaluate) belirlemesi ve buna göre çocuğa öğretim denemeleri sunması gerekmektedir(Snyder ve diğ., 2013).

Doğal Öğretim Yöntem ve Stratejileri

Doğrudan Öğretim Yöntemi Doğrudan öğretim yönteminin, OSB olan çocuklara eğitimleri sırasında etkili bir yöntem olduğu birçok araştırmayla kanıtlanmıştır. Kullanılan bu yöntemin doğrultusunda, dış faktörlerin bireylerin öğrenme hız ve kalitesini etkilediği bir değişken olarak kullanılmasının yanı sıra eğitimcilerin öğretim ile ilgili tüm detayları gözden geçirme ve öğrencilerin öğrenme düzey ve özelliklerine göre düzenleme imkanları sunmaktadır. (Mayville ve Mulick, 2011). Öğretmenler tarafından rahatlıkla uygulanabilen bu müdahale yöntemi, özel gereksinimli öğrencileri de içine alan çok sayıda öğrenci için etkili bir yöntemdir (Kaiser ve Trent, 2008; Watkins ve Slocum, 2004). Davranışçı yaklaşım temelli olan doğrudan öğretim yöntemi öğretmen merkezlidir ve güdüleme, model olma, rehberli uygulama ve bağımsız uygulama aşamalarını içermektedir (Adams ve Carnine, 2003; Güzel, 1998). Doğrudan öğretim yönteminin güdüleme basamağında , öğretmen ilk başta bu konuyu neden öğrenmeleri gerektiğini çocuklara açıklayıp sonrasında yeni konuyu geçmiş derslerde öğrendikleri konularla ilişkisini açıklar ya da yaşam deneyimleriyle ilişkilendirir. Öğrencilere neyi öğrenmeye ihtiyaç duyacaklarını ve neden öğrenmeleri gerektiğiyle ilgili açıklamada bulunup öğrencileri ders sürecine planlı hazırlar. Doğrudan öğretim yönteminde, öğretim sırasında ilk önce öğretmen ön planda iken öğretimin biraz ilerlemesiyle sorumluluk öğrenciye geçmeye başlar. Bu süreçte, öğrenciye kazandırılması hedeflenen becerinin nasıl gerçekleşeceği ise öğretmen tarafından gösterilir. Ardından beceriyi öğrenci kendisi yapar.

Modelin son basamağı rehberli ve bağımsız uygulamalardan oluşmaktadır. Rehberli uygulamalarda, öğrenciler öğretmen tarafından gösterilen ve açıklanan problemle ilgili kendi sıralarında çalışırlar. Öğretmen, öğrencileri kontrol ederek hataları düzeltmelerine destek olur. Rehberli uygulamalarda başarılı olan öğrenciler uygulamayı sınıfta ya da evlerinde tek başına yapmaya teşvik edilirler (Adams ve Carnine, 2003; Dağseven ve Emecen, 2008). Öğretmen, bazı tümce yapıları ve sözcükleri tekrar eder. Öğretmenin model olduğu tümce ve sözcüklere öğrencinin verecek olduğu yanıtlara karşılık aktiviteler yapılır. Çalışılan aktiviteler daha öncesinden öğretmen tarafından planlanıp kontrol altına alınır. Genellikle bireyin doğru şekilde nasıl cevap vermesi gerektiği ile ilgili eğitsel uyaranlar ve cesaretlendirmelere yer verilip çocuk motive edilir. 9 Bireye aktivite öncesi ve sonrası pekiştireç verilerek motivasyonun artırılması amaçlanır. Örneğin, kıyafetleri adlandırma çalışması yapılırken bireyin doğru cevaplar vermesi üzerine ödül olarak kazandığı sembolleri albümüne yapıştırmasına izin verilir (Paul ve Norbury, 2012). Doğrudan öğretim yöntemi, öğretmenler tarafından kolaylıkla uygulanabilir, geniş kapsamlı ve erişimi kolay bir müdahale yöntemidir. Ayrıca farklı engellere sahip öğrencilerin gelişimlerinde etkilidir (Watkins ve Slocum, 2003).

Doğal Öğretim Yöntemi: Doğal bağlamların kullanılarak dil ve iletişim becerilerinin öğretilmesi amaçlanan doğal öğretim yönteminde, doğal çevrenin iletişimi cesaretlendirmesinin yanı sıra bireyin çevresindeki kişilerin iletişimi kolaylaştırması gerekmektedir (Erbag, 2005). Çocuğun çevresinde bulunan kişilerle günlük aktivitelerde iletişim kurması doğal dil öğretim yönteminin amaçlarındandır. Öğretim yöntemlerinin isimleri farklılaşsa da ortak özellikleri bulunmaktadır. Çocuğun iletişim kurmaya gösterdiği çabalar desteklenir ve konuşmaya teşvik edilir. Çocukların ilgileri ve sergiledikleri davranışlara öğretmenlerin verdiği cevaplarla devam eder. Güncel konulara ilişkin aktivitelere katılımları sağlanan çocuklar takip edilerek desteklenir (Sandall, Hemmeter, Smith ve Mclean, 2005). Öğretim sırasında ilginç malzemelerin kullanılması, doğal iletişim imkanlarının kullanımı, bazı çevresel düzenlemelerin yapılması, öğrencinin o anda ilgilerinin değerlendirilerek doğal pekiştireçlerin kullanımı doğal öğretim yönteminin çocukların dil ve iletişim becerilerine katkıda bulunduğu ortak özelliklerdir (Erbag, 2005). Çocuklara doğal ortamlardan faydalanılarak dil gelişimlerinin desteklenmesi için çeşitli müdahaleler geliştirilmiştir. Doğal öğretim yöntemleri; model olma, bekleme süreli öğretim, fırsat öğretimi olarak sıralanabilir (McCormick, 2003).

Model Olma: Öğrencilerin dil becerilerini kazanmasında örnek dil girdileri sunulması ve çevresiyle etkileşimlerinin desteklenip cesaretlendirilmesi önemlidir. Öğretmenlerin veya çevrede bulunanların uygun modeli hazırlayıp bu bireylerin dil kullanım girişimlerini desteklemesi sağlanır. Bu girişimleri sözel ve sözel olmayan iletişim girişimleri olabilir. 10 Öğretmenlerin bu girişimleri takip ederek uygun yöntem ve teknikleri kullanması dil becerilerinin pekiştirilmesine olanak sağlar. Ayrıca kendi kendine konuşma, paralel konuşma, sözcük bombardımanı, genişletme ve bekleme süreli öğretim çocukların dil gelişimlerinin desteklenmesinde belirlenen hedeflere göre seçilen model olma stratejileridir (Diken, 2013).

Kendi Kendine Konuşma, Paralel Konuşma ve Sözcük Bombardımanı: Kendi kendine konuşmada, aktiviteler gerçekleştirilirken öğretmen o anda yaptıklarını çocuğun düzeyine uygun olacak şekilde basit kelimeler veya cümleler ile ifade eder. Bu şekilde yapılan eylem ve sözcükler arasındaki bağ yansıtılmaya çalışılır. Kendi kendine konuşmada, çocuktan herhangi bir cevap beklenilmez. Paralel konuşmada ise, çocuğun yaptığı eylemlerin neler olduğu çocuğun düzeyine uygun olarak öğretmen tarafından açıklanır. Böylece çocuk o anda göstermiş olduğu eylemleri öğretmenin sözleri ile bağdaştırarak anlamlandırır. Hem kendi kendine konuşmada hem de paralel konuşmada maksat, gösterilen ile sözcükler arasında bağ kurmaya çalışmasıdır. Sözcük bombardımanı, öğretmen ve ailenin belirledikleri hedef sözcükleri ortaya çıkan doğal durumları değerlendirerek dilsel girdi olarak öğrenciye sunmaları olarak ifade edilebilir. Hem evde aile tarafından, hem de okulda öğretmenin seçilen hedef sözcüklere yönelik dilsel girdiler sunmasıyla öğrencinin bir süre sonra bu sözcükleri üretmesi amaçlanmaktadır (Diken, 2013).

Genişletme: Çocuğun sözel iletişiminin bir kısmına veya tamamına bir veya iki kelime daha ekleyerek daha gelişmiş bir dil modeli sunulmasıdır (Scherer ve Olswang, 1984). Genişletme yöntemi kullanan öğretmen, çocuktan ekleme yapılarak sunulan cümleyi tekrar etmesini beklemeyiz.

Cümleleri Düzenleme: Cümleleri düzenleme, çocuğun sözlerinin farklı bir şeklini veya aynı cümlelerin geliştirilerek tekrar sunulmasıdır. Genişletme yöntemine benzeyen bu yöntemde çocuğun sözleri daha ayrıntılı olarak düzenlenir (Paul ve Norbury, 2012). Doğrudan öğretim yöntemi ve doğal öğretim yönteminin avantaj ve dezavantajları bulunmaktadır. Doğrudan öğretim yönteminde öğretmen kontrolündeki eğitim, önceden belirlenen plan dahilinde devam etmektedir. Doğrudan öğretim yöntemi, öğretmen merkezlidir ve dil öğretim ortamının neredeyse tüm kontrolü öğretmendedir. Doğal öğretim yöntemi ve karma öğretim yaklaşımına kıyasla daha az doğaldır. Eğitim ortamında yüksek başarılar sağlansa da öğretilenlerin doğal ortamlara genellenmesinde güçlük yaşanmaktadır. Çocuk doğal ortamında ihtiyaç duyduğu anda önceden öğrendiği yapıyı kullanmak için genellemekte güçlük çekebilmektedir. Doğal öğretim yöntemi ise öğrenci merkezlidir. Öğretmenin amacı çocuğun başlattığı iletişimden faydalanarak anlamlı, basit dil uyaranları vermektir. Burada önemli olan noktalar çocuğun davranış girişiminde bulunmasını bekleyip, öğrencinin başlattığı iletişim girişimini tanımlayarak yorumlamak ve iletişimsel bir çerçevede cevap vermektir (Diken, 2013).

Bekleme Süreli Öğretim: OSB olan bireyler iletişim başlatmada zorluklar yaşamaktadırlar. Herhangi bir yardım almadan öğrencinin kendini ifade edebilme yeteneği, iletişim başlatabilmesi dikkat çekicidir. Bekleme süreli öğretim, çocuğun iletişim başlatmasını sağlamak amacıyla öğretmen tarafından sözel bir destek sunulmayarak tepki vermesini bir süre beklemektir (Charlop, Schreibman ve Thibodeau, 1985). Bekleme süreli öğretim genellikle bir uyaranın ortama sokulmasıyla başlamaktadır. Uyaran sayesinde bireyin iletişimi başlatan kişi olması teşvik edilmelidir (Halle, Marshall ve Spradlin, 1979). Bekleme süreli öğretim doğal, kendiliğinden oluşan konuşmanın gerçekleşmesini sağlamayı ve bu durumun genellenmesini amaçlamaktadır (Halle, Baer ve Spradlin, 1981).

Fırsat Öğretimi: Hart ve Risley (1975) fırsat öğretimini doğal olarak ortaya çıkan sebepleri yetişkinin dil ve iletişim becerisini sistematik olarak desteklemek amacıyla kullanılması olarak tanımlamışlardır. Çocukların dikkatlerini çekecek oyuncak ve etkinliklerin öncesinden düzenlenmesi gereklidir. Çocuklar etkinliğin belirli bölümlerinde veya bir öğeyi işaret etmesiyle ya da istemesi ile iletişim başlatır. Öğretmen başlatılan iletişimi destekleyerek istenilen öğeye veya etkinliğe öğrencinin ulaşmasını sağlar (Mcgee, Morrier ve Daly, 1999). Fırsat öğretimi, öğretmen merkezli yaklaşımlardan bazı küçük farklılıklar taşımaktadır. 12 Bunlar; a) tempoyu öğretmenin ayarladığı, belirli aralıklarla öğrenciye yanıt fırsatı sunulmasıdır. Fırsat öğretiminde ise iletişimi istek ve jestlerle birey başlatmaktadır, b) doğal oluşan uyarıları en aza indirecek şekilde düzenlenen öğretim yöntemlerinin tersine oluşan fırsatlar bağlamında gerçekleşmektedir, c) öğretimde kullanılan uyarılar öğretmenler tarafından değil çocuk tarafından seçilmektedir. Ortaya çıkan bu uyarılar öğretmen tarafından değerlendirilip öğrencinin dil ve iletişim gelişimleri desteklenir (Mcgee, Krantz ve Mcclannahan, 1985).

Tepki İsteme Modeli: Tepki isteme modeli, fırsat öğretiminin bir uyarlamasıdır. (Hart ve Risley, 1974). Tepki isteme modeli, Rogers ve Warren (1980), tarafından dil becerilerinin birebir öğretim düzenlemesinden, sınıf ortamının genellemesini sağlamak amacıyla geliştirilmiştir. Tepki isteme modeli, yetişkinlerin çocuktan tepki istemesine veya model olmasına dayanır. Ayrıca, tepki istemenin amacı, mümkün olan en az yardımla çocuğun doğru tepki vermesini sağlamaktır. Bu model, çocuğun etkileşimi başlatması gereken fırsat öğretim, tekniğine göre farklılık gösterir (Noonan ve McCormick, 1993). Böylece yetişkinin, çocuğun herhangi bir konuyu seçip iletişimi başlatmasını beklemesi gerekmediğinde tepki isteme modeli daha çok yetişkinin iletişimi başlattığı bir model olarak görülür. Tepki isteme modelinin kullanıldığı çalışmaların amaçları; (a) sözlü iletişimi başlatmak için ortak bir ilgi alanı belirlemek (konu seçimi). (b) söz alma becerilerini öğretme. (c) öğrencilere sözlü rica ya da konuşma ile ilgili bilgi sağlamanın öğretimi. (d) öğrencilere çeşitli yetişkin tepkilerine cevap vermeyi öğretme olarak sıralanabilir (Snell ve Brown, 2000).

Problem Durumu

OSB tanı ölçütlerinden biri olan iletişim ve dil gelişiminde yaşanan güçlükler, OSB olan bireylerde gelişim sürecinde dezavantaja neden olmaktadır. OSB olan çocuklar dil ve iletişim becerileri bakımından farklılıklar içermektedirler ve heterojen bir yapıya sahiptirler (Kjelgaard ve Tager-Flusberg, 2001). 13 Dil ve iletişim becerilerinin kazanılmasında farklı özelliklere sahip olan bu çocuklar dil ve iletişim gelişim alanları ile ilgili olarak erken müdahalelere ve desteklere ihtiyaç duymaktadırlar (Kaiser ve Roberts, 2011). İletişim ve dil becerilerinin kazanılması diğer insanlarla ilişki kurma, bağımsız olarak yaşamı devam ettirme, bilgi edinme ve toplum tarafından kabul edilme önemli rol oynamaktadır. OSB olan çocuklarda iletişim becerilerinin kazandırılması, özel tekniklerle yoğun ve sistematik olarak desteklenerek mümkün olmaktadır (Kırcaali-iftar ve Odluyurt, 2012).

Ülkemizde OSB olan öğrencilerin dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesini konu alan sınırlı sayıda çalışmaya rastlanılmıştır. OSB tanılı çocuklara daha nitelikli eğitim sunabilmek amacıyla alanyazında OSB tanılı çocukların iletişim becerilerini ele alarak Doğrudan öğretim yöntemlerini ele alan çalışmaların analizine ihtiyaç duyulmuştur.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı Doğal öğretim yöntemlerinin otizm tanısı almış çocukların iletişim becerilerinin üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla yapılan araştırmaları analiz etmektir.

Araştırmanın Önemi

OSB olan bireylerin %60 - %70'i dil becerilerinin iletişim amacıyla kullanılması ve konuştuklarının anlaşılmasında önemli zorluklar yaşamaktadırlar. Bu bireyler genelde sözel dil becerisine sahip değildirler yahut yetersizdirler (Fombonne, 2005).

OSB olan bireyler sosyal iletişimi başlatma, sürdürme, duyguların paylaşımı, dil bileşenlerinin kazanılmasında güçlük gibi sözel iletişimin yanı sıra göz kontağı kurma, vücut dilini kullanamama, yüz ifadesi ve jestlerin kullanılamaması gibi sözel olmayan iletişim davranışlarını da gerçekleştirmekte güçlüklerle karşılaşmaktadır. Gelişim düzeylerine uygun olarak akranları ile iletişim kurmakta zorlandığı görülür. Dil ve iletişim becerileri açısından OSB olan bireyler kendi içlerinde farklılıklar göstermektedirler. Heterojen ve kendi içerisinde dil ve iletişim becerilerinde farklılıklar gösteren bu yetersizliği olan öğrencilerin farklı öğretim, yöntem ve tekniklerle desteklenmesi gerekmektedir.

Bu çalışma doğal öğretim yöntemlerinin otizm tanısı almış çocukların iletişim becerilerinin üzerindeki etkilerinin neler olduğunu öğrenmek amacıyla önem taşımaktadır. Çalışmaların OSB tanılı çocuklarda iletişim becerilerin öğretimini doğal öğretim yöntemleriyle nasıl ele alındığı, nelerin eksik kaldığı, var olan durumun tasviri ve ilgili kişilerin görüşlerini ortaya koyarak mevcut sorunların çözümünde yol gösterici olacaktır. Ayrıca incelenen çalışmalarının benzer ve farklı yanlarının betimlenmesi ileride yapılacak araştırmalara rehberlik yapabilir.

Sınırlılıklar

- Yapılan araştırmalar incelendiğinde çalışmaların Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi tarafından erişime izin verilen lisansüstü tezler ve bir makale ile sınırlıdır.
- Araştırma; alanyazında yapılan 3 doktora tezi 6 yüksek lisans ve 1 makale çalışması ile ele alınmıştır.
- Araştırma konusu otizm, iletişim becerileri ve doğal öğretim yöntemleri ile sınırlıdır.
- Araştırma katılımcıları OSB tanısı alan bireyler ile sınırlıdır.
- Araştırmacı tarafından önceden belirlenen ölçütlere uygun olan çalışmalar araştırmaya dahil edilmiştir.

Tanımlar

• **Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB):** Tekrarlayıcı ve aynı biçimi, davranışı tekrarlayan otizm spektrum bozukluğu; tutumlarla birlikte bireyin sosyal etkileşimini ve çevresindekilerle iletişimini etkileyen nörolojik bir bozukluktur. (American Psychiatric Association [APA], 2013).

• **İletişim Becerileri:** Bireyin karşı tarafında yer alan kişi ya da kişilere etkili ve doğru iletişimi sağlayıp aralarında sürececek bir iletişim ilişkisi başlatan ve devam ettiren becerilerin tümünü kapsar. (Diken, 2020).

• **Doğal Öğretim Yöntemi:** Uygulamalı davranış analizi (UDA) ilkelerini temele alan çevre düzenlemesini, etkileşime dayalı yöntem ve teknikleri kapsayan uygulamaları içeren bir yaklaşımdır.

• **Tepki isteme-Model olma:** Yetişkinin, soru sorup, iki öge arasında seçim yapmasını isteyip, doğrudan yönerge verip ya da tamamlanmamış bir ifade sunup çocuktan sözlü bir tepki istemesidir (Alpert ve Kaiser, 1992; Davidson, 2020 ; Skinner, 1957; Warren, 2006).

• **Genişletme:** Yetişkinin, çocuğun ifade ettiği kelimenin anlamını koruyup , çocuğun söylediğine bir ya da iki kelime ekleyebilmesidir. (Kaiser ve Hester, 1994; Kaiser, 2000; Roberts ve Kaiser, 2012; Woods, 2004).

Yöntem

Alan Yazın Tarama Süreci temelinde alan yazında OSB tanılı bireylerle doğal öğretim yöntemleri kullanılarak yapılan lisansüstü tez çalışmalarının ve makalelerin betimsel olarak analiz edilmesinin amaçlandığı bu çalışmada Google Akademik, Ulusal Tez Merkezi veri tabanları ve Dergi park sistemi kullanılarak tarama yapılmıştır. Yapılan taramada; “Otizm Spektrum Bozukluğu”, “Otizm”, “Doğal Öğretim”, anahtar kelimeleri kullanılarak alan yazın taraması yapılmıştır. Son olarak araştırmanın konusuna uygun olan çalışmaların referanslarına bakılarak tarama işlemi sonlandırılmıştır.

Dahil Etme ve Hariç Tutma Ölçütleri: İncelenen çalışmaların belirlenmesinde birtakım önkoşulları sağlamaları dikkate alınmıştır. Çalışmaların sağlaması gereken ön koşullar şunlardır: a) katılımcıların en az birinin OSB tanısına sahip olması, b) çalışmaların doğal öğretim yöntem, yaklaşım veya stratejilerini içermesi, c) hakemli dergide yayınlanmış olması, d) çalışmaların tam metninin Türkçe olması, e) ulaşılabilir yüksek lisans ya da doktora tezi veya bir makale olması, f) çalışmanın tam metnine erişilebilir olması ile sınırlandırılmıştır. OSB tanılı çocuklar üzerinde doğal öğretim yöntemlerinin, iletişim becerilerine etkisini inceleyen 1 makale, 3 doktora tezi ve 6 yüksek lisans tezi olmak üzere toplam 10 çalışma incelenmiştir.

Gürgörkılıç,F.G.(2020).;Bozkuşgenç,G.(2017).;Cebeci,S.(2015).;Mısırhoşan,M.(2011).;Yıldırım,T. (2019).; İnce,G.(2019).; Demirtaş,Ş. (2017).; Gülay,A.(2017).; Güzelözmen,R.(2005.;Toğram,B.(2004). betimsel olarak analiz edilmek üzere araştırmaya dahil olmuştur. Araştırmaya dahil edilen çalışmalar; a) İncelenen çalışmalara ilişkin bilgiler; b) incelenen çalışmalarda kullanılan yöntemlere ilişkin veriler; yayın türü, yayın yılı, model; b) araştırmaların amacı ve katılımcı sayısı, katılımcı yaşı, katılımcı tanısı, c) incelenen çalışmaların bulgularına ait veriler alt başlıkları altında incelenmiştir.

Kodlayıcılar Arası Güvenirlik Süreci: Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların yansız atamayla belirlenen % 30 u farklı bir kodlayıcı tarafından hem önkoşul durumlarını karşılama hem de bulgular kısmında aktarılan gruplandırmalar açısından yeniden değerlendirilmiştir. Kodlayıcı Özel Eğitim Öğretmenidir ve araştırma hakkında bilgilendirilmiştir.

Bulgular ve Yorum

Çalışma kapsamında alan yazın taraması sonucunda OSB tanılı bireylerle doğal öğretim yöntemleri kullanılarak iletişim becerilerinin etkisini inceleyen 10 çalışmaya ulaşılmıştır.

İncelenen Araştırmalara İlişkin Genel Bilgiler: Çalışma kapsamında lisansüstü tezlere yönelik; yayın türü, araştırmanın yapıldığı il, araştırmanın yapıldığı üniversite, enstitü, ana bilim dalı alt başlıkları altında incelenmiştir. Çalışma kapsamında bulunan makaleye yönelik; yapılan araştırmanın türü, yapılan araştırmanın yayın yılı, araştırmanın yapıldığı ülke, araştırmanın yapıldığı üniversite alt başlıkları altında incelenmiştir.

Yayın Türü: Çalışma kapsamında incelenen lisansüstü tezlerden 1'i makale Güzelözmen,R.(2005).; 3'ü doktora tezi "Güngör Kılıç, F.G.(2020).; Bozkuş Genç, G. (2017).;Cebeci,S.(2015)".; ve 6'sı yüksek lisans olan Mısırhoroşan,M. (2011).; İnce,G.(2019).; Demirtaş,Ş.(2017).; Yıldırım,T.(2019).; Toğram,B.(2004).; Gülay,A.(2017). toplam 10 çalışmaya ulaşılmıştır. Çalışmalar yıllar açısından incelendiğinde şu şekildedir: Toğram,B.(2004).; Güzelözmen,R.(2005).; Mısırhoroşan,M.(2011).; Cebeci,S.(2015).; Demirtaş,Ş.(2017).; Gülay,A.(2017).; Bozkuşgenç,G.(2017).; İnce,G.(2019).; Yıldırım,T.(2019).; Gürgörkılıç,F.G.(2020). yapıldığı görülmektedir.

Araştırmanın Yapıldığı Yerlere İlişkin Bilgiler: Çalışma kapsamında incelenen 9 çalışmanın 2'si Gülay,A.(2017). Demirtaş,Ş.(2017). Ankara'da;3'ü Cebeci,S.(2015). Mısırhoroşan,M.(2011).Yıldırım,T.(2019).İstanbul'da;4'üİnce,G.(2019). Gürgörkılıç, F.G. (20). Bozkuşgenç,G. (2017). Toğram, B. (2004). Eskişehir'de yapılmıştır. Çalışmaya dahil edilen makalede ise araştırmanın yapıldığı yere ilişkin bir ibare yoktur.

Araştırmaların Yapıldığı Üniversite; Çalışma kapsamında incelenen lisansüstü tezlerin 1'i Gülay,A.(2017). Ankara Üniversitesi'nde; 1'i Cebeci,S. (2015). Abant İzzet Baysal Üniversitesi'nde;1'i Yıldırım,T.(2019). Biruni Üniversitesi'nde; 2'si Mısırhoroşan,M.(2011) ve İnce,G.(2019). Marmara Üniversitesi'nde; 3'ü Gürgörkılıç, F.G.(2020). Bozkuşgenç, G.(2017)., Toğram,B.(2004). Anadolu Üniversitesi'nde; Demirtaş,Ş.(2017) Gazi Üniversitesi'nde yapılmış doktora ve yüksek lisans çalışmalarıdır. Bunların dışında Güzelözmen,R.(2005) Gazi Üniversitesi'nde yapılan makale çalışmasıdır.

İncelenen Çalışmaların Demografik Verilerine Yönelik Bilgiler: Katılımcı Çocukların Sayısı, Cinsiyeti, Tanısı, Yaşı İncelenen çalışmalar kapsamında katılımcılar 47 çocuktan oluşmaktadır. Çocuk katılımcıların 1'i kız, 46'sı erkektir. Çalışmadaki katılımcı 47 çocuğun

hepsi otizm tanılıdır. Çalışmada incelenen tezlerde katılımcı çocukların yaşı 2-8 yaş arasında değişmektedir.

Araştırmalarda Kullanılan Yöntemlere Göre Yapılan İnceleme: Araştırmada kullanılan yöntemlere göre çalışmalar; araştırmanın yayın türü, araştırmanın yayınlandığı yıl, araştırmanın modeli ve araştırmada kullanılan ölçeklere göre incelenmiştir.

Bağımlı Değişken: Çalışma kapsamında incelenen çalışmalarda; 1. Toğram, B. (2004).; 2 bağımlı değişkeni, katılımcıların tepki isteme modeline ilişkin gerçekleştirmeleri gereken doğru basamakların yüzdeleri ile öğrencilerin hedeflenen sözcükleri üretme yüzdeleri, 2. Güzelözmen, R. (2005).; ÇYDÖY'nin dil ve söz öncesi iletişim davranışlarının kazandırılmasına etkisi bağımlı değişkeni, 3. Mısırhoran,M.(2011).; kaybolan nesneleri sözel talep etme becerisi bağımlı değişkeni, 4. Cebeci,S.(2015).; iletişim başlatma becerisi bağımlı değişkeni, 5. Bozkuşgenç, G. (2017).; soru sorarak iletişim başlatma sayısı, soru sorarak iletişim başlatmayı genelleme yüzdesi, Dil gelişim alanındaki ölçümler, farklı gelişim alanındaki ölçümler olarak 4 bağımlı değişkeni; 6. Demirtaş, Ş. (2017).; sözel iletişim becerilerinin kazandırılması bağımlı değişkeni, 7. Gülay,A.(2017).; dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesi bağımlı değişkeni, 8. Yıldırım,T. (2019).; katılımcıların 4N1K "Ne, Neden, Ne Zaman, Nerede, ve Kim?" sorularına verdikleri doğru cevaplar bağımlı değişkeni; 9. İnce,G.(2019).; talep etme becerisi bağımlı değişkeni, 10. Gürgörkılıç,F.G. (2020).; 'ismi söylenen mesleği gösterme" becerisini edinme bağımlı değişkenler olduğu anlaşılmıştır.

Bağımsız Değişken: Çalışma kapsamında incelenen çalışmalarda 1.Toğram, B. (2004), katılımcılara doğal öğretim tekniklerinden tepki isteme modelinin uygulanması, hedef bireylere hedeflenen sözcükleri öğretmek için katılımcıların öğrendikleri tepki isteme modeli bağımsız değişkeni, 2. Güzelözmen, R. (2005), ÇYDÖY'nin oyun temelli olarak uygulanması bağımsız değişkeni, 3. Mısırhoran,M.(2011), fırsat öğretimi yönteminin uygulanması bağımsız değişkeni, 4. Cebeci,S.(2015).; yardımcı personel aracılığıyla OSB'li bireylere iletişim becerileri kazandırma bağımsız değişkeni, 5. Bozkuşgenç, G. (2017), temel tepki öğretiminin uygulanması bağımsız değişkeni, 6. Demirtaş, Ş. (2017), bağımsız değişkeni, 7. Gülay,A. (2017).; dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesi temel tepki öğretiminin uygulanması bağımsız değişkeni, 8. Yıldırım,T. (2019), sınıf içi Temel tepki öğretiminin uygulanması bağımsız değişkeni, 9. İnce,G.(2019), fırsat öğretimi yönteminin uygulanması bağımsız değişkeni, 10. Gürgörkılıç,F.G.(2020), yapılandırılmış ADÖ uygulaması, Gömülü ADÖ uygulamaları bağımsız değişkenler olarak kullanıldığı anlaşılmaktadır.

Çalışmaların Araştırma Modeli: Çalışmalar araştırma modeli açısından incelendiğinde 2'si Cebeci, S. (2015), Yıldırım, T. (2019) çoklu yoklama modeli , 1'i Güzelözmen, R. (2005) vaka çalışması ,1 i Gülay,A.(2017) durum çalışması deseni, 1'i Gürgörkılıç,F.G.(2020) Paralel uygulamalar modeli, 2'si Bozkuşgenç,G.(2017), Demirtaş, Ş.(2017) denekler arası çoklu başlama modeli, 3 çalışmadaysa Toğram, B.(2004), Mısırhoran, M.(2011), İnce,G.(2019) denekler arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır.

Çalışmaların OBS Tanılı Çocukların Doğal Öğretim Yöntemlerinin İletişim Becerilerine Etkisinin İncelendiği Çalışmalara Ait Bilgiler: Çalışma kapsamında OSB tanılı çocukların Doğal öğretim yöntemlerinin iletişim becerilerine etkisinin incelendiği çalışmalara ait bilgiler; künye, çocuğun yaşı, tanısı, araştırma modeli, uygulanan Yön./Tek./Str./, hedef iletişim becerileri alt başlıkları altında incelenmiştir.

Ortam: Çalışma kapsamında incelenen araştırmalarda OSB tanılı çocukların doğal öğretim yöntemleriyle iletişim becerilerini arttırmaya yönelik sunulan uygulamaların gerçekleştirildiği ortam incelendiğinde çalışmalardan 2'si Güzelözmen, R. (2005), Gürgörkılıç, F.G.(2020) ev ortamında, 1 tanesi Mısırhoroşan, M. (2011) sınıf ortamında, 2 tanesi Cebeci, S. (2015), Gülay,A. (2017) özel rehabilitasyon merkezinde, 1 tanesi Toğram, B. (2004) Araştırma ve uygulama merkezinde, 1 tanesi Yıldırım, T. (2019) Aile, çocuk, yetişkin eğitim ve psikolojik danışmanlık merkezinde, 1 tanesi Demirtaş, Ş. (2017) öğrenme, gelişim, eğitim ve araştırma merkezinde, 1 tanesi İNCE, G. (2019) Gelişimsel destek birimi eğitim sınıfında, 1 tanesi Bozkuşgenç,G.(2017) özel eğitim araştırma geliştirme ve uygulama birimi koridoru ile oyun odasında gerçekleşmiştir.

Hedef Beceri: Çalışma kapsamına dahil olan araştırmalarda , OSB tanılı çocuklara uygulanan yöntem, teknik, strateji veya eğitim programının arttırması beklenen hedef beceriler incelendiğinde 2'sinin Bozkuşgenç, G.(2017), Cebeci, S. (2015) hedef becerileri iletişim başlatma becerisi, 2'sinin Demirtaş, Ş. (2017), Yıldırım, T. (2019) ifade edici dil becerisi, 2'sinin İnce, G. (2019), Mısırhoroşan,M. (2011) sözel talep etme becerisi; 1'nin Güzelözmen, R. (2005) Alıcı ve ifade edici dil becerilerinin geliştirilmesi, 1'nin Toğram, B. (2004) Öğrencilerin hedeflenen sözcükleri üretmesi, 1'nin Gülay,A.(2017) dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesi; 1'nin Gürgörkılıç, F.G.(2020) meslek isimlerinin öğretimidir.

Uygulanan Yöntem/Teknik/Strateji/Eğitim Program: İncelenen çalışmaların 4'ünde Toğram, B. (2004); Bozkuşgenç,G.(2017); Demirtaş, Ş. (2017); Yıldırım, T. (2019); Tepki isteme modeli, 1'inde Güzelözmen, R. (2005); Doğal dil öğretim yöntemi, 1'inde Gülay,A.(2017); Dil gelişimini destekleyen yöntemler, 1'inde Gürgörkılıç, F.G.(2020); yapılandırılmış ve gömülü öğretim ile ayırık denelerle öğretim yöntemi, 3'ünde Mısırhoroşan,M. (2011); Cebeci, S. (2015); İnce, G. (2019); fırsat öğretimi kullanılmıştır. 24

İncelenen Çalışmaların Sonuçlarına Yönelik Bilgiler: Çalışmada 1 makale ve 9 lisansüstü tezlerin sonuçlarına yönelik bilgiler; etkililik, genelleme, izleme, gözlemciler arası güvenilirlik, uygulama güvenilirliği, sosyal geçerlik alt başlıkları altında incelenmiştir.

Etkililik: Araştırma kapsamına dahil edilen çalışmalar incelendiğinde, tümünün Toğram, B. (2004); Bozkuşgenç,G.(2017); Demirtaş, Ş. (2017); Yıldırım, T. (2019); Güzelözmen, R. (2005); Gülay,A. (2017); Gürgörkılıç, F.G.(2020); Mısırhoroşan,M. (2011); Cebeci, S. (2015); İnce, G. (2019); OSB tanılı çocuklarda iletişim becerileri kazandırmada kullanılan doğal öğretim yöntemlerinin etkili olduğu görülmüştür.

Genelleme: Araştırma kapsamına dahil edilen çalışmalar incelendiğinde, 7 çalışmada Bozkuşgenç, G.(2017); Demirtaş, Ş. (2017); Yıldırım, T. (2019); Gürgörkiliç, F.G.(2020); Mısırhoroşan,M. (2011); Cebeci, S. (2015); İnce, G. (2019).; genelleme verisine rastlanmış; 3 çalışmada ise Toğram, B. (2004); Güzelözmen, R. (2005); Gülay,A. (2017); genelleme verisine rastlanılmamıştır.

İzleme: Araştırma kapsamına dahil edilen çalışmalar incelendiğinde, 9 çalışmada Toplam, B. (2004); Bozkuşgenç,G.(2017); Demirtaş, Ş. (2017); Yıldırım, T. (2019); Gülay,A. (2017); Gürgörkiliç, F.G.(2020); Mısırhoroşan,M. (2011); Cebeci, S. (2015); İnce, G. (2019); ise izleme verilerine yer verilmiştir. 1 çalışmadaGüzelözmen, R. (2005); izleme verilerine rastlanılmamıştır.

Sosyal Geçerlilik: Araştırma kapsamına dahil edilen çalışmalar incelendiğinde 8’inde Toğram, B. (2004); Bozkuşgenç, G.(2017); Demirtaş, Ş. (2017); Yıldırım, T. (2019); Gürgörkiliç, F.G.(2020); Misirhorosan, M. (2011); Cebeci, S. (2015); İnce, G. (2019); sosyal geçerlik verisinin alındığı, 2’sinde ise Güzelözmen, R. (2005); Gülay,A. (2017); sosyal geçerlik verisine rastlanamamıştır.

Gözlemciler Arası Güvenirlik: Araştırma kapsamına dahil edilen çalışmalar incelendiğinde, 8’inde Toğram, B. (2004); Bozkuşgenç, G. (2017); Demirtaş, Ş. (2017); Yıldırım, T. (2019); Gürgörkiliç, F.G.(2020); Misirhorosan,M. (2011); Cebeci, S. (2015).; İnce, G. (2019); gözlemciler arası güvenirlik verilerinin alındığı görülmüştür. 2 çalışmada ise Güzelözmen, R. (2005); Gülay,A. (2017); gözlemciler arası güvenirlik verilerine raslanılmamıştır.

Uygulama Güvenirliği: Araştırma kapsamına dahil edilen çalışmalar incelendiğinde, 7’sinde Toğram, B. (2004); Bozkuşgenç,G.(2017); Demirtaş, Ş. (2017); Gürgörkiliç, F.G.(2020); Misirhorosan,M. (2011); Cebeci, S. (2015); İnce, G. (2019); uygulama güvenirlik verilerinin alındığı görülmüştür. 3’ünde is Güzelözmen, R. (2005); Gülay,A.(2017); Yıldırım, T. (2019); uygulama güvenirlik verilerine rastlanılmamıştır.

Sonuç Tartışma ve Öneriler

Sonuç

Çalışmalara İlişkin Genel Sonuçlar

• OSB tanıli çocuklarda doğal öğretim yöntemlerinin iletişim becerilerinde etkililiğine yönelik kullanılan yöntem, teknik, strateji ve eğitim programlarıyla ilgili doktora tezi, yüksek lisans ve araştırma makaleleri olmak üzere farklı yayın türlerinde araştırmalar yapılmıştır. • Çalışmalar; farklı üniversitelerde, farklı enstitülerde ve farklı bölümlerde yürütülmüştür.

Çalışmaların Demografik Özelliklere İlişkin Sonuçlar

- OSB tanımlı çocuklarda doğal öğretim yöntemleri çocukların iletişim becerilerini geliştirmesinde, kazandığı beceriyi pekiştirmesi ve genellemesinde kullanılır. Doğal öğretim günlük doğal rutin ya da etkinliklerde kullanılır ve çocukların ilgilerine dayanır.
- İletişim becerisi kazandırma ve geliştirmede kullanılan farklı doğal öğretim yöntemleri bulunmaktadır.
- Doğal öğretim yöntemleri fırsat öğretimi, model olma, tepki isteme modeli, doğal bekleme süreli öğretim olmak üzere dörde ayrılır.
- Doğal öğretim yöntemleri ile iletişim becerilerine destek sağlanmaktadır. İletişim becerilerine destek sağlamak; İsteklerimizi ve gereksinimlerimizi ifade etmek, yardım istemek, sohbete katılmak ve sohbeti başlatmak ve sürdürmek tüm bireylerde olduğu gibi özel gereksinimli bireyler için de önem arz eder.

Çalışmaların Yöntemlerine İlişkin Sonuçlar

- Doğal öğretim yöntemleri günlük doğal rutin ya da etkinliklerde kullanılan hem ev ortamında hem de sınıf ortamında uygulanabilen yöntemlerdir.
- OSB tanımlı çocuklarda doğal öğretim yöntemlerinin iletişim becerilerinde etkililiğine yönelik çalışmalarda farklı araştırma modelleri kullanılmıştır.
- Ele alınan çalışmalarda bağımsız değişkenleri farklılık göstermektedir.
- Ele alınan çalışmalarda bağımlı değişkenlik farklılık göstermekle birlikte genellikle iletişim becerileriyle ilgilidir.

Çalışmaların Güvenirlik, Etkililik, Genelleme Ve İzleme Sonuçları

- Doğal öğretim yöntemleri OSB tanımlı olan çocuklarda iletişim becerileri kazandırmada etkili bir öğretimdir.
- Doğal öğretim yöntemleri OSB tanımlı olan çocuklarda kazandıkları becerileri genelleme ve korumalarında etkili bir yöntemlerdir.
- Doğal öğretim yöntemleri sosyal geçerliği olan yöntemlerdir.
- Doğal öğretim yöntemleri güvenilir bir şekilde hazırlanmış ve uygulanmıştır.

Tartışma

Bu çalışmada OSB tanımlı çocuklarda doğal öğretim yöntemlerinin iletişim becerileri üzerine etkisini incelemek için doktora tezi, yüksek lisans ve araştırma makaleleri olmak üzere farklı yayın türlerinde araştırmalar yapılmıştır. Amaçlanan iletişim becerileri veya istenilen davranış çocuğa uygulanan doğal öğretim yöntemleriyle gerçekleştirilmektedir. Doğal öğretim yöntemlerinden fırsat öğretimi, model olma, tepki isteme modeli, doğal bekleme süreli öğretim olmak üzere dörde ayrılır. Doğal öğretim yöntemleriyle kazanılan davranışın genellenmesi ve kalıcılığı yüksektir bu öğretim yöntemlerinin sağladığı faydalardır. Ele alınan çalışmaların sonuçlarında, katılımcıların hedeflenen becerileri kullanılan doğal öğretim yöntemleriyle öğrendikleri ve farklı ortamlarda öğrendikleri becerilere genelleme yapabildikleri tespit edilmiştir. Çalışmalar incelendiğinde çalışmaların çoğunda doğal öğretim yöntemlerinin uygulanması sonucu hedeflenen becerilerin genellendiğini göstermektedir. Araştırma kapsamına dahil edilen çalışmalar incelendiğinde, 7 çalışmada Bozkuşgenç, G. (2017), Demirtaş, Ş. (2017), Yıldırım, T. (2019) Gürgörkılıç, F. G. (2020), Mısırhoroşan, M. (2011), Cebeci, S. (2015), İnce, G. (2019) genelleme verisine rastlanmıştır; 3 çalışmada ise Toğram, B.

(2004), Güzelözmen, R. (2005) Gülay,A. (2017), genelleme verisine rastlanılmamıştır. Toğram, B. (2004),tepki isteme modelinin sözcük üretme üzerinde etkisi, Güzelözmen, R. (2005) Doğal dil öğretim yönteminin alıcı ve ifade edici dil becerilerine etkisi, Mısırhoroşan, M. (2011) fırsat öğretiminin sözel talep etme becerisine etkisi, Cebeci, S. (2015), fırsat öğretiminin iletişim başlatma becerisine etkisi, Bozkuşgenç,G.(2017), tepki isteme modelinin iletişim başlatma becerisine etkisi, Demirtaş, Ş. (2017), temel tepki öğretim yönteminin ifade edici dil becerisine etkisi, Gülay,A. (2017), Dil gelişimini destekleyen yöntemler ile dil ve iletişim becerilerine etkisi, Yıldırım, T. (2019) temel tepki öğretim yönteminin ifade edici dil becerilerine etkisi, Gürgörkılıç, F.G.(2020) yapılandırılmış ve gömülü öğretim ile ADÖ yönteminin meslek isimleri öğretimine etkisi, İnce, G. (2019) fırsat öğretiminin sözel talep etme becerisine etkisi incelenmiştir. Toğram, B. (2004) 3-5 yaş aralığında 3 OSB tanılı çocuğa uygulanan tepki isteme modeli uygulanmasına yönelik hazırlanan programın etkili olduğunu ve katılımcılar tarafından hızlı öğrenildiğini ve kolay uygulandığını göstermiştir. Güzelözmen, R. (2005) çalışması 9 yaşındaki 1 OSB tanılı çocukta Doğal dil öğretim yönteminin alıcı ve ifade edici dil becerilerine etkisine bakıldığında ifade edici dilin gelişmesinde model olma ve tepki isteme tekniklerinin etkili olduğu gözlenmiştir. Mısırhoroşan,M. (2011) 4-6 yaş aralığı 3 OSB tanılı çocuğa uygulanan sözel talep etme becerisinin öğretiminde kullanılan fırsat öğretiminin etkili olduğunu göstermiştir. Cebeci, S. (2015) 3-5 yaş aralığında 4 OSB tanılı çocuğa uygulanan fırsat öğretimi yönteminin yardımcı personel aracılığıyla kullanılmasının etkili olduğunu göstermiştir. Bozkuşgenç,G.(2017) 2-4 yaş aralığı 4 OSB tanılı çocuğa uygulanan TTÖ'nün iletişim başlatma becerisi üzerinde yüksek düzeyde etkili olduğunu göstermektedir. Demirtaş, Ş. (2017), 2-4 yaş aralığı 3 OSB Tanılı çocuğa TTÖ yönteminin uygulaması ve bireylerin etkisi incelendiğinde bu konuya ilişkin olumlu görüşlerinin olduğunu gösterir niteliktedir. 29 Gülay,A. (2017) 4-6 yaş aralığında 19 OSB tanılı çocuğun katılımcıların doğal öğretim yöntemini doğrudan öğretim yöntemine kıyasla daha fazla kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yıldırım, T. (2019) 3-6 yaş aralığında 3 OSB tanılı çocuğa uygulanan temel tepki öğretiminin etkili olduğu, uygulama sonrasında görülen izleme ve genelleme oturumlarında ise çocukların kazandıkları becerileri korudukları ve bu becerileri farklı ortam ve kişilere genelledebildikleri izlenmiştir.. Gürgörkılıç, F.G.(2020) çalışması 6-9 yaş aralığında dört OSB tanılı çocuğa yapılandırılmış ve gömülü öğretim ile ADÖ yönteminin meslek isimleri öğretimine etkisi incelendiğinde gömülü ADÖ ile yapılandırılmış ADÖ uygulamaları arasında etkililik açısından fark olmadığını ortaya koymuştur. İnce, G. (2019) 3-6 yaş aralığında OSB tanılı çocuğa uygulanan fırsat öğretiminin sözel yardım talep etme becerisini kazandırmada etkili olduğunu göstermiştir. Doğal öğretim yöntemleri günlük doğal rutin ya da etkinliklerde kullanılan hem ev ortamında hem de sınıf ortamında uygulanabilen yöntemlerdir. Araştırma kapsamında incelenen çalışmalarda çoğunluğu ev veya sınıf ortamında gerçekleştiği görülmüştür. Doğal öğretimde çocuk için hedeflenen amaçların bireyin günlük rutin etkinlik ve geçişlerine anlamlı bir şekilde gömülmesi yoluyla bu hedeflerin bireye kazandırılması önemlidir. Çocuğun liderliğinin ve ilgisinin izlenmesi, rutin etkinlik ve geçişlerin öğretim ortamı şeklinde kullanılması, etkinlik, nesne ya da oyuncakların doğal pekiştireç olması, genellenmesinin gerçekleşmesi gibi özellikleri nedeniyle doğal öğretim yöntemleriyle öğretimin iletişim becerilerinin kazandırılmasında etkili olacağı düşünülmektedir.

Öneriler

Bu çalışmadan elde edilen bilgilere dayanarak ileri araştırmalara ve uygulamalara yönelik aşağıdaki öneriler yapılabilir; • OSB tanılı çocuklarda doğal öğretim yöntemlerinin iletişim becerilerinde etkililiğine yönelik doktora tezi yüksek lisans ve araştırma makaleleri incelenmiştir. • Konuya yönelik yüksek lisans/doktora tezleri ve araştırma makaleleri çok sınırlıdır. Bu yüzden ileriki araştırmalarda OSB tanılı çocuklara yönelik iletişim becerisi kazandırmada kullanılan doğal öğretim yöntemlerinin yüksek lisans çalışmalarında kullanılması gerekmektedir. • İncelenen çalışmaların geneli sınıf ve ev ortamında yürütüldüğü görülmektedir. Bu ortamlar dışında farklı ortamlarda uygulamaların yapıldığı çalışmalar yapılabilir. • Teknolojinin gelişmesiyle günümüzde teknoloji artmıştır. Doğal öğretim yöntemlerinin teknolojiye aktarılmış hali nasıl gerçekleştirilebilir, nasıl uygulanır ? buna yönelik çalışmalar yapılabilir. • Doğal öğretim yöntemleri ile ilgili uzmanlara (çocuk gelişimci, sınıf öğretmenleri, ergoterapist, dil konuşma terapisti gibi) bilgilendirme çalışması yapılabilir. • Doğal öğretim yöntemleri bilimsel dayanaklı ve etkili bir uygulama olduğu için özel eğitim alanında çalışan öğretmen ve uzmanlar tarafından eğitim ortamlarında kullanılabilir. Hedeflenen becerilerin öğretimi ebeveynlere de anlatılarak evde de uygulanması sağlanabilir. Bu durumun genelleme ve kalıcılığa etkisi incelenebilir. • İletişim becerilerinin öğretiminde doğal öğretim yöntemlerinden bir veya bir kaç yöntemin birleştirilmesiyle oluşmuş programların etkililiğini karşılaştıran araştırmalar yürütülebilir. • Ebeveynlere doğal öğretim yöntemleriyle alakalı eğitim verilerek günlük hayatlarında ve farklı ortamlarda bu yöntemleri uygulamaları sağlanabilir. • OSB tanılı çocuklarda iletişim becerilerinin kazandırılması akranlarla sosyal etkileşim kurma, arkadaşlık ilişkisi ilerletme, sosyal etkinliklere gönüllü olmak gibi sosyal uyum becerileri üzerindeki etkisi incelenebilir. • Doğal öğretim yöntemleri, OSB bulunan çocukların yanı sıra gelişimsel yetersizliklerin görüldüğü diğer engel gruplarında da uygulanabilir. • Özel eğitim öğretmenleri başta olmak üzere OSB olan çocuklara eğitim hizmeti veren personele, OSB olan çocuklarla çalışan ya da uygulama yapan lisans ve/veya lisansüstü öğrencilerine ve OSB olan çocuğa sahip anne-babalara, Doğal öğretim yöntemlerinin tanıtımına ve kullanımına ilişkin planlamalar yapılarak bu konularla ilgili eğitimler sunulabilir. • Anne-babaları, kardeşleri ve/veya akranları OSB olan çocuklarla Doğal öğretim yöntemlerini uygulamada deneyim kazanmaları için eğitim programları geliştirilebilir ve uygulanabilir

Kaynakça

- Bozkuş-Genç, G. (2017). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara soru sorarak iletişimbaşlatmanın kazandırılmasında temel tepki öğretiminin etkileri. [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi – Eskişehir.]
- Cebeci, S. (2015). Okul öncesi düzeydeki otizmlili öğrencilere iletişim becerilerinin fırsatöğretimi süreci ile yardımcı personel tarafından öğretiminin etkililiği. [Doktora tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü – Bolu].
- Çakmak, S. (2019). OSB’li çocukların eğitiminde kullanılan yöntemler.

<https://slideplayer.biz.tr/slide/15464606/> (Erişim Tarihi:18.05.2023).

- Demirtaş Ş, Aykut Ç. (2021). Temel Tepki Öğretimi'nin Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara Sözel İletişim Becerilerinin Kazandırılmasında Etkililiği. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 36(2), 430 - 449. 10.16986/HUJE.2020058879.
- Diken, İ. (2019, 30 Ocak). Doğal Öğretim Yöntemleri - Pr. Dr. İbrahim Halil Diken. [Video dosyası]. <https://www.youtube.com/watch?v=2ixutVWBdTo> (Erişim Tarihi:13.05.2023)
- Gülay, A., & Acarlar, F. D. (2017). Özel eğitim öğretmenlerinin otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin dil gelişimlerini desteklemek amacıyla kullandıkları yöntemler. [Doktora tezi, Recep Tayyip Üniversitesi – Rize].
- Güzel-Özmen, R. (2005). Otistik bir çocuğa dil öğretimi. Eğitim ve Bilim, 30(138).
- İnce, G. (2019). Otizm Spektrum bozukluğu Olan çocuklara sözel yardım Talep Etme Becerisinin öğretiminde fırsat öğretiminin etkililiği. [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi - İstanbul].
- Kılıç, F. G. (2021). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara Meslek İsimlerinin Öğretiminde Yapılandırılmış ve Gömülü Öğretimle Sunulan Ayrık Denemelerle Öğretim Uygulamalarının Etkililikleri ve Verimlilikleri. [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü – Eskişehir].
- Kurt, O. (2006). Otistik özellikler gösteren çocuklara zincirleme serbest zaman becerilerinin öğretiminde sabit bekleme süreli öğretimin ve eşzamanlı ipucuyla öğretimin gömülü öğretimle sunulmasının etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırılması. [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi – Eskişehir].
- MisirHorasan, M. (2011). Otizmli çocuklara kaybolan nesnelerini sözel talep etme becerilerinin öğretiminde fırsat öğretiminin etkililiği. (2021-09-09T11:51:20Z). [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü – İstanbul].
- Toğlam, B. (2005). Doğal dil öğretim tekniklerinden tepki isteme modelinin öğretilmesinin etkililiği. [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi – Eskişehir.]
- Yıldırım, T. (2019). Sınıf içi temel tepki öğretiminin otizm spektrum bozukluğu olan çocukların ifade edici dil becerileri üzerindeki etkisi. [Yüksek lisans tezi, Biruni Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü – İstanbul]. 33

FEN BİLİMLERİ, SOSYAL BİLGİLER VE SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ SAĞLIKLI VE DOĞRU BESLENME KONUSUNDAKİ BİLGİ DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Yüksek Lisans Öğrencisi Ayşenur Gamze ÖNDÜL

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi

aysenurgamzee@gmail.com

ORCID ID 0009-0006-4692-178X

Yüksek Lisans Öğrencisi Rukiye CAYMAZ

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi

rukiyecymz46@gmail.com

ORCID ID 0009-0000-7939-1566

Prof. Dr. Evrim URAL

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi

evrimural@gmail.com

ORCID ID 0000-00025427-2023

ÖZET

Beslenme; bireyin hayati fonksiyonlarını yerine getirebilmesi için dışarıdan besin almasıdır. Beslenme konusunda bilinçli hareket edebilmek için vücudun gereksinimi olan besin öğeleri ve enerji hakkında bilgi sahibi olmakla birlikte ihtiyaç duyulan bu enerji ve besin öğelerinin nasıl karşılanması gerektiğinin de bilinmesi gerekmektedir. Sağlıklı toplumlar oluşturabilmek ancak sağlıklı bireyler yetiştirmekle mümkündür. Öğretmen toplum için rol model görevindedir. Bu sebeple yaptıkları her davranışları ile örnek teşkil etmektedir. Bu sebeple öğretmenlerin doğru beslenme bilincine sahip olması önemlidir. Çalışmanın amacı fen bilimleri, sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünü okuyan öğretmen adaylarının doğru veya sağlıklı beslenme konusundaki bilgi düzeylerini cinsiyet, öğrenim görülen bölüm ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre araştırmaktır. Araştırmanın evrenini 2024-2025 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise bu evrenden rastgele seçilen 63 fen bilimleri, 46 sosyal bilgiler ve 75 sınıf öğretmeni adayı olmak üzere toplam 184 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Bu araştırma; nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama deseninde tasarlanmış betimsel bir çalışmadır. Veri toplama aracı olarak Batmaz (2018) tarafından hazırlanan yetişkinler için beslenme bilgi düzeyi ölçeği kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin temel beslenme bilgi

düzeyi puanları, hem Fen Bilgisi Öğretmenliği hem de Sınıf Öğretmenliği öğrencilerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Sağlıklı beslenme, Beslenme bilgi düzeyi, Fen Bilgisi öğretmen adayları, sınıf öğretmeni adayları, sosyal bilgiler öğretmeni adayları

1. GİRİŞ

Beslenme, insanın yaşamsal faaliyetlerini sürdürebilmesi için gerekli olan besin öğelerini düzenli ve yeterli şekilde alması sürecidir (Çekal, 2007). Bu süreç sadece enerji alımını değil, aynı zamanda vücudun büyüme, gelişme, onarım ve bağışıklık sisteminin sağlıklı işleyişi gibi temel işlevlerini de kapsar. Dolayısıyla beslenme, bireyin genel sağlığının korunmasında ve yaşam kalitesinin artırılmasında temel bir rol oynar. Sağlıklı beslenme, bireyin yaşamı boyunca büyüme, gelişme, yenilenme ve hastalıklardan korunma gibi işlevleri sürdürebilmesi için gerekli olan tüm besin öğelerini yeterli ve dengeli şekilde alması olarak tanımlanır. Bu anlayışa göre sağlıklı beslenme, anne karnından itibaren başlamalı ve yaşam boyu devam etmelidir (Çekal, 2007). Beslenme alışkanlıkları, yalnızca bireyin aile ortamında şekillenmemekte; arkadaş çevresi, okul ortamı, öğretmenler ve sunulan yiyecek imkânları gibi pek çok dış etkenle de biçimlenmektedir (Burke, 2002). Okullarda öğrencilerin beslenme alışkanlıklarını şekillendiren en önemli etmenlerden biri öğretmenlerdir. Öğretmenlerin sadece öğrencileri değil, öğrenciler aracılığıyla aileleri ve dolaylı olarak toplumu da etkileyebileceği belirtilmektedir (Motamedrezaei vd., 2013). Bu bağlamda öğretmen adaylarının sağlıklı beslenme konusundaki algılarının araştırılması, onların ileride öğrenciler üzerindeki etkisini değerlendirmek açısından önemlidir. Nitekim daha önceki çalışmalar, üniversite öğrencilerinin genel olarak sağlıklı beslenme alışkanlıklarından yoksun olduklarını ortaya koymuştur (Abraham vd., 2018; Çetik, 2020; Driskell vd., 2005; Garibağaoğlu vd., 2006; Güllü & Küçükkömürler, 2020; Güleç, Yabancı vd., 2008; Gürel & Akçil-Ok, 2021; Gupta & Kochar, 2008; Heşeminia vd., 2002; Karaoğlu vd., 2005; Teleman vd., 2015). Öğretmenlerin sağlıklı ve doğru beslenmesi, hem kendi sağlıkları hem de mesleki başarıları açısından son derece önemlidir. Nedeni, öğretmenlik fiziksel olarak yorucu bir meslektir. Gün boyu ayakta durmak, ders anlatmak, okul içerisinde gezinmek, nöbet tutmak vs. bunlar hep enerji gerektirir. Dengeli beslenme, enerjiyi korumaya yardımcı olur.

2- ÇALIŞMANIN AMACI

Çalışmanın amacı, fen bilimleri, sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenliği programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının sağlıklı beslenme konusundaki bilgi düzeylerinin cinsiyet, öğrenim görülen bölüm ve sınıf düzeylerine göre karşılaştırılarak incelenmesidir.

3- ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ

Araştırmanın ana problemi “Fen bilimleri, sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenliği programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının sağlıklı beslenme konusundaki bilgi düzeylerinin cinsiyet, öğrenim görülen bölüm ve sınıf düzeylerine göre dağılımı nasıldır? “sorusunu oluşturmaktadır.

4- KAPSAM

Araştırma , 2024-2025 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören rastgele seçilen 62 fen bilimleri , 46 sosyal bilgiler ve 75 sınıf öğretmeni adayını olmak üzere toplam 183 öğretmen adayını kapsamaktadır.

5-YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın amacına uygun olarak araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama aracı , veri toplama aracının uygulanması, verilerin işlenmesi ve çözümlenmesi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

5.1 Araştırmanın Modeli

Bu araştırma; nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama deseninde tasarlanmış betimsel bir çalışmadır.

5.2 Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2024-2025 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise bu evrenden rastgele seçilen 62 fen bilimleri , 46 sosyal bilgiler ve 75 sınıf öğretmeni adayını olmak üzere toplam 183 öğretmen adayını oluşturmaktadır. Katılımcıların 93 tanesi üçüncü sınıflardan, 90 tanesi ise dördüncü sınıflardan oluşmaktadır. Cinsiyet olarak , katılımcıların 124 tanesi kız öğrencilerden, 43 tanesi erkek öğrencilerden oluşmaktadır. 16 katılımcı cinsiyet belirtmemiştir.

Tablo 1’de araştırmaya katılan öğretmen adaylarının demografik özelliklerine ilişkin verilerin dağılımı gösterilmektedir.

Tablo 1. Katılımcıların demografik özellikleri

Sınıf Düzeyi	f	%
3.Sınıf	93	50,8
4.Sınıf	90	49,2
Cinsiyet		
Kız	124	67,8
Erkek	43	23,5
Belirtilmemiş	16	8,7
Bölüm		
Fen Bilgisi Öğ.	62	33,9
Sosyal Bil. Öğ.	46	25,1
Sınıf Öğ.	75	41,0
Toplam	183	100

5.3 Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak Batmaz (2018) tarafından hazırlanan Yetişkinler için Beslenme Bilgi Düzeyi Ölçeği kullanılmıştır. Veri toplama ölçek aracılığı ile yüz yüze görüşme sağlanarak toplanmıştır. Ölçekte aynı zamanda katılımcıların kişisel bilgilerini toplamaya yönelik sorulara da yer verilmiştir. Araştırmaya katılanların cinsiyete ve eğitim düzeylerine göre dağılımı nedir? sorusunu cevap verebilmek için cinsiyet ve eğitim düzeyi değişkenlerine ait sayı ve yüzde dağılımları çıkartılmıştır.

5.4 Veri Toplama Aracının Uygulanması

Ana problemi cümlesi fen bilimleri, sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenliği okuyan öğretmen adaylarının sağlıklı beslenme konusundaki bilgi düzeylerinin cinsiyet, öğrenim görülen bölüm ve sınıf düzeylerine göre dağılımını incelemek olan bu çalışma 2024-2025 yılında eğitim öğretim gören adaylara uygulanmıştır.

5.5 Verilerin İşlenmesi

Araştırmayla ilgili veri toplama araçları katılımcılara uygulandıktan sonra, her bir veri grubu araştırmacılar tarafından kontrol edilerek bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Bilgisayar ortamına

aktarılan verilere istatistiksel analizler yapılmıştır. İlgili verilerin analizi için istatistik paket program kullanılmıştır.

6-SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Araştırmaya katılanların sınıf düzeyi, cinsiyet ve okuduğu bölüme göre dağılımı nedir?” sorusunu cevap verebilmek için okuduğu bölüm, cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine ait sayı ve yüzde dağılımları Tablo 1’ de çıkartılmıştır.

İlk olarak yapılan ön analizler sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır ($p>0,05$). Öğretmen adaylarının sağlıklı beslenme konusundaki bilgi düzeylerinin demografik değişkenlere (cinsiyet, öğrenim görülen bölüm) göre farklılaşıp farklılaşmadığının tespit edilmesinde Kormogorov-Smirnov testi uygulanmıştır. Öğretmen adaylarının sağlıklı beslenme konusundaki bilgi düzeylerinin diğer demografik değişkenlere (sınıf düzeyi) göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesinde ise çok yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Anlamlı farklılaşmanın tespiti durumunda ise hangi gruplar arasında anlamlı farklılaşmalar olduğunu tespit etmek için TUKEY HDS çoklu araştırmalar testi yapılmıştır.

Tablo 2. Kolmogorov – Smirnov normallik testi

	f	Kolmogorov – Smirnov istatistiği
Beslenme_ ortalama	178	0.066

Tablo 2 ’ de verilen Kolmogorov-Smirnov normallik testi sonucunda, veri setinin normal dağıldığı görülmüştür ($p = 0.660$). Bu nedenle parametrik testlerin uygulanması uygundur. Bu çalışmada ANOVA testi kullanılmıştır.

Tablo 3. Fen Bilimleri, Sınıf Ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümünü Okuyan Öğretmen Adaylarının Sağlıklı Beslenme Konusundaki Bilgi Düzeylerinin Göre ANOVA İstatistiği Sonuçları

	F	p
Okuduğu bölüm	5,26	0,006
Cinsiyet	0,784	0,377
Sınıf düzeyi	0,989	0,321
Okuduğu bölüm - cinsiyet	4,446	0,013
Okuduğu bölüm - sınıf düzeyi	1,079	0,343
Cinsiyet - Sınıf düzeyi	0,075	0,785
Okuduğu bölüm - cinsiyet - sınıf düzeyi	0,056	0,946

Yapılan çok yönlü ANOVA analizi sonucunda, öğrencilerin beslenme ortalamaları üzerinde okuduğu bölümün anlamlı bir etkisi olduğu bulunmuştur ($F(2, 155) = 5.26, p = .006$). Ayrıca, okuduğu bölüm ile cinsiyetin etkileşimi de istatistiksel olarak anlamlıdır ($F(2, 155) = 4.45, p = .013$). Ortalama puanlara bakıldığında erkek öğrencilerin beslenme bilgi düzeylerinin, kız öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna karşılık, cinsiyetin, sınıf düzeyinin ve diğer etkileşimlerin beslenme puanı üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamıştır ($p > .05$).

Tablo 4. TUKEY HSD Post- HocTesti İstatistik Sonuçları

Okuduğu bölüm	Öğrenim görülen bölüm	TUKEY HSD istatistiği	p
Fen Bilimleri Öğretmenliği	Sınıf Öğretmenliği	1,1286	0,640
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	-5,6509	0,001
Sınıf Öğretmenliği	Fen Bilimleri Öğretmenliği	-1,1286	0,640
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	-6,7795	0,001
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	Fen Bilimleri Öğretmenliği	5,6509	0,001
	Sınıf Öğretmenliği	6,7795	0,001

Yapılan TUKEY HSD çoklu karşılaştırmalar testine göre, **Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin temel beslenme bilgi düzeyi puanları**, hem Fen Bilgisi Öğretmenliği hem de Sınıf Öğretmenliği öğrencilerine göre **anlamlı düzeyde daha yüksektir**. Ancak Fen Bilimleri ve Sınıf Öğretmenliği öğrencileri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Tukey HSD post-hoc testi sonuçlarına göre, öğrencilerin beslenme puanları okudukları bölüme göre anlamlı farklılık göstermektedir.

Bu bulgular, beslenme bilgi düzeyinin cinsiyete göre farklılık gösterebildiğini, bölüm bazında ise özellikle Sosyal Bilgiler Öğretmenliği öğrencilerinin daha yüksek puanlara sahip olduğunu göstermektedir.

KAYNAKÇA

Abraham, S., Noriega, B. R., & Shin, J. (2018). College students eating habits and knowledge of nutritional requirements. *Journal of Nutrition and Human Health*, 2(1), 13–17.

Batmaz , H. (2018). Yetişkinler için beslenme bilgi düzeyi ölçeği geliştirilmesi ve geçerlik-güvenirlilik çalışması. Yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi.

Burke, V. (2002). Obesity in childhood and cardiovascular risk. *Clinical and Experimental Pharmacology and Physiology*, 29(11), 947–951.

Çelik, M. (2020). Üniversite öğrencilerinin sağlıklı beslenme alışkanlıklarının incelenmesi. *Beslenme ve Diyetetik Dergisi*, 48(2), 134–142.

Cekal’a, N. (2007). Beslenme eğitimi ve önemi. *Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3(1), 25–32.

Driskell, J. A., Kim, Y.-N., & Goebel, K. J. (2005). Few differences found in the typical eating and physical activity habits of lower-level and upper-level university students. *Journal of the American Dietetic Association*, 105(5), 798–801.

Gülcü, M., Yabancı, N., & Gürel, G. (2008). Üniversite öğrencilerinde beslenme alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *Türkiye Klinikleri Journal of Medical Sciences*, 28(5), 514–519.

Güllü, E., & Küçükkömürler, S. (2020). Üniversite öğrencilerinin beslenme alışkanlıkları ve etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Gazi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 5(2), 85–95.

Gupta, S., & Kochar, G. K. (2008). Role of nutrition education in improving the nutritional awareness among adolescent girls. *The Indian Journal of Pediatrics*, 75(7), 682–685.

Heseemnia, Z., Tabrizi, J. S., & Farahbakhsh, M. (2002). A study on the nutritional behavior of female students in Tabriz University. *Iranian Journal of Public Health*, 31(1–2), 51–55.

Karagölu, N., & Yıldırım, H. K. (2005). Üniversite öğrencilerinin beslenme alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Gıda*, 30(4), 229–236.

Motamedrezai, R., & Maracy, M. R. (2013). Teachers' influence on students' health-related behaviors. *Health Education Journal*, 72(3), 318–329.

Teleman, A. A., Aviles, V. A., & Verstraeten, R. (2015). Determinants of nutritional behavior among university students in Latin America: A systematic review. *Nutrition Reviews*, 73(8), 541–558.

Ek: YETİŞKİNLER İÇİN BESLENME BİLGİ DÜZEYİ (YETBİD) ÖLÇEĞİ

TEMEL BESLENME VE BESİN-SAĞLIK BİLGİSİ

		Kesinlikle Katılıyor m	Katılıyorum	Kararsız m	Katılmıyorum m	Kesinlikle Katılmıyorum m
1	Doğal, taze sıkılmış meyve suları şeker içermez.					
2	Havuç iyi bir A vitamini kaynağıdır.					
3	Vitamin ve mineraller enerji verir.					
4	Karbonhidratlar temel enerji kaynağıdır.					
5	Dondurulmuş ürünlerin besin değeri taze besinlerden daha düşüktür					
6	Meyvelerin protein içeriği yüksektir.					
7	Yumurta ile kıymalı et, içerdikleri protein miktarı açısından benzerdir					
8	Zeytinyağı tüketmek kolesterolü yükseltir.					
9	Kuru fasulye piyazının lif içeriği yüksektir					

10	Salam ve sosis gibi işlenmiş et ürünlerinin içerisinde bulunan yağlar sağlık için zararlıdır.					
11	Süt ve süt ürünlerinde bulunan kalsiyum minerali kemik ve diş sağlığı için önemlidir.					
12	Kemik erimesinden korunmada gerekli olan D vitaminin en iyi kaynağı güneştir.					
13	E vitamini görme duyusu için oldukça etkili bir vitamindir.					
14	Portakalda bulunan C vitamini bağışıklığı güçlendirerek soğuk algınlığı ve gribal enfeksiyonlara karşı korur.					
15	İçerdiği vitaminlerden dolayı tam tahıllı (esmer) ekmek tüketmek sinir sistemi için faydalıdır.					
16	Tuzun fazla tüketilmesi tansiyonu etkilemez.					
17	Kırmızı et B12 vitamini içerdiği için unutkanlığı önlemede etkilidir.					
18	Kırmızı ve mor renkli sebze ve meyveler kanserden koru ucudur.					
19	Balığın doymuş yağ içeriği kırmızı etten daha yüksektir.					
20	Yağlar, protein ve karbonhidratlara göre daha az enerji verirler.					

****Beslenme ve sağlık arasındaki ilişkinin derecesi nasıldır? Değerlendiriniz.**

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	--

← Hiç ilişki olmaması

Yüksek ilişki olması →

Yetişkinler İçin Beslenme Bilgi Düzeyi (Yetbid) Ölçeği Kullanım İzni

← → 627 ileti dizisinden 14.

Ölçek için izin talebi Gelen Kutusu x

ayşenur gamze <aysenurgamzee@gmail.com> 4 May Paz 17:02 ☆ 😊 ↩ ⋮

Alici: hilalbatmaz ▾

Merhaba hocam,
Ben Ayşenur Gamze Öndül , Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Fen Bilimleri Anabilim dalında yüksek lisans yapmaktayım. Danışmanım, Evrim Ural . Yüksek lisans arkadaşım olan Rukiye Caymaz isimli hocamla öğretmen adaylarının sağlıklı beslenme bilgisini araştırmaktayız. Bu sebeple izniniz olursa ölçek olarak sizin hazırladığınız yetişkinlerin için beslenme bilgi düzeyi ölçeğini kullanmak istiyoruz. Yardımcı olursanız çok seviniriz. İyi günler dileriz.

hilal batmaz 5 May Pzt 20:19 ☆ 😊 ↩ ⋮

Alici: ben ▾

 [Türkçe diline çevir](#) x

Merhabalar ölçeği tabiki kullanabilirsiniz. Çalışmanızda başarılar dilerim.

[iOS için Outlook](#) uygulamasını edinin

ANALİTİK VE ELEŞTİREL DÜŞÜNME YOLU; ADNAN TURANİ'NİN SANAT EĞİTİMİ ANLAYIŞI

Prof. Ali Asker BAL

Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi

aliaskerbal@osmaniye.edu.tr- ORCID ID 0000 0003 4311 1563

ÖZET

Adnan Turani, Türkiye'nin önde gelen sanatçılarından ve sanat eğitimcilerinden biri olarak, sanat eğitimi üzerine derinlemesine düşünceler geliştirmiş ve bu anlayışı destekleyen bir sanatsal üretimde bulunmuştur. Sanatı sadece bir yetenek değil, analitik ve eleştirel düşünme biçimi ve aynı zamanda sistemli bir eğitim sürecinin ürünü olarak gören Turani, bu alanda birçok eser vermiş ve akademik çalışmalar yürütmüştür. Sanat eğitiminin bireyin estetik algısını, yaratıcılığını ve çözümleyici düşünme becerilerini geliştirdiğini savunan Turani, bu sürecin çağdaş toplumlar için vazgeçilmez olduğunu vurgulamıştır. Ona göre sanat eğitimi, teknik becerilerin ötesinde kültürel ve entelektüel gelişimi destekler. Eğitimde deneyime dayalı, kuram ve uygulama dengesi gözetilen, eleştirel düşünmeyi teşvik eden çağdaş yöntemler benimsenmelidir. Türkiye'de sanat eğitiminin daha geniş kitlelere yayılması gerektiğini vurgulayan Turani, müfredatın güncellenmesini ve sanatın erken yaşlardan itibaren teşvik edilmesini önermektedir. Turani, çağdaş Türk resminin önde gelen sanatçılarından biri olarak, entelektüel birikimini ve sanat eğitimi üzerine görüşlerini geniş ölçekli bir yayın faaliyeti ile sanat çevresine ulaştırmıştır. Onun yaklaşımı, sanatı kültürel ve entelektüel gelişim süreci olarak ele alan çok katmanlı bir bakış açısını yansıtır. Turani'ye göre sanat eğitimi, bireyin estetik algısını geliştiren, yaratıcılığını besleyen ve eleştirel düşünmesini sağlayan bütünsel bir süreçtir. Ülkemizde sanat eğitiminin akademi, sanat okulları, müze ve galeriler aracılığıyla daha geniş çevrelere açılması gerektiğini savunan Turani, bu alanda akademik çalışmaları ve eserleriyle önemli katkılarda bulunmuştur. Onun sanat eğitimi konusundaki görüşleri, günümüzde de sanat eğitimi politikalarına yön veren temel ilkeler arasında yer almakta ve önemini korumaktadır.

Anahtar Kelimeler: Adnan Turani, Sanat Eğitimi, Eleştirel Düşünme, Analitik Yaklaşım, Sanat

ANALYTICAL AND CRITICAL THINKING WAY; ADNAN TURANI'S UNDERSTANDING OF ART EDUCATION

ABSTRACT

Adnan Turani, as one of Türkiye's leading artists and art educators, has developed in-depth thoughts on art education and has produced artistic production that supports this understanding. Turani, who sees art not only as a talent but also as a form of analytical and critical thinking and also as the product of a systematic education process, has produced many works and conducted academic studies in this field. Turani, who argues that art education develops an individual's aesthetic perception, creativity and analytical thinking skills, emphasized that this process is indispensable for contemporary societies. According to him, art education supports cultural and intellectual development beyond technical skills. Contemporary methods that are based on experience, balance theory and practice, and encourage critical thinking should be adopted in education. Turani, who emphasizes that art education should be spread to a wider audience in Türkiye, suggests that the curriculum be updated and art be encouraged from an early age. As one of the leading artists of contemporary Turkish painting, Turani has conveyed his intellectual knowledge and views on art education to the art community through a large-scale publication activity. His approach reflects a multi-layered perspective that considers art as a process of cultural and intellectual development. According to Turani, art education is a holistic process that develops the individual's aesthetic perception, nourishes their creativity and enables them to think critically. Turani, who argues that art education in our country should be opened to wider circles through academies, art schools, museums and galleries, has made significant contributions to this field with his academic studies and works. His views on art education are among the basic principles that guide art education policies today and maintain their importance.

Keywords: Adnan Turani, Art Education, Critical Thinking, Analytical Approach, Art

1. GİRİŞ

Sanat eğitimi, tarih boyunca toplumların kültürel, sosyal ve bireysel gelişiminde önemli bir rol oynamıştır. Geleneksel sanat eğitimi yöntemleri, disiplin odaklı ve teknik becerilerin kazandırılmasına dayalıyken, günümüzde dijitalleşme, çoklu disiplinler arası iş birliği ve yaratıcı düşünceyi merkeze alan yeni yaklaşımlar öne çıkmaktadır. Geleneksel sanat eğitimi, atölye çalışmaları, ustaların yanında çıraklık ve akademik disiplinler üzerine kurulmaktaydı. Rönesans döneminde akademilerin kurulmasıyla birlikte sanat eğitimi daha sistematik hale gelmiştir. Ancak 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren, sanatın tanımı genişledikçe eğitim modelleri de değişmeye başlamıştır. 21. yüzyılda ise sanat eğitimi, yalnızca teknik becerilerin öğretilmesiyle sınırlı kalmayıp, eleştirel düşünme, kültürlerarası diyalog ve sosyal sorumluluk gibi kavramları da içerecek şekilde evrilmiştir. Özellikle yapılandırmacı eğitim modeli, öğrencinin aktif katılımını ve kişisel yorumunu ön plana çıkarmaktadır. Bu yaklaşım, öğrencilerin analitik ve yaratıcı düşünme becerilerini bir arada kullanmalarına olanak sağlamaktadır.

Çağdaş sanat eğitimi, yalnızca bireysel becerileri geliştirmekle kalmayıp, toplumsal sorunlara da odaklanmaktadır. Katılımcı sanat (participatory art) projeleri, öğrencilerin toplumla etkileşim içinde olmasını teşvik etmektedir. Örneğin sokak sanatı ve toplumsal dönüşüm projeleri, Ekolojik sanat (eco-art) ve sürdürülebilirlik temalı çalışmalar, Göçmenler, engelliler veya dezavantajlı gruplarla sanat atölyeleri, öğrenci merkezli ve deneyimsel öğrenmeyi sağlayan bir içeriğe sahiptirler (UNESCO, 2020).

Geçmişin geleneksel "usta-çırak" modelinden farklı olarak, günümüzde sanat eğitiminde öğrenci merkezli pedagojiler ön plana çıkmaktadır. Proje tabanlı öğrenme, öğrencilerin gerçek dünya sorunlarına sanat yoluyla çözüm üretmelerini amaçlarken; ters yüz edilmiş sınıflar (Flipped Classroom), kuramsal bilgilerin çevrimiçi öğrenilip, uygulamanın sınıfta yapılmasını sağlamakta; oyunlaştırma (Gamification) ise sanat eğitiminde oyun mekaniklerinin kullanılmasını ve öğrenme sürecini özendirici bir hale getirmektedir (Gude, 2013)

Sanat eğitimi, yalnızca teknik becerilerin kazandırılması değil, aynı zamanda bireylerin yaratıcı, analitik ve eleştirel düşünme yeteneklerinin geliştirilmesi sürecidir (Eisner, 2002). Türk sanat eğitimi tarihinde önemli bir yere sahip olan Adnan Turani, sanatın salt estetik bir uğraş olmadığını, aynı zamanda düşünsel ve kavramsal bir temele dayanması gerektiğini vurgulamıştır. Turani'nin eğitim anlayışında analitik ve eleştirel düşünme, sanatın anlaşılması, yorumlanması ve üretilmesinde merkezi bir rol oynar.

2. SANAT EĞİTİMİNDE ANALİTİK VE ELEŞTİREL DÜŞÜNME

Analitik düşünme, bir sorunu veya konuyu parçalara ayırarak sistematik bir şekilde inceleme sürecidir. Bu süreçte, öncelikle veriler toplanır ve organize edilir. Neden ve sonuç ilişkileri analiz edilerek mantıksal çıkarımlar yapılır ve sonuçlar nesnel bir değerlendirmeye tabii tutulur. Eleştirel düşünme ise, bilgiyi sorgulayarak, varsayımları test ederek ve farklı bakış açılarını

değerlendirerek yargıda bulunma sürecidir. Eleştirel düşünme, önyargılardan kaçınmayı gerektirir ve kanıtlara dayalı akıl yürütmeyi öne çıkarır. Argümanların güçlü ve zayıf yönlerini değerlendirir. Bu her iki düşünme becerisi, karar verme sürecini iyileştirir ve sorun çözme yeteneğini geliştirir. Analitik ve eleştirel düşünce aynı zamanda yanlış bilgiye karşı direnç sağlar ve yaratıcılığı ve inovasyonu (yenileşim) destekleyerek akademik ve mesleki başarıyı artırır. Özellikle dijital çağda bilgi kirliliğiyle mücadelede eleştirel düşünme hayati bir rol oynamaktadır.

Sanat eğitimi, yalnızca teknik becerilerin kazandırıldığı bir süreç değil, aynı zamanda bireyin yaratıcılığını, eleştirel düşünme yeteneğini ve analitik bakış açısını geliştiren bir disiplindir (Görsel 1). Günümüzde sanatın ve sanat eğitiminin rolü, teknolojik gelişmeler ve kültürel dönüşümlerle birlikte yeniden şekillenmektedir. Bu bağlamda, analitik ve eleştirel düşünme becerilerinin sanat eğitimine entegre edilmesi, öğrencilerin yalnızca üreten değil, aynı zamanda sorgulayan, yorumlayan ve eleştirel bakış açısına sahip bireyler olarak yetişmesini sağlamaktadır. Analitik düşünme, bir sorunu parçalarına ayırarak sistematik bir şekilde çözümü sürecidir. Eleştirel düşünme ise, bilgiyi sorgulama, argümanları değerlendirme ve mantıksal çıkarımlar yapma yeteneğidir. Bu her iki beceri de sanat eğitiminde öğrencilerin eserleri derinlemesine incelemesine, yaratım sürecini planlamasına ve sanatsal ifadeyi güçlendirmesine olanak tanır.



Görsel 1: Ömer Adil, *Kızlar Atölyesi*, 1919-22, Tuval üzerine yağlıboya, 81X118 cm., MSGSÜ İstanbul Resim Heykel Müzesi

Türkiye’de sanat eğitimi alanında yapılan akademik çalışmalar, eleştirel ve analitik düşünmenin önemini vurgulamaktadır. Örneğin: Özsoy (2005), “Görsel Sanatlar Eğitimi” adlı çalışmasında, öğrencilerin sanat tarihi bağlamında eserleri analiz etmesinin, onların kültürel kimliklerini güçlendirdiğini belirtmiştir. İlhan ve Genç (2018), “Sanat Eğitiminde Yaratıcılık ve Eleştirel Düşünme İlişkisi” çalışmasında, bu iki becerinin birbirini desteklediğini ortaya koymuştur. Ayrıca, Anadolu Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi gibi kurumlar, ders programlarında eleştirel teori ve sanat felsefesi derslerine yer vererek bu yaklaşımı desteklemektedir. Türk eğitim sistemi içinde bu kavramlar, özellikle Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) ve Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından hazırlanan programlarda sıkça vurgulanmaktadır. Örneğin, MEB’in 2018 Sanat Eğitimi Öğretim Programı’nda, öğrencilerin “estetik algı, yaratıcı düşünme ve eleştirel bakış açısı” geliştirmesi hedeflenmektedir (MEB, 2018).

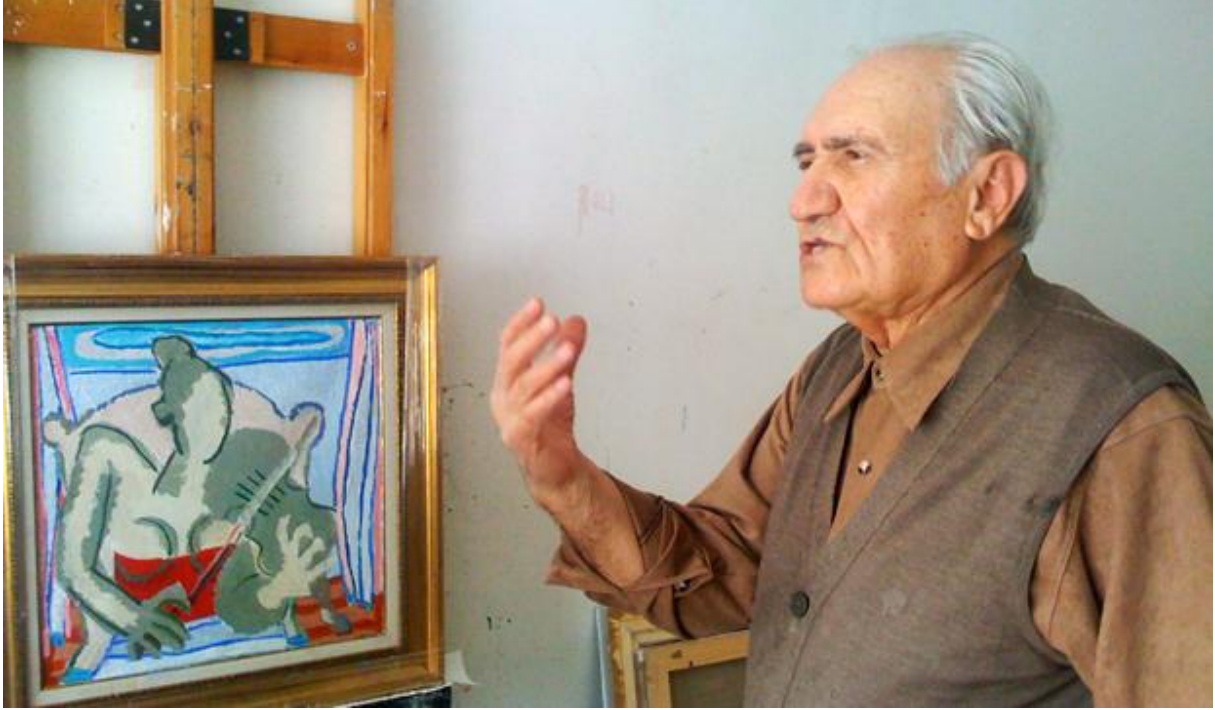
Sanat eğitiminde eleştirel düşünme, öğrencilerin sanat eserlerini yorumlama yeteneği kazanmasını, kültürel ve tarihsel bağamları anlamasını, özgün eserler üretirken kavramsal derinlik oluşturmalarını sağlar. Sanat eleştirisi (art criticism) ve sanat yorumu yöntemleri, bu süreçte önemli bir araçtır. Feldman’ın (1994) dört aşamalı sanat eleştirisi modeli (betimleme, çözümleme, yorumlama, yargı) Türkiye’de birçok sanat eğitimcisi tarafından kullanılmaktadır. Örneğin, Gürtuna (2003), “Sanat Eğitimi ve Eleştirel Düşünme” adlı çalışmasında, bu modelin öğrencilerin görsel okuryazarlık becerilerini geliştirdiğini vurgulamıştır.

Analitik düşünme, sanatçının eser kompozisyonunu planlama sürecinde, renk, form ve denge ilişkilerini çözümlemeye, kavramsal sanat projeleri geliştirmede oldukça etkilidir. Özellikle disiplinlerarası sanat eğitimi yaklaşımında (örneğin, bilim ve sanatın kesişimi), analitik düşünme becerisi öne çıkmaktadır. Türk sanat eğitimci Erbay (2010), “Sanat Eğitiminde Yaratıcılık ve Problem Çözme” adlı kitabında, analitik yaklaşımın öğrencilerin proje tabanlı çalışmalarında nasıl kullanılabileceğini örneklerle açıklamıştır.

Adnan Turani, sanat eğitiminin bireyin estetik algısını, yaratıcılığını ve eleştirel düşünme yetisini geliştirdiğini savunmuştur. Ona göre sanat eğitimi, teknik becerilerin ötesinde kültürel ve entelektüel gelişimi destekler. Eğitimde deneyime dayalı, teorik ve pratik dengesi gözetilen, eleştirel düşünmeyi teşvik eden çağdaş yöntemler benimsenmelidir. Türkiye’de sanat eğitiminin daha geniş kitlelere yayılması gerektiğini vurgulayan Turani, müfredatın güncellenmesini ve sanatın erken yaşlardan itibaren teşvik edilmesini önermektedir.

3. ADNAN TURANİ’NİN SANAT EĞİTİMİ VE ELEŞTİREL-ANALİTİK YAKLAŞIMI

Adnan Turani, Türkiye’nin önde gelen sanatçılarından ve sanat eğitimcilerinden biri olarak, sanat eğitimi üzerine derinlemesine düşünceler geliştirmiştir. Sanatı sadece bir yetenek değil, aynı zamanda sistemli bir eğitim sürecinin ürünü olarak gören Turani, bu alanda birçok eser vermiş ve akademik çalışmalar yürütmüştür (Görsel 2). Sanat eğitiminin bireyin estetik algısını, yaratıcılığını ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğini savunan Turani, bu sürecin çağdaş toplumlar için vazgeçilmez olduğunu vurgulamıştır.



Görsel 2: Adnan Turani, Atölyesinde, Ankara.

Türk resim sanatının önemli temsilcilerinden biri olan Adnan Turani (1925-2016), hem sanatçı kişiliği hem de eğitimci yönüyle Türk sanat tarihinde damga vurmuş önemli bir sanat figürüdür. Soyut sanatın Türkiye'deki öncülerinden biri olan Turani, geleneksel ve modern sanat anlayışını sentezleyerek kendine özgü bir üslup geliştirmiştir. Adnan Turani, 1925 yılında İstanbul'da doğdu. Sanata olan ilgisi küçük yaşlarda başladı. İlk resim eğitimini Güzel Sanatlar Akademisi'nde (bugünkü Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi) Bedri Rahmi Eyüboğlu'nun atölyesinde aldı. Eyüboğlu'nun etkisiyle geleneksel Türk sanatına ilgi duymaya başladı.

1950'lerde Almanya'ya giderek Münster ve Stuttgart Güzel Sanatlar Akademilerinde eğitimine devam etti. Bu dönemde Avrupa'daki çağdaş sanat akımlarını yakından inceleme fırsatı buldu ve soyut sanatla tanıştı. Türkiye'ye döndükten sonra hem sanat üretimine devam etti hem de akademisyen olarak çalıştı. Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi'nde Sanat Tarihi dersleri verdi. Ayrıca Hacettepe Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi'nin kuruluşunda önemli bir rol oynadı. Turani, Türk resim sanatının modernleşmesi yolunda önemli adımlar attı. Geleneksel motifleri soyut formlarla birleştirerek özgün bir sanat dili oluşturdu. Adnan Turani, 4 Ocak 2016'da Ankara'da hayatını kaybetti. Geride bıraktığı eserler ve yetiştirdiği öğrenciler, onun Türk sanatındaki etkisinin devam etmesini sağladı.

Turani'nin sanatının en belirgin özelliği, Batı'nın soyut sanat anlayışı ile Doğu'nun geleneksel motiflerini birleştirmesidir. Eserlerinde hat sanatı, minyatür ve halı desenlerinden esinlenmiş, ancak bunları modern bir yorumla ele almıştır. Turani'nin resimlerinde canlı ve kontrast renkler dikkat çeker (Özsezgin, 1999). Özellikle mavi, kırmızı ve altın tonları sıkça kullanılmıştır.

Yapıtlarında geometrik düzen ve ritim ön planda olup; soyut formlar, dengeli bir şekilde kompoze edilmiştir (Görsel 3,4,5).



Görsel 3: Adnan Turani, *Natürmort*, Tuval üzerine yağlıboya, 1993, 50X50 cm.



Görsel 4: Adnan Turani, *Manzara*, Tuval üzerine yağlıboya, 1995, 50X50 cm.

Adnan Turani, Türk soyut sanatının öncülerinden biri olarak kabul edilir. Eserleri hem yerel hem de uluslararası sanat çevrelerinde ilgi görmüştür. Ayrıca, sanat eğitime verdiği önemle akademiden hocası Bedri Rahmi Eyüboğlu gibi, birçok genç sanatçının yetişmesine öncülük etmiştir. Turani, analitik ve eleştirel düşünmeyi, günlük yaşamından akademik çalışmalara kadar sanatsal gelişiminin önemli bir bileşeni olarak kullanmış ve daima dile getirmiştir.

Turani, öğrencilerine bir sanat eserini yalnızca duygusal değil, aynı zamanda teknik ve kompozisyonel açıdan analiz etmeyi öğretmiştir. Örneğin, bir resmin renk uyumu, perspektif kullanımı, denge ve ritim öğeleri, boşluk-doluluk ilişkisi gibi unsurlarını incelemek, analitik düşünmeyi geliştirir. Turani, sanatın tarihsel süreçteki gelişimini anlamanın, öğrencilerin eserleri daha derinlemesine kavramasına yardımcı olduğunu belirtmiştir. Örneğin, bir Rönesans tablosu ile bir modern sanat eserinin karşılaştırılması, öğrencilerin farklı dönemlerin sanatsal yaklaşımlarını analiz etmesini sağlar. Eleştirel düşünme, bir eseri yalnızca gözlemlemekle yetinmeyip, onu sorgulayarak yorumlamayı gerektirir. Turani'nin eğitim anlayışında eleştirel düşünme şu şekilde öne çıkar: Turani, öğrencilerinin sanat eserlerine eleştirel bir gözle bakmalarını teşvik etmiştir. Örneğin: "Bu eser ne anlatıyor?", "Sanatçı hangi teknikleri kullanmış ve neden?", "Eserin toplumsal bir mesajı var mı?" gibi sorular, eleştirel düşünmeyi besler. Turani, sanatçı adaylarının kendi eserlerini de eleştirel bir gözle değerlendirmelerini önemsemiştir. Bu sayede öğrencileri, kendi gelişim süreçlerini daha bilinçli bir şekilde yönetebilmişlerdir.

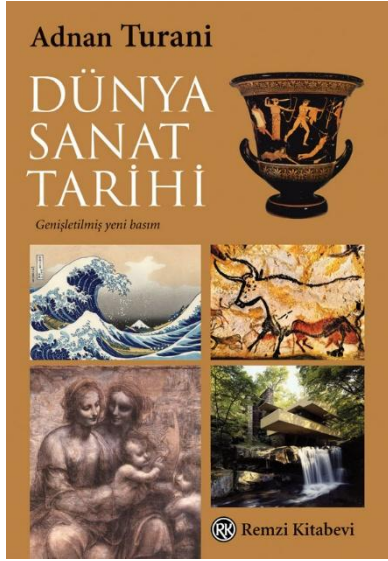


Görsel 5: Adnan Turani, *Müzişyenler*, Kâğıt üzerine yağlıboya, 2005, 70X50 cm.

Turani, sanatın yalnızca estetik bir uğraş olmadığını, aynı zamanda toplumsal bir işlevi olduğunu savunmuştur. Eğitimci kimliğiyle genç sanatçıların yetişmesine katkıda bulunmuş, Türkiye’de sanat eğitiminin gelişmesi için çaba göstermiştir. Adnan Turani’nin eserleri, birçok özel koleksiyon ve müzede yer almaktadır. Bazı önemli çalışmaları şunlardır: "Soyut Kompozisyon" (1960’lar), "Geleneksel İzler" (1970’ler), "Renk ve Form" (1980’ler) Ayrıca, "Dünya Sanat Tarihi" ve "Sanat Terimleri Sözlüğü" gibi kitapları, sanat eğitimine önemli katkılar sunmuştur. Turani’nin yayın külliyatı, makaleleri ve Hacettepe Üniversitesi’ndeki ders notları, eleştirel sanat eğitimi üzerine önemli ipuçları sunar. Adnan Turani, *Sanat Terimleri Sözlüğü* (1979) Sanatın teknik ve kavramsal boyutlarını analitik bir şekilde ele almaktadır. Turani’nin *Çağdaş Sanat Felsefesi* (1986) adlı eseri, sanatın analitik yönünü felsefi bir perspektifle incelemektedir. Adnan Turani, *Dünya Sanat Tarihi* (1992) sanatın evrimini eleştirel bir bakış açısıyla ele almaktadır (Görsel 6,7,8).

Adnan Turani’ye göre sanat eğitimi, bireyin sadece teknik beceriler kazanmasını sağlamakla kalmaz, aynı zamanda kültürel ve entelektüel gelişimini de destekler. Ona göre, sanat eğitimi estetik bilinç, yaratıcılık ve ifade, eleştirel düşünce, sosyal ve kültürel katkı açısından büyük önem taşır. Bireyde, estetik bilincin gelişimi, çevresini daha bilinçli ve estetik bir bakış açısıyla değerlendirmesini sağlar. Yaratıcılık ve ifade yeteneği, bireylerin kendilerini sanatsal yollarla ifade etmeleri, duygusal ve bilişsel gelişimlerini destekler. Eleştirel düşünme, kişinin

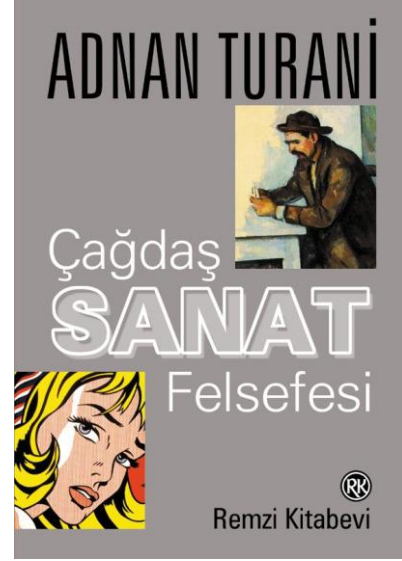
sorgulayan, araştıran ve analitik düşünen bir birey olmasına katkı sağlar. Toplumsal ve kültürel katkı, toplumların sanata olan ilgisini artırarak kültürel değerlerin korunmasına yardımcı olur.



Görsel 6: Adnan Turani, *Dünya Sanat Tarihi*, Remzi Kitabevi



Görsel 7: Adnan Turani, *Sanat Terimleri Sözlüğü*, Remzi Kitabevi



Görsel 8: Adnan Turani, *Çağdaş Sanat Felsefesi*, Remzi Kitabevi

Turani, sanat eğitiminin çağdaş metotlarla desteklenmesi gerektiğini savunmuştur. Ona göre, sanat eğitiminde kullanılan yöntemler bireyin ilgi ve yeteneklerine uygun olmalı ve sırasıyla deneyim temelli, kuramsal ve uygulamalı, görsel algı ve düşünme, disiplinlerarası yaklaşımı içeren eğitim prensiplerine dayanmalıdır. Deneyim temelli eğitim, bireyin sanat üretim sürecine aktif olarak katılması, öğrenmeyi daha kalıcı hale getirir. Kuramsal ve uygulamalı eğitim dengesi, teorik bilgiler, pratiğe dayalı uygulamalarla desteklenmelidir. Görsel algı ve eleştirel düşünme eğitimi, sanat eserlerini analiz edebilme yetisi kazandırmalıdır. Disiplinlerarası yaklaşım, sanatın diğer bilim dallarıyla olan ilişkisini vurgulamalıdır.

Adnan Turani, Türkiye'deki sanat eğitiminin gelişmesi için önemli katkılarda bulunmuş ve sanat eğitiminin yaygınlaştırılması gerektiğini savunmuştur. Eğitimin teorik ve pratik yönlerinin dengeli bir şekilde verilmesi gerektiğini belirtirken, eğitimcilerin de alanında uzman ve sanat pratiği olan kişilerden oluşması gerektiğini ifade etmiştir. Ayrıca, akademiden hocası Bedri Rahmi Eyüboğlu gibi o da Türkiye'de sanat eğitiminin daha sistematik hale gelmesi için müfredatın güncellenmesi ve sanat eğitiminin sadece belirli kesimlerle sınırlı kalmayıp toplumun geniş kesimlerine yayılması gerektiğini dile getirmiştir. Sanatın, bireyin ve toplumun gelişiminde önemli bir rol oynadığını vurgulayarak, erken yaşlardan itibaren sanat eğitiminin teşvik edilmesi gerektiğini belirtmiştir.

3. SONUÇLAR VE DEĞERLENDİRME

Sanat eğitimi, günümüzde teknolojik, toplumsal ve pedagojik dönüşümlerle birlikte sürekli olarak yenilenmektedir. Dijital araçların yaygınlaşması, disiplinlerarası yaklaşımlar ve toplumsal katılım odaklı projeler, sanat eğitiminin geleceğini şekillendiren önemli unsurlardır. Eğitimcilerin bu yeni yaklaşımları benimsemesi, öğrencilerin yaratıcı potansiyellerini ortaya çıkarılmasında belirleyici bir unsur olmaktadır.

Adnan Turani, Türk resim sanatının modernleşme sürecinde önemli bir rol oynamıştır. Geleneksel ve çağdaş sanatı birleştiren özgün üslubu, onu Türk sanat tarihinin önemli isimlerinden biri yapmıştır. Hem sanatçı hem de eğitimci kimliğiyle bıraktığı miras, günümüzde de değerini korumaktadır.

Turani'ye göre, sanat eğitimi, yaratıcılığı teşvik etmeli, eleştirel bakış açısı kazandırmalı, tarihsel ve kültürel bağlamı dikkate almalı, bireyin kendini ifade etmesine olanak tanımalıdır. Turani, sanatın salt bir taklit süreci olmadığını, aksine düşünsel bir sorgulama gerektirdiğini savunmuştur. Bu nedenle, analitik ve eleştirel düşünme, onun eğitim metodolojisinin temel taşlarından biridir. Turani'ye göre, sanat eğitiminde analitik ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi için şu öneriler dikkate alınmalıdır:

1. Sanat eleştirisi atölyeleri düzenlenmeli, öğrencilerin eserleri yorumlaması teşvik edilmelidir.
2. Disiplinlerarası projeler (bilim, felsefe, tarih) ile sanat eğitimi zenginleştirilmelidir.
3. Öğretmen eğitimleri kapsamında, eleştirel pedagoji yöntemleri öğretilmelidir.

Adnan Turani'nin sanat eğitimi yaklaşımı, yalnızca teknik becerilerin değil, aynı zamanda analitik ve eleştirel düşünmenin geliştirilmesini hedefler. Onun metodolojisi, sanatın bir ifade aracı olmanın ötesinde, düşünsel bir süreç olduğunu vurgular. Türkiye'de sanat eğitiminin gelişimine katkıları göz önüne alındığında, Turani'nin fikirlerinin günümüzde de geçerliliğini koruduğu söylenebilir. Turani'nin analitik ve eleştirel düşünmeye verdiği önem, günümüzde birçok sanat eğitimcisi tarafından benimsenmektedir. Özellikle: Disiplinlerarası sanat eğitimi, kavramsal sanatın ön plana çıkması, eleştirel teori ve sanat ilişkisi gibi konular, Turani'nin öngörleriyle paralellik gösterir.

Sonuç olarak, sanat eğitiminin temel amaçlarından biri, özgür düşünen, sorgulayan ve yaratıcı bireyler yetiştirmektir. Analitik ve eleştirel düşünme yöntemleri, bu süreci destekleyerek sanat eğitiminin niteliğini artıracaktır. Eleştirel bakış açısıyla yetişen sanatçılar hem yerel hem de evrensel sanat dünyasına daha nitelikli katkılar sunacaktır. Analitik ve eleştirel düşünme, günümüz dünyasında hem bireysel hem de toplumsal gelişim için vazgeçilmez becerilerdir. Bu becerileri geliştirmek için düzenli pratik yapmak, doğru kaynaklardan beslenmek ve sürekli sorgulayıcı bir zihin yapısını benimsemek gereklidir.

Adnan Turani'nin sanat eğitimi üzerine görüşleri, sanatı bir kültürel ve entelektüel gelişim süreci olarak ele alan derinlikli bir bakış açısını yansıtır. Ona göre sanat eğitimi, bireyin estetik algısını geliştiren, yaratıcılığını besleyen ve eleştirel düşünmesini sağlayan bir süreçtir.

Türkiye’de sanat eğitiminin daha geniş kitlelere yayılması gerektiğini savunan Turani, bu alanda akademik çalışmaları ve eserleriyle önemli katkılar sunmuştur. Onun sanat eğitimi konusundaki görüşleri, günümüzde de sanat eğitimi politikalarına yön veren temel prensipler arasında yer almaktadır.

KAYNAKÇA

- Eisner, E. W. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. Yale University Press.
- Erbay, M., *Sanat Eğitiminde Yaratıcılık ve Problem Çözme*. Pegem Akademi, Ankara, 2010.
- Feldman, E. B., *Sanatı Anlamak*. (Çev. İ. Ergüden), Kabalcı Yayınevi, İstanbul, 1994.
- Gude, O. (2013). *New School Art Styles: The Project of Art Education*. Art Education Journal.
- Gürtuna, S., *Sanat Eğitimi ve Eleştirel Düşünme*, Beta Yayınları, İstanbul, 2003.
- İlhan, A. C., & Genç, S. (2018). *Sanat Eğitiminde Yaratıcılık ve Eleştirel Düşünme İlişkisi*. *Sanat Eğitimi Dergisi*, 6(1), 45-60.
- MEB. (2018). *Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Özsezgin, K., *Cumhuriyetin 75. Yılında Türk Resmi*, İş bankası Yayınları, İstanbul, 1999.
- Özsoy, V. (2005). “Görsel Sanatlar Eğitiminde Eleştirel Düşünme”. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(2), 169-185.
- Tansuğ, S., *Çağdaş Türk Sanatı*, Remzi Kitabevi, Ankara 1991.
- Turani, A., *Sanat Terimleri Sözlüğü*, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1979.
- Turani, A., *Çağdaş Sanat Felsefesi*, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1986.
- Turani, A., *Dünya Sanat Tarihi*, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1992.
- UNESCO, *Arts Education in the Digital Era*, 2020.

Görsel Kaynaklar

- Görsel 1:** https://tr.wikipedia.org/wiki/K%C4%B1zlar_At%C3%B6lyesi
- Görsel 2:** https://www.biyografiler.com/kimdir/omer-adil#google_vignette
- Görsel 3:** <https://adnanturani.com/eserler/4>
- Görsel 4:** <https://adnanturani.com/eserler/23>
- Görsel 5:** <https://adnanturani.com/eserler/3>
- Görsel 6:** <https://www.remzi.com.tr/kitap/dunya-sanat-tarihi>
- Görsel 7:** <https://www.remzi.com.tr/kitap/sanat-terimleri-sozlugu>
- Görsel 8:** <https://www.remzi.com.tr/kitap/cagdas-sanat-felsefesi>

GELENEKSEL VE MODERNİN BİREŞİMİ; BEDRİ RAHİMİ EYÜBOĞLU'NUN SANAT EĞİTİMİ ANLAYIŞI

Prof. Ali Asker BAL

Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi

aliaskerbal@osmaniye.edu.tr – ORCID ID 0000 0003 4311 1563

ÖZET

Çağdaş Türk Resim sanatının çok yönlü sanatçılarından biri ressam ve edebiyatçı kimliği ile tanınan Bedri Rahmi Eyüboğlu'dur. Ressam ve şair kimliği yanında, akademisyen olarak sanat eğitimine özel bir önem veren sanatçı, sanat tarihimizde belirgin bir figür olarak yer almıştır. Eyüboğlu'nun sanat eğitiminde, geleneksel ile modern birleştiren özgün bir yaklaşım ortaya koymuştur. Onun sanat anlayışı, Anadolu motifleri ve halk sanatıyla batı sanatını sentezleyen bir yaklaşımı içermektedir. Sanat akademisi tarihimizde yetiştirdiği çok sayıda öğrenciye verdiği en önemli mesajlardan biri sanatın yalnızca teknik bilgiyle sınırlı olmadığı, aynı zamanda kültürel kökenlerle de beslenmesi gerektiği gerçeğidir. Eyüboğlu, sanat eğitiminde Anadolu'nun zengin kültürel mirasını modern sanatla sentezleyen özgün bir anlayış benimsemiştir. Anadolu halk folkloruna ait geleneksel el sanatları, halı ve kilim desenleri, minyatür ve hat sanatını batı sanatının teknikleriyle birleştirmeyi savunmuştur. Sanat eğitiminin yalnızca kuramsal bilgiyle değil, atölye çalışmalarıyla desteklenmesi gerektiğini vurgulamış ve öğrencilerini daima pratik yapmaya teşvik etmiştir. Sanatçı, kendi sanat pratiğinde de mozaik, seramik ve duvar resimleri gibi farklı teknikleri kullanarak sanatın çok yönlü uygulanabilirliğini göstermiştir. Sanat eğitiminin teorik birikiminin mutlaka uygulama ile desteklenmesi gerektiğini ve öğrencilerin kendi kültürlerini keşfetmesini önemseyen Eyüboğlu hem akademik hem de sanatsal açıdan özgün bir sanat eğitimi modeli oluşturmuştur. Onun sanat eğitimi anlayışı, geleneksel ve modern birleştiren bir köprü niteliğindedir ve günümüzde hala sanat öğretmenleri ve sanatçılar için ilham verici bir model olmaya devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Bedri Rahmi Eyüboğlu, Gelenek, Modern, Sanat Eğitimi, Resim

SYNTHESIS OF TRADITIONAL AND MODERN; BEDRİ RAHİMİ EYÜBOĞLU'S ART EDUCATION APPROACH

ABSTRACT

One of the versatile artists of contemporary Turkish painting is Bedri Rahmi Eyüboğlu, known for his identity as a painter and writer. In addition to his identity as a painter and poet, the artist, who particularly attached importance to art education as an academic, has taken his place as a

prominent figure in our art history. Eyüboğlu has put forward an original approach in art education that combines the traditional with the modern. His understanding of art includes an approach that synthesizes Anatolian motifs and folk art with western art. One of the most important messages he has given to the many students he has trained in our art academy history is the fact that art is not limited to technical knowledge only, but also needs to be nourished by cultural roots. Eyüboğlu has adopted an original approach in art education that synthesizes the rich cultural heritage of Anatolia with modern art. He advocated combining traditional handicrafts, carpet and kilim patterns, miniature and calligraphy belonging to Anatolian folklore with the techniques of western art. He emphasized that art education should be supported not only by theoretical knowledge but also by workshop studies and always encouraged his students to practice. The artist has demonstrated the versatile applicability of art by using different techniques such as mosaic, ceramic and wall paintings in his own art practice. Eyüboğlu, who attaches importance to the fact that the theoretical knowledge of art education must be supported by practice and that students discover their own culture, has created an original art education model both academically and artistically. His understanding of art education is a bridge that unites the traditional and the modern and continues to be an inspiring model for art educators and artists today.

Keywords: Bedri Rahmi Eyüboğlu, Tradition, Modern, Art Education, Painting

1. GİRİŞ

Sanat eğitimi, bireylerin yaratıcılıklarını geliştiren, estetik duyarlılık kazandıran ve sanatsal ifade becerilerini destekleyen bir süreçtir. Resim, müzik, tiyatro, dans ve heykel gibi farklı disiplinleri kapsayan bu eğitim, yalnızca teknik becerilerin öğretilmesiyle sınırlı kalmaz; aynı zamanda eleştirel düşünme, kültürel farkındalık ve kişisel gelişim gibi unsurları da içermektedir. Sanat eğitimi sayesinde bireyler, duygularını ifade etmenin yeni yollarını keşfeder, hayal güçlerini besler ve dünyaya farklı bir perspektiften bakmayı öğrenirler. Bu nedenle, sanat eğitimi yalnızca geleceğin sanatçıları için değil, her yaştan ve her kesimden insanın yaşamını zenginleştiren temel bir ihtiyaç olarak görülmelidir.

Türkiye'de sanat eğitimi, köklü bir geleneğe ve modern yaklaşımlara dayanan dinamik bir yapıya sahiptir (Başkan, 1998). Resim sanatı eğitimi ise hem geleneksel tekniklerin hem de çağdaş sanat anlayışlarının harmanlandığı bir süreçle şekillenmektedir. Güzel Sanatlar Liseleri, üniversitelerin Güzel Sanatlar Fakülteleri ve özel atölyeler, öğrencilere temel çizim, renk teorisi, kompozisyon ve sanat tarihi gibi alanlarda kapsamlı bir eğitim sunmaktadır. Artut'a göre, sanat eğitimi süreçlerinde estetik tasarım, özgünlük, yaratıcılık, eleştirel düşünce, entelektüel ve kültürel faktörler önemli rol oynamaktadır (Artut, 2021:128). Türkiye'de sanat eğitimi, disiplinlerarası bir yaklaşımla öğrencilerin yaratıcılığını geliştirmeyi ve onları ulusal ve uluslararası sanat ortamlarına hazırlamayı hedeflemektedir.

Ayrıca, Osmanlı minyatürlerinden modern Türk resmine uzanan zengin miras, sanat eğitiminde önemli bir referans kaynağı oluşturmaktadır.

Türkiye'de sanat eğitimi, geleneksel sanatlardan çağdaş ifade biçimlerine uzanan zengin bir mirasa sahiptir. Bu süreçte, Bedri Rahmi Eyüboğlu, sanat eğitime getirdiği yenilikçi ve halkçı yaklaşımıyla öne çıkmış önemli bir figürdür (Görsel 1). Eyüboğlu, sanatın yalnızca akademik çevrelerle sınırlı kalmaması gerektiğini savunmuş, Anadolu'nun kültürel motiflerini ve yerel renklerini modern sanatla harmanlayarak özgün bir tarz geliştirmiştir. Onun eğitim anlayışı, öğrencileri sadece teknik becerilerle donatmakla kalmayıp aynı zamanda yaratıcılığı ve özgün ifadeyi teşvik etmiştir. Eyüboğlu, atölyede ders verirken, kullandığı dil bazen sıcak bir sohbet havası taşıırken bazen de öğrencilerine nasihat eden bilge bir öğretmen yaklaşımı göstermektedir (Çelik, 1996). Eyüboğlu'nun sanat eğitime katkıları, Türkiye'deki sanat pedagojisinin evriminde önemli bir rol oynamıştır.



Görsel 1: Bedri Rahmi Eyüboğlu Atölyesinde çalışırken, İstanbul.

Bedri Rahmi Eyüboğlu, Çağdaş Türk resim ve edebiyat dünyasının çok yönlü sanatçılarından biridir (Sağlam, 2004). Hem ressam, şair hem de akademisyen olarak sanat eğitime önem vermiş, Anadolu motifleri ve halk sanatıyla batı sanatını sentezleyen bir yaklaşım benimsemiştir.

Bedri Rahmi, sanat eğitiminde Anadolu'nun zengin kültürel mirasının göz ardı edilmemesi gerektiğini savunmuştur. Geleneksel el sanatları, halı ve kilim desenleri, minyatür ve hat sanatı gibi unsurları modern sanat anlayışıyla birleştirerek öğrencilerine yerel ve evrensel sanat anlayışının birlikteliğini kavratmayı amaçlamıştır. Özsezgin'e göre, geleneksel süsleme sanatı

ve Anadolu halk yaşamı başta gelen esin kaynakları olan sanatçının, kökü bu topraklarda olan özgün bir sanat yaratma çabası ömrünün sonuna kadar sürmüştür (Özsezgin, 2016).

Eyüboğlu, sanat eğitiminde Batının teknik ve estetik anlayışının önemli olduğunu kabul etmekle birlikte, bu anlayışın Anadolu sanatıyla harmanlanması gerektiğini savunmuştur. Bu kapsamda, öğrencilerinin hem klasik batı sanatının temel kurallarını hem de yerel sanat geleneklerini tanımasını istemiştir. O'na göre, Anadolu'da yeni resim, Tophane ve Edirnekapi kahvehanelerini süsleyen halk resimleriyle bağdaş kurup, senli benli konuşmaktadır (Eyüboğlu, 1993). Özellikle desen çalışmalarında halk sanatından esinlenme konusunda öğrencilerini cesaretlendirmiş, böylece kendine özgü bir sanat dili oluşturmanın yollarını aramıştır.

Eyüboğlu, çağdaş Türk resim sanatında akademisyen ve eğitimci kişiliğiyle, resimleriyle, şiirleriyle öne çıkmakla birlikte asıl olarak sanat eğitimi yaklaşımını karakterize eden farklı disiplinlerdeki üretimleriyle belirgin bir figürdür (Eyüboğlu, 1993). Heykel, seramik, duvar resimleri, mozaik, özgün baskı sanatları olan gravür, serigrafı, litografi, linolyumun yanı sıra cam, mine, yazma ve hatta taş boyamaya kadar çeşitlilik gösteren bir sanatsal üretim içinde bulunmuştur.

2. BEDRİ RAHİMİ EYÜBOĞLU'NUN SANAT EĞİTİMİ ANLAYIŞI

Eyüboğlu'nun sanat eğitimi anlayışı kuramdan çok uygulamaya dayalı bir yaklaşımı benimsemektedir. Sanat eğitiminin sadece kuramsal bilgilerle değil, atölye çalışmalarıyla desteklenmesi gerektiğine inanmaktadır. İstanbul Güzel Sanatlar Akademisi'nde öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmalar, bıraktığı mirasın en önemli göstergelerinden biridir. Kendi atölyesine devam eden öğrencilere ettirdiği “yemin” ve bunun yazılı olarak atölyesinin dış kapısında asılı olduğu önemli bir anekdottur (Eyüboğlu, 2005). Bedri Rahmi Eyüboğlu'nun kendi sanat pratiği, sanat eğitimi anlayışının bir yansımasıdır. Mozaik, seramik ve duvar resimleri gibi farklı teknikleri kullanarak sanatın her alanda uygulanabilir olduğunu göstermiştir. Kendi sanatında uyguladığı teknikleri öğrencilerine de öğretmiş, onlara farklı materyallerle denemeler yapma fırsatı sunmuştur.



Görsel 2: Bedri Rahmi Eyüboğlu Atölyesinden mezun olan öğrencilerinin kurduğu “Onlar Grubu” toplu halde, İstanbul.

Bedri Rahmi Eyüboğlu'nun sanat eğitimi anlayışı, geleneksel ile modernin buluştuğu bir köprü niteliğindedir. Onun sanat eğitimine getirdiği yenilikler, günümüzde hala sanat eğitimleri ve sanatçılar tarafından örnek alınmaktadır. Anadolu'nun estetik değerlerini modern sanat anlayışıyla birleştirerek sanat eğitiminde özgün bir yol izleyen Eyüboğlu, Türk sanat eğitimi tarihinde önemli bir yer edinmiştir (Renda&Erol, 1980:69). Ölümünden sonra kurulan ve çağdaş Türk resim sanatında öne çıkan grup yaklaşımlarından biri sayılan Onlar Grubu, tümüyle onun öğrencilerinden oluşmuştur (Görsel 2).

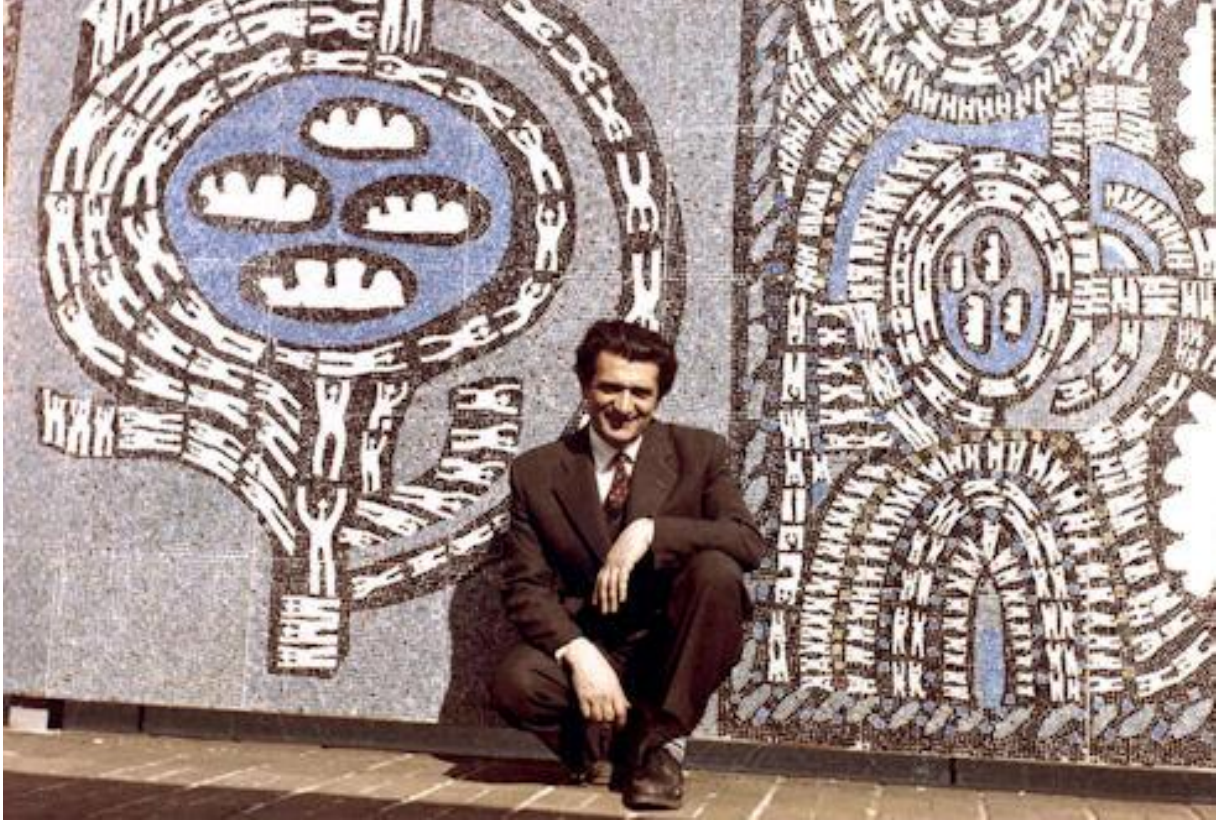
Bedri Rahmi'ye göre sanat eğitimi, sadece Batı kaynaklı sanat tarihi ve akademi geleneğini içeren bir sistemden ibaret olmamalıdır. *Nasıl Bir Eğitim İstiyoruz* çalışmasında Tanilli, çağdaş Türk resim sanatının eski Türk sanatlarından, minyatürden, yazıdan, süsleme türlerinden, halı, kilim, çinilerden alınacak çok şeyi olduğunu belirtmektedir (Tanilli, 2009). Anadolu'nun zengin sanatsal geçmişi, sanat öğrencileri için büyük bir ilham kaynağıdır. Eyüboğlu, başta geleneksel el sanatları olmak üzere, halı ve kilim desenleri, minyatür, çini ve hat sanatının modern sanatla harmanlanması gerektiğine inanmıştır. O, sanat eğitimi alan öğrencilerin, kendi köklerinden kopmadan, özgün bir üslup geliştirebilmesi için yerel motiflerden yararlanmasını her zaman teşvik etmiş ve kendi zengin sanat üretimini örnek olarak sunmuştur. Ona göre, öğrencilerin eski Anadolu uygarlıklarının sanatsal mirasını tanımadan evrensel bir sanat anlayışına ulaşmaları mümkün değildir. Akademide verdiği derslerde, öğrencilerine halı ve kilim desenlerini analiz ettirerek bu motiflerin modern sanat anlayışıyla nasıl kullanılabileceğini göstermiştir (Tansuğ, 1991). Öğrencilerini sık sık Anadolu'ya götürerek, bölgesel sanat formlarını yerinde incelemelerini sağlamıştır.

Bedri Rahmi Eyüboğlu'nun sanat eğitimi anlayışı, kendi sanat pratiğiyle doğrudan bağlantılıdır. O, sadece bir akademisyen değil, aynı zamanda aktif bir sanatçıydı. Öğrencilerine, sanatın sadece bir teknik beceri değil, aynı zamanda bir yaşam biçimi olduğunu öğretmiştir.

Eyüboğlu, atölye uygulamalarında öğrencilerine yönelik olarak sanatın sınırlarının olmadığını göstermek adına farklı malzemelerle çalışmayı teşvik etmiştir. Mozaik, seramik, duvar resimleri gibi farklı teknikler kullanarak sanatın geniş bir perspektife sahip olması gerektiğini vurgulamıştır (Görsel 3). Öğrencilerine de bu çeşitliliği öğretmek için farklı malzemelerle deneyler yapmalarına fırsat tanımıştır. Resim dışında şiir, yazı ve heykel gibi diğer sanat dallarıyla ilgilenmelerini desteklemiş ve disiplinlerarası bir sanat anlayışı geliştirmelerini istemiştir.

Eyüboğlu, sanat eğitiminde geleneksel Türk sanatlarıyla modern tekniklerin birleştirilmesini savunmuştur. *"Sanat, köklerinden koparsa özünü kaybeder"* düşüncesiyle, öğrencilerine Anadolu'nun kültürel mirasını incelemelerini ve bunları çağdaş bir yorumla ele almalarını öğütlemiştir (Eyüboğlu, 2005). Sanat eğitiminde katı kuralların yerine, bireysel yaratıcılığın teşvik edilmesi gerektiğini savunur. *"Sanat öğrenilmez, yaşanır"* sözüyle, öğrencilerin kendi deneyimlerini ve duygularını eserlerine yansıtma önemini vurgulamıştır (Eyüboğlu, 2005).

Eyüboğlu, sanat eğitiminde halk sanatlarının ve yerel motiflerin önemini sık sık dile getirmiştir. *"Anadolu'nun kilimlerindeki renkler, taş baskılarındaki çizgiler, bize özgü bir estetiğin temelidir"* diyerek, öğrencilerini yerel kültürleri araştırmaya ve bunları eserlerinde kullanmaya yönlendirmiştir.



Görsel 3: Bedri Rahmi Eyüboğlu, yaptığı bir mozaik çalışmasının önünde, İstanbul.

3. BATI SANATI İLE DOĞU SANATININ BULUŞMASI

Bedri Rahmi Eyüboğlu, Batı sanatının teknik ve estetik anlayışının öğrenilmesini önemli bulmakla birlikte, bu bilgilerin Anadolu kültürüyle sentezlenmesini savunmuştur. Sanat eğitimi sürecinde, öğrencilerin batının perspektif, anatomi ve kompozisyon gibi teknik bilgilerini öğrenmesi gerektiğini belirtmiştir. Ancak bu bilgilerin, doğunun renk ve motif anlayışıyla harmanlanması gerektiğine inanmıştır. Öğrencilerini, klasik batı sanatının kurallarını öğrenirken aynı zamanda geleneksel Türk ve İslam sanatlarını da incelemeye teşvik etmiştir. Onun bu yaklaşımı, sadece geleneksel sanatları korumak değil, aynı zamanda çağdaş sanat anlayışına yeni bir boyut kazandırmak amacını taşımaktadır. Özellikle desen çalışmalarında, öğrencilerinden Osmanlı minyatürlerinden ve hat sanatından ilham almalarını istemiştir. Bu çalışmaları batı resim teknikleriyle birleştirerek kendilerine özgü bir tarz geliştirmeleri için yönlendirmiştir.

Sanat eğitiminin sadece teorik bilgilerle değil, uygulamalı çalışmalarla desteklenmesi gerektiğini savunmuştur. İstanbul Güzel Sanatlar Akademisi'nde ders verirken öğrencileriyle

birebir atölye çalışmaları yaparak onların yaratıcılıklarını geliştirmelerine yardımcı olmuştur. Sanat eğitiminin en önemli unsurlarından biri olarak, pratiği ön planda tutmuş ve öğrencilerinin zihin ve el birlikteliğini kullanarak üretmelerini teşvik etmiştir. Sanatla uğraşan bireylerin her şeyden önce icra ettikleri sanat disiplini ile ilgili araç-gereçleri seçerek işe başlamaları gerektiğini öğretmiştir (Eyüboğlu, 2005). Eyüboğlu, sanatın bireysel bir deneyim olduğunu ve öğrencilerin kendi eserlerini yaratırken aktif olarak süreç içinde yer almalarının önemini vurgulamıştır. Öğrencileriyle gerçekleştirdiği atölye çalışmaları sırasında, onların sanatsal denemeler yapmalarına olanak sağlamış ve malzeme kullanımını deneyimlemelerine yardımcı olmuştur. Duvar resimleri, seramik çalışmaları, mozaik sanatı gibi farklı alanlarda öğrencilerine rehberlik etmiştir.



Görsel 4: Bedri Rahmi Eyüboğlu, *İstanbul*, Tuval Üzerine Yağlıboya, 1955.

Bedri Rahmi Eyüboğlu'nun sanat eğitimi anlayışı, bizzat kendi sanat pratiğiyle doğrudan ilgilidir. O, sadece bir akademisyen olmakla yetinmemiş, aynı zamanda entelektüel bir sanatçı duruşu göstermiştir. Öğrencilerine, sanatın sadece bir teknik beceri değil, aynı zamanda bir yaşam biçimi olduğunu kendi yaşamıyla göstermiştir. Onun çizimden resme, rölyef uygulamalarından heykele, mozaikten seramik panolara uzanan sanat izleğinde sadece plastik sanatlar yer almamış; şiir ve yazın üretimi de Eyüboğlu'nu dönemin entelektüel bir figürü haline getirmiştir (Görsel 4, 5).

Eyüboğlu, sanatın sınırlarının olmadığını göstermek adına, daima farklı malzemelerle çalışmayı tercih etmiştir. Mozaik, seramik, duvar resimleri gibi farklı teknikler kullanarak sanatın geniş bir perspektife sahip olması gerektiğini vurgulamıştır. Öğrencilerine de bu çeşitliliği öğretmek için farklı malzemelerle deneyler yapmalarına fırsat tanımıştır. Resim dışında şiir, yazı ve heykel gibi diğer sanat dallarıyla ilgilenmelerini desteklemiş ve disiplinlerarası bir sanat anlayışı geliştirmelerini istemiştir.



Görsel 5: Bedri Rahmi Eyüboğlu, *Han Kahvesi*, 125X125 cm., Tuval Üzerine Akrilik, 1973. İstanbul Modern Sanat Müzesi Koleksiyonu.

4. GENEL DEĞERLENDİRME VE SONUÇLAR

Bedri Rahmi Eyüboğlu, sanat eğitiminde Anadolu'nun kültürel mirasını modern sanatla sentezleyen özgün bir anlayış benimsemiştir. Geleneksel el sanatları, halı ve kilim desenleri, minyatür ve hat sanatını Batı sanatının teknikleriyle birleştirmeyi savunmuştur. Sanat eğitiminin yalnızca teoriyle değil, atölye çalışmalarıyla desteklenmesi gerektiğini vurgulamış ve öğrencilerini pratik yapmaya teşvik etmiştir. Kendi sanat pratiğinde de mozaik, seramik ve duvar resimleri gibi farklı teknikleri kullanarak sanatın çok yönlü uygulanabilirliğini göstermiştir. Onun sanat eğitimi anlayışı, geleneksel ve modern birleştiren bir köprü niteliğindedir ve günümüzde hala sanat eğitimleri tarafından örnek alınmaktadır.

Bedri Rahmi Eyüboğlu'nun sanat eğitimi anlayışı, geleneksel ile modern birleştiren özgün bir yaklaşım ortaya koymaktadır. Onun öğrencilerine verdiği en önemli mesajlardan biri, sanatın yalnızca teknik bilgiyle sınırlı olmadığı, aynı zamanda kültürel kökenlerle de beslenmesi gerektiğidir. Sanat eğitiminin uygulamalı olmasını ve öğrencilerin kendi kültürlerini keşfetmesini önemseyen Eyüboğlu hem akademik hem de sanatsal açıdan özgün bir sanat eğitimi modeli oluşturmuştur. Bu özgün modelin en temel düsturu, sanat eğitiminin geleneksel usta-çırak öğrenimi şeklinde sürdürülmesi gerektiği düşüncesidir. Resim eğitiminde oran-orantı (proporsiyon) kavramının derinlemesine anlaşılmasının önemini sürekli tekrarlamıştır. Bu konuda, sanat tarihinde öne çıkan usta ressamların eserlerinin görsellerinin öğrenciler tarafından kopya (reprodüksiyon) edilmesini bir eğitim yaklaşımı olarak benimsemiştir. Sanat eğitiminin toplumun her kesimine, halka hitap edebilecek yönde geliştirilmesi gerektiğini düşünmüş ve bunu bir yaşam biçimi olarak sürdürmüştür.

Bedri Rahmi Eyüboğlu'nun sanat eğitimi anlayışı, özgürlükçü, halkçı ve geleneksel değerleri evrensel sanatla birleştiren bir yaklaşıma dayanır. Eyüboğlu'nun eğitim felsefesi, yalnızca resim sanatıyla sınırlı kalmamış, Türk sanat eğitiminin gelişimine de önemli katkılar sağlamıştır. Onun sanat anlayışı, günümüzde hala sanat öğretmenleri ve sanatçılar için ilham verici bir model olmaya devam etmektedir.

KAYNAKÇA

- Artut, K., *Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri*, Anı Yayıncılık, Ankara, 2021.
- Başkan, S., *Tanzimattan Cumhuriyete Türkiye'de Resim*, T. C. Kültür Bakanlığı Sanat Eserleri, Ankara, 1998.
- Çelik, A., *Bedri Rahmi Eyüboğlu*, Kültür Bakanlığı Milli Kütüphane Basımevi, Ankara, 1996.
- Eyüboğlu, B.R., *Resme Başlarken*, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul, 2005.
- Eyüboğlu, B. R., *Bu Anadolu Var Ya...*, Bilgi Yayınevi. Ankara, 1993.
- Eyüboğlu, M., *Bedri Rahmi Eyüboğlu – Bütün Yazıları*, Bilgi Yayınevi, Ankara, 1993.
- Renda, G.&Erol, T., *Başlangıcından Bugüne Çağdaş Türk Resim Sanatı Tarihi*, Tıglat Yayınları, İstanbul, 1980.
- Sağlam, M., *Batılı Anlamda Türk Resim Sanatının Gelişme Aşamaları ve Koleksiyondan Örnekler*, T.C. Merkez Bankası Sanat Koleksiyonu, Ankara, 2004.
- Tanilli, S., *Nasıl Bir Eğitim İstiyoruz*, Cumhuriyet Kitapları, İstanbul, 2009.
- Tansuğ, S., *Çağdaş Türk Sanatı*, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1991.

Özsezgin, K., *Çağdaşlığın Yerel Versiyonu Bedri Rahmi Eyüboğlu*, Kaynak Yayınları, Ankara, 2016.

GÖRSEL KAYNAKÇA

Görsel 1: <https://www.simurgsanatevi.com/bedri-rahmi-eyuboglu>

Görsel 2: https://www.sanatin Yolculugu.com/bedri-rahmi-eyuboglu/#google_vignette

Görsel 3: <https://www.soylentidergi.com/bedri-rahmi-eyuboglu-cok-yonlu-sanatiyla-evrensel-bir-miras/>

Görsel 4: <https://www.arthipo.com/tr-tr/bedri-rahmi-eyuboglu-istanbul.html>

Görsel 5: <https://www.balabanmuzayede.com.tr/urun/6224712/bedri-rahmi-eyuboglu-1911-1975-han-kahvesi-1973-eczacibasi-seramik-imzali>

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ÇİZİMLERİNDE DEYİMLER VE ATASÖZLERİ

Resul YURT

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
resulyurt80@gmail.com - 0009-0005-7958-3812

Doç. Dr. Hamdi KARAKAŞ

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
hamdikarakas58@yahoo.com.tr - 0000-0001-9209-4128

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, ilkokul öğrencilerinin deyim ve atasözlerine ilişkin algılarını çizim yoluyla ortaya koymaktır. Araştırmada nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırma, İç Anadolu Bölgesi'nde yer alan bir ilin devlet okulunda yürütülmüş ve çalışma grubu 50 kız ve 46 erkek olmak üzere toplam 96 ilkokul öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmada, öğrencilerin deyim ve atasözlerini nasıl anlamlandırdıklarını belirlemek amacıyla çizim temelli bir veri toplama yöntemi uygulanmıştır. İlkokul öğrencilerine Türkçe ve Hayat Bilgisi derslerinde sıkça karşılaşılan ve mecaz anlam içeren “etekleri zil çaldı” deyimini ile “tatlı dil yılanı deliğinden çıkarır” atasözü sunulmuş ve bunları nasıl anladıklarını çizimle ifade etmeleri istenmiştir. Toplanan veriler, nitel veri analiz yöntemlerinden betimsel analiz tekniği ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda özellikle küçük sınıflar diyebileceğimiz birinci ve ikinci sınıf ilkokul öğrencilerinin çoğunluğunun sunulan deyim ve atasözlerinin mecaz anlamlarını anlamakta zorlandıkları tespit edilmiştir. Üst sınıflardaki öğrencilerin çizimlerinde ise daha fazla gerçeklik algısı, üç boyutlu öğeler ve anlatı bütünlüğü olduğu sonucuna ulaşılarak gerçek – mecaz anlam ilişkisinin anlaşılmasının sınıf seviyesi arttıkça oluşabildiği sonucuna ulaşılmıştır. Kız öğrencilerin çizimlerinde detaylara daha fazla yer verildiği görülmüş ve çizimlerinde daha fazla diyalog içeren anlatımlar kullandıkları tespit edilmiştir. Ayrıca, kız öğrenciler hem anlama hem de çizim detayları bakımından erkek öğrencilere kıyasla daha başarılı bulunmuştur. Ayrıca ilkokul öğrencileri deyim ve atasözlerinde kendi çevrelerinden birçok unsuru çizimlerinde kullandıkları görülürken sosyal ve kültürel öğeleri bu çizimlerine yansıttıkları sonucuna ulaşılmıştır. İlkokul öğrencilerinin gelecek-mecaz anlam kavramalarını güçlendirmede olgunlaşma düzeyleri sınıf öğretmenlerince dikkate alınmalı ve alıcı ve ifade edici dil üzerine farklı etkinlikler tasarlanması önerilmiştir. Ayrıca öğrencilerin sosyal ve kültürel çevrelerinden hareketle deyim ve atasözlerinin anlamlarına vurgu yapılmalı, sınıf öğretmenlerince hem dil hem de görsel okuryazarlık gelişimini destekleyecek etkinlikler hazırlanmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Deyimler, atasözleri, ilkokul öğrencileri, çizim.

IDIOMS AND PROVERBS IN DRAWINGS BY PRIMARY SCHOOL STUDENTS

ABSTARACT

The purpose of this study is to reveal primary school students' perceptions of idioms and proverbs through drawings. The study employed a case study design, one of the qualitative research approaches. The research was conducted in a public school in a province located in the Central Anatolia Region, and the study group consisted of 96 primary school students, including 50 girls and 46 boys. In the study, a drawing-based data collection method was applied to determine how students interpret idioms and proverbs. Primary school students were presented with the idiom "etekleri zil çaldı" (literally "her skirts rang bells") and the proverb "tatlı dil yılanı deliğinden çıkarır" ("a sweet tongue can lure a snake from its hole"), which are frequently encountered in Turkish and Life Sciences courses and contain figurative meanings. They were asked to express their understanding through drawings. The collected data were evaluated using the descriptive analysis technique, one of the qualitative data analysis methods. As a result of the research, it was found that the majority of first and second-grade primary school students, whom we can call lower grades, had difficulty understanding the figurative meanings of the presented idiom and proverb. In the drawings of upper-grade students, it was concluded that there was a greater perception of reality, three-dimensional elements, and narrative integrity, leading to the conclusion that understanding the relationship between literal and figurative meanings can develop as grade level increases. It was observed that girls' drawings included more details, and they used more dialogue-containing narratives in their drawings. Additionally, female students were found to be more successful than male students in terms of both comprehension and drawing details. Furthermore, it was concluded that primary school students used many elements from their own environment in their drawings of idioms and proverbs, reflecting social and cultural elements. It has been suggested that primary school teachers should consider students' maturation levels in strengthening their understanding of literal-figurative meanings, and design different activities focusing on receptive and expressive language. Moreover, the meanings of idioms and proverbs should be emphasized based on students' social and cultural environments, and classroom teachers should prepare activities that support both language and visual literacy development.

Keywords: Idioms, proverbs, primary school students, drawing

1. GİRİŞ

Dil, kültürün önemli bir bileşeni olarak, toplumların geçmişini yansıtan ve geleceğe yön veren yazılı ve sözlü kültürel öğeleri bünyesinde barındırır. Bu bağlamda, atasözleri ve deyimler, kültürel aktarımın önemli araçları arasında yer alır (Kaban ve Bulut, 2020). Atasözleri, toplumların yaşanmışlıklarından süzülerek gelen, deneyim temelli, kısa ve öz anlattımlardır (Ceylan, 2021; Girmen, 2013). Bu sözler, birey-toplum, insan-doğa ve doğa-doğa ilişkilerini açıklamaya çalışan, toplumun dünya görüşünü ve değer yargılarını yansıtan kalıplaşmış yapılardır (Altaylı, 2010).

Atasözleri, mecazlı anlatımlarıyla mesajların daha etkili bir biçimde iletilmesini sağlarken, çoğu zaman bireylerin davranışlarını yönlendirme ve sosyal ilişkileri düzenleme işlevi de görmektedir (Akinmade, 2012; Dik, 2010). Nesilden nesile aktarılan bu kültürel miras, toplumun ortak hafızasında yer alarak dilin ve kültürün sürdürülebilirliğine katkı sağlar (Načisčione, 2020). Bu nedenle özellikle Türkçe ve Hayat Bilgisi gibi derslerde atasözlerine ve deyimlere sıklıkla yer verilmekte, öğrencilerin dil becerilerini ve kültürel farkındalıklarını geliştirmeleri hedeflenmektedir (Kaban ve Bulut, 2020).

Atasözlerinin öğretiminde dikkate alınması gereken temel faktörlerden biri yaş ve gelişim düzeyine uygunluktur. Atasözlerinin çoğu mecaz anlam içermekle birlikte, azımsanmayacak bir kısmı da doğrudan anlam taşımaktadır. Literatürde, atasözlerinin anlam özelliklerine göre çeşitli sınıflandırmalar yapılmış, bazı araştırmacılar bunları mecazlı ve gerçek anlamlı olmak üzere ikiye ayırırken (Bulut, 2011; Köklügiller, 1989); bu ayrımın üçlü bir yapıda – mecaz, kısmen mecaz ve gerçek anlamlı – ele alınmasının daha uygun olacağı öne süren araştırmacılar da bulunmaktadır (Keklik, 2013). Benzer şekilde deyimler de sosyal yaşamda kazanılan deneyimlerin ve soyut düşüncenin dildeki yansımalarıdır. Genellikle birkaç sözcükten oluşan, anlamı bileşenlerinden bağımsız olan kalıplar şeklinde karşımıza çıkarlar (Aksan, 2004). Deyimler, bireyin söz varlığının zenginleşmesinde ve etkili dil kullanımında önemli bir rol oynamakta, özellikle okuma ve dinleme yoluyla edinilen deyimlerin doğru anlaşılması ve kullanılması, sözlük gibi araçlarla desteklenmelidir (Sinan, 2008).

Atasözleri ve deyimler yalnızca kültürel değerlerin aktarılmasında birer araç değil, aynı zamanda kelime dağarcığının zenginleştirilmesi ve dilsel yetkinliğin geliştirilmesinde de temel unsurlardır (Ristić, 2019). İlkokul öğrencilerinin bu ifadeleri çizimleri aracılığıyla nasıl yorumladıklarını araştırmak, bu kültürel sezgisel ve deyimsel nüansları ne ölçüde içselleştirdiklerini ortaya çıkarabilir ve böylece dil kavrayışlarının çok boyutlu bir ölçüsünü sunabilir (Nippold vd., 2001). Aksoy'a (1988) göre bu söz öbekleri; sosyoloji, psikoloji, eğitim, ekonomi, felsefe gibi pek çok alanı ilgilendiren, incelemeye değer ulusal varlıklardır. Soykut (1974) ise atasözlerini, nesiller boyunca aktarılan toplumsal tecrübelerin kalıplaşmış sözleri olarak tanımlamıştır. Dolayısıyla bu sözlerin eğitim sürecine erken yaşlardan itibaren dâhil edilmesi, öğrencilerin dil gelişimi kadar kültürel gelişimleri açısından da önem arz etmektedir. Dil ve kültür ilişkisi çerçevesinde, öğrencilerin dil yeteneklerinin, kültürel anlayışlarının ve bilinçaltı mesajların gelişimine nasıl katkı sağladığını ortaya koymak adına önemli görülmelidir.

Bu önemden hareketle araştırmanın temel amacı, ilkokul öğrencilerinin deyim ve atasözlerine ilişkin algılarını çizim yoluyla ortaya koymaktır. Atasözleri ve deyimlerin ilkokul öğrencileri tarafından nasıl algılandığını ve yorumlandığını belirlemek, onların dilsel ve

kültürel gelişimlerine etkisini anlamaya yardımcı olacaktır. İlkokul öğrencilerinin çizimlerini bir araç olarak kullanılması, geleneksel testlerin ötesine geçerek deyim ve atasözü anlamlarının yaratıcı ve sembolik temsillerine odaklanabilmektedir. Aynı zamanda atasözleri ve deyimlerin yorumlanmasındaki farklılıkların çizimler yoluyla tespit edilmesi, hem görsel sanatları dil eğitimiyle harmanlayarak yaratıcı ve ifade edici dil yeterliliğini geliştirmeyi sağlayabilmekte hem de öğretmenlerin öğrencilerin anlayış ve kavrayışlarını tespit ederek daha erken müdahale programları uygulayabilmelerini sağlayabilmektedir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Deseni

Bu çalışmada, nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması deseni kullanılmıştır. Nitel araştırma, olguların doğal bağlamları içerisinde anlamlandırılmasına odaklanan bir yaklaşım sunar (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Nitel desenlerde derinlemesine bilgi toplamak amacıyla bireylerle doğrudan iletişim kurulması, onların davranışlarının doğal ortamda gözlemlenmesi temel esastır (Creswell, 2014). Durum çalışması ise, bir olgunun kendi doğal bağlamı içerisinde kapsamlı biçimde incelenmesine olanak sağlayan, çoklu veri kaynaklarının kullanımına açık öznel bir araştırma yöntemidir (Yin, 1984). Bu desende sınırlı sayıda değişken üzerinde yoğunlaşmak yerine bir durumu ya da olayı ayrıntılı ve bütüncül biçimde betimlemeyi amaçlar ve olguların gerçek yaşam bağlamında incelenir, sistematik veri toplama ve analiz süreçleriyle yürütülür. Bu bağlamda, çalışmada deyim ve atasözleri "durum" olarak ele alınmış; ilkökul öğrencilerinin bu sözleri anlama düzeyleri çizim temelli yaklaşımla analiz edilmiştir.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırma, İç Anadolu Bölgesi'nde yer alan bir ilin devlet okulunda yürütülmüştür. Çalışma grubunun belirlenmesinde kolay ulaşılabılır durum örnekleme tercih edilmiştir. Bu kapsamda, araştırmacının görev yaptığı kurumda öğrenim görmekte olan ilkökul öğrencilerinden gönüllülük esasına göre çalışma grubu oluşturulmuştur. Çalışma grubuna ait özellikler Çizelge 1'de sunulmuştur.

Çizelge 1. Çalışma Grubu İlkokul Öğrencilerinin Özellikleri

Sınıf	Kız	Erkek	Toplam
1.Sınıf	11	13	24
2.Sınıf	12	10	22
3.Sınıf	17	13	30
4.Sınıf	10	10	20
Toplam	50	46	96

Çizelge incelendiğinde, sınıf düzeylerinin dağılımının dengeli şekilde sağlanmasına özen gösterildiği görülmektedir. Araştırma grubu, 50 kız ve 46 erkek olmak üzere toplam 96 ilkökul öğrencisinden oluşmaktadır.

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada, öğrencilerin deyim ve atasözlerini nasıl anlamlandırdıklarını belirlemek amacıyla çizim temelli bir veri toplama yöntemi uygulanmıştır. Literatürde, çocukların kavramsal dünyalarını yansıtmak ve anlamlarını açığa çıkarmak amacıyla çizimlerin sıklıkla

kullanıldığı ifade edilmektedir (Rodari, 2007). Çocukların yaptığı resimler, onların iç dünyalarını, düşüncelerini ve duygularını görsel biçimde ifade etmeleri açısından değerli bilgiler sunmaktadır (Özsoy ve Ahi, 2014). Ancak birçok araştırmacı, çizimlerin tek başına yeterli olmadığını; çizimlerin öğrenciler tarafından açıklanmasının da gerektiğini belirtmektedir (Ersoy ve Türkkan, 2010).

Bu çalışmada, öğrencilere Türkçe ve Hayat Bilgisi derslerinde sıkça karşılaşılan ve mecaz anlam içeren “etekleri zil çaldı” deyimini ile “tatlı dil yılanı deliğinden çıkarır” atasözü sunulmuş ve bunları nasıl anladıklarını çizimle ifade etmeleri istenmiştir. Bu ifadeler, hem günlük dilde sık kullanılmaları hem de ilkökul düzeyinde öğretim programlarında yer almaları nedeniyle tercih edilmiştir. Öğrencilere resim kâğıdı, boya kalemleri gibi malzemeler dağıtılmış; çizim süreci tamamlandıktan sonra her öğrenciden çizimlerini sözlü olarak açıklamaları istenmiştir. Görüşmeler birebir gerçekleştirilmiş ve her öğrenci için ortalama 2-4 dakika ayrılmıştır. Öğrenci anlatımları, araştırmacı tarafından detaylı biçimde not edilmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Toplanan veriler, nitel veri analiz yöntemlerinden betimsel analiz tekniği ile değerlendirilmiştir. Betimsel analiz, verilerin olduğu gibi gösterildiği, betimlendiği, resmedildiği, anlatıldığı ve tablollaştırıldığı bir analiz şeklidir (Sönmez ve Alacapınar, 2011). Öğrencilerin çizimleri, hem görsel içerik hem de sözlü açıklamaları dikkate alınarak ayrıntılı biçimde analiz edilmiştir. Her bir çizim, bireysel düzeyde değerlendirilmiş; öğrencilerin deyim ve atasözlerini doğru ya da yanlış anlamalarına göre sınıflandırılmıştır. Ayrıca, analiz sürecinde öğrencilerin sınıf düzeyi ve cinsiyet değişkenleri de dikkate alınarak kategorik bir yapı oluşturulmuştur.

3. BULGULAR

Bu bölümde, öğrencilerin çizimleri ve bu çizimlere ilişkin açıklamaları doğrultusunda deyim ve atasözlerine yönelik algıları incelenerek yorumlanmıştır.

3.1. Etekleri Zil Çalmak Deyimine İlişkin Bulgular

İlkokul öğrencilerinin “etekleri zil çalmak” deyimine ilişkin çizimleri sözlü açıklamaları da dikkate alınarak değerlendirilmiş ve deyim mecaz anlamına uygun olarak değerlendirilmesi Çizelge 2’de sunulmuştur.

Çizelge 2. Deyimine Yönelik İlkokul Öğrencilerinin Çizimlerinin Değerlendirilmesi

Sınıf Seviyesi	Doğru Anlam		Yanlış Anlam		Toplam
	Kız	Erkek	Kız	Erkek	
1. Sınıf	0	0	11	13	24
2. Sınıf	2	0	10	10	22
3. Sınıf	12	5	5	8	30
4. Sınıf	7	9	3	1	20
Toplam	21	14	29	32	96

Çizelge 2’ e göre, deyim anlamının birinci ve ikinci sınıf öğrencileri tarafından büyük ölçüde yanlış çizildiği görülürken (2 doğru, 44 yanlış anlam); üçüncü ve dördüncü sınıflarda ise doğru anlam çiziminin (33 doğru, 117 yanlış anlam) belirgin şekilde arttığı gözlenmiştir.

Bu durum, sınıf düzeyi yükseldikçe öğrencilerin deyimleri doğru anlamalarının arttığını göstermektedir. Ayrıca, kız öğrencilerin deyimleri doğru anlamalarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu dikkat çekmektedir.

İlkokul öğrencilerinin etekleri zil çaldı deyimine ilişkin çizimlerine ait örnekler Görsel 1’de sunulmuştur.



Görsel 1. İlkokul Öğrencilerinin Deyime İlişkin Çizim Örnekleri

3.2. Tatlı Dil Yılanı Deliğinden Çıkarır Atasözüne İlişkin Bulgular

İlkokul öğrencilerinin “tatlı dil yılanı deliğinden çıkarır” atasözüne ilişkin çizimleri sözlü açıklamaları da dikkate alınarak değerlendirilmiş ve deyimın mecaz anlamına uygun olarak değerlendirilmesi Çizelge 3’te sunulmuştur.

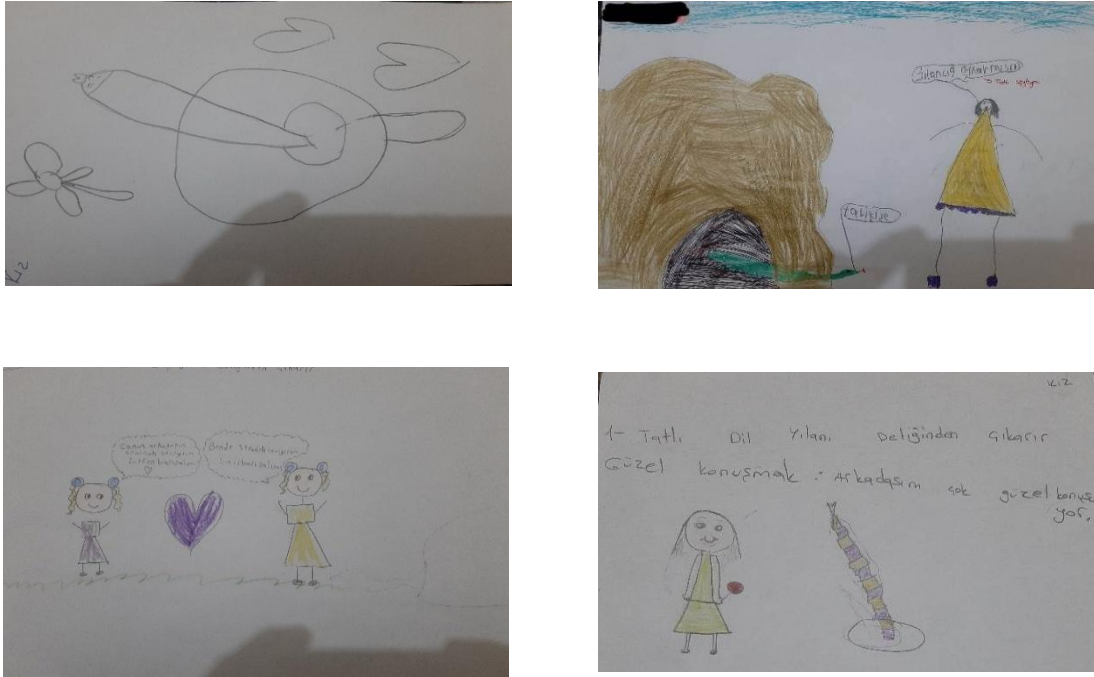
Çizelge 3. Atasözüne Yönelik İlkokul Öğrencilerinin Çizimlerinin Değerlendirilmesi

Sınıf Seviyesi	Doğru Anlam		Yanlış Anlam		Toplam
	Kız	Erkek	Kız	Erkek	
1. Sınıf	0	0	11	13	24
2. Sınıf	2	0	10	10	22
3. Sınıf	13	1	4	12	30
4. Sınıf	6	4	4	6	20
Toplam	21	5	29	41	96

Çizelge 3’e göre, atasözün anlamının tüm sınıflarda çoğunlukla yanlış anlaşıldığı görülmüş, birinci ve ikinci sınıf öğrencileri tarafından atasözü anlamının büyük ölçüde yanlış

çizildiği görülürken (2 doğru, 44 yanlış anlam); üçüncü ve dördüncü sınıflarda ise doğru anlamın daha fazla olduğu (24 doğru, 26 yanlış anlam) gözlemlenmiştir. Bu durum, sınıf düzeyi yükseldikçe öğrencilerin atasözlerini doğru anlamalarının arttığını göstermektedir. Ayrıca, erkek öğrencilerin atasözlerini doğru anlamalarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu dikkat çekmektedir.

İlkokul öğrencilerinin tatlı dil yılanı deliğinden çıkarır atasözüne ilişkin çizimlerine ait örnekler Görsel 2’de sunulmuştur.



Görsel 2. İlkokul Öğrencilerinin Atasözüne İlişkin Çizim Örnekleri

3.2. Gerçek – Mecaz Anlama İlişkin Bulgular

İlkokul öğrencilerinin deyimler ve atasözlerine ait çizimleri incelendiğinde birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinin deyimleri ve atasözlerini genellikle gerçek anlamıyla algıladıkları dikkat çekmektedir. Deyim çizimlerinde deyimini zil takılmış etek çizen öğrenciler veya atasözü çizimlerinde yılan ve mağara resimleriyle betimleyen öğrenciler olmuştur. Bu durum, somut işlemler dönemindeki çocukların soyut kavramları anlamada güçlük çekildiğinin birer göstergesi olarak değerlendirilmiştir. Üst sınıflardaki öğrencilerin çizimlerinde ise daha fazla gerçeklik algısı, üç boyutlu öğeler ve anlatı bütünlüğü olduğu görülmektedir. Kız öğrencilerin çizimlerinde detaylara daha fazla yer verildiği görülmüş ve çizimlerinde daha fazla diyalog içeren anlatımlar kullandıkları tespit edilmiştir. Bu durum öğrencilerin mecaz anlamı kullanmada diyaloglara başvurmayı tercih ettikleri şeklinde değerlendirilebilir.

3.4. Sosyal ve Kültürel Ögelere İlişkin Bulgular

İlkokul öğrencilerinin çizimlerinde dikkat çeken bazı ortak özellikler görülerek bu özellikler şu şekilde sıralanmıştır:

- *Saydamlık ögesi:* Öğrenciler ev resmi çizerken, evin içindeki eşyaları (mutfak, merdiven, lamba vb.) görünür kılarak evin duvarlarını şeffaf şekilde betimlemişlerdir. Bu durum saydamlık kavramının bir göstergesi olarak yorumlanmış ve yakın çevrelerini çizimlerine yansıtmaya çalışmışlardır.

- *Yan figürler ve rol modeller:* Öğrenciler çizimlerinde öğretmen, anne, baba, kardeş gibi önemli kişilere, izledikleri çizgi film karakterlerine sıkça yer vermişlerdir. Bu çizimler çocukların sosyal çevrelerinden güçlü şekilde etkilendiklerini ve bunu çizimlerinde kullanmaya çalıştıklarını göstermektedir.

- *Çevre etkisi:* Öğrencilerin yaşadıkları bölgenin coğrafi yapısı (yeşillik, ormanlık alanlar) çizimlere yansımıştır. Ağaç, çam ormanı ve yeşil alan motifleri sıkça kullanılmıştır. Bu durum öğrencilerin deyim ve atasözlerine ait çizimlerinde doğal ve kültürel çevreyi yansıtmaya çalıştıklarının bir göstere olarak değerlendirilebilir.

Bu ortak özelliklerden yola çıkarak ilkökul öğrencileri deyim ve atasözlerinde kendi çevrelerinden birçok unsuru çizimlerinde kullanmışlar ve sosyal ve kültürel öğeleri bu çizimlerine yansıtmışlardır.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada, ilkökul öğrencilerinin deyim ve atasözlerini nasıl algıladıkları çizim temelli yaklaşımla incelenmiştir. Elde edilen veriler ışığında, özellikle küçük sınıflar diyebileceğimiz birinci ve ikinci sınıf ilkökul öğrencilerinin çoğunluğunun sunulan deyim ve atasözlerinin mecaz anlamlarını anlamakta zorlandıkları tespit edilmiştir. Üst sınıflardaki öğrencilerin çizimlerinde ise daha fazla gerçeklik algısı, üç boyutlu öğeler ve anlatı bütünlüğü olduğu sonucuna ulaşılarak gerçek – mecaz anlam ilişkisinin anlaşılmasının sınıf seviyesi arttıkça oluşabildiği sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf seviyesi arttıkça deyim ve atasözlerini ilkökul öğrencilerinin daha iyi algıladıkları, verilmek istenen mecaz anlamı daha doğru algıladıkları görülmüştür. Bu sonuç, çocuklar olgunlaştıkça hem bilişsel-dilsel hem de görsel temsil yeteneklerinin geliştiğini ve soyut kültürel ve dilsel kavramları daha üç boyutlu, gerçekçi ve anlatsal olarak tutarlı bir şekilde ifade edebildiklerini göstermektedir. Cox (2005) çocukların çizim süreçlerinde kasıtlı ve amaca yönelik olduğunu vurgular ve soyut fikirleri temsil etmek için süreç gelişimine vurgu yapar. Pavlou (2009), çocukların yaşları ilerledikçe, üç boyutluluk ve karmaşık mekânsal ilişkiler içeren çizimler üretme becerilerinin daha belirgin hale geldiğini tespit etmiş yaşça daha büyük öğrencilerin atasözleri ve deyimleri tasvir ederken daha fazla üç boyutlu öğeye yer verdikleri ve daha büyük bir anlatı bütünlüğü sağladıkları sonucunu desteklemiştir. Tang vd. (2021), soyut ve mecazi içeriği anlama ve ifade etme becerisinin gelişmesi için nörobiyolojik bir temel olduğunu öne sürmüştür. Öğrencilerin dildeki gerçek-mecazi ilişkisini anlama becerisinde olgunlaşmaya dikkat çekmektedir. Dolayısıyla bu bulgu farklı sınıf seviyelerinde öğretmenlerce hem dil hem de görsel okuryazarlık gelişimini destekleyecek etkinliklerin hazırlanmasında gerçek-mecaz anlam ayrımının dikkate alınması gerekliliğini ön plana çıkarmaktadır.

Araştırmada kız öğrencilerin çizimlerinde detaylara daha fazla yer verildiği görülmüş ve çizimlerinde daha fazla diyalog içeren anlatımlar kullandıkları tespit edilmiştir. Ayrıca, kız öğrenciler hem anlama hem de çizim detayları bakımından erkek öğrencilere kıyasla daha başarılı bulunmuştur. Farklı çalışmalarda, kız öğrencilerin dili anlama ve ifade etme

görevlerinde genellikle daha başarılı olduğunu tutarlı bir şekilde göstermiştir. Rzhanova vd. (2020) ilkökul çağındaki kız çocukların sözel anlama ve genel zekâ ölçümlerinde genellikle daha yüksek puanlar aldığını tespit etmiştir. Wassenburg vd. (2015), cümle ve kelime işleme sırasında zihinsel simülasyon süreçlerinde cinsiyet farklılıklarının bulunduğu, kız öğrencilerin neden daha zengin, daha ayrıntılı zihinsel imgeler üretebileceği sonuçlarına ulaşmışlardır. Clinton-Lisell vd. (2012) ise kız öğrencilerin okurken çıkarım yapma konusunda daha becerikli olduklarını tespit etmiştir. Bu bilişsel avantajlar, ayrıntılı görsel bilgilerin dahil edilmesini ve mecazi dilin daha iyi kavranmasını kolaylaştırabilir, böylece kız öğrencilerin çizimlerinde daha incelikli temsiller sunmalarına olanak tanıyabilir. Bu bulgu, ilkökul öğretim stratejileri ve değerlendirme yöntemleri tasarlanırken hem bilişsel hem de sanatsal boyutlarda cinsiyete özgü güçlü yönlerin dikkate alınması gerekliliği vurgulamaktadır.

Araştırmanın diğer bir dikkat çeken bulgusu ise ilkökul öğrencileri deyim ve atasözlerinde kendi çevrelerinden birçok unsuru çizimlerinde kullandıkları görülürken sosyal ve kültürel öğeleri bu çizimlerine yansıttıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, öğrencilerin yalnızca soyut dilsel yapıları kaydetmediğini, aynı zamanda mecazi dili yorumlamak ve ifade etmek için yaşanmış deneyimlerinden ve tanıdık ortamlardan aktif olarak yararlandığını göstermektedir. Strauss vd. (2022), çizim etkinliklerinin çocukların kimliklerini, benlik duygusunu ve kültürel tercihlerini ortaya koymaları için kritik bir araç olarak hizmet edebileceğini vurgulamışlardır. Watts (2018), çevresel bağlamın yalnızca çocukların görsel olarak çekici buldukları şeyleri değil, aynı zamanda karmaşık fikirleri nasıl temsil ettiklerini ve yorumladıklarını da ortaya koymaktadır. Deyim ve atasözleri, kültürel aktarımın temel unsurlarındandır. Bu sözlerin eğitim ortamlarında sadece dil bilgisi konusu olarak değil, öğrencilerin kültürel farkındalıklarını geliştirmek ve değer aktarımı sağlamak amacıyla da kullanılması önemlidir (Aksan, 1996; Grant ve Asimeng-Boahene, 2006). Atasözleri ve deyimlerin dil eğitimi üzerindeki etkisi, öğrencilerin kendilerini ifade etme becerilerinin yanı sıra sosyal etkileşimlerini ve kültürel kimliklerini de şekillendirebilir (Gürel ve Akşit, 2021). Bu nedenle, deyim ve atasözlerinin öğretiminde metin bağlamlarıyla ilişkilendirilerek anlamlandırma çalışmaları yapılmalıdır (Sağlam, 2001). İlkökul öğrencileri çizimlerine kendi çevrelerinden öğeler yerleştirdiklerinde, deyimleri ve atasözlerini tanıdık bir toplumsal gerçekliğe etkili bir şekilde yerleştirmiş olurlar. Bu anlamlandırma süreci hem kişisel hem de kültürel olarak mecazi dili zenginleştirir. Çizimlerdeki çevresel öğelerin varlığı, sosyal ve kültürel öğelerin bulunması, günlük nesneler ve sosyal etkileşimler gibi tanıdık görsel ipuçlarının deyim ve atasözü anlamlarında kullanılması çocukların mecazi dili temsil etme biçimlerini geliştirmekte ve temel bir belirleyici olduğunu göstermektedir.

5. SINIRLILIKLAR VE ÖNERİLER

Bu çalışma betimsel niteliktedir. İlerleyen araştırmalarda farklı deyim ve atasözleri kullanılarak çalışma genişletilebilir. Deneysel desenlerle öğrencilerin deyim ve atasözü anlama düzeylerinin öğretim öncesi ve sonrası karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesi, öğretim etkinliklerinin etkililiği hakkında daha derinlemesine veri sağlayabilir. İlkökul öğrencilerinin gelecek-mecaz anlam kavramalarını güçlendirmede olgunlaşma düzeyleri sınıf öğretmenlerince dikkate alınmalı ve alıcı ve ifade edici dil üzerine farklı etkinlikler tasarlanmalıdır. Öğrencilerin sosyal ve kültürel çevrelerinden hareketle deyim ve atasözlerinin

anlamlarına vurgu yapılmalı, sınıf öğretmenlerince hem dil hem de görsel okuryazarlık gelişimini destekleyecek etkinlikler hazırlanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Akın, E., & Akın, E. (2016). Türkiye Türkçesi atasözlerinde öfke ve öfke kontrolü üzerine bir inceleme. *Asos Journal*, 34, 202-216.
- Akinmade, C. A. (2012). The decline of proverbs as a creative oral expression: A case study of proverb usage among the Ondo in the South Western part of Nigeria. *AFRREV LALIGENS: An International Journal of Language, Literature and Gender Studies*, 1(2), 127-148.
- Aksan, D. (2004). *Türkçenin sözvarlığı*. Engin Yayınevi.
- Aksoy, Ö. A. (1988). *Atasözleri sözlüğü* (Cilt 1). İnkılap Kitabevi.
- Altaylı, S. (2010). Atasözü ve deyimler arasındaki farklar. *Karadeniz Araştırmaları*, 25, 125-134.
- Bulut, M. (2013). Türkçe eğitim ve öğretiminde dil ve kültür aktarımı aracı olarak atasözleri ve deyimlerin önemi. *Turkish Studies*, 8(13), 559-575. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.5993>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Ceylan, F. (2021). Türk kültüründe iknanın atasözleri bağlamında incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 45, 347-362. <https://doi.org/10.52642/susbed.929900>
- Clinton-Lisell, V., Seipel, B., Broek, P., McMaster, K., Kendeou, P., Carlson, S., ... & Rapp, D. (2012). Gender differences in inference generation by fourth-grade students. *Journal of Research in Reading*, 37(4), 356-374. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2012.01531.x>
- Cox, S. (2005). Intention and meaning in young children's drawing. *International Journal of Art & Design Education*, 24(2), 115-125. <https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2005.00432.x>
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev.). Siyasal.
- Dik, T. (2010). Atasözlerinde adil dünya inancı. *Millî Folklor*, 22(88), 28-32.
- Dilçin, D. (2000). *Edebiyatımızda atasözleri*. TDK Yayınları.

- Ersoy, A. F., & Türkkan, B. (2010). İlköğretim öğrencilerinin çizdikleri karikatürlere yansıttıkları sosyal ve çevresel sorunların incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 96-109.
- Girmen, P. (2013). Türkçe eğitiminde atasözleri ve değer eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(25), 117-142.
- Gözler, F. (1978). *Örnekleriyle temel kompozisyon bilgileri*. İnkılap ve Aka Kitapevleri.
- Grant, R. A., & Asimeng-Boahene, L. (2006). Culturally responsive pedagogy in citizenship education: Using African proverbs as tools for teaching in urban schools. *Multicultural Perspectives*, 8(4), 17-24.
- Gürel, E., & Akşit, A. (2021). Yazı ve yazılı iletişim: Yazı temalı atasözleri ve deyimlere ilişkin bir içerik analizi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 119-144. <https://doi.org/10.18037/ausbd.902580>
- Kaban, A., & Bulut, A. (2020). Atasözleri ve deyimlerin çoklu ortam materyalleriyle somutlaştırılmasının okul öncesi eğitimine etkisi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(30), 2684-2709. <https://doi.org/10.26466/opus.776956>
- Kazıcı, E. (2008). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde deyim ve atasözlerinin öğretiminde dramatizasyon yönteminin etkililik düzeyi*. Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Keklik, S. (2015). Atasözlerinin öğretimine ilişkin bir öneri: Atasözlerinin anlamlarına göre derecelendirilmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(12), 32-48.
- Köklügiller, A. (1989). *Açıklamalı atasözleri ve özdeyişler (4. baskı)*. Kaya Yayınları.
- Načisčione, A. (2020). Proverbs in the system of language and their creative use: A cross-cultural view. *Culture Crossroads*, 16(1), 4-15. <https://doi.org/10.55877/cc.vol16.83>
- Nippold, M. A., Moran, C., & Schwarz, I. E. (2001). Idiom understanding in preadolescents: Synergy in action. *American Journal of speech-language pathology*, 10(2), 169-179. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2001/016\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2001/016))
- Önel, G. (2008). *İlköğretim 6, 7, 8. sınıf öğrencilerinin atasözlerini algılama düzeyleri*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özsoy, S., & Ahi, B. (2014). İlkokul öğrencilerinin geleceğe yönelik çevre algılarının çizdikleri resimler aracılığı ile belirlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(4), 1557-1582. <https://doi.org/10.12738/estp.2014.4.1706>

- Pavlou, V. (2009). Understanding young children's three-dimensional creative potential in art making. *International Journal of Art & Design Education*, 28(2), 139-150. <https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2009.01601.x>
- Ristić, J. (2019). Integrative approach in development business and idioma as methodic buildings. *Metodička praksa*, 19(2), 31-44. <https://doi.org/10.5937/metpra1901031r>
- Rodari, P. (2007). Science and scientists in the drawings of European children. *Journal of Science Communication*, 6(3), 1-12. <https://doi.org/10.22323/2.06030304>
- Rzhanova, I., Alekseeva, O., & Fominykh, A. (2020). Gender differences in cognitive indicators in preschool and primary school age children. *Moscow University Psychology Bulletin*, 2, 141-157. <https://doi.org/10.11621/vsp.2020.02.07>
- Sağlam, M. Y. (2001). Atasözleri ve deyimlerde imgelem. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 18(1), 45-51.
- Saraçbaşı, M. E. (2010). *Örnekleriyle büyük deyimler sözlüğü*. Yapı Kredi Yayınları.
- Sinan, A. T. (2008). Deyim kavramı üzerine notlar. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 91-98.
- Soykut, H. (1974). *Türk atalar sözü hazinesi*. Ülker Yayınları.
- Sönmez, V. & Alacapınar, G. F. (2011). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık
- Strauss, A. M., Tolmen, P. S., & Bipath, K. (2023). A critical multimodal discourse analysis of drawings to ascertain identity and self-concept. *South African Journal of Childhood Education*, 13(1), 1240. <https://doi.org/10.4102/sajce.v12i1.1240>
- Tang, J., LeBel, A., & Huth, A. G. (2021). Cortical representations of concrete and abstract concepts in language combine visual and linguistic representations. *bioRxiv*, 1-34. <https://doi.org/10.1101/2021.05.19.444701>
- Tepeli, Y., & Tekşan, K. (2012). Atasözlerinin dil bilgisi öğretiminde kullanılabilirliği. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 223-236.
- Wassenburg, S., Koning, B., Vries, M., Boonstra, A., & Schoot, M. (2015). Gender differences in mental simulation during sentence and word processing. *Journal of Research in Reading*, 40(3), 274-296. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12066>
- Watts, R. (2018). Children's images of beauty: environmental influences on aesthetic preferences. *Education* 3-13, 47(5), 534-554. <https://doi.org/10.1080/03004279.2018.1508243>
- Yin, R. K. (1984). *Case study research: Design and methods*. Beverly Hills, CA: Sage.



Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

ÖĞRENCİLERİN ÇEVRESEL SORUNLARA DUYARLILIĞINI ARTIRMAK İÇİN GÖRSEL SANATLAR EĞİTİMİNDE KULLANILABİLECEK STRATEJİLER

Yüksek Lisans Öğrencisi Özge AKMEŞE

Cumhuriyet Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü,

Ozgeakmese92@gmail.com- ORCID ID: 0009-0006-9871-6892

Dr. Öğretim Üyesi Okan BOYDAŞ

Cumhuriyet Üniversitesi/Eğitim Fakültesi,

okanboydas@cumhuriyet.edu.tr - ORCID ID: 0000-0002-3267-1058

ÖZET

Öğrencilerin çevresel sorunlara duyarlılığını artırmak için görsel sanatlar eğitimi, etkili bir araç olarak öne çıkmaktadır. Görsel sanatlar, öğrencilerin çevreyi anlamalarına, gözlem yapmalarına ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine olanak tanır. Bu bağlamda öğrencilerin, sanat eğitimi ile çevresel sorunlar arasındaki ilişkiye bakış açılarını geliştirmek için çeşitli stratejiler uygulanabilir. Hazırlanan bu araştırmanın temelini sanat eğitimi ve çevre bağıntısı oluşturmaktadır. Araştırma da konu ile ilgili sanat eğitimi bağlamında uygulanacak stratejileri belirlemek için, betimsel içerik analizi modelin imkânlarından faydalanılmıştır. Betimsel içerik analizi, araştırmacının herhangi bir konu veya disipline ilişkin genel eğilim ve araştırma sonuçlarını ortaya koymak adına gerçekleştirdiği bir sistematik derleme yöntemi olarak tanımlanmaktadır. Betimsel içerik analizi araştırılmak istenen konuya ilişkin literatürün nicel, nitel veya karma olmasına bakılmaksızın belli ölçütlere dayanarak seçilmesi, seçilen literatüre ilişkin betimsel verilerin ortaya çıkartılması ve elde edilen verilerin ortaya çıkartılması ve elde edilen verilerin yorumlanması sürecine dayanmaktadır. Bu doğrultuda doğa temalı projeler ve atölye çalışmalarının düzenlenmesinin, öğrencilerin doğayla doğrudan etkileşimde bulunmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu etkileşim öğrencilerin hem çevresel sorunları hem de çevre ve sanat arasında ki bağıntıyı daha somut şekilde kavramalarına yardımcı olabilir. Sanat eğitimi öğrencilerin içinde bulundukları çevrenin sorunlarının çözülmesine katkı sağlayacak yaratıcı projeler geliştirmeleri teşvik edilebilir. Sanatın birleştirici ve iyileştirici gücü kullanılarak, toplumsal projeler aracılığıyla sanat öğrencilerinin eserlerini başka çevrelere sergilemelerine olanak sağlanabilir. Dolayısıyla, görsel sanatlar eğitimi, öğrencilerin çevresel sorunlara karşı duyarlılıklarını artırmak için çok yönlü ve etkili bir platform sunmakta; sanat yoluyla düşünme ve ifade etme yeteneklerini geliştirirken, aynı zamanda çevre bilincini de pekiştirmektedir.

Anahtar Kelimeler: Çevre, Çevre Sorunları, Duyarlılık, Görsel Sanatlar, Stratejiler.

1. GİRİŞ

Dünyanın sağlığını tehdit eden çevresel sorunlar giderek artmakta, insan faaliyetleri doğal kaynakların tükenmesi, buzulların erimesi, kirlenme ve yeni hastalıklar gibi olumsuz etkiler yaratmaktadır. 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren bu tahribata karşı önlemler tartışılmaya başlamış, 1970'lerden sonra çevre, toplum ve ekonomi ekseninde sürdürülebilir yaşamın önemi vurgulanmıştır. Sürdürülebilirlik, Birleşmiş Milletler tarafından geleceğe yönelik bir düşünme biçimi olarak benimsendiği için kültürel bir sorumluluk haline gelmiştir.¹

Sanat eğitimi, bireylerin fikirlerini ve duygularını ifade etme yeteneklerini geliştirmeyi ve sanatın çeşitli kodlarını yorumlama becerilerini kazandırmayı hedefler. Bu süreç, sanatsal düşüncenin zenginleşmesini sağlarken, bireylere yaratıcı düşünme ve estetik algı geliştirme fırsatı sunar.² Bireyin bütünsel oluşumuna katkı sağlayan, duygu, düşünce ve tutumların ifadesi, kişisel gelişim açısından büyük önem taşır. Bu ifadeler, bireyin içsel dünyasını yansıtarak kendini tanımasına ve anlayışını derinleştirmesine yardımcı olur. Böylece, duygusal ve zihinsel süreçler arasında bir denge kurulmuş olur.³ Sanat eğitimi, geleneksel sanat dallarının yanı sıra günümüzde dijital sanat türlerini de kapsamakta. Teknolojinin artan etkisi, dijital görüntü, heykel ve net sanat gibi yeni alanların ortaya çıkmasına yol açtı. Sanat, bireyin kendini ifade etmesini geliştirdiği için müfredatın önemli bir parçasıdır; aynı zamanda bağımsızlık, esnek düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme, sosyal etkileşim ve genel iyi olma hali gibi becerileri desteklemektedir.⁴ Dijital sanat müfredatları, öğrencilerin sosyal sorunları anlama, empati geliştirme ve farklı bakış açıları kazanma yeteneklerini teşvik ederken, aynı zamanda etkili iletişim kurmalarını da sağlar.⁵ Sanat eğitiminde teknolojik uygulamalar, artırılmış gerçeklik gibi modern öğretim materyalleri ile öğrencilerin sanal ve gerçek dünya ortamlarını hibrit bir şekilde kullanmalarını sağlar. Bu yöntemler, hem öğretmenler hem de öğrenciler için

¹ United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, (2012). Education for sustainable development, Paris: United Nations Educational Scientific and Cultural Organization, <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/926unesco9.pdf> adresinden 19.03.2025 tarihinde elde edilmiştir.

² A. Douglas ve K. Coessens, Experiential knowledge and improvisation: Variations on movement, motion, emotion. Art Des.Comm. High. Educ.10, 2012, 179–198; J.A.Michael ve E.W. Eisner. Educating artistic vision. Art Education. 26, 28, 1973

³ R. Donnelly ve T. Maguire, Building digital capacity for higher education teachers: Recognising professional development through national peer triad digital badge ecosystem. Eur. J. Open Distance E-Learn. 23, 2021, s. 6

⁴ S. Sponem, ve C. Lambert, Exploring differences in budget characteristics, roles and satisfaction: A configurational approach. Manag. Account. Res. 30, 2016, s. 49

⁵ D.A. Cowan, Artistic undertones of humanistic leadership education. J. Manag. Education. 31, 2007, s. 158; Michael, M.K. Repositioning artistic practices: A sociomaterial view. Stud. Contin. Educ. 41, 2019, 277–292. DOI: 10.1080/0158037X.2018.1473357

yenilikçi bir deneyim sunarak güncel teknolojik dili takip etmelerine yardımcı olur.⁶ 21. yüzyıl öğrencileri, yeni teknolojiler ve çevrimiçi hizmetler sayesinde hayatlarında köklü değişiklikler yaşamaktadır. Bu gelişmeler, eğitim ve bilgiye erişim süreçlerini önemli ölçüde dönüştürerek, öğrencilerin öğrenme biçimlerini ve günlük yaşamlarını etkiliyor.⁷

Eğitimde teknolojinin kullanımı, öğrencilerin öz güvenlerini artırmakta ve dünyayı daha iyi kavramalarına yardımcı olmaktadır. Ayrıca, çeşitli araştırmalar bu kullanımın yaratıcılığı artırıcı etkilerini de göstermektedir.⁸ Dijital medya, radyo, televizyon ve LOGO programlama gibi ilk çabalarla başlayarak, bireylerin yaratıcılığını etkileyen önemli bir etki alanı haline gelmiştir. Zamanla, sohbet sistemleri ve bilgisayar destekli öğretimle genişleyen araştırmalar, son 10 yılda mobil cihazlar, dijital oyunlar ve sanal gerçeklik gibi yeni teknolojileri de kapsayarak artmıştır. Bu dijital teknolojiler, sanat eğitiminde yaratıcı kaynaklar sunarak öğrencilere doğrudan deneyimleme imkanı tanır ve öğrenmeye değer katar.⁹ Piksel sanatı, 3B modelleme, vektör sanatı ve fraktal sanat, dijital teknolojinin tasarım ve üretim süreçlerinde kullandığı çeşitli sanat formlarıdır. Her biri, farklı teknikler ve süreçlerle estetik ve yaratıcı ifadeyi destekler, dijital platformlarda sanatın evrimini temsil eder.¹⁰ Dijital teknoloji, öğrenme ve öğretme süreçlerinde görsel düşünme becerilerini etkiler. Görsel düşünme, fikirleri hızlıca keşfetme, geliştirme ve paylaşma yeteneğidir; duylara dayalı dünyayı kavramanın farklı yollarını sunar.¹¹

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Sanat ve Eğitim

Eğitim, bireyleri belirli hedeflere göre yetiştirme ve davranışlarını değiştirme sürecidir. Bu süreç, yeni kuşakların bilgi, beceri, tutum ve anlayış kazanmalarına da yardımcı olarak kişilik gelişimlerini destekler.¹² Eğitim, bireyleri belirli bir alanda yetiştirip geliştirerek, yeni nesillerin

⁶ K. Fleischmann, Hands-on versus virtual: Reshaping the design classroom with blended letarjin .Arts Humanit. High. Educ. 20, 2021, 87–112; Haroutounian, J. Artistic ways of knowing in gifted education: Encouraging every student to think like an artist. Roeper Rev. 39, 2017, s. 48

⁷ A. B. Bassey ve R. W.Akpan, State-of-the-art in teaching of fine and applied arts in colleges of education in Nigeria.African Educational Research Journal, 9(3): 2020, s. 649.

⁸ E. O. Bereczki ve A. Karpai, Technology-enhanced creativity: A multiple case study of digital technology-integration expert teachers' beliefs and practices. Thinking Skills and Creativity, 39(100), 2021, s. 791.

⁹ J.S. Elwell, *Religion and the digital arts*. Schöningh: Brill Res, 2020, s. 36

¹⁰ V. Serkova. The digital reality: Artistic choice .IOP Conf. Ser. Mater. Sci. Eng., 2020, 940, 012154.

¹¹ C. Penketh, Towards a vital pedagogy: Learning from anti-ableist practice in art education.Int. J. Educ. Art.16, 2020, s. 13–27.

¹² A. Helvacı ve B. Şahin, *Eğitimle ilgili temel kavramlar*. F. Ereş (Ed.). *Eğitim bilimine giriş* (s. 1-19). Ankara: Maya Yayın Dağıtım, 2007, s. 9-10

toplum içinde yer alabilmeleri için gerekli bilgi, beceri ve anlayışı kazandırır; ayrıca kişiliklerinin gelişimine de destek olur.¹³

*“Sanat, bir kişinin başka birinin yansıttığı duyguları görüp ya da duyarak, o duyguları kendi içinde yaşaması üzerine kurulu bir etkinliktir”*¹⁴

*“Sanatın amacı, insanı tüm yönleriyle etkilemek ve heyecanlandırmaktır. Bu süreçte, insanların kendilerini başkalarının yaşamlarıyla bir bütün halinde görmelerini ve başkalarının deneyimlerini benimsemelerini sağlamak da önemlidir”*¹⁵ İnsan, duyma ve düşünme yetilerini kullanmaya başladıktan sonra hayatın içine girmiştir. Benzer şekilde, insanlığın duygularını ve düşüncelerini çizgiler, renkler ve simgelerle ifade etmeye başlaması, onun tarih sahnesine çıkışını simgeler. Sanat, bireyi günlük yaşamın sıkıcılığından kurtaran bir nefes alma anıdır.¹⁶ San (1979), sanatı doğal bir olay olarak görüp, keyfi bir süsleme etkinliği olarak değerlendirenlere karşı çıkar. Sanatın düşünme, algılama, imgeleme ve bedensel eylemlerle aktif bir süreç olduğunu vurgular. Ayrıca, sanatın ifade öğeleri ve ritmi olduğunu belirterek, öğrenme ve gelişim sürecinde etkin bir yardımcı işlevi üstlendiğini savunur.

2.2. Görsel Sanatlar Eğitimi

Görsel sanatlar eğitimi, sanatın tüm alanlarını ve biçimlerini kapsayan geniş bir kavramdır. Bu eğitim, hem okul içinde hem de dışında yaratıcı sanatsal gelişimi desteklerken, dar anlamda ise okullardaki sanat derslerini ifade eder.¹⁷

Sanat eğitimi, öğrencilere yaratıcı düşünme, sorun çözme, iletişim kurma ve estetik duyarlılık kazandırmayı hedefler. Aynı zamanda, sezgilerini geliştirme ve insan olma bilincini artırma gibi beceriler de kazandırarak, öğrenmeyi öğrenmelerine yardımcı olur.¹⁸ *“Sanat eğitimi, bireyin duygularını, düşüncelerini, becerilerini ve yeteneklerini bütünsel bir şekilde geliştirmeye odaklanan yaratıcı ve yapıcı etkinlikleri içerir”*¹⁹

Sanat eğitimi, bireyin bedensel ve ruhsal bütünlüğü içinde yaratıcılık ve yeteneklerini geliştirmeyi, estetik duygularını olgunlaştırmayı amaçlayan bir süreçtir. Daha genel anlamda, kişinin duygu, düşünce ve izlenimlerini estetik bir düzeye ulaştırarak ifade edebilmesi için yapılan tüm eğitim çabalarına sanat eğitimi denir.²⁰

¹³ B. Balamir, *Sanat eğitiminde özgürlük ve özgünlük*. Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları, 1999, s. 25

¹⁴ L. N. Tolstoy, *Sanat nedir?* A. A. İnal (Ed.), (M. Beyhan, Çev). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 2012, s. 49

¹⁵ E. Fischer. *Sanatın gerekliliği*. (Ç. Çapan, Çev). Ankara: İmge Kitabevi Yayınları, 1990, s. 11.

¹⁶ E. Yolcu, *Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri*. Nobel Yayın Dağıtım, 2009, s. 46

¹⁷ İ. San, *Sanat eğitimi kuramları*. Ankara: Ütopya Yayınevi, 2010, s. 25

¹⁸ Balamir, a.g.e., s. 32

¹⁹ S. Etike, *Sanat eğitimi yazıları*. Ankara: İlke Yayınevi, 1995, s. 15

²⁰ G. Türkoğlu, *Sanat eğitimi yöntemleri*. Ankara: Kadioğlu Matbaası, 1984, s. 62-63

Sanat eğitimi, sanatla ilgilenen kişilerin zihinsel süreçlerini (algılama, duygu, düşünme gibi) geliştirirken, aynı zamanda kişilik gelişimi ve yaratıcı potansiyelin arttırılmasını da sağlar.²¹ Sanat eğitimi, çocukların özgür düşünme ve kendini ifade etme becerilerini geliştirirken kişilik gelişimlerine de katkı sağlar. Atölye dersleri, paylaşma ve sorumluluk gibi değerleri öğrenmelerine yardımcı olur. Bu süreç, çocukların kültürel değerleri ve tarihleri tanıyarak bunlara saygı göstermelerini sağlar; böylece, toplumun kültürel mirasını gelecek nesillere aktaran bireyler yetiştirir.²²

2.3. Görsel Sanatlar Eğitiminin Amaçları

Artut (2009), görsel sanatlar eğitiminin hedeflerini şu şekilde özetliyor:

- Öğrencilerin sanatsal etkinliklerin ve yaratıcılığın doğasını anlayıp benimsemeleri
 - Duygusal ve zihinsel etkinliklere dayalı sanatsal beceriler geliştirmeleri
 - Sanatla ilgili düşünce ve hareket özgürlüğünü keşfetmeleri ve bu konuda bilgi edinmeleri
 - Görme ve algılama yeteneklerini geliştirerek, görsel unsurları net bir şekilde ayırt etme becerisi kazanmaları
 - “Çevre” kavramının önemini anlamaları ve buna duyarlı, sorumluluk sahibi bireyler olmaları
- Artut (2009), sanat eğitiminde elde edilecek işlevleri şu şekilde özetlemiştir:
- Yaratıcılığın artırılması.
 - Araştırmacı, sorgulayıcı bir kişilik geliştirilmesi.
 - Entelektüel ve kültürel perspektifin zenginleştirilmesi.
 - Kendine güvenin artması ve bireyin kendini tanıma sürecinin desteklenmesi.
 - Eleştirel düşünce, bakış açısı ve sezgi yeteneğinin geliştirilmesi.
 - Sanatsal sorunları çözme yeteneğinin kazanılması.
 - Görsel algı ve olasılık tahmin etme yeteneğinin arttırılması.

2.4. Çevre ve Çevre Sorunları

5491 sayılı Çevre Kanunu’nun 2. maddesi a. fıkrası, çevreyi canlıların yaşamları boyunca etkileşimde bulunduğu biyolojik, fiziksel, sosyal, ekonomik ve kültürel ortam olarak tanımlar. Bu tanım, çevrenin canlıların ihtiyaçlarını karşıladığı yaşam alanı olduğunu vurgular ve türlerin zarar görmemesi için bu yaşam alanının sürdürülebilir bir şekilde korunması gerektiğini ortaya koyar.²³

Çevre sorunları, 1970’li yıllarda daha fazla gündeme gelirken, aslında çevre kirliliğinin köklü bir geçmişi vardır. İnsanlık, temiz su kaynakları bulma noktasında zorluklarla karşılaşmış ve yetersiz hijyen koşullarıyla ilişkili hastalıklar, özellikle kolera, büyük can kayıplarına yol

²¹ Balamir, a.g.e., s. 33

²² S. Buyurgan ve U. Buyurgan *Sanat eğitimi ve öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2007, s. 45

²³ Çevre Kanunu, (1983), Md.2.

açmıştır. 1832'de kolera nedeniyle 100 bin kişinin yaşamını yitirmesi, yaşam koşullarına dair kaygıları artırmıştır.²⁴

İnsan çevreye zarar vermeye devam ettiği sürece, kirlilik ciddi boyutlara ulaşmaktadır. Çevre kirliliği, insan ve diğer canlıların sağlığını olumsuz etkileyen doğal ve insan kaynaklı sorunları içerir. Bilinçlenme eksikliği, bu durumu yaygın hale getirirken, insanların çevreye sahip çıkması, geleceğini korumak için önemli bir adım olmalıdır.²⁵

2.5. Çevre Bilinci ve Geliştirilmesi

Çevre sorunlarının daha iyi anlaşılması için toplumsal ve sosyal bilincin artırılması gerekmektedir. Çevre bilinci, insanlara olduğu kadar tüm yaşam biçimlerine, enerji tasarrufuna, doğal kaynakların kullanımına ve tüketimin azaltılmasına yönelik bir ilgi olarak tanımlanabilir.²⁶ Çevre bilinci, siyasi, sosyolojik, bilimsel ve ekonomik alanlarda önem kazanmakta ve bireylere çevre konusunda bilgi, olumlu tutum ve yararlı davranışlar kazandırmayı amaçlamaktadır. Tüm canlıların yaşam alanı olan çevrenin korunması ve sürdürülebilir hale getirilmesi, bu bilincin geliştirilmesiyle mümkün olacaktır.²⁷

Son yıllarda çevre felaketleri toplumsal duyarlılığı artırmış olsa da, bu hassasiyetin sürekliliği sağlanamamaktadır. Çevre bilincinin yetersizliği, duyarlılığımızı artırmakta ve çevrenin korunması konusunda etkin bir davranış geliştirilmesini engellemektedir. Daha temiz bir çevre, herkesin hakkıdır ve bu bilinci taşıyan bir nesil yetiştirmek, bizim sorumluluğumuzdur.²⁸

Çevre bilinci, bireyin çevreye karşı duyarlılığını belirler ve bu bilinç doğrultusunda çevresel sorumluluk taşımak esastır. Çevreci bireyler, yalnızca çevrelerini değil, aynı zamanda toplumu da düşünerek sorumluluk almalıdır.²⁹

2.6. İlgili Araştırmalar

Özdemir (2003) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, İzmir'deki 1000 sekizinci sınıf öğrencisinin çevre bilgisi ve bilinci incelenmiştir. Sonuçlar, kız öğrencilerin çevre bilgi

²⁴ Oktay Özkan. "Çevre Muhasebesi Dersinin Öğrencilerde Çevre Bilinci Oluşturmasına Etkisi Üzerine Bir Araştırma". (Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat, 2016, s. 4-5

²⁵ G. Uyanık, İlkokul Öğrencilerinin Çevre Kirliliğine İlişkin Görüşleri. YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal Of Education Faculty) ,2017; 14(1):1574-1600, <http://efdergi.yyu.edu.tr>, 2017, s. 1574

²⁶ Gönül Aydın ve Ersoy Ali. "Fen-Teknoloji-Toplum-Çevre Öğrenme Alanının Çevre Bilinci Kazandırmasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri", Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 21 (2013) 120-136, 2013, 121

²⁷ Azize Onur, Çağlar Atila, ve Salman Muhammed. "5 Yaş Okulöncesi Çocuklarda Atık Kâğıtların Değerlendirilmesi ve Çevre Bilincinin Kazandırılması", Eylül, Cilt:24 No:5, Kastamonu Eğitim Dergisi, 2016, s. 2459

²⁸ M. Türk, *Çevre Bilinci Yasal Zorunluluktan Sosyal Sorumluluğa*, Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti. 3.Baskı, Ankara, 2013, s. 130

²⁹ Hakan Şenel. "Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Çevre Bilincinin Geliştirilmesinde Probleme Dayalı Aktif Öğrenmenin Etkisi", Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir, 2010, s. 14

düzeyinin erkeklerden, metropolde yaşayanların ise metropol dışındaki öğrencilere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca, ebeveynlerin meslekleri, eğitim seviyeleri ve sağlık durumları bu bilgiyi etkileyen faktörlerdir. Öğrencilerin çevre bilgisi, kardeş sayısı, çalışma odası varlığı, aile ekonomik durumu ve gazete aboneliğine göre değişiklik gösterirken, evin kira olup olmamasıyla ilgili önemli bir farklılık saptanmamıştır. Araştırma, çevre bilgisinin artışının çevre bilincini de yükselttiğini ortaya koymuştur.

Çetin (2002) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, Eskişehir’de 150 erkek ve 150 kadından oluşan bir örneklem grubuyla çevre bilgisi, tutum ve davranışları incelenmiştir. Sonuçlara göre, çevresel tutum ve bilginin belirlenmesinde sosyo-ekonomik ve demografik faktörler önemli rol oynamaktadır. Öznel çevre bilgisi, nesnel çevre bilgisiyle olumlu bir ilişki içindedir ve çevre bilgisi, çevresel tutumları önemli ölçüde etkilemektedir. Ancak, çevre bilgilerinin çevresel davranışları tahmin etmede yetersiz kaldığı bulunmuştur.

Özdemir (1998), “Yazınsal Bir Tür Olarak Öykünün Çevre Duyarlılığına Etkisi” adlı çalışmasında, öykülerin çevre bilincine katkısını araştırmıştır. Deneyisel yöntemle yürütülen bu araştırma, 1996-1997 öğretim yılında Çankaya Anadolu Lisesi orta kısım 2. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Örnek (1994), “Çevre Eğitimi ve Lise Eğitim Programlarındaki Yeri” başlıklı çalışmasında, Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü’nde lise öğrencilerinin çevre konularına olan ilgisini ve bu bilgilerin Biyoloji dersi ile çevre ve insan seçmeli dersinde ne kadar verildiğini incelemiştir. Araştırma, ders programının yoğunluğu ve sınırlı süre nedeniyle öğrencilere yeterince bilgi aktarılmadığını ortaya koymuştur.

Kahyaoğlu (2002), "Lise Çağındaki Öğrencilerin Çevre Bilimine Ait Bilgi Düzeyi" adlı araştırmasını Ege Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü’nde gerçekleştirerek, 2001-2002 eğitim-öğretim yılında İzmir’in Bornova ilçesindeki iki lisenin toplam 240 öğrencisi üzerinde tarama modeline uygun bir şekilde incelemiştir.

Topaloğlu (1999), "Çevreye Yönelik Tutumlar ve Çevre Eğitimi" çalışmasında eğitimin çevre sorunlarının çözümünde önemli bir rol oynadığını tespit etmiştir. Araştırma, okulda daha uzun süre kalan bireylerin çevre duyarlılığının daha yüksek olduğunu, yüksek eğitim seviyesinin ve çevre sorunlarıyla iç içe yaşamının sivil toplum örgütlerine katılımı artırmadığını ortaya koymuştur. Ayrıca, etkin bir çevre bilinci için kitle iletişim araçları aracılığıyla geniş kitlelere ulaşan yaygın eğitimin gerekliliği vurgulanmıştır.

Kavruk (2002), "Türkiye’de Çevre Duyarlılığının Arttırılmasında Çevre Eğitiminin Rolü ve Önemi" başlıklı çalışmasını Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü’nde gerçekleştirmiştir. Araştırma, 2000-2001 eğitim-öğretim yılında Ankara’nın Yenimahalle ilçesindeki iki genel lisenin ikinci ve son sınıflarındaki 190 öğrenci ile 8 yıllık ilköğretim okullarının ikinci kademesindeki 140 öğrenci üzerinde yürütülmüştür.

Doğan (2000), "Öğretmen Yetiştirmede Çevre Eğitiminin Önemi" adlı çalışmasında üç ana bölümde çevre eğitiminin önemini ele almıştır. İlk bölümde, çevrenin korunması üzerine ulusal ve uluslararası çabalar, özellikle Stockholm Konferansı sonrası süreçler açıklanmıştır. İkinci bölümde, çevre eğitiminin amaçları, içeriği ve uygulamaları üzerinde durulmuştur. Son kısımda ise öğretmenlerin toplumsal duyarlılığı artırmadaki rolü ve öğretmen yetiştirme programlarındaki çevre eğitime yönelik etkinlikler analiz edilerek, çeşitli öneriler sunulmuştur.

3. SONUÇLAR VE DEĞERLENDİRME

Sonuç olarak, öğrencilerin çevresel sorunlara duyarlılığını artırmak, sürdürülebilir bir gelecek için elzemdir ve görsel sanatlar eğitimi, bu hedefe ulaşmada güçlü bir araç olabilir. Bu çalışma, öğrencilerin çevresel farkındalığını geliştirmek için görsel sanatlar eğitiminde kullanılabilecek

çeşitli stratejileri incelemiştir. Bu stratejiler arasında, doğa temelli sanat projeleri, geri dönüştürülmüş malzemelerin kullanımı, çevre temalı sanat eserlerinin incelenmesi, toplulukla etkileşim ve sanat yoluyla farkındalık kampanyaları düzenlenmesi yer almaktadır. Doğayı keşfetme ve gözlemlleme, öğrencilerin doğal dünya ile bağ kurmalarını ve çevresel sorunları daha derinlemesine anlamalarını sağlar. Geri dönüşüm ve atık malzemelerin sanatsal yaratıcılıkla birleştirilmesi, öğrencilere sürdürülebilirlik kavramını somutlaştırır ve yaratıcı çözümler üretmelerini teşvik eder. Çevre temalı sanat eserleri, öğrencilere farklı bakış açıları sunar ve çevresel sorunlara karşı eleştirel düşüncelerini sağlar. Toplulukla etkileşim projeleri, öğrencilerin çevresel sorunları yerel bağlamda ele almalarına ve çözüm üretme süreçlerine aktif olarak katılmalarına olanak tanır. Sanat yoluyla farkındalık kampanyaları düzenlemek ise, öğrencilerin çevresel mesajlarını geniş kitlelere ulaştırmalarını ve toplumsal değişime katkıda bulunmalarını sağlar. Görsel sanatlar eğitimi, öğrencilere çevresel sorunlara duyarlılık kazandırmanın yanı sıra, yaratıcılıklarını, eleştirel düşünme becerilerini ve problem çözme yeteneklerini de geliştirir. Bu nedenle, görsel sanatlar öğretmenleri, öğrencilerini çevresel konularda bilinçlendirmek ve harekete geçirmek için bu stratejileri derslerinde aktif olarak kullanmalıdırlar. Sürdürülebilir bir gelecek için, çevresel duyarlılığı yüksek bireyler yetiştirmek, eğitim sistemlerinin öncelikli hedefleri arasında yer almalıdır ve görsel sanatlar eğitimi, bu hedefe ulaşmada önemli bir yer edinmektedir.

KAYNAKÇA

- Artut, K. Sanat eğitimi. Ankara: Anı Yayıncılık, 2009.
- Aydın, Gönül ve Ali, Ersoy, “Fen-Teknoloji-Toplum-Çevre Öğrenme Alanının Çevre Bilinci Kazandırmasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri”, Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 21 (2013) 120-136, 2013.
- Balamir, B. *Sanat eğitiminde özgürlük ve özgünlük*. Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları, 1999.
- Bassey, A. B., ve Akpan, R. W. State-of-the-art in teaching of fine and applied arts in colleges of education in Nigeria. *African Educational Research Journal*, 9(3): 2020, 648-654. DOI: 10.30918/AERJ.93.20.001
- Bereczki, E. O., ve Karpati, A. Technology-enhanced creativity: A multiple case study of digital technology-integration expert teachers’ beliefs and practices. *Thinking Skills and Creativity*, 39(100), 2021, 791. DOI: 10.1016/j.tsc.2021.100791
- Buyurgan, S. ve Buyurgan U. *Sanat eğitimi ve öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2007.
- Cowan, D.A. Artistic undertones of humanistic leadership education. *J. Manag. Education*. 31, 2007, 156–180. DOI: 10.1177/10525629052850
- Çetin, B. *Sosyal Bilgiler Öğretiminde İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yönteminin İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Bilişsel Erişi Düzeylerine Etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) İstanbul: Marmara Üniversitesi, 2002.
- Çevre Kanunu, (1983), Md.2.
- Doğan, M. “Öğretmen Yetiştirmede Çevre Eğitiminin Önemi”, II. Ulusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu Bildirileri. *Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi 10-12 Mayıs*, Çanakkale, 2000, s. 403-406.

- Donnelly, R. ve Maguire, T. Building digital capacity for higher education teachers: Recognising professional development through national peer triad digital badge ecosystem. *Eur. J. Open Distance E-Learn.* 23, 2021, 1–19. DOI: 10.2478/eurodl-2020-0007
- Douglas, A. ve Coessens, K. Experiential knowledge and improvisation: Variations on movement, motion, emotion. *Art Des.Commun. High. Educ.* 10, 2012, 179–198. DOI: 10.1386/adch.10.2.179_1
- Elwell, J.S. *Religion and the digital arts*. Schöningh: Brill Res, 2020.
- Etike, S. *Sanat eğitimi yazıları*. Ankara: İlke Yayınevi, 1995.
- Fischer, E. Sanatın gerekliliği. (Ç. Çapan, Çev.). Ankara: İmge Kitabevi Yayınları, 1990.
- Fleischmann, K. Hands-on versus virtual: Reshaping the design classroom with blended learning. *Arts Humanit. High. Educ.* 20, 2021, 87–112. DOI: 10.1177/1474022220906393
- Haroutounian, J. Artistic ways of knowing in gifted education: Encouraging every student to think like an artist. *Roeper Rev.* 39, 2017, 44–58. DOI:10.1080/02783193.2016.1247397
- Helvacı A. ve Şahin, B. *Eğitimle ilgili temel kavramlar. F. Ereş (Ed.). Eğitim bilimine giriş* (s. 1-19). Ankara: Maya Yayın Dağıtım, 2007.
- Kahyaoglu, M. Lise Çağındaki Öğrencilerin Çevre Bilimine Ait Bilgi Düzeyi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) İzmir: Ege Üniversitesi, 2002.
- Kavruk, S. B. Türkiye’de Çevre Duyarlılığının Arttırılmasında Çevre Eğitiminin Rolü ve Önemi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ankara: Gazi Üniversitesi, 2002.
- Michael, J.A. ve Eisner, E.W. Educating artistic vision. *Art Education.* 26, 28, 1973.
- Michael, M.K. Repositioning artistic practices: A sociomaterial view. *Stud. Contin. Educ.* 41, 2019, 277–292. DOI: 10.1080/0158037X.2018.1473357
- Onur, Azize, Atila, Çağlar ve Muhammed, Salman. “5 Yaş Okulöncesi Çocuklarda Atık Kâğıtların Değerlendirilmesi ve Çevre Bilincinin Kazandırılması”, *Eylül, Cilt:24 No:5, Kastamonu Eğitim Dergisi*, 2016, 2457-2468,
- Örnek, Gönül. Çevre Eğitimi ve Lise Eğitim Programlarındaki Yeri. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ankara: Hacettepe Üniversitesi, 1994.
- Özdemir, A., (2003). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin çevre bilgi ve bilinçlerinin araştırılması*. (Yayınlanmamış doktora tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Özdemir, Oğuz. Yazınsal Bir Tür Olarak Öykünün Çevre Duyarlılığına Etkisi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ankara: Ankara Üniversitesi, 1998.
- Özkan, Oktay, “Çevre Muhasebesi Dersinin Öğrencilerde Çevre Bilinci Oluşturmasına Etkisi Üzerine Bir Araştırma”. (Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat, 2016.
- Penketh, C. Towards a vital pedagogy: Learning from anti-ableist practice in art education. *Int. J. Educ. Art.* 16, 2020, 13–27. DOI: 10.1386/eta_00014_1
- San, İ. *Sanatsal yaratma ve çocukta yaratıcılık*. Ankara: İş Bankası Kültür Yayınları, 1979.
- San, İ. *Sanat eğitimi kuramları*. Ankara: Ütopya Yayınevi, 2010.
- Serkova, V. The digital reality: Artistic choice. *IOP Conf. Ser. Mater. Sci. Eng.*, 2020, 940, 012154. DOI: 10.1088/1757-899X/940/1/012154

- Sponem, S.ve Lambert, C. Exploring differences in budget characteristics, roles and satisfaction: A configurational approach. *Manag. Account. Res.* 30, 2016, 47–61. DOI:10.1016/j.mar. 19.03.2025
- Şenel, Hakan, “*Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Çevre Bilincinin Geliştirilmesinde Probleme Dayalı Aktif Öğrenmenin Etkisi*”, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir, 2010.
- Tolstoy, L. N. Sanat nedir? A. A. İnal (Ed.), (M. Beyhan, Çev). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları , 2012.
- Topaloğlu, D. D. *Çevreye Yönelik Tutumlar ve Çevre Eğitimi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) İzmir: Ege Üniversitesi, 1999.
- Türk, M. *Çevre Bilinci Yasal Zorunluluktan Sosyal Sorumluluğa*, Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti. 3.Baskı, Ankara, 2013.
- Türkdoğan, G. *Sanat eğitimi yöntemleri*. Ankara: Kadioğlu Matbaası, 1984.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, (2012). Education for sustainable development, Paris: United Nations Educational Scientific and Cultural Organization, <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/926unesco9.pdf> adresinden 19.03.2025 tarihinde elde edilmiştir.
- Uyanık, G., İlkokul Öğrencilerinin Çevre Kirliliğine İlişkin Görüşleri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal Of EducationFaculty)* ,2017; 14(1):1574-1600,<http://efdergi.yyu.edu.tr>, 2017.
- Yolcu, E. *Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri*. Nobel Yayın Dağıtım, 2009.

ÇOCUKLARIN BİLİŞSEL, DUYUŞSAL ve SOSYAL GELİŞİMİNDE MÜZİK EĞİTİMİNİN ROLÜ

Ergül ERDOĞAN

Cumhuriyet Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı,
Müzik Eğitimi Bilim Dalı

ergulerdogan@hotmail.com – ORCID ID: 0000-0003-0330-7035

Dr. Öğr. Üyesi Yunus YAPALI

Cumhuriyet Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı,
Müzik Eğitimi Bilim Dalı

yunusyapali@cumhuriyet.edu.tr- ORCID ID: 0000-0003-4225-9005

Özet

Müzik, çocukların kendilerini ifade etmelerini sağlayan, duygusal refahlarını destekleyen ve sosyal becerilerini geliştiren güçlü bir araçtır. Bu çalışmada, müzik eğitiminin çocukların bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimindeki rolü ele alınmakta ve bu süreçte uygulanabilecek pratik yöntemler önerilmektedir. Araştırma kapsamında, ilgili alan yazını sistematik olarak incelenmiş ve doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem, bilimsel makaleler, kitaplar ve raporlar gibi kaynakların analiz edilerek araştırma sorularına yanıt aranmasını içermektedir.

Müzik, çocukların sözlü iletişim becerileri henüz tam gelişmemiş olsa bile duygularını, düşüncelerini ve deneyimlerini ifade etmelerine olanak tanır. Aynı zamanda, yaratıcı düşünme, problem çözme, özgüven kazanma, ritim duygusu ve sosyal etkileşim gibi becerileri destekler. Müzik eğitimi, çocukların duygusal dünyalarını keşfetmelerine ve kaygı, stres gibi olumsuz duyguları sağlıklı bir şekilde ifade etmelerine yardımcı olur. Ritim, melodi ve uyum gibi temel müzik kavramlarının öğrenilmesi, dinleme, konsantrasyon ve iş birliği becerilerini geliştirir. Grup müzik çalışmaları ve ortak performanslar, çocukların birbirleriyle etkileşim kurmasını ve takım halinde çalışma becerilerini geliştirmesini teşvik eder. Bu süreçte ebeveynler ve eğitimciler, çocukların müzikle iç içe büyümelerini destekleyerek onların bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimlerine katkı sağlayabilirler.

Sonuç olarak, müzik eğitimi, çocukların bireysel ve sosyal gelişimlerini destekleyen kapsamlı bir yaklaşım sunar. Müziğin erken yaşlardan itibaren çocukların yaşamlarına dahil edilmesi, yaratıcılıklarını, özgüvenlerini ve iletişim becerilerini güçlendirir. Bu nedenle, müzik eğitimi, okul öncesi dönemden başlayarak eğitim süreçlerinde aktif bir şekilde yer almalıdır.

Anahtar Kelimeler : Müzik Eğitimi, Sosyal Gelişim, Duyuşsal Gelişim

Giriş

Müzik, çocukların kendilerini ifade etme, duygusal refahlarını güçlendirme ve sosyal becerilerini geliştirme açısından önemli bir araçtır. Bu çalışma, müzik eğitiminin çocukların bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimindeki rolünü alanyazın temelinde incelemekte ve bu süreçte uygulanabilecek etkili yöntemleri tartışmaktadır. Araştırma, sistematik bir doküman incelemesi yöntemiyle yürütülmüş olup, müzik eğitiminin çocuk gelişimindeki etkilerini ortaya koyan bilimsel makaleler, kitaplar ve raporlar analiz edilmiştir.

Müziğin Çocuk Gelişimindeki Çok Boyutlu Rolü

Müzik, çocukların sözel ifade becerileri sınırlı olsa bile duygularını, düşüncelerini ve deneyimlerini aktarmalarını sağlayan önemli bir ifade aracıdır (Hallam, 2010). Müzik eğitimi, çocukların duygusal düzenleme mekanizmalarını güçlendirerek kaygı ve stres gibi olumsuz duygularla başa çıkmalarına yardımcı olur (Jentschke & Koelsch, 2009). Müzik ayrıca, yaratıcı düşünme, problem çözümü, özgüven gelişimi, ritim algısı ve sosyal etkileşim becerilerini destekleyerek bireylerin gelişiminde çok yönlü katkılar sağlamaktadır (Koelsch, 2014).

Müzik eğitimi, bireylerin yaratıcılık potansiyelini ortaya çıkarmada ve özgün fikirler geliştirmede önemli bir rol oynar. Sternberg ve Lubart (1999), yaratıcılığın çok boyutlu bir süreç olduğunu ve müzik gibi sanatsal disiplinlerin bu süreci desteklediğini vurgulamaktadır. Nitekim müzik eğitimi alan bireyler, problem çözme becerilerini geliştirirken aynı zamanda sanatsal üretim ve sosyal inovasyon gibi alanlarda da yenilikçi katkılar sunabilmektedir. Gibson ve arkadaşları (2009) tarafından yapılan çalışmalar, müzik eğitiminin bireylerin analitik düşünme kapasitelerini artırdığını ve yaratıcı problem çözme becerilerini geliştirdiğini ortaya koymaktadır. Müziğin sağladığı bu bilişsel esneklik, bireylere yaratıcı düşünme süreçlerinde avantaj sağlamakta ve yenilikçi çözümler üretmelerine olanak tanımaktadır. Performans deneyimleri, bireylerin özgüvenini güçlendirir; sahneye çıktıklarında elde ettikleri başarı, kendilerine olan güvenlerini artırır (Yapalı ve Özal Göncü, 2025; Zelenkovska Leshkova ve Islam, 2017).

Araştırmalar, müzik eğitiminin bireyler üzerinde çok yönlü olumlu etkileri olduğunu ortaya koymaktadır. Bilişsel ve işitsel gelişim açısından müzik eğitimi, işitsel algıyı güçlendirerek sesleri ayırt etme becerisini geliştirmekte, aynı zamanda odaklanma kapasitesini ve bilişsel işlevleri artırmaktadır (Kraus & Chandrasekaran, 2010). Nörobilimsel bulgular, bu etkilerin altında yatan mekanizmaları açığa çıkarmaktadır: müzik deneyiminin işitsel kortekste belirgin aktivasyon artışına yol açtığı ve bu bölgedeki nöral bağlantıların güçlenmesini sağladığı gösterilmiştir (Blood & Zatorre, 2001). Ritim algısı ve motor becerilerin gelişimine de katkı sağlayan müzik eğitimi, sosyal ve duygusal açıdan da önemli faydalar sunmaktadır (Hallam, 2010).

Müzik eğitimi, bireylerin işbirliği ve iletişim becerilerini geliştirerek grup çalışmaları yoluyla sosyal etkileşimi güçlendirmektedir (Hallam, 2010). Ayrıca duygusal ifadeyi ve özgüven gelişimini destekleyen bu eğitim, özellikle çocuklarda bütüncül bir gelişim sağlamaktadır (Kraus & Chandrasekaran, 2010; Hallam, 2010). Grup müzik aktiviteleri, bireylerin hem müzikal hem de sosyal becerilerini aynı anda geliştirmelerine olanak tanımaktadır (Hallam, 2010).

Müzik eğitimi, yalnızca işitsel ve bilişsel becerileri değil, aynı zamanda yürütücü işlevleri ve genel zeka puanlarını da geliştirmektedir (Moreno et al., 2011; Schellenberg, 2004). Nörobilimsel araştırmalar, bu eğitimin beyin plastisitesini artırdığını göstermektedir (Hyde et al., 2009; Herholz & Zatorre, 2012; Schlaug, 2001). Sosyal açıdan ise grup müzik aktiviteleri, katılımcılar arasında işbirliği ve aidiyet duygusunu güçlendirmektedir (Rickard et al., 2013).

Grup müzik etkinlikleri ve kolektif performanslar, çocukların sosyal etkileşimlerini güçlendirerek takım çalışması becerilerini geliştirmekle kalmaz, aynı zamanda duygusal düzenleme ve psikolojik refah üzerinde de olumlu etkiler yaratır (Ilari, 2016; Schellenberg & Lima, 2024). Yapılan araştırmalar, müzikle uğraşan çocukların yalnızlık hissinde azalma gösterdiğini, bunun yanı sıra empati kurma, paylaşma ve ortak hedeflere yönelik çalışma konusunda daha başarılı olduklarını ortaya koymaktadır (Rabinowitch et al., 2013; Schellenberg & Lima, 2024).

Müziğin bu çok yönlü faydaları göz önüne alındığında, ebeveynler ve eğitimciler tarafından çocukların müzikle erken yaşta tanışmalarının teşvik edilmesi, onların bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimlerine önemli katkılar sağlayacaktır (Trainor & Corrigall, 2010). Özellikle grup halinde yapılan müzik çalışmalarının, bireyler arasındaki bağları güçlendirerek genel refah düzeyini artırdığı görülmektedir (Schellenberg & Lima, 2024). Çalışmaların verilerinden, müzik eğitiminin yalnızca sanatsal bir uğraş olmadığı, aynı zamanda bilişsel, nörolojik ve sosyal-duygusal gelişimi destekleyen kapsamlı bir araç olduğu anlaşılmaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Müzik eğitimi, çocukların bireysel ve sosyal gelişimini destekleyen bütüncül bir yaklaşım sunmaktadır. Erken yaşlardan itibaren müziğin çocukların yaşamına entegre edilmesi, yaratıcılıklarını, özgüvenlerini ve iletişim becerilerini güçlendirmektedir. Bu nedenle, okul öncesi dönemden başlayarak müzik eğitiminin eğitim programlarında aktif bir şekilde yer alması önerilmektedir. Gelecek araştırmalarda, farklı müzik eğitimi modellerinin çocuk gelişimi üzerindeki uzun vadeli etkilerinin incelenmesi alanyazına önemli katkılar sağlayacaktır.

Kaynakça

Blood, A. J., & Zatorre, R. J. (2001). Intensely pleasurable responses to music correlate with activity in brain regions implicated in reward and emotion. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 98(20), 11818-11823. <https://doi.org/10.1073/pnas.191355898>

Gibson, C., Folley, B. S., & Park, S. (2009). Enhanced divergent thinking and creativity in musicians: A behavioral and near-infrared spectroscopy study. *Brain and Cognition*, 69(1), 162-169. <https://doi.org/10.1016/j.bandc.2008.07.009>

Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269-289. <https://doi.org/10.1177/0255761410370658>

Hyde, K. L., Lerch, J., Norton, A., Forgeard, M., Winner, E., Evans, A. C., & Schlaug, G. (2009). Musical Training Shapes Structural Brain Development. *Journal of Neuroscience*, 29(10), 3019–3025. doi:10.1523/jneurosci.5118-08.2009

Ilari, B. (2016). Music in the early years: Pathways into the social world. *Research Studies in Music Education*, 38(1), 23-39.

Jentschke, S., & Koelsch, S. (2009). Musical training modulates the development of syntax processing in children. *NeuroImage*, 47(2), 735-744. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2009.04.090>

Koelsch, S. (2014). Brain correlates of music-evoked emotions. *Nature Reviews Neuroscience*, 15(3), 170-180. <https://doi.org/10.1038/nrn3666>

Kraus, N., & Chandrasekaran, B. (2010). Music training for the development of auditory skills. *Nature Reviews Neuroscience*, 11(8), 599-605. <https://doi.org/10.1038/nrn2882>

Rabinowitch, T. C., Cross, I., & Burnard, P. (2013). Long-term musical group interaction has a positive influence on empathy in children. *Psychology of Music*, 41(4), 484-498.

Schellenberg, E. G., & Lima, C. F. (2024). Music training and nonmusical abilities. *Annual Review of Psychology*, 75(1), 87-128. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-032323-051354>

Schlaug, G. (2001). The brain of musicians: A model for functional and structural adaptation. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 930(1), 281-299. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2001.tb05739.x>

Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1999). The concept of creativity: Prospects and paradigms. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 3-15). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511807916.003>

Trainor, L. J., & Corrigall, K. A. (2010). Music acquisition and effects of musical experience. *Springer Handbook of Auditory Research*, 36, 89-127.

6. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YENİLENEBİLİR ENERJİ KAYNAKLARI İLE İLGİLİ ALGILARI

Belkıs AYDIN¹

Yüksek Lisans Öğrencisi/MEB, Öğretmen

belkislaciner@windowlive.com

ORCID ID: 0009-0006-1648-649X

Dr. Öğretim Üyesi Kadriye ÖZYAZICI²

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi

kozyazici@cumhuriyet.edu.tr

ORCID ID:0000-0003-2559-5816

Özet

Bu çalışma, altıncı sınıf öğrencilerinin yenilenebilir enerji kaynaklarına ilişkin algılarını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırma, nitel yöntemle ve olgubilim (fenomenoloji) deseni çerçevesinde yürütülmüştür. Çalışmanın katılımcılarını, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Sivas ilinde bir devlet ortaokulunda öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemiyle belirlenmiş olup, altıncı sınıfa devam eden 6 kız ve 5 erkek olmak üzere toplam 11 öğrenciden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından geliştirilen görüşme formu kullanılmıştır. Bu form, demografik bilgi formu ve yarı yapılandırılmış görüşme sorularından oluşmaktadır. Öğrencilerden elde edilen veriler, içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Analiz sonucunda, öğrencilerin enerji kavramını fiziksel ve işlevsel boyutlarıyla tanımlayabildikleri görülmüştür. Ayrıca, yenilenebilir ve yenilenemez enerji kaynaklarına yönelik temel bir farkındalık geliştirdikleri belirlenmiştir. Öğrenciler, yenilenebilir enerji kaynaklarının; çevreyi ve ekosistemi koruma, hava kalitesini artırma, tükenmez kaynak sağlama ve ulusal ekonomiye katkı sağlama gibi çeşitli avantajlara sahip olduğunu ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra, öğrencilerin toplumda yenilenebilir enerji kullanımı bilincinin artırılmasına yönelik çözüm önerilerinde; eğitsel faaliyetler, görsel ve yazılı tanıtım materyalleri ile medya kullanımı, toplumsal katılım ve ekonomik teşvik gibi temaların öne çıktığı gözlemlenmiştir. Elde edilen bulgular, ilgili alan yazın doğrultusunda tartışılmış ve yorumlanmıştır.

Anahtar kelimeler: Yenilenebilir enerji, öğrenci algıları, fenomenoloji

Giriş

İş yapabilme yeteneği olarak tanımlanan enerji (Serway ve Beicher, 2002), canlıların yaşamlarını devam ettirmek için vazgeçilmez bir ihtiyaçtır. Bu ihtiyacı karşılamak için kullandığımız kömür, petrol ve doğalgaz gibi kaynaklar, enerji sağlarken atmosfere yüksek oranda saldıgı karbondioksit ile çevre ve canlıların sağlığına zarar veren kirleticiler üretmektedir (Jelley 2020). Bu durum sera etkisini arttırarak, küresel ısınmaya ve ardından küresel iklim değişikliğine sebep olmaktadır. Gezegenin bu kötüye gidişini azaltmak için karşımıza yenilenebilir enerji kaynakları çıkarmaktadır. Yenilenebilir enerji, doğal döngüler içerisinde devamlı kullanılabilen kaynakları ifade eder. Güneş enerjisi, hidroelektrik enerji, rüzgâr enerjisi, jeotermal enerji, gelgit enerjisi, dalga enerjisi yenilenebilir enerji kaynakları arasında yer almaktadır (Yıldız, Sipahioğlu ve Yılmaz, 2000; Daugherty ve Carter, 2010). Elektrik ve ısı elde etmede kömür ve doğalgaza, ulaşımda petrole alternatif olarak kullanılacak, karbondioksit ortaya çıkarmayan enerji kaynaklarını cazip hale getirmek için de acilen harekete geçilmesi gerekmektedir. Yenilenebilir enerji kaynakları en az yenilenmez enerji kaynakları kadar ucuz hale gelmelidir, çünkü kaliteli bir yaşam için enerji hayati öneme sahiptir (Jelley,2020).

Alan yazında yenilenebilir enerji kaynaklarının fen bilimleri dersindeki yeri incelendiğinde, yenilenebilir enerji konusunda öğretmen görüşleri (Baysal, 2021), öğretmen adaylarının tutum veya bilgi düzeyleri (Çelik, 2017; Emlık, 2017; Uysal, 2023), ortaokul öğrencilerinin yenilenebilir enerji kaynakları hakkında bilişsel yapıları veya görüşleri (Elmas, 2018; Türk, 2022) yenilenebilir enerjinin öğrenci projelerindeki yeri (Çorakbaş, 2022) gibi alt başlıkta çalışıldığı görülmektedir.

Bu konuda özellikle ortaokul öğrencilerinin bilgi sahibi olması küresel ısınma, küresel iklim değişikliği, çevre bilinci, sürdürülebilir yaşamın gerekliliğinin farkına varmaları gerekmektedir. Bu bağlamda çalışmada, ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin yenilenebilir enerji kaynakları hakkındaki algılarını belirlemek amaçlanmıştır. Bu araştırmanın amacı, altıncı sınıf öğrencilerinin yenilenebilir enerji kaynaklarına ilişkin algılarını ve farkındalık düzeylerini nitel veri analizi yoluyla inceleyerek, öğrencilerin enerjiyle ilgili tutumlarını derinlemesine ortaya koymaktır.

Yöntem

Bu çalışmada, altıncı sınıf öğrencilerinin yenilenebilir enerji kaynaklarına ilişkin algılarını ortaya koymayı amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseninden yararlanılmıştır. Olgu bilim; katılımcıların deneyimleri ve algılarını daha iyi anlamamıza olanak tanır (Creswell, 2008).

Çalışma Grubu

Çalışma grubunun belirlenmesinde nitel çalışmalarda örneklem belirleme geleneklerinde yer alan uygun örneklem kullanılmıştır. Çalışma kapsamında katılımcılar gönüllülük ilkesi esasına dayalı olarak belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, 2024-2025 eğitim-öğretim yılı Sivas'ta bir ortaokulda altıncı sınıfta öğrenim gören 11 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcı öğrencilerin 6'sı kız; 5'i erkektir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmanın verileri, araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler; bir konu hakkında ayrıntılı bilgi elde edebilmesini sağlarken aynı zamanda görüşmelerde esneklik sağlamaktadır (Merriam, 2013). Görüşme formu oluşturulmasına alanyazın taraması yapılarak başlanmıştır. Görüşme formunun ilk bölümü, “Kişisel Bilgi Formu” ikinci bölümü ise “Görüşme soruları” biçiminde düzenlenmiştir. Görüşme formunu üç alan uzmanına gönderilerek, görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanların sorulara ilişkin dönütleri aracılığıyla görüşme formuna nihai şekli verilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma verileri yüz yüze görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Katılımcıların sorulara verdikleri cevaplar araştırmacı tarafından kelimesi kelimesine not edilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler bir bütün olarak değerlendirilmiş ve içerik açısından aynı anlama gelen verileri betimlemek amacıyla kod verme işlemi iki bağımsız araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Ardından bağımsız araştırmacıların oluşturdukları kodlar karşılaştırılarak gerekli düzenlemeler sağlanmıştır. Sonraki aşamada, benzer olan kodlardan temalar oluşturulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

Bu çalışmada, veri toplama araçlarının geliştirilmesinden başlayarak uygulama ve analiz aşamalarına kadar tüm süreç ayrıntılı biçimde açıklanmış ve bu yolla araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini artırmaya yönelik önlemler alınmıştır. Veri toplama süreci, verilerin ayrıntılı biçimde raporlanması ve araştırmacının bulgulara nasıl ulaştığını şeffaf biçimde açıklaması nitel araştırmalarda geçerlik sağlamanın temelini oluşturmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde altıncı sınıf öğrencilerinin yenilenebilir enerji kaynaklarına ilişkin algılarını, çevreye etkilerini ve yenilenebilir enerji kullanım bilincini artırmaya yönelik önerilerini nitel veri analizleri yoluyla inceleyerek, öğrencilerin enerjiyle ilgili çevresel tutumlarına ait bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin enerji kavramına ilişkin algıları

Tema	Kod	Katılımcılar
Enerjinin fiziksel tanımları	Işık	Ö1, Ö4, Ö6, Ö9, Ö10, Ö11
	Isı	
	Sıcak-soğuk	
	Elektrik	
	Güneş, rüzgâr, su,	
	doğalgaz	
	Biyokütle	

Enerjinin işlevsel tanımlar	Hareket ettirmek	
	Güç sağlamak	
	Şarj etmek	Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9
	Ayakta tutmak	
	Vücudu çalıştırmak	

Öğrencilerin enerji kavramının tanımına ilişkin algıları fiziksel ve işlevsel olmak üzere iki ana tema altında toplanmıştır. Katılımcılar enerjinin fiziksel özellikleri temasında; “ışık”, “ısı”, “sıcak-soğuk”, “güneş”, “rüzgâr”, “su”, “elektrik”, “doğalgaz”, “biyokütle” gibi doğrudan duyular aracılığıyla algılanabilir somut niteliklerle ilişkilendirmiştir. Diğer yandan enerjinin işlevsel tanımlarında ise; “hareket ettirmek”, “güç sağlamak”, “şarj etmek”, “vücudu çalıştırmak”, “ayakta tutmak” gibi günlük yaşamlarındaki işlevsel rolleri üzerinden oluşmaktadır.

“Enerji, bir şey hareket ettirmek başka yere götürmek, ayakta tutmak.” (Ö2).

“Enerji; ısı, ışık, sıcak, soğuk, rüzgâr.” (Ö4).

“Kaynak, güç, güneş, rüzgâr.” (Ö9)

Tablo 2. Öğrencilerin enerji kaynaklarına ilişkin algıları

Tema	Kod	Katılımcılar
Yenilenebilir enerji kaynakları	Güneş enerjisi	Ö5, Ö6, Ö9, Ö10, Ö11
	Jeotermal enerji	Ö5, Ö10
	Rüzgâr enerjisi	Ö4, Ö9, Ö10
	Biyokütle	Ö10
	Su buharı	Ö6
Yenilenemez enerji kaynakları	Doğalgaz	Ö2, Ö4, Ö11
	Kömür	Ö2, Ö4, Ö9
	Petrol	Ö3, Ö4, Ö6

Öğrencilerin enerji kaynaklarına ilişkin algıları “Yenilenebilir enerji kaynakları” ve “Yenilenemez enerji kaynakları” olmak üzere iki tema altında toplanmıştır. Yenilenebilir enerji kaynakları temasında “güneş enerjisi”, “jeotermal enerji”, “rüzgâr enerjisi”, “biyokütle” ve “su buharı” olmak üzere beş kod oluşmuştur. Yenilenemez enerji kaynakları temasında “doğalgaz”, “kömür” ve “petrol” olmak üzere üç kod oluşmuştur.

“Yenilenemez enerji kaynakları; kömür.” (Ö6)

“Yenilenebilir enerji kaynakları; güneş, rüzgâr.” (Ö9)

“Yenilenebilir enerji kaynakları; jeotermal, rüzgâr, güneş, biyokütle.” (Ö10)

Tablo 3. Öğrencilerin yenilenebilir enerji kaynaklarının faydalarına yönelik algıları

Tema	Kod	Katılımcılar
Çevreyi koruma	Çevreyi korumak	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö8, Ö9, Ö11
	Doğal kaynaklardan yararlanmak	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11
Ekosistemi koruma	Toprağın korunması	Ö7
	Canlıların sağlığını korumak	Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10
	Doğanın dengesinin korunması	Ö11
Hava kalitesi	Temiz hava	Ö1, Ö2, Ö6, Ö10
	Asit yağmurları	Ö2
Tükenmez kaynaklar	Uzun süreli kullanım	Ö2, Ö4, Ö5, Ö10
Ulusal ekonomik fayda	Tasarruf	Ö1, Ö7, Ö9

Öğrencilerin yenilenebilir enerji kaynaklarının faydalarına ilişkin görüşleri “Çevreyi koruma”, “Ekosistemi koruma”, “Hava kalitesi”, “Tükenmez kaynaklar” ve “Ulusal ekonomik fayda” olmak üzere beş tema altında toplanmıştır. Çevreyi koruma temasında “çevreyi korumak” ve “doğal kaynaklardan yararlanmak” kodları oluşmaktadır. Ekosistemi koruma temasında “toprağın korunması”, “canlıların sağlığını korumak” ve “doğanın dengesinin korunması” kodları oluşmaktadır. Hava kalitesi temasında “temiz hava” ve “asit yağmurları” kodları oluşmaktadır. Tükenmez kaynaklar temasında “uzun süreli kullanım” kodu oluşmuştur. Ulusal ekonomik fayda temasında ise “tasarruf” kodu oluşmuştur.

“Yenilenemez enerji kaynaklarında daha fazla duman çıkar, oksijen azalır, doğaya zarar verir yağmurlar zararlı hale gelir.” (Ö1)

“Yenilenebilir enerji kaynakları, çevreyi korumak için önemli fırsatlar kullanılıyor.” (Ö3)

“Yenilenemez enerji kaynakları insanların ve canlıların ölümüne neden olur. Yenilenebilir enerji kaynakları kullandığımızda temiz ve sağlıklı bir çevre olur.” (Ö5)

Tablo 4. Öğrencilerin, toplumun yenilenebilir enerji kullanımı bilincini artırmaya yönelik önerileri

Tema	Kodlar	Katılımcılar
Eğitsel faaliyetler	Okullarda eğitim vermek	Ö4, Ö9, Ö10
	Çocuklara kitapları hazırlamak	Ö3
	Derslerde anlatmak	Ö4

Görsel/yazılı tanıtım ve medya	Film hazırlamak	Ö3, Ö4, Ö10
	Slogan üretmek	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö10
	Poster hazırlamak	Ö2
	Dijital medya araçlarını kullanmak	Ö2, Ö4, Ö5, Ö10
	Broşür hazırlamak	Ö8
Toplumsal katılım	Konferanslar düzenlemek	Ö4, Ö6, Ö7, Ö9, Ö11
	Miting düzenlemek	Ö3
Ekonomik teşvik	Yenilenebilir enerji	Ö1, Ö2
	fiyatlarının düşürülmesi	
	Sponsor desteği almak	Ö2

Öğrencilerin, toplumun yenilenebilir enerji kaynaklarının kullanımı bilincini artırmaya yönelik çözüm önerilerinde “eğitsel faaliyetler”, “görsel/yazılı tanıtım ve medya”, “toplumsal katılım” ve “ekonomik teşvik” olmak üzere dört tema oluştuğu gözlemlenmiştir. Eğitsel faaliyetler teması altında “okullarda eğitim vermek”, “çocuklara kitapları hazırlamak” ve “derslerde anlatmak” kodları oluşmuştur. Görsel/yazılı tanıtım ve medya teması altında, “film hazırlamak”, “slogan üretmek”, “poster hazırlamak”, “dijital medya araçlarını kullanmak” ve “broşür hazırlamak” olmak üzere beş kod oluşmuştur. Toplumsal katılım teması “konferanslar düzenlemek” ve “miting düzenlemek” olmak üzere iki koddan oluşmaktadır. Ekonomik teşvik teması “yenilenebilir enerji fiyatlarının düşürülmesi” ve “sponsor desteği almak” olmak üzere iki koddan oluşmaktadır.

“Yenilenebilir enerji kullanımı bilincini artırması için; sinemada gösterilecek film gerçek hayat hikayesi gibi şeyler hazırlanabilir. Mesela mitingler yapabilirim, çocuklara yönelik kitaplar yaparım.” (Ö3)

“Sosyal medya çok ilerlediği için gönderiler hazırlarım, eğitimler veririm, film çekerim.” (Ö4)

“İnsanların fikrini öğrenirim ona göre broşür falan hazırlarım.” (Ö8)

Sonuç ve Tartışma

Mevcut araştırmada, ulaşılan bulgular analiz edildiğinde altıncı sınıf öğrencilerinin yenilenebilir enerjinin fiziksel tanımı ile ilgili “ışık, ısı, sıcak-soğuk, elektrik, güneş, rüzgâr, su, doğalgaz”; enerjinin işlevsel tanımı ile ilgili “güç sağlamak, şarj etmek, ayakta tutmak, vücudu çalıştırmak” kavramlarının kullandığı sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında yapılan çalışmalara bakıldığında ortaokul öğrencileri enerjiyi madde, hareketlilik kazandırdığını ve insan hayatı için büyük önem taşıdığını yönünde tanımlamalar yaptıkları görülmüştür. Önceki çalışmalarda, sekizinci sınıf öğrencilerin enerjiyi tanımlamalarının yeterli düzeyde olmadığı ancak çeşitli enerji kaynaklarına, örnekler göstererek enerji kavramına ilişkin açıklamalar yapabildikleri görülmüştür (Yıldırım, 2016).

Katılımcılar, yenilenebilir enerji kaynakları olarak “güneş enerjisi, jeotermal enerji, rüzgâr enerjisi”; yenilenemez enerji kaynakları “doğalgaz, kömür, petrol” ifade etmişlerdir. Mevcut araştırmada öğrencilerin yenilenebilir enerji kaynakları ile ilgili bilgi eksiklikleri olduğu görülmüştür. Alanyazında yenilenebilir enerji kaynakları hidrolik, güneş, biyokütle, rüzgâr, jeotermal, dalga, gel-git, hidrojen olarak sınıflandırılmaktadır (Koç ve Kaya, 2015). Önceki araştırmalar, öğrencilerin yenilenebilir enerji kaynakları denildiğinde daha çok güneş, rüzgâr ve su gibi temel kaynakları benimsediklerini ortaya koymaktadır. Buna karşılık, dalga, hidrojen, hidroelektrik, biyokütle ve jeotermal enerji gibi diğer yenilenebilir enerji kaynaklarına yönelik algılarının görece zayıf olduğu söylenebilir (Kılıçarslan, Parker ve Gün, 2011; Yıldırım, 2016). Öğrencilerin yenilenebilir enerji kaynakları konusundaki bilgi ve farkındalıklarının geliştirilmesinde okulun önemli bir rol oynadığını vurgulamaktadır (Çelebi, 2022). Ancak, tüm eğitim kademelerinde öğretim programları ve ders içeriklerinin bu konuya yeterince yer vermediği belirtilmektedir (Çakırlar, 2015).

Öğrencilerin yenilenebilir enerji kaynaklarının faydalarına yönelik algılarının; “çevreyi koruma, ekosistemi koruma, hava kalitesini artırma, tükenmez kaynaklar olma ve ulusal-ekonomik fayda sağlama” temaları etrafında şekillendiği görülmektedir. Bu bulgular, alanyazında yer alan çeşitli araştırmalarla da örtüşmektedir. Yenilenebilir enerji kaynaklarının ekonomik açıdan avantajlı olduğu (Karakaya Cırt, 2017; Uğur, Bektaş ve Güneri, 2021; Zeray, 2010), insan sağlığı ve doğa için tehdit oluşturmadığı (Batık, 2024; Gençoğlu, 2002), çevre üzerinde olumlu etkiler yarattığı (Batık, 2024; Yıldırım, 2016) ve ülke ekonomisine katkı sağladığı (Saraç ve Bedir, 2014) yönündeki bulgular, öğrencilerin algılarıyla benzerlik göstermektedir.

Öğrencilerin, toplumda yenilenebilir enerji kullanım bilincini artırmaya yönelik önerileri; “eğitsel faaliyetler, görsel/yazılı tanıtım ve medya, toplumsal katılım ile ekonomik teşvik” temaları etrafında toplanmaktadır. İktisadi İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (OECD), kamuoyunda çevre bilincinin artırılması amacıyla çevre eğitiminin güçlendirilmesini ve bu yöndeki çabaların geliştirilmesini önermektedir (İstemil, 2008). Bununla birlikte, yenilenebilir enerji alanındaki yatırımların mali açıdan teşvik edilmesi, bu kaynakların kullanımının artmasına katkı sağlayabilir (Demircan, 2024). Ayrıca, geziler, eğitici materyaller, seminerler (Saraç ve Bedir, 2014) ve eğitim programları yoluyla yenilenebilir enerji bilincinin artırılması gerektiği vurgulanmaktadır (Üredi, Kandırmaz ve Üredi, 2024).

Kaynakça

Batık, D. (2024). *Ortaokul öğrencilerinin yenilenebilir enerji kaynaklarına ilişkin algılarının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Samsun.

Baysal, H. (2021). *Fen bilimleri öğretmenlerinin yenilenebilir enerji kaynakları hakkındaki farkındalık düzeylerinin belirlenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Çakırlar, E. (2015). *Ortaöğretim öğrencilerinin yenilenebilir enerji kaynakları konusundaki farkındalık düzeylerinin belirlenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çelebi, İ. (2022). *Samsun ili Atakum ilçesi ortaöğretim öğrencilerinin yenilenebilir enerji kaynakları konusundaki farkındalık düzeylerinin belirlenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Amasya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Amasya.

Çelik, E. (2017). *Yenilenebilir enerji kaynaklarının fen eğitimindeki önemi* (Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.

Çorakbaş, E. (2022) *Ortaokul öğrencilerinin fen projelerinde yenilenebilir enerjinin yeri* (Yüksek Lisans Tezi). Aksaray Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Aksaray.

Demircan, D. T. (2024). *Yenilenebilir enerji yatırımlarına yönelik vergi teşvikleri; Türkiye ve Almanya özelinde bir değerlendirme* (Doktora Tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

Elmas, Ö. G. (2018) *6. Sınıf öğrencilerinin “yenilenebilir enerji” konusundaki bilişsel yapılarının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.

Emlik, H. (2017). *Öğretmen adaylarının yenilenebilir enerji kaynaklarına karşı tutumları ile enerjinin etkin kullanımı ve teknolojik kirlilik farkındalıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kahramanmaraş.

Gençoğlu, M. T. (2002). Yenilenebilir enerji kaynaklarının Türkiye açısından önemi. *Fırat Üniversitesi Fen ve Mühendislik Bilimleri Dergisi*, 14(2), 57-64.

İstemil, A. (2008). Türkiye'nin çevre yönetiminin güçlendirilmesi ve sürdürülebilir kalkınmasının sağlanmasına yönelik OECD tavsiyeleri. *Uluslararası Ekonomik Sorunlar*, 32, 35-37.

Jelley,N. (2020). Yenilenebilir Enerji Kısa Bir Giriş.Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları)

Karakaya Cırt, D. (2017). Fen bilgisi öğretmen adaylarının yenilenebilir enerji kaynaklarına ilişkin bilgileri. *Turkish Journal of Educational Studies*, 4(3), 21-43

Kılıçaslan, M., & Peker, E. (2011). A. ve Gün, F. (2011). *Yenilenebilir enerji kaynaklarının çevreye olan katkısına ilişkin ilköğretim öğrenci görüşleri: Samsun İli Örneği. Samsun Sempozyumu*.

Koç, E., & Kaya, K. (2015). Enerji kaynakları–yenilenebilir enerji durumu. *Mühendis ve Makina*, 56(668), 36-47.

Saraç, E., & Bedir, H. (2014). Sınıf öğretmenlerinin yenilenebilir enerji kaynakları ile ilgili algıları üzerine nitel bir çalışma. *Kara Harp Okulu Bilim Dergisi*, 24(1), 19-45.

Serway, R. A. & Beicher, R. J., 2002. *Fen ve mühendislik için genel fizik I*, K. Çolakoğlu (Çev. Ed.). 5. Baskı, Palme Yayıncılık, Ankara.

Türk, Ü. (2022). *Ortaokul 8.sınıf öğrencilerinin yenilenebilir enerji kaynakları konusunda modelleme yöntemi ile farkındalık oluşturmaları* (Yüksek Lisans Tezi). Ordu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ordu.

Uğur, A. R. B., Bektas, O., & Güneri, E. (2021). Fen bilgisi öğretmen adaylarının yenilenebilir enerji kaynakları hakkındaki düşünceleri. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(2), 828-850.

Uysal, M. A. (2023) *Fen bilgisi öğretmen adaylarının fosil ve yenilenebilir enerji kaynaklarının çevreye etkileri hakkındaki bilgi düzeylerinin belirlenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi.

Üredi, P., Kandırmaz, M., & Üredi, L. (2024). Türkiye’de K12 Okullarının Yeşil Yönetim Algıları ve Sürdürülebilirlik Bilinci. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (62), 3590-3612.

Varınca, K. B. & Gönüllü, M. T. (2006). *Türkiye’de güneş enerjisi potansiyeli ve bu potansiyelin kullanım derecesi, yöntemi ve yaygınlığı üzerine bir araştırma*. I. Ulusal Güneş ve Hidrojen Enerjisi Kongresi, 21-23 Haziran 2006, ESOGÜ, Eskişehir

Yıldırım, T. (2016). *8. sınıf öğrencilerinin enerji sorunları ve yenilenebilir enerji kaynaklarına ilişkin algılarının bilim karikatürleri aracılığıyla incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

Yıldız, K., Sipahioğlu, Ş., & Yılmaz, M. (2000). *Çevre bilimi*. Gündüz Eğitim ve Yay.

Zeray, C. (2010). *Renewable energy sources* (Yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Adana.

GENÇLİK MERKEZLERİNDE SUNULAN PİYANO EĞİTİMİNİN ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK, SOSYAL VE DUYGUSAL GELİŞİMLERİNE KATKISI: NİTEL BİR ARAŞTIRMA

Betül KOÇ KAYA¹

Yüksek Lisans Öğrencisi, Kayseri Gençlik Spor İl Müdürlüğü, Piyano Eğitmeni

kockayabetul1@gmail.com

ORCID ID: 0009-0009-9739-2883

Dr. Öğretim Üyesi Kadriye ÖZYAZICI²

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi

kozyazici@cumhuriyet.edu.tr

ORCID ID:0000-0003-2559-5816

Özet

Gençlik merkezlerinde sunulan piyano eğitimi, gençlerin sanatsal ve kültürel gelişimlerine önemli katkılarda bulunan bir faaliyettir. Bu eğitimler, müziğin temel ilkelerini öğrenme, yaratıcılığı geliştirme ve disiplin sağlama amacıyla gençlere yönelik olarak düzenlenmektedir. Bu araştırma, üniversite öğrencilerinin gençlik merkezlerinde aldıkları piyano eğitiminin akademik, duygusal ve sosyal gelişimlerine yönelik algılarını incelemektedir. Bu amaç doğrultusunda nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseninde tasarlanmıştır. Araştırma, Kayseri ili Talas ilçesinde bulunan Talas Gençlik Merkezi'nde yürütülmüştür. Çalışma grubunu bu merkezde piyano eğitimi alan 14 üniversite öğrencisinden oluşturmaktadır. Katılımcıların 9'u erkek, 5'i kız öğrencidir. Araştırma sonucunda üniversite öğrencilerinin aldıkları piyano eğitiminin; akademik yaşama, sosyal becerilere ve duygusal gelişimlerine yönelik algıları incelenmiştir. Katılımcılar; piyano eğitiminin disiplin, sorumluluk, zaman yönetimi, akademik motivasyon ve bilişsel gelişimlerine katkı sağladıklarını ifade etmişlerdir. Piyano eğitimi alan katılımcıların; özgüvenlerini, iletişim becerileri artırdığı ve sosyal ilişkilerinin geliştiği sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak piyano eğitimi alan katılımcılar; benlik saygılarının arttığı, duygusal olarak daha iyi hissettikleri ve duygu düzenleme becerilerinin arttığını ifade etmişlerdir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular alanyazın çerçevesinde tartışılmıştır.

Anahtar kelimeler: piyano eğitimi, gelişim, gençlik merkezi

Giriş

Müzik; tarihsel süreçte kültürel, sosyal ve bireysel gelişimin şekillenmesinde önemli bir araç olarak kabul edilmiştir. Müzik, yalnızca müzikal becerilerin geliştirilmesiyle sınırlı kalmayıp, aynı zamanda bireylerin kişisel ve psikolojik gelişimlerine de katkı sağlamaktadır. Özellikle özgüven, benlik saygısı, stres yönetimi ve sosyal etkileşim gibi alanlarda müzik eğitimi olumlu etkiler sağlamaktadır (Hanna-Pladdy, 2009; MacIntyre, 2011). Piyano, müzik eğitiminde temel ve evrensel bir çalgı olarak kabul edilmekte olup, müziksel ifade, okuma ve dinleme becerilerinin gelişmesine olanak tanımaktadır (Kasap, 2004). Piyano eğitimi, sadece

müziksel becerilerin gelişmesini sağlamakla kalmayıp aynı zamanda bireylerin motor koordinasyon, çoksesli işitme ve müziksel ifade yeteneğini de geliştirmektedir. Bu bağlamda piyano eğitimi, özgüvenin inşasına katkı sağlamakta ve öğrencilerin kendilerine olan güvenlerini pekiştirmektedir (Kasap, 2004). Piyano eğitimi, öğrencilere hem kendi yetenekleri hakkında daha derin bir farkındalık kazandırmakta hem de duygusal ifadelerini geliştirme imkânı sunmaktadır. Piyano çalmak, sadece bir müzikal ifade biçimi olmakla kalmayıp, aynı zamanda bireylerin duygusal dünyalarını dışa vurabilmelerine olanak tanımaktadır. Bu süreç, öz benlik algısının güçlenmesine katkı sağlamakta ve benlik saygısını artırmaktadır (Kasap, 2004; Tufan, 1997). Piyano gibi teknik olarak zorlu bir enstrümanın çalınması sırasında öğrenciler, çeşitli duygusal ve teknik engellerle karşılaşmakta ve bu süreçte elde ettikleri başarılar, kendilerine dair olumlu bir algı geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (MacIntyre, 2011). Müzik eğitiminin sağladığı disiplin anlayışının paralelinde bir disiplin bilinci geliştirmeye de katkıda bulunmaktadır (Tufan, 1997). Bu süreç, öğrencilerin ilerlemelerini gözlemleme, başarısızlıklarla başa çıkma ve nihayetinde bir beceriyi kazanma aşamalarını içerdiğinden, özgüvenin artışına katkıda bulunabilmektedir. Öğrenciler, piyano çalmada elde ettikleri başarılar doğrultusunda, kendi yetenekleri hakkında daha olumlu bir bakış açısı geliştirmekte ve bu durum benlik saygılarının pekişmesine yardımcı olmaktadır (Hanna-Pladdy, 2009).

Müzik eğitiminin, bireylerin akademik, duygusal ve sosyal gelişimlerine olan olumlu etkileri ve benlik saygısı gibi kişisel gelişim alanlarında önemli bir rol oynamaktadır. Ancak, farklı akademik disiplinlerde eğitim gören üniversite öğrencilerinin müzik eğitimi almasının bu alanlarda nasıl bir etki yarattığına dair mevcut araştırmalar yetersizdir. Bu durum, müzik eğitiminin disiplinler arası bir perspektifle ele alınması ve bireylerin yaşamlarına katkılarının daha derinlemesine anlaşılması açısından bir boşluk oluşturmaktadır. Bu araştırma, üniversitelerin farklı bölümlerinde eğitim gören ve aynı zamanda gençlik merkezlerinde piyano eğitimi alan öğrencilerin, müzik eğitimi sürecinde yaşadıkları deneyimleri inceleyerek, bu eğitimin bireylerin akademik, duygusal ve sosyal gelişimleri üzerindeki etkilerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda; üniversitede farklı bölümlerde okuyan ve aynı zamanda gençlik merkezlerinde piyano eğitimi alan öğrencilerin, almış oldukları eğitiminin bireylerin akademik, duygusal ve sosyal gelişimleri üzerindeki nasıl deneyimler yaşamaktadır?

Yöntem

Bu araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji (olgubilim) deseni kullanılmıştır. Fenomenolojik yaklaşım, bireylerin belirli bir olguyu nasıl deneyimlediklerini, bu deneyimlerin bireyler için ne anlam ifade ettiğini anlamaya odaklanır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu bağlamda, çalışmanın temel amacı doğrultusunda, üniversite öğrencilerinin gençlik merkezlerinde aldıkları piyano eğitimi sürecindeki bireysel deneyimlerinin derinlemesine incelenmesi hedeflenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırma, Kayseri ili Talas ilçesinde bulunan Talas Gençlik Merkezi'nde yürütülmüştür. Çalışma grubunu, bu merkezde piyano eğitimi alan 14 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Mevcut çalışmanın katılımcılarının 9'u erkek, 5'i kız öğrencidir. Araştırmanın bu merkezde

gerçekleştirilme nedeni, araştırmacının bu kurumda görev yapıyor olmasıdır. Bu durum, araştırmanın sahaya erişimini kolaylaştırmış ve katılımcılarla daha doğal bir iletişim kurulmasına olanak sağlamıştır. Katılımcıların farklı akademik bölümlerde öğrenim görüyor olmaları, müzik eğitiminin çok yönlü etkilerinin anlaşılması açısından da çeşitlilik sağlamaktadır.

Veri toplama araçları

Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Bu form, katılımcıların eğitim süreçlerinde bireylerin akademik, duygusal ve sosyal gelişimleri dair düşüncelerini kapsamlı biçimde ifade edebilecekleri şekilde hazırlanmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile değerlendirilmiştir. Bu analiz tekniği, verilerde tekrarlayan temaların, anlamlı ifadelerin ve örüntülerin sistematik bir biçimde ortaya konmasına olanak tanır (Creswell, 2017).

Araştırma verileri yüz yüze görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Görüşmeler 30-40 dk sürmüştür. Veri toplama aşamasında kullanılan görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm olan “Demografik bilgi formu”da katılımcıların öğrenim gördüğü bölüm, piyano eğitimi aldığı süre, daha önce müzik eğitimi alma durumuna ilişkin bilgiler yer almaktadır. Görüşme formunun ikinci bölümünde ise; (1) Üniversite öğrencilerinin, gençlik merkezlerinde aldıkları piyano eğitimini özgüven ve benlik saygısı açısından değişim sağlar mı?, (2) Üniversite öğrencilerinin, gençlik merkezlerinde aldıkları piyano eğitimini kişisel gelişimleri açısından değişim sağlar mı?, (3) Üniversite öğrencilerinin, gençlik merkezlerinde aldıkları piyano eğitimini sosyal gelişimleri açısından değişim sağlar mı? sorularına yer verilmiştir.

Verilerin analizi

Araştırmada kullanılan veriler, katılımcılarla yapılan yüz yüze görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Görüşmeler sırasında araştırmacı, katılımcıların yanıtlarını aynen kaydetmiştir. Toplanan veriler bütüncül bir yaklaşımla analiz edilmiş ve anlam bakımından örtüşen ifadeleri kategorize etmek için iki farklı araştırmacı tarafından bağımsız olarak kodlama yapılmıştır. Daha sonra bu iki araştırmacının oluşturduğu kodlar karşılaştırılarak tutarlılığı sağlamak amacıyla gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Son olarak, ortak özellik taşıyan kodlar bir araya getirilerek tematik kategoriler oluşturulmuştur.

Geçerlik ve güvenirlik

Bu çalışmada, veri toplama araçlarının oluşturulmasından verilerin analizine kadar tüm aşamalar detaylı bir şekilde paylaşarak araştırmanın geçerlik ve güvenirliğini destekleyecek önlemler uygulanmıştır. Nitel araştırmalarda geçerliğin sağlanması, toplanan verilerin sistematik olarak raporlanmasına ve araştırmacının analiz sürecindeki adımları şeffaf bir şekilde ortaya koymasına bağlıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Bulgular

Bu bölümde, araştırma sürecinde elde edilen verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgular sunulmaktadır. Toplanan veriler sistematik bir şekilde incelenmiş ve ortaya çıkan temalar detaylı olarak açıklanmıştır.

Tablo 1. Katılımcılara ait demografik bilgiler

Katılımcı	Öğrenim gördüğü bölüm	Piyano eğitimi aldığı süre	Daha önce müzik eğitimi alma durumu
K1	Erciyes Üniversitesi/Biyosistem Mühendisliği	6 ay	Hayır
K2	Erciyes Üniversitesi/ Hukuk	1 yıl	Hayır
K3	Erciyes Üniversitesi/ Fen Eğitimi Yüksek Lisans	1.5 yıl	Hayır
K4	Erciyes Üniversitesi/Hemşirelik	4 yıl	Hayır
K5	Erciyes Üniversitesi/Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	4 ay	Evet
K6	Abdullah Gül Üniversitesi/Mimarlık	6 ay	Evet
K7	Afyon Kocatepe Üniversitesi/Turizm Rehberliği ve Çocuk Gelişimi	2.5-3 ay	Hayır
K8	Erciyes Üniversitesi/Güzel Sanatlar Fakültesi	1 yıl	Hayır
K9	Erciyes Üniversitesi/Güzel Sanatlar Fakültesi	1 yıl	Hayır
K10	Erciyes Üniversitesi/Güzel Sanatlar Fakültesi	1 yıl	Evet
K11	Erciyes Üniversitesi/Güzel Sanatlar Fakültesi	2 yıl	Evet
K12	Erciyes Üniversitesi/Odyoloji	15 ay	Evet
K13	Erciyes Üniversitesi/Kimya	2.5 yıl	Hayır
K14	Erciyes Üniversitesi/Güzel Sanatlar Fakültesi	1 yıl	Evet

Tablo 1' e göre katılımcıların mühendislik, hukuk, fen eğitimi, hemşirelik, öğretmenlik, mimarlık, turizm rehberliği, güzel sanatlar fakültesi, odyoloji, kimya bölümlerinde öğrenim görmektedir. Katılımcıların piyano eğitimi alma süreleri 2.5 ay ile 4 yıl arasında değişmektedir. Katılımcıların bir kısmı daha önce piyano eğitimi almış, bir kısmının ise daha önce piyano eğitimi almamıştır.

Tablo 2. Piyano eğitiminin akademik yaşama katkısı

Tema	Kodlar	Katılımcılar
Bilişsel katkı	Dikkat	K1, K4, K3, K4, K5, K7, K10, K11, K12, K14
	Problem çözme	K1
	Çok yönlü düşünme	K1, K12, K13, K14
Disiplin ve sorumluluk	Öz disiplin	K3, K4, K5, K6, K9, K11, K12, K13, K14
	Sabır	K1, K5, K11, K13
	Özveri	K1
Zaman yönetimi	Zaman verimli kullanımı	K1, K3, K4, K6, K7, K8, K9, K12, K14
Akademik motivasyon	Akademik motivasyon	K6, K11
	Başarı	K2, K3, K4, K5, K6, K7, K9, K11, K12, K13, K14

Piyano eğitiminin akademik yaşama katkısı “Bilişsel katkı”, “Disiplin ve sorumluluk”, “Zaman yönetimi becerisi” ve “Akademik motivasyon” temalarında oluştuğu gözlemlenmiştir. Piyano eğitiminin bilişsel katkıları temasında oluşan kodlar; “dikkat”, “problem çözme” ve “çok yönlü düşünme”dir. Katılımcılar piyano eğitiminin; dikkat süresini artırdığını ve bireylerde çok yönlü düşünme becerisini desteklediğini ifade etmişlerdir. Piyano eğitimi katılımcılara, eğitim sürecinin günlük yaşamda ve akademik problemleri çözme sürecinde fayda sağlamaktadır.

Disiplin ve sorumluluk temasında “öz disiplin”, “sabır” ve “özveri” kodları oluşmuştur. Katılımcılar; piyano eğitiminin öz disiplin kazandırdığını, düzenli çalışmayı gerektirdiğini ve sabırla yapılan tekrarların kişide istikrar sağladığını belirtmişlerdir. Piyano eğitiminin özverili çalışma gerektirmesi, katılımcıların akademik yaşamlarına da yansıdığını dile getirmişlerdir. Sabırlı olma ve sorumluluk bilinci geliştirme açısından piyano eğitimi etkili bir araç olarak değerlendirilmektedirler.

Zaman yönetimi temasında oluşan kod “zaman verimli kullanımı”dır. Katılımcılar piyano eğitimi sayesinde günlük yaşamlarında daha planlı olduklarını, dersler ve ders dışı aktivitelerde zamanı daha verimli kullanmayı öğrendiklerini belirtmişlerdir. Bu durumun, akademik başarıya katkı sağladığı vurgulanmıştır.

Akademik motivasyon temasında oluşan kodlar; “akademik motivasyon” ve “başarı”dır. Piyano eğitiminin, bireylerde derslere gitme isteğini artırdığı ve başarı duygusunu pekiştirdiği ifade edilmiştir. Öğrenme sürecindeki başarıların ise genel akademik özgüvenlerini desteklediğini dile getirmişlerdir.

“Hayatımda bir olaya veya çözüme bakarken daha fazla yönlü düşünebildiğimi ve perspektif bir bakış açısı oluşturabileceğimi fark ettim.” (K1)

“Sağ ve sol beyin aynı anda çalıştığı için derslerimde ve odaklanmamda olumu etkisinin olduğunu düşünüyorum.” (K4)

“Piyano çalarken dikkatimi toplamam ve sınavlarda başarımla arttı. Akademik olarak, disiplinli çalışmayı ve sabırlı olmayı öğrendim. Özellikle dikkat gerektiren derslerde daha odaklı olduğumu fark ettim.” (K5)

“Piyano eğitiminin özverili olmayı gerektiriyor.” (K13)

Tablo 3. Piyano eğitiminin sosyal becerilere katkısı

Tema	Kodlar	Katılımcılar
Özgüven	Sosyal ortamda rahat hissetme	K1, K2, K9, K10, K11, K12, K14
	Kendine güven	K2, K3, K4, K5, K6, K7, K9, K12, K13
İletişim Becerileri	Kendini ifade edebilme	K1, K5, K10, K12
	Yeni arkadaşlıklar edinme	K3, K4, K7, K9, K10, K12, K13
Sosyal İlişkiler	Grup çalışmalarında daha aktif rol alma	K3
	İlişkilerde yakınlık geliştirme	K1, K11

Piyano eğitimi sosyal becerilere katkısı “Özgüven”, “İletişim Becerileri” ve “Sosyal İlişkiler” temaları olduğu gözlemlenmiştir. Özgüven temasında “sosyal ortamda rahat hissetme” ve “kendine güven” kodları oluşmuştur. Katılımcıların piyano eğitimine başladıktan sonra sosyal ortamlarda özgüvenli oldukları ve topluluk önünde rahat hissettikleri görülmüştür. İletişim becerileri temasında ise “kendini ifade edebilme” kodu oluşmuştur. Piyano eğitiminin iletişim becerilerini artırdığı ve duyguları müzik aracılığıyla ifade edebilmelerine olanak tanıdığı sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal ilişkiler temasında; “yeni arkadaşlıklar edinme”, “grup çalışmalarında daha aktif rol alma” ve “ilişkilerde yakınlık geliştirme” kodları oluşmuştur. Piyano eğitimi katılımcıların yeni arkadaşlıklar edinmelerine, yakınlık geliştirmelerine ve sosyal grup çalışmalarında daha aktif rol almalarına katkı sağlamaktadır.

“Piyano çaldıkça kendimi daha iyi ifade edebildiğimi fark ettim. Kendimi daha doğru ve sosyal alanda daha vasıflı hissetmeye başladım. Hayatımı arkadaşlarımı konuşmamı giyimime kadar olumlu etkiledi” (K10)

“Özellikle müzik eğitimi alan arkadaşlarımla samimiyet oluştu. Sosyal yaşamımda kendime güvenimi artırdı, kendimi ifade etme şeklimi değiştirdi” (K11)

“Özgüvenim arttı. Kendime ve çevreme bakış açım değişti olaylara çok yönlü bakabiliyor ve yorumlayabiliyorum. Artık sosyal çevremde daha popüler bir kişi olduğumu hissediyorum.” (K12)

“Çekingen olmaktan çıkıp biraz daha rahat olmamı sağladı. Çok güzel arkadaşlıklar edindim.”
(K13)

Tablo4. Piyano eğitiminin duygusal gelişime katkısı

Tema	Kodlar	Katılımcılar
Duygusal iyi oluş	Sabırlı olma	K5, K6
	İyi hissetme	K1, K2, K3, K5, K9, K10, K12
	Mutlu hissetme	K2, K3, K4
	Huzurlu hissetme	K12, K13
Duygu düzenleme	Stresi azaltma	K1, K3, K4, K8, K9, K10
	Duyguları kontrol etme	K5, K6, K7
	Duygularını ifade edebilme	K5, K12, 11
Benlik saygısı	Benlik saygısı	K1, K2, K5, K3, K4, K9, K10

Piyano eğitiminin duygusal gelişime katkısında “duygusal iyi oluş”, “duygu düzenleme” ve “benlik saygısı” temaları oluşmuştur. Duygusal iyi oluş temasında oluşan kodlar; “sabırlı olma”, “iyi hissetme”, “mutlu hissetme” ve “huzurlu hissetme”dir. Duygusal iyi oluş teması kapsamında, katılımcılar piyano çalmanın kendilerini iyi, mutlu ve huzurlu hissettirdiğini ifade etmişlerdir. Piyano eğitiminin bireylerin iç dünyalarına olumlu yönde katkı sağladığı bulgusuna ulaşılmıştır. Katılımcılar, müzik aracılığıyla duygularını aktarabildiklerini, daha sabırlı olduklarını ve bu durumun duygusal iyi oluşlarını pekiştirdiğini dile getirmiştir.

Duygu düzenleme temasında oluşan kodlar “stresi azaltma”, “duyguları kontrol etme” ve “duygularını ifade edebilme”dir. Katılımcılar; piyano çalmanın günlük hayatın stresinden uzaklaşmak ve zihinsel olarak rahatlamak için etkili bir yol olduğunu belirtmişlerdir. Duygularını müzik aracılığıyla ifade edebilmeyi öğrendikleri ve kendilerini daha anlaşılır hissettiklerini ifade eden etmişlerdir.

Benlik saygısı temasında “benlik saygısı” kodu oluşmuştur. Piyano çaldıkça kendilerine olan bakış açılarının değiştiğini ve benlik saygılarının güçlendiğini belirtmişlerdir. Bu eğitim ile yakalanan başarıma hissi, bireylerde özgüven duygusunu pekiştirmiş ve bu da öz saygılarını artırmıştır. Katılımcılar, müzik eğitimi sayesinde kendi potansiyellerini fark ettiklerini ve bu farkındalığın kişisel gelişimlerine olumlu yansıdığını ifade etmişlerdir.

“Müzik eğitimi benlik saygımı olumlu yönde biraz etkiledi. Bir parçayı öğrenip çaldıkça kendime olan güvenim arttı. Başarabileceğimi görmek, kendime daha olumlu bakmamı sağladı.” (K4)

“Piyano çalabilmek, kendimi ifade etme biçimimi olumlu yönde etkiledi. Müzik, kelimelere ihtiyaç duymadan duygu ve düşüncelerimi anlatabilmemi sağladı. Bazen sözcüklerle ifade edemediğim hisleri, çaldığım melodilerle aktarabildiğimi fark ettim. Örneğin, mutlu olduğumda daha hareketli ve neşeli parçalar çalmayı tercih ederken, duygusal anlarımda daha sakin ve melankolik eserler çalıyorum.” (K5)

“Piyano bana, öfke kontrolü ve stres yönetimi konularında sorunlar yaşarken önce kendime karşı sonra herkese karşı daha sabırlı ve anlayışlı olmayı öğretti” (K6)

“Duygusal anlarım ve stresli anlarımda beni daha çok sakinleştirdi.” (K10)

Sonuç ve Tartışma

Mevcut araştırmada; piyano eğitiminin akademik yaşama katkısı “bilişsel katkı”, “disiplin ve sorumluluk”, “zaman yönetimi becerisi” ve “motivasyon” temalarında olduğu gözlemlenmiştir. Piyano eğitimi alan katılımcılar; dikkatlerinin, problem çözme ve çok yönlü düşünme becerilerinin geliştiğini ifade etmişlerdir. Buna ek olarak; öz disiplin, sabır, özveri, zaman verimli kullanımı, akademik motivasyon ve başarılarının arttığı ifade etmişlerdir. Alanyazın incelendiğinde piyano eğitimi, eleştirel düşünme becerilerini geliştirerek akademik kültürün oluşmasına katkı sağladığı görülmektedir (Tu, 2024). Kısa süreli piyano eğitimi, genel öğrenme için önemli olan çalışma hafızasını, kelime tanıma ve dikkat becerilerini geliştirmektedir (Huseynova, Eğilmez ve Engür, 2019; Price-Mohr ve Price, 2021). Bunun yanı sıra, öğrencilerin iyi öğrenme alışkanlıkları oluşturmalarına yardımcı olmaktadır (Jia ve Esperanza, 2024). Okul müzik notlarının yükselmesine ve öz saygının artmasına katkı sağlamaktadır (Costa-Giomi, 2004).

Piyano eğitimin katılımcıların “özgüven”, “iletişim becerileri” ve “sosyal ilişkiler” katkı sağladığı gözlemlenmiştir. Piyano eğitimi alan katılımcılar; sosyal ortamda rahat hissettiklerini, kendine güvenlerinin arttığı ve kendini ifade edebilme becerilerinin arttığını ifade etmişlerdir. Buna ek olarak; yeni arkadaşlıklar edinme, grup çalışmalarında daha aktif rol alma ve ilişkilerde yakınlık geliştirdiklerini ifade etmişlerdir. Piyano dersi alan çocukların, almayanlara kıyasla daha iyi kelime dağarcığına ve sözel sıralama becerilerine sahip olabilmektedir. Bu da dil ile ilgili beceriler üzerinde olumlu bir etki sağlayarak (Piro ve Ortiz, 2009), iletişim becerilerini geliştirmektedir (Tu, 2024). Aynı zamanda, akranlara iş birliği yapma becerilerini artırarak sosyal becerilerin olumlu yönde etkilemektedir (Na ve Cheong, 2024).

Piyano eğitiminin duygusal gelişime katkısında “duygusal iyi oluş”, “duygu düzenleme” ve “benlik saygısı” temaları oluşmuştur. Katılımcılar piyano eğitimi almaya başladıktan sonra; daha sabırlı olduklarını, kendilerini daha iyi hissetmeye başladıklarını, mutlu ve huzurlu hissettiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca stresi azalttığını, duyguları kontrol etme, duygularını ifade edebilme becerilerinin ve benlik saygılarının arttığını ifade etmişlerdir. Yapılandırılmış piyano dersleri, duygusal zekanın temel bileşenleri olan kişilerarası becerileri geliştirebilir (Campayo-Muñoz, Cabedo-Mas ve Hargreaves, 2020). Piyano da dahil olmak üzere müzik eğitimi, duyguları tanıma ve yönetme, olumlu ilişkiler kurma ve sorumlu kararlar alma gibi daha iyi sosyal-duygusal öğrenme sonuçlarıyla bağlantılıdır (Ju ve Yoong, 2025). Piyano eğitimi öğrencilerin duygularını ifade etmelerine ve anlamalarına yardımcı olur, duygusal büyümeyi ve öz düzenlemeyi teşvik eder. Uzun vadeli kişisel gelişim için çok önemli olan olumlu tutumların, motivasyonun ve duygusal iletişim becerilerinin

gelişimini teşvik eder (Lan ve Zhou, 2024; Muñoz ve Mas, 2017; Ju ve Yoong, 2025). Bu durum, kişisel ve duygusal uyumu önemli ölçüde etkilemektedir (Lee, 2022).

Kaynaklar

- Campayo-Muñoz, E., Cabedo-Mas, A., & Hargreaves, D. (2020). Intrapersonal skills and music performance in elementary piano students in Spanish conservatories: Three case studies. *International Journal of Music Education*, 38, 112-93. <https://doi.org/10.1177/0255761419873782>.
- Costa-Giomi, E. (2004). Effects of Three Years of Piano Instruction on Children's Academic Achievement, School Performance and Self-Esteem. *Psychology of Music*, 32, 139-152. <https://doi.org/10.1177/0305735604041491>.
- Creswell, J. W. (2017). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (Çev. M. Bütün & S. B. Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Hanna-Pladdy, S. (2009). "Cognitive aging and neuroplasticity in music." *Psychology of Music*.
- Huseynova, E., Eğilmez, H., & Engür, D. (2019). Effect of piano education on the attention skills of 7-12 year old children. *Educational Research and Reviews*. <https://doi.org/10.5897/ERR2019.3727>.
- Jia, X., & Esperanza, M. (2024). Factors Influencing Students' Learning Preferences in College Piano Teaching and Countermeasures. *International Journal of Education and Humanities*. <https://doi.org/10.54097/dqwzae03>.
- Ju, M., & Yoong, C. (2025). An Investigation of the Quality of Preschool Piano in Weifang. *Journal of Lifestyle and SDGs Review*. <https://doi.org/10.47172/2965-730x.sdgsreview.v5.n01.pe04754>.
- Kasap, A. (2004). *Piyano eğitiminde temel ilkeler ve öğretim yöntemleri*. Müzik Eğitimi Yayınları.
- Kasap, B.T. (2004-Nisan). Müzik öğretmeni yetiştiren kurumlardaki yardımcı çalgı dersleri üzerine bir araştırma. 1924-2004 Musiki Muallim Mektebinden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumu Bildirisi, Süleyman Demirel Üniversitesi, 160-175.
- Lan, X., & Zhou, Y. (2024). Psychological Analysis and Psychological Training of Piano Teaching Based on the Analysis of Emotional Characteristics. *International Journal of Cognitive Informatics and Natural Intelligence*. <https://doi.org/10.4018/ijcini.356384>.
- Lee, H. (2022). The influences of college life adaptation and career decision self-efficacy on career achievement stress: Focus on students majoring in piano performance in South Korea. *International Journal of Music Education*, 40, 315-327. <https://doi.org/10.1177/02557614211050991>.
- MacIntyre, T. (2011). "The role of music education in the development of self-concept." *International Journal of Music Education*

- Muñoz, E., & Mas, A. (2017). The role of emotional skills in music education. *British Journal of Music Education*, 34, 243-258. <https://doi.org/10.1017/S0265051717000067>.
- Na, Z., & Cheong, L. K. (2024). Social Learning Experience and Its Impact on Piano Performance among Chinese Students. *International Journal of Advanced Research in Education and Society*, 6(1), 796-804.
- Piro, J., & Ortiz, C. (2009). The effect of piano lessons on the vocabulary and verbal sequencing skills of primary grade students. *Psychology of Music*, 37, 325-347. <https://doi.org/10.1177/0305735608097248>.
- Price-Mohr, R., & Price, C. (2021). Learning to Play the Piano Whilst Reading Music: Short-Term School-Based Piano Instruction Improves Memory and Word Recognition in Children. *International Journal of Early Childhood*, 53, 333-344. <https://doi.org/10.1007/s13158-021-00297-5>.
- Temur, İ. (2014). “Avrupa Birliği-Türkiye’nin Demografik Yapısı ve Gençlik Politikaları”, *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 2, 3, (ss. 80-101).
- Tu, C. (2024). Features of the formation of academic culture of future pianists. *Education. Innovation. Practice*. <https://doi.org/10.31110/2616-650x-vol12i2-010>.
- Tufan, A. (1997). *Piyano öğretiminde yöntemler ve teknikler*. Ankara: Gazi Üniversitesi Yayınları.
- Tufan, S. (1997). “Mavi Nota Müzik ve Sanat Dergisi” Yıl. 5 Sayı. 24, Nisan,1997
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yönetken, H. B. (1993). *Türkiye’de müzik eğitiminin önemi*. Müzik Eğitimi Ankara: Müzik Ansiklopedisi yayınları.
- Zahavi, D. (2018). *Husserl’in Fenomenolojisi*. Say Yayınları.

İLKÖĞRETİM MATEMATİK ÖĞRETMEN ADAYLARININ DETERMINANT KONUSUNDA AKADEMİK BAŞARILARININ İNCELENMESİ

Uzman Selin KAYA

Dokuz Eylül Üniversitesi,

Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Matematik Eğitimi Bilim Dalı,

E-posta Adresi: selinkaya370@gmail.com

ORCID ID: 0009-0004-6753-9841

Prof.Dr.Süha YILMAZ

Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi

Matematik Eğitimi Anabilim Dalı,

E-posta Adresi :suha.yilmaz@deu.edu.tr

ORCID ID: 0000 -0002-8330-9403

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim matematik öğretmen adaylarının determinant konusunda matematik başarılarını incelemektir. Ayrıca öğretmen adaylarının, konu ile ilgili temel kavram ve ilkeleri bilme, konuda geçen temel kavram ve ilkeleri mantıksal bir tutarlılıkla ilişkilendirebilme ve konu ile alanın diğer konularını ilişkilendirebilme becerilerini incelemek amaçlanmıştır.

Araştırmanın örneklemini 2023-2024 eğitim öğretim yılı güz döneminde Dokuz Eylül Üniversitesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği Programında öğrenim gören 2. sınıf ilköğretim matematik öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın amacı doğrultusunda 6 alt probleme cevap aranmaktadır. Bu çalışmada genel tarama modeli kapsamında; Determinant konusuyla ilgili başarı testi uygulanırken tekil tarama modeli kullanılmıştır. Bu test, ilköğretim matematik öğretmen adaylarının determinant konusunda akademik başarılarını ölçmek amacıyla geliştirilen “Determinant Konu Alan Bilgisi Başarı Testidir. Testten elde edilen veriler SPSS paket programına girilmiş ve verilerin analiz aşamasında t-testi, tek faktörlü varyans analizi (ANOVA), faktör analizi ve Pearson korelasyon testi yapılmıştır.

Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının determinant konu alan bilgisi başarı testinden alınan yanıtları incelenmiştir. İncelenen veriler doğrultusunda öğretmen adaylarının determinant konusunda başarılı oldukları sonucuna varılmıştır. Araştırmada determinantla ilgili temel kavramların iyi bir şekilde öğretilmesiyle, lineer cebir dersine yönelik çeşitli problemlerin çözülmesi kolaylaşmış olacağı sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler : Lineer cebir, öğretmen adayları, determinant

1. GİRİŞ VEYA BAŞLIK

1.1.Problem Durumu

Tutum kavramı da Matematik öğrenimine yönelik öğrenme sürecini doğrudan etkileyen önemli bir faktördür. Katz (2002), tutumu bir düşünme tarzı olarak tanımlayarak, bireylerin değerlerine dayalı olarak geliştiğini ve bir simgeyi, nesneyi, dünyayı ya da bir kişiyi iyi, kötü, yararlı veya zararlı gibi farklı yönleriyle algılama biçimi olarak ortaya çıktığını belirtmiştir. Ayrıca, tutumun bazı temel özelliklerini de dile getirir; bunlar arasında tutumların tecrübeler üzerinden kazandırıldığını, edinilen tutumların hemen yok olmadığı ve bir süreliğine devamlılığının sağlandığını ve bu tutumların kişilerin davranışlarında olumlu ya da olumsuz değişikliklere sebep olabileceğini belirtir(Tavşancıl, 2002). Bu bağlamda Akyıldız (2013) tarafından yapılan bir çalışmada öğretmen adaylarının lineer cebir kavramlarında başarısız olduklarını ve lineer cebir dersine yönelik olumsuz tutumlar sergiledikleri sonucuna varmıştır. Ayrıca, lineer cebir kavram başarıları ile matematiğe yönelik tutumları arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu kanısına varılmıştır. Bu bulgulara göre, öğretmen adaylarının lineer cebir konularındaki başarısızlıklarının, derse olan ilgilerini olumsuz etkileyebileceği ya da olumsuz tutumların, öğretmen adaylarının lineer cebir başarılarını düşürebileceği söylenebilir.

Matematik ve geometri derslerinde başarısız olan öğrencilerin, bu derslere karşı olumsuz bir tutum sergilemelerine sebep olabilir. Lisans düzeyinde yeterli bilgi, beceri ve donanıma sahip, kaliteli bir eğitim almış öğretmenler, matematik öğretiminde daha kararlı ve özgüvenli bir yaklaşım sergileyebilirler. Gelecekte öğretmen olacak adayların kaliteli ve kapsamlı bir eğitim almaları, yetiştirecekleri öğrencilerin bilgi düzeyini, eğitim kalitesini ve başarı oranını önemli ölçüde etkiler. Bu nedenle, sağlıklı ve sürdürülebilir bir eğitim sürecinin temelleri, en başından itibaren özenle izlenmeli ve denetlenmelidir. Çalışmanın problem durumunu ,ilköğretim matematik öğretmenliği öğretmen adaylarının determinant konusunda başarıları oluşturmaktadır.

1.2.Amaç ve Önem

Brown ve Borko (1992) tarafından yapılan bir çalışmaya göre, matematik öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgileriyle ilgili en önemli eksikliklerden biri, konu bilgilerini yeterince derinlemesine kavrayamamalarıdır. Even (1993)'e göre, bir matematik kavramının temsilleri, temel özellikleri ve alternatif çözüm yollarını bilmek, kavramsal ve işlemsel düzeyde konu alan bilgisinin şekillenmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Gelecekteki matematik öğretmenlerinin, matematiksel kavramları anlamlandırarak bu kavramları nasıl etkin bir şekilde kullanacaklarını bilmeleri gerekmektedir (Vinner, 1991).

Lineer cebir terimi yirminci yüzyılın ortalarına kadar kullanılmaya başlanmış olsa da, bu alandaki temeller, matris gösterimini geliştiren İngiliz matematikçiler Arthur Cayley, William Hamilton ve James Joseph Sylvester tarafından atılmıştır. Sonraki yıllarda, Josiah Willard Gibbs'in vektörel çarpımı tanımlarken 3×3 boyutunda bir determinant kullanması, determinantlara önemli bir anlam katmıştır. Ardından yapılan çalışmalar ve vektörel analizin pratik hayatta kullanılmaya başlanması, bu alandaki araştırmaların hızla ilerlemesine katkı sağlamıştır. Geometri ile matrisler arasındaki derin ilişki, mekanik gibi alanlarda pratik

çözümler sunarak araştırmacıların yoğun ilgi gösterdiği bir konu haline gelmiştir. Örneğin, Maxwell denklemleri, bu etkileşimin ve gelişimin en çarpıcı örneklerinden biridir.

Bu çalışmanın amacı, matematik öğretmen adaylarının determinant konusundaki başarı seviyelerini ve cebire yönelik tutumlarını incelemektir. Ayrıca, adayların bu konuya ilişkin temel kavram ve ilkeleri bilme, bu kavramları mantıksal bir bütünlük içinde ilişkilendirme ve konuyu diğer matematiksel alanlarla bağdaştırma becerileri değerlendirilecektir. Başarı testinin hazırlanmasında bu unsurlar dikkate alınacaktır. Elde edilen determinant başarı puanları ile cebire yönelik tutum arasındaki ilişki analiz edilecek, ayrıca determinant başarı puanları ve lineer cebire yönelik tutum ile cinsiyet arasındaki anlamlı farklılıklar araştırılacaktır.

Bu çalışmanın amacı, matematik öğretmen adaylarının determinant konusundaki başarı seviyelerini incelemektir. Ayrıca, adayların bu konuya ilişkin temel kavram ve ilkeleri bilme, bu kavramları mantıksal bir bütünlük içinde ilişkilendirme ve konuyu diğer matematiksel alanlarla bağdaştırma becerileri değerlendirilecektir. Başarı testinin hazırlanmasında bu unsurlar dikkate alınacaktır.

1.3.Problem Cümlesi

“ Matematik öğretmen adaylarının determinant konudaki alan bilgisi ne düzeydedir?”

Alt Problem Cümleleri

Bu çalışmanın alt problemleri:

1. İlköğretim matematik öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının determinant konusunda akademik başarıları,

a) cinsiyet,

b) mezun oldukları ortaöğretim kurumu,

c) yaş,

d) alanlarıyla ilgili herhangi bir yerde çalışma durumuna göre anlamlı fark göstermekte midir?

1.4.Sınırlılıklar (Opsiyonel)

1.Araştırma Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği 2.sınıf öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilecektir.

2. Araştırma zaman açısından 2023-2024 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.

3. Araştırma öğrencilerin “Determinant Konu Alan Bilgisi Başarı Testi” ile ‘İde edilen puanlar ile sınırlıdır.

4. Araştırma; determinant konusunun tamamını kapsamaktadır.

1.5.Varsayımlar (Opsiyonel)

- 1.Araştırmada kullanılan, öğrencilerin Determinant konusu hakkındaki akademik başarılarını ölçmeyi amaçlayan görüşme soruları için alınan uzman görüşlerinin yerinde ve yeterli olduğu kabul edilmektedir.
- 2.Araştırmanın seçilen örneklemin, evreni temsil ettiği varsayılmaktadır.
- 3.Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının veri toplamada ve yorumlamada yeterli olduğu kabul edilmektedir.
- 4.Matematik öğretmen adaylarının, veri toplama araçlarında yer alan soruları içtenlikle yanıtlamaları beklenmektedir.
- 5.Lineer cebire yönelik tüm konuları içermemektedir.
6. Çalışma boyunca öğretmen adaylarının, birbiriyle olumlu veya olumsuz etkileşim içinde bulunmadıkları varsayılmaktadır.

1.6.Tanımlar

Araştırma boyunca kullanılacak olan terimler aşağıda tanımlanmıştır.

Determinant: Determinant, matrisleri (kare matris olma koşulu ile) bir reel sayıya eşleyen fonksiyondur.

Lineer cebir: Matematiğin, vektör ve matrislerin vektörler üzerinde tanımlanan lineer dönüşümlerini ifade eden alanıdır (Spence, Insel ve Friedberg, 2000).

Tutum: Bireyin yaşamındaki bir olaya karşı güdüsel, duygusal, algısal ve zihinsel süreçlerinin kalıcı ve sürekli bir örgütlenmesidir (Krech, 1965).

Yeterlilik: Yeterlilik, “Bir işi etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri, tutum ve değerlerdir” şeklinde tanımlanmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı ([MEB], 2017).

2. DENEYSEL ÇALIŞMALAR (veya UYGULAMALAR)

VEYA VARSA DİĞER BAŞLIKLAR

. Determinant Konu Alan Bilgisi Başarı Testi araştırmacı tarafından geliştirilen ve bu konu alanında uzman görüşü alınmıştır. Başlangıçta başarı testinde kullanılması için daha fazla soru hazırlanacak, kapsam geçerliliği ve konuya uygun olması sağlamak amacıyla uzman görüşü alınıp gerekli düzenlemelerden sonra uygun maddeler teste alınacak ve bu şekilde başarı testinde açık uçlu ve test maddesinden oluşan soruların sayısı duruma göre azaltılmıştır. Başarı testinin, kapsam geçerliliğinin sağlanması amacıyla uzman görüşü alınmıştır. Soru maddelerinin uygunluğu ve anlaşılabilirliği hakkında uzman görüşleri doğrultusunda ölçeğin gerekli yerleri revize edilmiştir. Soruların anlaşılır ve sade olmasına dikkat edilmiştir.

3.3.1.Determinant Konu Alan Bilgisi Başarı Testi

Araştırmacı tarafından geliştirilen determinant konu alan bilgisi başarı testi başlangıçta 20 soru hazırlanarak uygulanmıştır. Soruların açık, anlaşılır ve sade olması göz önünde

bulundurulmuştur. Testin güvenilirliğini sağlamak gayesiyle madde analizi yapılarak sorularda gerekli yerlerde değişiklikler yapılmıştır. Geliştirilen başarı testi, öncelikle madde analizinin yapılabilmesi gayesiyle bir devlet üniversitesinde 2023-2024 yılında öğrenim görmekte olan 2. sınıf ilköğretim matematik öğretmen adaylarından 73 kişiye uygulanmıştır. Başarı Testi geliştirilirken madde analizi için uygulama yapılan grup, üniversitedeki mevcut 2. sınıf ilköğretim matematik öğretmen adaylarının sayısının az olması nedeniyle sınırlı sayıda kalmıştır. Excel programı yardımıyla uygulama sonucunda elde edilen veriler üzerinde madde istatistikleri hesaplanmıştır. Yapılan analizde testin ilk halinde KR20 güvenirlik katsayısı 0.60 şeklinde tespit edilmiştir. Sorular üzerindeki düzenlemeler madde ayırt edicilik indeksleri ve madde güçlük değerlerine bakılarak KR-20 değerinin yükselmesine dikkat edilerek yeniden düzenlenmiştir. Ayırt edicilik indeksi 0,19'dan küçük olan altı madde testten çıkarılmıştır. Bununla beraber 4,7,ve 8.soruların madde ayırt edicilik indeksi yaklaşık 0,28 olduğu için sorular düzenlenerek teste dahil edilmiştir. İlk olarak, soruların belirlenmesinde uzman görüşüne başvurulmuştur ardından içerik ve madde analizi yapılarak araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan başarı testi yeniden düzenlenmiştir. Bu kapsamda testten 6 soru çıkarılmış ve toplam soru sayısı 14 soruya düşürülmüştür. Yapılan düzenlemeler neticesinde KR-20 değeri 0.69 olarak bulunmuştur. Güvenirlik katsayısının 0.70 ve daha yüksek olması test puanlarının güvenilirliği için genel anlamda yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2004). Dolayısıyla “Determinant Konu Alan Bilgisi Başarı Testi”nin güvenilir olduğu söylenebilir. madde güçlük indeksi değerlerini ise bir testin uygulanan gruba ne kadar zor ya da basit geldiği hakkında bilgi sahibi olmamızı sağlar. Madde güçlük indeksi (P), “0” ile “1” arasında değerler almakla beraber her bir maddenin doğru cevaplanma oranını belirtmektedir. Madde güçlük indeksi 0’a yaklaştıkça soru zorlaşmakta, 1’e yaklaştıkça ise sorunun kolaylaştığı anlamına gelmektedir. Bu değere bakılarak, araştırmacı tarafından geliştirilen testin test maddelerinin büyük oranda doğru yanıtlandığını göstermektedir. Bununla birlikte maddelerin güçlük indeksi ortalaması hesaplandığında sonucun 0,7 çıktığı tespit edilmiştir. Buna bağlı olarak “Determinant Konu Alan Bilgisi Başarı Testi” kolay düzeyde zorluğa sahiptir denilebilir. Ancak 0.70 sınır değer olarak kabul edilebileceğinden, geliştirilen testin ayırt edici olabilecek seviyede olduğunu söyleyebiliriz. Soru maddelerinin uygunluğu ve anlaşılabilirliği hakkında uzman görüşleri ve yapılan madde analizi doğrultusunda ölçeğin gerekli yerleri revize edilmiştir. Son haliyle başarı testi 10 tane çoktan seçmeli test sorusunu içerir şekilde düzenlenmiştir.

Soru maddelerinin uygunluğu ve anlaşılabilirliği, madde analizinden elde edilen bulgular ve uzman görüşlerinin fikirleri doğrultusunda ölçeğin gerekli yerleri yeniden düzenlenmiştir. Yapılan revizyonlar neticesinde başarı testi, 14 çoktan seçmeli sorudan oluşacak şekilde yeniden düzenlenmiştir.

2. SONUÇLAR VE DEĞERLENDİRME

Bu çalışma 2023-2024 eğitim-öğretim yılında İzmir iline bağlı bir devlet üniversitesinde 2. Sınıf ilköğretim matematik öğretmen adaylarının determinant konusuna yönelik akademik başarılarını incelemek amacıyla yapılmıştır. Bu amaca yönelik olarak “Determinant Konu

Alan Bilgisi Başarı Testi” kullanılmıştır. Bu bölümde, çalışmanın alt problemlerinden elde edilen bulgular öncülüğünde ve ilgili alın yazın doğrultusunda yorumlara yer verilmiştir. İlköğretim matematik öğretmenliği lisans programında öğrenim görmekte olan 2.sınıf öğrencilerinin Lineer Cebir dersi kapsamında yer alan bu dersin temelini oluşturmakta önemli bir rol üstlenen ‘Determinant’ konusuna ilişkin bilgi düzeyleri incelenmiştir. Bu çerçevede Determinant Konu Alan Bilgisi Başarı Testinden elde edilen puanlar analiz edilmiştir.

5.2.1. İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Determinant Konusundaki Akademik başarıları

Araştırmanın ilk alt problemi ilköğretim matematik öğretmen adaylarının determinant konusuna ait kavramlara yönelik başarılarının öğrencilerin bazı kişisel özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediği ile alakalıdır. Bu alt probleme ait bulgular incelendiğinde:

İlköğretim matematik öğretmen adaylarının cinsiyetleri, mezun oldukları ortaöğretim kurumları, alanlarıyla alakalı dersane, etüt merkezi gibi bir yerde çalışmaları ya da çalışmamaları öğretmen adaylarının determinant konusundaki akademik başarılarını etkilememektedir.

Öğretmen adaylarının “Determinant Konu Alan Bilgisi Başarı Testi” puanlarının ortalaması göz önünde bulundurulduğunda adayların determinant konusundaki akademik başarılarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Genel manada öğretmen adaylarının determinant konusuna ilişkin bilgisinin güçlü olduğu, bu bağlamda öğretmen adaylarının determinanta yönelik anlayış düzeyleri ve akademik başarıları çarpıcı bir şekilde ortaya koyduğu söylenebilir.

4. GENEL DEĞERLENDİRME VE SONUÇLAR

1.Tartışma

Bu çalışmada, determinant konusundaki alan bilgisi incelenmiştir. Literatür taraması yapıldığında matematik eğitimi çalışmalarında,determinant konusundaki başarı ile doğrudan ele alan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle, araştırılan konuya benzer nitelik taşıyan diğer çalışmalara değinilmiştir.

Eğitim bilimleri literatüründe önemli bir araştırma alanı olan Matematik öğretmen adaylarının lisans düzeyinde aldıkları derslerdeki akademik başarıları ile alan yazında dikkat çeken bir araştırma konusu olmuştur. Bu doğrultuda yapılan çeşitli çalışmalar söz konusu değişken arasındaki ilişkilerin doğasını ve öğretim sürecine yansımalarını vurgulamaktadır.

Literatürdeki matematik başarısını araştıran çalışmalar incelendiğinde, bazı çalışmalarda erkeklerin kızlara nazaran matematikte daha başarılı olduğu (Randhawa, Beamer ve Lundberg, 1993) fakat tam tersi şekilde kızların matematikte erkeklerden daha başarılı olduğu kanısına varılan çalışmaların da yapıldığı söylenebilir (Erdoğan, Baloğlu ve Kesici, 2009).

Aygör ve Özdağ (2012), matris ve determinant konularında öğrencilerin karşılaştıkları kavram yanlışlarını belirlemek amacıyla, matematik bölümünde öğrenim görmekte olan 60 birinci sınıf öğrencisine lineer denklem sistemi çözümleriyle ilgili dört soru yöneltilmiş ve çözümleri için 75 dakika vermişlerdir. Öğrencilerin, lineer denklem sistemi sorularını çözmek

için Gauss-Jordan eliminasyon yöntemini kullanırken, determinant ve matris kullanmaları gerekmektedir. Araştırma neticesinde, öğrencilerin determinant ve matris kavramlarını karıştırdıklarını ve kavram yanılgıları yaşadıkları tespit edilmiştir. Ayrıca, lineer cebir öğretiminde kavramlar arasındaki ilişkilerin ve farklılıkların net bir şekilde belirtilmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Demir (2011) tarafından ilköğretim matematik öğretmenliği lisans öğrencileriyle gerçekleştirilen bir çalışmada, öğretmen adaylarının matematik öğretimine yönelik öz yeterlik inançları ve tutumları ele alınmış, lisans düzeyindeki öğretmen adaylarının matematik dersine ilişkin öz yeterlik inançlarının yüksek, matematiğe yönelik tutumlarının ise olumlu olduğu sonucuna varılmıştır. Yücel ve Koç (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, matematiğe karşı olumlu tutum sergileyen öğrencilerin bunula beraber akademik olarak daha başarılı oldukları tespit edilmiştir.

Stewart ve Thomas (2010) tarafından yapılan Lineer cebir alanında kavram temelli yapılan çalışmalarda, bazı kavramlar arasında ilişki kurmada zorluklar yaşandığını gösteren bir çalışma yapılmıştır. Açıkyıldız, (2013) tarafından matematik alanında yapılan diğer çalışmalarda, öğretmen adaylarının kavram bilgisine büyük oranda sahip olmalarına karşın bu kavramlar arasındaki ilişkileri yanlış yorumladıkları tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen adayları kavramları birbiri ile ilişkili şekilde anlamlandırma ve akabinde kullanma konusunda zorluk yaşadıkları gözlenmiştir (Mumcu, 2018).

Gelecek araştırmaların, farklı örneklem grupları ve farklı yöntemler kullanarak Lineer Cebir ve Determinant Konu Alan Bilgisi arasındaki ilişkiyi daha derinlemesine incelemesi, alan yazına önemli katkılar sağlayacaktır.

2. Öneriler

- Çalışmanın farklı boyut ve zaman dilimlerinde tekrarlanması, öğretmen adaylarının lineer cebir dersine yönelik tutumları ve determinant konusundaki akademik başarılarında herhangi bir değişiklik olup olmadığının belirlenmesi açısından önemli olacaktır.
- Araştırmada kullanılan araştırmacı tarafından geliştirilen determinant konu alan testinin başka çalışmalarda tekrardan uygulanarak geçerlik ve güvenirlik analizlerinin tekrarlanması, ölçme araçlarının daha geçerli ve güvenilir bir hale gelmesine katkı sağlayacaktır.
- İlköğretim matematik öğretmen adaylarının determinant konusundaki akademik başarıları araştırmacı tarafından geliştirilen 14 soruluk çoktan seçmeli test ile uygulanmıştır. Sadece çoktan seçmeli test sorusu uygulamak yerine açık uçlu sorularda uygulanıp öğrencilerin cevapları hakkında daha derinlemesine bir araştırma yapılabilir.
- Bu çalışmada, determinant konusundaki akademik başarıları ayrıntılı şekilde incelenmiştir. Ayrıca, öğretmen adaylarının diğer temel matematik derslerine, örneğin istatistik, soyut matematik, analiz, diferansiyel denklemler, analitik geometri gibi derslere yönelik alan dili becerilerinin de ele alındığı benzer çalışmalar da yapılabilir. Bu tür çalışmalar, öğretmen adaylarının farklı matematik alanlarındaki bilgi seviyelerini ve konu alan bilgisini daha kapsamlı bir şekilde değerlendirmeye olanak sunacak ve öğretim yöntemlerinin geliştirilmesine katkı sağlayacaktır.
- İlköğretim matematik öğretmenliği ikinci sınıf öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen bu çalışma daha geniş bir öğretmen adayları kitlesi ile de gerçekleştirilebilirdi. Hatta

öğretmen adaylarıyla birlikte matematik bölümü öğrencileri ile de yine bu çalışma doğrultusunda benzer bir araştırma örneklemini daha kapsamlı olacak şekilde yürütülebilir. Matematik bölümü öğrencileri, çoğunlukla daha ileri düzeyde matematiksel teorilere ve konulara odaklandıkları için, bu öğrencilerin eğitim süreçlerinde karşılaştıkları zorluklar ve tutumlar, öğretmen adaylarının yaşadığı deneyimlerden değişiklik gösterebilir. Matematik bölümü öğrencilerinin, ilköğretim matematik öğretmen adaylarına göre, matematik alan bilgisi konusunda daha derin bir uzmanlık ve bilgi sahibi olma kaygısını taşıdıkları ihtimali de düşünülmektedir. Sonuç olarak ilköğretim matematik öğretmen adayları ile matematik bölümü öğrencilerinin konu alan bilgisi ile matematiğe olan tutumları farklılık göstermesi de ihtimaller arasında olduğundan bu farklılıklar bilimsel araştırmaların sonuçlarını etkileyebilir.

- Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarıyla determinant konusundaki akademik başarılarını ve öz yeterliliklerini inceleyen çalışmaların sayısının oldukça az olduğu tespit edilmiştir. Bu alanla alakalı araştırmaların sayısı artırılarak, determinant konusuna dair daha çok veriye ulaşılabilir ve böylelikle öğretim süreçleri daha etkin hale getirilebilir. Determinant konusu, matematiğin temel ve önemli bir konusudur, özellikle lineer cebir gibi diğer derslerle olan ilişkili olması önemli olmasının bir nedenidir.. Bu dersler arasındaki ilişkilerin oluşturulması ve bu ilişkilerin anlaşılması, öğrencilerin matematiksel düşünme becerilerini geliştirmeleri açısından büyük önem taşımaktadır. Dolayısıyla, determinant konusundaki akademik başarının ayrıntılı bir biçimde incelenmesi, öğretmen adaylarının etkililiğinin ve başarılarının artırılması için önemli bir adım olacaktır.

KAYNAKÇA

Arslan-Kılcan, S. (2006). *İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Kesirlerle Bölmeye İlişkin Kavramsal Bilgi Düzeyleri*. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu. (UMİ NO: 188598)

Altun, M. ve Arslan, Ç. (2006). İlköğretim öğrencilerinin problem çözme stratejilerini öğrenmeleri üzerine bir çalışma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 1-21.

Altun, M. (2004). İlköğretim ikinci kademe (6, 7 ve 8. sınıflarda) matematik öğretimi. Ankara: Alfa Yayıncılık.

Altun, M. (2001). İlköğretim İkinci Kademedeki Matematik Öğretimi, İstanbul: Aktüel.

Aydın, S. (2009a). Lineer cebir eğitimi üzerine. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10(1), 93-105.

Aydın, S. (2009b). The factors affecting teaching linear algebra. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1(2009), 1549-1553

Aygor, N. & Ozdag, H. (2012). Misconceptions in linear algebra: the case of undergraduate students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 2989 – 2994.

Baki, M. ve Çekmez, E. (2012). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının limit kavramının formal tanımına yönelik anlamalarının incelenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 3(2), 81-98.

Bağcı, H. (2007). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Derslerine Yönelik Tutumları ile Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma. (Yayımlanmamış doktora tezi) Ankara: G.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Ball, D. L., Thames, M. H. ve Phelps, G. (2008). Content Knowledge For Teaching: What Makes It Special?. *Journal Of Teacher Education*, 59(5), 389-407.

Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise Of Control*. New York: Freeman.

Baykul, Y. (2000). *İlköğretimde Matematik Öğretimi: 1-5. Sınıflar İçin*. (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Bekdemir, M. (2012). Öğretmen Adaylarının Çember ve Daire Konularında Kavram Ve İşlem Bilgilerinin Değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 83-95.

Birgin, O, Kutluca, T ve Gürbüz, r. (2008). Yedinci Sınıf Matematik Dersinde Bilgisayar Destekli Öğretimin Öğrenci Başarısına Etkisi. 8th International Educational Technology Conference Book, 879-882. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Büyüköztürk, Ş. (2004) *Veri Analizi El Kitabı*. 4. Basım. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Carlson, D. (1993). Doğrusal cebir öğretimi: sis her zaman yuvarlanmak zorunda mı?, *The College Mathematics Journal*, 24(1), 29-40.

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.

Çakıcı, D. (2005). Ön örgütleyicilerin okumaya yönelik tutum ve okuduğunu anlama üzerindeki etkileri. Yayımlanmamış doktora tezi, D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü- İzmir.

Çıkrıkçı F. H. (2015). Ortaokul Matematik Öğretmen Adaylarının Cebir Öğrenme Alanına İlişkin Alan ve Pedagojik Alan Bilgilerinin İncelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir. (UMİ No: 395286)

Denzin, N. K. ve Lincoln, Y. S. (2018). *The SAGE handbook of qualitative research*. Sage.

Denzin, N. K. ve Lincoln, Y.S. (2008). *Introduction: Entering the Field of Qualitative Research*, (Editörler: Denzin, N.

Dikovic, L. (2007). Interactive Learning and Teaching of Linear Algebra by Web Technologies: Some Examples. *The Teaching of Mathematics*, 10, 109- 116.

Dorier, J.L. (1998). The Role of Formalism in the Teaching of the Theory of Vector Spaces. *Linear Algebra and its Applications* (275), 14, 141–160.

Dorier, J.L. ve Sierpinska, A. (2001). Doğrusal cebirin öğretimi ve öğrenimi üzerine araştırma. D. Holton ve diğerleri (Ed.), *Üniversite Düzeyinde Öğretme ve Öğrenme - Bir ICMI Çalışması* içinde (ss. 253-271). Dordrecht: Kluwer Akademik Yayıncılar.

Dorier, J. L. (1998). Vektör uzayları teorisinin öğretiminde formalizmin rolü. *Doğrusal Cebir ve Uygulamaları*, 275-276, 141-160.

Duran, M. ve Kaplan, A. (2016). Lise Matematik Öğretmenlerinin Türevin Tanımına ve Türev Süreklilik İlişkisine Yönelik Pedagojik Alan Bilgileri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (2), 795-831. DOI: 10.17556/jef.68600

Ertem, S. ve Alkan, H. (2004). İlköğretim Öğrencilerinin Matematiğe Yönelik Tutumlarının Oluşmasına Etkili Olan Faktörlerin Belirlenmesi. *VI. Ulusal Fen Bilimleri Ve Matematik Eğitimi Kongresi'nde Sunulmuş Bildiri*, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Ertem, S. ve Alkan, H. (2004). İlköğretim Öğrencilerinin Matematiğe Yönelik Tutumlarının Oluşmasına Etkili Olan Faktörlerin Belirlenmesi. *VI. Ulusal Fen Bilimleri Ve Matematik Eğitimi Kongresi'nde Sunulmuş Bildiri*, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Erçerman, B. (2008). Kavramsal ve İşlemsel Bilgi Bağlamında Lise Öğrencilerinin Lineer Cebir Bilgilerinin Değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.

Erdem, A. R. (2015). Türkiye’deki Öğretmen Yetiştirmenin A,B,C si. *Journal of Teachers Education and Educators*, 4(1), 16-38.

Erdem, A. R. (2015). Türkiye’deki Öğretmen Yetiştirmenin A,B,C si. *Journal of Teachers Education and Educators*, 4(1), 16-38.

Erçerman, B. (2008). Kavramsal ve işlemsel bilgi bağlamında lise öğrencilerinin lineer cebir bilgilerinin değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Van

Even, R.(1993).Subject-Matter Knowledge And Pedagogical Content Knowledge: Prospective Secondary Teachers And The Function Concept. *Journal For Research In Mathematics Education*, Vol. 24, No. 2, Pp. 94-116, 1993.

Gueudet-Chartier, G. (2004). Should We Teach Linear Algebra through Geometry? *Linear Algebra and Its Applications*, 379, 491-501.

Günhan, B. C.(2006). İlköğretim II Kademedeki Matematik Dersinde Probleme Dayalı Öğrenmenin Uygulanabilirliği Üzerine Bir Araştırma (Doktora Tezi). Dokuz Eylül

Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanından Erişildi (moi no: 206025)

Güven, K.(1990).İlkokul 5. Sınıfla Matematik Programı Ve Öğretimi Üzerine Bir Araştırma. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları

Günhan, B. C.(2006). İlköğretim II Kademedede Matematik Dersinde Probleme Dayalı Öğrenmenin Uygulanabilirliği Üzerine Bir Araştırma (Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanından Erişildi (moi no: 206025)

Gökkurt, B. ve Soylu, Y. (2016a). Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Matematiksel Alan Bilgilerinin İncelenmesi: Prizma Örneği. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16(2), 451- 481

Harel, G. (2000). Principles of Learning and Teaching of Linear Algebra: Old and New Observations in J.-L. Dorier (Ed.), On the Teaching of Linear Algebra (ss. 177-189). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Harel, G. (1987). Doğrusal cebir içeriği sunumlarındaki varyasyonlar. Matematik Öğrenimi İçin, 7(3), 29-32.

Harel, G. (1989). Doğrusal cebir öğretiminde çoklu somutlaştırma ilkesini uygulamak: Aşinalık ve gösterim biçimi yönü. Okul Bilimi ve Matematik, 89(1), 40-57.

Işık, A. ve Baran Kaya, T. (2017). Sınıf Öğretmenliği Programı Öğrencilerinin Matematiksel Alan Bilgilerinin İncelenmesi. Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19(1), 117-145 DOI: 10.17556/Erziefd.291219

Işık, A. ve Baran Kaya, T. (2017). Sınıf Öğretmenliği Programı Öğrencilerinin Matematiksel Alan Bilgilerinin İncelenmesi. Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19(1), 117-145 DOI: 10.17556/Erziefd.291219

Işık, A. ve Baran Kaya, T. (2017). Sınıf Öğretmenliği Programı Öğrencilerinin Matematiksel Alan Bilgilerinin İncelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 117-145 DOI: 10.17556/Erziefd.291219

Đnceoğlu, M. (2000). Tutum-algı iletişim. Ankara: Đmaj Yayıncılık.

İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı, 2005.

<https://medium.com/@kubii/determinant-nedir-28f5bef0608a> Temel ve Genel Matematik, Ankara, 1990.

İnternet

Kahan, J. A., Cooper, D.A. ve Bethea, K. A. (2003). The Role Of Mathematics Teachers' Content Knowledge İn Their Teaching: A Framework For Research Applied To A Study Of Student Teachers. *Journal Of Mathematics Teacher Education*, 6(3), 223-252.

Kolman, B., Hill, D.R. (2002). Uygulamalı Lineer Cebir. Çeviri Ed: Ömer Akın. Palme Yayıncılık, Ankara.

Konyalıoğlu, A.C., Tortumlu, N., Durkaya, M. ve Hızarcı, S., (2011). Matematik Öğretmen Adaylarının Limit Kavramını Kavramsal Anlamaları Üzerine. ¹ Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi. 23, 279-290.

Konyalıoğlu, A., Tortumlu, N., Kaplan, A., Işık, A. ve Hızarcı, S. (2011). Matematik Öğretmen Adaylarının İntegral Kavramını Kavramsal Anlamaları Üzerine. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1),1-8.

Konyalıoğlu, A.C., Işık, A., Kaplan A., Hızarcı, S., & Durkaya, M. (2011). Visualization Approach in Teaching Process of Linear Algebra. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 4040–4044.

Konyalıoğlu, A., Tortumlu, N., Kaplan, A., Işık, A. ve Hızarcı, S. (2011). Matematik Öğretmen Adaylarının İntegral Kavramını Kavramsal Anlamaları Üzerine. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1),1-8.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1985). İnsan ve insanlar. İstanbul: Beta Yayınları.

Karasar, N. (2009). Bilimsel Araştırma Yöntemi, 20. Baskı, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara

K.; Lincoln, Y. S), İçinde The landscape of qualitative research: Theories and Issues, ss.1-34. Sage.

Lipschutz, S. (1995). Lineer Cebir, Çev.Ed. H. Hilmi Hacısalihoğlu, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Lipschutz, S. (1991). Theory and problems of linear algebra. New York: McGraw-Hill International Book Company.

MA Bitta, L Mathe, O Liwimbi, PF Dos Santos, O Atilola, S Jansen, JAD Tine, C **Akran...**

Journal of Global Health, **2022**

MH Büyükcavuş, Y Findik, T **Baykul** - Journal of Craniofacial,2020

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018). Matematik Dersi (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: MEB Talim Terbiye Başkanlığı Yayınları.

Mostow, G.D. and Sampson, J.H. (1969). Linear Algebra, McGraw-Hill Book Comp. New York, America

Oktaç, A. (2008). Ortaöğretim Düzeyinde Lineer Cebir ile İlgili Kavram Yanılgıları. In M.F. Özmantar, E. Bingölbalı, H. Akkoç (Eds.), *Matematiksel Kavram Yanılgıları ve Çözüm Önerileri*, Pegem Akademi, Ankara, 2008.

Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, 2017

Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, 2009 T Gifford - 2009 -
api.taylorfrancis.com

Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. Ankara Erişim Adresi: http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_yyretmenlyk_mesle_yy_genel_yeterlyklery.pdf.

Özer, B. ve Gelen, İ. (2008). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerine Sahip Olma Düzeyleri Hakkında Öğretmen Adayları ve Öğretmenlerin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (9), 39-55.

Özer, B. ve Gelen, İ. (2008). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerine Sahip Olma Düzeyleri Hakkında Öğretmen Adayları ve Öğretmenlerin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (9), 39-55.

Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2022 (Sayı 51: Özel sayı 1) E. Arslan

Pecuch-Herrero, M. (2000). Strategies and Computer Projects for Teaching Linear Algebra. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 31, 181-186

Peker, M. Ve Mirasyedioğlu, Ş. (2003). Lise 2. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik Tutumları Ve Başarıları Arasındaki İlişki. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(14), 157-166.

Pehlivan, Y. (b.t.). *Lineer cebir*. 5 Mayıs 2013.
<http://nucth.physics.wisc.edu/personnel/yamac/LinearAlgebra/Bilgi.html>

Schoenfeld, A. E. (1992). Learning To Think Mathematically: Problem Solving, Metacognition, And Sense Making İn mathematics İn Grouws D. A. (Ed.), *Handbook Of Researchon Mathematics Teaching And Learning*, 334-370.

Seferoğlu, S.S. (2004). Öğretmen Yeterlilikleri ve Mesleki Gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.

Seferoğlu, S.S. (2004). Öğretmen Yeterlilikleri ve Mesleki Gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.

- Shulman, L. (1986). Paradigms and research programs in the study of teaching: a contemporary prespective. In M, Wittrock (Eds.), *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillian Publishing Company.
- Shulman, L. S. (1986) Those Who Understand: Knowledge Growth İn Teaching. *Educational Researcher*, 15, 4–14.
- Smith, M.B. (1968). Attitude Change. International Encyclopedia Of The Social Sciences. Crowell and Mac Millan.
- Spence, E. L., Insel, A. J. & Friedberg, S. H. (2000). Elementary linear algebra. New Jersey: Prentice Hall.
- Sulak, H., Ardahan H., Avcıoğlu, A. ve Sulak, H. (1999), Sayıların Öğretiminde Yanılgıların Teşhisi Ve Alınması Gereken Tedbirler. Araştırma Vakfı Projesi, Selçuk Üniversitesi, Konya. Proje No:96-123.
- Sulak, H., Ardahan H., Avcıoğlu, A. ve Sulak, H. (1999), Sayıların Öğretiminde Yanılgıların Teşhisi Ve Alınması Gereken Tedbirler. Araştırma Vakfı Projesi, Selçuk Üniversitesi, Konya. Proje No:96-123.
- Tavşancıl, E. (2002). Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Türnüklü, E. B. (2005). Matematik öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgileri ile matematiksel alan bilgileri arasındaki ilişki. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, 21, 234 - 247.
- Uhlig, F. (2003). Doğrusal cebir öğretimine yeni, birleştirilmiş, dengeli ve kavramsal bir yaklaşım. *Doğrusal Cebir ve Uygulamaları*, 361, 147-159.
- Wang, Tse-Wei, 1989. A course on applied linear algebra, *Chemical Engineering Education*, 23 (4), 236-241.

İLKÖĞRETİM MATEMATİK ÖĞRETMEN ADAYLARININ LINEER CEBİR-1- DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ

Uzman Selin KAYA

Dokuz Eylül Üniversitesi,
Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Matematik Eğitimi Bilim Dalı,
E-posta Adresi: selinkaya370@gmail.com
ORCID ID: [0009-0004-6753-9841](https://orcid.org/0009-0004-6753-9841)

Prof.Dr.Süha YILMAZ

Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi
Matematik Eğitimi Anabilim Dalı,
E-posta Adresi : suha.yilmaz@deu.edu.tr
ORCID ID: 0000 -0002-8330-9403

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim matematik öğretmen adaylarının lineer cebir-1- dersine yönelik tutumlarını incelemektir. Ayrıca öğretmen adaylarının, konu ile ilgili temel kavram ve ilkeleri bilme, konuda geçen temel kavram ve ilkeleri mantıksal bir tutarlılıkla ilişkilendirebilme ve konu ile alanın diğer konularını ilişkilendirebilme becerilerini incelemek amaçlanmıştır.

Araştırmanın örneklemini 2023-2024 eğitim öğretim yılı güz döneminde Dokuz Eylül Üniversitesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği Programında öğrenim gören 2. Sınıf lisans öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın amacı doğrultusunda ,Lineer cebir-1- dersine yönelik tutum ölçeği uygulanırken ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu ölçek, öğretmen adaylarının Lineer Cebir-1- dersine karşı algı ve tutumlarını ölçmek için Pınar Akyıldız (2013), tarafından geliştirilen “Lineer Cebir Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” dir. Ölçekten elde edilen veriler SPSS paket programına girilmiş ve verilerin analiz aşamasında t-testi, tek faktörlü varyans analizi (ANOVA), faktör analizi ve Pearson korelasyon testi yapılmıştır.

Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının lineer cebir-1- dersine yönelik tutum ölçeğinden alınan yanıtları incelenmiştir. İncelenen veriler doğrultusunda öğretmen adaylarının lineer cebir dersine yönelik tutumlarının puan ortalamaları incelendiğinde olumlu görüşlerin yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada determinantla ilgili temel kavramların iyi bir şekilde öğretilmesiyle, lineer cebir-1- dersine yönelik çeşitli problemlerin çözülmesi kolaylaşmış olacağı sonucuna varılmıştır. Araştırmanın son alt probleminde ise öğretmen adaylarının determinant konu alan bilgisi ile lineer cebir-1- dersine yönelik tutum düzeyleri arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Lineer cebire yönelik tutum, öğretmen adayları, determinant

1. GİRİŞ VEYA BAŞLIK

1.1.Problem Durumu

Tutum kavramı da Matematik öğrenimine yönelik öğrenme sürecini doğrudan etkileyen önemli bir faktördür. Katz (2002), tutumu bir düşünme tarzı olarak tanımlayarak, bireylerin değerlerine dayalı olarak geliştiğini ve bir simgeyi, nesneyi, dünyayı ya da bir kişiyi iyi, kötü, yararlı veya zararlı gibi farklı yönleriyle algılama biçimi olarak ortaya çıktığını belirtmiştir. Ayrıca, tutumun bazı temel özelliklerini de dile getirir; bunlar arasında tutumların tecrübeler üzerinden kazandırıldığını, edinilen tutumların hemen yok olmadığı ve bir süreliğine devamlılığının sağlandığını ve bu tutumların kişilerin davranışlarında olumlu ya da olumsuz değişikliklere sebep olabileceğini belirtir(Tavşancıl, 2002). Bu bağlamda Akyıldız (2013) tarafından yapılan bir çalışmada öğretmen adaylarının lineer cebir kavramlarında başarısız olduklarını ve lineer cebir dersine yönelik olumsuz tutumlar sergiledikleri sonucuna varmıştır. Ayrıca, lineer cebir kavram başarıları ile matematiğe yönelik tutumları arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu kanısına varılmıştır. Bu bulgulara göre, öğretmen adaylarının lineer cebir konularındaki başarısızlıklarının, derse olan ilgilerini olumsuz etkileyebileceği ya da olumsuz tutumların, öğretmen adaylarının lineer cebir başarılarını düşürebileceği söylenebilir.

Matematik ve geometri derslerinde başarısız olan öğrencilerin, bu derslere karşı olumsuz bir tutum sergilemelerine sebep olabilir. Lisans düzeyinde yeterli bilgi, beceri ve donanıma sahip, kaliteli bir eğitim almış öğretmenler, matematik öğretiminde daha kararlı ve özgüvenli bir yaklaşım sergileyebilirler. Gelecekte öğretmen olacak adayların kaliteli ve kapsamlı bir eğitim almaları, yetiştirecekleri öğrencilerin bilgi düzeyini, eğitim kalitesini ve başarı oranını önemli ölçüde etkiler. Bu nedenle, sağlıklı ve sürdürülebilir bir eğitim sürecinin temelleri, en başından itibaren özenle izlenmeli ve denetlenmelidir.

1.2.Amaç ve Önem

Yirminci yüzyılın ortalarına gelindiğinde, formalizm akımı matematikçileri etkilemeye başlamış ve matematiksel kavramların yapısı üzerine yoğunlaşmaya başlanmıştır. Peki, formalizm akımı nedir ve neden matematikçiler üzerinde bu kadar güçlü bir etki bırakmıştır? Sorusuna cevap niteliğinde bu yaklaşımın formalist matematiği kesin ve ispatlanabilir bir bilim olarak tanımlandığını söyleyebiliriz. Başka bir deyişle matematikte ya ispat vardır ya da hiçbir şey yoktur şeklinde ifade edilmiştir. Formalist akım, aksiyomatik yapıyı benimser ve bu yaklaşımda her şeyin kanıtlanması ve en genel formda sunulması gerektiği vurgulanır. Bu bağlamda, örneğin vektör kavramının en genel hali önem kazanmıştır, çünkü yapılan genelleştirmeler ve ispatlar her zaman en kapsamlı biçimde olmalıdır. Bu süreçte, vektör uzayı kavramı yaygın olarak kabul görmüş ve ardından lineer bağımlılık, lineer bağımsızlık,

taban, rank ve boyut gibi kavramlar ortaya çıkmıştır. Bu gelişmelerin devamında, n boyutlu uzaya ait genelleştirmeler, soyut vektör uzayı kavramları ve afin uzaylar – günümüzdeki öğretim programlarında yer aldığı gibi – şekillenmeye başlamıştır Aydın (2009a:98).

Determinant, lineer cebir ve analitik geometri derslerinde sıkça kullanılan önemli kavramlardandır. Lineer cebirin yanı sıra, determinant konusu analitik geometri dersinde de, özellikle 3 boyutlu Öklid uzayında düzlem, vektörel ve karma çarpım gibi konularla yakından ilişkilidir. Bu nedenle, bu konuların öğrencilere etkin bir şekilde öğretilmesi ve pedagojik alan bilgisinin kapsamlı bir şekilde aktarılması büyük önem taşır. Determinant ve ilgili kavramların doğru bir şekilde öğretilmesi, lineer cebir ve analitik geometri derslerindeki problem çözme süreçlerini kolaylaştıracaktır. Analitik geometri dersinde düzlem, vektörel çarpım ve karma çarpım konuları tamamen determinant ile bağlantılıdır. Bu sebeple, determinant üzerine yapılacak çalışmalar, lineer cebir ve analitik geometri öğretimine önemli katkılar sağlayacaktır.

Bu çalışmanın amacı, matematik öğretmen adaylarının determinant konusundaki başarı seviyelerini ve cebire yönelik tutumlarını incelemektir. Ayrıca, adayların bu konuya ilişkin temel kavram ve ilkeleri bilme, bu kavramları mantıksal bir bütünlük içinde ilişkilendirme ve konuyu diğer matematiksel alanlarla bağdaştırma becerileri değerlendirilecektir. Başarı testinin hazırlanmasında bu unsurlar dikkate alınacaktır. Elde edilen determinant başarı puanları ile cebire yönelik tutum arasındaki ilişki analiz edilecek, ayrıca determinant başarı puanları ve lineer cebire yönelik tutum ile cinsiyet arasındaki anlamlı farklılıklar araştırılacaktır.

1.3.Problem Cümlesi

“ Matematik öğretmen adaylarının Lineer Cebire yönelik tutum ve öz yeterlilik ne düzeydedir?”

Alt Problem Cümleleri

Bu çalışmanın alt problemleri:

1. İlköğretim matematik öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının lineer cebir dersine yönelik tutumları,

a) cinsiyet,

b) mezun oldukları ortaöğretim kurumu,

c) yaş,

d) alanlarıyla ilgili herhangi bir yerde çalışma durumuna göre anlamlı fark göstermekte midir?

2. Öğretmen adaylarının lineer cebir dersine yönelik tutumları ve determinant konusunda akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.4.Sınırlılıklar (Opsiyonel)

- 1.Araştırma Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği 2.sınıf öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilmiştir.
2. Araştırma zaman açısından 2023-2024 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.
3. Araştırma öğrencilerin ‘‘Determinant Konu Alan Bilgisi Başarı Testi’’ ile ‘‘Lineer Cebir Tutum Ölçeği’’nden elde edilen puanlar ile sınırlıdır.
4. Araştırma; determinant konusunun tamamını ve lineer cebir dersinin tüm konularını kapsamayacaktır.

1.5.Varsayımlar (Opsiyonel)

- 1.Araştırmada kullanılan, öğrencilerin Determinant konusu hakkındaki akademik başarılarını ölçmeyi amaçlayan görüşme soruları için alınan uzman görüşlerinin yerinde ve yeterli olduğu kabul edilmektedir.
- 2.Araştırmanın seçilen örneklemin, evreni temsil ettiği varsayılmaktadır.
- 3.Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının veri toplamada ve yorumlamada yeterli olduğu kabul edilmektedir.
- 4.Matematik öğretmen adaylarının, veri toplama araçlarında yer alan soruları içtenlikle yanıtlamaları beklenmektedir.
- 5.Lineer cebire yönelik tüm konuları içermemektedir.
6. Çalışma boyunca öğretmen adaylarının, birbiriyle olumlu veya olumsuz etkileşim içinde bulunmadıkları varsayılmaktadır.

1.6.Tanımlar

Araştırma boyunca kullanılacak olan terimler aşağıda tanımlanmıştır.

Determinant: Determinant, matrisleri (kare matris olma koşulu ile) bir reel sayıya eşleyen fonksiyondur.

Lineer cebir: Matematiğin, vektör ve matrislerin vektörler üzerinde tanımlanan lineer dönüşümlerini ifade eden alanıdır (Spence, Insel ve Friedberg, 2000).

Tutum: Bireyin yaşamındaki bir olaya karşı güdüsel, duygusal, algısal ve zihinsel süreçlerinin kalıcı ve sürekli bir örgütlenmesidir Krech, 1965).

Yeterlilik: Yeterlilik, ‘‘Bir işi etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri, tutum ve değerlerdir’’ şeklinde tanımlanmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı ([MEB], 2017).

2. DENEYSEL ÇALIŞMALAR (veya UYGULAMALAR)

VEYA VARSA DİĞER BAŞLIKLAR

Lineer Cebir yönelik tutum ölçeğinin Matematik öğretmen adaylarının, Lineer Cebir’e karşı algı ve tutumlarını ölçmek için geliştirilen Lineer Cebir Tutum Ölçeğinde 5’li likert tipi ölçek

kullanılacaktır. Bu ölçekte 25 ile 30 madde bulunması düşünülmektedir. En düşük puan 25 puan olabilir; Öte yandan, 150 puan en yüksek puan olabilir. Beş likert ölçeği kullanılacaktır. (“1” kesinlikle katılmıyorum, “2” katılmıyorum, “3” tarafsız, “4” katılıyorum ve “5” kesinlikle katılıyorum). Determinant Konu Alan Bilgisi Başarı Testi araştırmacı tarafından geliştirilecek ve bu konu alanında uzman görüşü alınacaktır. Başlangıçta başarı testinde kullanılması için daha fazla soru hazırlanacak, kapsam geçerliliği ve konuya uygun olması sağlamak amacıyla uzman görüşü alınıp gerekli düzenlemelerden sonra uygun maddeler teste alınacak ve bu şekilde başarı testinde açık uçlu ve test maddesinden oluşan soruların sayısı duruma göre azaltılacaktır. Başarı testinin, kapsam geçerliliğinin sağlanması amacıyla uzman görüşü alınacaktır. Soru maddelerinin uygunluğu ve anlaşılabilirliği hakkında uzman görüşleri doğrultusunda ölçeğin gerekli yerleri revize edilecektir. Soruların anlaşılır ve sade olmasına dikkat edilecektir.

3.3.1.Determinant Konu Alan Bilgisi Başarı Testi

Araştırmacı tarafından geliştirilen determinant konu alan bilgisi başarı testi başlangıçta 20 soru hazırlanarak uygulanmıştır. Soruların açık, anlaşılır ve sade olması göz önünde bulundurulmuştur. Testin güvenilirliğini sağlamak gayesiyle madde analizi yapılarak sorularda gerekli yerlerde değişiklikler yapılmıştır. Geliştirilen başarı testi, öncelikle madde analizinin yapılabilmesi gayesiyle bir devlet üniversitesinde 2023-2024 yılında öğrenim görmekte olan 2. sınıf ilköğretim matematik öğretmen adaylarından 73 kişiye uygulanmıştır. Başarı Testi geliştirilirken madde analizi için uygulama yapılan grup, üniversitedeki mevcut 2. sınıf ilköğretim matematik öğretmen adaylarının sayısının az olması nedeniyle sınırlı sayıda kalmıştır. Excel programı yardımıyla uygulama sonucunda elde edilen veriler üzerinde madde istatistikleri hesaplanmıştır. Yapılan analizde testin ilk halinde KR20 güvenirlik katsayısı 0.60 şeklinde tespit edilmiştir. Sorular üzerindeki düzenlemeler madde ayırt edicilik indeksleri ve madde güçlük değerlerine bakılarak KR-20 değerinin yükselmesine dikkat edilerek yeniden düzenlenmiştir. Ayırt edicilik indeksi 0,19’dan küçük olan altı madde testten çıkarılmıştır. Bununla beraber 4,7,ve 8.soruların madde ayırt edicilik indeksi yaklaşık 0,28 olduğu için sorular düzenlenerek teste dahil edilmiştir. İlk olarak, soruların belirlenmesinde uzman görüşüne başvurulmuştur ardından içerik ve madde analizi yapılarak araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan başarı testi yeniden düzenlenmiştir. Bu kapsamda testten 6 soru çıkarılmış ve toplam soru sayısı 14 soruya düşürülmüştür. Yapılan düzenlemeler neticesinde KR-20 değeri 0.69 olarak bulunmuştur. Güvenirlik katsayısının 0.70 ve daha yüksek olması test puanlarının güvenilirliği için genel anlamda yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2004). Dolayısıyla “Determinant Konu Alan Bilgisi Başarı Testi”nin güvenilir olduğu söylenebilir. madde güçlük indeksi değerlerini ise bir testin uygulanan gruba ne kadar zor ya da basit geldiği hakkında bilgi sahibi olmamızı sağlar. Madde güçlük indeksi (P), “0” ile “1” arasında değerler almakla beraber her bir maddenin doğru cevaplanma oranını belirtmektedir. Madde güçlük indeksi 0’a yaklaştıkça soru zorlaşmakta, 1’e yaklaştıkça ise sorunun kolaylaştığı anlamına gelmektedir. Bu değere bakılarak, araştırmacı tarafından geliştirilen testin test maddelerinin büyük oranda doğru yanıtlandığını göstermektedir. Bununla birlikte maddelerin güçlük indeksi ortalaması hesaplandığında sonucun 0,7 çıktığı tespit edilmiştir. Buna bağlı

olarak “Determinant Konu Alan Bilgisi Başarı Testi” kolay düzeyde zorluğa sahiptir denilebilir. Ancak 0.70 sınır değeri olarak kabul edilebileceğinden, geliştirilen testin ayırt edici olabilecek seviyede olduğunu söyleyebiliriz. Soru maddelerinin uygunluğu ve anlaşılabilirliği hakkında uzman görüşleri ve yapılan madde analizi doğrultusunda ölçeğin gerekli yerleri revize edilmiştir. Son haliyle başarı testi 10 tane çoktan seçmeli test sorusunu içerir şekilde düzenlenmiştir.

Soru maddelerinin uygunluğu ve anlaşılabilirliği, madde analizinden elde edilen bulgular ve uzman görüşlerinin fikirleri doğrultusunda ölçeğin gerekli yerleri yeniden düzenlenmiştir. Yapılan revizyonlar neticesinde başarı testi, 14 çoktan seçmeli sorudan oluşacak şekilde yeniden düzenlenmiştir.

3.3.2. Lineer Cebir Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

İlköğretim matematik öğretmen adaylarının lineer cebir dersine yönelik algı ve tutumlarını ölçmek için geliştirilen Lineer Cebir Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinde 5’li likert tipi ölçek kullanılmıştır.

Lineer Cebir Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'nin Puanlanması

	Olumlu Maddeler	Olumsuz Maddeler
Hiç Katılmıyorum	1	5
Katılmıyorum	2	4
Kararsızım	3	3
Katılıyorum	4	2
Tamamen Katılıyorum	5	1

Tabloda verilenlere göre 5 kategoriye ayrılarak yapılmıştır. Bu çalışmada öğretmen adayının ölçekten alabileceği en yüksek puan 5, en düşük puan ise 1’dir. Bu çalışma ölçek puan ortalaması baz alınarak analiz edilmiştir.

‘Lineer Cebir Dersine Yönelik Tutum Ölçeği’ iki faktörlüdür. Belirlenen faktörlerden birincisi ölçeğe ilişkin toplam varyansın %43.96’sını, ikinci faktör ise %14.34’ünü açıklamaktadır. İki faktörün açıkladığı toplam varyansın %58.3 olduğu görülmektedir.

26 maddelik lineer cebir dersine yönelik tutum ölçeğinin faktör döndürme sonrasında, ölçeğin birinci faktörünün 18 maddeden, ikinci faktörünün ise 8 maddeden oluştuğu görülmektedir. Çalışmada kullanılan ölçeğin, Cronbach alpha katsayısı 0,94 bulunmuştur. Bu da bize ölçümün güvenilir olduğunu göstermektedir.

3. SONUÇLAR VE DEĞERLENDİRME

Bu çalışma 2023-2024 eğitim-öğretim yılında İzmir iline bağlı bir devlet üniversitesinde 2. Sınıf ilköğretim matematik öğretmen adaylarının determinant konusuna yönelik akademik başarıları ve lineer cebir dersine yönelik tutumlarını ve bu ikisi arasındaki ilişkiyi incelemek

gayesiyle yapılmıştır. Bu amaca yönelik olarak “Determinant Konu Alan Bilgisi Başarı Testi” ile “Lineer Cebir Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Bu bölümde, çalışmanın alt problemlerinden elde edilen bulgular öncülüğünde ve ilgili alın yazın doğrultusunda yorumlara yer verilmiştir. İlköğretim matematik öğretmenliği lisans programında öğrenim görmekte olan 2.sınıf öğrencilerinin Lineer Cebir dersi kapsamında yer alan bu dersin temelini oluşturmakta önemli bir rol üstlenen ‘Determinant’ konusuna ilişkin bilgi düzeyleri incelenmiştir. Bu çerçevede Determinant Konu Alan Bilgisi Başarı Testinden elde edilen puanlar analiz edilmiştir.

5.2.1. İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Determinant Konusundaki Akademik başarıları

Araştırmanın ilk alt problemi ilköğretim matematik öğretmen adaylarının determinant konusuna ait kavramlara yönelik başarılarının öğrencilerin bazı kişisel özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediği ile alakalıdır. Bu alt probleme ait bulgular incelendiğinde:

İlköğretim matematik öğretmen adaylarının cinsiyetleri, mezun oldukları ortaöğretim kurumları, alanlarıyla alakalı dersane, etüt merkezi gibi bir yerde çalışmaları ya da çalışmamaları öğretmen adaylarının determinant konusundaki akademik başarılarını etkilememektedir.

Öğretmen adaylarının “Determinant Konu Alan Bilgisi Başarı Testi” puanlarının ortalaması göz önünde bulundurulduğunda adayların determinant konusundaki akademik başarılarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Genel manada öğretmen adaylarının determinant konusuna ilişkin bilgisinin güçlü olduğu, bu bağlamda öğretmen adaylarının determinanta yönelik anlayış düzeyleri ve akademik başarıları çarpıcı bir şekilde ortaya koyduğu söylenebilir.

5.2.2. İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Lineer Cebir Dersine Yönelik Tutumları

Araştırmanın ikinci alt problemi, ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının lineer cebir dersine karşı olan tutumlarını araştırmaktır. Bu alt problemi irdelemek için adayların kişisel özellikleri ve tutumları ile ilgili 4 adet alt problem daha yazılmıştır. Bu problemlerin araştırılmasından elde edilen bulgular incelendiğinde:

İlköğretim matematik öğretmen adaylarının cinsiyetleri, mezun oldukları ortaöğretim kurumları, alanlarıyla alakalı dersane, etüt merkezi gibi bir yerde çalışmaları ya da çalışmamaları öğretmen adaylarının lineer cebir dersine yönelik olan tutumlarını etkilememektedir.

İlköğretim matematik öğretmen adaylarının tutum ölçeği puan ortalamalarını göz önüne alacak olursak; genel anlamda adayların lineer cebir dersine yönelik tutumlarının olumlu tutum geliştirme eğiliminde oldukları sonucuna varılmıştır. Genel olarak öğretmen adaylarının Lineer Cebir Dersine karşı olumlu bir bakış açısına sahip oldukları ve derse yönelik ilgilerinin anlamlı bir seviyede olduğunu söyleyebiliriz. Ancak bu bulgu çalışmada yer alan bütün öğretmen adayları için geçerli olmamakla birlikte bazı öğretmen adaylarının Lineer Cebir Dersine yönelik tutumlarının olumsuz ya da kararsız olabileceğine de saptanmıştır. Bu doğrultuda, öğretmen adaylarının derse yönelik tutumlarını daha çok geliştirmeye yönelik güçlendirici çeşitli çalışmaların gerekliliği de vurgulanabilir.

5.2.3. İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Lineer Cebir Dersine Yönelik Tutumları ve Determinant Konusundaki Akademik Başarıları Arasındaki İlişki

Araştırmanın altıncı alt problemi İlköğretim matematik öğretmenliği öğretmen adaylarının lineer cebir dersine yönelik tutumları ve başarıları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığıdır.

Bu probleme yönelik bulgular incelendiğinde; İlköğretim matematik öğretmen adaylarının lineer cebir dersine yönelik tutumları ile determinant konusundaki akademik başarıları arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Determinant konu alan bilgisi başarıları ile lineer cebir dersine yönelik tutum arasındaki ilişkinin .01 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir.

4. GENEL DEĞERLENDİRME VE SONUÇLAR

1.Tartışma

Bu çalışmada, determinant konusundaki alan bilgisi ile lineer cebir dersine yönelik tutum arasındaki ilişki incelenmiştir. Literatür taraması yapıldığında determinant konusundaki başarı ile lineer cebir dersine yönelik tutum arasındaki ilişkiyi doğrudan ele alan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bunun yanı sıra öğretmen adaylarının matematik alan bilgisine dair pek çok çalışma, adayların matematik başarıları aynı zamanda matematiğe yönelik tutumları, lineer cebir dersine yönelik tutumlarla ilgili çeşitli çalışmalara denk gelinmiştir. Bu nedenle, araştırılan konuya benzer nitelik taşıyan diğer çalışmalara değinilmiştir.

Eğitim bilimleri literatüründe önemli bir araştırma alanı olan Matematik öğretmen adaylarının lisans düzeyinde aldıkları derslerdeki akademik başarıları ile bu derslere yönelik tutumları arasındaki bağlantı alan yazında dikkat çeken bir araştırma konusu olmuştur. Bu doğrultuda yapılan çeşitli çalışmalar söz konusu iki değişken arasındaki ilişkilerin doğasını ve öğretim sürecine yansımalarını vurgulamaktadır.

Literatürdeki matematik başarısını araştıran çalışmalar incelendiğinde, bazı çalışmalarda erkeklerin kızlara nazaran matematikte daha başarılı olduğu (Randhawa, Beamer ve Lundberg, 1993) fakat tam tersi şekilde kızların matematikte erkeklerden daha başarılı olduğu kanısına varılan çalışmaların da yapıldığı söylenebilir (Erdoğan, Baloğlu ve Kesici, 2009).

Aygör ve Özdağ (2012), matris ve determinant konularında öğrencilerin karşılaştıkları kavram yanlışlarını belirlemek amacıyla, matematik bölümünde öğrenim görmekte olan 60 birinci sınıf öğrencisine lineer denklem sistemi çözümleriyle ilgili dört soru yöneltilmiş ve çözümleri için 75 dakika vermişlerdir. Öğrencilerin, lineer denklem sistemi sorularını çözmek için Gauss-Jordan eliminasyon yöntemini kullanırken, determinant ve matris kullanmaları gerekmektedir. Araştırma neticesinde, öğrencilerin determinant ve matris kavramlarını karıştırdıklarını ve kavram yanlışları yaşadıkları tespit edilmiştir. Ayrıca, lineer cebir öğretiminde kavramlar arasındaki ilişkilerin ve farklılıkların net bir şekilde belirtilmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Peker ve Mirasyedioğlu (2003) öğrencilerin matematiğe yönelik tutumları ile matematik başarılarının aralarındaki ilişkinin pozitif korelasyona sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Nitekim Ertem ve Alkan (2004) yine benzer şekilde öğrencilerin matematiğe yönelik sahip

oldukları tutumlarında matematik dersini sevip sevmemelerinde büyük bir etken olduğunu belirtmişlerdir.

Akyıldız (2013), çalışmasını ilköğretim matematik öğretmen adaylarının lineer cebir dersine yönelik tutumlarını ve alan dili becerilerini incelemek amacıyla yürütmüştür. İlköğretim matematik öğretmen adaylarının Lineer Cebir Dersine yönelik tutumları ve becerileri ile adaylara ait cinsiyet, öğretim şekli ve çalışma değişkenleri arasında anlamlı fark olmadığı ancak lineer cebir dersine yönelik tutumları ve becerileri ile sınıf düzeyi ve yaş değişkenleri arasında anlamlı farklar olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, 17-19 yaş aralığındaki öğretmen adaylarının lineer cebir dersine yönelik tutumlarının daha olumlu ve lineer cebir dersi kavramlarını öğrenme başarılarının daha yüksek olduğu ancak genel olarak öğretmen adaylarının lineer cebir dersine yönelik tutumlarının olumsuz, lineer cebir kavramlarını öğrenme başarılarının düşük olduğu görülmüştür. Lineer Cebir Dersine yönelik tutumların cinsiyet ve çalışma değişkenleri arasında anlamlı fark olmaması yapılan çalışmayı da destekler niteliktedir. Nitekim Akyıldız (2013)'ın bulgusunun tam tersine sınıf düzeyi ve yaş değişkenleri arasında da anlamlı fark görülmemiştir. Çalışmanın örnekleminin kısıtlı olması sadece 2.sınıf düzeyinde yer alan öğretmen adaylarına uygulanmış olması bir sınırlılıktır. İleride bu doğrultuda yapılacak çalışmalar tüm bu sınırlılıklar dikkate alınarak yeniden çalışılabilir. Akyıldız'ın söylediği öğretmen adaylarının Lineer Cebir Dersine yönelik tutumlarının olumsuz çıkması yine yapılan çalışmanın bulguları ile farklılık göstermektedir. Çalışmanın neticesinde öğretmen adaylarının tutum ölçeği puan ortalamalarını göz önüne aldığımızda genel anlamda adayların lineer cebir dersine yönelik tutumlarının olumlu tutum geliştirme eğiliminde oldukları sonucuna varılmıştır.

Demir (2011) tarafından ilköğretim matematik öğretmenliği lisans öğrencileriyle gerçekleştirilen bir çalışmada, öğretmen adaylarının matematik öğretimine yönelik öz yeterlik inançları ve tutumları ele alınmış, lisans düzeyindeki öğretmen adaylarının matematik dersine ilişkin öz yeterlik inançlarının yüksek, matematiğe yönelik tutumlarının ise olumlu olduğu sonucuna varılmıştır. Yücel ve Koç (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, matematiğe karşı olumlu tutum sergileyen öğrencilerin bunula beraber akademik olarak daha başarılı oldukları tespit edilmiştir.

Stewart ve Thomas (2010) tarafından yapılan Lineer cebir alanında kavram temelli yapılan çalışmalarda, bazı kavramlar arasında ilişki kurmada zorluklar yaşandığını gösteren bir çalışma yapılmıştır. Açıkyıldız, (2013) tarafından matematik alanında yapılan diğer çalışmalarda, öğretmen adaylarının kavram bilgisine büyük oranda sahip olmalarına karşın bu kavramlar arasındaki ilişkileri yanlış yorumladıkları tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen adayları kavramları birbiri ile ilişkili şekilde anlamlandırma ve akabinde kullanma konusunda zorluk yaşadıkları gözlenmiştir (Mumcu, 2018).

Gelecek araştırmaların, farklı örneklem grupları ve farklı yöntemler kullanarak Lineer Cebir ve Determinant Konu Alan Bilgisi arasındaki ilişkiyi daha derinlemesine incelemesi, alan yazına önemli katkılar sağlayacaktır.

2. Öneriler

- Çalışmanın farklı boyut ve zaman dilimlerinde tekrarlanması, öğretmen adaylarının lineer cebir dersine yönelik tutumları ve determinant konusundaki akademik

başarılarında herhangi bir değişiklik olup olmadığının belirlenmesi açısından önemli olacaktır.

- Araştırmada kullanılan lineer cebir dersi tutum ölçeğinin ve araştırmacı tarafından geliştirilen determinant konu alan testinin başka çalışmalarda tekrardan uygulanarak geçerlik ve güvenirlik analizlerinin tekrarlanması, ölçme araçlarının daha geçerli ve güvenilir bir hale gelmesine katkı sağlayacaktır.
- İlköğretim matematik öğretmen adaylarının determinant konusundaki akademik başarıları araştırmacı tarafından geliştirilen 14 soruluk çoktan seçmeli test ile uygulanmıştır. Sadece çoktan seçmeli test sorusu uygulamak yerine açık uçlu sorularda uygulanıp öğrencilerin cevapları hakkında daha derinlemesine bir araştırma yapılabilir.
- Bu çalışmada, ilköğretim matematik öğretmen adaylarının lineer cebir dersine yönelik tutumları ve determinant konusundaki akademik başarıları ayrıntılı şekilde incelenmiştir. Ayrıca, öğretmen adaylarının diğer temel matematik derslerine, örneğin istatistik, soyut matematik, analiz, diferansiyel denklemler, analitik geometri gibi derslere yönelik tutumları ve alan dili becerilerinin de ele alındığı benzer çalışmalar da yapılabilir. Bu tür çalışmalar, öğretmen adaylarının farklı matematik alanlarındaki bilgi seviyelerini ve konu alan bilgisini daha kapsamlı bir şekilde değerlendirmeye olanak sunacak ve öğretim yöntemlerinin geliştirilmesine katkı sağlayacaktır.
- İlköğretim matematik öğretmenliği ikinci sınıf lisans öğrencileriyle gerçekleştirilen bu çalışma daha geniş bir öğretmen adayları kitlesi ile de gerçekleştirilebilirdi. Hatta öğretmen adaylarıyla birlikte matematik bölümü öğrencileri ile de yine bu çalışma doğrultusunda benzer bir araştırma örnekleme daha kapsamlı olacak şekilde yürütülebilir. Matematik bölümü öğrencileri, çoğunlukla daha ileri düzeyde matematiksel teorilere ve konulara odaklandıkları için, bu öğrencilerin eğitim süreçlerinde karşılaştıkları zorluklar ve tutumlar, öğretmen adaylarının yaşadığı deneyimlerden değişiklik gösterebilir. Matematik bölümü öğrencilerinin, ilköğretim matematik öğretmen adaylarına göre, matematik alan bilgisi konusunda daha derin bir uzmanlık ve bilgi sahibi olma kaygısını taşıdıkları ihtimali de düşünülmektedir. Sonuç olarak ilköğretim matematik öğretmen adayları ile matematik bölümü öğrencilerinin konu alan bilgisi ile matematiğe olan tutumları farklılık göstermesi de ihtimaller arasında olduğundan bu farklılıklar bilimsel araştırmaların sonuçlarını etkileyebilir.
- Öğretmenlerin ve lisans öğrencilerinin determinant konusundaki akademik başarılarını ve öz yeterliliklerini inceleyen çalışmaların sayısının oldukça az olduğu tespit edilmiştir. Bu alanla alakalı araştırmaların sayısı artırılarak, determinant konusuna dair daha çok veriye ulaşılabilir ve böylelikle öğretim süreçleri daha etkin hale getirilebilir. Determinant konusu, matematiğin temel ve önemli bir konusudur, özellikle lineer cebir gibi diğer derslerle olan ilişkili olması önemli olmasının bir nedenidir.. Bu dersler arasındaki ilişkilerin oluşturulması ve bu ilişkilerin anlaşılması, öğrencilerin matematiksel düşünme becerilerini geliştirmeleri açısından büyük önem taşımaktadır. Dolayısıyla, determinant konusundaki akademik başarının ve bununla beraber lineer cebir dersine yönelik tutumun daha ayrıntılı bir biçimde incelenmesi, öğretmen adaylarının etkililiğinin ve başarılarının artırılması için önemli bir adım olacaktır.

KAYNAKÇA

- Arslan-Kılcan, S. (2006). *İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Kesirlerle Bölmeye İlişkin Kavramsal Bilgi Düzeyleri*. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu. (UMİ NO: 188598)
- Altun, M. ve Arslan, Ç. (2006). İlköğretim öğrencilerinin problem çözme stratejilerini öğrenmeleri üzerine bir çalışma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 1-21.
- Altun, M. (2004). İlköğretim ikinci kademe (6, 7 ve 8. sınıflarda) matematik öğretimi. Ankara: Alfa Yayıncılık.
- Altun, M. (2001). İlköğretim İkinci Kademedeki Matematik Öğretimi, İstanbul: Aktüel.
- Aydın, S. (2009a). Lineer cebir eğitimi üzerine. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10(1), 93-105.
- Aydın, S. (2009b). The factors affecting teaching linear algebra. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1(2009), 1549-1553
- Aygor, N. & Ozdag, H. (2012). Misconceptions in linear algebra: the case of undergraduate students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 2989 – 2994.
- Baki, M. ve Çekmez, E. (2012). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının limit kavramının formal tanımına yönelik anlamalarının incelenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 3(2), 81-98.
- Bağcı, H. (2007). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Derslerine Yönelik Tutumları ile Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma. (Yayınlanmamış doktora tezi) Ankara: G.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ball, D. L., Thames, M. H. ve Phelps, G. (2008). Content Knowledge For Teaching: What Makes It Special?. *Journal Of Teacher Education*, 59(5), 389-407.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise Of Control*. New York: Freeman.
- Baykul, Y. (2000). *İlköğretimde Matematik Öğretimi: 1-5. Sınıflar İçin*. (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bekdemir, M. (2012). Öğretmen Adaylarının Çember ve Daire Konularında Kavram Ve İşlem Bilgilerinin Değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 83-95.
- Birgin, O, Kutluca, T ve Gürbüz, r. (2008). Yedinci Sınıf Matematik Dersinde Bilgisayar Destekli Öğretimin Öğrenci Başarısına Etkisi. 8th International Educational Technology Conference Book, 879-882. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Büyüköztürk, Ş. (2004) Veri Analizi El Kitabı. 4.Basım. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Carlson, D. (1993). Doğrusal cebir öğretimi: sis her zaman yuvarlanmak zorunda mı?, The College Mathematics Journal, 24(1), 29-40.

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. Sage publications.

Çakıcı, D. (2005). Ön örgütleyicilerin okumaya yönelik tutum ve okuduğunu anlama üzerindeki etkileri. Yayımlanmamış doktora tezi, D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü- İzmir.

Çıkrıkçı F. H. (2015). Ortaokul Matematik Öğretmen Adaylarının Cebir Öğrenme Alanına İlişkin Alan ve Pedagojik Alan Bilgilerinin İncelenmesi.(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.(UMİ No: 395286)

Denzin, N. K. ve Lincoln, Y. S. (2018). *The SAGE handbook of qualitative research*. Sage.

Denzin, N. K. ve Lincoln, Y.S. (2008). *Introduction: Entering the Field of Qualitative Research*, (Editörler: Denzin, N.

Dikovic, L. (2007). Interactive Learning and Teaching of Linear Algebra by Web Technologies: Some Examples. The Teaching of Mathematics, 10, 109- 116.

Dorier, J.L. (1998). The Role of Formalism in the Teaching of the Theory of Vector Spaces. Linear Algebra and its Applications (275), 14, 141–160.

Dorier, J.L. ve Sierpinska, A. (2001). Doğrusal cebirin öğretimi ve öğrenimi üzerine araştırma. D. Holton ve diğerleri (Ed.), Üniversite Düzeyinde Öğretme ve Öğrenme - Bir ICMI Çalışması içinde (ss. 253-271). Dordrecht: Kluwer Akademik Yayıncılar.

Dorier, J. L. (1998). Vektör uzayları teorisinin öğretiminde formalizmin rolü. Doğrusal Cebir ve Uygulamaları, 275-276, 141-160.

Duran, M. ve Kaplan, A. (2016). Lise Matematik Öğretmenlerinin Türevin Tanımına ve Türev Süreklilik İlişisine Yönelik Pedagojik Alan Bilgileri. Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18 (2), 795-831. DOI: 10.17556/jef.68600

Ertem, S. ve Alkan, H. (2004). İlköğretim Öğrencilerinin Matematiğe Yönelik Tutumlarının Oluşmasına Etkili Olan Faktörlerin Belirlenmesi. VI. Ulusal Fen Bilimleri Ve Matematik Eğitimi Kongresi'nde Sunulmuş Bildiri, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Ertem, S. ve Alkan, H. (2004). İlköğretim Öğrencilerinin Matematiğe Yönelik Tutumlarının Oluşmasına Etkili Olan Faktörlerin Belirlenmesi. VI. Ulusal Fen Bilimleri Ve Matematik Eğitimi Kongresi'nde Sunulmuş Bildiri, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Erçerman, B. (2008). Kavramsal ve İşlemsel Bilgi Bağlamında Lise Öğrencilerinin Lineer Cebir Bilgilerinin Değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.

Erdem, A. R. (2015). Türkiye’deki Öğretmen Yetiştirme A,B,C si. *Journal of Teachers Education and Educators*, 4(1), 16-38.

Erdem, A. R. (2015). Türkiye’deki Öğretmen Yetiştirme A,B,C si. *Journal of Teachers Education and Educators*, 4(1), 16-38.

Erçerman, B. (2008). Kavramsal ve işlemsel bilgi bağlamında lise öğrencilerinin lineer cebir bilgilerinin değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Van

Even, R.(1993).Subject-Matter Knowledge And Pedagogical Content Knowledge: Prospective Secondary Teachers And The Function Concept. *Journal For Research In Mathematics Education*, Vol. 24, No. 2, Pp. 94-116, 1993.

Gueudet-Chartier, G. (2004). Should We Teach Linear Algebra through Geometry? *Linear Algebra and Its Applications*, 379, 491-501.

Günhan, B. C.(2006). İlköğretim II Kademedeki Matematik Dersinde Probleme Dayalı Öğrenmenin Uygulanabilirliği Üzerine Bir Araştırma (Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanından Erişildi (moi no: 206025)

Güven, K.(1990).İlkokul 5. Sınıfla Matematik Programı Ve Öğretimi Üzerine Bir Araştırma. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları

Günhan, B. C.(2006). İlköğretim II Kademedeki Matematik Dersinde Probleme Dayalı Öğrenmenin Uygulanabilirliği Üzerine Bir Araştırma (Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanından Erişildi (moi no: 206025)

Gökkurt, B. ve Soylu, Y. (2016a). Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Matematiksel Alan Bilgilerinin İncelenmesi: Prizma Örneği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 451- 481

Harel, G. (2000). Principles of Learning and Teaching of Linear Algebra: Old and New Observations in J.-L. Dorier (Ed.), *On the Teaching of Linear Algebra* (ss. 177-189). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Harel, G. (1987). Doğrusal cebir içeriği sunumlarındaki varyasyonlar. *Matematik Öğrenimi İçin*, 7(3), 29-32.

Harel, G. (1989). Doğrusal cebir öğretiminde çoklu somutlaştırma ilkesini uygulamak: Aşinalık ve gösterim biçimi yönü. *Okul Bilimi ve Matematik*, 89(1), 40-57.

Işık, A. ve Baran Kaya, T. (2017). Sınıf Öğretmenliği Programı Öğrencilerinin Matematiksel Alan Bilgilerinin İncelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 117-145
DOI: 10.17556/Erziefd.291219

Işık, A. ve Baran Kaya, T. (2017). Sınıf Öğretmenliği Programı Öğrencilerinin Matematiksel Alan Bilgilerinin İncelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 117-145
DOI: 10.17556/Erziefd.291219

Işık, A. ve Baran Kaya, T. (2017). Sınıf Öğretmenliği Programı Öğrencilerinin Matematiksel Alan Bilgilerinin İncelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 117-145
DOI: 10.17556/Erziefd.291219

Đnceoğlu, M. (2000). Tutum-algı iletişim. Ankara: Đmaj Yayıncılık.

İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı, 2005.

<https://medium.com/@kubii/determinant-nedir-28f5bef0608a> Temel ve Genel Matematik, Ankara, 1990.

İnternet

Kahan, J. A., Cooper, D.A. ve Bethea, K. A. (2003). The Role Of Mathematics Teachers' Content Knowledge İn Their Teaching: A Framework For Research Applied To A Study Of Student Teachers. *Journal Of Mathematics Teacher Education*, 6(3), 223-252.

Kolman, B., Hill, D.R. (2002). Uygulamalı Lineer Cebir. Çeviri Ed: Ömer Akın. Palme Yayıncılık, Ankara.

Konyalıoğlu, A.C., Tortumlu, N., Durkaya, M. ve Hızarcı, S., (2011). Matematik Öğretmen Adaylarının Limit Kavramını Kavramsal Anlamaları Üzerine. ¹ Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi. 23, 279-290.

Konyalıoğlu, A., Tortumlu, N., Kaplan, A., Işık, A. ve Hızarcı, S. (2011). Matematik Öğretmen Adaylarının İntegral Kavramını Kavramsal Anlamaları Üzerine. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1),1-8.

Konyalıoğlu, A.C., Işık, A., Kaplan A., Hızarcı, S., & Durkaya, M. (2011). Visualization Approach in Teaching Process of Linear Algebra. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 4040–4044.

Konyalıoğlu, A., Tortumlu, N., Kaplan, A., Işık, A. ve Hızarcı, S. (2011). Matematik Öğretmen Adaylarının İntegral Kavramını Kavramsal Anlamaları Üzerine. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1),1-8.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1985). İnsan ve insanlar. İstanbul: Beta Yayınları.

Karasar, N. (2009). Bilimsel Araştırma Yöntemi, 20. Baskı, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara

K.; Lincoln, Y. S), İçinde The landscape of qualitative research: Theories and Issues, ss.1-34. Sage.

Lipschutz, S. (1995). Lineer Cebir, Çev.Ed. H. Hilmi Hacısalihoğlu, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Lipschutz, S. (1991). Theory and problems of linear algebra. New York: McGraw-Hill International Book Company.

MA Bitta, L Mathe, O Liwimbi, PF Dos Santos, O Atilola, S Jansen, JAD Tine, C **Akran...**

Journal of Global Health, **2022**

MH Büyükcavuş, Y Findik, T **Baykul** - Journal of Craniofacial,2020

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018). Matematik Dersi (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: MEB Talim Terbiye Başkanlığı Yayınları.

Mostow, G.D. and Sampson, J.H. (1969). Linear Algebra, McGraw-Hill Book Comp. New York, America

Oktaç, A. (2008). Ortaöğretim Düzeyinde Lineer Cebir ile İlgili Kavram Yanılgıları. In M.F. Özmentar, E. Bingölbalı, H. Akkoç (Eds.), Matematiksel Kavram Yanılgıları ve Çözüm Önerileri, Pegem Akademi, Ankara, 2008.

Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, 2017

Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, 2009 T Gifford - 2009 - api.taylorfrancis.com

Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. Ankara Erişim Adresi: http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_yyretmenlyk_mesle_yy_genel_yeterlyklery.pdf.

Özer, B. ve Gelen, İ. (2008). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerine Sahip Olma Düzeyleri Hakkında Öğretmen Adayları ve Öğretmenlerin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (9), 39-55.

Özer, B. ve Gelen, İ. (2008). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerine Sahip Olma Düzeyleri Hakkında Öğretmen Adayları ve Öğretmenlerin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (9), 39-55.

Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2022 (Sayı 51: Özel sayı 1) E. Arslan

Pecuch-Herrero, M. (2000). Strategies and Computer Projects for Teaching Linear Algebra. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 31, 181-186

Peker, M. Ve Mirasyedioğlu, Ş. (2003). Lise 2. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik Tutumları Ve Başarıları Arasındaki İlişki. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(14), 157-166.

Pehlivan, Y. (b.t.). *Lineer cebir*. 5 Mayıs 2013.
<http://nucth.physics.wisc.edu/personnel/yamac/LinearAlgebra/Bilgi.html>

Schoenfeld, A. E. (1992). Learning To Think Mathematically: Problem Solving, Metacognition, And Sense Making İn mathematics İn Grouws D. A. (Ed.), *Handbook Of Researchon Mathematics Teaching And Learning*, 334-370.

Seferoğlu, S.S. (2004). Öğretmen Yeterlilikleri ve Mesleki Gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.

Seferoğlu, S.S. (2004). Öğretmen Yeterlilikleri ve Mesleki Gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.

Shulman, L. (1986). Paradigms and research programs in the study of teaching: a contemporary prespective. In M, Wittrock (Eds.), *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillian Publishing Company.

Shulman, L. S. (1986) Those Who Understand: Knowledge Growth İn Teaching. *Educational Researcher*, 15, 4–14.

Smith, M.B. (1968). Attitude Change. *International Encyclopedia Of The Social Sciences*. Crowell and Mac Millan.

Spence, E. L., Insel, A. J. & Friedberg, S. H. (2000). *Elementary linear algebra*. New Jersey: Prentice Hall.

Sulak, H., Ardahan H., Avcıoğlu, A. ve Sulak, H. (1999), Sayıların Öğretiminde Yanılgıların Teşhisi Ve Alınması Gereken Tedbirler. Araştırma Vakfı Projesi, Selçuk Üniversitesi, Konya. Proje No:96-123.

Sulak, H., Ardahan H., Avcıoğlu, A. ve Sulak, H. (1999), Sayıların Öğretiminde Yanılgıların Teşhisi Ve Alınması Gereken Tedbirler. Araştırma Vakfı Projesi, Selçuk Üniversitesi, Konya. Proje No:96-123.

Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Türnüklü, E. B. (2005). Matematik öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgileri ile matematiksel alan bilgileri arasındaki ilişki. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, 21, 234 - 247.

Uhlig, F. (2003). Doğrusal cebir öğretimine yeni, birleştirilmiş, dengeli ve kavramsal bir yaklaşım. *Doğrusal Cebir ve Uygulamaları*, 361, 147-159.

Wang, Tse-Wei, 1989. A course on applied linear algebra, *Chemical Engineering Education*, 23 (4), 236-241.

8. SINIF MATEMATİK DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI: 2018 ve 2024 YILLARI ARASINDAKİ DEĞİŞİMLERİN KARŞILAŞTIRILMALI İNCELEMESİ

Dr. Öğretim Üyesi, Ahmet UYAR

Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, ahmet_uyar23@hotmail.com - 0000-0001-9694-8629

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, 2018 yılında yürürlüğe giren matematik dersi öğretim programı ile 2024 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan matematik dersi öğretim programını karşılaştırmalı olarak incelemektir. Doküman incelemesi yöntemiyle elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. 2018 ve 2024 yıllarına ait 8. sınıf matematik dersi öğretim programları arasındaki benzerlikler ve farklılıklar incelenmiştir. Her iki programın da matematiksel becerileri ve olumlu tutumları geliştirmeye odaklandığı belirlenmiştir. Bununla birlikte, 2024 öğretim programının sosyal-duygusal öğrenme, teknoloji entegrasyonu ve değerler eğitimi gibi çağdaş yaklaşımlarla daha bütüncül ve öğrenci merkezli bir yapı sunduğu görülmektedir. Açıkça tanımlanmış bir felsefeye dayanan 2024 programı; bireyin bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimini merkeze almakta, teknolojik gelişmelere, değerler eğitime ve disiplinler arası yaklaşımlara daha fazla vurgu yapmaktadır. Öğretim sürecine yönelik kapsamlı yönlendirmelerle öğretmen rehberliğini güçlendirmeyi amaçlayan bu program, öğrenci ihtiyaçlarına duyarlı, esnek ve bütüncül bir öğrenme ortamı sunmayı hedeflemektedir. Ayrıca sosyal-duygusal gelişim, değer eğitimi ve çoklu okuryazarlık becerileriyle matematik öğretimini bütünleştirerek daha kapsayıcı ve çağdaş bir yaklaşım ortaya koymaktadır. İçerik yapısı, yapılandırılmış temalar, genellemeler ve kavramlarla desteklenerek öğretimde dikey bütünlük ve kavramsal rehberlik sağlanmıştır. Her iki programda da ölçme ve değerlendirme, öğrencilerin gelişimini izlemeye ve öğretimi desteklemeye yönelik yapılandırılmış, öğrenci merkezli bir süreç olarak ele alınmaktadır. 2024 programı, ölçme ve değerlendirme sürecini yapılandırılmış, geri bildirim temelli ve sosyal-duygusal gelişimi kapsayan bütüncül bir yaklaşımla sunarken; 2018 programı bu süreci daha esnek ve öğretmen yaratıcılığına açık bir biçimde ele almaktadır. Son olarak, 2024 programında ünite başlıkları sadeleştirilmiş, kazanım sayısı azaltılmış ve içerik, derinlemesine öğrenmeyi destekleyecek şekilde bütünleştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: 8.sınıf matematik dersi öğretim programı, karşılaştırmalı inceleme, program değerlendirme.

8th GRADE MATHEMATICS COURSE TEACHING PROGRAM: A COMPARATIVE ANALYSIS OF CHANGES BETWEEN 2018 and 2024

Assist Prof. Dr., Ahmet UYAR

Hatay Mustafa Kemal University, ahmet_uyar23@hotmail.com - 0000-0001-9694-8629

ABSTRACT

The aim of this study is to comparatively examine the mathematics curriculum implemented in 2018 and the mathematics curriculum published by the Ministry of National Education in 2024. The data obtained through document analysis were analyzed using the descriptive analysis method. The similarities and differences between the 8th-grade mathematics curricula of 2018 and 2024 were examined. It was determined that both curricula focus on developing mathematical skills and fostering positive attitudes. However, the 2024 curriculum presents a more holistic and student-centered structure through contemporary approaches such as social-emotional learning, technology integration, and values education. Based on a clearly defined philosophy, the 2024 curriculum centers the cognitive, affective, and social development of the individual, while placing greater emphasis on technological advancements, values education, and interdisciplinary approaches. With comprehensive guidance on the instructional process, the curriculum aims to strengthen teacher support and provide a flexible, responsive, and holistic learning environment. Furthermore, by integrating mathematics teaching with social-emotional development, values education, and multiple literacy skills, it offers a more inclusive and contemporary approach. The content framework is supported by structured themes, generalizations, and concepts, ensuring vertical alignment and conceptual guidance in instruction. In both curricula, assessment and evaluation are approached as structured, student-centered processes aimed at monitoring student progress and supporting instruction. While the 2024 curriculum adopts a structured, feedback-based, and holistic approach that includes social-emotional development in assessment and evaluation, the 2018 curriculum adopts a more flexible structure that allows for teacher creativity. Finally, in the 2024 curriculum, unit titles have been simplified, the number of learning outcomes has been reduced, and the content has been integrated to support deeper learning.

Keywords: 8th grade mathematics curriculum, comparative analysis, program evaluation.

1. GİRİŞ

Küresel ölçekte yaşanan toplumsal, ekonomik ve teknolojik değişimler, bireylerin sahip olması gereken niteliklerin de dönüşmesine neden olmaktadır. Günümüz dünyasında yalnızca teknolojiyi kullanabilen değil, aynı zamanda onu geliştirebilen; çevresindeki sorunlara duyarlı, çözüm üretebilen ve bu sorunları önlemeye yönelik bilinçli adımlar atabilen bireylerin yetiştirilmesi, eğitim sistemlerinin temel hedeflerinden biri hâline gelmiştir (Roll & Wylie, 2016). Bu niteliklerin bireylere kazandırılması ise büyük ölçüde etkili ve güncel öğretim programlarıyla mümkündür. Güncel öğretim programları, eğitim sürecine sistematik bir yapı kazandırmakta ve hedeflenen beceri, bilgi ve tutumların bireylere planlı biçimde aktarılmasını sağlamaktadır (Baş & Ünal, 2024).

Öğretim programları, her bir dersin amaçlarına ulaşılabilmesi için bireylerin edinmesi beklenen bilgi, beceri ve değerleri içeren kapsamlı bir yaşantı bütünüdür (Çiftci & Tatar, 2015). Eğitim sisteminde yaşanan hızlı değişim ve gelişmeler doğrultusunda, birçok ülke nitelikli bireyler yetiştirmek amacıyla öğretim programlarını yenileme ihtiyacı duymaktadır (Çıkar & Sönmez, 2024). Programlarda yapılan bu güncellemeler aracılığıyla yeni öğrenme yaklaşımları benimsenmekte, eğitim anlayışı ve felsefesi yeniden şekillenmekte; böylece eğitimin toplumsal ihtiyaçlara daha duyarlı ve etkili hâle gelmesi hedeflenmektedir (İlhan & Aslaner, 2019). Bu bağlamda Türkiye’de de öğretim programları ihtiyaçlar dâhilinde güncellenmiştir.

Türkiye’de öğretim programları, farklı dönemlerdeki eğitimsel ihtiyaçlara ve yaklaşımlara bağlı olarak çeşitli değişim ve güncellemeler geçirmiştir. Özellikle ortaöğretim düzeyindeki matematik dersi öğretim programları, 1924’ten başlayarak 1926, 1936, 1948, 1962, 1968, 1990, 1998, 2005, 2009, 2013, 2017 ve son olarak 2024 yıllarında çeşitli revizyonlara uğramıştır (Çıkar & Sönmez, 2024). 2024 yılında yürürlüğe giren Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı ise Millî Eğitim Bakanlığı tarafından “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli” temel alınarak yeniden yapılandırılmıştır. 2024 yılında yürürlüğe giren programda, önceki yıllara kıyasla içerik, yapı ve yaklaşımlar açısından dikkate değer değişiklikler yapılmıştır. Bu durum, 2018 yılında uygulamaya konulan Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı ile karşılaştırmalı bir incelemenin yapılması gerekliliğini ortaya koymaktadır. Çünkü öğretim programlarındaki bu tür köklü değişiklikler, matematik öğretiminin hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarında önemli yansımalar doğurabilmektedir. Bu bağlamda, yapılan değişikliklerin kapsamlı biçimde analiz edilmesi; hem öğretim programı geliştirme sürecine kuramsal bir katkı sunmakta hem de öğretmenler, program geliştiriciler ve eğitim politikası yapımcıları açısından uygulamaya yönelik önemli çıkarımlar elde edilmesine olanak tanımaktadır.

Literatürde yapılan çalışmalar incelendiğinde, Açıkyıldız ve Şahin’in (2025) çalışmasında, Türkiye’de 2018 ve 2024 yıllarında uygulamaya konulan Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programları, istatistik öğrenme alanı bağlamında; istatistiksel süreç, muhakeme, temel kavramların bilinmesi ve bağlam gibi istatistik okuryazarlığı bileşenleri açısından karşılaştırılmıştır. Baş ve Ünal (2024) ise 2018 ve 2024 yıllarında yürürlüğe giren İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programlarını karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Benzer şekilde, Kuzu ve arkadaşları (2024), Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli perspektifinden hareketle söz konusu programları değerlendirmiştir. Çıkar ve Sönmez (2024) çalışmasında ise Geometrik

Nicelikler temasını, 2005, 2018 ve 2024 yılı Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programlarına göre karşılaştırmalı olarak analiz etmiştir. Kıryak ve arkadaşları (2024) ise 2018 ve 2024 yıllarında uygulanan İlkokul ve Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programlarının öğrenme çıktıları üzerine karşılaştırmalı bir inceleme gerçekleştirmiştir. Bu çalışmada ise literatürdeki önceki çalışmalardan farklı olarak, yalnızca 8. sınıf düzeyine odaklanılmış ve 2018 ile 2024 yıllarına ait Matematik Dersi Öğretim Programlarında yer alan tüm kazanım ve içerik başlıkları sistemli bir biçimde karşılaştırılmıştır. Bu yönüyle çalışma, öğretim programlarındaki değişimlerin bütüncül olarak anlaşılmasına katkı sunmasının yanı sıra, ileride yapılacak öğretim programı güncellemeleri için de referans niteliğinde bir kaynak oluşturmayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda çalışmanın amacı, 2018 ve 2024 yıllarına ait 8. sınıf Matematik Dersi Öğretim Programlarını karşılaştırmalı olarak incelemektir.

2. YÖNTEM

Bu araştırmada, nitel araştırma desenlerinden biri olan doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi, mevcut yazılı ve görsel materyallerin sistematik bir biçimde incelenerek araştırma problemini anlamaya yönelik bilgi üretmeyi amaçlayan bir yaklaşımdır. Yıldırım ve Şimşek'e (2018) göre bu yöntem, var olan belgelerin taranması yoluyla araştırılan olgunun kapsamlı bir şekilde değerlendirilmesine olanak tanır. Sönmez ve Alacapınar (2019), doküman analizinde kullanılabilecek materyallerin yalnızca yazılı kaynaklarla sınırlı olmadığını; kitaplar, makaleler, fermanlar ve yazıtların yanı sıra, resimler, slaytlar, bayraklar ve pullar gibi görsel içeriklerin de veri kaynağı olarak değerlendirilebileceğini belirtmektedir. Karasar'a (2023) göre ise bu yöntem, bir olguyu bulunduğu haliyle tanımlamaya odaklanmakta olup, olgunun zamanlaması araştırmanın temel konusu değildir. Bu doğrultuda, araştırmada Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2018 ve 2024 yıllarında yayımlanmış olan 8. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programları karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir.

2.1. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın veri kaynağını, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2018 ve 2024 yıllarında yayımlanan 8. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programları oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında elde edilen veriler, doküman analizi yöntemiyle toplanmış ve betimsel analiz tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Yıldırım ve Şimşek'in (2018) belirttiği üzere betimsel analiz; verilerin önceden oluşturulan bir çerçeve doğrultusunda düzenlenmesi, tematik olarak sınıflandırılması, elde edilen bulguların sistematik biçimde tanımlanması ve ardından yorumlanması olmak üzere dört temel aşamadan oluşmaktadır. Bu doğrultuda her iki öğretim programı detaylı biçimde incelenmiş; sekiz ana tema belirlenmiş, bu temalar çerçevesinde elde edilen bulgular açıklanarak yorumlanmıştır.

3. BULGULAR

Araştırmanın bu kısmında, veri analizinden elde edilen bulgular detaylı olarak incelenmiştir. Her bir temaya ait bulgular, ayrı Çizelgeler halinde sunulmuştur. 2018 ve 2024 8. sınıf matematik dersi öğretim programlarının özel amaçlarının benzer yönlerine yönelik bulgular Çizelge 1'de sunulmuştur.

Çizelge 1. 2018 ve 2024 8. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programı Özel Amaçlarının Karşılaştırılması

Tema	Kategori	
Benzer Yönler	Matematiksel Beceriler	Her iki programda da problem çözme, matematiksel muhakeme, kavramları anlama ve kullanma, temsil becerisi gibi temel matematik becerilerinin kazandırılması vurgulanmaktadır.
	Matematiksel Okuryazarlık	Matematiksel okuryazarlık hem 2018 hem de 2024 programlarında merkezi bir yer tutmakta, öğrencilerin bu beceriyi geliştirmesi hedeflenmektedir.
	Günlük Yaşamla İlişkilendirme	Her iki programda da matematiksel bilgilerin günlük yaşamla ilişkilendirilmesi ve öğrencilere yaşam boyu kullanılabilir beceriler kazandırılması amaçlanmaktadır.
	Tutum ve Değerler	Her iki program da öğrencilerin matematiğe karşı olumlu tutum geliştirmelerini ve matematiğe değer vermelerini hedeflemektedir.
	İfade ve İletişim	Matematiksel düşüncelerin açık ve mantıklı bir biçimde ifade edilmesi ve matematik dilinin doğru kullanılması vurgulanmaktadır.

Çizelge 1’de görüldüğü gibi her iki program da öğrencilerin temel matematiksel becerilerle donatılmasını, matematiksel okuryazarlıklarının geliştirilmesini, matematiği günlük yaşamla ilişkilendirme becerisi kazanmalarını ve matematiksel düşüncelerini açık ve doğru biçimde ifade edebilmelerini hedeflemektedir. Ayrıca, her iki programda da öğrencilerin matematiğe karşı olumlu tutum geliştirmeleri ve matematiğe değer vermeleri ön plana çıkarılmaktadır. Bu ortak hedefler, matematik öğretiminin yalnızca kavramsal bilgi aktarımından ibaret olmadığını, aynı zamanda tutum, değer ve iletişim becerilerini kapsayan bütüncül bir öğrenme süreci sunduğunu göstermektedir. Söz konusu benzerlikler, öğretim programlarının çağın gereksinimlerini karşılamaya yönelik olarak yapılandırıldığını ve öğrencilere çok boyutlu bir matematik eğitimi sunmayı amaçladığını ortaya koymaktadır. 2018 ve 2024 8. sınıf matematik dersi öğretim programlarının özel amaçlarının farklı yönlerine yönelik bulgular Çizelge 2’de sunulmuştur.

Çizelge 2. 2018 ve 2024 8. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programı Özel Amaçlarının Karşılaştırılması

Tema	Kategori	2018 Programı	2024 Programı
Farklı Yönler	Programın Yaklaşımı	Daha çok bilgi, kavram, beceri ve bireysel öğrenme sürecine odaklıdır.	Bütüncül yaklaşım benimsenmiştir; bilgi, beceri, eğilim ve değerleri birlikte ele almaktadır.
	Sosyal-Duygusal Öğrenme	Açık şekilde yer almamaktadır.	Sosyal-duygusal öğrenme becerileri vurgulanmıştır.
	Üstbilişsel Beceriler	Belirgin şekilde ele alınmış (öğrenmeyi yönetme, farkındalık).	Üstbilişsel becerilere dolaylı olarak değinilmiş; eğilimlerin farkında olunması ve geliştirilmesi üzerinden ele alınmıştır.
	Sanat ve Estetik	Matematiğin sanatla ilişkisi özel olarak vurgulanmıştır.	Bu tür estetik yaklaşımlara doğrudan yer verilmemiştir.
	Tahmin ve Zihinden İşlem	Açıkça belirtilmiştir.	Bu becerilere doğrudan yer verilmemiştir.
	Araştırma Becerileri	Bilgi üretme, araştırma yapma gibi hedefler içerir.	Bu alan yer almamaktadır; daha çok karar verme ve teknoloji ile çalışma vurgulanır.
	Değer Aktarımı	Matematiğe değer verme hedeflenmektedir.	Değerlerin öğrenme sürecine yansıtılması ve geliştirilmesi amaçlanmaktadır.
	Teknoloji Kullanımı	Doğrudan ifade edilmemiştir.	Matematiksel araç ve teknoloji ile çalışma becerisi doğrudan özel amaçlar arasında yer almaktadır.

Çizelge 2’de görüldüğü gibi 2024 programı, bütüncül bir yaklaşımı benimseyerek bilgi, beceri, eğilim ve değerleri bir arada ele almakta; öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme, teknolojiyle çalışma ve değer aktarımı gibi çok yönlü beceriler geliştirmesini hedeflemektedir. Buna karşılık 2018 programı, daha çok kavramsal bilgi, bireysel öğrenme, üstbilişsel beceriler, matematiğin sanatla ilişkisi ve zihinden işlem gibi geleneksel unsurlara odaklanmaktadır. Ayrıca, 2024 programı doğrudan teknoloji kullanımını vurgularken; 2018 programında bu vurgu yer almamaktadır. Bu farklılıklar, 2024 programının daha çağdaş, öğrenci merkezli ve disiplinler arası bağlantılara açık bir yapıda geliştirildiğini göstermektedir. Dolayısıyla, yeni program öğrencilerin sadece akademik başarılarını değil, aynı zamanda duygusal, sosyal ve değer temelli gelişimlerini de desteklemeye yönelik tasarlanmıştır. 2018 ve 2024 8. sınıf matematik dersi öğretim programlarının temel felsefesi ve özel amaçlarının karşılaştırılmasına yönelik bulgular Çizelge 3’te verilmiştir.

Çizelge 3. 2018 ve 2024 8. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programları’nın Temel Felsefesi

Tema	2018	2024
Matematik Dersi Öğretim Programı’nın Temel Felsefesi ve Özel Amaçları	Açıkça belirtilmiş bir temel felsefe yer almamaktadır. Program daha çok yapılandırmacı öğrenme anlayışı çerçevesinde şekillenmiştir.	Felsefi Dayanak: “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli” temel felsefeyi oluşturur. Bireyin bütüncül gelişimi, dijital çağ duyarlılığı ve teknolojik öncülük hedeflenmiştir. Öğrenci Gelişimi: Bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişim birlikte ele alınır. Kavramsal becerilerle birlikte sosyal-duygusal öğrenme becerileri, eğilimler ve değerler bütüncül biçimde geliştirilmek istenir. Beceri Odaklılık: Temel ve üst düzey düşünme becerileri yanında sosyal yaşam, benlik ve ortak beceriler gibi sosyal-duygusal öğrenme bileşenleriyle beceriler çok boyutlu ele alınır. Değer ve Eğilimler: Birey, çevre ve topluma ilişkin değerlerin kazandırılması açık bir amaçtır. Eğilimlerin farkında olunması ve geliştirilmesi ön plandadır. Gerçek Yaşamla İlişki: İçerikler, disiplinler arası ve beceriler arası ilişkilerle yapılandırılmış; gerçek yaşamla güçlü bağ kurulmuştur. Ölçme ve Değerlendirme: Süreç ve sonuç odaklı ölçme değerlendirme yaklaşımı benimsenmiştir. Öğrenme kanıtlarına odaklanılmıştır. Teknoloji ve Dijital Çağ: Teknolojik gelişmelere duyarlılık ve öncülük vurgulanmıştır. Matematiksel araç ve teknolojilerle çalışmaya önem verilmektedir. Matematiksel Düşünme: Varsayım, genelleme, doğrulama gibi matematiksel düşünmenin bileşenleri; sembol ve dili kullanma becerileriyle birlikte geliştirilir.

Çizelge 3’te görüldüğü gibi 2018 Matematik Dersi Öğretim Programı’nda temel felsefe açık bir şekilde belirtilmemekle birlikte, yapılandırmacı öğrenme anlayışı çerçevesinde şekillendirilmiştir. 2024 Matematik Dersi Öğretim Programı ise “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli” çerçevesinde yapılandırılmıştır ve programın temel felsefesi açıkça tanımlanmıştır. Bu program, bireyin bütüncül gelişimini hedeflemekte; bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimi bir arada ele almaktadır. Matematik öğretimi yalnızca akademik bilgiyle sınırlı kalmamakta, aynı zamanda sosyal-duygusal öğrenme becerileri, değerler ve eğilimler de kazandırılmak

istenmektedir. Teknolojik gelişmelere duyarlılık, gerçek yaşamla kurulan ilişki ve disiplinler arası bütünlük de programın temel dayanakları arasında yer almaktadır. Ölçme ve değerlendirme süreçlerinde ise öğrenme kanıtlarına dayalı, süreç ve sonuç odaklı bütüncül bir yaklaşım benimsenmiştir. 2018 ve 2024 8. sınıf matematik dersi öğretim programlarının uygulanmasına ilişkin esasların karşılaştırılmasına yönelik bulgular Çizelge 4'te verilmiştir.

Çizelge 4. 2018 ve 2024 8. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programları'nın Uygulanmasına İlişkin Esaslar

Tema	2018	2024
Matematik Dersi Öğretim Programı'nın Uygulanmasına İlişkin Esaslar	Matematik dersi öğretim programı'nın uygulanmasına ilişkin esaslara yönelik bilgi bulunmamaktadır.	Temel Alınan Çerçeve ve Uyum: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metni temel alınmıştır. Tüm öğretim faaliyetleri bu çerçevede planlanmalı ve öğrenci profiline ulaşmayı hedeflemelidir. Kademeli Uygulama ve Ön Öğrenme: Program kademeli uygulanacak şekilde yapılandırılmıştır. Önceki kademedeki eksiklikler zümre öğretmenleri tarafından belirlenip giderilmelidir. Öğrenme-Öğretme Süreci ve Yöntemler: Bütüncül, kalıcı öğrenmeyi destekleyen, farklı öğretim yöntem-tekniklerini içeren, disiplinler arası ilişkilendirmeye açık öğrenme yaşantıları vurgulanır. Türkçenin Doğru ve Etkili Kullanımı: Eğitim ve öğretim süreçlerinde Türkçenin doğru ve etkili kullanımı ile öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesine özen gösterilmelidir. Sosyal ve Duygusal Beceri Gelişimi: Öğrencilerin aktif katılımının sağlandığı, düşüncelerin özgürce paylaşıldığı ve sosyal-duygusal becerilerin desteklendiği bir sınıf iklimi oluşturulmalıdır. Programlar Arası Bileşenler: Öğrenme süreçlerinde sosyal-duygusal öğrenme becerileri, değerler ve okuryazarlık becerilerinin anlamlı bir bütün oluşturması sağlanmalıdır. Bu bileşenlerin değerlendirilmesinde performans görevleri gibi ölçme araçları kullanılmalıdır ve notla değerlendirilmemelidir. Farklı Öğretim Materyalleri: Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri ve öğrenme profilleri dikkate alınarak, öğrenme çıktılarıyla tutarlı farklı öğretim materyalleri hazırlanmalı ve kullanılmalıdır. Materyaller hazırlanırken iş birliği yapılmalıdır. Çeşitlendirilmiş Ölçme ve Değerlendirme: Ölçme ve değerlendirme yöntemleri öğrencilerin yeteneklerine, ihtiyaçlarına ve özel durumlarına göre çeşitlendirilmelidir. Öğrencilere ilgi çekici, günlük yaşamla ilgili görevler verilmeli ve motive eden geri bildirimler sağlanmalıdır. Dijital teknolojilerden yararlanılmalıdır. Farklılaştırma ve Destekleme: Farklılaştırma ve destekleme kapsamındaki uygulamalar ders kitaplarında yer almaz, öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve isteklerine göre öğretmenler tarafından planlanır ve yürütülür. Bilim İnsanlarına Vurgu: Bilim insanlarının biyografileri verilirken ezber yönteminden kaçınılmalı, bu kişilerin alana katkılarına ve eserlerine vurgu yapılmalıdır. Kavramsal Yapıya Dikkat: Öğrenme çıktılarının sınırlılıkları öğretme-öğrenme uygulamaları içinde dikkate alınmalıdır. Bölüm Etiketleri: 5-8. sınıflar için kullanılan bölüm etiketi, üniteler arası farklılaşmalar dikkate alınarak desimal numaralarla belirtilmiştir. Sınıf İçi Performans Görevleri: Öğrencilere verilen performans görevleri sınıf içinde gerçekleştirilmelidir.

Çizelge 4'te de görüldüğü gibi, 2018 Matematik Dersi Öğretim Programı'nda, programın uygulanmasına ilişkin esaslara yönelik açık bir açıklamaya yer verilmemiştir. Uygulama sürecine dair öğretmen rehberliğine veya sınıf içi uygulamalara ilişkin detaylı yönlendirmeler bulunmamaktadır. Bu durum, öğretmenlerin programı yorumlama ve uygulama süreçlerinde kişisel inisiyatiflerine daha fazla başvurmalarına yol açabilecek bir eksiklik olarak değerlendirilebilir. Buna karşılık, 2024 Matematik Dersi Öğretim Programı'nda uygulamaya ilişkin esaslar kapsamlı bir şekilde tanımlanmıştır. Programın temel dayanağı olarak “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metni” belirlenmiş ve tüm öğretim faaliyetlerinin bu çerçeveye uygun biçimde planlanması gerektiği vurgulanmıştır. Programın kademeli biçimde uygulanması, öğrencilerin önceki kademelerdeki öğrenme eksikliklerinin zümre öğretmenleri iş birliğiyle giderilmesi, farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılması gibi hususlarla öğrenme-öğretme sürecine dair net yönlendirmelere yer verilmiştir. Ayrıca, sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin desteklenmesi, Türkçenin etkili kullanımı, farklılaştırılmış öğretim materyalleri ve ölçme-değerlendirme araçları, dijital teknolojilerin kullanımı, performans görevleriyle değerlendirme gibi öğeler, 2024 programını daha bütüncül ve öğrenci merkezli hale getirmektedir. Öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına duyarlı, esnek ve kapsayıcı bir öğrenme ortamı oluşturulması hedeflenmektedir. Bu durum, 2024 programının yalnızca öğretim içeriğiyle değil, aynı zamanda pedagojik süreçlerin niteliğiyle de ön plana çıktığını göstermektedir. 2018 ve 2024 8. sınıf matematik dersi öğretim programlarının programlar arası bileşenlerin karşılaştırılmasına yönelik bulgular Çizelge 5'te verilmiştir.

Çizelge 5. Matematik Dersi Öğretim Programı Programlar Arası Bileşenler

Tema	2018	2024
Programlar Arası Bileşenler	Matematik dersi öğretim programı'nda programlar arası bileşenler bulunmamaktadır.	Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri: Sosyal-duygusal öğrenme becerileri, bireyin kendisi ve çevresi ile olumlu ilişkiler kurabilmesi, duygularını yönetebilmesi, empati yapabilmesi ve sağlıklı bir benlik geliştirebilmesi için gereklidir. Matematğin soyut yapısı nedeniyle göz ardı edilebilen bu beceriler, bütüncül eğitim anlayışı çerçevesinde matematik öğrenme-öğretme sürecinin ayrılmaz bir parçası olarak değerlendirilmelidir. Değerler: Matematik bireye sunduğu düşünsel araçlar sayesinde değer edinimini destekleyen önemli bir disiplindir. Öğrencilerin çevresiyle dengeli ilişkiler kuran, doğaya saygılı ve kültürel mirasa duyarlı bireyler olarak yetişmeleri hedeflenmektedir. Değerler, öğretim programı becerileriyle uyumlu şekilde matematik öğretimine entegre edilmiştir. Okuryazarlık Becerileri: Okuryazarlık becerileri, bireylerin çağın gerektirdiği yeterlikleri kazanmasında önemli bir rol oynar. Matematik dersi, sembolik dil, görselleştirme, işlem ve akıl yürütme araçları ile dijital, finansal ve sürdürülebilirlik okuryazarlığı gibi alanlarda bireylerin yeterliklerini destekleyecek biçimde yapılandırılmıştır.

Çizelge 5'te de görüldüğü gibi, 2018 Matematik Dersi Öğretim Programı'nda programlar arası bileşenlere yönelik herhangi bir vurguya yer verilmemiştir. Sosyal-duygusal öğrenme, değerler eğitimi veya disiplinler arası okuryazarlık gibi kavramlar programın yapısında yer almamakta; matematik öğretimi daha çok bilişsel kazanımlar ekseninde şekillenmektedir. Bu durum, öğretimin sadece akademik boyutuyla sınırlı kalmasına ve öğrencilerin çok yönlü gelişiminin yeterince desteklenmemesine yol açabilecek bir eksiklik

olarak değerlendirilebilir. Buna karşılık, 2024 Matematik Dersi Öğretim Programı'nda programlar arası bileşenler güçlü biçimde vurgulanmakta ve matematik öğretiminin sosyal-duygusal gelişim, değerler ve çağın gerektirdiği çeşitli okuryazarlık türleriyle ilişkilendirilmesine önem verilmektedir. Sosyal-duygusal öğrenme becerileri öğrencilerin kendini tanıma, duygularını düzenleme, empati kurma ve sağlıklı ilişkiler geliştirme yetkinlikleriyle ilişkilendirilmiş; bu becerilerin matematik dersi gibi soyut içerikli derslerde de ihmal edilmemesi gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca, değer eğitimi kapsamında öğrencilerin doğaya duyarlı, kültürel mirasa saygılı bireyler olarak yetişmeleri hedeflenmiş ve bu değerler matematik öğretiminin beceri temelli yapısına entegre edilmiştir. Okuryazarlık becerileri ise yalnızca metin okuma-yazma ile sınırlı tutulmamış; dijital, finansal ve sürdürülebilirlik okuryazarlığı gibi çağdaş yeterlikleri de kapsayacak şekilde genişletilmiştir. Bu yönüyle 2024 programı, matematiği hem bireysel hem toplumsal yaşamla ilişkilendiren daha kapsayıcı ve çağdaş bir yaklaşımı benimsemiştir. 2018 ve 2024 8. sınıf matematik dersi öğretim programlarının içerik çerçevelerinin karşılaştırılmasına yönelik bulgular Çizelge 6'da gösterilmiştir.

Çizelge 6. Matematik Dersi Öğretim Programı İçerik Çerçevesi

Tema	2018	2024
İçerik Çerçevesi	Matematik dersi öğretim programı'nda içerik çerçevesi bulunmamaktadır.	Öğrenme Çıktıları ve Beceriler: Matematik dersi öğretim programları, ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde bilgi ve beceriler bağlamında bütüncül ve tutarlı bir yaklaşımla yapılandırılmıştır. İlkokul programı okul öncesi döneme, ortaokul programı ilköğretim düzeyine, ortaöğretim programı ise ortaokul düzeyine dayandırılarak ardıcılık esasına göre hazırlanmıştır. Öğretmenlerin sadece kendi düzeylerindeki bilgi ve becerilerle değil, farklı düzeylerin hedefleriyle de ilişki kurarak öğretim sürecini tasarlamaları beklenmektedir. Genellemeler: Temaların içerik çerçevesindeki ilk bileşenidir. Matematiksel kavramların, işlemlerin ve becerilerin öğretim sürecine yansıtılmasına rehberlik eden bu genellemeler, temaya ait ana fikirleri temsil eder. Bazı genellemeler kısa sürede, bazıları ise benzer temalar çevresinde birkaç yıl süren öğretim faaliyetlerinin bir sonucu olarak kazanılabilir. Bu nedenle bazı genellemeler “büyük fikirler” olarak değerlendirilmelidir. Anahtar Kavramlar: Her tema için ayrı ayrı belirlenmiş, temanın kapsamı hakkında bilgi vermektedir. Bu kavramlar, sınıf seviyeleri arasında ilişkisel bir yapı içerisinde yer almakta ve bazıları birden fazla düzeyde tekrarlanabilmektedir. Sembol ve Gösterimler: Öğretmenler, içerik geliştiriciler ve materyal hazırlayıcılar için ortak bir dil oluşturur. Öğrenme çıktılarında belirtilen bilgi ve becerilerin bütünlüğünü yansıtan önemli bir bileşen olarak yapılandırılmıştır.

Çizelge 6'da da görüldüğü gibi, 2018 Matematik Dersi Öğretim Programı'nda içerik çerçevesine ilişkin açık bir yapı ya da sistematik bir yaklaşım bulunmamaktadır. Program, matematiksel bilgi ve becerilerin hangi genel fikirler ya da kavramsal çatılar çerçevesinde öğrencilere kazandırılacağına dair yönlendirme sunmamakta; bu durum öğretmenlerin konu seçiminde ve öğretim sürecinin bütünlüğünü sağlamada sınırlılıklar yaşamasına neden olabilmektedir. 2024 Matematik Dersi Öğretim Programı ise içerik çerçevesini açık ve yapılandırılmış bir biçimde tanımlamıştır. Öğrenme çıktıları ve beceriler, okulöncesinden

ortaöğretime kadar ardıllık ilkesine dayalı olarak planlanmış; böylece her bir eğitim kademesi bir öncekinin devamı niteliğinde ele alınmıştır. Bu durum, öğretmenlerin öğretimi yalnızca kendi sınıf düzeyleriyle sınırlı görmeden, dikey bütünlüğü dikkate alarak planlamalarını teşvik etmektedir. Ayrıca, içerik çerçevesi temalar doğrultusunda yapılandırılmış ve bu temalar genellemeler, anahtar kavramlar ve sembol-gösterimler gibi bileşenlerle zenginleştirilmiştir. Genellemeler, öğrencilerin temel matematiksel fikirleri kavramasına rehberlik eden, bazı durumlarda ise temalar arası “büyük fikirler” olarak değerlendirilebilecek yapılar olarak sunulmuştur. Anahtar kavramlar, temaların kapsamını tanımlayan ve sınıflar arası ilişkiselliği sağlayan yapılarla desteklenmiştir. Sembol ve gösterimler ise öğretmenler ve materyal geliştiriciler için ortak bir terminoloji sunarak içerik bütünlüğünü sağlamaya yönelik önemli bir bileşen olarak yapılandırılmıştır. 2018 ve 2024 8. sınıf matematik dersi öğretim programlarının öğrenme yaşantılarının karşılaştırılmasına yönelik bulgular Çizelge 7’de gösterilmiştir.

Çizelge 7. Matematik Dersi Öğretim Programı Öğrenme Yaşantıları

Tema	2018	2024
Öğrenme Yaşantıları	• Matematik dersi öğretim programı’nda bu temaya ilişkin doğrudan bir yapılandırma veya açıklama yer almamaktadır.	• Temel Kabuller ve Ön Bilgiler: Yeni öğretim programlarında öğrenme-öğretme yaşantıları önemli bir bileşen olarak yapılandırılmıştır. Matematiksel bilgilerin ardıllık ve öncüllük ilişkisine sahip olması sebebiyle, öğrenme sürecinde öğrencilerin sahip olması gereken ön bilgi ve becerilerin tespiti, hazırbulunuşluklarının değerlendirilmesi ve eksik öğrenmelerin giderilmesine yönelik çalışmalar önemlidir. • Ön Değerlendirme ve Köprü Kurma: Öğrencilerin öğrenmeye sosyal-duygusal olarak da hazır hale getirilmesi, sürecin başında ön değerlendirme yapılması ve önceki bilgilerle yeni öğrenmeler arasında bağlantı kurulması temel ilkeler arasında yer almaktadır. • Bütüncül Uygulama Yaklaşımı: Öğrenme-öğretme uygulamaları bilgi, beceri, eğilim ve değerleri bütünleştirecek şekilde yapılandırılmıştır. Uygulamalarda alana özgü beceriler, kavramsal beceriler, sosyal-duygusal öğrenme becerileri, değerler ve okuryazarlık becerileri ardışık ve bütüncül biçimde ele alınmaktadır. • Becerilerin Süreç Bileşenleri: Alan becerileri ve kavramsal becerilerin tüm bileşenlerinin anlamlı, kalıcı ve zenginleştirici bir şekilde sunulması amaçlanmıştır. Bu beceriler ayrı bir süreç değil, dersin doğal bir parçası olarak değerlendirilmelidir. Öğretmenlere süreç planlamasında yol gösterici göstergeler sunulmuştur.

Çizelge 7’de görüldüğü üzere, 2018 Matematik Dersi Öğretim Programı’nda öğrenme yaşantılarına ilişkin doğrudan ve yapılandırılmış bir açıklama yer almamaktadır. Bu durum, öğretmenlerin öğrenme sürecini planlarken öğrencilerin ön bilgilerini dikkate alma, öğrenme ortamlarını bütüncül olarak tasarlama ve öğrenciler arası bireysel farklılıkları göz önünde bulundurma gibi temel öğretim ilkelerine sistematik bir şekilde ulaşmalarını zorlaştırmaktadır. 2024 yılında güncellenen Matematik Dersi Öğretim Programı ise öğrenme yaşantılarını öğretim sürecinin temel bileşenlerinden biri olarak ele almıştır. Programda, temel kabuller ve ön bilgiler, öğrencilerin öğrenme sürecindeki hazırbulunuşluk düzeylerinin değerlendirilmesinin gerekliliğine vurgu yaparak, öğrenmeye başlamadan önce eksik öğrenmelerin tespit edilmesini ve giderilmesini amaçlamaktadır. Bu yaklaşım, öğrencilerin bireysel gelişim farklılıklarını dikkate alan bir öğretim anlayışını yansıtmaktadır. Bunun yanı sıra, ön değerlendirme ve köprü kurma ilkesi ile öğrencilerin sadece bilişsel değil, sosyal-duygusal olarak da öğrenmeye

hazırlanması hedeflenmektedir. Önceki bilgilerin yeni bilgilerle ilişkilendirilmesi yoluyla öğrenmenin anlamlı hale gelmesi ve bilgi transferinin sağlanması amaçlanmaktadır. Programda ayrıca bütüncül uygulama yaklaşımı benimsenmiş, öğrenme yaşantıları bilgi, beceri, değer ve eğilimlerin bütünleştiği zenginleştirilmiş etkinliklerle yapılandırılmıştır. Bu kapsamda matematiğe özgü beceriler yalnızca işlemsel değil; kavramsal, sosyal-duygusal, değer odaklı ve çok boyutlu olarak ele alınmıştır. Son olarak, becerilerin süreç bileşenleri vurgulanmış; alan ve kavramsal becerilerin dersin doğal akışı içinde, kalıcı ve anlamlı biçimde kazandırılması hedeflenmiştir. Bu doğrultuda öğretmenlere uygulama süreçlerinde rehberlik edecek göstergeler sunulmuş, böylece öğretim süreci daha planlı ve yönlendirici bir yapıya kavuşturulmuştur. 2018 ve 2024 8. sınıf matematik dersi öğretim programlarının ölçme ve değerlendirmelerinin benzer yönlerinin karşılaştırılmasına yönelik bulgular Çizelge 8’de sunulmuştur.

Çizelge 8. Matematik Dersi Öğretim Programı Ölçme ve Değerlendirme

Tema	Kategori	
Benzer Yönler	Öğrencilerin Gelişimi ve Çeşitlilik	Her iki programda da öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak çeşitlilik ve esneklik vurgulanmaktadır. Ölçme-değerlendirme süreçleri, her öğrencinin gelişimine uygun şekilde farklı yöntemler kullanılarak yapılır.
	Süreçe Odaklı Değerlendirme	Hem 2018 hem de 2024 öğretim programlarında, ölçme ve değerlendirme, öğretim sürecinin bir parçası olarak kabul edilir ve bu süreçlerin öğretim boyunca sürekli olarak gerçekleşmesi gerektiği belirtilir.
	Geri Bildirim	Öğrencilere yönelik geri bildirim sağlama, her iki programda da önemli bir unsur olarak öne çıkar. Öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımı teşvik etmek için geri bildirimler düzenli ve sürece dayalı şekilde verilmelidir.
	Öğretmen ve Öğrenci Katılımı	Ölçme ve değerlendirme süreçlerinin hem öğretmenler hem de öğrenciler tarafından aktif şekilde yer alması gerektiği her iki programda da vurgulanır. Ayrıca, öğretmenlerin yaratıcı ve özgün değerlendirmeler yapmaları beklenir.

Çizelge 8’de yer alan 2018 ve 2024 8. sınıf matematik dersi öğretim programlarının ölçme ve değerlendirme süreçlerine ilişkin benzer yönler, her iki programın da öğrencilerin gelişim düzeylerine ve bireysel farklılıklarına duyarlı olduğunu, değerlendirme sürecini öğretimin doğal bir parçası olarak ele aldığını, yapılandırılmış geri bildirim süreçlerine önem verdiğini ve öğretmen ile öğrencilerin aktif katılımını teşvik ettiğini göstermektedir. Bu ortak yönler, ölçme ve değerlendirmenin yalnızca sonuç odaklı bir etkinlik olmanın ötesine geçtiğini; öğrencilerin öğrenme süreçlerinin izlenmesi, desteklenmesi ve geliştirilmesine yönelik bir araç olarak yapılandırıldığını ortaya koymaktadır. Aynı zamanda öğretmenlerin yaratıcı, özgün ve öğrenci merkezli değerlendirme uygulamalarını benimsemeleri yönünde teşvik edildiği anlaşılmaktadır. 2018 ve 2024 8. sınıf fen bilimleri dersi öğretim programlarının ölçme ve değerlendirmelerinin farklı yönlerinin karşılaştırılmasına yönelik bulgular Çizelge 9’da sunulmuştur.

Çizelge 9. Matematik Dersi Öğretim Programı Ölçme ve Değerlendirme Karşılaştırılması

Tema	Kategori	
Farklı Yönler	Ölçme Yöntemlerinin Esnekliği	2018 programı, ölçme ve değerlendirme süreçlerinin öğretmenin esnekliğine dayanarak çeşitlendirilebileceğini belirtirken, 2024 programında belirli ölçme araçlarının ve yöntemlerinin tamamlayıcı olması gerektiği ifade edilmiştir
	Bütünsel Yaklaşım	2018 programı, öğrencilerin sadece bilişsel gelişimlerini değil, aynı zamanda duygusal ve davranışsal gelişimlerini de dikkate alarak çok yönlü bir değerlendirme yaklaşımı önerirken, 2024 programı daha kapsamlı bir şekilde sosyal-duygusal öğrenme ve değerler gibi faktörleri de izlemeyi hedefler.

Ölçme Araçları ve Uygulama	2018 programında, ölçme araçları ve yöntemlerinde belirli bir kısıtlama yoktur, öğretmenlerin kendi yaratıcılıklarıyla süreçlerini şekillendirmeleri beklenir. 2024 programında ise, ölçme araçları belirli bir yapıya ve geri bildirim odaklı olmalıdır, bu da öğretim sürecinin daha düzenli ve sistematik olmasını sağlar.
Eğitim Süreci ve Değerlendirme Entegrasyonu	2018 programı, ölçme ve değerlendirmenin süreçle bütünleşmiş olması gerektiğini savunurken, 2024 programı da aynı şekilde öğretim süreciyle entegrasyonu öngörür, ancak 2024'te bu entegrasyonun özellikle öğretmenlerin geri bildirim sağlayacak şekilde düzenlenmesi gerektiği belirtilir.

Çizelge 9'da yer alan 2018 ve 2024 8. sınıf matematik dersi öğretim programlarının ölçme ve değerlendirme süreçlerinin farklı yönlerine ilişkin bulgular, 2024 programının daha yapılandırılmış, geri bildirim odaklı ve sosyal-duygusal öğrenmeyi merkeze alan bir değerlendirme yaklaşımını benimsediğini göstermektedir. 2024 programı, ölçme araçlarının belirli bir yapıya sahip olmasını ve değerlendirme sürecinin öğretimle bütünleşik biçimde düzenlenmesini vurgularken, öğretmenlerden sistematik geri bildirim sağlamalarını beklemektedir. Buna karşın 2018 programı, öğretmenlere daha fazla esneklik tanımakta ve değerlendirme araçlarının seçiminde yaratıcılığı öne çıkarmaktadır. Ayrıca, 2018 programı çok yönlü gelişimi önemserken, 2024 programı bu yaklaşımı daha da derinleştirerek sosyal-duygusal beceriler ve değerler eğitimi gibi alanları da kapsayan bütüncül bir yapı sunmaktadır. Bu farklılıklar, 2024 öğretim programının ölçme ve değerlendirmede daha güncel, sistematik ve öğrenci merkezli bir vizyon sunduğunu ortaya koymaktadır. 2018 ve 2024 8. sınıf matematik dersi öğretim programlarının ünite adı, kazanım sayısı ve ders saatlerinin karşılaştırılmasına yönelik bulgular Çizelge 10'da gösterilmiştir.

Çizelge 10. 2018 ve 2024 8. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programı Ünite Adı, Kazanım Sayısı, Ders Saati Karşılaştırılması

2018			2024		
Ünite Adı	Kazanım Sayısı	Ders Saati	Ünite Adı	Öğrenme Çıktısı	Ders Saati
Çarpanlar ve Katlar	3	10	Sayılar ve Nicelikler	4	38
Üslü İfadeler	5	15	Geometrik Şekiller	6	39
Kareköklü İfadeler	8	25	Veriden Olasılığa	1	9
Veri Analizi	2	12	Cebirsel Düşünme ve Değişimler	4	42
Basit Olayların Olma Olasılığı	5	12	Geometrik Nicelikler	3	15
Cebirsel İfadeler ve Özdeşlikler	4	15	İstatistiksel Araştırma Süreci	2	20
Doğrusal Denklemler	6	30	Dönüşüm	3	9
Eşitsizlikler	3	10	Okul Temelli Planlama	0	8
Üçgenler	5	18			
Eşlik ve Benzerlik	2	8			
Dönüşüm Geometrisi	3	10			
Geometrik Cisimler	6	15			
Toplam	52	180	Toplam	23	180

Çizelge 10 incelendiğinde 2018 ve 2024 yıllarında 8. sınıf matematik dersi öğretim programında ünite adlarında köklü değişiklikler yapıldığı görülmektedir. 2018 programındaki “Çarpanlar ve Katlar”, “Üslü İfadeler”, “Kareköklü İfadeler”, “Veri Analizi”, “Basit Olayların Olma Olasılığı”, “Cebirsel İfadeler ve Özdeşlikler”, “Doğrusal Denklemler”, “Eşitsizlikler”, “Üçgenler”, “Eşlik ve Benzerlik”, “Dönüşüm Geometrisi” ve “Geometrik Cisimler” gibi ünite

başlıklarının 2024 programında yer almadığı; bunların yerine kapsam açısından farklılaşan ve bütünleştirici yapıya sahip “Sayılar ve Nicelikler”, “Geometrik Şekiller”, “Veriden Olasılığa”, “Cebirsel Düşünme ve Değişimler”, “Geometrik Nicelikler”, “İstatistiksel Araştırma Süreci”, “Dönüşüm” ve “Okul Temelli Planlama” gibi yeni başlıkların getirildiği tespit edilmiştir. Ayrıca, “kazanım” kavramının yerini “öğrenme çıktısı” ifadesinin aldığı görülmektedir. 2018 yılında toplam 52 kazanım bulunurken, bu sayı 2024 yılında 23 öğrenme çıktısına düşürülmüştür. Bununla birlikte, her iki öğretim programında toplam ders saati sayısının 180 olarak sabit kaldığı belirlenmiştir. Bu durum, 2024 programında içerik sadeleştirilmesi ve derinlemesine öğrenmeye yönelik bir yapı hedeflendiğini göstermektedir.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, 2018 ve 2024 yıllarındaki 8. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programları arasındaki benzerlikler ve farklılıklar detaylı bir şekilde incelenmiştir. 2018 yılında yürürlüğe giren Matematik Dersi Öğretim Programı ile 2024 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan yeni program karşılaştırıldığında, her iki programın da öğrencilerin temel matematiksel becerileri edinmelerini, matematiksel okuryazarlık düzeylerini geliştirmelerini ve bu becerileri günlük yaşamla ilişkilendirmelerini hedeflediği görülmektedir. Her iki programda da öğrencilerin matematiğe karşı olumlu tutum geliştirmeleri, matematiği değerli bir alan olarak görmeleri ve matematiksel iletişim becerilerini güçlendirmeleri ortak amaçlar arasında yer almaktadır. Bu yönleriyle, Baş ve Ünal’ın (2024) çalışmasında 2018 programında yer aldığı tespit edilen “matematiksel okuryazarlık”, “üst bilişsel beceriler” ve “araştırma yapma” gibi hedeflerle uyum göstermektedir. Bununla birlikte, elde edilen bulgular 2024 öğretim programının önceki programa kıyasla daha çağdaş ve bütüncül bir yaklaşım benimsediğini ortaya koymaktadır. Sosyal-duygusal öğrenme, değer aktarımı, disiplinler arası bakış açısı ve teknoloji kullanımı gibi güncel eğitsel kavramların 2024 programında daha belirgin şekilde yer alması, yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda duyuşsal ve sosyal gelişimin de öğretim sürecine entegre edilmek istendiğini göstermektedir. Bu durum, 2018 programında daha doğrudan ele alınan üstbilişsel becerilerin 2024 programında eğilimler üzerinden dolaylı olarak bütünleştirilmesi gibi farklı yaklaşımları da beraberinde getirmiştir. Baş ve Ünal’ın (2024) çalışmasında 2018 programında yer aldığı vurgulanan “tahmin etme” ve “zihinden işlem yapma” gibi belirgin vurguların, 2024 programında daha genel temalar içinde dolaylı olarak işlendiği anlaşılmaktadır. Ayrıca, öğretim sürecine dair yönlendirmelerin 2024 programında daha ayrıntılı biçimde sunulması, öğretmenlerin rehberlik rollerini daha etkin biçimde üstlenmelerine olanak tanımaktadır. Kazanımların sadeleştirilmesi, yapılandırılmış temalar etrafında sunulması ve farklı beceri alanlarının bütüncül şekilde entegre edilmesi, 2024 programını bilgi, beceri, eğilim ve değerleri aynı anda gözetken daha öğrenci merkezli bir yapıya kavuşturmaktadır. Bu yönüyle 2024 programı, Baş ve Ünal’ın (2024) belirttiği bilişsel becerilere yönelik hedeflerin yanı sıra duyuşsal ve sosyal yönleri de içine alan daha kapsayıcı bir yapıya sahiptir. Bu bağlamda, hem bu çalışmanın bulguları hem de Baş ve Ünal (2024) tarafından yapılan analiz, 2018 programının daha çok bilişsel kazanımlar üzerinde yoğunlaştığını, buna karşılık 2024 programının çok yönlü gelişimi önceleyen, çağın gerekliliklerine yanıt veren ve yaşamla bütünleşen bir öğrenme anlayışını benimsediğini ortaya koymaktadır.

2018 ve 2024 8. sınıf matematik dersi öğretim programlarının temel felsefesi karşılaştırıldığında, iki program arasında yaklaşım ve yönelim açısından belirgin farklılıklar olduğu görülmektedir. 2018 programı, yapılandırmacı öğrenme anlayışını benimsemekle birlikte, felsefi temelleri açık şekilde ortaya koymaktan uzaktır. Bu durum, programın öğrenci gelişimine dair genel ilkeleri yansıtmamasına karşın, bütüncül ve sistematik bir çerçeve sunma konusunda sınırlı kaldığını göstermektedir. Buna karşılık, 2024 programı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde şekillendirilmiş, köklü bir felsefi dayanak üzerine inşa edilmiştir. Bu felsefi çerçeve, öğrencinin sadece akademik bilgiyle donatılmasını değil, aynı zamanda bireysel, sosyal ve duyuşsal yönlerinin de geliştirilmesini hedeflemektedir. Program, matematik eğitime çok boyutlu bir bakış açısı getirerek, öğrencilerin düşünme becerileri kadar değer üretme, eğilim geliştirme ve gerçek yaşamla anlamlı bağlar kurabilme yetkinliklerini de desteklemeyi amaçlamaktadır. Bu sonuç, Baş ve Ünal'ın (2024) çalışmasında ulaşılan bulgularla örtüşmektedir. Söz konusu çalışmada, 2024 öğretim programının, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli doğrultusunda şekillendirildiği ve bireyin bütüncül gelişimini önceleyen, dijital çağa duyarlı bir anlayışı benimsediği vurgulanmaktadır. Programın temel öğelerinin, bu modelin bileşenleriyle uyumlu şekilde yapılandırıldığı ifade edilmektedir. Bu durum, öğretim programının yalnızca bilişsel değil; duyuşsal, sosyal ve etik gelişim boyutlarını da kapsayan çok yönlü bir yaklaşımı benimsediğini göstermektedir. Benzer şekilde, her iki değerlendirme de 2024 programının teknolojiyle bütünlük bir öğrenme anlayışını öncelediğini ve bu yönüyle çağın gerekliliklerine daha duyarlı bir yapı sunduğunu ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, bu çalışmada özellikle vurgulanan disiplinler arası bağlam, ölçme ve değerlendirme sürecindeki bütüncül yaklaşım ve öğretmenin rehberlik rolünün güçlendirilmesi gibi boyutlar, Baş ve Ünal'ın (2024) çalışmasında daha genel hatlarıyla ifade edilmiştir. Bu yönüyle, mevcut çalışmada programın uygulama süreçlerine ve felsefi temellerinin öğrenme-öğretme süreçlerine etkilerine daha ayrıntılı biçimde yer verildiği söylenebilir. Bu bağlamda, her iki inceleme de 2024 matematik öğretim programının, önceki programın sınırlılıklarını gidererek daha sistematik, çağdaş ve öğrenci merkezli bir öğretim anlayışı sunduğunu ortaya koymaktadır. Bu anlayış; yaşamla bağlantılı, değer temelli, teknolojiyle entegre ve çok boyutlu bir matematik eğitimi vizyonunu yansıtmakta; sadece bilgi aktaran değil, birey olarak gelişen ve düşünen bir nesil yetiştirmeyi amaçlamaktadır.

2018 yılı Matematik Dersi Öğretim Programı'na bakıldığında, öğretim sürecinin uygulanmasına dair belirgin bir yol haritası ya da bütüncül bir yaklaşımın sunulmadığı dikkat çekmektedir. Bu durum, öğretmen inisiyatifinin öne çıktığı ancak uygulamada birbiriyle tutarlı olmayan öğretim deneyimlerinin yaşanmasına neden olabilecek potansiyel bir boşluğa işaret etmektedir. Programın, sosyal-duyuşsal gelişim, farklılaştırma, ölçme-değerlendirme çeşitliliği gibi günümüzde ön plana çıkan eğitim ilkelerine dair yönlendirici bir çerçeve sunmaması, çağdaş öğrenme yaklaşımları açısından sınırlayıcı bulunabilir. Buna karşın, 2024 Matematik Dersi Öğretim Programı, yalnızca bilişsel gelişimi değil, öğrencilerin sosyal, duygusal ve dilsel gelişimlerini de ön planda tutan çok katmanlı bir uygulama modelini temel almaktadır. Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin dikkate alınması, öğretimin farklı materyallerle desteklenmesi, sınıf içi iklimin katılımcı ve destekleyici bir yapıya kavuşturulması gibi yaklaşımlar, öğretmenin rehberlik rolünü yeniden tanımlamakta ve öğretimi standart kalıplardan çıkararak bireysel farklılıkları önceleyen bir yapıya dönüştürmektedir. Özellikle

ölçme-değerlendirme süreçlerinde öğrencilerin sadece bilgi düzeyiyle değil; ilgileri, gelişimleri ve günlük yaşama aktarım becerileriyle değerlendirilmeleri, öğretimin gerçek yaşamla ilişkisini güçlendiren önemli bir yenilik olarak değerlendirilebilir. Bu çerçevede, 2024 programı, matematik öğretimini salt bilgi aktarımı olmaktan çıkararak, öğrenciyi merkeze alan, bütüncül gelişimi hedefleyen, disiplinler arası ilişkileri gözeten ve çağın gereksinimlerine uygun bir öğretim anlayışı sunmaktadır. Bu dönüşüm, öğretmenlerin rolünü kolaylaştırmaktan çok, onları daha bilinçli, planlı ve esnek olmaya yönlendirmekte; öğrenciler için ise daha anlamlı, motive edici ve yaşamla bağlantılı öğrenme ortamları yaratmayı mümkün kılmaktadır.

2018 ve 2024 Matematik Dersi Öğretim Programları karşılaştırıldığında, programlar arası bileşenlerin ele alınış biçimi bakımından belirgin farklılıklar dikkat çekmektedir. 2018 programında, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı benimsenmiş olsa da, matematik öğretiminin diğer disiplinlerle, sosyal-duygusal gelişimle ya da çok yönlü okuryazarlık becerileriyle ilişkilendirilmediği görülmektedir. Bu durum, programın öğrencilerin yalnızca sayısal ve analitik düşünme becerilerini geliştirmeyi hedefleyen dar bir çerçeve sunduğunu göstermektedir. Disiplinler arası etkileşimlerin ihmal edilmesi, öğrencinin yaşamla kurduğu bağın zayıf kalmasına ve matematiğin soyut, gündelik yaşama uzak bir ders olarak algılanmasına neden olabilir. Buna karşın, 2024 Matematik Dersi Öğretim Programı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde geliştirilmiş olup, yalnızca akademik kazanımları değil, aynı zamanda öğrencinin bireysel, sosyal ve duyuşsal gelişimini de merkeze alan bütüncül bir yaklaşımı benimsemektedir. Program, matematik eğitimi sosyal-duygusal öğrenme becerileri, değerler eğitimi ve çeşitli okuryazarlık alanlarıyla (dijital, finansal, sürdürülebilirlik vb.) ilişkilendirerek çok boyutlu bir öğrenme ortamı sunmaktadır. Bu bağlamda matematik dersi, sadece kavramsal bilgi aktaran bir araç olmanın ötesine geçerek, öğrencinin kendini tanımasını, başkalarıyla sağlıklı ilişkiler kurmasını, empati geliştirmesini ve yaşama dair sorumluluklar edinmesini destekleyen işlevsel bir öğrenme alanına dönüşmektedir. Elde edilen bu bulgular, Baş ve Ünal'ın (2024) çalışmasında ulaşılan sonuçlarla büyük ölçüde örtüşmektedir. Söz konusu çalışmada, 2024 programının Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli doğrultusunda şekillendiği; sosyal-duygusal öğrenme, değerler eğitimi ve okuryazarlık becerilerinin programlar arası bileşenler başlığı altında yapılandırıldığı belirtilmiştir. Ayrıca, programın bireyin sadece bilişsel değil; sosyal, duyuşsal ve etik yönlerini de kapsayan çok yönlü bir gelişimi hedeflediği vurgulanmaktadır. Her iki değerlendirme de, yeni programın teknolojik gelişmelerle bütünleşik bir öğrenme anlayışını benimsediği ve çağın ihtiyaçlarına daha duyarlı bir yapı sunduğu konusunda ortaklaşmaktadır. Ancak bu çalışmada, disiplinler arası bütünleşmenin matematiksel süreçlerle nasıl harmanlandığı, öğrencilerin yaşam becerilerine etkisi, ölçme-değerlendirme uygulamalarında bütüncül yaklaşımın yansımaları ve öğretmenin rehberlik rolünün yeniden tanımlanması gibi konulara daha ayrıntılı bir şekilde yer verilmiştir. Bu yönüyle mevcut çalışma, yalnızca programın yapısal değişimlerini değil, aynı zamanda bu değişimlerin öğrenme-öğretme süreçlerine olan yansımalarını da derinlemesine analiz etmiştir. Sonuç olarak, hem bu çalışmada hem de Baş ve Ünal'ın (2024) değerlendirmesinde, 2024 Matematik Dersi Öğretim Programı'nın 2018 programındaki sınırlılıkları gidererek daha çağdaş, sistematik ve öğrenci merkezli bir yaklaşımı benimsediği ortaya konmaktadır. Bu yaklaşım, matematik eğitimi yaşamla ilişkilendiren, değer temelli ve

çok boyutlu bir vizyona dönüştürmekte; bireyin yalnızca bilgiyle değil, düşünce, duygu ve davranış düzeyinde de gelişimini hedefleyen yenilikçi bir paradigma değişimini yansıtmaktadır.

2018 ve 2024 yıllarına ait 8. sınıf Matematik Dersi Öğretim Programları içerik çerçevesi açısından karşılaştırıldığında, iki program arasında yapı, yaklaşım ve öncelikler bakımından belirgin farklılıkların bulunduğu görülmektedir. 2018 programı, temel olarak ünite temelli ve sarmal bir yapı benimsemiş, ancak içeriklerin sistematik ve bütüncül biçimde tanımlanmasında yetersiz kalmıştır. Kazanımların yalnızca sınıf düzeyine özgü olarak sunulması, pedagojik ardılığın kurulmasını ve öğrenme süreçlerinde sürekliliğin sağlanmasını güçleştirmiştir. Bu durum, öğretmenlerin sınıflar arası geçişlerde içerikleri ilişkilendirme ve uzun vadeli öğrenme hedefleri belirleme konusunda sınırlılıklar yaşamasına yol açabilmektedir. Buna karşın, 2024 Matematik Dersi Öğretim Programı, içerik çerçevesini hem yapısal hem de kavramsal düzeyde yeniden ele alarak daha sistematik, derinlikli ve sürdürülebilir bir yapı sunmaktadır. Öğrenme çıktılarının ilkokuldan ortaöğretime kadar ardıllık ilkesi çerçevesinde kurgulanması, geçmiş bilgiyle bağ kurma ve ileri düzey öğrenmelere zemin hazırlama açısından önemli bir gelişme olarak değerlendirilmektedir. Programda yer alan temalar üzerinden geliştirilen büyük fikirler, öğrencilerin matematiksel bilgileri anlamlı ve bağlamsal biçimde kavramalarını amaçlamaktadır. Bu yaklaşım, yalnızca işlem becerilerinin değil, kavramsal anlamlandırmanın ve matematiksel düşünmenin gelişimini de öncelemektedir. Ayrıca içerik çerçevesine dâhil edilen anahtar kavramlar ve sembol-gösterim sistemleri, öğretim sürecine dilsel ve kavramsal bir tutarlılık kazandırmakta; öğrencilerin matematiksel dili etkili biçimde kullanmalarını sağlamakta, öğretmenler ve materyal geliştiriciler için ise ortak bir iletişim zemini sunmaktadır. Kavramların sınıf düzeyleri arasında ilişkili şekilde yer alması, spiral öğretim anlayışını güçlendirerek öğrencilerin bilgiyi yeniden yapılandırmalarına olanak tanımaktadır. Programın bileşenler düzeyindeki yapısı da içerik çerçevesiyle paralel olarak gelişmiştir. 2024 programı, önceki programa kıyasla bağlam ve istatistiksel süreç bileşenlerine daha fazla ağırlık vermektedir. Bu durum, öğrencilerin eleştirel düşünme ve günlük yaşamla ilişkilendirme becerilerini desteklemeyi hedeflediğini göstermektedir (Açıkyıldız & Şahin, 2025). Bununla birlikte, muhakeme bileşeninde görece bir azalma görülmekte; bu değişim, analitik düşünme becerilerinin diğer becerilerle daha dengeli bir biçimde ele alınmasına yönelik bir yönelim olarak değerlendirilmektedir. 2024 programında dört bileşen daha dengeli bir dağılım göstermekteyken, 2018 programında bağlam ve temel kavramlara daha sınırlı düzeyde yer verilmiştir. Baş ve Ünal'ın (2024) çalışmasında da belirtildiği üzere, 2024 programı süreç odaklı, beceri temelli ve tematik bir yaklaşım benimsemiştir. Bu yeni yaklaşım, öğretim programını sadece içeriklerin sıralandığı bir belge olmaktan çıkarıp, öğrencinin bireysel farklılıklarını, sosyal bağlamını ve bilişsel gelişimini merkeze alan bütüncül bir öğrenme ortamı sunmayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda, tema temelli yapı, öğrencilerin disiplinler arası ilişkiler kurmasını, farklı matematiksel beceriler arasında bağlantılar oluşturmalarını ve matematiği yaşamla ilişkilendirmesini kolaylaştırmaktadır. Bu sonuçlardan yola çıkılarak, 2024 Matematik Dersi Öğretim Programı içerik çerçevesi açısından değerlendirildiğinde; bilgi, beceri, değer ve bağlamı dengeli bir şekilde içeren, ardıllık ve süreklilik ilkelerine dayalı, derinlemesine ve kavramsal öğrenmeyi önceleyen çağdaş bir yapı sunduğu görülmektedir. Bu yönüyle, 2018 programının sınırlılıklarını aşarak; öğretmenlerin pedagojik planlamalarını kolaylaştıran,

öğrencilerin ise kalıcı ve anlamlı öğrenme deneyimleri edinmesini destekleyen bir öğretim vizyonuna sahiptir.

2018 Matematik Dersi Öğretim Programı'nda öğrenme yaşantılarına ilişkin doğrudan bir yapılandırmanın bulunmaması, bu temanın programın genel akışında dolaylı olarak ele alındığını göstermektedir. Buna karşın 2024 programında öğrenme yaşantıları, öğretim sürecinin merkezine yerleştirilmiş, sistematik bir yapı çerçevesinde detaylandırılmıştır. Bu durum, 2024 programının öğrencinin öğrenme sürecini çok boyutlu biçimde ele alan ve öğretim etkinliklerini bilinçli bir şekilde yapılandırmayı amaçlayan çağdaş eğitim anlayışına dayandığını ortaya koymaktadır. 2024 programında, matematik öğreniminin ardışık ve yapılandırılmış bir bilgi birikimi gerektirdiği vurgulanarak, öğrencilerin sahip olması gereken ön bilgi ve becerilerin tespitine özel önem verilmiştir. Bu bağlamda, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin belirlenmesi ve eksik öğrenmelerin giderilmesine yönelik planlamalar, öğretim sürecinin başarısı için ön koşul olarak değerlendirilmiştir. Bu yaklaşım, öğrencilerin öğrenme süreçlerine daha bilinçli ve etkili katılımlarını desteklemektedir. Programda yer alan *ön değerlendirme* uygulamaları ile öğrencilerin yalnızca bilişsel değil, sosyal-duygusal yönden de öğrenmeye hazır hâle getirilmesi hedeflenmiş; bu da eğitim sürecinde öğrenci bütünlüğüne verilen önemi göstermektedir. Önceki bilgilerle yeni öğrenmeler arasında bağ kurulması gerektiği vurgusu ise yapılandırmacı yaklaşımın önemli bir yansıması olarak değerlendirilebilir. 2024 öğretim programının en dikkat çeken yönlerinden biri de öğrenme yaşantılarının *bütüncül bir yapı* içinde kurgulanmış olmasıdır. Alan becerileri, kavramsal beceriler, sosyal-duygusal beceriler, değerler ve okuryazarlık becerileri birbirinden bağımsız değil; iç içe geçmiş, birbirini tamamlayan ve destekleyen unsurlar olarak ele alınmıştır. Bu yaklaşım, öğrencinin sadece matematiksel bilgiyle değil, aynı zamanda değerler eğitimi, iletişim, eleştirel düşünme ve yaşam becerileri gibi alanlarda da gelişimini hedefleyen bir anlayışa işaret etmektedir. Ayrıca, öğrenme yaşantılarında becerilerin süreç bileşenleriyle sunulması, öğretim sürecinin daha anlamlı ve kalıcı hâle gelmesine katkı sağlamaktadır. Öğretmenlerin bu süreci etkili şekilde planlaması adına programa dâhil edilen yol gösterici göstergeler, uygulamada karşılaşılabilecek belirsizliklerin önüne geçerek öğretmen rehberliğini güçlendirmektedir. Değerlendirmeler sonucunda, 2024 Matematik Dersi Öğretim Programı, öğrenme yaşantılarını sadece bilgi aktarımının bir aracı olarak değil; öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimini eşzamanlı destekleyen, planlı, bütüncül ve süreç odaklı bir yapıda tasarlamıştır. Bu yaklaşım, öğretim sürecini öğrencinin çok yönlü gelişimine hizmet eden bir öğrenme deneyimine dönüştürmekte ve öğretmenlere daha nitelikli öğrenme ortamları tasarlama imkânı sunmaktadır.

2018 ve 2024 Matematik Dersi Öğretim Programları, ölçme ve değerlendirme süreçlerine ilişkin benimsedikleri temel ilkeler bakımından benzerlikler taşısa da, yapı, uygulama ve kapsam açısından dikkat çekici farklılıklar barındırmaktadır. Her iki programda da ölçme-değerlendirme yaklaşımı, öğrencilerin bireysel farklılıklarına duyarlı, esnek ve öğrenci merkezli bir anlayış temelinde şekillendirilmiştir. Bu anlayış, ölçme ve değerlendirmenin öğretim sürecinden ayrı düşünülemeyeceği, aksine öğretimin doğal ve sürekli bir bileşeni olması gerektiği görüşüyle örtüşmektedir. Sürece dayalı ve gelişimi izleyen bir değerlendirme modeli, öğrencilerin yalnızca öğrenme sonuçları üzerinden değil, öğrenme

sürecine aktif katılımları ve gelişim düzeyleri üzerinden de değerlendirilmesini sağlamaktadır. Her iki programda da öğrencilere düzenli geri bildirim sunulmasının önemi vurgulanmakta; ölçme ve değerlendirmenin öğrenmeyi destekleyen, yönlendiren ve öğrencinin öğrenmeye yönelik farkındalığını artıran bir araç olarak kullanılması hedeflenmektedir. Bu yönüyle öğretmenler, yalnızca sonuçları ölçen bir konumdan çıkarılarak, öğrenmeyi rehberlik eden ve süreci yönlendiren bir aktör olarak tanımlanmaktadır. Ancak programlar arasında yapısal açıdan önemli ayrışmalar da gözlemlenmektedir. 2018 programı, öğretmenlere ölçme araçlarını seçme ve uyarlama konusunda daha fazla esneklik tanırken; 2024 programı, daha sistematik, yapılandırılmış ve bütüncül bir değerlendirme süreci önermektedir. Özellikle 2024 programında ölçme araçlarının öğretim süreciyle bütünleşik, geri bildirim temelli ve belirli ilkelere dayalı olarak planlanması gerektiği vurgulanmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin değerlendirme süreçlerini daha planlı ve stratejik bir şekilde yürütmelerine olanak tanımaktadır. 2024 programının bir diğer ayırt edici yönü, yalnızca bilişsel becerilerin değil; sosyal-duygusal öğrenme, değerler eğitimi ve çok yönlü gelişim gibi alanların da değerlendirme kapsamına dâhil edilmesidir. Bu yaklaşım, öğrencilerin çok boyutlu gelişimlerini izlemeye olanak tanıyan ve öğrenmenin yalnızca neyin öğrenildiği değil, nasıl öğrenildiğiyle de ilgilenen bütüncül bir değerlendirme kültürünü yansıtmaktadır. Baş ve Ünal'ın (2024) bulguları da bu durumu desteklemekte; 2024 programının beceri temelli, süreç odaklı ve çoklu ölçme araçlarına dayalı bir değerlendirme yaklaşımı benimsediğini ortaya koymaktadır. Bu bulgulara yola çıkılarak, 2024 Matematik Dersi Öğretim Programı, ölçme ve değerlendirme sürecine daha yapılandırılmış, sistematik ve çok boyutlu bir perspektifle yaklaşmakta; öğrencilerin bireysel farklılıklarına, üst düzey düşünme becerilerine ve duyuşsal gelişimlerine duyarlı bir değerlendirme anlayışı sunmaktadır. Bu yaklaşım, çağdaş ölçme-değerlendirme paradigmatlarıyla uyumlu olup, öğretme-öğrenme süreçlerini daha etkili, bütüncül ve sürdürülebilir hâle getirmeyi hedeflemektedir.

2018 ve 2024 yıllarında yayımlanan Matematik Dersi Öğretim Programları karşılaştırıldığında, öğretim yaklaşımı, yapı, içerik ve kazanım düzeylerinde önemli bir paradigma değişimi dikkat çekmektedir. 2018 programında 8. sınıf düzeyinde toplam 52 kazanım yer alırken, bu sayı 2024 programında 23 öğrenme çıktısına indirgenmiş; ancak ders saati toplamı sabit kalmıştır. Bu değişiklik, nicelikten niteliğe geçişin ve öğrenme sürecinde derinleşmenin amaçlandığını göstermektedir. Öğrenme çıktılarının sayıca azaltılması, öğretmenlerin her bir konuyu daha kapsamlı şekilde ele almasına, öğrencilerin ise yüzeysel bilgi yerine kavramsal anlayışa dayalı, bütüncül ve kalıcı öğrenme deneyimi yaşamalarına olanak tanımaktadır. Program yapısı açısından incelendiğinde, 2018 programında konu temelli ve parçalı bir yapı benimsenmişken, 2024 programı Sayılar ve Nicelikler, Geometrik Şekiller, Cebirsel Düşünme ve Değişimler gibi tematik başlıklarla daha bütüncül bir yaklaşım sergilemektedir. Bu yapı, öğrencilerin matematiksel düşünme becerilerini geliştirmeyi, kavramlar arasında ilişki kurmalarını ve disiplinler arası bağları güçlendirmeyi amaçlamaktadır. Öğrenme alanlarına ayrılan sürelerdeki artış da bu amacı destekler niteliktedir. Örneğin, Cebirsel Düşünme ve Değişimler için 42 saat, Geometrik Şekiller için 39 saat ve Sayılar ve Nicelikler için 38 saatlik ders süresi ayrılmıştır. Ayrıca, "Okul Temelli Planlama" başlığı altında yer alan 8 saatlik esnek zaman dilimi, öğretim sürecinin okulun özgün koşullarına göre şekillendirilebilmesine olanak tanımakta ve programın demokratik, katılımcı

yapısını yansıtmaktadır. Programların içerik farklılıkları da dikkate değerdir. Kıryak ve arkadaşlarının (2024) belirttiği gibi, çarpanlar ve katlar alt öğrenme alanının 6. sınıfa alınması, bilimsel gösterim ve özdeşliklerin programdan çıkarılması, doğrusal denklem yerine doğrusal fonksiyon kavramının eklenmesi gibi yapısal değişiklikler, öğrencinin daha yüksek düzey bilişsel beceriler geliştirmesini hedeflemektedir. Ayrıca geometri alanında içeriklerin sınıf düzeylerinin değiştiği, olasılık konusunun ise 8. sınıftan daha alt sınıflara yayıldığı görülmektedir. Bu değişiklikler, matematik öğretiminde spiral yapı anlayışını desteklemektedir. Terminolojik düzeyde de dikkat çeken bir farklılık bulunmaktadır. Baş ve Ünal'a (2024) göre, 2018 programında açık ve net bir biçimde ifade edilen "kazanım" terimi, 2024 programında yerini "öğrenme çıktısı" ifadesine bırakmıştır. Bu durum, programın daha ölçülebilir, performansa dayalı ve öğrenen merkezli bir yaklaşımı benimsediğini göstermektedir. Ayrıca Açıkyıldız ve Şahin (2025), yeni programın bağlam temelli düşünme ve muhakeme gibi üst düzey bilişsel becerilere daha fazla odaklandığını ve temel kavramların anlaşılmasına yönelik vurguyu artırdığını ifade etmektedir. Tüm bu bulgular doğrultusunda, 2024 Matematik Dersi Öğretim Programı'nın sadece kazanım sayısındaki azalmayla sınırlı kalmayan, yapısal, pedagojik ve içeriksel boyutlarıyla daha bütüncül, esnek ve derinlemesine öğrenmeyi hedefleyen bir anlayış sunduğu görülmektedir. Bu dönüşüm, öğretmenlerin planlama süreçlerine rehberlik ederken, öğrencilerin anlamlı öğrenme deneyimleri yaşamalarına da katkı sağlamaktadır. Programın, matematik öğretiminde niteliksel bir dönüşümü temsil ettiği söylenebilir. Çalışmanın sınırlılıkları göz önünde bulundurularak araştırmacılara yönelik şu öneriler sunulmuştur:

- Bu çalışma program metinleri üzerinden yürütülmüştür. Gelecek araştırmalarda öğretmen, öğrenci ve okul yöneticilerinin görüşlerine başvurularak, program değişikliklerinin sınıf içi uygulamalara etkisi değerlendirilebilir.
- Sadece matematik dersi temel alınmıştır. Diğer derslerin öğretim programlarında yapılan benzer değişikliklerin incelenmesi, disiplinler arası ortak eğilimlerin veya özgün farklılıkların belirlenmesine katkı sağlayabilir.
- Programın oluşturulma sürecinde hangi yöntemlerin kullanıldığı, öğretmen ve uzman katılımının düzeyi gibi yönler incelenerek öğretim programlarının katılımcı ve ihtiyaç temelli tasarım ilkelerine ne ölçüde uygun olduğu değerlendirilebilir.

KAYNAKÇA

- Açıkyıldız, G., & Şahin, K. N. (2025). Ortaokul matematik dersi öğretim programlarının istatistik öğrenme alanı açısından karşılaştırılması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(1), 1940–1967. <https://doi.org/10.51460/baebd.1670525>
- Baş, M., & Ünal, N. S. (2024). 2018 yılı İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı ile 2024 yılı İlkokul Matematik Dersi Taslak Öğretim Programının karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Academic Journal of Education and Social Sciences*, 1(1), 1–23.
- Çiftçi, O., & Tatar, E. (2015). Güncellenen ortaöğretim matematik öğretim programı hakkında öğretmen görüşleri. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 6(2), 285–298.
- Çıkar, M., & Sönmez, M. T. (2024). Geometrik Nicelikler Temasının 2018, 2005 ve 2024 Yılı Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programlarına Göre Karşılaştırılması. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 153–171.
- İlhan, A., & Aslaner, R. (2019). 2005'ten 2018'e Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46(46), 394–415.
- Karasar, N. (2023). *Bilimsel araştırma yöntemleri: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kıryak, Z., Kozaklı Ülger, T., Ülger, B. B., Bozkurt, I., & Çepni, S. (2024). 2018 ve 2024 ilk ve ortaokul fen bilimleri ve matematik dersleri öğretim programları öğrenme çıktılarını karşılaştırılması ve beceriler açısından incelenmesi. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(44), 3054–3089.
- Kuzu, O., Toptaş, V., & Göçer, V. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Perspektifinde 2018 ve 2024 İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programlarının karşılaştırılması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 114–140.
- Roll, I., & Wylie, R. (2016). Evolution and revolution in artificial intelligence in education. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 26, 582–599. <https://doi.org/10.1007/s40593-016-0110-3>
- Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2019). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Seçkin Yayıncılık.

DUVAL'IN ALGISAL SÜREÇLERİ BAĞLAMINDA SEKİZİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÜÇGENLER BİLGİSİ

Yüksek Lisans Öğrencisi Hatice Nur Türkoğlu

Cumhuriyet Üniversitesi

Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü

hatice58240@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0005-4286-2869>

Dr. Öğr. Üyesi Gülçin OFLAZ

Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü

Erengulcin3@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-5577-712X>

Özet

Bu araştırmanın amacı, sekizinci sınıf öğrencilerinin üçgenler konusuna dair algılarını Duval'ın algısal süreçler kuramı çerçevesinde incelemektir. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni ile yürütülmüştür. Çalışma grubunu, 2024–2025 eğitim-öğretim yılında öğrenim görmekte olan ve gönüllü olarak katılan sekiz sekizinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak literatürde yer alan çalışmalar esas alınarak geliştirilen beş açık uçlu sorudan oluşan “Üçgenler Değerlendirme Formu” kullanılmıştır. Veriler, betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırmanın sonucunda sekizinci sınıf öğrencilerinin üçgenler konusundaki algılarının büyük ölçüde görsel ve sözel düzeyde şekillendiği, sıralı ve işlevsel algı alanlarında eksikliklerinin bulunduğu tespit edilmiştir. Öğrenci algıları öğretim sürecine katkı sağlayacak şekilde yorumlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Üçgenler, Algısal Süreçler, Geometrik Muhakeme, Duval

Giriş

Geometri, öğrencilerin hem matematiksel düşünme becerilerini hem de günlük yaşamla bağlantı kurma yeteneklerini geliştiren önemli bir öğrenme alanıdır. Günlük hayatta yaşadığımız çevredeki her cisim bir geometrik şekle sahiptir. Bu şekilleri içeren geometrinin öğretilmesi öğrenciler için çok önemlidir. Geometrinin temelleri ilköğretimde iyi atılmazsa ileriki öğrenim seviyelerinde öğrenciler geometriyi sevimsiz ve zor bir ders olarak görebilirler (Aksu, 2005). Geometrik kavramları tam öğrenemeyen öğrenciler ilerleyen konularda birçok güçlüklerle karşılaşır. Ülkemizde geometri alanında yaşanan sorunların temellerinden birinin bu olduğu söylenebilir (Çiftçi ve İşleyen, 2022). Geometri kişilere araştırabilme, eleştirebilme,

öğrendiklerini şemalara aktarabilme, genelleme yapabilme, dikkati ve sabrı yüksek kişi olabilmek ile birlikte fikirlerini net bir şekilde ifade edebilme gibi beceriler kazandırır (Çetin, 2023). Bunlardan dolayı geometri matematiğin önemli bir alt dalıdır. Geometride yer alan üçgenler konusu hem temel geometrik bilgilerin hem de ileri düzey kavramsal ilişkilerin öğrenilmesi açısından dikkat çeken bir yapıya sahiptir. Üçgenler, farklı açılara, kenar uzunluklarına ve simetrik özelliklere sahip olmaları nedeniyle öğrencilere geometrik kavram arasında ilişki kurabilmelerine ve bu ilişkilerin özelliklerini açıklayabilmelerine son derece yardımcı olmaktadır. Ancak, öğrencilerin bir üçgene baktıklarında yalnızca şeklin yüzeysel özelliklerini fark etmeleri, ayrıntıda gizlenen özellikleri gözden kaçırmaları sık karşılaşılan bir durumdur. Geometrik kavramlar arasında ilişki kurabilme ve şeklin özelliklerini gerekçeleriyle belirleyebilmek için geometrik muhakeme becerisi devreye girmektedir. Muhakeme kelimesi akıl yürütme anlamına gelmektedir. Geometrik muhakeme; olası bütün etkenler göz önünde bulundurularak verilen bir geometri problemi üzerine düşünüp mantıksal bir çıkarım yapmaktır (Mutlu, 2024). Raymond Duval öğrencilerin geometrik şekillerle kurdukları ilişkiyi açıklamak için bir kuram geliştirmiştir. Duval'ın bilişsel modeli bilişsel süreçler ve algısal süreçler olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Bu çalışmada öğrencilerin algısal süreçlerine odaklanılmıştır. Algısal süreçler görsel algı, sözel algı, sıralı algı ve işlevsel algı olmak üzere dörde ayrılmaktadır. Bu algı türleri birbirinden bağımsızdır. Görsel algı, bir şekle bakıldığında onun temel unsurlarını fark etme ve tanıma sürecidir. Sözel algı, şekle ilişkin özellikleri sözlü olarak açıklayabilme ve şekille verilen ifadeyi eşleştirme becerisini ifade eder. Sıralı algı, şeklin belirli bir sırayla oluşturulması ve bu sıranın sözel ya da yazılı olarak ifade edilmesini içerir. İşlevsel algı ise şekil üzerinde zihinsel dönüşümler yapabilme, yeni çizimler ekleyerek şekli yorumlayabilme becerisiyle ilgilidir (Duval, 1995, 1998).

Bireylerin bilişsel ve algısal süreçlerinin birbirinden bağımsız işleyebileceğini belirlenmiştir. Ancak bu süreçlerin etkileşim hâlinde olması, öğretim sürecinin etkililiğini artırma potansiyeli taşımaktadır. Söz konusu süreçlerin birbirinden bağımsız olarak işlemesi, her bir sürecin ayrı ayrı geliştirilebilir olduğunu da göstermektedir (Tutan, 2019). Literatürde Duval'ın bilişsel modeline dayalı birçok çalışma bulunmaktadır. Kaya (2023) ve Gürbüz (2022), algısal süreçlere odaklanırken; Tutan (2019) ve Alpayta (2022) hem algısal hem de bilişsel süreçleri incelemişlerdir. Kaya (2023), ders kitapları ve LGS sorularında sözel algının baskın olduğunu; Gürbüz (2022) ise öğrencilerin genellikle görsel algıya dayalı hareket ettiğini ortaya koymuştur. Tutan (2019) öğretmenlerle yaptığı çalışmada ise derslerin çoğunlukla görselleştirmeye dayandığı, diğer süreçlerin ihmal edildiği belirlenmiştir. Diğer yandan, Fischbein'in Şekilsel Kavram Teorisi temelinde yapılan çalışmalar (Karpuz vd., 2014; Mutluoğlu ve Erdoğan, 2020), öğrencilerin prototip şekillere bağlı kaldıklarını ve şekil-kavram ilişkisinde güçlük yaşadıklarını göstermiştir. Öğrencilerin geometrik kavramları şekillerle ilişkilendirmede zorlandıklarını ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Karpuz vd., 2014; Mutluoğlu ve Erdoğan, 2020). Şeklin verilmediği durumlarda öğrenci başarı oranlarının belirgin şekilde düştüğü ve bunun temel nedeninin öğrencilerin prototip şekillere olan aşırı bağımlılığı olduğunu belirtilmiştir. Bu durum, öğrencilerin kavramı yalnızca tipik (prototipik) örnekler üzerinden tanımladıklarını ve kavram bilgisinin şekilden bağımsız olarak gelişmediğini göstermektedir (Karpuz vd., 2014; Mutluoğlu ve Erdoğan, 2020). Ayrıca öğrencilerin geometrik

algılarını belirleyen araştırmalar bulunmaktadır (Akdemir ve Narlı, 2022; Yeşildağlar, 2025). Bu çalışmanın amacı Duval'in algısal süreçleri bağlamında sekizinci sınıf öğrencilerinin üçgenler bilgisini belirlemektir.

Yöntem

Bu araştırmada sekizinci sınıf öğrencilerinin üçgenlere ilişkin algılarını Duval'in algısal süreçler modeli ile incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni benimsenmiştir. Durum çalışması bir konu hakkında detaylı bir bilgi toplamak için kullanılan bir desendir. Bu araştırma deseni geniş bir kitle hakkında bilgi toplayamaz ama fenomen bir sınıfın tek bir örneğini ayrıntılı bir şekilde inceleme sağlayabilir (Taghisoylu, 2020).

Çalışma grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2024–2025 eğitim-öğretim yılında öğrenim görmekte olan 8 sekizinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrenciler, belirli bir seçim ölçütü gözetilmeden, mevcut koşullar doğrultusunda belirlenmiş ve çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul etmişlerdir. Katılımcıların tamamı aynı okulda öğrenim görmektedir. Katılımcılar 5 kız, 3 erkek öğrenciden oluşmaktadır. Dört öğrencinin matematik ders başarısı yüksek, üç öğrencinin orta geri kalan bir öğrencinin ise matematik ders başarısı düşüktür.

Veri toplama araçları

Bu çalışma için beş açık uçlu sorudan oluşan 'Üçgenler Değerlendirme Formu' tasarlanmıştır. Formdaki sorulardan 1. soru Karpuz vd. (2014), 3.soru Karpuz (2018) çalışmalarından alınmıştır. Diğer sorular algı türlerine uygun olarak oluşturulmuştur. Bu form alanında uzman iki matematik eğitimcisine gönderilmiş ve alınan geri dönütlerle son haline getirilmiştir. Üçgenler Değerlendirme Formu EK-1' de verilmiştir. Bu formu incelemek için bir değerlendirme aracı oluşturulmuştur.

Tablo 1

Üçgenler Değerlendirme Formunda Yer Alan Soruların Açıklaması

Soru	Algı Türü	Açıklama
1	Sözel Algı	- Sözel olarak verilen ifadeye uygun geometrik şekli oluşturur. - Şeklin özelliklerini göz önünde bulundurur.
2	Sıralı Algı	- Araç gereç yardımıyla geometrik şekli oluşturur. - Şekli oluştururken izlediği sırayı sözel olarak ifade edebilir.
3	Sözel Algı	Görsel olarak verilmiş geometrik şeklin özelliklerini ifade edebilir.
	Görsel Algı	Geometrik şekilde temel geometrik elemanların farkına varır.
4	Görsel Algı	Verilen geometrik şeklin içindeki diğer şekilleri dikkatle seçer.

5	İşlevsel Algı	• Verilen geometrik şekle yeni nesneler ekleyerek onlara odaklanabilir.
	Sözel Algı	• Sözel olarak verilen bir ifadeyi görsel bilgiye çevirebilir.

Veri toplama süreci

Bu araştırma kapsamında uygulamaya geçmeden önce veri toplama aracının işlevselliğini test etmek amacıyla dört 7. sınıf öğrencisiyle bir pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışmaya katılan öğrenciler matematik ders başarıları yüksek olan öğrencilerden seçilmiştir. Öğrencilere beş açık uçlu sorudan oluşan Üçgenler Değerlendirme Formu bireysel olarak uygulanmış ve cevaplama süreci gözlemlenmiştir. Pilot çalışmada öğrencilerin yönergeleri anladıkları, soruları yanıtlamada zorlanmadıkları ve verilen süre içinde soruları tamamladıkları gözlemlenmiştir. Dolayısıyla herhangi bir soruda ya da yönergede değişiklik yapılmasına gerek duyulmamıştır. Bu nedenle veri toplama aracı, orijinal haliyle esas uygulamada kullanılmıştır.

Pilot çalışması yapılan Üçgenler Değerlendirme Formu aynı anda 8 sekizinci sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Daha sonra bu öğrenci kağıtları analiz edilmiş ve öğrenci algılarına ilişkin bir tablo oluşturulmuştur. Öğrencilerin algıları hakkında derinlemesine bilgi sahibi olmak için bu öğrencilerle ayrıca birebir görüşülmüştür. Bu görüşmelerde öğrencilerin soruları tekrar çözmeleri ve açıklamalar yapmaları istenmiştir. Araştırmacı gerekli yerlerde yönlendirmeler yapmış ve öğrenci algıları ortaya konmuştur. Tüm uygulama süreci kayıt altına alınmış, ayrıca öğrencilerin çizimleri toplanmıştır.

Veri Analizi

Veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Öğrencilerin sorulara verdikleri yanıtlar, Duval'in algısal süreçleri çerçevesinde değerlendirilmiş ve her soruya yönelik yanıtlar üç kategoriye ayrılmıştır:

Tam doğru (TD): Öğrencinin verilen görevi eksiksiz ve doğru biçimde yerine getirmesi.

Kısmen doğru (KD): Yanıtın amaca uygun ancak eksik ya da küçük hatalar içermesi.

Yanlış (Y): Görevin amacına uygun olmayan ya da tamamen hatalı bir yanıt.

Sekiz öğrencinin Üçgenler Değerlendirme Formunun ilk uygulanmasıyla elde edilen veriler öncelikle doğru olmalarına göre değerlendirilmiştir. Sonrasında öğrencilerle yapılan birebir görüşmeleri sonrası öğrenci algıları detaylıca betimlenmiştir. Bu algılar öğrencilerin çalışma kağıtlarına yaptıkları çizimlerle desteklenerek sunulmuştur.

Bulgular

Çalışmada öncelikle veri toplama aracı öğrencilere uygulanmış ve sorulara verdikleri cevaplar doğru olup olmamalarına göre değerlendirilmiştir.

Tablo 2

Öğrencilerin Sorulara Verdikleri Yanıtlar

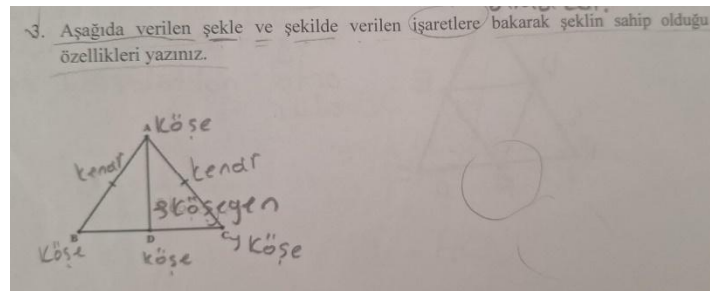
	Soru 1	Soru 2	Soru 3	Soru 4	Soru 5
--	--------	--------	--------	--------	--------

Algı Türleri	Sözel	Sıralı	Görsel	Sözel	Görsel	Sözel	İşlevsel
Ö1	KD	TD	Y	KD	TD	TD	KD
Ö2	KD	TD	KD	KD	TD	KD	KD
Ö3	Y	Y	Y	KD	TD	TD	KD
Ö4	Y	KD	Y	KD	TD	KD	KD
Ö5	TD	KD	Y	TD	TD	TD	KD
Ö6	TD	KD	Y	TD	TD	TD	KD
Ö7	KD	KD	KD	Y	TD	TD	KD
Ö8	Y	KD	Y	TD	TD	TD	KD

Tablo 2’de öğrencilerin algı türlerine göre oluşturulmuş soruları doğru yapma durumları gösterilmektedir. Buna göre daha çok sözel algı ile ilgili olan 1. Soruda 3 öğrencinin soruyu yanlış yaptığı görülmektedir. Bununla birlikte 3 öğrenci soruyu kısmen doğru yaparken, 2 öğrenci ise tam doğru yapmıştır. Sıralı algıyı ölçen 2. Soru incelendiğinde 2 öğrencinin tam doğru yaptığı, 5 öğrencinin kısmen doğru yaptığı, 1 öğrencinin ise yanlış yaptığı görülmektedir. Daha çok görsel ve sözel algı ile ilgili olan 3. Soruda 1 öğrenci kısmen doğru yapmıştır. Geri kalan 7 öğrenci hem tam doğru hem kısmen doğru hem de yanlış yapmışlardır. Görsel algıyı ölçen 4. Soruda öğrencilerin tümü soruyu tam doğru yapmıştır. Sözel ve işlevsel algıyı ölçen 5. Soruda öğrenciler hiç yanlış yapmamışlardır. 2 öğrenci kısmen doğru yaparken geri kalan 6 öğrenci sözel algıyı tam doğru yapmış, işlevsel algıyı kısmen doğru yapmışlardır.

Yapılan birebir görüşmeler neticesinde öğrencilerin üçgenler konusunda görsel, sözel, sıralı ve işlevsel algıları derinlemesine incelenmiştir. Bu bağlamda 3. Ve 4. sorular daha çok görsel algının belirlendiği sorulardır. Üçüncü soru, öğrencilerin verilen bir şeklin özelliklerini fark etmelerini ve temel geometrik elemanlarını belirtmelerini beklemektedir. Dördüncü soru ise, şeklin içerisinde yer alan küçük üçgenleri tespit etmeye yöneliktir.

Üçüncü soruda hiçbir öğrenci verilen üçgenin ikizkenar üçgen olduğunu ifade edememiştir. Bu durum, öğrencilerin yalnızca şekle bakarak temel geometrik ilişkileri çıkarmada zorlandıklarını göstermektedir. Şeklin temel elemanlarını doğru bir şekilde ifade eden yalnızca Ö2 ve Ö7 kodlu öğrencilerdir. Örneğin, Ö7 kodlu öğrenci “*AD doğru parçası köşegendir.*” şeklinde bir ifade kullanarak şekil ile ilgili olmayan bir özelliği söylemiştir. Diğer öğrenciler ise yüzeysel özellikler vermiş ya da yalnızca harf isimleriyle sınırlı kalmışlardır.

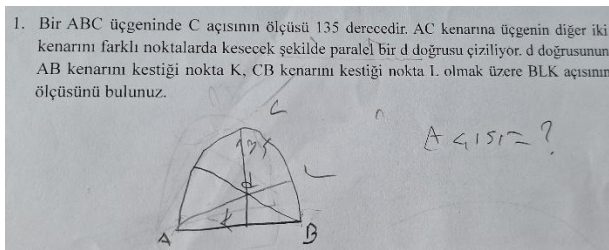


Resim 1. Ö7 kodlu öğrencinin üçüncü soruya verdiği yanıt

Ö1, Ö2 ve Ö4 kodlu öğrenciler üçgeni eşkenar üçgen olarak tanımlamıştır. Bu yanlış sınıflandırma, öğrencilerin şekli dikkatli incelemeden, prototip algıya dayalı yargılarda bulunduklarını göstermektedir. Şeklin özellikleri konusunda üç öğrenciyle yapılan görüşmeler esnasında öğrencilerin önemsemedikleri için bu özellikleri göz ardı ettikleri görülmüştür. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde, Ö1 kodlu öğrenci “Üçgenin eşkenar mı olduğunu hiç düşünmedim, sadece kenarları eşit gibi geldi” diyerek şekli yüzeysel bir izlenime göre değerlendirdiğini ifade etmiştir. Bu da görselin algısal işlenişinde, matematiksel kavramdan çok görsel benzerliğin etkili olduğunu göstermektedir.

Dördüncü soruda, öğrencilerden büyük bir şeklin içerisinde yer alan üçgenleri fark etmeleri istenmiştir. Bu soruya tüm öğrenciler doğru yanıt vermiştir. En çok üçgeni bulan öğrenciler Ö2 ve Ö5 (13 üçgen), en az bulan ise Ö4 kodlu öğrenci (4 üçgen) olmuştur. Bu durum, öğrencilerin şekli parçalarına ayırarak gözlemleme becerilerinin gelişmiş olduğunu; ancak bu becerinin her zaman şeklin analitik özelliklerini fark etmede kullanılmadığını göstermektedir.

1., 3. ve 5. Sorularda öğrencilerin sözel algıları belirlenmiştir. Sorular, öğrencilerin şekil ile sözel ifade arasındaki ilişkiyi kurma becerilerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. 1. Soruda sözel olarak verilen geometrik duruma göre bir şekil oluşturmaları istenmiştir. Yalnızca Ö1 ve Ö6 kodlu öğrenciler verilen açı ölçüsünü (135°) doğru değerlendirerek geniş açılı bir üçgen çizmiştir. Diğer öğrenciler bu açıyı dikkate almamış ya da açıya göre şekil oluşturmakta zorlanmıştır. Ö3 kodlu öğrenci, üçgene benzemeyen bir şekil çizerek, “ 135° 'lik açıyla üçgen çizilemeyeceğini düşündüm” ifadesiyle şekil oluşturma sürecindeki zihinsel engelini dile getirmiştir. Öğrenci üçgenin tanımını tam kavrayamadığı için 135° 'lik açıyı doğru şekillendiremeyip yarım çembere benzer bir şekil çizmiştir. Ayrıca, 135° açının büyüklüğünü ve nasıl görüldüğünü zihninde doğru canlandıramamış olabilir. Ayrıca öğrencinin üçgenin kenarlarının doğrusal olması gerektiğini de gözden kaçırdığı görülmektedir.

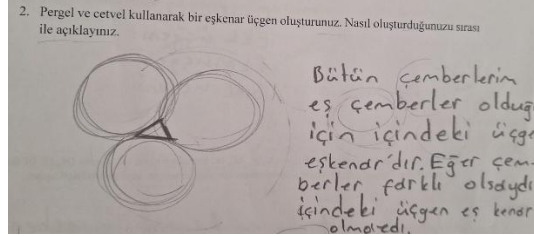


Resim 2. Ö3 kodlu öğrencinin birinci soruya verdiği yanıt

Sözel ve görsel temsil arasında geçiş yapma becerisi, öğrenciler için özellikle karmaşık sözel yönergelerde zorlayıcı olmuştur. Öğrencilerin şekil verilen sorularda daha rahat çalıştıkları; şekil oluşturmaları gereken durumlarda ise açılar, doğrular ve üçgen türleri arasındaki ilişkilere yeterince dikkat etmedikleri görülmüştür. Bu durum, öğrencilerin sözel ifadeleri anlamlandırarak geometrik yapıya dönüştürme sürecinde zorlandığını göstermektedir.

Öğrencilerin sıralı algılarını belirleyen soru 2. Sorudur. Bu soru, öğrencilerin sıralı algı becerilerini, yani belirli bir yönerge doğrultusunda geometrik şekil inşa edebilme ve bu süreci sözel olarak ifade edebilme düzeylerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. 2. soruda Öğrencilerin

büyük çoğunluğu verilen komutları uygulamakta zorlanmış, yön ve açı kavramlarını somutlaştırmakta yetersiz kalmıştır. Bazı öğrenciler (örneğin Ö4) eşkenar üçgen çizmiş, bazıları ise üçgeni doğru çizse de paralel doğru eklemede başarısız olmuştur. Ö7 ve Ö8 kodlu öğrenciler benzer çizimler yaparak eşkenar üçgeni oluşturmuşlardır.

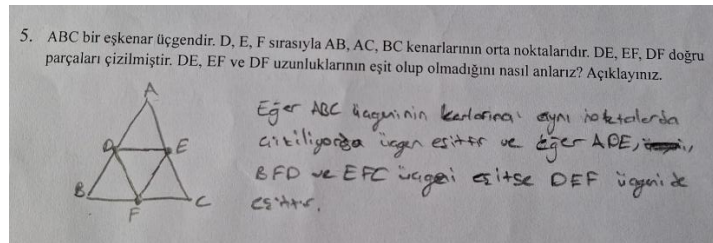


Resim 3. Ö7 kodlu öğrencinin ikinci soruya verdiği yanıt

Gözlemlenen bir diğer şey öğrencilerin araç gereç kullanımında büyük ölçüde zorlandıklarıdır. Bu sadece teknik beceri eksikliği değil, aynı zamanda bu araçların işlevini kavrayamama ile ilgili olabilir.

Öğrencilerin sıralı algıya yönelik becerileri sınırlıdır. Sözel yönergeyle şekil çizme ve araçla inşa etme süreçlerinde, teknik bilgi eksikliğinin yanı sıra kavramsal anlama eksiklikleri de gözlemlenmiştir. Bazı öğrenciler sorunun teknik boyutunda başarılı olsalar da matematiksel gerekçelendirme yapamamış; bazıları ise şekli başarıyla oluştursa da süreci açıklarken eksik ya da yanlış ifadeler kullanmıştır. Bu durum, "ne yapılacağını bilmek" ile "nasıl yapılacağını ve neden yapıldığını açıklayabilmek" arasındaki farkı ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin işlevsel algılarını belirleyen soru 5. Sorudur. Bu soru, öğrencilerin bir şekle müdahale ederek ona yeni geometrik öğeler ekleme, eklenen öğelere odaklanarak analiz yapma ve bu süreçte sözel açıklama sunma becerilerini ölçmeyi amaçlamaktadır. Soruda öğrencilerden, eşkenar bir üçgene üç orta nokta işaretlemeleri ve bu noktaları birleştirerek DE, EF ve DF doğru parçalarını oluşturmaları istenmiştir. Ayrıca bu üç doğru parçasının eşit olup olmadığını belirlemeleri ve açıklamaları beklenmiştir. Tüm öğrenciler şekle yeni çizgiler ekleyerek şekli dönüştürebilmişlerdir. Ancak hiçbir öğrenci bu yeni oluşan şeklin özelliklerini yorumlayamamış; özellikle üç parçanın eşitliğini ispatlama ya da bu durumu matematiksel gerekçelerle açıklama konusunda yeterli düzeye ulaşamamıştır.



Resim 4. Ö5 kodlu öğrencinin beşinci soruya verdiği yanıt

Ö5 kodlu öğrenci, oluşturduğu yeni şekle dair "Üçgen gibi oldu ama eşit mi bilmiyorum, çok benziyorlar" yorumunu yapmıştır. Bu ifade, öğrencinin şekil dönüşümünü görsel olarak algıladığını ancak bu algıyı matematiksel temellere oturtamadığını göstermektedir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma, ortaokul öğrencilerinin üçgenler konusundaki algılarının Duval'ın algısal süreçleri bağlamında nasıl şekillendiğini ortaya koymuştur. Elde edilen bulgular, öğrencilerin çoğunlukla görsel ve sözel algı türlerinde daha başarılı olduklarını, ancak sıralı ve özellikle işlevsel algı alanlarında zorlandıklarını göstermiştir. Görsel algıya yönelik sorularda öğrencilerin temel geometrik elemanları fark etme ve şekil içindeki küçük parçaları belirleme gibi görevlerde başarılı oldukları görülmüştür. Ancak şeklin özelliklerini analiz etme ya da şeklin türünü doğru şekilde tanıma gibi görevlerde düşük başarı göstermeleri dikkat çekicidir. Öğrenciler şeklin türünü yanlış belirlemede yaşadığı zorluklar Çiftci ve İşleyen'in (20022) çalışmasında öğrencilerin şekle yüzeysel düzeyde bakabildiklerini, ancak yapısal ilişkilere odaklanma konusunda yetersiz olduklarını göstermektedir. Karpuz, Koparan ve Güven (2014) tarafından yapılan çalışmada da öğrencilerin prototip şekillerin dışına çıktıklarında doğru sınıflandırmalar yapamadıkları ve kavramsal bilgiyi şekil bilgisine bağlamakta zorlandıkları ifade edilmiştir.

Sözel algı türünde öğrencilerin şekli sözel olarak ifade etme ya da sözel yönergeleri görsele dönüştürme becerilerinde parçalı başarılar sergiledikleri görülmüştür. Öğrencilerin çoğu, verilen yönergeleri uygulamada zorlanmış, özellikle aç ölçüsü ya da paralel doğrular gibi kavramsal ilişkileri göz ardı etmiştir. Bu bulgu, Tutan'ın (2019) öğretmen gözlemlerinde ortaya koyduğu gibi, öğrencilerin sözel açıklamaları şekle dönüştürme becerisinin öğretim sürecinde yeterince desteklenmediğini düşündürmektedir.

Sıralı algıya ilişkin bulgularda, öğrencilerin şekil verilen sorularda başarı düzeylerinin daha yüksek olması, prototip şekillerin etkisi altında kaldıklarını ve kavram bilgisi ile görsel temsiller arasında yeterli bağlantı kuramadıklarını düşündürmektedir. Öğrencilerin belirli bir sırayla geometrik şekil oluşturma ve bu süreci ifade etme konusunda teknik açıdan çaba gösterdikleri; ancak sürecin matematiksel anlamını açıklamakta yetersiz kaldıkları görülmüştür. Olkun ve Toluk- Uçar (2012) çalışmasında da bahsettiği gibi öğrencilere aynı kavramı farklı yollarla ve farklı koşullarda fakat benzer yapıda yaşatırsak, öğrenci kavramın bir fiziksel modele bağlı olmadığını görür ve bu yaşantılardan ortak olan özellikleri soyutlar yani öğrencilere bir kavramı verirken yalnızca prototip şekli vermenin dışına çıkarak birçok örnek verilmelidir. Gürbüz (2022) benzer şekilde, öğrencilerin araç-gereç kullanımı konusunda sınırlı deneyime sahip olduklarını ve inşa süreçlerinde kavramsal doğrulama yapmadıklarını belirtmiştir. Bu durum, şekil oluşturma becerisinin yalnızca uygulamaya değil, aynı zamanda gerekçelendirmeye dayalı bir süreç olarak ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır.

İşlevsel algı düzeyinde ise öğrencilerin şekle yeni geometrik öğeler ekleyebildiği, ancak bu yeni yapıları analiz etmede ve anlamlandırmada zorlandığı gözlemlenmiştir. Öğrencilerin, dönüştürülmüş şekil üzerindeki ilişkileri sorgulamak yerine yalnızca çizim sürecine odaklanmaları, işlevsel algının yüzeyde kaldığını göstermektedir. Bu durum, öğrencilerin analiz yapma ve yeni bir durumu değerlendirme gibi üst düzey bilişsel becerilerde eksiklik yaşadığını gösterir. Bu durum Aksu'nun (2005) belirttiği gibi ilköğretimin erken kademelerinde geometrinin temellerinin atılamamasından kaynaklanmaktadır. Öğrenciler erken yaşlarda

geometrik şekiller arasında ilişki kurarlarsa ve bu ilişkiler hakkında çıkarım yaparsa ilerleyen sınıflarda bu kadar zorlanmayacaklardır.

Bu çalışma sonucunda sekizinci sınıf öğrencilerinin üçgenler konusundaki algılarının büyük ölçüde görsel ve sözel düzeyde şekillendiği, ancak sıralı ve işlevsel algı alanlarında eksikliklerinin bulunduğu tespit edilmiştir. Geometri öğretiminde yalnızca görsel temsillerle sınırlı kalınmamalı; sözel, işlevsel ve sıralı temsilleri içeren çoklu temsillere yer verilmelidir. Öğrenciler şekil verilen sorularda daha başarılı olurken, şekil oluşturma, şekil üzerinden çıkarım yapma ve dönüşüme dayalı işlemler gibi alanlarda zorlanmışlardır. Bu durum geometri öğretiminde farklı etkinliklere yer verilmesi gerektiğini göstermektedir. Öğrencilerin geometrik kavramları anlamlandırabilmeleri için araç-gereç kullanımının bilinçli bir şekilde öğretilmesi, prototip dışı örneklerle kavram bilgisinin derinleştirilmesi ve yapılandırılmış etkinliklerle işlem nedenlerini açıklamalarına olanak sağlanması gerekmektedir.

Kaynakça

- Akdemir, M., & Narlı, S. (2022). Ortaokul Öğrencilerinin Çokgenler Konusundaki Algılarının İncelenmesi. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 74-92.
- Aksu, H. H., & Keşan, C. (2016). İlköğretimde Aktif Öğrenme Modeli ile Geometri Öğretiminin Başarı Ve Kalıcılık Düzeyine Etkisi. *Karadeniz Fen Bilimleri Dergisi*, 2(1), 94-113.
- Alphayta, B. (2022). 8. sınıf öğrencilerinin geometrik muhakeme becerileri ile öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ordu Üniversitesi.
- Çetin, P. (2023). Matematik öğretmeni adaylarının geometrik cisimlere yönelik yazılı anlatım becerilerinin incelenmesi: öğrenci günlükleri [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi.
- Çiftci, O. ve İşleyen, T. (2022). Üçgenin açıortayları ve kenarortayları konusunda öğrencilerin karşılaştıkları öğrenme güçlükleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(Özel Sayı), 509-560.
- Duval, R. (1995). Exploiting Mental Imagery with Computers in Mathematics Education. In R. Sutherland, & J. Mason (Eds.), *Geometrical pictures: kinds of representation and specific processings* (pp. 142-157). Berlin: SpringerVerlag.
- Duval, R. (1998). Geometry from a cognitive point of view. In C. Mammana, & V. Villani (Eds.), *Perspectives on the Teaching of Geometry for the 21st century* (pp. 37-52). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Gürbüz, T. (2022). Sekizinci sınıf öğrencilerinin geometrik muhakeme süreçlerinin öğrenme yörüngelerine dayalı öğretim tasarımı bağlamında incelenmesi [Yayımlanmamış doktora tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi.
- Karpuz, Y. (2018). Duval'in bilişsel modeline uygun tasarlanan öğrenme ortamının değerlendirilmesi [Yayımlanmamış doktora tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Karpuz, Y., Koparan, T. ve Güven, B. (2014). Geometride öğrencilerin şekil ve kavram bilgisi kullanımı. *Turkish Journal Of Computer And Mathematics Education*, 5(2), 108-118.

Kaya, S. N., Broutin, M. S. T., Arslan, Ç. ve Ezentaş, R. (2023). Sekizinci sınıf matematik ders kitabında bulunan çözümlü örneklerinde geometrik muhakeme. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(Özel Sayı 2), 96-125.

Mutlu, H. G. (2024). *İlköğretim matematik öğretmen adaylarının geometrik muhakemelerinin algısal süreçlerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırıkkale Üniversitesi.

Mutluoğlu, A. ve Erdoğan, A. (2020). A. sınıf öğrencilerinin dörtgenler hakkındaki geometrik muhakeme süreçleri. *Opus International Journal Of Society Researches*, 16(27), 236-265.

Olkun, S., & Toluk-Uçar, Z. (2012). *İlköğretimde etkinlik temelli matematik öğretimi* (4. baskı). Pegem Akademi.

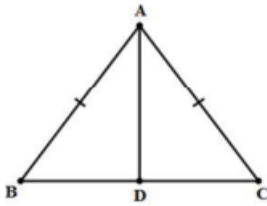
Taghisoylu, R. (2020). Nitel bir araştırma tekniği olarak: Durum çalışması. *Social Mentality and Researcher Thinkers Journal (SMART Journal)*.

Tutan, S. (2019). *Geometrik muhakeme süreçleri bağlamında ortaokul matematik öğretmenlerinin geometri içerikli derslerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi.

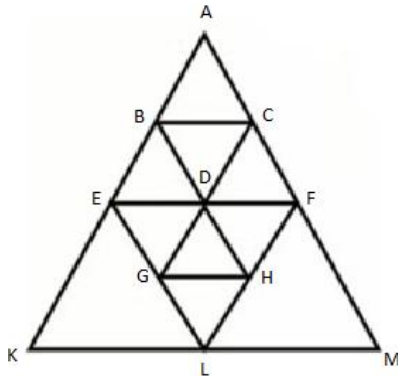
Yeşildağlar, F. (2025). *Çokgen öğretiminde Duval'in bilişsel modeliyle hazırlanan ders etkinliklerinin öğrenci başarısına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Üçgenler değerlendirme formu

1. Bir ABC üçgeninde C açısının ölçüsü 135 derecedir. AC kenarına üçgenin diğer iki kenarını farklı noktalarda kesecek şekilde paralel bir d doğrusu çiziliyor. d doğrusunun AB kenarını kestiği nokta K, CB kenarını kestiği nokta L olmak üzere BLK açısının ölçüsünü bulunuz.
2. Pergel ve cetvel kullanarak bir eşkenar üçgen oluşturunuz. Nasıl oluşturduğunuzu sırası ile açıklayınız.
3. Aşağıda verilen şekle ve şekilde verilen işaretlere bakarak şeklin sahip olduğu özellikleri yazınız.



4. Aşağıda geometrik şekilde gördüğünüz üçgenleri isimlendiriniz.



5. ABC bir eşkenar üçgendir. D, E, F sırasıyla AB, AC, BC kenarlarının orta noktalarıdır. DE, EF, DF doğru parçaları çizilmiştir. DE, EF ve DF uzunluklarının eşit olup olmadığını nasıl anlarız? Açıklayınız.

BEŞİNCİ SINIF MATEMATİK DERS KİTAPLARINDAKİ KAREKOD İÇERİKLERİNİN İNCELENMESİ

Öğretmen Gülse Beyaz TEKE

Milli Eğitim Bakanlığı,

55beyazgul12@gmail.com – ORCID ID: 0009-0001-8955-9606

Doç. Dr. Kübra POLAT

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi,

kpolat@cumhuriyet.edu.tr –ORCID ID: 0000-0001-8060-0732

ÖZET

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile oluşturulan öğretim programında sonrası ilk kez okutulan ders kitaplarında karekod içerikler bulunmaktadır. Karekodlar, karekod okuyucu ile okutulup Eğitim Bilişim Ağı [EBA] uygulamasına giriş yapılarak içeriklerine erişilebilmektedir. Bu çalışmada Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] tarafından hazırlanan 2024-2025 eğitim-öğretim yılında okutulan 5.sınıf matematik ders kitabındaki karekodlar incelenmiştir. Araştırmanın amacı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne göre hazırlanan programa uygun ders kitaplarındaki karekod içeriklerinin tür ve kullanım amaçlarına göre incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda “5.sınıf matematik ders kitabındaki karekod içeriklerinin türleri (video, ses, belge vb.) nelerdir?” ve “5.sınıf matematik ders kitabında bulunan karekod içerikler hangi temada ne amaçla kullanılmıştır?” alt problemlerine cevap aranmıştır.

Bu araştırma nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması ile yapılmıştır. Araştırmanın dokümanı; 2024-2025 eğitim öğretim yılında ilk kez okutulan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, ortaokul matematik ders programına uygun 5.sınıf ders kitabından (birinci ve ikinci kitap) oluşmaktadır. Ders kitabı seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden “ölçüt örnekleme” kullanılmıştır.

Bu çalışma kapsamında 47 karekod içeriği incelenmiştir. Çalışmanın birinci alt problemine ait inceleme sonucunda karekod içerikleri belge, video ve etkileşimli içerik olarak belirlenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda karekod içeriklerinin 15 tanesinin belge, 11 tanesinin video ve 21 tanesinin etkileşimli içerik olduğu tespit edilmiştir. Çalışmanın ikinci alt problemine ait inceleme sonucunda karekodlar her temada konu özetlemek, farklılaştırma

etkinlikleri olarak ve öğrenme kanıtları (ölçme ve değerlendirme) çalışmaları amacıyla yer almıştır. Bazı temalarda da matematiksel yazılım kullanımının gösterimi amacıyla karekodlar yer almıştır.

Anahtar Kelimeler: QR Kod, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Teknoloji

1. GİRİŞ

Teknoloji günümüzde hızla gelişmektedir. Bu gelişim sayesinde mobil teknoloji cihazları hayatımıza girmiştir. Bu cihazlar kolay taşınabilir olmaları ve birçok uygulamaya sahip olmaları nedeniyle günlük hayatımızda farklı alanlarda kullanılabilmektedir (Ünlü, 2023). Akıllı telefonlar, tabletler, giyilebilir teknolojik ürünler mobil teknolojilere örnek olarak verilebilir.

Mobil teknoloji uygulamalarından biri QR kodlardır (Rikala ve Kankaanranta 2012). QR kod “Quick Response” (hızlı yanıt veren) kelimelerin baş harflerinden oluşmaktadır (Coleman, 2011). QR kod ülkemizde karekod olarak da bilinmektedir. Kısmi olarak yırtılsalar veya kirlenseler de işlevlerine devam ederler (Çataloğlu ve Ateşkan, 2014). QR kodlar farklı birçok uygulamada okutulup oluşturulabilir. Eğitimde; sınıfta veya okul dışında çevrim içi veya çevrim dışı olabilirler. Çevrim içi uygulamalarda web tabanlı olarak üretilen etkinliklere ulaşılabilirken, çevrimdışı uygulamalarda oluşturulan etkinlikler doğrudan akıllı mobil cihaz tarafından çözülebilir ve internet bağlantısı olmadan ulaşılabilir (Çataloğlu ve Ateşkan, 2014).

QR kodlardan çalışma yaprakları hazırlanarak dersin başında giriş bölümünde, açıklamalarda ya da ders sonunda değerlendirmede yararlanılabilir (Ertaş-Kılıç, 2021). Nitekim Ünlü (2023) ortaokul matematik öğretmeni adaylarının QR kodları entegre ederek geliştirdikleri etkinlikleri incelediği çalışmasında, öğretmen adaylarının hazırladıkları etkinliklerde çok çeşitli içeriklere yer verdiklerini, QR kodlara genel olarak soru çözümlerini, alıştırmaları veya grafikleri içeren belgeleri; oyun ve alıştırmaları; ya da videoları eklediklerini belirtmiştir.

QR kodların, eğitimde kullanılmasına ilişkin pek çok araştırmaya rastlanmaktadır (Akın, 2014; Çataloğlu ve Ateşkan, 2014; Duman, 2024; Durak, Özkeskin ve Ataizi, 2016; Güleç, 2019; Law ve So, 2010; McCabe ve Tedesco, 2012; Ünlü, 2023). Örneğin Duman (2024) ilkokulda hayat bilgisi ve fen bilimleri dersinde; McCabe ve Tedesco (2012) matematik dersinde karekod destekli öğrenme ortamlarının öğrencinin derse karşı ilgi ve motivasyonunu artırdığını belirtmişlerdir. Güleç (2019) deney ve kontrol grubu ile yürüttüğü çalışmasında, karekod

destekli kitapla ders işleyen deney grubunun kendi kendine öğrenme düzeylerinin lehine anlamlı bir fark bulmuştur.

MEB tarafından 2017-2018 eğitim öğretim yılından itibaren okutulmaya başlanan ders kitaplarında karekod uygulamalarından yararlanılmaktadır (MEB, 2018). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile oluşturulan öğretim programında sonrası ilk kez okutulan ders kitaplarında tema girişlerinde, tema içi ve değerlendirme kısımlarında karekod içerikler bulunmaktadır. Karekodlar, karekod okuyucu ile okutulup EBA uygulamasına giriş yapılarak içeriklerine erişilebilmektedir. Bu çalışmada MEB tarafından hazırlanan 2024-2025 eğitim-öğretim yılında okutulan 5.sınıf matematik ders kitaplarındaki karekodlar incelenmiştir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli doğrultusunda ortaokul matematik dersi öğretim programı geliştirilmiş ve 2024-2025 eğitim öğretim yılından itibaren ilk kez okutulacak ders kitapları oluşturulmuştur. Araştırmanın amacı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne göre hazırlanan programa uygun ders kitaplarındaki karekod içeriklerinin tür ve kullanım amaçlarına göre incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıda verilen alt problemlere cevap aranmıştır:

1) 5.sınıf matematik ders kitabındaki karekod içeriklerinin türleri (video, ses, belge vb.) nelerdir?

2) 5.sınıf matematik ders kitabında bulunan karekod içerikler hangi temada ne amaçla kullanılmıştır?

2. YÖNTEM

Bu araştırma nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması ile yapılmıştır. Nitel araştırmalarda gözlem, görüşme ve doküman incelemesi ile veriler toplanarak algı ve olaylar kendi doğal çerçevelerinde gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya konur (Yıldırım, Şimşek 2013). Bu çalışmada doküman inceleme tekniği kullanılmıştır.

Araştırmanın dokümanı; 2024-2025 eğitim öğretim yılında ilk kez okutulan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, ortaokul matematik ders programına uygun 5.sınıf ders kitaplarından (birinci ve ikinci kitap) oluşmaktadır. Ders kitaplarının seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden “ölçüt örnekleme” kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemi belli ölçüt veya ölçütler çalışmanın amacına bağlı olarak araştırmacı tarafından oluşturulabilir ya da daha önceden oluşturulmuş bir ölçüt listesi kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). İncelenen kitap seçiminde dikkat edilen ölçütler; 2024 yılında yayınlanan yeni modele uygun olması, kullanılan bir ders kitabı olması ve karekod içerikler içermesidir.

Ders kitabı iki kitap şeklinde olup ve bu kitaplara EBA platformundaki e-kitap sekmesinden ulaşılmıştır. Kitaplarda bulunan karekod içeriklerinin incelenmesi ile veriler elde

edilmiştir. Kitaplarda bulunan temalarda toplamda 54 karekod içeriğinden her temanın başında bulunan tema içeriği karekodlarının bazılarında ulaşım sağlanamadığından değerlendirme dışı bırakılmıştır. Toplam 47 karekod içeriği incelenmiştir.

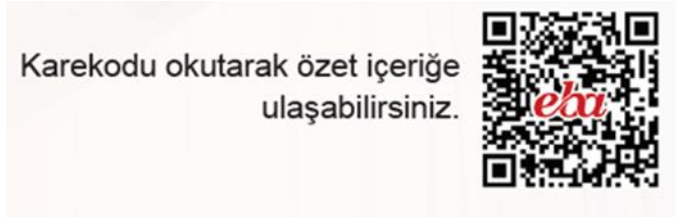
3. BULGULAR

Çalışmanın birinci alt problemine ait inceleme sonucunda Çizelge 1’de görüldüğü üzere karekod içerikler belge, video ve etkileşimli içerik olarak belirlenmiştir.

Çizelge 1. Karekod İçeriklerinin Türlerinin Temalara Göre Dağılımı

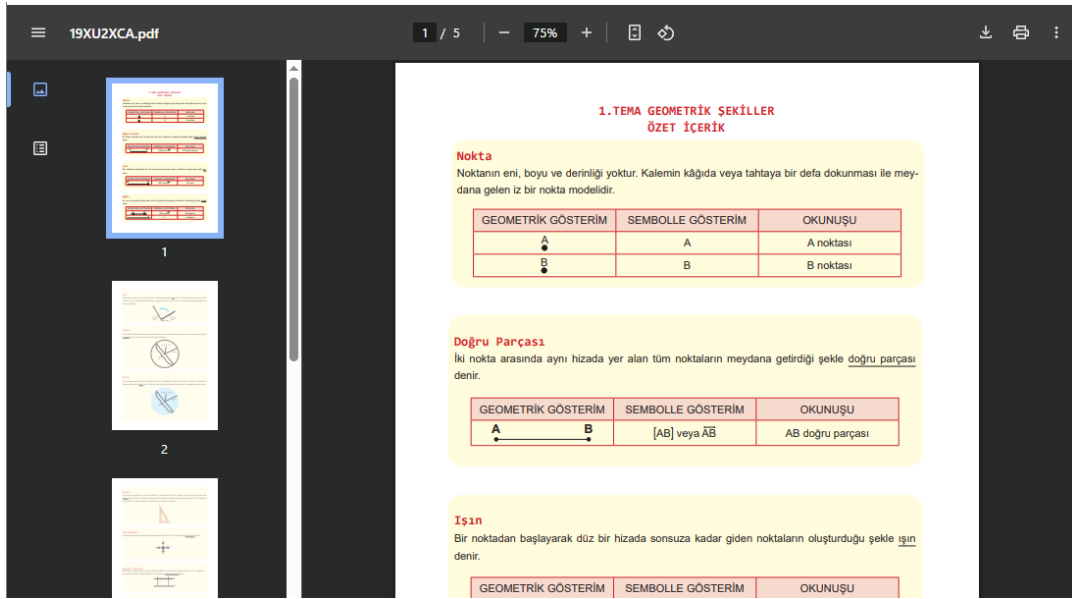
	TEMALAR		BELGE	VİDEO	ETKİLEŞİMLİ İÇERİK
1.KİTAP	1. TEMA	MAT.5.3 Geometrik Şekiller	3	7	2
	2. TEMA	MAT.5.1 Sayılar ve Nicelikler (1)	2	0	2
	3. TEMA	MAT.5.4 Geometrik Nicelikler	2	0	5
2.KİTAP	4. TEMA	MAT.5.1 Sayılar ve Nicelikler (2)	2	0	2
	5. TEMA	MAT.5.5 İstatistiksel Araştırma Süreci	2	4	6
	6. TEMA	MAT.5.2 İşlemlerle Cebirsel Düşünme	2	0	2
	7. TEMA	MAT.5.6 Veriden Olasılığa	2	0	2
TOPLAM (47 KAREKOD)			15	11	21

Çizelge 1’de görüldüğü üzere “Geometrik Şekiller” temasında 3 belge, 7 video, 2 etkileşimli içerik; “Sayılar ve Nicelikler (1)” temasında 2 belge, 2 etkileşimli içerik; “Geometrik Nicelikler” temasında 2 belge, 5 etkileşimli içerik birinci kitap kapsamında bulunmaktadır. “Sayılar ve Nicelikler (2)” temasında 2 belge, 2 etkileşimli içerik, “İstatistiksel Araştırma Süreci” temasında 2 belge, 4 video, 6 etkileşimli içerik; “İşlemlerle Cebirsel Düşünme” temasında 2 belge, 2 etkileşimli içerik; “Veriden Olasılığa” temasında 2 belge, 2 etkileşimli içerik ikinci kitap kapsamında bulunmaktadır. Bu doğrultuda 47 karekod içeriğin 15 tanesi belge, 11 tanesi video, 21 tanesi etkileşimli içerikten oluşmaktadır.



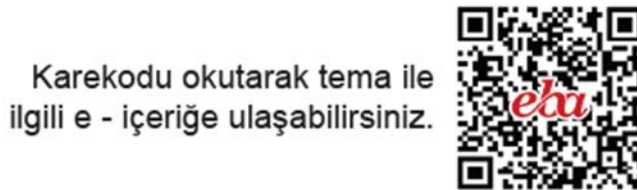
Görsel 1. Matematik 1. ders kitabı sayfa 12 özet içeriğe ait karekod örneği (MEB, 2024)¹

Görsel 1’de görüldüğü üzere özet içerik sunan bir karekod örneği ders kitabında verilmiştir. Karekod EBA uygulamasında açıldığında Görsel 2’deki ekran görüntüsüne ulaşılmıştır.



Görsel 2. Özet içeriğe ait EBA ekran görüntüsü (Erişim Tarihi: 14.04.2025)

Görsel 2’de belge türünde bir özet içerik kesiti bulunmaktadır. İçerik indirilebilir, yazdırılabilir yazılı metin, tablo ve görsellerle desteklenmiş belge şeklindedir.



Görsel 3. Matematik 2. ders kitabı sayfa 61 tema ile ilgili örnek sunan karekod örneği (MEB, 2024)²

Görsel 3’te görüldüğü üzere tema ile ilgili örnek sunan bir karekod örneği ders kitabında verilmiştir. Karekod EBA uygulamasında açıldığında Görsel 4’deki ekran görüntüsüne ulaşılmıştır.

¹ Bu görsel Milli Eğitim Bakanlığı 5.sınıf Matematik Ders Kitabından (1. Kitap) alınmıştır.

² Bu görsel Milli Eğitim Bakanlığı 5.sınıf Matematik Ders Kitabından (2. Kitap) alınmıştır



Görsel 4. Tema içeriğine ait EBA ekran görüntüsü (Erişim Tarihi: 14.04.2025)

Görsel 4'te video türünde bir tema içeriği ekran görüntüsü kesiti bulunmaktadır. İçerik başlatma- durdurma seçeneği sunan belirli bir süresi olan, ses yazı ve görsellerin bir arada olduğu kişinin izleyici ve dinleyici konumunda bulunduğu video içerik örneğidir.



Karekodu okutarak farklılaştırma etkinliklerine ulaşabilirsiniz.

Görsel 5. Matematik 1. ders kitabı sayfa 90'daki karekod örneği (MEB, 2024)³

Görsel 5'te farklılaştırma etkinlikleri sunan bir karekod örneği ders kitabında verilmiştir. Karekod EBA uygulamasında açıldığında Görsel 6'deki ekran görüntüsüne ulaşılmıştır.



³ Bu görsel Milli Eğitim Bakanlığı 5.sınıf Matematik Ders Kitabından (1. Kitap) alınmıştır.

Görsel 6. Özet içeriğe ait EBA ekran görüntüsü (Erişim Tarihi: 14.04.2025)

Görsel 6’da etkileşimli içeriğe dair farklılaştırma etkinliği kesiti bulunmaktadır. İçerikte; öğrencinin verilen içeriğe düğmelerle aktif etkileşim sayesinde ulaştığı eşleştirme, yenileme seçeneği ve ilerleme imkânı sunan, tamamlandığında ve doğru/yanlış yapıldığında bilgi veren içerikler olduğu görülmektedir.

Çizelge 2. Temalara göre Karekod İçeriklerinin Kullanım Amaçları

Amaçlar	1. TEMA	2. TEMA	3. TEMA	4. TEMA	5. TEMA	6. TEMA	7. TEMA	Toplam
Tema Özeti Sunmak	1	1	1	1	1	1	1	7
Matematiksel Yazılım Kullanımının Gösterimi	7	0	0	0	3	0	0	10
Örnek sunmak	1	0	0	0	1	0	0	2
Öğrenme Kanıtları (Tema içinde)	0	0	3	0	4	0	0	7
Öğrenme Kanıtları (Tema Sonunda)	2	2	2	2	2	2	2	14
Farklılaştırma etkinlikleri	1	1	1	1	1	1	1	7
Toplam	12	4	7	4	12	4	4	47

Çalışmanın ikinci alt problemine ait inceleme sonucunda Çizelge 2’de karekod içeriklerin; tema özeti sunma, matematiksel yazılım kullanımının gösterimi, örnek sunma, tema içi ve tema sonunda öğrenme kanıtları ve farklılaştırma etkinlikleri amacıyla kullanıldığı belirlenmiştir. Çizelge 2’de “Tema Özeti Sunmak” amacıyla 7 karekod içerik; “Matematiksel Yazılım Kullanımının Gösterimi” amacıyla 10 içerik; “Örnek Sunmak” amacıyla 2 karekod içerik görülmektedir. “Öğrenme Kanıtları” amacıyla tema içinde 7; tema sonunda ise 14 karekod içeriğine ulaşıldığı Çizelge 2’de görülmektedir. Her temada bulunan “Farklılaştırma Etkinlikleri” ile ilgili 7 karekod içeriği bulunmaktadır.

4. SONUÇLAR VE DEĞERLENDİRME

Bu çalışma kapsamında 47 karekod içeriği incelenmiştir. Çalışmanın birinci alt problemine ait inceleme sonucunda karekod içerikleri belge, video ve etkileşimli içerik olarak belirlenmiştir. Karekodlardaki içerik türleri Ünlü (2023) ve Durak, Özkeskin ve Ataizi (2016) çalışmalarındaki içerik türleri ile benzerlik göstermektedir. Belgeler yazılı metinler ve görsellerden oluşan içeriklerdir. İncelenen ders kitaplarındaki belge içeriklerin tümü teknolojik araçlara indirilebilmekte ve çevrimdışı ulaşım sağlanabilmektedir. Videolar temaya ait ilgili konunun gösterim ve bir ses ile anlatıldığı içeriklerdir. Etkileşimli içerikler ise öğrencinin

içerikteki istenenleri yerine getirmesi için bazı butonları kullandığı işaretleme ile cevaplandırabildiği, etkinlikler arasında ilerleme seçeneği olan, etkinliği tamamlama durumu hakkında bilgi veren ve cevabının kontrolü için geri bildirim alabildiği içeriklerdir. Yapılan inceleme sonucunda karekod içeriklerinin 15 tanesinin belge, 11 tanesinin video ve 21 tanesinin etkileşimli içerik olduğu tespit edilmiştir.

Çalışmanın ikinci alt probleminde karekod içeriklerin hangi temada hangi amaçla sunulduğuna cevap aranmıştır.

Her temada; başında öğrenme çıktıları özetlenmek amacıyla belge içeriğinde karekodlar, sonunda öğrenme kanıtları (ölçme değerlendirme) amacıyla ‘Tema Değerlendirme’ şeklindeki etkileşimli içerikler ve ek soruların bulunduğu belge içeriğindeki karekodlar, farklılaştırma etkinlikleri amacıyla etkileşimli içeriklere sahip karekodlar belirlenmiştir.

“Geometrik Şekiller” ve “İstatistiksel Araştırma Süreci” temalarında, tema içinde video içerikler belirlenmiştir. Video içerikler matematiksel yazılımların (geogebra ve excel) kullanımının gösterimi amacıyla bulunmaktadır. “Geometrik Şekiller” temasında öğrenme-öğretme sürecinde “Zihin Haritası” belgesi ve “İstatistiksel Araştırma Süreci” temasında “Hazır Veri Kaynakları” video ile örnek olması amacıyla sunulmuştur. “Geometrik Nicelikler ” ve “İstatistiksel Araştırma Süreci” temaları içinde öğrenme kanıtları amacıyla etkileşimli içerikler sağlayan karekodlar da yer almıştır.

KAYNAKÇA

- Akın, T., *Karekod Destekli Öğrenme Materyalinin Erişi ve Kalıcılığa Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2014.
- Albayrak, E., Esatoğlu, A., Altunkaynak, A., Yüksel Saray, B., Karasu, İ., Tunç, L., Kavurmacı, M., Bulat, M., Kumru, T., Korkmaz, Y.N., *Matematik 5 Ders Kitabı*. 1. Kitap. Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara, 2024.
- Albayrak, E., Esatoğlu, A., Altunkaynak, A., Yüksel Saray, B., Karasu, İ., Tunç, L., Kavurmacı, M., Bulat, M., Kumru, T., Korkmaz, Y.N., *Matematik 5 Ders Kitabı*. 2. Kitap. Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara, 2024.
- Coleman, J., QR codes: What are they and why should you care?. Kansas Library Association College and University Libraries Section Proceedings, 1,1, 2011.
- Çataloğlu, E. & Ateşkan, A. QR (Quick Response) kodunun eğitim ve öğretimde kullanımının örneklenmesi. İlköğretim Online, 13,1, 2014.

<https://www.meb.gov.tr/ders-kitaplari-quotetkilesimliquot-hale-getiriliyor/haber/15836/tr>

(Erişim Tarihi: 20.04.2025).

Duman, P., *Hayat Bilgisi ve Fen Bilimleri Derslerinde Karekod Destekli Mobil Öğrenme Uygulamalarının Çevre Konularının Öğrenilmesine Etkisinin incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul, 2024.

Durak, G., Özkeskin, E., & Ataizi, M., QR codes in education and communication. Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE, 17,2, 2016.

Ertaş-Kılıç. H., *Astronomi öğretiminde hızlı yanıt (QR kod) uygulamaları*. Palme Yayıncılık, Ankara, 2021.

Güleç, İ., *Karekod Destekli Geliştirilen Ders Kitabının 8. Sınıf Eğitsel Çıktılarına Etkisinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya, 2019.

Law, C. Y. & So, S. (2010). QR codes in education. *Journal of Educational Technology Development & Exchange*, 3(1), <https://doi.org/10.18785/jetde.0301.07> (Erişim Tarihi: 20.04.2025)

Mccabe, M. & Tedesco, S., Using Qr codes and mobile devices to foster an inclusive learning environment for mathematics education. *International Journal of Technology and Inclusive Education (IJTIE)*, 1,1, (2012).

Rikala, J., & Kankaanranta, M., The Use of Quick Response Codes in the Classroom, 11th Conference on Mobile and Contextual Learning, 148-155, Helsinki, Finland, 2012.

Ünlü, M. (2023). Matematik eğitiminde etkinlik geliştirmede QR kod uygulamaları. *Yükseköğretim Ve Bilim Dergisi*, 13(2), <https://doi.org/10.5961/higheredusci.1248351> (Erişim Tarihi: 20.04.2025)

Yıldırım, A., Şimşek, H., *Nitel Araştırma Yöntemleri*, Seçkin Yayınevi, Ankara, 2008.

Yıldırım, A., Şimşek, H., *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Seçkin Yayıncılık, Ankara, 2013.

TÜRKİYE’DE 2014-2024 YILLARI ARASINDA MATEMATİK EĞİTİMİNDE SORGULAMA TEMELLİ ÖĞRETİM ÜZERİNE YAPILAN TEZLERİN İNCELENMESİ

Doç. Dr. Figen UYSAL

Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi

figen.uysal@bilecik.edu.tr ORCID:0000-0002-6550-3042

Murat GÖKALP

Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi

nizamoglu03@gmail.com.tr ORCID: 0009-0009-9528-1303

ÖZET

Sorgulama temelli öğretim, yapılandırmacı yaklaşımı temel alan ve öğrenenlerin üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesinin hedeflendiği bir yöntemdir. Bu yöntemde öğrenciler bir problem ya da durumu araştırma, sorgulama, bilgi edinme, inceleme, değerlendirme ve analiz etme gibi derin ve düşünsel süreçler ile ele alarak konunun farkına varma ve genelleme becerileri kazanırlar. Bu özellikleri ile öncelikle fen ve matematik eğitiminde, öğrencilerin öğrenmelerinin iyileştirilmesi için tercih edilmekte ve kabul gören bir araştırma alanı olmaktadır. Bu çalışma ile son on yılda ülkemizde sorgulama temelli öğretim yönetimini kullanarak yapılan tezlerin tematik incelenmesi amaçlanmıştır. Nitel yaklaşım kullanılarak doküman incelemesi yolu ile tezler incelenmiş ve betimlenmiştir. Tezlerin incelenmesinde tür, yıl, enstitü, bilim dalı, örneklem türü, örneklem büyüklüğü, yöntem, desen, veri toplama araçları, araştırma konusu ve çalışılan konu gibi unsurlar değişken olarak ele alınmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. 2014-2024 yılları arasında sorgulama temelli matematik öğretimi ile ilişkili olarak yapılan 17 tezin 12’si yüksek lisans 5’i doktora tezidir. Örneklem büyüklüğü olarak 30-45 ve katılımcı olarak da ortaokul öğrencilerinin daha fazla tercih edildiği görülmektedir. Tezlerde çoğunlukla araştırma yaklaşımı olarak nitel yöntem ve durum çalışması kullanılmıştır. Bunları karma yöntem ve yarı deneysel çalışmalar takip etmektedir. Matematiksel düşünme, matematiksel beceriler ve matematik başarıları en çok araştırılan konular iken, geometri ve ölçme ile sayılar incelenen tezlerde en fazla çalışılan alanlardır. Ulaşılan sonuçlar aracılığı ile ülkemizde sorgulama temelli matematik öğretimi üzerine son yıllarda yapılan çalışmalar çeşitli değişkeler bağlamında betimlenmiştir ve böylece bu öğretim yöntemi ile ilgilenen araştırmacılara yeni araştırma fikirleri sunması bağlamında mevcut çalışmanın alana katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

Anahtar sözcükler: matematik eğitimi, sorgulama temelli öğretim, lisansüstü tezler.

1. GİRİŞ

Günümüz eğitim anlayışı, öğrencilerin yalnızca bilgiye ulaşmalarını değil, aynı zamanda bu bilgiyi anlamlandırmalarını, sorgulamalarını ve yeni durumlara transfer edebilmelerini hedeflemektedir. Bu bağlamda, özellikle matematik eğitimi, bireylerin analitik düşünme, problem çözme ve mantıksal akıl yürütme gibi üst düzey bilişsel becerilerini geliştirmede kritik bir rol oynamaktadır (NCTM, 2000). Geleneksel öğretim yöntemlerinin çoğunun ezbere dayalı olması ve öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını engellemesi, matematiksel kavrayışın yüzeysel kalmasına neden olmaktadır (Özmantar & Bingölbali, 2009). Bu nedenle, öğrencinin öğrenme sürecine etkin biçimde katılımını esas alan ve anlamlı öğrenmeyi destekleyen alternatif yaklaşımlara olan gereksinim artmaktadır. Sorgulama temelli öğretim yaklaşımı, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini yönlendirdikleri, sorular sorarak bilgiye ulaştıkları ve keşfetme yoluyla anlam oluşturdıkları bir öğretim biçimidir (Hmelo-Silver, Duncan & Chinn, 2007). Bu yaklaşım, öğrencilerin öğrenmeye yönelik merak duygusunu canlı tutarken, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini de geliştirir. Matematik öğretiminde sorgulama temelli bir yaklaşım benimsemek, öğrencilerin soyut matematiksel kavramları somutlaştırmalarına ve bu kavramları gerçek yaşam bağlamlarıyla ilişkilendirmelerine olanak tanır (Artigue, 2009). Ayrıca, bu yöntem öğrencilerin matematiğe karşı tutumlarını olumlu yönde etkileyerek, öğrenme sürecine daha aktif ve istekli bir şekilde katılmalarını sağlar (Boaler, 2002). Literatürde, sorgulama temelli öğretimin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu etkiler yarattığı ve öğrenmenin kalıcılığını artırdığına dair güçlü kanıtlar bulunmaktadır (Furtak vd., 2012). Bununla birlikte, bu öğretim yaklaşımının etkili bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmenlerin pedagojik yeterliliklerinin yanı sıra, sorgulama sürecini destekleyici sınıf ortamlarının da oluşturulması gerekmektedir (Anderson, 2002). Bu nedenle, sorgulama temelli matematik öğretiminin kuramsal temelleri ve uygulamadaki yansımalarının bütüncül bir şekilde ele alınması, etkili öğretim tasarımlarının geliştirilmesi açısından büyük önem taşımaktadır.

Ancak, sorgulama temelli öğretim yaklaşımının Türkiye'deki lisansüstü tezlerde nasıl ele alındığına, hangi düzeyde, konularda ve yöntemlerde odaklandığına dair sistematik ve kapsamlı incelemelerin olmadığı görülmektedir. Bu durum, alandaki mevcut araştırma eğilimlerinin belirlenmesini ve gelecekte yapılacak çalışmalara yön verecek bilimsel bir zemin oluşturulmasını gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda, bu çalışma; 2014-2024 yılları arasında Türkiye'de sorgulama temelli öğretim yöntemi kullanılarak hazırlanan lisansüstü tezleri inceleyerek, bu tezlerin konu alanları, yöntemsel özellikleri, sınıf düzeyleri ve eğilimleri açısından bir bütün olarak değerlendirilmesini amaçlamaktadır. Elde edilen bulguların, hem araştırmacılara hem de uygulayıcılara yol gösterici olması beklenmektedir.

2. YÖNTEM

Bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde desenlenmiş ve doküman incelemesi yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Doküman incelemesi, var olan yazılı materyallerin sistematik biçimde incelenerek yorumlanmasını sağlayan bir veri toplama tekniğidir (Bowen, 2009). Bu bağlamda, 2014-2024 yılları arasında Türkiye'de sorgulama temelli öğretim yöntemiyle hazırlanmış lisansüstü tezler, belirli ölçütler doğrultusunda analiz edilmiştir.

Bu araştırmada incelenecek tezlerin belirlenmesinde sistematik bir tarama süreci izlenmiştir. Öncelikle, Ulusal Tez Merkezi veri tabanı üzerinde "sorgulama temelli matematik",

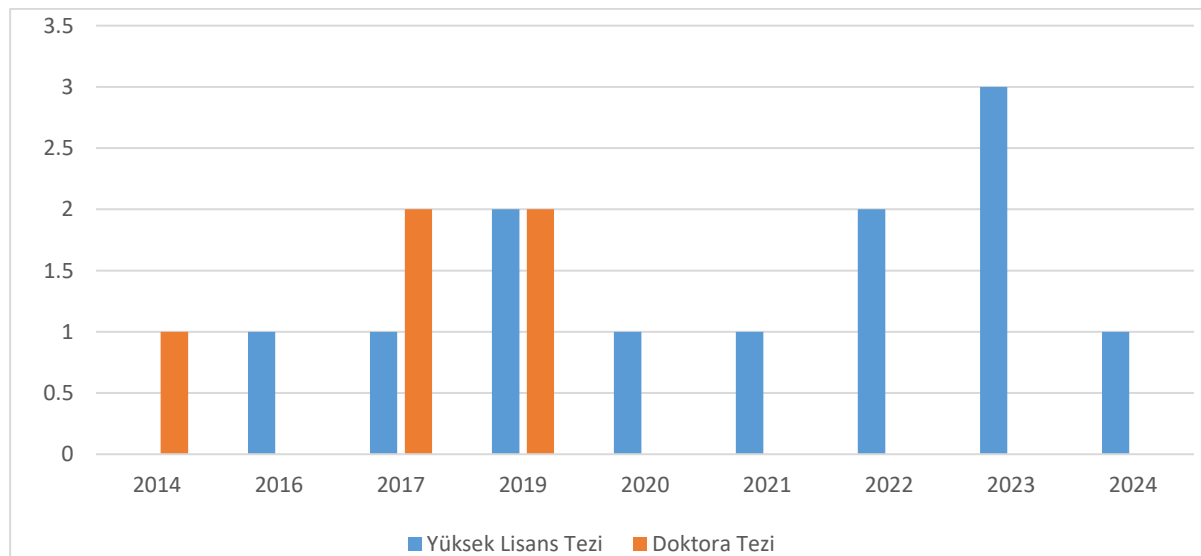
"sorgulamaya dayalı matematik öğretimi", "araştırmaya dayalı matematik öğretimi" ve "inquiry-based learning" anahtar kelimeler kullanılarak 2014–2024 yılları arasında yayımlanmış lisansüstü tezler taranmıştır. Elde edilen tezler içerik açısından incelenmiş, araştırma kapsamı dışında kalan çalışmalar veri kümesinden çıkarılmıştır. Kapsama alınan tezleri incelemek için tez inceleme formu kullanılmıştır. Söz konusu form Kutluca ve diğ. (2016) tarafından geliştirilen tez sınıflama formu temel alınarak mevcut çalışmaya uyarlanıp düzenlenmiştir. Araştırmada incelenen tezler; tez türü (yüksek lisans/doktora), tez yılı, bağlı bulunulan enstitü, anabilim dalı, örneklem türü, örneklem büyüklüğü, araştırma yöntemi, desen, veri toplama araçları, araştırma konusu ve çalışılan içerik gibi değişkenler açısından sınıflandırılmıştır. Bu değişkenler, benzer alanyazın tarama çalışmalarında da sıklıkla kullanılan temel kategorilerle uyumludur (Yıldırım & Şimşek, 2022).

Verilerin analizinde, elde edilen bilgiler betimsel analiz tekniğiyle çözümlenmiştir. Betimsel analiz, verilerin önceden belirlenmiş temalar çerçevesinde özetlenmesini ve yorumlanmasını sağlayan bir analiz türüdür (Miles, Huberman & Saldaña, 2014). Ayrıca, tezlerden elde edilen veriler nicel olarak da ele alınarak, betimsel istatistiklerden (frekans ve yüzde değerleri) yararlanılmıştır. Bu sayede, incelenen tezlerin yıllara ve kategorilere göre dağılımı sayısal verilerle desteklenmiştir.

3. BULGULAR

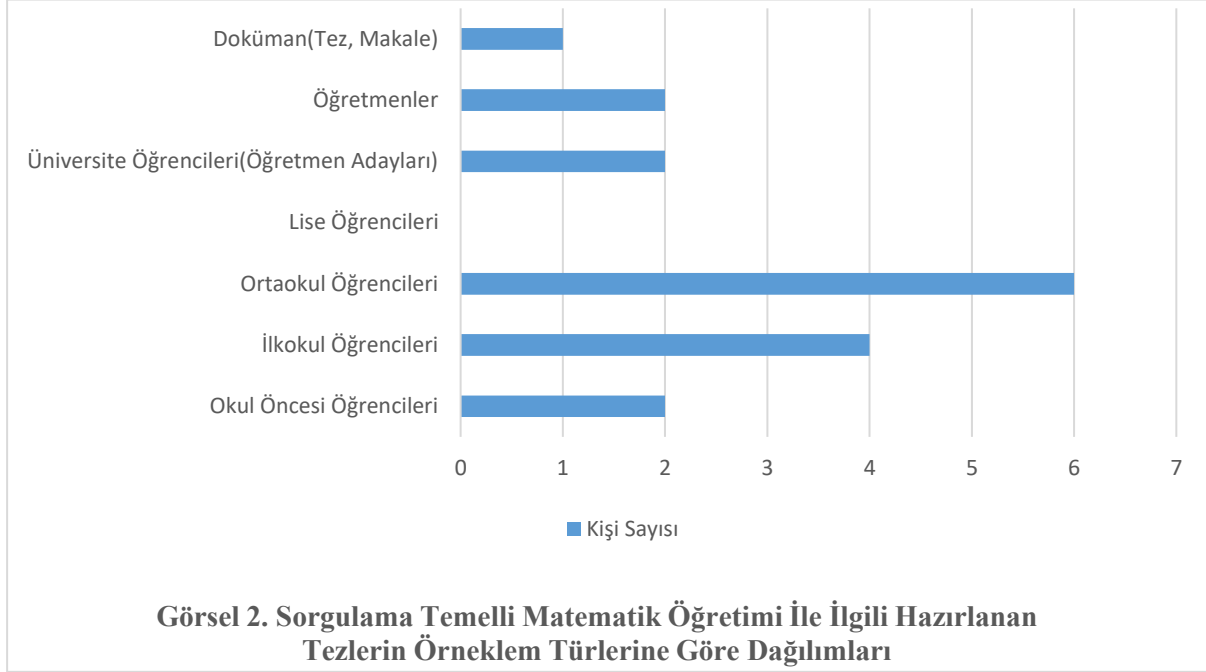
Bu bölümde, 2014–2024 yılları arasında Türkiye’de sorgulama temelli öğretim yaklaşımıyla hazırlanan lisansüstü tezlerin çeşitli değişkenlere göre dağılımı sunulmaktadır. Veriler, doküman incelemesine dayalı olarak oluşturulan tez inceleme formu aracılığıyla elde edilmiş ve betimsel istatistiklerle analiz edilmiştir.

Bulgulara göre, incelenen tezlerin büyük çoğunluğunu yüksek lisans tezleri oluşturmaktadır. İncelenen tezlerin 12 tanesi Yüksek lisans 5 tanesi doktora tezidir. Doktora düzeyinde yapılan çalışmaların sınırlı sayıda olduğu ve son dört yılda bu konuda doktora tezine rastlanmadığı görülmüştür.



Görsel 1. Sorgulama Temelli Matematik Öğretimi İle İlgili Hazırlanan Tezlerin Türleri Açısından Yıllara Göre Dağılımları

Tezlerde en fazla çalışılan örneklem grubunun 6 çalışma ile ortaokul öğrencileri olduğu belirlenmiştir. Bunu 4 çalışma ile ilkokul öğrencileri takip etmektedir. Lise düzeyine yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Tezlerden birinde ise doküman incelemesi yapılmıştır.

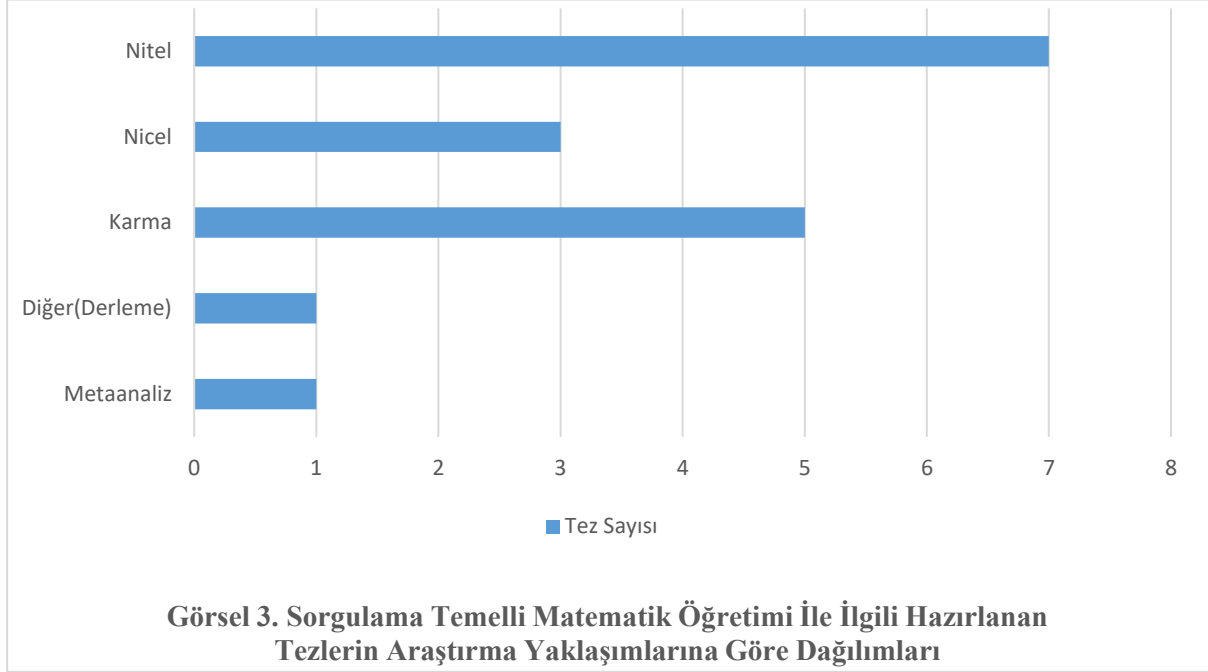


Örneklem büyüklüğü açısından en fazla tercih edilen aralık 31–45 katılımcı aralığıdır. En fazla 110 öğrenci ile çalışma yapılmıştır.

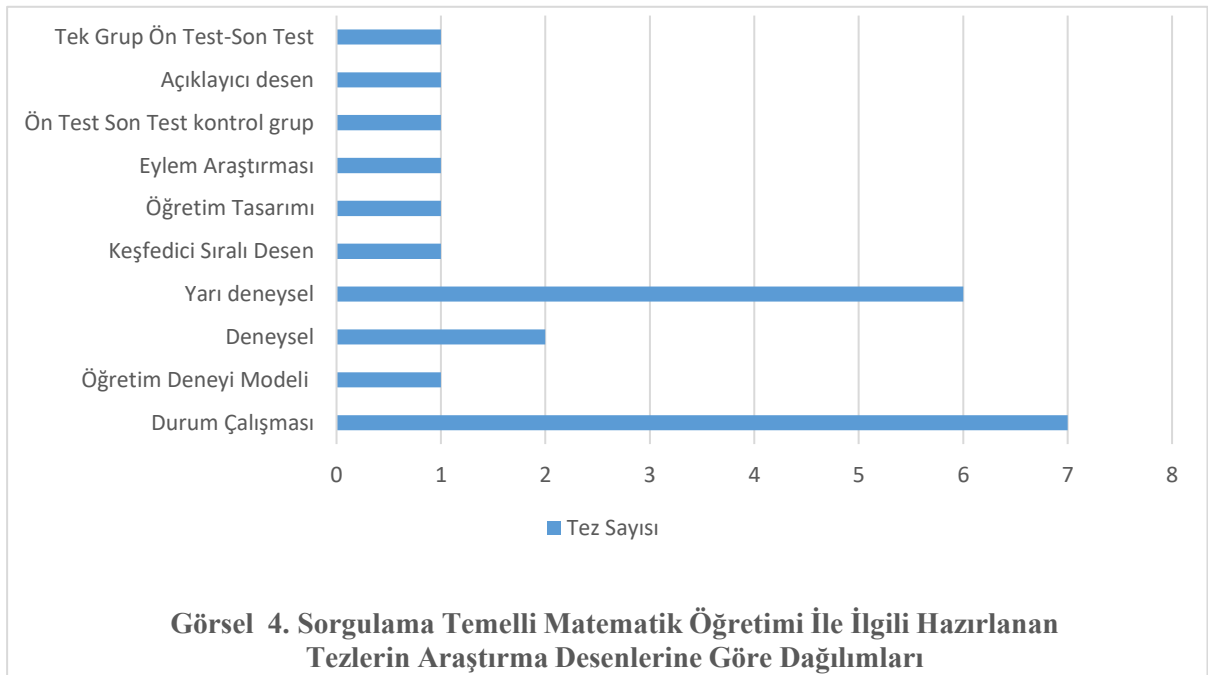
Çizelge 1. Sorgulama Temelli Matematik Öğretimi İle İlgili Hazırlanan Tezlerin Örneklem Büyüklüğüne Göre Dağılımları

Örneklem Büyüklüğü	f	%
0-15	4	25
16-30	2	12,5
31-45	5	31,25
46-60	2	12,5
61-75	1	6,25
76-90	0	0
91-105	1	6,25
106-120	1	6,25
Toplam	16	100

Tezlerin çoğunda nitel araştırma yaklaşımı tercih edilmiştir. Bununla birlikte, az sayıda da olsa nicel ve karma yöntemlerin de kullanıldığı görülmektedir. Çalışmalardan biri derleme bir tanesi de metaanaliz çalışmasıdır.



En sık kullanılan araştırma desenleri durum çalışması ve yarı deneysel desenlerdir.



Veri toplama araçları arasında en yaygın kullanılanlar görüşme, görüşme formları ile gözlem , gözlem çizelgeleri ve gözlem formlarıdır. Ayrıca, sorgulama temelli etkinliklerin de araştırmalarda sıklıkla kullanıldığı görülmektedir.

Çizelge 2. Sorgulama Temelli Matematik Öğretimi İle İlgili Hazırlanan Tezlerin Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımları

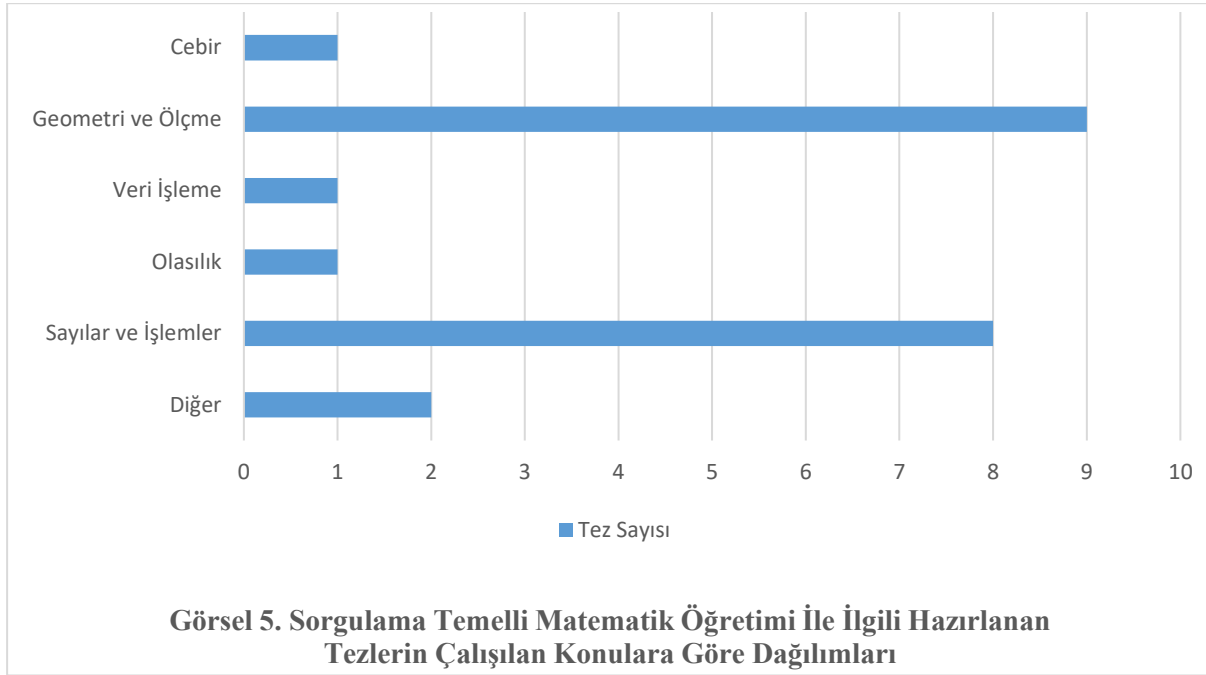
Veri Toplama Araçları	f	%
Etkinlikler (sorgulama temelli)	9	16,36
Cevap Kağıtları	1	1,82
Ses Kayıtları	3	5,45
Rübrikler	1	1,82
Anket	1	1,82
Çalışma Kağıtları	2	3,64
Tez ve Makaleler	1	1,82
Video Kayıtları	1	1,82
Erken Matematik Yeteneği Testi(TEMA-3)	1	1,82
Ders İçeriği	1	1,82
Ders Günlükleri	1	1,82
Ön ve son Değerlendirme Formu	1	1,82
Ön Test Son Test	1	1,82
Gözlem-Gözlem Formları-Gözlem Çizelgeleri	6	10,91
Görüşme-Görüşme Formları	2	3,64

Tezlerde ağırlıklı olarak öğretim yöntemleri ve akademik başarı üzerine odaklanıldığı belirlenmiştir.

Çizelge 3. Sorgulama Temelli Matematik Öğretimi İle İlgili Hazırlanan Tezlerin Araştırma Konularına Göre Dağılımları

Araştırma Konuları	f	%
Matematiksel Düşünme	4	11,11
Öğretim Yöntemleri	7	19,44
Teknoloji	2	5,56
Argümantasyon	1	2,78
Akıl yürütme	1	2,78
Üst Biliş	3	8,33
Matematik Başarısı	5	13,89
Diğer Matematik becerileri	4	11,11
Sosyomatematiksel normlar	1	2,78

Çalışmalarda en fazla yer verilen içerik alanlarının geometri ve ölçme ile sayılar ve işlemler konuları olduğu görülmektedir.



Elde edilen bulgular genel olarak, Türkiye’de 2014–2024 yılları arasında sorgulama temelli öğretim yaklaşımıyla yapılan lisansüstü tezlerin ağırlıklı olarak yüksek lisans düzeyinde gerçekleştirildiğini ve nitel araştırma yöntemlerinin daha çok tercih edildiğini ortaya koymaktadır. Ortaokul düzeyi, araştırmaların en yoğunlaştığı örneklem grubunu oluştururken, lise düzeyinde bu öğretim yaklaşımını ele alan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. En yaygın kullanılan desenlerin durum çalışması ve yarı deneysel desenler olması, araştırmacıların uygulama temelli çalışmalara yöneldiğini göstermektedir. Ayrıca, görüşme ve gözlem formları gibi nitel veri toplama araçlarının sık kullanılması, öğrenme süreçlerini derinlemesine anlamaya yönelik bir eğilimi yansıtmaktadır. İçerik alanı bakımından geometri ve ölçme ile sayılar ve işlemler konularına yoğunlaşmış olması da, sorgulama temelli öğretimin bu alanlarda daha uygulanabilir ya da ihtiyaç duyulan bir yaklaşım olarak değerlendirildiğine işaret etmektedir. Bu bulgular, alandaki mevcut eğilimleri ortaya koymakta ve gelecekte yapılacak araştırmalar için önemli ipuçları sunmaktadır.

4. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu araştırmada elde edilen bulgular, Türkiye’de 2014–2024 yılları arasında sorgulama temelli öğretim yaklaşımıyla gerçekleştirilen lisansüstü tez çalışmalarının belirli eğilimler doğrultusunda şekillendiğini ortaya koymuştur. İncelenen tezlerin büyük çoğunluğunu yüksek lisans düzeyindeki çalışmalar oluşturmakta; doktora düzeyinde ise özellikle son dört yılda bu konuyla ilgili çalışma yapılmadığı görülmektedir. Bu durum, sorgulama temelli öğretim konusunda derinlemesine kuramsal ve uygulamalı bilgi üretimi açısından doktora düzeyindeki araştırmalara ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

Çalışmaların çoğunlukla ortaokul düzeyindeki öğrencilere odaklandığı, buna karşın lise düzeyinde bu yaklaşımı temel alan herhangi bir çalışmaya rastlanmadığı dikkati çekmektedir. Bu durum, sorgulama temelli öğretim yönteminin farklı yaş ve gelişim düzeylerine uygunluğunun daha kapsamlı biçimde araştırılmasına ihtiyaç olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmalarda en çok tercih edilen yöntem nitel araştırma yaklaşımı olurken; desen olarak ise durum çalışması ve yarı deneysel desenlerin öne çıktığı görülmüştür. Veri toplama araçları arasında görüşme ve gözlem formları ile sorgulama temelli etkinlikler yaygın olarak kullanılmıştır. Bu bulgu, araştırmacıların daha çok süreç odaklı ve derinlemesine veri toplamaya yönelik tercihlerde bulunduğunu göstermektedir.

İçerik alanları bakımından, çalışmalar en çok geometri ve ölçme ile sayılar ve işlemler konularında yoğunlaşmıştır. Bu durum, sorgulama temelli öğretim yaklaşımının özellikle bu içeriklerde daha etkili olabileceği ya da bu alanlarda öğretim güçlüklerinin daha sık yaşanması nedeniyle tercih edildiğini düşündürmektedir.

Ayrıca, tezlerde yer alan araştırma bulguları; sorgulama temelli öğretim yaklaşımının hem bilişsel (örneğin problem çözme, matematiksel düşünme, argümantasyon) hem de duyuşsal (örneğin özyeterlilik, tutum, sosyomatematiksel normlar) alanlarda öğrenci gelişimine olumlu katkı sağladığını göstermektedir. Bu yönüyle söz konusu öğretim yaklaşımı, öğrenci merkezli, aktif öğrenmeyi teşvik eden bir yapı sunmaktadır.

Bu doğrultuda, aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Sorgulama temelli öğretim yaklaşımını merkeze alan doktora düzeyinde çalışmaların artırılması teşvik edilmelidir.
- Lise düzeyinde bu öğretim yönteminin uygulanabilirliğine ve etkililiğine yönelik araştırmalar yapılmalıdır.
- Geometri ve sayılar gibi sık çalışılan alanların yanı sıra olasılık, veri ve cebir gibi içerik alanlarında da bu yaklaşımın etkilerinin araştırılması gerekmektedir.
- Nicel ve karma yöntemlerle yürütülen araştırmalar artırılarak, yönteme ilişkin daha genellenebilir bulgular elde edilmesi sağlanmalıdır.
- Öğretmen eğitimi programlarında, sorgulama temelli öğretimin teori ve pratiği bütünleştirilecek biçimde ele alınmasına özen gösterilmelidir.

KAYNAKÇA

1. Anderson, R. D. (2002). Reforming science teaching: What research says about inquiry. *Journal of Science Teacher Education*, 13(1), 1–12. <https://doi.org/10.1023/A:1015171124982>
2. Artigue, M. (2009). Didactical design in mathematics education. *Proceedings of the Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, 1, 16–31.
3. Boaler, J. (2002). *Experiencing school mathematics: Traditional and reform approaches to teaching and their impact on student learning*. Lawrence Erlbaum Associates.
4. Furtak, E. M., Seidel, T., Iverson, H., & Briggs, D. C. (2012). Experimental and quasi-experimental studies of inquiry-based science teaching: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 82(3), 300–329. <https://doi.org/10.3102/0034654312457206>

5. Hmelo-Silver, C. E., Duncan, R. G., & Chinn, C. A. (2007). Scaffolding and achievement in problem-based and inquiry learning: A response to Kirschner, Sweller, and Clark (2006). *Educational Psychologist*, 42(2), 99–107.
<https://doi.org/10.1080/00461520701263368>
6. National Council of Teachers of Mathematics. (2000). *Principles and standards for school mathematics*. NCTM.
7. Özmantar, M. F., & Bingölbalı, E. (2009). Matematiksel kavram yanılgıları ve çözüm önerileri. *Eğitim Danışmanlığı ve Araştırmaları Merkezi Yayınları*.
8. Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40.
9. Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2022). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (13. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
10. Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
11. Kutluca, T., Hacıömeroğlu, G., & Gündüz, S. (2016). Türkiye’de bilgisayar destekli matematik öğretimini temel alan çalışmaların değerlendirilmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(6), 1253-1272.

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE OKUL SAĞLIĞI ve GÜVENLİĞİNİN ÖNEMİ KONUSUNDA YÖNETİCİ ve VELİ GÖRÜŞLERİ

ADMINISTRATORS' and PARENTS' OPINIONS on THE IMPORTANCE of SCHOOL
HEALTH and SAFETY in PRESCHOOL EDUCATION

Semih ÇUHADAR

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi,
scuhadar05@gmail.com- 0009-0006-6827-4579

Prof. Dr. Mehmet ÖZBAŞ

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi,
mozbas@erzincan.edu.tr- 0000-0002-7830-4763

ÖZET

Okul öncesi eğitim, temel eğitim sürecinin başlangıcını oluşturmaktadır. Okul öncesi eğitim kademesi, öğrencilerin kişilik ve karakter oluşumu ile kişisel bakım ve dil becerilerinin geliştirilmeye çalışıldığı çok önemli bir öğrenme sürecidir. Öğrenciler, okul öncesi eğitim sürecinde edindikleri yetkinlikler sayesinde yaşama ve ilköğretime hazırlanmaktadırlar. Okul öncesi eğitim, öğrencilerin gelecek yaşam süreçlerinin şekillendirilmesinde dikkat çekici bir öneme sahip bulunmaktadır. Okul öncesi eğitim süreci, bilişsel akademik gelişime hazır oluş bağlamında da büyük bir önem taşımaktadır. Okul öncesi eğitim, Türkiye açısından PISA ve TIMMS gibi uluslararası öğrenci başarılarının tespit edildiği ve 15 yaş düzeyi öğrencilerin dâhil edildiği sınavlar için belirleyici bir öneme sahiptir.

Bu bilimsel araştırmanın amacı, okul öncesi eğitim açısından okul sağlığı ve güvenliğinin önemini okul yöneticileri ve öğrenci velilerinin görüşlerinden hareketle saptamaya çalışmaktır. Okul sağlığı ve güvenliği, okul öncesi eğitim okullarında öğrenciler, öğretmenler ve okulların diğer insan kaynaklarının psikolojik, sosyal, duygusal ve fiziksel iyilik hallerini korumayı amaçlayan uygulamalar bütünüdür. Araştırma, 2024-2025 Öğretim Yılı'nda, Erzincan il merkezinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma, nitel araştırma modellerinden görüşme yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun geliştirilmesi sürecinde, formun kapsam geçerliğinin saptanması amacıyla okul öncesi eğitim ve eğitim bilim alanlarından akademisyen görüşlerine başvurulmuştur.

Araştırmaya, amaçlı örnekleme yöntemiyle saptanan okul öncesi eğitim okullarından yöneticiler ve öğrenci velileri katılmıştır. Araştırma bulgularına göre, okul öncesi eğitim yöneticileri ve çocukları okul öncesi eğitimde öğrenim gören veliler, bu okullarda en öncelikli ve önemli konuların başında okul sağlığı ve güvenliği ile ilgili iş ve işlemlerin geldiğini vurgulamaktadırlar. Araştırma sonuçları, okul öncesi eğitimde, okul sağlığı ve güvenliğinin sürekli olarak ve başarılı bir biçimde sağlanması için aile ile okul arasındaki etkili iletişim ve işbirliğinin, karşılıklı saygı ve güven temelinde devam ettirilmesinin önemli olduğuna dikkat çekmektedir.

Anahtar Sözcükler: Okul Öncesi Eğitim, Okul Sağlığı, Okul Güvenliği, Okul Yönetimi, Veli.
ABSTRACT

Preschool education is the beginning of the basic education process. Preschool education is a very important learning process in which students' personality and character formation, personal care and language skills are tried to be developed. Students are prepared for life and primary education thanks to the competencies they have acquired in the pre-school education process. Preschool education has a remarkable importance in shaping the future life processes of students. The preschool education process is also of great importance in terms of readiness for cognitive academic development. Preschool education has a decisive importance for exams such as PISA and TIMSS, in which international student achievements are determined and students aged 15 are included.

The aim of this scientific research is to try to determine the importance of school health and safety in terms of preschool education based on the opinions of school administrators and students' parents. School health and safety is a set of practices that aim to protect the psychological, social, emotional and physical well-being of students, teachers and other human resources of schools in pre-school education schools. The research was conducted in the 2024-2025 Academic Year in the city center of Erzincan. The research was conducted using the interview method, one of the qualitative research models. A semi-structured interview form developed by the researchers was used in the research. During the development process of the interview form, opinions of academics from the fields of preschool education and educational science were sought in order to determine the content validity of the form.

The study was conducted with administrators and parents of students from preschool education schools determined through a purposive sampling method. According to the research findings, preschool education administrators and parents whose children are studying in preschool education emphasize that the most important and prioritized issues in these schools are school health and safety-related work and procedures. The research results draw attention to the importance of maintaining effective communication and cooperation between the family and the school on the basis of mutual respect and trust in order to ensure continuous and successful school health and safety in preschool education.

Keywords: Preschool Education, School Health, School Safety, School Management, Parents.

Giriş

Okul güvenliği ve sağlığı, eğitim ortamlarında öğrenciler, öğretmenler ve diğer personelin fiziksel, duygusal ve sosyal iyilik hallerini korumayı amaçlayan bir kavramdır (Çelebi, Başer, Beden ve Yavuz, 2024). Etkili bir öğretimin sağlanabilmesi için, öğretim ortamında öğrenciler ve diğer çalışanların kendilerini güvende hissetmeleri son derece önemlidir. Bireylerin güven duygusunun olmadığı ortamlarda, etkili bir öğretim ve öğrenme gerçekleştirmek oldukça güçtür. Eğitim ortamlarının, ilk yaşam alanımız olan evimizle eşdeğer bir düzeyde güvenli alanlara sahip olması beklenir (Babaroğlu, 2018; Işık, 2004; Özkal, 2020). Okul Öncesi ve İlköğretim Okulları Yönetmeliğinde öğrenci sağlığı ve okul güvenliği ile ilgili önemli hususlara

değnilmektedir. Çeşitli yönetmelik maddeleri incelendiğinde derslik, laboratuvar, yemekhane gibi ortak kullanıma açık alanların hijyen koşullarının uygun ortamlara dönüştürülmesi hedeflenmektedir. Ayrıca güvenli okulun sağlanması maksadıyla her türlü oryantasyon ve rehberlik çalışmaların yapılması önem arz etmektedir. Okul ortamında bulunan herkesin her türlü şiddetten korunması maksadıyla gerekli olan sistemlerin kurulması yönünde önlemler alınmalıdır (Resmi Gazete, 2014).

Okulun örgütsel amaçlarına ulaşabilmesi okuldaki tüm paydaşların her açıdan kendilerini güvende hissetmesiyle gerçekleştirilir. Okuldaki güvenliğin temelini oluşturan konular; okulun emniyeti ve asayişinin sağlanması, okulun fiziki alanlarının güvenliği, okul çevresinde trafik ile ilgili önlemler, okul sağlığı ve madde bağımlılığına ilişkin önlemler şeklindedir (Turhan ve Turan, 2012). Okul güvenliğinin sağlanamaması durumunda, okulun asıl görevi olan öğretim etkin bir şekilde gerçekleştirilemez. Ayrıca, çocukların güvenliğini temin etme sorumluluğu, Türkiye'nin 1990 yılında kabul ettiği Çocuk Hakları Sözleşmesi'ne göre Devlete aittir. Devletin çocuklar üzerinde en güçlü denetim sağladığı alanlar, okullardır. Bu nedenle, öğrenciler, öğretmenler ve okul personelinin güvenliğini sağlamak, okul yöneticilerinin üzerine düşen bir görevdir (Karakütük, Özbal ve Sağlam, 2017). Öğrenciler güvenlikleri konusunda endişe taşıdığına, beklenen bilgiyi öğrenmeye odaklanmaları oldukça güçtür. Bu nedenle, şiddet eğitim ortamını olumsuz yönde etkiler. Bu bağlamda, güvenli bir okul ortamı, öğrencilerin öğrenme sürecinin gerçekleşebilmesi için önemli bir temel şarttır (Zembat, Tunçeli ve Yavuz, 2020).

Araştırmanın Amacı

Okul öncesi eğitim, temel eğitim sürecinin başlangıcıdır. Özellikle dil gelişimi ile kişilik ve karakter oluşumunda hayati öneme sahip bir öğrenim sürecidir. Bu araştırma ile okul öncesi eğitimde okul sağlığı ve güvenliğinin önemi konusunda yönetici ve veli görüşlerinin alınması amaçlanmıştır. Yukarıda ifade edilen genel amaç doğrultusunda, araştırmanın temel problem cümlesi aşağıda olduğu gibi saptanmıştır:

- Okul öncesi eğitimde okul sağlığı ve güvenliğinin önemi konusunda yönetici ve veli görüşleri nelerdir?

Araştırma sürecinde aşağıda yer alan görüşme sorularına cevaplar aranmıştır:

- 1. Okul öncesi eğitim kurumları gerekli ve düzenli hijyen koşullarına sahip midir?
- 2. Okul öncesi eğitim kurumlarında herhangi bir tehlike ya da güvensizlik konusunda sürekli önlemler alınmakta mıdır?
- 3. Okul öncesi eğitim kurumlarında herhangi bir salgın hastalık durumunda gerekli önlemler alınmakta mıdır?
- 4. Okul öncesi eğitim kurumlarının her alanında güvenlik için her an elektronik kameralar ve güvensizlik durumuna karşı yönetsel önlemler alınmakta mıdır?

- 5. Okul öncesi eğitim kurumlarında lavabolar, özel kullanım alanları öğrencilerin ihtiyaç anında tehlikelere karşı kayma düşme ve benzeri güvenle kullanabilecekleri hijyen koşullarına sahip midir?
- 6. Okul öncesi eğitim kurumları dışarıdan herhangi bir saldırı ya da sabotaj ihtimaline karşı gerekli önlemler alınmakta mıdır?
- 7. Okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenciler psikolojik ya da duygusal şiddete karşı kendilerini güvende hissetmekte midir?

Araştırmanın Önemi

Çocuklar açısından okul öncesi eğitim dönemi; her yönden bireyin fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişiminin temellerinin atıldığı en kritik dönemlerden biridir. Bütün dünyada okulların; özellikle ilk ve temel eğitim döneminde yer alan okul öncesi eğitim okullarının en önemli ihtiyaçlarının okul sağlığı ve güvenliği olduğu dikkat çekmektedir. Bu dönemde çocukların sağlıklı ve güvenli bir eğitim ortamında bulunmaları, hem gelişimlerinin sağlıklı ilerlemesi hem de gelecekteki eğitim yaşamlarının başarılı olabilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Araştırmanın okul öncesi eğitim kurumlarının daha sağlıklı ve güvenli hale getirilmesine yönelik çözüm önerileri sunarak çocukların gelişimlerini destekleyici ortamların oluşturulmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Okul öncesi eğitimde, okul sağlığı ve güvenliğinin önemi ile ilgili mevcut durumun incelendiği bu çalışmada nitel araştırma yönteminde ‘çoklu durum çalışması deseni’ kullanılmıştır. Durum çalışması araştırması, araştırmacının belirli bir zaman diliminde ya da güncel, sınırlı bir durumu ele alarak, çeşitli bilgi kaynaklarından yararlanarak detaylı ve kapsamlı veriler topladığı, durumu tanımladığı ya da belirli temalar üzerinden analizler yapıldığı nitel bir çalışma yöntemidir (Creswell & Creswell, 2018). Öncelikli olarak konuyla ilgili alan yazın taranarak araştırmanın kuramsal çerçevesi oluşturmuş ve eğitim örgütü içerisinde yer alan paydaşlarla görüşler alınmıştır.

Bu araştırmanın uygulama sürecine, 2024-2025 Öğretim Yılı Bahar Döneminde, Erzincan İl Merkezinde bulunan farklı okul öncesi eğitim okullarından, amaçlı örnekleme yöntemi ile saptanan 5 yönetici ile 5 gönüllü veli katılmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

Araştırma verileri, öncelikle araştırmanın görüşme sorularına göre, katılımcı veli ve okul müdürlerinin verdikleri cevaplar esas alınarak sıra ile kaydedilmiştir. Daha sonra her bir görüşme sorusu dikkate alınarak kategoriler oluşturulmuş; kategorilerden hareketle temalara yer verilmiştir. Temalara göre yorumlar yapılmıştır. Aşağıda araştırmanın birinci sorusundan başlanarak gerekli veri ve bulguların ifade edilmesine çalışılmıştır. Araştırma verilerinin bulgulanması ve yorumlanması süreçlerine öncelikle yöneticilerden başlanmıştır.

Yöneticilere göre, 1. Görüşme sorusu: Okulunuz gerekli ve düzenli hijyen koşullarına sahip midir?

Y1: “Evet sahiptir. Bunun için günlük belirli saat aralıklarında temizlik, hijyen kontrolleri yapılmaktadır. Sınıf ve lavaboların günlük ve belirli saatlerde temizliği yapılmaktadır. Bunun için gerekli hijyen malzemelerinin teminleri okul tarafından eksiksiz yapılmaktadır ortam temizliği yapılırken öğrencilerin sınıflarda ve ara salonda bulunmadığı süre zarfında temizlikler gerçekleştirilmektedir.”

Y2: “Okulumuzda 3, 4 ve 5 yaş grubu olarak 170 öğrenci ile ikili eğitim yapılmaktadır. Küçük yaş grubu öğrencilerimiz olduğu için hijyen koşulları daha da önem arz etmektedir. Hizmetli personellerimiz için ayrıntılı temizlik ve planlaması ve denetimi titizlikle yapılmaktadır.”

Y3: “Okulumuz gerekli hijyen koşullarına sahiptir okulumuz olarak her sene düzenli olarak okulun temiz belgesi alarak bu durumu olarak kanıtlamıştır. Bu belge sayesinde okulun tuvalet sınıf çok amaçlı kullanım alanları gerekli plan doğrultusunda temizlikleri ve düzenleri okul yönetimi tarafından kontrolleri sağlanmaktadır. Gerek sınıflar gerekse tuvaletler kaliteli temizlik malzemeleri ile temizlenmekte ve Ortak kullanılan alanları malzemeler gerekli solüsyonları kullanılarak temizlenmektedir.”

Y4: “Evet okulumuzda her yıl “Okulum temiz” belgelendirme projesi kapsamında denetimlerden geçmekte ve belge almaktadır. Ayrıca “okul sağlığı ”programından da il sağlık müdürlüğü ekipleri tarafından yapılan denetimler sonucunda düzenli hijyen koşullarına sahip olduğu görülmektedir.”

Y5: “Okulumuz gerekli ve düzenli hijyen koşullarına sahiptir. Tuvalet, sınıf, yemekhane ve çok amaçlı salonları gibi tüm bölümlerin temizliği düzenli olarak yapılmaktadır. Sınıf alanların temizliği temizlik personeli tarafından tüm öğünlerden sonra mutlaka yapılmakta ve elektrik süpürgesi sayesinde tüm alanlar kolayca temizlenerek dezenfekte edilmekte ve halılar belirli dönemlerde yıkatılmak üzere gönderilmektedir. Öğrencilerin sınıflarında kullandıkları panduf, ev terliği her hafta yıkatılmak üzere evlere gönderilmektedir.”

Araştırmanın 1. Görüşme sorusuna ilişkin Kategoriler: Hijyen koşulları sağlanmakta (5), Okul birim ve bölümleri ile dersliklerde ve kişisel kullanım alanlarında sürekli ve düzenli temizlik yapılmakta (4), Hijyende sürekli denetim (1), Hijyen koşullarının sağlamlığı belgeli (2), Temizlik malzemeleri bizzat okulca ve hijyenik koşullarda sağlanmakta (1), Sağlık Bakanlığından onaylı temiz belgesi (1), Okulun genel kullanım eşyaları ile öğrencilerin özel eşyalarının sürekli temiz olması izlenmekte (1).

Araştırmanın 1. Görüşme sorusuna ilişkin Temalar: Hijyen koşulları ile okulun kullanım alanlarının temizliği düzenli, sürekli sağlanmakta ve denetlenmekte (10), Kurumsal hijyen belgesi sahipliği (3), Genel ve özel eşyalarda hijyen içi dezenfektan işlemi (2).

Hijyen koşulları ile temizlik işlerinde süreklilik sağlanmakta ve denetim yapılmaktadır. Okullarda temizlik durumu, kurumsal hijyen belgeleri ile onaylanmıştır. Sağlıklı ve güvenli hijyen için okullara doğrudan ekonomik destek sağlanmaktadır.

Araştırmanın 2. Görüşme sorusu: Okulunuzda, herhangi bir tehlike ya da güvensizlik konusunda sürekli önlemler alınmakta mıdır?

Y1: “Evet alınmaktadır. Okulun giriş bölümünden gelen misafirleri karşılayan bir personel bulunmaktadır. Oyun parklarında öğrenciler öğretmenler Rehberliği ile gitmektedir. Onun dışında okulumuzda güvenlik görevlisi bulunmamaktadır. Özellikle öğrenci çıkışlarında mutlaka anne ve babaların alması gerektiği uyarısı yapılan toplantılarda ve kayıt evraklarının açıkça belirtilmektedir. Velilerimiz bu konuda çok hassas davrandıklarımızın farkında olduklarını düşünüyorum. Bu önlem daha da geliştirilerek kartlı sistemle geçiş yapılırsa daha güvenli bir ortamı oluşturulacağının düşüncesindeyim.”

Y2: “Okulumuzda her zaman acil durum planının bulunması sağlanmaktadır. Güvenlik kameraları ve kapı kontrol sistemleri yüksek oranda güvenlik sağlasa da yeterli değildir. Her durumda ortamda bulunan kişilerin ve güvenlikten sorumlu kişilerin bilgili ve hazır bulunması sağlanmaktadır. Bu yüzden okulumuzda idareciler ve öğretmenlerin acil durumlarda yerine getirilmesi gerekenlere dair acil durum planı bulunmaktadır.”

Y3: “Okulumuz sürekli çalışan kamera sistemleri ile kayıt altına alınmaktadır. Kameraların doğru açılarda ve kör bir nokta oluşturmayacak şekilde yerleştirilmesi teknik ekipler aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Okul polisi uygulaması sayesinde herhangi bir tehlike anında ulaşabileceğimiz ekipler mevcuttur ve en ivedi şekilde olaya müdahale etme imkânı bulunmaktayız. Ancak bu durum yeterli olmayabilir bunun için güvenlik personellerin her zaman bulunması gerektiğini düşünüyorum.”

Y4: “Evet, her yıl okulumuzda “sabotajlara karşı koruma planı “ hazırlanarak paydaşlarımız olan İl Emniyet Müdürlüğü ile irtibatlar kurulmaktadır. Ayrıca Okul içersinde de iş sağlığı ve güvenliği kapsamında çalışan personel ve öğrenciler içinde tehlikesiz ve güvenli ortamlar oluşturulmaktadır.”

Y5: “Evet gerekli tedbirler alınmakta ve sık sık kontrol edilmektedir. Güvenlikle ilgili hususlar öğretmen ve personellere bilgilendirmeler yapılmaktadır. Her sene okulumuzda tehlike avı yaparak tehlikeli alanların tespiti bizzat okul idaresi tarafından yapılmakta ve mutlaka önlemler aldığımızı söyleyebilirim. Sınıflarda ve okulun diğer alanlarında priz, dolap, masa kenarlıkları ve benzeri malzemeler için öğrenci düşme ve yaralanmalarının önüne geçebilmek için önlemler alınmaktadır. Okulumuzda güvenlik personeli bulunmamaktadır; ancak okul binasına girişinde bir personelimiz sürekli bulunmaktadır.”

Araştırmanın 2. Görüşme sorusuna ilişkin Kategoriler: Tehlike ve güvensizliğe karşı acil durum önlemi alınması (5), Misafir girişlerine görevli sağlanması (2), Güvenlik personeli bulunmaması (4), Oyun alanlarında öğretmenlerin öğrencilere güvenlik sağlaması (1), Okul çıkışlarında ebeveynin güvenlik desteği (1), Kartlı girişle güvenlik önlemi alınması beklentisi (1), Elektronik güvenlik önlemi ve kapı kontrolünün yetersizliği (1), Okul polisi önleminin bulunması (1), İş sağlığı ve güvenliği önlemlerinin olması (1), Tehlikeli araç ve malzemelerin tehlikesiz hale getirilmesi (1),

Araştırmanın 2. Görüşme sorusuna ilişkin Temalar: Tehlikeli durum ve güvensizliğe karşı önlemler alınması (12), Güvenlik görevlisi ihtiyacı (6).

Yöneticiler, okul öncesi eğitimde tehlike ve güvensizliğe karşı okulların, kendi öznel güvenlik tedbirlerini en üst düzeyde kurumsal olarak aldıklarını belirtmektedirler. Ayrıca yöneticiler, güvenlik görevlisi ihtiyacını oybirliği ile vurgulamaktadırlar.

Araştırmanın 3. Görüşme sorusu: Okulunuzda herhangi bir salgın hastalık durumunda öğrencilerinizin salgın hastalıktan olumsuz yönde etkilenmemesi için gerekli önlemler alınmakta mıdır?

Y1: “Evet alınmaktadır. Okulun risk grubu ile düzenli toplantılar yapılmakta ve salgın durumu söz konusu olduğunda veli bilgilendirmeleri geciktirilmeden yapılmaktadır. Tuvaletlerde el yıkama alışkanlığı ile ilgili olarak görseller yer almakta ve personeller tarafından el yıkama alışkanlığı kazanılması için rehberlik yapılmaktadır. Okulumuza ayakkabılarla girmek yasaktır. Böylelikle zeminlerin temiz kalması sağlanmaktadır.”

Y2: “Okulumuz Eğitim- Öğretim döneminin başında velilere hastalık durumunda bilgi paylaşabilmeleri için “Bilgilendirme Formu” verilmektedir. Salgın hastalıkları önlemek için uygulanabilir düzeyde mesafe kurallarına riayet etmekteyiz. Sınıfların düzenli olarak havalandırılması yapılmaktadır. Okulun rutin temizliği sıklaştırılmakta, özel alan temizliklerinin daha detaylı ve sık olmasına özen gösterilmektedir.”

Y3: “Okulumuzda salgın hastalık durumlarında yine okulum temiz belgesinde çeşitli yönergelerle göre önlemlerimizi artırmış bulunmaktayız. Okulumuz küçük yaş sınıflarımızda (üç yaş) bulaşların daha fazla olduğunu söyleyebilirim. Velilerimizle gerçekleştirdiğimiz toplantılarda yaptığımız bilgilendirmeler de herhangi bir salgın durumunda öğrencilerimizin evde dinlendirip gerekli tedavilerin ardından okula getirmeleri gerektiği hususunda görüş birliğine varılmıştır.”

Y4: “Salgın hastalık durumunda il milli eğitim müdürlüğü ve il sağlık müdürlüğünün aldığı önlemler yanında okul olarak da gerekli hijyen koşulları sağlanmakta, el , lavabo vb. kişisel temizliklere dikkat edilerek, hastalık riski taşıyan öğrencilerin iyileşinceye kadar okula gönderilmemesi gibi tedbirler alınmaktadır.”

Y5: “Evet hızlı bir şekilde önlem alınmaktadır. Salgın hastalık belirtisi gösteren çocuklar hızlı bir şekilde veli bilgilendirmesi yapıp sağlık kurumlarına yönlendirmesi yapılmaktadır. Pandemi sürecinde Okulum Temiz Belgesi uygulamaya konulan ve hazırlıklarını titizlikle sürdürdüğümüz risk durumlarına göre durumlar kontrol edilmektedir. Öğrencilerin kullandıkları etkinlik önlükleri her etkinlikten sonra okulumuzda bulunan çamaşır makinesinde yıkanmakta bir sonraki kullanımda temiz olarak bırakılmaktadır. Bu da bulaşabilecek çeşitli hastalıkların önüne geçmektedir.”

Velilere göre araştırmanın 1. Görüşme sorusu: Çocuğunuz öğrenim gördüğü okul, gerekli ve düzenli hijyen koşullarına sahip midir?

V1: “Çocuğumun öğrenim gördüğü okul gerekli ve düzenli hijyen koşullarına sahiptir;

özellikle sınıf temizliklerinin düzenli olarak yapıldığını düşünüyorum. Beslenme saatlerinin sınıfta değil de ara salonda yapılması daha hijyenik olmasının göstergesidir. 2 haftada bir çocukların pandiflerini yıkanmaları için eve gönderiliyor. Temizlik ve hijyen konusunda şüphelerimiz olduğu zaman rahatlıkla öğretmenimizle görüşüp çözüm bulabiliyoruz. Bazen çocuğum tuvaletlerin zaman zaman kirli olabildiğinden bahsediyor bunun da mahremiyet eğitiminden dolayı personelin lavabolara girememesinden kaynaklandığını düşünüyorum. Fakat yine de sürekli bir kişi kontrol edebilir.”

V2: “Okuldaki sınıflar çocukların girişinden önce ve çıkışından sonra düzenli olarak temizlenmektedir. Yemeklerden önce masa temizliğine önem verilmektedir. Fakat çocukların oynadığı oyuncakların her biri düzenli olarak sık aralıklarla temizlenmemektedir. Lavabolar genel anlamda temiz ama her öğrencinin kullanımından sonra tek tek kontrol edilmeli. Bu durumda aksayan temizlik önlemlerine girebilir.”

V3: “Evet sahiptir. Öğrencimizi bırakıp alırken sürekli temizlik çalışmalarına da tanık oluyoruz.”

V4: “Çocuğumu okula bırakırken gördüğüm kadarıyla çalışan personel hijyene dikkat ediyor. Çocuğum da aynı şeyleri söylemektedir. Bu konuda çok memnunuz. Temizlik personeli sayısı bakımından yeterli olduğunu düşünmekteyim.”

V5: “Gerekli düzen ve hijyen koşullarına sahip bir okulumuz olduğunu düşünüyorum.”

Araştırmanın 1. Görüşme sorusuna ilişkin Kategoriler: Hijyen koşulları uygundur (5), Beslenme saatleri standart bir alandadır (1), Kişisel eşyalar temizlettirilir (1), Temizlik için uyarılar dikkate alınır (1), Mahremiyet esastır (1), Temizlik kontrolü yapılır (3), Yemek masaları yemeğe uygun hale getirilir (1), Oyuncuklar düzenli temizlenmez (1), Lavaboların düzenli kontrolü sağlanmalı (1), Temizlik personeli yeterlidir (1),

Araştırmanın 1. Görüşme sorusuna ilişkin Temalar: Hijyen koşulları uygundur (5), Temizlikte kontrol ve süreklilik vardır (4).

Okul öncesi eğitimde genel olarak hijyen koşullarına uyulduğuna ilişkin veliler gerekli kanaat ve görüşleri taşımaktadırlar. Temizlik ve hijyende kontrol, süreklilik ve düzene uyulur. Çok az miktarda veli hijyen konusunda çok daha üst düzey bir titizlik beklemektedir.

Araştırmanın 2. Görüşme sorusu: Çocuğunuzun okulunda, herhangi bir tehlike ya da güvensizlik konusunda sürekli önlemler alınmakta mıdır?

V1: “Evet. Özellikle güvensizlik konusunda okulumuzun hem idare hem öğretmen desteğini alıyorum. Okula sürekli yenilikler yapıldığını gözlemliyorum. Özellikle sınıflardaki malzemeler eskidikçe yenileniyor. Deprem konusunda tehlike arz edebilecek dolapların montelendiğini gördüm.”

V2: “Okul pencerelerinde korkuluk maalesef bulunmamaktadır. Bu durum tehlike arz etmektedir.”

V3: “Okulda önceden alınmış önlemler var. Bir öneride bulununca da değerlendirip yapıyorlar.”

V4: “Okulumuzda herhangi bir güvenlik görevlisi yok. Görevli personel kapıda duran arkadaşlar bu konuda hassas. Okul evraklarında belirtilmeyen kimseye çocukları teslim etmiyorlar.”

V5: “Genel olarak yeterli önlemlerin alındığını düşünüyorum. Okul idaremizin bu konuda gerekli hassasiyetini gösterdiğini düşünüyorum.”

Araştırmanın 2. Görüşme sorusuna ilişkin Kategoriler: Okul güvenliği önemsenir (3), Güvenlik önlemlerinde yenilikler izlenir (2), Öğretim teknolojileri yenilenir (1), Deprem güvenliği için önlemler alınır (1), Pencere korkulukları yok (1), Güvenlik görevlisi olmaması (1), Güvenlik önlemleri alınır (1), Çocuk ebeveyne teslim edilir (1).

Araştırmanın 2. Görüşme sorusuna ilişkin Temalar: Okul güvenliğinin önemsenmesi ve güvenlik önlemlerinde yenilik ve uyarılara dikkat (5).

Veliler okullarda çoğunlukla güvenliğin önemsendiğini, güvenlik konusunda asla boşluk yaratılmadığını ve uyarılara özen gösterildiğini; güvenlik teknolojilerinde yeniliklerin izlendiğini vurgulamaktadırlar.

Araştırmanın 3. Görüşme sorusu: Okulda herhangi bir salgın hastalık durumunda, çocuğunuzun salgın hastalıktan olumsuz yönde etkilenmemesi için gerekli önlemler alınmakta mıdır?

V1: “Okulumuz salgın hastalıklar olduğu zamanlarda gerekli önlemleri almaktadır. Fakat diğer veliler vurdumduymaz olup çocuğunu hastayken okula gönderebilmektedir. Bu da salgın sürecini olumsuz etkiliyor. Velilerin daha duyarlı olması süreci kolaylaştırır.”

V2: “Sınıf ve ortam dezenfekte olmakta. Fakat sınıf oyuncaklarının dezenfekte olması konusunda eksiklikler olabilmektedir. Ayrıca salgın önlemi olarak sınıfların düzenli havalandırılması gerektiği görüşündeyim.”

V3: “Okulda sıradan salgın hastalık veya farklı bir durum da yaşansa çok ciddiye alıyorlar. Özellikle grip dahi olsa gözlemleyip müdahale ediyorlar.”

V4: “Bu önüne geçilebilir bir durum değil. Okuldan mesaj gelse de veliler pek bunu göz önünde bulundurmuyorlar. Her ne kadar okul fark Edip rahatsız çocukları eve gönderse de önüne geçilemiyor.”

V5: “Öğretmenimiz gerekli hassasiyet ve uyarılarda bulunmasına rağmen bazı velilerimizin aynı hassasiyeti göstermediğini düşünüyorum. Çocukları hasta göndermeleri durumları çok yaşanan bir durum.”

Araştırmanın 3. Görüşme sorusuna ilişkin Kategoriler: Salgına karşı gerekli önlemler alınır (3), Veliler salgına duyarsızdır (3), Oyuncaklar sürekli dezenfekte edilmeli (1), Düzenli havalandırma (1), Salgın kaçınılmaz (1).

Araştırmanın 3. Görüşme sorusuna ilişkin Temalar: Salgın önlemleri alınır (4), Salgına karşı veli duyarsızlığı (3), Oyuncakların dezenfektanı ve sınıfların havalandırılması (2).

Okullarda salgın önlemleri alınır. Ancak salgına karşı velilerin duyarsızlığı ciddi bir problemdir. Veliler öğretim teknolojileri ile oyuncakların dezenfektanı ve sınıfların havalandırılmasına çok önem vermektedirler.

Araştırmanın 4. Görüşme Sorusu: Okulunuzun genel girişi başta olmak üzere okulun her yerinde güvenlik için her an elektronik kameralar ve güvensizlik durumuna karşı yönetsel önlemler alınıyor mu?

V1: “Okulun girişinde, ara salonda ve bahçede kameralar bulunmaktadır. Herhangi bir şüpheli durumda idaremiz bu konuda yardımcı oluyor. Şüpheli durum için kamera kayıtlarına bakmak istersem olumsuz dönüş alacağımı düşünmüyorum.”

V2: “Okulumuzun her alanına hâkim olan güvenlik kameraları mevcut. Fakat korunaklı bir bahçe kapısı olduğunu düşünmüyorum.”

V3: “Evet kameralar var.”

V4: “Okulun girişi küçük olduğu için girişte bir yığılma oluyor. Kamera var mı yok mu dikkat etmedim. Fakat her seferinde bir nöbetçi öğretmen ve görevliler muhakkak bulunuyor.”

V5: “Bina girişi ve dersliklerde güvenlik önlemlerinin yeterli olduğunu düşünüyorum fakat bahçe kapısı girişi için ekstra güvenlik önleme alınabilir.”

Araştırmanın 4. Görüşme Sorusu ile ilgili Kategoriler: Elektronik güvenlik ve yönetsel önlemler (5), Güvenlik kameraları için veli izlemesi sağlanması (1), Giriş kapısının daha güvenli olması (2), Girişte yığılma (1).

Araştırmanın 4. Görüşme Sorusu ile ilgili Temalar: Okul güvenliği için elektronik kameralar ve yönetsel önlemler (5), Genel girişte güvenliğin sağlanması (3).

Veliler, okul güvenliği için elektronik güvenlik kameraları yanında yönetsel güvenlik önlemlerinin en üst düzeyde alınmakta olduğunu vurgulamaktadırlar. Bazı veliler, okul girişinde güvenliğin artırılmasını ve yığılma nedeniyle güvenlik kaygılarının önlenmesi için gerekli tedbirlerin alınmasına ihtiyaç duymaktadırlar.

Araştırmanın 5. Görüşme Sorusu: Okulun lavaboları, özel kullanım alanları, öğrencilerin ihtiyaçları anında tehlikelere karşı güvenle kullanabilecekleri hijyen koşullarına sahip midir?

V1: “Okulun lavaboları çocukların düşmelerine engel olmak için kaymaz bir materyalle kaplanmış durumda. Lavabolar çocukların boyunda. Bu sayede çocukların üstüne düşme, üstlerini ıslatma gibi bir durum söz konusu olmuyor. Tuvalet içleri klozetten oluşmakta. Bazı çocuklar klozet kullanırken temizlik kurallarına uymuyor. Bu konuda daha dikkatli olunabilir. Özellikle tuvaletler hijyen açısından çok sık temizlenmelidir.”

V2: “Okul lavabolarında kayma önleyici paspaslar mevcut. Kaygan zeminleri personel öğrencilerin olmadığı zamanlarda temizlemektedir.”

V3: “Yerlerde kaymasın diye kaymaz zeminler var. Giriş çıkışlarda pantiflerini çıkarıp terlik giyiyorlar.”

V4: “Lavabolar çocuklar için dizayn edilmiş şekilde. Hijyen var fakat her seferinde Pandora çıkarıp terlik giymek bence çocukları zorluyor. Bu konuda başka çözüm üretilmelidir.”

V5: “Okullar arabaları ve özel kullanım alanlarının yeterli tedbirinin alındığını ve hijyen koşullarına önem verildiği düşüncesindeyim.”

Araştırmanın 5. Görüşme Sorusu ile ilgili Kategoriler: Lavabo ve özel kullanım alanları güvenlidir (5), Öğrencilerin tuvalet temizliği alışkanlığı olmaması (1), Tuvaletler sık temizlenmeli (1), Öğrencilerin sağlığı için –öğrenci yokken- ıslak zeminler sürekli

temizlenmekte (1), Öğrenci sağlığı için tuvaletlere girişler sürekli güvenle kontrol edilir (1), Pandiflerin sık sık çıkarılıp giyilmesi konusunda pratik çözüm üretilmeli (1),

Araştırmanın 5. Görüşme Sorusu ile ilgili Temalar: Lavabo ve özel kullanım alanlarında temizlik ve güvenlik (5), Öğrencilerin kişisel tuvalet hijyeni ve temizliğine özeni (3).

Okulun lavaboları ve öğrencilerin her türlü özel kullanım alanlarının temizlik, hijyen ve güvenliğinde okul yönetimi ve okul çalışanları son derece titizdir. Öğrencilerin kişisel tuvalet temizliği ve kullanımı (özellikle erkek çocuklar için) alışkanlıkları edinmesi gerektiği konusunda veliler uyarılarda bulunmaktadır.

Araştırmanın 6. Görüşme Sorusu: Okula dışarıdan herhangi bir saldırı ya da sabotaj ihtimaline karşı gerekli güvenlik önlemleri alınmakta mıdır?

V1: “Okulumuzun fiziksel yapısının herhangi bir saldırı anında çok güvenli olmadığını düşünüyorum. Okul tek katlı ve etrafı pencerelerden oluşuyor. Pencerelerin boyları çok alçak olmasa da yetişkin bir insan rahatlıkla çıkabilir. Demir parmaklıklar yapılabilir. Bu şekilde daha güvenli olabilir kanaatindeyim. Onun haricinde herhangi bir güvenlik sorunu olduğunu düşünmüyorum.”

V2: “Bu gibi olaylara karşı sadece güvenlik kameraları mevcuttur. Bunun dışında bir güvenlik personeli yoktur. Ayrıca sokak hayvanları kolayca okul bahçesine girebilmektedir.”

V3: “Okulda danışma mevcut. Her gelen ilk onunla muhatap oluyor. Riskli bir durum olursa müdahale edilebiliyor.”

V4: “Bir güvenlik kulübesi ve güvenlik görevlisi yok. Bunun için bir önlem alınıyor mu bilmiyorum. Bizim okulumuz küçük bir okul ve öğrencileri üç-beş yaş aralığında güvenlik önleme alınmalıdır.”

V5: “Bina içinde gerekli güvenlik önlemleri alınsa da bahçe kapısında güvenlik olmaması dışarıdan okula yapılabilecek herhangi bir saldırıya ya da sabotaj ihtimaline karşı okulumuz savunmasız bırakılmaktadır.”

Araştırmanın 6. Görüşme Sorusu ile ilgili Kategoriler: Fiziksel güvenlik önlemleri alınmalı (1), Güvenlik sorunu için önlem sağlayıcı danışma mevcut (3), Güvenlik kameraları mevcut (1), Güvenlik görevlisi yok (2), Sokak hayvanları girebilir (1), Güvenlik önlemi alınmalı (2).

Araştırmanın 6. Görüşme Sorusu ile ilgili Temalar: Güvenlik problemi için kamera ve danışma (4), Güvenlik problemlerine karşı fiziksel önlemler alınması ve güvenlik görevlisi sağlanması (6).

Okul öncesi eğitimde, okullar, güvenlik problemlerine ani müdahaleler için güvenlik kameralarını sürekli işler halde tutmaktalar ve aynı zamanda okul zamanı, gün içinde güvenlik için bir danışma hizmeti verilmektedir. Ancak veliler, güvenlik problemlerini yok etmek için fiziksel önlemler alınmasını ve okullarda sürekli güvenlik görevlisi istihdam edilmesini beklemektedirler.

Araştırmanın 7. Görüşme Sorusu: Çocuğunuz psikolojik ya da duygusal şiddete karşı kendisini okulunda güvende hissetmekte midir?

V1: “Böyle bir sorun yaşarsak öğretmenimizle direkt iletişim kurabiliyoruz. Özellikle okulumuzun rehber öğretmeni çok ilgili ve alanında uzman bir öğretmen. Bu konuların çözümünde bize doğru yolu gösterip çözüm bulmamıza yardımcı oluyor. Çocuğumun sorun yaşasa da kendini güvende hissettiğini düşünüyorum.”

V2: “Evet güvende hissetmekte. Çünkü gerek sınıf öğretmenleri gerekse okul rehber öğretmeni bu gibi durumlarda önleyici tedbirleri alabiliyorlar ve her daim gözlem şansı olabiliyor.”

V3: “Evet okul ortamı böyle güvenlidir. Bazen arkadaşları tarafından bunları yaşayabiliyor bu tip durumlarda okul rehberlik servisine yönlendirmelerle anında alabiliyorlar.”

V4: “Çocuğum iki yıldır bu okulda eğitim görmekte. İlk başlarda güvenli alanından (evden) çıktığı için sıkıntı yaşamaktaydı şu an severek ve isteyerek okula gidiyor. Buradan gözlemlediğim tıpkı güvenli alanda olduğu gibi evindeki gibi kendini güvende hissetmekte. Bu durum beni de güvenli hissettirip mutlu ediyor.”

V5: “Öğrencimiz okulunu sevmekte, öğretmenini sevmekte ve kendini güvende hissetmektedir.”

Araştırmanın 7. Görüşme Sorusu ile ilgili Kategoriler: Psikolojik ve duygusal şiddete karşı güven var (5), Psikolojik ve duygusal şiddet problemine karşı iletişim kanalları açık (4), Psikolojik ve duygusal şiddete karşı güvensizlik problemleri sürekli izlenmekte (1).

Araştırmanın 7. Görüşme Sorusu ile ilgili Temalar: Psikolojik veya duygusal şiddet problemlerine karşı duyarlılık (10).

Okul öncesi eğitimde, psikolojik ya da duygusal şiddet problemlerine karşı okul yönetimleri ile öğretmenlerin duyarlılığı üst düzeydedir. Olası problem durumları hızla gözlemlenip izlenmekte ve velilerde üst düzeyde bir güven duygusu yaratılmaktadır.

Sonuç, Tartışma ve Önerileri

Araştırmadan elde edilen sonuçlar, önce yönetici görüşlerine, ardından veli görüşlerine göre vurgulanmıştır. Yöneticiler, hijyen koşullarına uygun temizlik sağlanması konusunda süreklilik olduğunu belirtmektedirler. Okullar, hijyen koşullarını hem MEB ve hem de Sağlık Bakanlığı birimlerinden belgeli olarak kanıtlamaktadırlar. Okul öncesi eğitim yöneticileri, okullarında, tehlike ve güvensizlik olasılığına karşı kendilerinin bütün önlemleri ve uygulamaları hayata geçirdiklerini belirtmişlerdir. Yöneticilere göre, okullarda, güvenlik görevlisi ihtiyacı vardır.

Araştırma sonuçlarına göre, veliler, okul öncesi eğitimde, okul yönetimlerinin, hijyene uygun koşullar konusunda çok hassas olduğunu vurgulamaktadırlar. Veliler, yöneticilerin aynı zamanda, temizlik ve hijyenin sürekli, düzenli ve veli memnuniyetini sağlamasına, son derece özen gösterdiklerini belirtmektedirler. Velilerin belirttiklerine göre, araştırma sonuçları, okul sağlığı ile birlikte evrensel olarak da ön planda tutulan okul güvenliğinin ciddiyetle ele alındığını ortaya koymaktadır. Okul yönetimi salgın önlemlerini vakit geçirmeksizin almakta; ancak bir kısım veliler salgın konusunda bilinçli davranmamaktadırlar. Veliler, okullarda,

güvenliğin sağlanması için sürekli elektronik güvenlik tedbirleri yanında yönetsel sorumlulukların karşılandığı sonuçlarına vurgu yapmaktadır. Okul lavaboları ve öğrencilerin kişisel kullanım alanları her zaman güvenle kullanıma hazır halde tutulmaktadır. Veliler özellikle erkek öğrencilerin özel; yani kişisel tuvalet kullanımı konusunda ve temizlik alışkanlıkları kazanmaları için özenle yetiştirilmelerine ihtiyaç duymaktadırlar. Okullar, kısıtlı imkânları ile güvenlik kameraları bulundurmakta; aynı zamanda güvenlik problemlerine çözüm için danışma hizmeti vermektedir. Fakat araştırma sonuçlarına göre veliler, güvenlik sorunları olasılığına karşı fiziksel güvenlik önlemlerinin derhal alınmasını ve sürekli bir güvenlik görevlisi ihtiyacını vurgulamaktadırlar. Veliler, okul öncesi eğitim okullarının, öğrencilerinin psikolojik ya da duygusal güvenliklerine son derece önem vermekte ve gerekli problemlere karşı titizlikle hareket etmektedirler.

Araştırma sonuçları doğrultusunda, aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Türkiye genelinde, okul öncesi eğitim okullarında, okul sağlığı ve güvenliği ile bu okulların işlevlerini konu edinen geniş kapsamlı araştırmaların teşvik edilmesi sağlanmalıdır.
- Okul öncesi eğitim okullarında, okul-aile işbirliği ve etkileşimini güçlendirme ve ailelere, okul öncesi eğitimin öneminin kavratılması konularında, “aile eğitimleri” düzenlenmesi sağlanmalıdır.
- Okul öncesi eğitim okullarında, tam gün öğrenime geçilmesi ve okullarda, sınıflara göre öğrenci sayılarının 15’i geçmemesine, okulların genel öğrenci mevcutlarının ise en çok 150-200 öğrenci arasında olması temin edilmelidir.

Kaynakça

- Babaroğlu, A. (2018). Eğitim ortamları açısından okul öncesi eğitim kurumları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (3), 1313-1330.
- Balcı, A. (2024). *Açıklamalı eğitim yönetimi terimleri sözlüğü*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Creswell, J. W. & Creswell, J. D. (2018). *Research design: qualitative, quantitative & mixed approaches* (5th edition). Singapore: Sage Publications Ltd.
- Çelebi, M., Başer, N., Beden, A., ve Yavuz, B. (2024). Yönetimsel perspektifte okullar ve iş sağlığı güvenliği uygulamalarının önemi. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10732769>
International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR), 11(104), 440–449.
- Dünya Sağlık Örgütü. (2024). *Sağlıklı yaşamı teşvik eden okullar*. 20.01.2024 tarihinde https://www.who.int/health-topics/health-promoting-schools#tab=tab_1 adresinden erişilmiştir.
- Erden, M. ve Akman, Y. (1998). *Gelişim öğrenme-öğretmen*. Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Gündüz, S., ve Albayrak, H. M. (2014). Okul Sağlığında Neredeyiz? *Ankara Medical Journal*, 14(1), 29-33.

- Işık, H. (2004). Okul güvenliği: Kavramsal bir çözümleme. *Milli Eğitim Dergisi*, 164, 1-10.
- Karakütük, K., Özbal, E. Ö., & Sağlam, A. (2017). Okul yönetiminde okul güvenliğini sağlamak için yapılan uygulamalar konusunda öğretmen ve okul müdürlerinin görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 1214-1232.
- Kurt, G., Serdaroğlu, H. U., & Özcan, C. Türkiye’de Okul Sağlığı Araştırmaları. *Arşiv Kaynak Tarama Dergisi*, 33(3), 198-209.
- Özkal, N. (2020). Okul öncesinden liseye öğretim programlarında temizlik ve hijyen: Türkiye örneği. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (50), 191-206.
- Resmi Gazete (1973). 1739 sayılı kanun. Resmi Gazete, 14574, 24.
- Resmi Gazete (2014). Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, Sayı: 29072. 26 Temmuz 2014. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=19942&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>
- Turhan, M., & Turan, M. (2012). Ortaöğretim kurumlarında güvenlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(1), 121-142.
- Zembat, R., Tunçeli, H. İ., & Yavuz, E. A. (2020). Okul öncesi eğitim ortamlarının fiziksel, psikolojik ve sağlık özellikleri açısından güvenliğinin incelenmesi 1. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 225-236.

TÜRKÇENİN YURT DIŞINDA ÖĞRETİLMESİNİN GEREKÇELERİ ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME

Prof. Dr. Sami Baskın

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

samibaskin@gmail.com / ORCID: 0000-0002-4159-5480

Yüksek Lisans Öğrencisi Melike Çınar

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

melikecinarr6@gmail.com / ORCID: 0009-0001-4209-0572

Özet

Türkçenin yurt dışında öğretimi özellikle 2000’li yıllarda büyük bir ivme kazanmıştır. Kaynaklar, günümüzde Türkçe’nin yüzü aşkın ülkede yüz yüze ve internetin olduğu her yerde çevrimiçi olarak öğretilbildiğini göstermektedir. Bu araştırma, Türkçenin yurt dışında öğretimine neden ihtiyaç duyulduğunu sorgulamak amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Bu çalışmada veriler, nitel araştırma yöntemlerine uygun olarak yapılan doküman incelemeleriyle elde edilmiştir. Veri kaynağı olarak DergiPark, YÖKTEZ ve Google Scholar veri tabanında “Yurt dışında Türkçe öğretimi” anahtar kavramı ile yapılan taramada elde edilen dokümanlar kullanılmıştır. Bu dokümanlarda yer alan Türkçenin yurt dışında öğretimine dair bilgiler sistemli bir şekilde bir araya getirilmiş, düzenlenmiş ve ek kaynaklarla desteklenerek problem cümlesi açıklanmıştır.

Elde edilen verilere göre Türkçe, yurt dışında üç temel amaç için öğretilmektedir. Bunların birincisi, Türkiye’de olmayan Türklerin dil ve kültür devamlılığını sağlamak, ikincisi Türkçeyi yeni bir dil olarak öğrenmek isteyenlere gerekli hizmeti sunmak, üçüncüsü ise Türkiye’deki öğretmenlerin beklenti ve istekleridir. Bu üç temel durumu izah edebilmek amacıyla Türklerin yurt dışında yaşama nedenleri, nerelerde yoğunlaştıkları, oralaradaki dil ve kültür ihtiyaçları ile Türk olmayanların Türkçe öğrenme beklentileri, amaçları ve durumları ile Türkiye’deki öğretmenlerin yurt dışında görev alma istekleri ve nedenleri konuya dâhil edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Türkçenin yurt dışında öğretimi, yurt dışında yaşayan Türkler, dil ve kültür aktarımı

AN EVALUATION ON THE REASONS FOR TEACHING TURKISH ABROAD

Prof. Dr. Sami Baskın
Tokat Gaziosmanpaşa University
samibaskin@gmail.com / ORCID: 0000-0002-4159-5480

Master's Student Melike Çınar
Tokat Gaziosmanpaşa University
melikecinarr6@gmail.com / ORCID: 0009-0001-4209-0572

Abstract

The teaching of Turkish abroad has gained significant momentum, particularly since the 2000s. Current sources indicate that Turkish is now taught face-to-face in over one hundred countries and online wherever internet access is available. This study aims to examine the underlying reasons for the growing need to teach Turkish in foreign contexts.

In this study, the data were obtained through document analysis conducted in accordance with qualitative research methods. As data sources, documents obtained from a search using the keyword "Teaching Turkish abroad" in the DergiPark, YÖKTEZ, and Google Scholar databases were used. The information in these documents related to the teaching of Turkish abroad was systematically compiled, organized, and supported with additional sources to explain the research problem.

The findings reveal that Turkish is taught abroad for three main purposes. The first is to maintain linguistic and cultural continuity among Turks living outside of Türkiye; the second is to provide necessary services for individuals who wish to learn Turkish as a foreign language; and the third relates to the expectations and aspirations of teachers in Türkiye who seek to work abroad.

To elaborate on these three core motivations, the study also explores the reasons why Turks live abroad, the regions where they are concentrated, their linguistic and cultural needs, the motivations and expectations of non-Turks learning Turkish, and the desires and reasons behind Turkish teachers' interest in overseas assignments.

Keywords: Teaching Turkish abroad, Turks living abroad, language and culture transmission

GİRİŞ

Küreselleşmenin etkisi, artan iletişim teknolojileri, ikili ilişkiler ve ticaret gibi nedenlerle hem farklı coğrafyalarda yaşayan Türk nüfusu giderek çoğalmakta hem de yabancıların Türkiye ve Türkçeye ilgileri artmaktadır. Bu durum, kendiliğinden iki tane temel ihtiyacı doğurmaktadır. Birincisi yurt dışındaki Türklerin ana dilini öğrenmeleri ve Türk kültürünün devamlılığının sağlanmasıdır. İkincisi ise yurt dışındaki Türk olmayan bireylerin Türkçeyi yabancı bir dil olarak öğrenme istekleridir. Elbette buna Türkçe öğretmenlerinin (diğer öğretmenlerin de benzer beklenti ve istekleri vardır) mesleki gelişimini ve şahsi beklenti ile isteklerini eklemek mümkündür. Bu durumda yurt dışında Türkçe öğretiminin gerekçelerini ele alırken yurt dışındaki Türklerin varlığı, yurt dışındaki yabancıların Türkçe öğrenme istekleri ve öğretmenlerin yurt dışında görevlendirilmesi mesleki ve insani alt yapısını dikkate almak gerekir. Bu yüzden çalışma, “Türkçe, yurt dışında kimler tarafından neden öğretiliyor?” sorusuna cevap vermek üzere hazırlanmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Amacı

Bu çalışma, Türkçenin yurt dışında öğretimine neden ihtiyaç duyulduğunu sorgulamak amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın Önemi

Yurt içinde olduğu gibi yurt dışında da Türkçeye büyük bir ilgi mevcuttur. Türkiye bu ilgiyi karşılamak için çeşitli adımlar atmaktadır. Bu çalışma yurt dışında artan ilgiyi nedenleriyle birlikte göstermesi bakımından önemlidir.

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada veriler, nitel araştırma yöntemlerine uygun olarak yapılan doküman incelemeleriyle elde edilmiştir. Veri kaynağı olarak DergiPark, YÖKTEZ ve Google Scholar veri tabanında “Yurt dışında Türkçe öğretimi” anahtar kavramı ile yapılan taramada elde edilen dokümanlar kullanılmıştır. Bu dokümanlarda yer alan Türkçenin yurt dışında öğretimine dair bilgiler sistemli bir şekilde bir araya getirilmiş, düzenlenmiş ve ek kaynaklarla desteklenerek problem cümlesi açıklanmıştır.

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemleri ile gerçekleştirilmektedir. Belge (doküman) incelemesi yoluyla elde edilen veriler, içerik analizi ile değerlendirilip yorumlanmıştır.

Araştırmanın Evreni ve Örneklem

Bu araştırma yurt dışında Türkçenin öğretimi ile ilgili kaynaklara dayanmaktadır. Kaynakların erişilebilirliğini sınırlayabilmek için YÖKTEZ, Google Akademik ve Dergipark platformlarında yapılan taramalar veri kaynağı için yeterli görülmüştür.

Araştırmanın Veri Toplama Araçları

YÖKTEZ, Google Akademik ve DergiPark'ta yer alan tezler ve makaleler birer veri kaynağı olarak kabul edilmiştir. Bu veri kaynakları nitel araştırma yöntemlerine uygun olarak taranmış, çalışmanın problem cümlesine uygun olan bilgiler diğerlerinden ayıklanmış ve sınıflandırılarak yorumlanmıştır.

Araştırmanın Veri Analizi

Araştırmada elde edilen dokümanlar içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir. İçerik analizi, yazılı materyallerin öne çıkan belirgin veya örtük anlamlarının sistematik olarak analiz edilmesine imkân veren bir yöntemdir (Büyüköztürk vd., 2014).

Bulgular

1. Yurt Dışında Yaşayan Türklere Türkçe Öğretimi

1.a. Türklerin yurt dışında yaşama nedenleri

Küreselleşme ve ekonomik nedenler Türk vatandaşlarının yurt dışında yaşama ve yurt dışına yerleşme eğilimini önemli ölçüde etkilemiştir. Resmî verilere göre Nisan 2024 itibarıyla yaklaşık 7,5 milyon Türk vatandaşı yurt dışında ikamet etmektedir; bunların 6,5 milyonunun Batı Avrupa ülkelerinde olduğu (Yılmaz, 2024) belirtilmiştir. Örneğin Almanya, yaklaşık 4 milyon Türk vatandaşına ev sahipliği yapmaktadır. Yine Fransa'da 700 bin, Hollanda ve İngiltere'de 500'er bin, ABD'de 300 bin ve Avusturya ile Belçika'da 300'er bin Türk yaşamaktadır. Denizaşırı Avustralya'da ise yaklaşık 200 bin Türk kökenli nüfus vardır (Sonhaber, 2024). Aslında kayda alınmayan ya da sistemlerdeki bilgiler güncellenmediği için bu sayılara dahil edilmeyen (örneğin T.C. Dışişleri Bakanlığının sitesindeki veriler son beş yılda hiç güncellenmemiş) Türkler de hesaba katıldığı vakit yurt dışında 10 milyon civarında Türk'ün

yaşadığını söylemek mümkündür. Bu kadar çok Türk'ün yurt dışında yaşamasının ekonomik, siyasi, sosyal-kültürel (Odabaşı & Karaman, 2023: 77) ve çevresel nedenleri vardır.

Türk göçünün temel ekonomik nedenleri: Ekonomik nedenler, göçün en yaygın ve belirleyici faktörlerinden biridir. İnsanlar daha iyi iş fırsatları, daha yüksek maaşlar ve daha iyi yaşam koşulları için göç etmektedir. Bu göç, genellikle gelişmekte olan ülkelere gelişmiş ülkelere veya kırsaldan kente biçiminde gerçekleşmektedir (Todaro & Maruszko, 1987). Çünkü sanayileşme ve şehirlerdeki ekonomik fırsatlar (Harris & Todaro, 1970), yeni istihdam olanakları yaratarak gelişmiş ülkeleri ve şehirleri birer cazibe merkezine dönüştürmektedir. Bu bağlamda, İkinci Dünya Savaşından sonra hızla sanayileşen Avrupa, çevresindeki ülkelerin vatandaşları için hedef yaşam alanı haline gelmiştir. Kuzey Afrika'dan, Orta Doğu'dan ve Türkiye'den çok sayıda insan Avrupa'ya göç etmiştir (Abadan-Unat, 2011). 30 Ekim 1961 tarihinde Batı Almanya (Federal Almanya Cumhuriyeti), 15 Mayıs 1964'te Avusturya, 16 Temmuz 1964'te Belçika, 19 Ağustos 1964'te Hollanda, 8 Nisan 1965'te Fransa, 10 Mart 1967'de İsveç ve 5 Ekim 1967 tarihinde Avustralya ile Türkiye'nin yaptığı İşgücü Anlaşmaları bu göçü resmi bir prosedüre bağlamıştır (ÇASGEM, 2014). Resmi kanallarla yapılan göç, zamanla binlerce Türk işçinin (Kaya & Kentel, 2005) Avrupa ve Avustralya'ya gitmesini hızlandırmıştır. 1960'lı yıllarda işçiye ihtiyaç duyan Avrupa ülkeleri ve Avustralya, 1970'lerde krize girince Türkiye'den işçi alımını durdurmuşlardır. Ancak bu dönemde petrolü önemli bir gelire dönüştüren Kuzey Afrika ve Orta Doğu ülkelerinde işçi açığı çıkmıştır. Bu ülkeler de Avrupalılar gibi Türkiye ile antlaşmalar yaparak ülkelerine Türk işçilerini davet etmiştir. 5 Ocak 1975 tarihinde Ankara'da Libya Arap Cumhuriyeti ile imzalanan antlaşma, Türklerin Kuzey Afrika'ya devlet koruması ile gitmelerinin önünü açmıştır. 8 Temmuz 1982'deki Türkiye-Ürdün İşgücü Anlaşması Türklerin Orta Doğu'da devlet güvencesi ile iş bulmalarını sağlamıştır. 9 Kasım 1989'da Berlin duvarının yıkılması ve Almanya'nın birleşmesi, 1991 yılında SSCB'nin dağılması gibi siyasi olaylar bu ülkelerin yeniden imarında Türk işçilere çalışma fırsatı doğurmuştur. Örneğin 18 Kasım 1991 tarihinde Türkiye Cumhuriyeti Hükümeti ile Almanya Federal Cumhuriyeti Hükümeti arasında imzalanmış olan "Türk Firmaları İşçilerinin İstisna Akdi Çerçevesinde İstihdamına İlişkin Anlaşma"sı, Almanya'da iş yapan Türk şirketlerinin kendi işçilerini bu ülkeye götürmelerine olanak vermiştir (ÇASGEM, 2014: 21). Ülkelerin yeniden imarı sürecinde en güncel göç hareketi Esat sonrası Suriye'ye gerçekleşmektedir. Şam Havaalanının modernleştirilmesi başta olmak üzere ülkede bozulan alt ve üst yapının inşası için pek çok Türk, Suriye'ye geçmeye başlamıştır (Tolmaç, 2025).

İşçi hareketlerine ek olarak Türkiye’deki enflasyon, ekonomik krizler ve diğer ekonomik koşullar da göçü tetiklemektedir. Örneğin, 1970’lerde yaşanan ekonomik kriz ve 1980 darbesi sonrası uygulanan neoliberal politikalar, birçok insanın yurt dışında iş aramasına neden olmuştur (Toksöz, 2006). Her kriz döneminde (1982 Bankerler Krizi, 1990 Körfez Krizi, 2000 krizi, 2001 krizi, 2008 küresel ekonomik krizi, 2018-2023 döviz ve borç krizi) benzer bir hareketliliği gözlemek mümkündür. Özellikle Avrupa’nın oluşturduğu ekonomik fırsatlar, nitelikli iş gücünün (beyin göçü) Türkiye’den Avrupa’ya yönelmesine (Akgündüz, 2008) yol açmaktadır. Örneğin pandemi sonrasında bozulan ekonomik dengelerden etkilenenler, daha iyi yaşam koşullarının olduğu ülkelere gitmeye başlamıştır. Bu konuda doktorların göçü hem basına (Şimşek, 2021) hem de akademik araştırmalara (Aydan, 2023) konu olmuştur. Çünkü Türk Tabipleri Birliği’nin verilerine göre, 2012’de sadece 59 doktor yurt dışına taşınma amacıyla kuruma başvurmuşken bu sayı 2021’in ilk 11 ayında 1200’ü aşmıştır (Şimşek, 2021; euronews, 2022). Bu artışın temelinde maaşlarının düşüklüğü ve çalışma koşullarının kötülüğü yatmaktadır (Aydan, 2023). Aslında TÜİK’in, 2024 verileri diğer meslek gruplarında da benzer bir durumda olduğunu söylemektedir. Bu verilere göre Türkiye’den en fazla göç edenler %15 ile 25-29 yaş grubundadır. Bu yaş grubunu %12,9 ile 30-34 ve %12,5 ile 20-24 yaş grubu izlemektedir (TÜİK, 2024). Yani yurt dışına göç edenlerin %40’dan fazlası, henüz üniversiteden yeni mezunu olmuş ya da birkaç yıldır işini yapmakta olanlardan oluşmaktadır. Elbette son dönemde yaşanan bu göçleri salt ekonomik nedenlerle değerlendirmek doğru değildir. Hacaloğlu (2018), söz konusu göçleri ekonomik koşullara ek olarak politik nedenler ve gelecek kaygısına bağlamıştır (Hacaloğlu, 2018).

Türk göçünün temel siyasi/politik nedenleri: Ekonomik nedenlerden bağımsız olarak insanlar; politik istikrarsızlık, savaşlar, iç çatışmalar, etnik ve dini çatışmalar, insan hakları ihlalleri veya baskıcı rejimlerden dolayı göç etmek zorunda kalabilirler (Castles, De Haas & Miller, 2013). Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (UNHCR) 2022 raporu, dünya genelinde zorla yerinden edilmiş insan sayısının 100 milyonu aştığını (UNHCR, 2022) göstermektedir. Türkiye’nin yakın tarihine bakıldığında söz konusu unsurların da göçü tetiklediği görülür. Örneğin 1980 askeri darbesi, birçok politik aktivistin ve akademisyenin Türkiye’den ayrılmasına neden olmuştur (İçduygu, 1996). Bu süreçte özellikle Almanya, Fransa ve İsveç gibi ülkeler, Türkiye’den gelen politik sığınmacıları kabul etmişlerdir (Toksöz, 2006). 1980’lerin sonunda Türkiye’den Avrupa’ya giden politik sığınmacı sayısı 30 bini aşmıştır (Kirişçi, 2000). Yine 1990’lı yıllarda Türkiye’nin PKK ile mücadelesinden etkilenen Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerindeki insanların bir kısmı İstanbul, İzmir gibi batıdaki büyük

şehirlere göç etmiş (Erder, 1997) bir kısmı da yurt dışına gitmiştir. 15 Temmuz 2016'daki darbe girişimi sonrasında da Türkiye'den yurt dışına yönelik politik göç hareketleri gözlemlenmiştir. Bu süreçte özellikle Almanya, Hollanda ve Kanada gibi ülkelerden iltica taleplerinde artış gözlemlenmiştir (Akçapar & Şimşek, 2018).

Türk göçünün temel sosyal ve kültürel nedenleri: Aile birleşimi, eğitim fırsatları, kentleşme, sosyal ağlar gibi sosyal ve kültürel nedenler de göçmenlerin hareketlerini belirleyebilmektedir. Pek çok kişinin aile üyeleriyle yeniden bir araya gelmek, daha iyi sağlık hizmetlerine erişmek veya kaliteli eğitim almak amacıyla göç ettiği (Boyle vd., 1998) bilinmektedir. Türkiye'den 1960'lı yıllarda Avrupa'ya göç eden Türk işçileri de ilerleyen yıllarda ailelerini yanlarına almaya (İçduygu, 2009) başlamıştır. Bu durum önemli bir insan hareketliliği oluşturmuştur. Çünkü Avrupa ülkeleri, 1973 petrol krizinden sonra işçi anlaşmalarını askıya almasına rağmen daha önce oraya giden işçilerin ailelerini yanlarına almalarına engel olmamıştır (Abadan-Unat, 2011). Bu da 1985-1995 döneminde Avrupa'daki fiili Türk işçi sayısından ziyade, aile birleşimi vasıtasıyla bir araya gelmiş Türklerin sayısında önemli bir artış (Odabaşı & Karaman, 2023: 76) meydana getirmiştir.

Eğitim de Türklerin yurt dışına göç etmelerine neden olan sosyal-kültürel nedenlerden biridir. Çocuklarına daha iyi bir eğitim vermek isteyen aileler, Avrupa'da özellikle Almanya ve Fransa'ya (Akgündüz, 2008), ABD'ye veya diğer ülkelere göç etmektedir. Yine daha iyi bir pasaporta sahip olmak isteyenler, yurt dışına göç etmektedir. Bu konuda ABD'nin kendi topraklarında doğan bireylere vatandaşlık vermesi veya bir yatırıma karşılık kolay vatandaşlık veren Portekiz, Malta gibi ülkelerin tutumu Türkleri cezbetmektedir. Örneğin arama motorlarında ABD'de doğum yapmak ile ilgili basit bir arama yapıldığında çok sayıda rehberlik sayfası, deneyim videosu veya tanıtıcı bilgi içeren sayfa ile karşılaşmak mümkündür.

Türk göçünün temel çevresel nedenleri: Çevresel faktörler, son yıllarda göç hareketlerini etkileyen önemli unsurlar arasında yer almaktadır. İklim değişikliği, doğal afetler, kuraklık, sel, çölleşme ve ormansızlaşma gibi ekolojik değişimler, bireyleri ve toplulukları yaşadıkları yerleri terk etmeye zorlamaktadır (Black, Bennett, Thomas & Beddington, 2011). Türkiye'den yurt dışına göç özelinde konuya bakıldığında 1960'lı ve 1970'li yıllarda tarımsal üretimde yaşanan krizler ve kuraklık nedeniyle artan işsizliğin Avrupa'ya olan işçi göçünü (Akgündüz, 2008) hızlandırdığı söylenebilir. Yine depremlerin yıkıcı etkisinden uzaklaşmak isteyenlerin bir kısmının yurt dışına çıktığı bilinmektedir. Bu konuda Alman hükümeti, 2023 yılında yaşanan büyük deprem sonrasında evini kaybeden veya tedaviye ihtiyacı olan kişiler için özel bir vize

türü hazırladığı ve depremzedelerin Almanya'daki yakınlarının yanına gidebilmesini kolaylaştırdığı (Topcu, 2023) bilinmektedir.

Bu nedenlerle günümüzde Türk diasporası ağırlıklı olarak Avrupa'da yoğunlaşmış, Kuzey Amerika, Orta Asya ve Avustralya gibi bölgelere de dağılmıştır. Yurt dışındaki Türk toplulukları gittikleri ülkenin ekonomik ve kültürel hayatına katkı sağlarken, kendi dillerini ve kimliklerini korumak için ana dili eğitimi taleplerini sürdürmektedir.

Tüm bunlar, yurt dışına göç eden Türk nüfusunun azımsanmayacak sayıda olmasına yol açmıştır. İşte bu nüfusun eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması için ana dili, kültür ve tarih eğitiminin verilmesi gerekmektedir. Bu çerçevede, Türk toplumunun Türkçe derslerini alabilmelerine imkân tanımak, kimliklerini kaybetmeden küreselleşen dünyada hem Türkçeyi hem de yaşadıkları ülkenin dilini bilen donanımlı bireyler olmalarını sağlamak amacıyla yurt dışındaki okullara Türkçe ve Türk kültürü öğretmenleri görevlendirilmektedir. (T.C. Dışişleri Bakanlığı, 2024).

1.b. Türkçe ve Türk Kültürü dersi

Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına yönelik eğitim programlarının en önemli unsurlarından biri “Türkçe ve Türk Kültürü” dersleridir. Bu dersler, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan müfredat ve öğretim programları çerçevesinde yürütülür. Amaç, Türk göçmen çocuklarının ana dillerini ve milli değerlerini koruyup geliştirmelerine yardımcı olmaktır. Araştırmalar, bu dersin Türkçeyi etkin öğrenme ve kültürel aidiyet gelişimi yönünden önemli olduğunu vurgular. Örneğin, konuyla ilgili karşılaştırmalı bir çalışmada, programın Türkçeyi ana dil seviyesinde kazandırmanın yanı sıra Türk kültürünün de sonraki nesillere aktarımı bakımından önem taşıdığı belirtilmiştir (Gülbüz Us ve Güven, 2022).

Türkçe ve Türk Kültürü dersleri için T.C. Milli Eğitimi Bakanlığı, yurt dışına öğretmen görevlendirmektedir. Bakanlık, bu dersi okutmaya talip olan tüm öğretmenler arasından yazılı ve sözlü sınav yoluyla seçim yapmaktadır. Öğretmenlerin branşının dikkate alınmadığı bu seçim sürecinde öğretmenlik tecrübesi başta olmak üzere, temel yasal ve sağlık şartlarını karşılayan her öğretmen Türkçe ve Türk Kültürü derslerini okutabilmektedir.

Türkçe ve Türk Kültürü dersleri genellikle eğitim ataşelikleri kanalıyla yabancı ülkelerdeki yerel okullarda, kurs merkezlerinde, derneklerde vb. verilmektedir. Bu ortamlar bazen eğitim-öğretim için ideal mekanlar olmasa da (Baskın ve Toyran, 2021) talebe binaen açılmaktadır. Bu talep en az 12 kişi (öğrenci) tarafından gerçekleşmelidir. Türkçe ve Türk Kültürü dersi

ücretsizdir ve ders materyalleri MEB tarafından sağlanmaktadır. MEB ayrıca Eğitim Bilişim Ağı (EBA) üzerinden 1–8. sınıf seviyelerinde çevrimiçi “Türkçe ve Türk Kültürü” ders içerikleri sunmaktadır (T.C. MEB, 2023).

2. Yurt Dışındaki İnsanlara Türkçenin Yabancı Bir Dil Olarak Öğretimi

2.a. Yurt dışındaki insanların Türkçeye ilgi duyma nedenleri

Teknolojik gelişmeler ve küreselleşmenin etkisiyle birlikte dil; ekonomik, siyasal ve diplomatik bir araç haline gelmiştir. Türkçe de bu durumdan nasibini almış ve dünyanın hemen her yerinde bir devlet politikası olarak öğretilmek istenmiştir. Bunun yanında Türkiye Cumhuriyeti’nin diplomatik, ekonomik ve askeri gelişimi ile kültürel ürünlerin ve tanıtımların varlığı yurt dışında Türkiye’ye ve Türkçeye ilgiyi gün geçtikçe arttırmıştır. Özellikle yakın coğrafya sayılan Avrupa ülkeleri başta olmak üzere Afrika ve Asya’da Türkçeye yönelik artan ilgiyi ve öğrenme motivasyonunu gözlemlemek oldukça kolaydır. Bu ilginin temeli, Türkiye’ye seyahat ederken daha iyi iletişim kurmak (Yıldız, 2018; Güner ve Kartal, 2021), Türk kültürü hakkındaki bilgi birikimini ilerletmek (Tok & Yığın, 2013), Türkçe ile ilgili akademik araştırmalar yapmak (Sayar, 2019), Türkçe bilen elemanlara ihtiyaç duyan şirketlerde çalışabilmek, Türkiye ile ticari ilişkiler kurmak (Yıldız, 2018), Türklerle evlilik yapmak veya ailevi bağlarını güçlendirmek (Tok & Yığın, 2013; Güner ve Kartal, 2021), Türkiye’de bulunma veya yaşama arzusu (Güner ve Kartal, 2021), Türkçe dizi ve yayınları daha iyi takip edebilmek gibi oldukça çeşitli nedenlere dayanmaktadır. Araştırmalar bu birbirinden farklı Türkçe öğrenme motivasyonlarını *bireysel, sosyal, akademik ve dile özgü* nedenler olmak üzere dört temel başlık altında toplanmaktadır.

Türkçeyi Öğrenmenin Bireysel Nedenleri: “Türkiye’de bulunma veya yaşama arzusu”, “ailede Türk kökenli bireyin bulunması”, “merak duygusu”, “Türkiye’ye seyahat etme isteği” ve “Türkiye’ye karşı duyulan sempati” gibi etmenler (Güner ve Kartal, 2021) bireysel motivasyon kaynaklarıdır. Bu nedenler, yurt dışında yaşayan yabancıların Türkçe öğrenme motivasyonlarının çoğunluğunu oluşturmaktadır (Gülbüz ve Güleç, 2016)

Türkçeyi Öğrenmenin Sosyal Nedenleri: “Türkçeye maruz kalma”, “Arkadaşlık” ve “İletişim kurma” (Gülbüz ve Güleç, 2016) gibi nedenler sosyal motivasyon araçlarıdır. Bu nedenler, kişileri çoğu zaman doğal ortamda veya bağlam temelli Türkçe öğrenmeye sevk ettiği için

kiymetlidir. Bu tür öğrenmeler, öğrenme sürecini hızlandıracağı gibi kalıcı olmasını da sağlarlar.

Türkçeyi Öğrenmenin Akademik Nedenleri: “Türkçe seviyesini ilerletme”, “farklı bir dil edinme isteği” (Gürbüz ve Güleç, 2016) veya “lisans, lisansüstü eğitim alma düşüncesi” gibi nedenler, Türkçeyi yabancı bir dil olarak öğrenmek için önemli birer itici akademik faktör olarak işlev görmektedir.

Türkçeyi Öğrenmenin Dile Özgü Nedenleri: Türkçenin "fonetik yapısı", "dilbilgisel özellikleri" ve "kültürel zenginliği" gibi faktörler dilin öğrenilmesini cazip hale getirebilmektedir. Dile özgü nedenlerle Türkçe öğrenmek, özel bir ilginin göstergesidir. Bu ilgi hemen herkeste oluşmaz, bu yüzden Türkçeyi yabancı bir dil olarak öğrenmeye sevk eden faktörler arasında en az karşılaşılanı dile özgü nedenlerdir, denilebilir.

Yurt dışında olup da Türkiye’ye gelmeden Türkçe öğrenenlerin bu temel motivasyon kaynakları bir öğrenme çıktısına dönüştürebilmek için Türkiye Cumhuriyeti, ihtiyaç bildirimini yapılan her ülkeye Türkçe öğretmenleri ve akademisyenler görevlendirmektedir. Bu görevlendirmeler genellikle Yunus Emre Enstitüsü, Türkiye Maarif Vakfı ve T.C. Millî Eğitim Bakanlığı aracılığıyla gerçekleşmektedir.

2.b. Türkçenin Yabancı Bir Dil Olarak Öğretimi İçin Öğretmen Görevlendiren Kurumlar

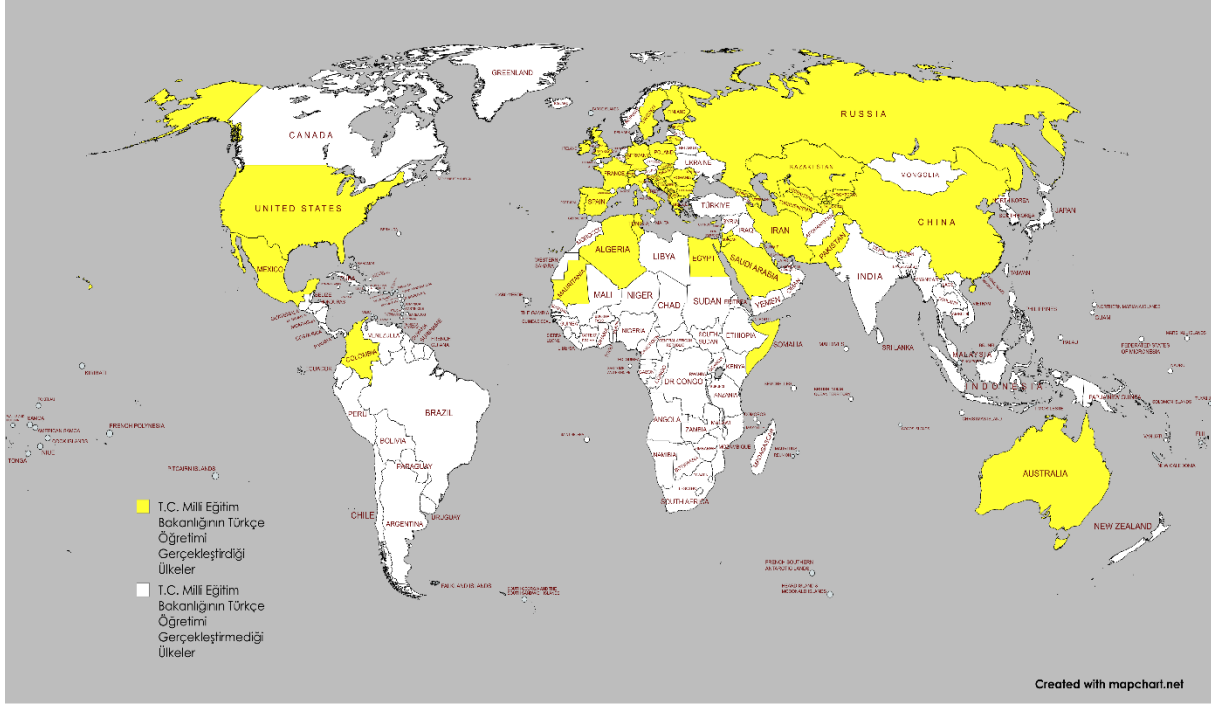
Türkiye Cumhuriyeti, yurt dışında Türkçenin yabancı bir dil olarak öğretimi için oldukça kapsamlı bir program yürütmektedir. Bu program üç farklı kurum tarafından eş güdümlü olarak sürdürülmektedir. Görünürde birbirinden bağımsız olan bu kurumlar, Türkçenin yabancı bir dil olarak öğretimi konusunda görünürde olmayan bir görev dağılımı yapmış gibi hareket etmektedir.

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı: Bakanlığın kuruluş amacı, Türkiye’de eğitim ve öğretim birliğini tesis etmek; bireyleri millî, manevî, ahlaki ve kültürel değerlerle donatarak eleştirel düşünebilen, yaratıcı ve üretken bireyler olarak yetiştirmek; ayrıca eğitim sistemini çağdaş normlar doğrultusunda geliştirmektir. Bununla birlikte Bakanlık, yurt dışında yaşayan Türk vatandaşlarının eğitim gereksinimlerini karşılamak, Türkçenin öğretimini yaygınlaştırmak ve Türk kültürünü uluslararası düzeyde tanıtmak gibi önemli görevleri de üstlenmektedir (Baskın, 2024). T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, ilk kez 1965'te Almanya'ya 17 öğretmen ile başlattığı yurt dışına öğretmen görevlendirme sürecini günümüze değin devam ettirmektedir. Bakanlık, 2024

yılı sonu itibariyle 52 ülkede, 79 eğitim müşavirliği/ataşeliği (MEB Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü, 2024) 1710 öğretmen ve 142 akademisyen ile Türkçenin yurt dışında öğretimine hizmet etmektedir.

Harita 1.

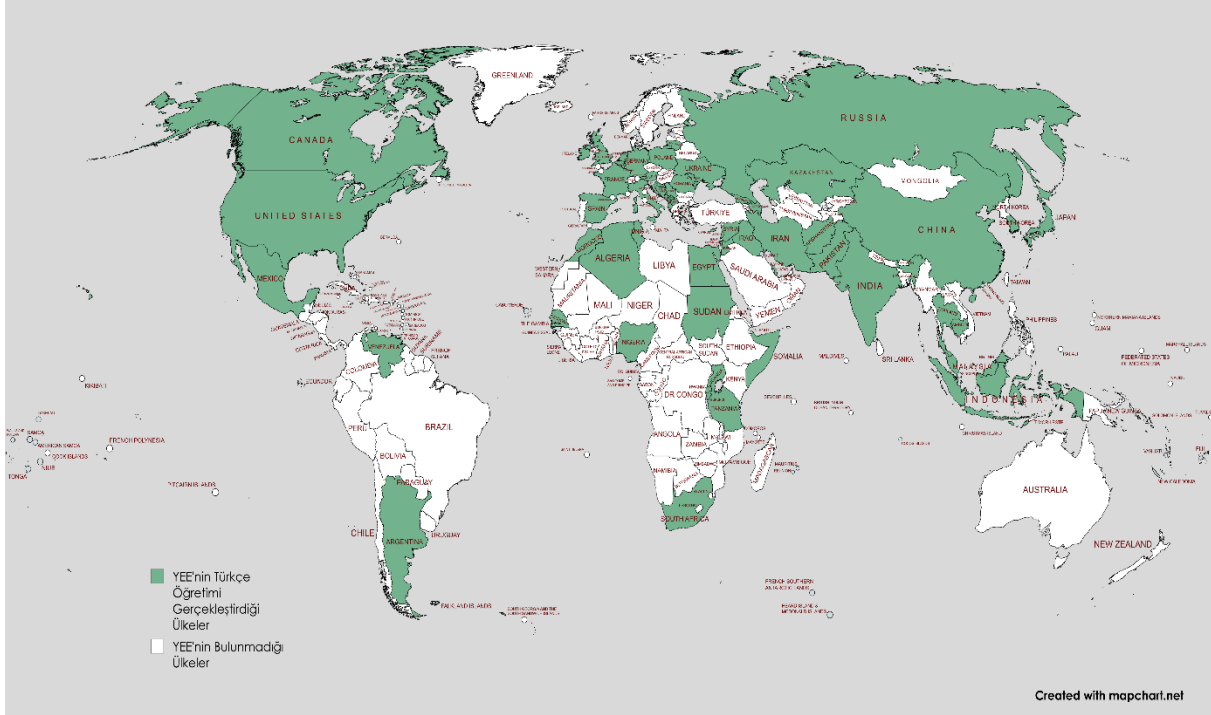
T.C. Millî Eğitim Bakanlığının yüz yüze Türkçe öğretimi gerçekleştirdiği ülkeler



Yunus Emre Enstitüsü: 2009 yılında faaliyetlerine başlayan Yunus Emre Enstitüsü, kendisinden çok daha önceleri kurulmuş olan benzer işlevli enstitülerle rekabet edebilmek için yoğun bir çaba harcamaktadır. Kurum, hızla kuruluş sürecini tamamlamış ve 2024 yılı bitiminde yurt dışında 63 ülkede bulunan 80'den fazla kültür merkeziyle hizmet verir hale gelmiştir. Bu gelişim Yunus Emre Enstitüsünü, Türkiye'nin uluslararası alanda bilinirliğini, güvenilirliğini ve itibarını artıran, kültürel diplomasi alanında yurt dışında Türkiye'nin tanıtımına katkı sağlayan öncü bir kurum haline (Demirkaya ve Çelik, 2021) Enstitü, kültür merkezlerine ek olarak yurt dışındaki yükseköğretim kurumları ile iş birlikleri yaparak Türkoloji bölümleri başta olmak üzere Türkçe seçmeli derslere sahip bölümlerde Türk dili ve edebiyatı eğitimine katkıda bulunmaktadır.

Harita 2.

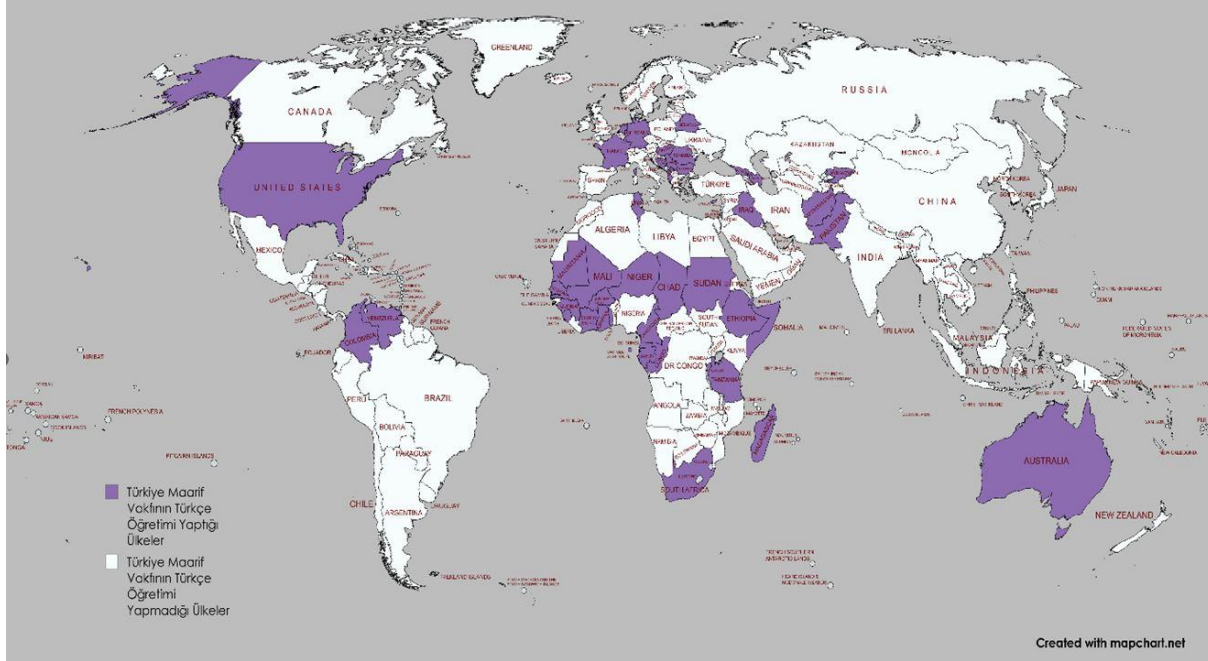
Yunus Emre Enstitüsü'nün yüz yüze Türkçe öğretimi gerçekleştirdiği ülkeler



Türkiye Maarif Vakfı Okulları: Türkiye Maarif Vakfı, dünya çapında eğitim faaliyetlerini hızla genişletmektedir. 2025 yılının başı itibarıyla Vakıf, 55 ülkede eğitim faaliyetleri yürütmektedir. Bu sayıyı arttırmak isteyen kurum, 112 ülke ile resmi temaslarını devam ettirmektedir. Vakıf, 466 eğitim kurumu ve 44 öğrenci yurduyla (TMV, 2025) ağırlıklı olarak Afrika olmak üzere küresel çapta hizmet vermektedir. Bu okullarda yaklaşık 50 bin öğrenciye eğitim imkânı sunulmaktadır (Kaplan, 2022). Türkiye Maarif Vakfı, faaliyette bulunduğu ülkelerdeki öğrencilere, kendi ana dillerinin yanı sıra uluslararası geçerliliğe sahip bir yabancı dili ve Türkçeyi de öğretmeyi hedeflemektedir. Bu anlamda okul öncesinden başlayarak öğretim süreçlerinin her kademesinde Türkçe dersleri, uluslararası dil öğretimi standartları doğrultusunda planlanmakta ve öğrencilerin en az B2 seviyesinde Türkçeyi kullanma becerisiyle mezun olmaları amaçlanmaktadır.

Harita 3.

Türkiye Maarif Vakfının yüz yüze Türkçe öğretimi gerçekleştirdiği ülkeler



3. Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi ve Kişisel Beklentileri

Yurt dışında çalışmak bireylerin bilgi ve becerilerini artırırken aynı zamanda bireysel beklentilerini de karşılamalarına yardımcı olur. Çünkü onların farklı kültürlerle etkileşimde bulunmalarına, iş birliği ağlarını genişletmelerine, yeni maddi olanaklara kavuşmalarına, bilgi becerilerini yeni bir sahada denemelerine ve kariyer anlamında bir üst basamağa geçmelerine aracılık edebilir. Öğretmenlerin/akademisyenlerin yurt dışı görevi ile elde etmesi muhtemel mesleki gelişimi ve kişisel beklenti olanakları şunlardır:

3.a. Yurt Dışında Çalışmanın Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerine Katkıları

Araştırma Performansının Artması: Uluslararası bir göreve başlama, öğretmenlerin ve akademisyenlerin yeni bilgiler edinme motivasyonunu artırır. Bu da onların araştırma yapma ve öğrenme yaşantılarının çeşitlenmesini sağlar. Momeni ve arkadaşlarının (2022) akademisyenlerle ilgili yaptıkları bir araştırmada, uluslararası hareketlilik gösteren akademisyenlerin yayın sayılarında ve atıf oranlarında artış olduğu gözlemlenmiştir. Bu durumu öğretmenlere de uyarlamak mümkündür. Öğretmenler de yeni geldikleri ortama uyum

sağlamak açısından yeni araştırmalar yapmak ve gördükleri yeni öğretme yöntem-tekniklerini edinmek için araştırma yapmak zorundadırlar.

İş Birliği Ağlarının Genişlemesi: Yurt dışı deneyimi, öğretmenlerin ve akademisyenlerin uluslararası iş birliği ağlarını genişletmelerine olanak tanır. Yeni iş arkadaşları edinme ve yeni araştırmalara başlamak beraberinde daha iyi bir networkun kurulmasını getirir.

Kariyer İlerlemesi ve Terfi Olanaklarına Kavuşması: Özellikle Türkiye’de akademik hayata geçiş çoğu zaman zordur. Çoğu kişi yüksek lisans veya doktora diplomasına sahip olmasına rağmen bir üniversitede işe başlayamamaktadır. Bu kişilerden T.C. Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki okullarda görev yapanlar yurt dışı görev taleplerinde akademisyenlerin görev alabildiği yükseköğretim kurumlarına atanabilmektedir. Bu yüzden Türkiye’de bir okulda öğretmen olan doktora derecesine sahip bir öğretmen, yurt dışına bir akademisyen (okutman) olarak gidebilmektedir. Bu da göreceli bir terfi ve iş tatmini sağlayabilmektedir. Aynı biçimde bu kişiler görev aldıkları ülkede bir yabancı dil edinebilirlerse Türkiye’ye döndüklerinde akademik anlamda daha kolay ilerleme fırsatı yakalayabilirler. Huang ve arkadaşlarının (2024) Çin’deki akademik hareketlilik üzerine yaptığı çalışmada, yurt dışı deneyimi olan akademisyenlerin kariyerlerinde daha hızlı ilerledikleri ve daha fazla terfi aldıkları belirtilmiştir.

Profesyonel Yeterliliklerin Artması: Yurt dışı deneyimi, öğretmenlerin akademisyenlerin kültürel farkındalıklarını ve profesyonel becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Bu tür deneyimler öğretmen ve akademisyenlerin hem öğretim hem de araştırma süreçlerinde daha kapsayıcı ve etkili yaklaşımlar benimsemelerini sağlar. Onların farklı kültürel perspektifleri anlamalarına ve bu perspektifleri eğitim ortamlarına entegre etmelerine yardımcı olur. Yurt dışı görevi, eğitimcilerin kendi kültürel kimliklerinin farkında olmalarını, önyargılarını tanımalarını ve farklı kültürel geçmişlere sahip bireylerle etkili iletişim kurma becerilerini geliştirmelerini sağlayabilir. Bu yetkinlik, öğretmenlerin ve akademisyenlerin sınıf içi etkileşimleri güçlendirir ve öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkiler.

Öğretim Kalitesinin Artması: Yurt dışında eğitim-öğretim süreçlerine katılan öğretmen ve akademisyenler, farklı pedagojik yaklaşımları ve teknolojik araçları tanıma fırsatı bulur. Bu da kendi öğretim yöntemlerini güncellemelerine, öğretim stratejilerinin çeşitlenmesine ve yaptıkları öğretimin kalitesinin artmasına katkı sağlar. Örneğin uluslararası deneyime sahip akademisyenlerin öğrenci merkezli öğretimi daha fazla benimsediklerini tespit edilmiştir (Teichler, 2004). Yine bu öğretmenlerin farklı eğitim materyalleri ve kaynaklarıyla tanışarak

kendi öğretim içeriklerini zenginleştirmeleri büyük bir olasıdır. Bu da öğrencilerin daha çeşitli ve kapsamlı öğrenme deneyimleri yaşamalarını sağlayacaktır.

Disiplinlerarası Çalışma Yeteneğinin Gelişmesi: Yurt dışında görev almak, öğretmen ve akademisyenlerin disiplinler arası çalışmalarını önemli ölçüde etkileyebilir. Uluslararası akademik hareketlilik, farklı bilimsel geleneklerle tanışmayı sağlar ve farklı disiplinlerden gelen bilgi birikiminin entegrasyonunu kolaylaştırır. Böylece ortaya yenilikçi ve kapsamlı projelerinin çıkmasının önü açılmış olur. Yani uluslararası hareketlilik, bireylerin farklı disiplinlerle etkileşimini artırır ve bu durum bilimsel yaratıcılığı destekler.

Liderlik ve Yönetsel Yeterliklerin Artması: Yurt dışı deneyimleri, akademisyenlerin sadece akademik değil, yönetsel becerilerini de geliştirebilir. Çünkü uluslararası deneyimler, öğretmenlerin ve akademisyenlerin stratejik düşünme ve karar verme becerilerini etkilerler. Farklı eğitim sistemleri ve uygulamalarıyla karşılaşmak, bireylerin kendi kurumlarında yenilikçi çözümler üretmelerine ve stratejik kararlar almalarına katkı sağlar. Yine bu deneyimler, bireylerin planlama, kaynak yönetimi ve program koordinasyonu gibi yönetsel becerilerini geliştirir. Çünkü yeni bir yerde yeni bir düzen kurmak ve yabancısı olduğu bir ortamda eğitim-öğretim faaliyetlerini organize etmek ona bir idareci deneyimi kazandıracaktır. Bu yüzden uluslararası deneyimi olan akademisyenler üniversitelerde ve öğretmenler yurt dışı deneyimlerinden sonra kendi kurumlarında yönetici pozisyonlarına daha hızlı gelebilmekte ve daha etkin liderlik sergileyebilmektedir.

Uluslararasılaşma Süreçlerine Aktif Katılımın Sağlanması: Yurt dışında görev yapan akademisyen ve öğretmenler, yabancı meslektaşlarıyla iş birliği yapma fırsatı bulurlar. Bu iş birlikleri, ortak araştırma projeleri, yayınlar, öğrenme ortamlarının oluşturulması gibi eğitimi doğrudan etkileyen araçların ortaya çıkmasına vesile olabilir. Bazen de yurt dışında edinilen deneyimler, kendi kurumlarına aktarıldığında kurumun uluslararasılaşma sürecini hızlandırabilir. Örneğin, Bandung Teknoloji Enstitüsü'nde yapılan bir çalışmada, yurt dışı deneyimi olan akademisyenlerin uluslararası eğitim, araştırma ve toplumla ilgili faaliyetlerde daha aktif rol aldığı ve bunun kendi kurumlarına pozitif yönde etki ettiği görülmüştür (Umemiya, Soeharyadi ve Kayashima, 2024). Yükseköğretim Kurulu'nun 2024-2028 Stratejik Planı'nda da öğretim üyelerinin yurt dışı akademik izin programlarıyla desteklenmesi, kurumsal kapasitenin artırılması hedeflenmektedir (YÖK, 2024).

Dil ve İletişim Becerilerinin Gelişimini Hızlanması: Yurt dışında görev yapanlar, hedef dilin doğal ortamında bulunarak dil becerilerini geliştirme fırsatı bulurlar. Bu durum, özellikle

konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerilerinin gelişimine katkı sağlar. ÖYP araştırma görevlileri üzerine yapılan bir çalışmada, yurt dışı dil eğitiminin konuşma, makale yazma ve sunum yapma becerilerini geliştirdiği belirtilmiştir (Gündeğer, Soysal ve Yağcı, 2012). Bir başka çalışmada yurt dışı deneyiminin akademik İngilizce dahil olmak üzere yabancı dil becerilerini geliştirdiği ve bilimsel iletişimi daha etkili hale getirdiği görülmüştür (Byram ve Dervin, 2009).

3.b. Yurt Dışında Çalışmanın Öğretmenlerin Kişisel Beklentilere Etkisi

Yurt dışında görev almak, öğretmen ve akademisyenlerin hem kişisel gelişimlerine hem de beklentilerine önemli katkılarda bulunabilir. Farklı kültürlerde yaşamak ve çalışmak, bireylerin esnekliklerini artırır, yeni bakış açıları kazandırır ve yaşamlarına dair daha derin bir anlayış geliştirmelerine yardımcı olur. Aynı zamanda bireylerin farklı kaynaklara erişimini sağlar ve onların beklentilerine daha ulaşmasını hızlandırır. Söz konusu görevin öğretmen ve akademisyenlere kişisel gelişim ve beklentiler konusunda sağlayabileceği katkılarından birkaçı şöyledir:

Özgüven Artışı: Yurt dışında yaşamak, bireyin kendi başına kararlar almasını ve günlük yaşamını bağımsız bir şekilde sürdürmesini gerektirir. Bu süreç, özgüvenin artmasına ve kişisel sorumluluk duygusunun gelişmesine katkı sağlar. Bu da öğretmenlerin kendi yetkinliklerine olan güvenlerini artırır. Serin (2017), yurt dışında çalışan öğretmenlerin, çeşitli öğrenme stilleri ve eğitim materyalleriyle tanışarak, kendi öğretim becerilerini geliştirdiklerini ve bu sürecin özgüvenlerini pekiştirdiğini belirtmektedir.

Karar Verme Yetisinin Gelişiminin Hızlanması: Farklı bir ülkede yaşamak ve çalışmak, öğretmenlerin günlük yaşamlarında karşılaştıkları zorluklarla başa çıkma becerilerini geliştirir. Bu süreç, bireylerin bağımsızlıklarını artırır ve kendi kararlarını alma yetilerini güçlendirir. Wang (2014), yurt dışında eğitim alan öğretmenlerin, yeni çevrelere uyum sağlama sürecinde bağımsızlıklarının ve karar verme yetilerinin geliştiğini vurgulamaktadır.

Kültürel Farkındalık ve Empati Kurma Becerisinin Gelişmesi: Yurt dışında çalışmak, öğretmenlerin farklı kültürleri tanıma ve anlama fırsatı bulmalarını sağlar. Bu deneyim, bireyin kendi değerlerini ve önyargılarını sorgulamasına neden olur. Zamanla kişinin kültürel farkındalığı artar ve empati yeteneği gelişir. Cushner (2007), uluslararası öğretmenlik deneyimlerinin, öğretmenlerin kendi kültürel önyargılarını sorgulamalarına ve daha kapsayıcı bir bakış açısı geliştirmelerine yardımcı olduğunu belirtmektedir.

Yaratıcılık ve Problem Çözme Becerilerin Gelişmesi: Yurt dışında görev almak, öğretmenler ve akademisyenler için yaratıcılık ve problem çözme becerilerinin gelişimine önemli katkılar sağlar. Bu deneyim, farklı kültürlerle etkileşim, yeni eğitim sistemleriyle tanışma ve çeşitli zorluklarla başa çıkma süreçleri aracılığıyla bireylerin bilişsel esnekliklerini artırır ve onlara yeni bakış açıları kazandırır. Bu durum, bireylerin düşünce yapılarını genişletir ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirir. Örneğin, Maddux ve Galinsky (2009), farklı ülkelerde yaşamış bireylerin yaratıcı problem çözme görevlerinde daha başarılı olduklarını belirtmektedir.

Küresel Ağlar ve Sosyal Bağlantılar Kurulması: Yurt dışında çalışmak, farklı ülkelerden insanlarla tanışma ve kalıcı dostluklar kurma fırsatı sunar. Bu da öğretmen ve akademisyenlerin küresel ağlar ve sosyal bağlantılar kurmalarını önemli ölçüde kolaylaştırır. Bu deneyim, farklı kültürlerden meslektaşlarla iş birliği yapma, yeni pedagojik yaklaşımlar öğrenme ve uluslararası projelere katılma fırsatları sunar. Kaowiwattanakul (2016), uluslararası deneyimlerin akademisyenlerin bilişsel ve duygusal becerilerini geliştirdiğini, kültürlerarası anlayışlarını artırdığını ve dünya görüşlerini genişlettiğini belirtmektedir. Ayrıca, Cushner (2007), yurt dışı deneyimlerinin öğretmenlerin küresel eğitim ağlarına katılımını teşvik ettiğini ve bu sayede mesleki gelişimlerine katkı sağladığını vurgulamaktadır.

Kimlik Gelişiminin Olumlu Etkilenmesi: Yurt dışında görev almak, öğretmen ve akademisyenlerin kimlik gelişimini derinlemesine etkileyen bir süreçtir. Bu deneyim, bireylerin mesleki rollerini yeniden değerlendirmelerine ve kültürel farkındalıklarını artırmalarına olanak tanır. Örneğin, Zhang ve Wang (2022) tarafından yapılan bir çalışmada, Çinli üniversite İngilizce öğretmenlerinin uluslararası deneyimlerinin, profesyonel kimliklerini yeniden yapılandırmalarına ve yerel bağlamda yeni öğrenmeleriyle nasıl başa çıktıklarına odaklanılmıştır. Bu süreç, öğretmenlerin kimliklerinde dönüşüme yol açmıştır.

Yaşam Doyumu ve Mutluluk Seviyesinin Yükselmesi: Uluslararası deneyimler, bireyin hayatına dair memnuniyetini ve yaşam kalitesini artırabilir. Farklı kültürlerle etkileşim, bireylerin mesleki bağlılıklarını ve iş doyumlarını artırarak genel yaşam memnuniyetini yükseltebilir (Ünal & Gül, 2020). Ayrıca, uluslararası deneyimler, öğretmenlerin kendi eğitim sistemlerine dair farkındalıklarını artırarak mesleki tatminlerini güçlendirebilir (Quezada, 2004).

Psikolojik Esneklik ve Dayanıklılık Kazanılması: Farklı kültürel ortamlarda çalışmak, bireylerin belirsizlikle başa çıkma, yeni durumlara uyum sağlama ve stres yönetimi gibi becerilerini geliştirir. Dolayısıyla yurt dışında görev almak, öğretmen ve akademisyenlerin psikolojik esneklik ve dayanıklılık düzeylerini önemli ölçüde artırır. Bu artış görevdeki kişilerin yaşam

kalitesini olumlu etkiler (Lucas ve Moore, 2020). Bununla birlikte yurt dışında görev yapan öğretmenlerin yılmazlık düzeylerinin yüksek olması, tükenmişlik düzeylerini azaltmakta ve iş doyumlarını artırmaktadır.

Kişisel Değerlerin Gözden Geçirilmesi: Yurt dışında görev almak, öğretmen ve akademisyenlerin kişisel değerlerini gözden geçirmelerine ve yeniden yapılandırmalarına önemli katkılar sağlar. Çünkü bu deneyim, bireylerin kendi kültürel normlarını sorgulamalarına, farklı yaşam tarzlarına karşı daha açık fikirli olmalarına ve küresel vatandaşlık bilinci geliştirmelerine olanak tanır. Serin (2017), yurt dışında öğretmenlik yapan bireylerin kültürel farkındalıklarının arttığını ve kendi ülkelerine daha eleştirel bir bakış geliştirdiklerini belirtmektedir. Bu süreç, bireylerin empati yeteneklerini güçlendirir ve farklı değer sistemlerine karşı daha anlayışlı olmalarını sağlar. Ayrıca, Kaowiwattanakul (2016) tarafından yapılan bir araştırma, uluslararası deneyimlerin akademisyenlerin dünya görüşlerini genişlettiğini ve kişisel değerlerinde dönüşüme yol açtığını ortaya koymuştur.

Hayata Daha Kapsayıcı Bir Bakış Kazanma: Uluslararası deneyimler bireyin sadece akademik değil, insani düzlemde de çeşitliliğe ve farklılıklara karşı daha duyarlı olmasına katkı sağlar. Öğrenilmiş hoşgörü, sosyal adalet duygusu ve küresel vatandaşlık bilinci gelişir gibi duygular uluslararası deneyimler sayesinde gelişir. Böylece yurt dışında çalışmış öğretmen ve akademisyenlerin öğrencilerine, eğitim sürecine ve diğer etmenlere bakışı daha kapsayıcı, daha adil ve daha anlayışlı hale gelir.

Maddi Kazanım Elde Etmek: Yurt dışında görev alan öğretmen ve akademisyenlerin hem yurt içindeki görevlerinden doğan maaş alacakları kurumları tarafından ödenir hem de yurt dışındaki görevleri dolayısıyla hak ettikleri ücrete kavuşurlar. Yani yurt dışında görev almakla çift maaşlı hale gelirler. Örneğin MEB'in yurt dışı aylık ödemeleri cetveline göre, ABD'de görev yapan öğretim üyeleri aylık 2.320 ABD Dolar, öğretmenler ise 2.155 ABD Doları almaktadırlar (Millî Eğitim Bakanlığı, 2023). Bu tutarlar Türkiye'deki maaşlar da hesaba katıldığında öğretmen ve akademisyenlerin yurt dışı göreviyle önemli bir maddi kazanım elde ettikleri anlamına gelir. Bu yüzden para biriktirmek isteyen ve maddi olanaklarını arttırmak isteyen öğretmen ve akademisyenler yurt dışı görevine talip olabilmektedir.

Ülkesini Temsil Etme Onurunun Elde Edilmesi: Yurt dışında görev alan her öğretmen ve akademisyen Türkiye'yi temsil eden bir elçidir. Buna göre giyinir, konuşur, davranır, yaşar. Türkiye'yi temsil ve sorumluluk bilinci, onun milli duygularını en üst seviyede yaşamasına vesile olur. Bu her Türk insanın sahip olmak isteyeceği bir temsil görevidir. Bu yüzden yurt

dışına gönüllü olarak görev isteyen öğretmen ve akademisyenlerin sayısı azımsanmayacak kadar çoktur.

Sonuç olarak araştırmalar göstermektedir ki Türkiye'yi temsil ve sorumluluk bilinci, yurt dışını görme, akademik gelişim, maddi kazanım, duygusal tatmin, mesleki gelişim, kişisel gelişim ve ailevi sebepler (Şen ve Adıgüzel, 2018) öğretmenleri yurt dışına çıkmaya gönüllü kılan temel motivasyon kaynaklarıdır.

SONUÇ

Hem Türklerin varlığı hem de yurt dışındaki insanların Türkçe öğrenme isteği Türkiye Cumhuriyeti'nin yurt dışına öğretmenler göndermesini gerekli kılmaktadır. Bu sebeple günümüzde Asya, Avrupa, Afrika, Avustralya ve Amerika kıtalarında 100'den fazla ülkede yüz yüze Türkçe öğretilen ortamlar oluşturulmuş, bu sayının gün geçtikçe artırılması için sahadaki çalışmalar yoğunlaştırılmıştır (Baskın, 2024).

Bu araştırma, Türkçenin yurt dışında öğretiminin gerekçelerini üç ana problem etrafında inceleyerek ortaya koymuştur: Türklerin yurt dışındaki varlığı ve Türkçe öğretim ihtiyacı, Yurt dışındaki insanların Türkçeyi yabancı bir dil olarak öğrenme isteği ve öğretmenlerin yurt dışında görevlendirilmelerinin mesleki ve kişisel gereklilikleri.

Bulgular, yurt dışında yaşayan Türklerin çoğunlukla ekonomik, siyasi, eğitim ve sosyal bağlamlar gibi çok boyutlu nedenlerle göç ettiklerini, bunun için Türkçe ve Türk kültürü derslerine duyulan ihtiyacın hem kimlik koruma hem de kültürel aktarıma hizmet ettiğini göstermektedir. Öte yandan, yabancıların Türkçeye olan ilgisi bireysel, sosyal, akademik ve dile özgü nedenlerle şekillenmektedir (Güner ve Kartal, 2021; Gürbüz ve Güleç, 2016). Türk kurumlarının yürüttüğü faaliyetler, bu ilgiyi önemli ölçüde desteklemektedir. Türkçenin yurt dışında öğretim faaliyetlerini üstlenen devlet ve özel kurumlar ise (T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, Yunus Emre Enstitüsü, Türkiye Maarif Vakfı) yalnızca dil öğretimini değil, aynı zamanda kültürel diplomasiyi de ön plana çıkarmaktadır. Son olarak, öğretmenlerin yurt dışında görev alma nedenleri çok boyutlu bir yapıya sahip olup, kişisel gelişim, maddi kazanım ve Türkiye'yi temsil etme gibi faktörlerle birleşmektedir. Tüm bu bulgular, Türkçenin yurt dışında öğretiminin yalnızca bir dil öğretimi faaliyeti değil, aynı zamanda kültürel ve diplomatik bir misyona sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

KAYNAKÇA

- Abadan-Unat, N. (2011). *Bitmeyen göç: Konuk işçilikten ulus-ötesi yurttaşlığa*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Akçapar, S. K., & Şimşek, D. (2018). The social and economic integration of Syrian refugees in Turkey: Perspectives, prospects, and policies. *Journal of Migration and Refugee Studies*, 36(4), 410-429.
- Akgündüz, A. (2008). *Labour migration from Turkey to Western Europe, 1960-1974: A multidisciplinary analysis*. Ashgate Publishing.
- Akkuş Çakır, N. & Ünlü, N., A. (2024). Yurt dışı öğretmenlik deneyiminin İngilizce öğretmenlerinin mesleki öğretmen kimliği gelişimi üzerine etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 49(219), 163-185.
- Aydan, S. (2023). Hekim göçü açısından Türkiye'nin çalışma koşullarının değerlendirilmesi. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 26(3), 895-920.
- Baskın, S. (2024). Son yıllarda Türk dilinin yayılma alanının genişlemesi ve yurt dışında Türkçenin yabancı bir dil olarak öğretimi üzerine bir değerlendirme [Bildiri sunumu]. 18. *Uluslararası Dil, Edebiyat ve Kültür Araştırmaları Kongresi Tam Metinleri* (ss. 729-741). Ankara.
- Baskın, S., & Toyran, M. (2021). Yurt dışında yaşayan Türkler ve Türkçe eğitimi: İngiltere örneği (Genel durum, sorunlar ve öneriler). *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(4), 1128-1150.
- Black, R., Bennett, S. R., Thomas, S. M., & Beddington, J. R. (2011). Migration as adaptation. *Nature*, 478, 447-449.
- Boyle, P., Halfacree, K., & Robinson, V. (1998). *Exploring contemporary migration*. Wesley Longman Limited, Harlow.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayınları.
- Byram, M., & Dervin, F. (2009). *Students, Mobility and Quality of Learning*. Routledge, Taylor & Francis, UK.
- Castles, S., De Haas, H., & Miller, M. J. (2013). *The age of migration: International population movements in the modern world* (5th ed.). Palgrave Macmillan.
- Cushner, K. (2007). The role of experience in the making of internationally-minded teachers. *Teacher Education Quarterly*, 34(1), 27-39.
- ÇASGEM. (2014). *Uluslararası işgücü anlaşmaları* (F. Aydın, Ed.). T.C. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı Yayınları. <https://www.aile.gov.tr/media/1341/isgucuanlasmalari.pdf> (Erişim tarihi: 13.02.2025)
- Demirkaya, Y. & Çelik, F. (2021). Kamu destekli sivil örgütlenme gücü: Yunus Emre Enstitüsü (YEE). *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(ÖS), 137-156.
- Erder, S. (1997). *Kentsel gerilim: Göç ve yoksulluk*. Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayınları.
- Euronews. (2022, 6 Temmuz). Doktorlar neden Türkiye'den ayrılıp yurt dışına yerleşiyor? Sağlık çalışanları anlatıyor. <https://tr.euronews.com/2022/07/06/doktorlar-neden-turkiyeden-ayrilip-yurt-disina-yerlesiyor-saglik-calisanlari-anlatiyor> (Erişim tarihi: 27.02.2025)
- Gündeğer, C., Soysal, S., & Yağcı, E. (2012). ÖYP araştırma görevlilerinin yurt içi ve yurt dışı dil eğitimlerine ilişkin görüşleri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(4), 55-70.
- Güner, F., & Kartal, E. (2021). Fransa'daki üniversite öğrencilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenme nedenleri. *Litera: Journal of Language, Literature and Culture Studies*, 31(1), 371-394.

- Gürbüz Us, R., & Ercan Güven, A. N. (2022). Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına yönelik Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(3), 1561-1576.
- Gürbüz, R. ve Güleç, İ. (2016). Türkiye’de eğitim gören yabancı öğrencilerin Türkçeye ilişkin görüşleri: Sakarya üniversitesi örneği. *Sakarya University Journal of Education*, 6(2), 141-153.
- Harris, J. R., & Todaro, M. P. (1970). Migration, unemployment and development: A two-sector analysis. *The American Economic Review*, 60(1), 126-142.
- Huang, Y., Cheng, X., Tian, C., Jiang, X., Ma, L., & Ma, Y. (2024). Talent hat, cross-border mobility, and career development in China. *arXiv preprint arXiv:2403.00107*. <https://arxiv.org/abs/2403.00107>
- İçduygu, A. (1996). The international migration system between Turkey and Europe: Trends, patterns and consequences. *European Review*, 4(3), 305-315.
- İçduygu, A. (2009). International migration and human development in Turkey. *United Nations Development Programme (UNDP) Human Development Reports Research Paper 2009/52*, 1-45.
- Kaowiwattanakul, S. (2016). Role of international study experiences in the personal and professional development of university lecturers in the humanities and social sciences fields in Thailand. *International Education Journal: Comparative Perspectives*, 15(1), 58–71.
- Kaya Ülker, K. (2024). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde akademik Türkçe öğretimi: Bir betimsel içerik analizi. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 9(2), 219-245.
- Kaya, A., & Kentel, F. (2005). *Euro-Turks: A bridge or a breach between Turkey and the European Union?*. Centre for European Policy Studies, Brussels.
- Kirişçi, K. (2000). Disaggregating Turkish citizenship and immigration practices. *Middle Eastern Studies*, 36(3), 1-22.
- Lucas, J. J., & Moore, K. A. (2020). Psychological flexibility: positive implications for mental health and life satisfaction. *Health promotion in international*, 35(2), 312-320.
- Maddux, W. W., & Galinsky, A. D. (2009). Cultural borders and mental barriers: The relationship between living abroad and creativity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 96(5), 1047–1061.
- MEB Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü. (2024). Resmî web sitesi. <https://abdigm.meb.gov.tr/> (erişim tarihi: 05.03.2025)
- Momeni, F., Karimi, F., Mayr, P., Peters, I., & Dietze, S. (2022). The many facets of academic mobility and its impact on scholars' career. *arXiv preprint arXiv:2203.06995*. <https://arxiv.org/abs/2203.06995>
- Odabaşı, S., & Karaman, N. (2023). Türkiye’den yurt dışına göçün sosyo-ekonomik nedenleri. *Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 75-90.
- Sayar, E. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenme nedenlerine yönelik bir ihtiyaç analizi: Cibuti örneği. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, 5(Kış), 95-108.
- Serin, H. (2017). The Effects of Teaching Abroad on Personal and Professional Development. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, 4(1), 110–115. https://www.researchgate.net/publication/320661431_The_Effects_of_Teaching_Abroad_on_Personal_and_Professional_Development
- Serin, H. (2017). The Effects of teaching abroad on personal and professional development. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, 4(1), 110–115.
- Sonhaber. (2024). *Dünyada en fazla Türk’ün yaşadığı 10 ülke*. <https://www.sonhaber.eu/dunyada-en-fazla-turkun-yasadiği-10-ulke> (erişim tarihi: 10.02.2025)
- Şen, Ü., & Adıgüzel, F. B. (2018). Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretmenlerinin yurt dışı görevini tercih etme nedenleri ve görevlerine ilişkin beklentileri. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 3(1), 67-90.

- Şimşek, B. (2021, 14 Aralık). 'Hekimler Göçü': Yurt dışına taşınan doktorlar anlatıyor. *BBC*. <https://www.bbc.com/turkce/haberler-turkiye-59657943> (Erişim tarihi: 20.02.2025)
- T.C. Dışişleri Bakanlığı. (2024). Yurt dışında yaşayan Türk vatandaşları. <https://www.mfa.gov.tr/yurtdisinda-yasayan-turkler.tr.mfa> (Erişim tarihi: 12.12.2024)
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. (2023, 15 Ekim). Nürnberg Başkonsolosluğu Eğitim Ataşeliği Türkçe ve Türk Kültürü Dersleri Bilgilendirme Sayfası. *Nürnberg Eğitim Ataşeliği*. <https://nurnberg.meb.gov.tr>
- Teichler, U. (2004). The changing debate on internationalisation of higher education. *Higher Education*, 48(1), 5–26.
- TMV (2025). *Güncel durum bilgisi*. <https://turkiyemaarif.org/dunyada-maarif>, (erişim tarihi: 18.03.2025)
- Todaro, M. P., & Maruszko, L. (1987). Illegal migration and US immigration reform: A conceptual framework. *Population and Development Review*, 13(1), 101-114.
- Tok, M., & Yığın, M. (2013). Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme nedenlerine ilişkin bir durum çalışması. *Arastirmax Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(8), 132-145.
- Toksöz, G. (2006). Türkiye'den Avrupa ülkelerine işgücü göçü ve göçmenlerin entegrasyonu: Sorunlar ve çözüm arayışları. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 61(1), 231-252.
- Tolmaç, S. (2025, 23 Şubat). Türkiye, Şam Havalimanı'nı yenileme çalışmalarına başladı. *Anadolu Ajansı*. <https://www.aa.com.tr/tr/gundem/turkiye-sam-havalimanini-yenileme-calismalarina-basladi/3483641> (Erişim tarihi: 23.02.2025)
- Topcu, E. (2023). Depremzedeler vizeyle Almanya'ya nasıl gidebilir?. *Deutsche Welle*. <https://www.dw.com/tr/depremedeler-vizeyle-almanyaya-nasil-gidebilir/a-64781559> (erişim tarihi: 10.01.2025)
- TÜİK. (2024). *Uluslararası göç istatistikleri, 2023*. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Uluslararası-Goc-Istatistikleri-2023-53544> (erişim tarihi: 20.02.2025)
- Umemiya, N., Soeharyadi, Y. & Kayashima, N. (2024). Impacts of Study Abroad on the Internationalization of Higher Education in Indonesia: Drawing on the Experiences of Faculty Members at Institut Teknologi Bandung. In *Internationalization of Higher Education in the Global South* (pp. 139–162). Springer.
- UNHCR. (2022). Global trends: Forced displacement in 2021. *United Nations High Commissioner for Refugees*. <https://www.unhcr.org/globaltrends> (erişim tarihi: 15.11.2024)
- Wang, D. (2014). Effects of study abroad on teachers' self-perceptions: A study of Chinese EFL teachers. *Journal of Language Teaching and Research*, 5(1), 70–76.
- Yıldız, M. (2018). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Türk Dili Kurumu Belleten*, 973, 123-138.
- Yükseköğretim Kurulu. (2023). *2024-2028 Stratejik Planı*. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/strateji_dairesi/stratejik-plan/2024-2028-yok-stratejik-plani.pdf
- Zhang, F., & Wang, J. (2022). Negotiating the impact of international experiences on professional identity development: A case study of Chinese college English teachers. *Frontiers in Psychology*, 13, 1-10.

AVRUPA'DA YAŞAYAN TÜRKLERİN ANA DİLİ VE RESMİ DİLE DAİR GÖRÜŞLERİ: FRANSA'DAKİ TÜRKLER ÖRNEĞİ

Prof. Dr. Sami Baskın

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Yüksek Lisans Öğrencisi Tayyibe Borazanoğlu

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Özet

Cumhuriyetten sonra Türkler; ekonomik, politik, sosyal, eğitim gibi nedenlerle yurt dışına göç etmek durumunda kalmışlardır. Özellikle 1960'lı yıllarda hızla gelişen sanayisine ara eleman bulmak isteyen Avrupalı ülkeler ile Türkiye arasında ikili antlaşmalar yapılmış ve çok sayıda Türk, bu anlaşmalara binaen Avrupa'ya göç etmiştir. Bu göçler, günümüzde yurt dışında var olan Türklerin büyük bir kısmının Almanya, Fransa, Belçika, Hollanda gibi Avrupa ülkelerinde yaşamasının ana sebebidir.

Bu araştırma, yurt dışında yaşayan Türklerin Türkçe ile bağlarını ve dil tercihlerini sorgulamak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma desenine sahip bu çalışmada veriler Fransa'nın Lyon şehrinde yaşayan ve yaşları 13-27 arasında değişen 26 katılımcıdan görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Elde edilen veriler, betimsel analiz tekniğine uygun olarak temalara tasnif edilmiş ve yorumlanmıştır.

Elde edilen sonuçlara göre, Fransa'daki Türkler Türkçeyi genellikle aileden öğrenmektedir. Artık Avrupa'da dördüncü nesle ulaşan Türkler, her iki dili rahatlıkla kullanabilmektedir. Bu gruptakiler ailesiyle genellikle Türkçe, arkadaşlarıyla ve kamusal alanlarda Fransızca konuşmayı tercih etmektedir. Yine bulgular, Fransa'da var olan Türklerin yarısının Türkçe dil becerilerinin yeterli olmadığını göstermektedir. Katılımcılar, özellikle yazma becerilerinin yeteri kadar gelişmediğini ve sıklıkla kodları karıştırdıklarını belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Avrupa'da yaşayan Türkler, Fransa'daki Türklerin dil durumu, ana dili ve resmi dil

The Opinions of Turks Living in Europe on Their Native Language and the Official Language: The Case of Turks in France

Prof. Dr. Sami Baskın
Tokat Gaziosmanpaşa University

Master's Student Tayyibe Borazanoğlu
Tokat Gaziosmanpaşa University

Abstract

Following the foundation of the Republic of Turkey, various economic, political, social, and educational factors compelled many Turkish citizens to migrate abroad. In particular, during the 1960s, bilateral agreements were established between Turkey and several European countries seeking a workforce to support their rapidly growing industrial sectors. As a result of these agreements, a significant number of Turkish migrants settled in Europe. Today, a substantial proportion of the Turkish diaspora resides in countries such as Germany, France, Belgium, and the Netherlands.

This study aims to examine the language preferences and native language ties of Turks living abroad, with a particular focus on the Turkish community in France. Employing a qualitative research design, data were gathered through interviews with 26 participants aged between 13 and 27, all residing in the city of Lyon. The collected data were analyzed thematically using descriptive analysis methods.

The findings indicate that Turkish individuals in France predominantly acquire the Turkish language within the family context. Now in their fourth generation in Europe, many individuals in this community demonstrate bilingual proficiency, using Turkish primarily in familial settings and French in social and public domains. However, the study also reveals that approximately half of the participants exhibit insufficient proficiency in Turkish, particularly in written expression. Participants frequently reported difficulties in writing and noted a tendency to engage in code-switching between Turkish and French.

Keywords: Turkish diaspora in Europe, language practices of Turks in France, native language, official language

Giriş

Fransız toplumunun etnik yapısı 20. yüzyılda yaşanan büyük siyasi, askeri ve sosyal olaylardan (iki dünya savaşı, sömürgecilikten çekilme, göç dalgaları) önemli ölçüde etkilenmiştir. Bu yüzden 20. yüzyıl Fransa'sında resmi söylem "tek ulus" vurgusu üzerine inşa edilse de gerçekte Fransa, etnik açıdan oldukça çeşitlidir. Bu yüzden modern Fransız toplumunun etnik yapısı bir mozaik andırır. Bu mozaikte Bretonlar, Basklar, Alsaslılar, Korsikalılar, Provence'lılar gibi yerel etnik-linguistik topluluklar (Frader, 2024); Cezayir, Fas, Tunus, Senegal, Mali, Fildişi Sahili, Vietnam, Laos, Kamboçya gibi Fransız sömürgelerinden gelen göçmenler; Doğu Avrupa ve Osmanlı'dan göç eden Aşkenaz ve Sefarad Yahudiler (Hussein & El Guabli, 2024); Ermeniler ve Levantenler (Lübnan ve Suriye kökenliler de dahil); Polonya, İtalya, Portekiz,

İspanya gibi Avrupa ülkelerinden veya Türkiye, Kuzey Afrika gibi bölgelerden gelen işçiler (Schneider, 2024) önemli bir yer tutarlar. Özellikle bu son grupta yer alanlar (işçi göçmenler) Fransa'nın 20. yüzyıldaki gelişimini ve modernizasyonunda önemli bir boşluğu doldurmuşlardır.

İşçilerin Fransa'ya göçü, 1960'da yapılan ikili anlaşmalara dayanmaktadır. Örneğin Fransa, 1965 yılında Türkiye ile İşçi Göçü anlaşması imzalamış ve birinci kuşak Türkler, işçi statüsünde yasal olarak Fransa'ya yerleşmişlerdir. Bu ilk dalga Türk göçü, 1970 yılında Aile Birleşimi politikasıyla güçlenince Fransa'daki Türk varlığı hızla artmıştır. Ülkede Türk varlığının artmasıyla birlikte Türkçe öğrenme başta olmak üzere Türk çocuklarının dil ve eğitim ihtiyaçları ortaya çıkmıştır. Bunun çözümü olarak da Fransa, ELCO (Enseignement des Langues et Cultures d'Origine /Ana dili ve kültür dersleri) dersleri kapsamında Türkçe ve Türk Kültür öğretimine izin vermiştir. Bu izin 2021 yılına kadar sürmüş, sonra ELCO kapsamında değişiklik yapılar "kültür" öğretimi kapsam dışı bırakılmıştır. Program da EILE (Uluslararası Yabancı Dil Öğretimi) adıyla yeniden yapılandırılmıştır. Böylece Türkçe, yabancı dil statüsünde okutulmaya başlanmıştır (Güliden, 2023).

Fransa'da dördüncü nesil Türklerin varlığıyla birlikte ülkede günümüzde 800.000 civarı Türk yaşamaktadır. Bu Türkler, doğal olarak kendileri gibi Fransa'ya göç edenlerle veya yerli halklarla sürekli temas halindedir. Yani farklı kültüre ait bireylerle ve onların kültürleriyle etkileşimde bulunup yeni kültürel oluşumlar meydana getirmektedirler (Akdoğan Öztürk, Taş, 2018). Bu yüzden göçmen Türklerin çift/çok kültürlülük, çift/çok dillilik, çift/çok kimliklilik gibi sentez kimlikler inşa ettiğini söylenebilir (Candemir Özkan, Saraç, Akıncı, 2022). Bu melez kimlik yelpazesi içinde Fransız ve Türk kültürünün baskın olduğu aşırı uç profil arasında kişiden kişiye değişen bir sürü melez kimlik profil türü ortaya çıkmıştır. Bu yüzden Fransa'da yaşayan bir Türkün etnik olarak Türk kimliğine sahip olduğunu, ama kültür ve dil olarak çok kültürlü ve çok dilli bir kimliği taşıdığını söylemek mümkündür. Gençlerin büyük bir kısmı kültürel ve dil kullanımı olarak daha ziyade frankofon camiaya kendilerini ait hissederken etnik kimlik bakımından kendilerini daha çok Türk kimliğine yakın görmektedir. Bazıları ise her bakımdan çok kültürlü aidiyet yapısı olduğunu vurgulamaktadır (Demirkan, Akgün, 2017). UNESCO, kendilerini ne tanımlayıp tanımlamadıklarına bakmaksızın bu grupları iki dilli bireyler olarak görmektedir.

İki dillilik için bir görüş birliği bulunmamasına rağmen "iki dili anadili düzeyinde konuşabilme" (Bloomfield, 1933), "başka bir dilde anlamlı ve bütünlüklü ifadeler üretebilme yetisi" (Haugen,1953), veya "bir kimsenin ister aktif (konuşma ve yazma), ister pasif (dinleme ve okuma) yollarla birden fazla dilde iletişim kurabilmesi" (Li, 2008) tanımları ön plana çıkmıştır. Bu tanımlarda kişinin birden fazla dili çeşitli seviyelerde bilmesi anlatılmıştır. Aslında bu durum oldukça doğaldır. Bir kişinin iki dili eşit seviyede bilmesi kolay bir durum olmadığı gibi herkesin iki dili eşit ölçüde öğrenmesi de mümkün değildir. Yurt dışındaki ve Fransa örneğindeki Türklerin dil durumu; Türkçe ve Fransızcaya dile maruz kalma miktarı, içinde bulundukları çevrenin dil tercihleri, kendi kültüründen insanlarla yaşama/yaşamama durumu, Türkiye ziyaretleri, Türkçe ve Türk kültürü eğitimi alıp almamaları gibi nedenlere bağlı olarak değişkenlik göstermektedir. Örneğin Sönmez ve Akıncı (2022), Türkçe ile iletişim yaşının çocukların aile ortamındaki dil yaşantılarıyla yakından ilişkili olduğunu şu örnekle anlatmaktadır: Fransa'da doğmuş ya da 6 yaşından önce Fransa'ya göç etmiş ebeveyne sahip

bir çocuk, evde Fransızcaya Türkçeden daha çok maruz kalabilmekte ya da birinci kuşak ebeveynine sahip bir çocuk bunun tam tersini yaşamaktadır. Bunun yanında karma aile yapısına (bir ebeveyn Türk, biri Fransız) sahip bir çocuk ise Türkçe veya Fransızca'yı tercih durumu farklılık göstermektedir (Akıncı, 2018). Bu farklılık hem kendi dili ve kültürüne hem de başka dil ve kültürlerle karşı yaklaşımı ve düşünceleri de şekillendirmektedir. Bu yüzden Türklerin kendi ana dili ve bulundukları ülkedeki resmi dil ile ilgili düşünceleri; dil bilimi, kültür araştırmaları, dil öğretimi gibi alanlar başta olmak üzere çeşitli bilim dallarına önemli veriler barındırmaktadır, araştırılmalıdır.

Yöntem

Araştırmanın Amacı

Bu çalışma, Fransa örneğinden hareketle yurt dışında yaşayan Türklerin resmi dil ve ana dili ile ilgili düşüncelerini ortaya koymak amacıyla hazırlanmıştır.

Araştırmanın Önemi

Bu araştırma, Fransa'daki Türklerin bulundukları ülkede var olan kamusal dili ne kadar benimseyip benimsemediklerini, Türkçeye dair düşüncelerinin ne olduğunu ve dil becerilerinin hangi dilde daha çok geliştiğini ortaya koyması bakımından önemlidir.

Araştırmanın Deseni (yöntemi)

Araştırma verileri, Ekim-Aralık 2024 tarihleri arasında toplanmıştır. Veriler, bir araştırma asistanı tarafından, yüz yüze ve bireysel oturumlar halinde gerçekleştirilen görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Her bir oturumun başında araştırma asistanı, katılımcıya araştırmanın amacı, verilerin gizliliği, gönüllülük esası ve istedikleri zaman çalışmadan çekilebilecekleri konularında detaylı bilgi vermiştir. Katılımcıların onayı alındıktan sonra, 5 soruluk formdaki sorular katılımcıya yöneltilmiş ve katılımcının verdiği yanıtlardaki anlam kaybını en aza indirmek ve ifadenin özünü korumak amacıyla cevaplarını yazılı olarak vermeleri istenmiştir. Her görüşme oturumunun süresi, katılımcının yanıtlarının uzunluğuna ve detayına göre değişkenlik göstermiş olup ortalama 10-17 dakika sürmüştür.

Elde edilen veriler, betimsel analize uygun olarak kod, kategori ve temalara ayrılmış ve değerlendirilmiştir.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Yaşları 13 ile 27 arasında değişen 26 kişiden veri toplanmıştır. Katılımcıların 17'si kadın, 9'u ise erkektir.

Tablo 1. Çalışma grubu

Yaş Aralığı	Kişi Sayısı		
	Kadın	Erkek	Toplam
13-17	8	4	12
18-22	6	4	10
23-27	3	1	4
Toplam	17	9	26

Araştırmanın Veri Toplama Araçları

Çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Araştırmanın Veri Analizi

Bu araştırmada görüşme formu kullanılarak toplanan veriler, nitel araştırma yöntemlerinden betimsel analiz tekniği kullanılarak incelenmiştir. Verilerin analizinde katılımcı cevapları doğrultusunda kod, kategori ve temalar oluşturulmuştur. Her bir kod için bir frekans numarası atanmış, toplam frekanslar N, yüzdeleri ise % işareti ile gösterilmiştir.

Bulgular

Yurt dışında yaşayan Türklerin ana dili ve resmi dile ilişkin görüşleri beş kategoride ele alınmıştır. Bunlar;

- Türkçeyi öğrenme kaynağı
- Konuşurken kendini rahat hissettiği dil
- İletişimde tercih edilen dil
- Türkçe dil becerilerinin durumu
- İki dilliliğin hayatına etkileri

1. Fransa'daki Türklerin Türkçeyi nerede ve nasıl öğrendiklerini anlayabilmek için onlara "Türkçeyi nasıl (kimden, nerede, ne zaman) öğrendiniz?" sorusu yöneltilmiştir. Görüşmeden ortaya çıkan sonuçlar Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. *Fransa'daki Türklerin Türkçeyi öğrenme kaynağı*

Tema	Kategori	Kod
Türkçeyi öğrenme kaynağı	Aile çevresi (%75,75, N25)	Annem Fransızca bilmediği için öğrendim (%3,03, N1).
		Evde, ailemden öğrendim (%72,72, N24).
	Türk Okul (%9, N3)	Türk okulunda öğrendim (%9, N3).
	Bireysel (%3, N1)	Kendi başıma öğrendim (%3,03, N1).
	Çizgi filmler (%9, N3)	Çizgi film izleyerek öğrendim (%9, N3).
	Türkiye ziyaretleri (%3, N1)	Her sene Türkiye'deki köyümüze giderek (%3,03, N1).

Tablo 2 göstermektedir ki Fransa'daki Türklerin %75,75'i Türkçeyi kendi evinde öğrenmektedir. Türk Okulları %9 ile Türkçenin öğrenilebildiği ikinci bir öğrenme ortamı olarak dikkat çekmektedir. Bunun yanında bireysel çabalar, teknolojik unsurlar veya Türkiye seyahatleri de öğretici olabilmektedir.

2. Türkçe dil becerilerinin Fransızca ile karşılaştırmalarını gerçekleştirebilmeleri için Fransa'daki Türklere “Bulunduğunuz ülkenin dilini konuşurken mi yoksa Türkçe konuşurken mi kendinizi daha iyi ve rahat hissediyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Görüşmeden ortaya çıkan sonuçlar Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. *Fransa'daki Türklerin Konuşurken kendini rahat hissettiği dil*

Tema	Kategori	Kod
Konuşurken kendini rahat hissettiği dil	Türkçe (%11,5, N3)	Türkçe konuşurken daha rahatım (%11,5, N3).
	İkisi de (%46,1, N12)	İki dili de kullanırken rahat hissediyorum (%46,1, N12).
	Duruma göre değişiyor (%11,5, N3)	Türklerle Türkçe, diğerleriyle Fransızca konuşurken rahat hissediyorum (%3,8, N1).
		Türkiye'de Türkçe konuşurken daha rahat hissediyorum (%3,8, N1).
		Dersler, bilimsel konular ile alakalı durumlarda Fransızca; diğer durumlarda hem Fransızca hem Türkçe (%3,8, N1).
	Fransızca (%30,76, N8)	Kullanım sıklığından dolayı Fransızca konuşurken daha rahat hissediyorum (%30,76, N8).

Tablo 3'e bakıldığında Türklerin yaklaşık yarısı (%46,1), her iki dili rahatlıkla kullandığını belirtmiştir. Bunun yanında Fransa'daki Türklerin yaklaşık üçte biri (%30,76) kendini ifade ederken Fransızcada daha çok rahat etmektedir. Türkçeyi kullanarak kendini daha rahat ifade edebilenlerin oranı sadece %11'dir.

3. Fransa'daki Türklerin aile ve yakın çevre ile ilişkilerinden hangi dili kullanmayı önceliklediklerini belirleyebilmek için onlara “Ailenizle ve arkadaşlarınızla iletişim kurarken hangi dili tercih ediyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya verilen cevaplar Tablo 4'ü meydana getirmiştir.

Tablo 4. *Fransa'daki Türklerin İletişimde tercih ettiği dil*

Tema	Kategori	Kod
İletişimde tercih	Evde Türkçe, okulda Fransızca (%3,8, N1)	Okulda Fransızca, evde Türkçe (%3,8, N1).
	Değişiyor (%3,8, N1)	Kiminle olduğuma bağlı (%3,8, N1).

	Sadece Türklerin olduğu ortamda Türkçe (%11,5, N3)	Ailemle ve sadece Türklerin olduğu ortamlarda Türkçe, onun dışında Fransızca konuşuyorum (%11,5, N3).
	Fransızca (%7,6, N2)	Genellikle Fransızca konuşuyorum (%7,6, N2).
	Türkçe-Fransızca karışık (%30,76, N8)	İkisini de kullanıyorum (%30,76, N8).
	Türkçe (%15,38, N4)	Türkçe konuşmayı tercih ediyorum (%15,38, N4).
	Ailemle Türkçe Arkadaşlarımla Fransızca (%7,6, N2)	Ailemle Türkçe, arkadaşlarımla Fransızca (%7,6, N2).
	Ailemle Türkçe Arkadaşlarımla ikisi de (%19,2, N5)	Ailemle Türkçe, arkadaşlarımla her ikisini de kullanıyorum (%19,2, N5).

Tablo 4, Fransa'daki Türklerin aile ve yakın çevre ile ilişkilerinde genellikle duruma göre hareket ettiklerini göstermektedir. Kişiler kim ile konuştuklarına bağlı olarak dil tercihinde bulunmaktadır. Tüm cevaplar bir arada değerlendirildiğinde ailemle içinde Türkçenin, arkadaşlar arasında ise Fransızcanın öne çıktığı söylenebilir.

4. Fransa'daki Türklerin Türkçe dil becerilerinin durumunu tespit edebilmek için onlara "Türkçede kendinizi yeterince ifade edebildiğinizi düşünüyor musunuz? Dil becerileriniz hakkında bilgi verir misiniz?" sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya verilen cevaplar Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Fransa'daki Türklerin Türkçe dil becerilerinin durumu

Tema	Kategori	Kod
Türkçe dil becerilerinin durumu	Evet (%50, N16)	Türkçede kendimi iyi ifade ettiğimi düşünüyorum. (%40,6, N13)
		Fransızcada olduğundan daha iyi. (%3,1, N1)
		Türkiye'ye gittiğimde daha akıcı konuşuyorum. (%3,1, N1)
		Dil sürçmesi ve terimler açısından sorun yaşasam da kendimi iyi ifade ettiğimi düşünüyorum. (%3,1, N1)
	Hayır (%50, N16)	Yazmada zorluk çekiyorum. (%6,25, N2)
		Bazen bildiğim dilleri karıştırıyorum. (%3,1, N1)
		Kendimi geliştirmem gerekiyor. (%18,75, N6)
		Türkçede kendimi iyi ifade edemiyorum. (%12,5, N4)

		Kelime eksiklerim var. (%9,3, N3)
--	--	-----------------------------------

Fransa'daki Türklerin yarısı (%50) Türkçe dil becerilerinin yeterli olduğunu, yarısı da (%50) çeşitli konularda kendilerinin yeterli olmadığını düşünmektedir. Dil becerilerinin yeterli olmadığını belirten kişilerin %19'u kendilerini geliştirmesi gerektiğini bildirmiştir. Bunun yanında katılımcıların bazıları kelime eksikleri (%9), yazma becerisi (%6), kod karışımı (%3) gibi konularda kendini yeterli hissetmediğini ifade etmiştir.

5. Çok dilliğin kendilerinin nasıl etkilediğini belirlemek için Fransa'daki Türklere “Günlük hayatınızda birden fazla dil kullanmak sizi nasıl etkiliyor?” sorusu yöneltildiğinde alınan cevaplar Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6. İki dilliğin Fransa'daki Türklerin hayatına etkileri

Tema	Kategori	Kod
İki dilliğin hayatına etkileri	Olumlu (%30,7, N8)	Güzel bir şey (%11,5, N3).
		Meslek edinmede avantajlı olduğumu düşünüyorum (%3,8, N1).
		Başka bir dil öğrenmede faydalı olduğunu düşünüyorum (%7,6, N2).
		Kendimi daha zeki hissediyorum (%3,8, N1).
		Herkesle anlaşıp konuşabilmek güzel bir şey (%3,8, N1).
	Etkisi yok (%42,30, N11)	Normal, hiç etkilemiyor (%42,30, N11).
	Olumsuz (%26,92, N7)	Dil sürçmesi, cümle kuramama, kelimeleri unutma ve dilleri karıştırma gibi sorunlar yaşıyorum (%19,2, N5).
		Biraz yorucu olabiliyor (%7,6, N2).

Tablo 6, Fransa'daki Türklerin %42'sinin iki dilli bir ortamda olmaktan etkilenmediğini göstermektedir. Bunun yanında oradaki Türklerin üçte birinin iki dillilikten olumlu etkilendiği, dörtte birinin de olumsuz etkilendiği görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

800 bini bulan Fransa'daki Türk topluluğu günümüzde dördüncü kuşağa ulaşmıştır. Bu nüfusun çok büyük bir kısmı Fransa'da doğmuş, oradaki okullarda eğitim almıştır. Bu yüzden Fransa'daki Türkler, Türkçeyi genellikle (%75) evde öğrenmektedir. Benzer sonuçlar diğer ülkelerde yaşayan Türkler için de geçerlidir. Örneğin Londra'da Türk çocukları aile ve yakın çevresinden Türkçeyi duyarak (Eyüp ve Güler, 2020) öğrenmekte; Hollanda'da evdeki Türkçe öğretimini pekiştirmek için Türkçe kitaplar okuma, Türkçe televizyon ve film izleme gibi etkinlikler düzenlenmekte (Şengül ve Toygar, 2021); Selanik (Canbulat ve Divrik, 2021), İskeçe (Türkel, 2023) gibi Türk nüfusunun nispeten yoğun olduğu Yunanistan şehirlerinde çocuklar daha iyi öğrensini diye aile içindeki iletişim dili olarak Türkçe tercih edilmektedir. Bu iletişim dilinin kurulmasında ve Türkçenin aile içinde de olsa yaygın biçimde kullanılmasında ebeveynlerin tutumu, özellikle annelerin hassasiyetleri ön plana çıkmaktadır. Fransa'daki Türklerin ev içindeki dil tercihlerini ele alan bir değerlendirmeye (Akıncı ve Yağmur, 2016) ise göre Türk ailelerinde babaların %17'si, annelerin ise yalnızca %3'ü çocuklarıyla Fransızca konuşmaktadır. Tüm bunlar, yurt dışındaki Türklerin Türkçeyle bağlarının aile ve birincil ilişkiler kurdukları kişilerin olduğu çevrede şekillendiğini göstermektedir. Bu durum, Türkçe konuşulan alanı sınırladığı için ana dili için bir dezavantaj oluşturmakta ve zaman geçtikçe Türkçenin yurt dışında yaşayan bireyler arasında zayıflamasına, resmi dilin ise yayılmasına sebebiyet vermektedir.

Aile ve yakın çevrede Türkçe öğrenen bireyler, okul çağı öncesinde resmi dil ile temas etmekte, okullarda resmi dili edinmektedir. Böylece süreç içerisinde iki dilli bireyler haline gelmektedirler. Araştırma grubuna katılan 30 yaş altı bireylerin dil kullanımlarına bakıldığında kendilerini her iki dilde genellikle rahat biçimde ifade edebildikleri tespit edilmiştir. Bu durum, bireylerin dilsel esneklik kazandığını ve iki dillilikle baş etme stratejileri geliştirdiğini göstermektedir. Bununla birlikte yalnızca Fransızca konuşurken rahat ettiğini belirten katılımcıların da bulunması, ikinci dilin bazı durumlarda birincil iletişim dili hâline gelebildiğini işaret etmektedir. Başka araştırmalarda (Akıncı ve Yağmur, 2016) yurt dışındaki Türkçe kullanımının kuşaklar arası farklılık arz ettiği görülmüştür. Onlara göre birinci nesil Türkler Türkçe konuşurken zorluk çekmezken genç katılımcılar Türkçe konuşurken daha fazla zorlanmaktadır. Fransa'daki Türkleri, yakın bir coğrafya olduğu için İngiltere'deki Türklerle kıyaslamak mümkündür. Fransa'daki Türklerin yaklaşık yarısı (%46,1) her iki dili rahatlıkla kullanırken yaklaşık üçte biri (%30,76) Fransızca ve %11'i Türkçe kendini daha rahat ifade edebilmektedir. Eyüp ve Güler (2020) ise Londra'da yaşayan iki dilli Türk çocukların %25'inin Türkçe, %71,4'ün İngilizce ve %3,6'sının her iki dili birincil ifade aracı kullandığını bildirmişlerdir. Bu durum, Fransa'daki Türkler arasında İngiltere'dekilere nispeten iki dilliliğin daha yaygın olduğunu, Türkçenin ise daha zayıf kaldığını göstermektedir. Benzer sonuçlar, Candemir Özkan, Saraç ve Akıncı'nın (2022) yayımladığı çalışmada da mevcuttur. Onların çalışmasına katılan 19 kişinin 15'i Fransızca, 2'si iki dilde ve 2'si Türkçede kendini ifade ederken rahat hissettiği bildirmiştir.

Her iki dilde de yetkin bireylerin sayısının fazla olması Fransa'daki Türklerin aile ve yakın çevre arasında da duruma göre hareket etmelerini sağlamıştır. Kişiler kim ile konuştuklarına

bağlı olarak dil tercihinde bulunmaktadır. Bulgular aile içinde Türkçenin, arkadaşlar arasında ise Fransızcanın öne çıktığı şeklinde yorumlanabilir. Candemir Özkan, Saraç ve Akıncı (2022) da benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Onlar, Fransa'daki Türklerin ortama ve kişiye göre dil tercihlerini yaptığına; aile büyükleri ve akrabalarıyla Türkçe, akranlarıyla (kardeş, kuzen, arkadaş) ise ya Fransızca ya da her iki dilde iletişim kurduklarına dair bulgulara erişmişlerdir. Akıncı (2018) da Fransa'daki Türklerin aileleriyle Türkçe, kardeşleri ve arkadaşlarıyla Fransızca konuştuğunu teyit etmektedir. Aslında bu durum yurt dışında yaşayan diğer Türkler için de geçerlidir. Örneğin Canbulat ve Divrik (2021), Selanik'teki Türklerin aile içinde Türkçe konuşulurken sosyal ortamlarda bu oranın yarı yarıya düştüğünü, çocukların özellikle kafelerde ve Türk sokaktaki arkadaşlarıyla iki dili birden kullanarak iletişim kurduklarını belirtmiştir. Eyüp ve Güler (2020) ise Londra'da yaşayan iki dilli Türk çocukları için öncelikli dil, İngilizcedir.

Fransa'daki Türkleri, Türkçeyle kendini ifade etme konusunda iki gruba ayırmak mümkündür. Bir kısmı Türkçe dil becerilerini yeterli bulurken diğer kısmı çeşitli nedenlerle bir şeyi anlamak veya anlatmakta zorlandığını dile getirmiştir. Bu zorluklar arasında kelime dağarcığının sınırlı olması, yazılı anlatımda yetersizlik, dillerin birbirine karışması gibi durumlar öne çıkmaktadır. Dil yeterliliğini geliştirme ihtiyacı hisseden katılımcıların bulunması, anadil eğitiminin sürekliliği ve niteliği açısından önem arz etmektedir. Almanya'daki iki dilli Türk çocuklarının Türkçe öğrenme sorunlarını inceleyen Şengül ve Çetin (2022) de oradaki öğrencilerin benzer sorunlara sahip olduğunu; başta söz varlığı, yazma ve okuma becerileri bakımından zayıf olduklarını belirtmiştir. Benzer sorunlar Hollanda'daki (Şengül ve Toygar, 2021) ve İngiltere'deki (Eyüp ve Güler, 2020) Türkler için de geçerlidir. Bunun temel nedeni, yurt dışındaki bireylerin Türkçeyi sadece konuşarak öğrenmeleridir. Ana diline ait beceriler, okul süreci ile desteklenmediği veya sınırlı bir biçimde desteklendiği için çok yavaş gelişmektedir. Sönmez ve Akıncı da 2022'de Fransa'da yaptıkları çalışmada, Türkçe sözlü dil becerilerinin yazılı dil becerilerine göre daha iyi olduğu belirlemiş olması söz konusu durumun bir sonucudur.

Fransa'daki Türklerin %42'si, iki dilli bir ortamda olmaktan etkilenmediğini belirtmektedir. Bunun yanında oradaki Türklerin üçte birinin iki dillilikten olumlu etkilendiğini, yaklaşık üçte birinin de olumsuz etkilendiğini söylemek mümkündür. İki dilliliğin günlük yaşama etkisine olumlu bakanlar meslek edinme, dil öğrenimi, iletişim kolaylığı vb. gibi durumları ön plana çıkarmışlardır. Bunun yanında olumsuz durumlara odaklananlar; dil sürçmesi, kelime unutkanlığı ve kod karışımı gibi bilişsel zorluklar yaşadığını ifade etmiştir. Bu bulgular, iki dilliliğin bireysel yaşantılar üzerindeki etkisinin çok boyutlu olduğunu ve kişisel deneyimlere göre farklılık gösterebildiğini ortaya koymaktadır. Eyüp ve Güler (2020) de çalışmasında Londra'da yaşayan Türk çocuklarının büyük bir çoğunluğunun iki dilli olmanın oldukça faydalı olduğunu düşündüğü tespit etmiştir. Çocuklara göre iki dilli olmanın insanlara yardım etme, diğer insanlarla anlaşma ve başarılı olma gibi faydaları vardır. Ancak iki dili karıştırma, farklı ortamlarda farklı dilleri tercih etme ihtiyacı ve bazı kavramları unutma gibi sorunlara da yol açmaktadır.

Sonuç olarak denilebilir ki Fransa'daki Türklerin evde başlayan Türkçe öğrenme süreçleri okullarda verilen sınırlı eğitimle yeterince gelişmemektedir. Bu yüzden çevrimiçi (online)

platformlar vasıtasıyla oradaki bireylere ulaşılmalı, ana dili becerilerinin gelişimi örtük veya açıktan desteklenmelidir. Dijital çağda, yurt dışındaki Türkler yalnız bırakılmamalıdır.

KAYNAKÇA

- Akıncı, M., A. (2014). The ethnic and religious identification of Turkish immigrants in France. *Bilig*, 70, 29-58.
- Akıncı, M., A. (2018). Fransa'daki Türk toplumunun Türkçe ile ilişkisi. *Perspektif*, 23(270), 30-35.
- Akıncı, M., A., & Yağmur, K. (2016). Fransa'daki Türk göçmenlerin dili kullanımı ve dile yönelik tutumları ve onların öznel etnik-dilsel canlılık algıları. *Turkophone*, 2(2).
- Aydoğu, C., Gündoğdu, B., & Ercanlar, M. (2020). Fransa ve Belçika'dan gelen türk öğrencilerin Türkçeye ilişkin görüşleri: Anadolu üniversitesi örneği. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 1-16.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. Henry Holt.
- Canbulat, M., & Divrik, D. (2021). Selanik'te yaşayan Türklerin dil durumu. *Asya Studies*, 5(16), 79-93.
- Candemir Özkan, C., Saraç, F., & Akıncı, M. A. (2022). Fransa'da yaşayan üçüncü nesil Türklerin uyumu, kimlik algıları ve dil tercihleri. *Uluslararası Toplumsal Bilimler Dergisi*, 6(3), 153-181.
- Demirkan, M., & Akgün, A. (2017). Kültür(süz)leşme ve dil erozyonu sorunsalı: Fransa'daki Türklerin entegrasyon ve dilsel kimlik profilleri. *Turkophone*, 4(1), 62-75.
- Eyüp, B., & Güler, E. B. (2020). İki dilli Türk çocukların dil tercihleri ve bu tercihlerinin sebepleri: Londra örneği. *Researcher*, 8(3), 1-24.
- Frader, L. L. (2024). Revisiting race in France: interdisciplinary perspectives on the politics of difference. *French Politics, Culture & Society*, 42(3), 72-83.
- Güliden, B. (2023). Fransa'da iki dilli öğrencilere Türkçe öğreten öğretmenlerin dil öğretiminde kültürden yararlanma durumları. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 7(3), 550
- Haugen, E. (1953). *The Norwegian language in America: A study in bilingual behavior*. University of Pennsylvania Press.
- Hussein, M., & El Guabli, B. (2024). *Remembering Jews in Maghrebi and Middle Eastern Media*. University Park: Penn State University Press.
- Li, W. (2008). Research perspectives on bilingualism and multilingualism. In W. Li & M. Moyer (Eds.), *The Blackwell handbook of research methods on bilingualism and multilingualism* (pp. 3-17). Blackwell.
- Schneider, W. H. (2024). *Blood Groups and Human Heredity, 1900-1950: The First Genetic Marker*. UK: Palgrave Macmillan
- Sönmez, H., & Akıncı, M. A. (2022). Fransa'daki iki dilli Türk çocuklarının Türkçe dil becerilerinin gözlemlenmesi (Paris ve Normandiya örnekleri). *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(4), 718-737.
- Şengül, K., & Çetin, G. (2022). İki dilli Türk çocuklarının Türkçe öğrenme sorunları: Almanya örneği. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 7(1), 117-149.



Şengül, K., & Toygar, Y. S. (2021). Veli görüşlerine göre Hollanda’da yaşayan iki dilli Türk çocuklarının Türkçe öğrenme durumları: güçlükler ve gelecek beklentisi. *Eğitim Bilim ve Araştırma Dergisi*, 2(2), 202-220.

Türkel, M. (2023). *Batı Trakya’da iki dillilik ve Türkçenin öğretimi: İskeçe örneği* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi.

ÇOCUK GELİŞİMİ ÖĞRENCİLERİNİN EMPATİ DÜZEYLERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

Dr. Öğr. Üyesi Zehra YILMAZER

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, zyilmazer@cumhuriyet.edu.tr

ORCID ID: 0009-0005-4967-2689

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, çocuk gelişimi bölümü öğrencilerinin empati kurma düzeylerini ortaya koymak ve empati düzeylerinin bazı değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesidir. Çalışma 2024-2025 eğitim-öğretim yılında bir üniversitenin meslek yüksekokulunda çocuk gelişimi önlisans programında 1. ve 2. Sınıflarda öğrenim gören 82 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak öğrencilerin kişisel bilgilerinin yer aldığı “kişisel bilgi formu” ile empati düzeylerinin belirlenmesi amacıyla “Toronto Empati Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçekten en düşük 13, en yüksek ise 65 puan almak mümkündür. Verilerin analizlerinde SPSS 20.0 analiz programı kullanılmıştır ve anlamlılık düzeyi .05 olarak belirlenmiştir. Çalışmada ölçeğin cronbach alpha değeri .714 olarak tespit edilmiştir. Çalışma sonucunda çocuk gelişimi öğrencilerinin empati kurma düzeylerinin yaşları ile ters orantılı olarak değiştiği, bunun yanında aile içinde duyguların ifade ediliş biçimi ve çocukken kendilerine empati gösterilip gösterilmemesinde anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Çocuk gelişimi, iletişim, empati.

A STUDY ON THE EMPATHY LEVELS OF CHILD DEVELOPMENT STUDENTS

ABSTRACT

The aim of this study is to reveal the empathy levels of child development students and to determine whether their empathy levels differ according to some variables. The study was conducted with 82 students studying in the 1st and 2nd years of the child development associate degree program at a vocational school of a university in the 2024-2025 academic year. In the study, a “personal information form” containing the students' personal information was used as the data collection tool and the “Toronto Empathy Scale” was used to determine their empathy levels. The lowest score possible from the scale is 13 and the highest is 65. SPSS 20.0 analysis program was used in the analysis of the data and the significance level was determined as .05. The Cronbach alpha value of the scale was determined as .714 in the study. As a result of the study, it was determined that the empathy levels of child development students changed inversely proportional to their ages, and there was a significant difference in the way emotions were expressed within the family and whether empathy was shown to them as a child.

Keywords: Child development, communication, empathy.

1. GİRİŞ

İnsan karakterinin özellikle çocukluk çağlarında yaşanan olaylar ve kurulan iletişimlerle yoğrulduğu gerçeği düşünüldüğünde bu yıllarda çocuğun hayatına giren kişilerin sergiledikleri karakter özelliklerinin önemi dikkat çekmektedir. Bu dönemde çocuklarla doğrudan iletişim kuran çocuk gelişimciler de bu etkide payı yüksek olan grupta yer almaktadırlar. Yükseköğretimde iki yıllık meslek yüksekokulu bünyesinde bulunan çocuk gelişimi ön lisans programlarından mezun olan öğrenciler okul öncesi kurumlarda öğretmen asistanı olarak görev alırken ayrıca özel eğitim merkezleri ile hastanelerde bulunan çocuk servislerinde de çalışabilmektedirler.

Kişilerarası ilişkiler, bireylerin ilişkileri sırasında sahip oldukları duygu, düşünce ve davranış stilleridir (Saymaz, 2003). İletişim becerilerinden yoksun kişilerin karşılarındaki kişileri anlaması beklenemez. Bu sorun ancak bireylerin empati kurma becerisine sahip olmaları ile çözüme kavuşacaktır. Çünkü kişilerarası ilişkiler söz konusu olduğunda bireylerin sergilediği empatik beceriler genel iletişim becerilerinin en kritik parçalarından biri olarak kabul edilir (Cüceloğlu, 1994). Bu ilişkilerin derin izler bıraktığı çocuklar duygularına önem verildiğinde kendilerine değer verildiğini düşünüp mutlu olurken, tam tersi durumda da değersizlik hissine kapılıp mutsuz olurlar (Pala, 2008).

Empati kavramı literatürde, kişinin kendini başkasının yerine koyabilme, onun düşünce sistemini kavrayabilme hatta tüm duygu, düşünce ve davranış sistemini anlayabilmesi olarak açıklanmıştır (Eagles ve Wolitzky, 1999). İlk olarak Rogers (1983)'ın tanımı ile literatürde yerini alan empati kavramı, kişinin kendini başka bir kişinin yerine koymasıyla, kişinin etkisi altında kaldığı olayları onun gözüyle görebilmesi böylece onun duygu ve düşüncelerini olduğu gibi anlayarak, anladıklarının da diğer bireye iletebilmesi süreci olarak tanımlanmıştır. Zaten empati kavramı açıklanırken vurgulanan karşıdaki bireyi anlama ya da duygularını hissetme durumu ancak karşıdaki bireye yansıtıldığında anlam kazanmaktadır ve anlamının önüne geçmiştir (Tuncay ve İl, 2009). Bunların yanında empati kavramı için kullanılan “duygu benzerliği” (Decety ve Meyer, 2008) ya da “ilişki kurmanın temeli” (Konrad ve Hendl, 2004) ifadeleri de dikkat çekicidir.

Bireylerin empati becerilerinin gelişmiş olması onları sadece karşılarındakileri anlayabilen özellikte olmakla sınırlamaz. Bireysel açıdan bakıldığında empati becerisi yüksek olan kişilerde ruhsal gelişimin olumlu yönde ilerlediği ve özsayıgılarının yüksek olduğu görülmektedir (Kalliopuska, 1992). Bunun yanında bu bireyler kurdukları sağlıklı iletişimle birlikte hayatı anlamlandırma, sorunlara çözüm bulmak adına doğru karar verme ve hatta daha az saldırgan tutumlar sergilemeleriyle de dikkat çekmektedirler (Türnüklü, 2004). Dolayısıyla empati kavramı gündelik hayatta insanları birbirine yaklaştıran ve iletişim kurmalarını kolaylaştıran bir etkidir (Oğuz, 2006). Bunun sonucu olarak da empatik davranışların yardımlaşma davranışlarını da artırdığı gözlenmiştir (Batson ve ark., 1997). İnsan ilişkilerinde yaşanan güncel sorunların temelinde yatan sebeplerin başında empatik becerileri kullanma eksikliğinin olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır (Çankaya ve Ergin, 2015). Oysaki empatik becerileri sık kullanan bireyler ilişki kurdukları bireyleri etkileyerek empatik davranışların yaygınlaşmasını sağlayabilirler (Yüksel, 2004). Bir başka ifadeyle toplumda sergilenen empatik davranışlar bulaşıcı etkiye sahiptir ve sürekliliği bu etkiyi artıracaktır.

İlgili literatür incelendiğinde empati becerileri üzerine yapılmış birçok çalışma olduğu görülmektedir. Karlsberg ve Karlsberg (1994) çalışmalarında, bireylerin yakın ilişki kurma ile duygulanımları arasında kurulan bağın empati kurma ile artarak, duygusal açılımın başlamasına neden olduğunu belirtmişlerdir. Bozkurt (1997), araştırmasında kadınların erkeklerden daha empatik olduklarını bulgulamıştır. Akgün Şahin ve Kardaş Özdemir (2015) ise çalışmalarında hemşirelerin iletişim kurma becerileri ve empati kurma becerilerinin arasındaki ilişkinin pozitif yönde olduğunu belirtmişlerdir. Çocuk gelişimi bölümü öğrencileri ile gerçekleşen diğer bir çalışmada ise öğrencilerin iletişim becerileri ile empatik eğilim puanları arasında istatistiksel olarak pozitif ve orta seviyede bir ilişki ortaya konulmuştur (Apaydın Demirci ve İkiz, 2017).

Bütün bu özelliklere bakıldığında hayatı anlamaya çalışan ve kendilerini ifade etmekte yetişkinler kadar beceri gösteremeyen çocuklarla birebir etkileşim kuran çocuk gelişimcilerin empatik becerilere sahip olmalarının önemi dikkat çekmektedir. Bu doğrultuda çalışmanın amacı, çocuk gelişimi bölümü öğrencilerinin empati kurma düzeylerini tespit etmek ve empati düzeylerinin bazı değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesidir. Bu doğrultuda çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Çocuk gelişimi öğrencilerinin empati kurma düzeyleri genel olarak nasıldır?
2. Çocuk gelişimi öğrencilerinin empati kurma düzeyleri ile yaşları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
3. Çocuk gelişimi öğrencilerinin empati kurma düzeyleri ile mesleki deneyimleri (daha önce çocuklarla çalışma deneyimi olup olmaması, daha önce staj yapıp yapmamaları, daha önce çocuk gelişimi dışında başka bir alanda eğitim alıp almamaları) arasında anlamlı farklılık var mıdır?
4. Çocuk gelişimi öğrencilerinin empati kurma düzeyleri ile sosyal deneyimleri (ailelerinde onlarla yaşayan bir aile büyüğü olup olmaması, çocukken kendilerine karşı empatik davranılıp davranılmaması) arasında anlamlı farklılık var mıdır?

2. YÖNTEM

Bu çalışma tarama modeli kullanılarak yürütülen betimsel bir araştırmadır. Tarama modellerinde geçmişte yaşanmış veya var olan bir durum olduğu gibi ortaya konarak betimlemeye çalışılır (Karasar, 1998). Çalışmada ayrıca Nedensel-Karşılaştırmalı Araştırma modeli de kullanılmıştır. Böylece çocuk gelişimi öğrencilerinin empati düzeyleri belirlenirken, empati düzeyinin bazı değişkenler açısından farklılaşma durumu ortaya konulmuştur.

2.1. Veri Toplama Aracı

Çalışmada veri toplama aracı olarak öğrencilerin kişisel bilgilerinin yer aldığı “kişisel bilgi formu” ile empati düzeylerinin belirlenmesi amacıyla “Toronto Empati Ölçeği” kullanılmıştır. Spreng, Kinnon, Mar ve Levine (2009)’in geliştirdiği “Toronto Empati Ölçeği”, Totan, Doğan ve Sapmaz (2012) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Uyarlaması yapılan ölçek tek boyutludur, 13 maddeden oluşmaktadır ve 5’li likert yapısıdır. Ölçek maddeleri incelendiğinde 8 adet (1, 3, 5, 7, 8, 9, 11, 12) ters madde bulunduğu görülmektedir. Ölçekten en düşük 13, en yüksek ise

65 puan almak mümkündür. Ölçekten yüksek puan alınması empati düzeyinin de yüksek olduğu şeklinde yorumlanır. Çalışmanın iç tutarlılık katsayısı .714 olarak hesaplanmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2024-2025 eğitim- öğretim yılında bir üniversitenin meslek yüksekokulunda öğrenim görmekte olan çocuk gelişimi önlisans programındaki 1. ve 2. sınıflardan toplam 82 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin bazı demografik özelliklerine ait bilgiler Çizelge 1’de yer almaktadır.

Çizelge 1. Öğrencilerin Demografik Özellikleri

Değişken	f	%
Cinsiyet	Kız	81
	Erkek	1
Yaş	18	11
	19	13
	20	23
	21	16
	22	19
Sınıf Düzeyi	1.sınıf	37
	2.sınıf	45
Kardeş Sayınız	Tek Çocuk	2
	2 ve daha çok kardeş	80
Daha önce çocuklarla çalışma deneyiminiz var mı?	Evet	51
	Hayır	31
Daha önce staj yaptınız mı?	Evet	55
	Hayır	27
Çocuk gelişimi dışında bir alanda eğitim aldınız mı?	Evet	18
	Hayır	64
Ailenizde sizinle yaşayan aile büyüğünüz var mı?	Evet	9
	Hayır	73
Çocukluğunuzda size karşı empati gösterildiğini düşünüyor musunuz?	Evet	40
	Hayır	42

2.3. Verilerin Analizi

Çalışmada elde edilen verilerin analizlerinde SPSS 20.0 analiz programı kullanılmış, anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır. Veriler normal dağılım göstermediğinden nonparametrik testlerle analizler gerçekleştirilmiştir. Çocuk gelişimi öğrencilerinin empati düzeylerinin belirlenmesi için aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri belirlenmiş, empati düzeylerinin cinsiyet açısından farklılığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır. Ayrıca bazı mesleki ve sosyal deneyimlerine göre empati kurma düzeyleri arasındaki farklılığı belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Ölçekten en düşük 13, en yüksek 65 puan alınabilmektedir. Bu doğrultuda 13-26 puan arası düşük, 27-39 puan arası orta, 40-65 puan arası yüksek empati düzeyi olarak belirlenmiştir.

3. BULGULAR

Bu bölümde çalışmada cevap aranan sorular hakkında toplanan verilerin istatistiksel analizi yapılarak elde edilen bulgular bulunmaktadır.

Çocuk Gelişimi Öğrencilerinin Empati Düzeylerine Yönelik Bulgular

Çalışmada 82 çocuk gelişimi öğrencisinden toplanan veriler analiz edilmiş ve elde edilen bulgular Çizelge 2’de verilmiştir.

Çizelge 2. Çocuk gelişimi öğrencilerinin empati düzeyleri

	N	X	Ss
Empati düzeyi	82	36,17	7,88

Çizelge 2 incelendiğinde çocuk gelişimi öğrencilerinin empati düzeylerinin $X = 36,17$ olduğu görülmüştür. Ölçekten alınacak en yüksek puan 65 olduğundan öğrencilerin orta düzey bir empati düzeyine sahip olduklarını söylemek mümkündür.

Empati Düzeylerinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular

Araştırma alt amaçları doğrultusunda çocuk gelişimi öğrencilerinin yaşlarına göre empati düzeylerinin farklılığını belirlemek için yapılan analiz sonuçları Çizelge 3’te verilmiştir.

Çizelge 3. Çocuk gelişimi öğrencilerinin yaşlarına göre empati düzeyleri

Yaş	n	Sıra Ort.	sd	X ²	p	Anlamlı Fark
18	11	55.41				
19	13	55.19				
20	23	37.17	4	11.583	.021*	18-20*, 18-21*, 18-22*, 19-20*, 19-21*, 19-22*
21	16	35.44				
22	19	34.42				

*p<.05

Çizelge 3 incelendiğinde çocuk gelişimi öğrencilerinin empati kurma düzeyleri ile yaşları arasında anlamlı bir farklılık ($p=.021$) olduğu görülmektedir. Bu farklılık incelendiğinde 18 ve 19 yaş aralığındaki öğrencilerin 20, 21 ve 22 yaşlarındaki öğrencilere göre istatistiksel açıdan anlamlı şekilde daha yüksek empati kurma düzeyleri olduğu belirlenmiştir. Çalışma bulgularından farklı olarak Durakoğlu ve Gökçearslan (2010) çalışmalarında öğrencilerin empatik eğilimleri ve yaşları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını bulgulamışlardır.

Çocuk gelişimi öğrencilerinin empati kurma düzeyleri ile bazı mesleki deneyimleri arasındaki farklılığı belirlemek için yapılan analiz sonuçları Çizelge 4’te verilmiştir.

Çizelge 4. Çocuk gelişimi öğrencilerinin mesleki deneyimlerine göre empati düzeyleri

	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Çalışma Deneyimi	Evet	51	42.16	2150.00	757.00	.748
	Hayır	31	40.42	1253.00		
Staj Yapma	Evet	55	40.15	2208.50	668.500	.464
	Hayır	27	44.24	1194.50		
Farklı Alanda Eğitim	Evet	18	47.00	846.00	477.000	.266
	Hayır	64	39.95	2557.00		

*p<.05

Çizelge 4 incelendiğinde çocuk gelişimi öğrencilerinin empati kurma düzeyleri ile bazı mesleki deneyimleri (daha önce çocuklarla çalışma deneyimi olup olmaması ($p=.748$), daha önce staj yapıp yapmamaları ($p=.464$), daha önce çocuk gelişimi dışında başka bir alanda eğitim alıp almamaları ($p=.266$)) arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

Çocuk gelişimi öğrencilerinin empati kurma düzeyleri ile bazı sosyal deneyimleri arasındaki farklılığı belirlemek için yapılan analiz sonuçları Çizelge 5'te verilmiştir.

Çizelge 5. Çocuk gelişimi öğrencilerinin sosyal deneyimlerine göre empati düzeyleri

	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Aile büyüğü ile yaşama	Evet	9	36,89	332,00	287,000	,537
	Hayır	73	42,07	3071,00		
Çocuklukta empati görme	Evet	40	49,39	2074,50	508,500	.002*
	Hayır	42	33,21	1328,50		

*p<.05

Çizelge 5 incelendiğinde çocuk gelişimi öğrencilerinin empati kurma düzeyleri ile ailelerinde onlarla yaşayan bir aile büyüğü olup olmaması arasında anlamlı farklılık görülmezken ($p=.537$), çocukken kendilerine karşı empatik davranılıp davranılmaması durumu arasında anlamlı farklılık ($p=.002$) olduğu görülmektedir. Bu farklılık incelendiğinde çocukken empatik davranış gösterilen öğrencilerin empatik davranış görmeyen öğrencilere göre istatistiksel açıdan anlamlı şekilde daha yüksek empati kurma düzeyleri olduğu belirlenmiştir.

4. SONUÇ

Çalışmanın bulguları incelendiğinde çocuk gelişimi öğrencilerinin empati düzeylerinin belirlenen kriterler doğrultusunda orta düzeyde olduğu tespit edilmiş ve öğrencilerin empati kurma düzeyleri farklı değişkenlere göre de incelenmiştir. Çocuk gelişimi öğrencilerinin empati düzeyleri ile yaşları arasında anlamlı bir farklılık olduğu ve bu farklılığın küçük yaş grubundaki öğrenciler lehine olduğu görülmüştür. Çalışmada ayrıca çocuk gelişimi öğrencilerinin empati kurma düzeyleri ile bazı mesleki deneyimleri (daha önce çocuklarla çalışma deneyimi olup olmaması, daha önce staj yapıp yapmamaları, daha önce çocuk gelişimi dışında başka bir alanda eğitim alıp almamaları) arasında anlamlı farklılık olmadığı ortaya konulmuştur. Çalışmada çocuk gelişimi öğrencilerinin empati kurma düzeyleri ile bazı sosyal deneyimleri (ailelerinde onlarla yaşayan bir aile büyüğü olup olmaması, çocukken kendilerine karşı empatik davranılıp davranılmaması) arasındaki farklılık da incelenmiş olup bunlardan ailelerinde onlarla yaşayan bir aile büyüğü olup olmaması durumunun fark yaratmadığı belirlenirken, çocukken kendilerine karşı empatik davranılıp davranılmaması durumunun empatik davranış gören öğrenciler lehine anlamlı farklılık yarattığı ortaya konulmuştur.

Çalışma sonuçları bütün olarak değerlendirildiğinde öğrencilerin empati kurma düzeyleri üzerinde sadece çocuklukta empati davranışı görmelerinin etkili olduğu ve bu etkinin de yaşa bağlı olarak negatif yönde ilerlediği görülmektedir. Bu durum yaşantıya maruziyet azaldıkça çocukluk yaşantılarının etkilerinin de azaldığı şeklinde yorumlanabilir. Pala (2008), bireyde doğuştan var olan bir özellik olduğu düşünülen empatinin öğretililecek bir sosyal beceri olduğunu belirtirken, Dökmen (1988) ise empati eğitiminin her birey açısından faydalarının olabileceğini ve özellikle belirli meslek gruplarında görev yapan bireyler için bu tür eğitimlerin ayrıca önem taşıdığını vurgulamaktadır. Bu çerçeveden bakıldığında empati kurma becerisinin

yüksek olması gerektiği düşünülen çocuk gelişimi öğrencilerinin eğitim programlarında empati becerilerinin gelişmesine destek olacak çalışma ve uygulamalarına daha çok yer verilmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Akgün Şahin, Zümrüt ve Kardeş Özdemir, Fidan (2015). “Hemşirelerin İletişim ve Empati Beceri Düzeylerinin Belirlenmesi”, *Journal of Academic Research in Nursing*, 1, 1-7.
- Apaydın Demirci, Z., ve İkiz, S. (2017). Çocuk Gelişimi Öğrencilerinin İletişim Becerileri ve Empatik Eğilim Düzeyleri Arasındaki İlişki: Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Örneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*.
- Batson, C.D., Sager, K, Garst, E., Kang, M., Rubchinsky, K. and Dawson, K. (1997). Is empathy-induced helping due to selfother merging? *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 495-509
- Bozkurt, A. (1997). Cinsiyetleri, Fakülteleri ve Uyum Düzeyleri Farklı Hacettepe Üniversitesi Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeyleri. Ankara: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Cüceloğlu, D. (1994) Yeniden İnsan İnsana. 8. Baskı. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çankaya, G. ve Ergin, H. (2015). Çocukların oyunlara göre empati ve saldırganlık düzeylerinin incelenmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*.
- Decety, J. and Meyer, M. (2008). From Emotion Resonance to Empathic Understanding: A Social Developmental Neuroscience Account, *Development and Psychopathology*, 20 (4), 1053-1080.
- Dökmen, Ü. (1988). Empatinin bir modele dayandırılarak ölçülmesi ve psikodrama ile geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 6 (219): 155-190.
- Durakoğlu, A., & Gökçearslan, Ş. (2010). Lise öğrencilerinin empatik eğilim düzeyinin çeşitli değişkenlerle ilişkisi. *Education Sciences*, 5(3), 354-364.
- Eagles, M., & Wolitzky, DL. (1999). Empathy: A Psychoanalytic Prespective. Empathy: Reconsidered: New directions in Psychotherapy, 2nd edition. Bohart, A.C, Greenberg L.S. (ed.) Washington, D.C.: American Psychiatric Press.
- Kalliopuska, M. (1992) Holistic empathy education among preschool and school children. Paper Present at the International Scientific Conference Comenius Heritage and Education of Man. March 23-27, (p. 1-20), Prague.
- Karasar, N. (1998). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- Karlsberg, J. A., & Karlsberg, R. C., (1994), “The affectionate bond: the goal of couple-centered therapy”, *The Journal of Humanistic Psychology*, 34 (1), pp.132-142.
- Konrad, S. and Hendl, C. (2004). Empati ve Daha Çok Duygusal Zekâ. *Okulöncesi Akademik BilgiDeposu*,
<http://www.okuloncesi.tc/modules/sections/index.php?op=viewarticle&artid=168>,

- Oğuz, V. (2006). Altı yaş grubundaki çocukların bakış açısı alma becerileri ile anne babaların empatik becerilerinin incelenmesi. Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi
- Pala, A. (2008). Öğretmen adaylarının empati kurma düzeyleri üzerine bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23), 13-23.
- Rogers, C., Empatik Olmak Değeri Anlaşılmamış Bir Varoluş Şeklidir. (çev.F.Akkoyun) A.Ü.Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi .16- 1,103-124.,1983.
- Saymaz, İ. (2003). Üniversite öğrencilerinin kişilerarası ilişkileri ve bağlanma stillerinin arasındaki ilişkinin incelenmesi. İstanbul: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Totan, Doğan ve Sapmaz (2012). Tuncay, T. ve İl, S. (2009). Sosyal Hizmet Uygulamasında Empatiyi Yeniden Düşünmek. *Toplum ve Sosyal Hizmet*. 20(2), 39-56.
- Türnüklü, A. (2004). Okullarda Sosyal ve Duygusal Öğrenme, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 37, 136-157.
- Yüksel, A. (2004). Empati eğitim programının ilköğretim öğrencilerinin empatik becerilerine etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 341-354.

RESİMLİ ÇOCUK KİTAPLARININ STEAM VE TEMEL BİLİMSSEL SÜREÇ BECERİLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

Büşra KUFACI

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi

busrakufaci58@gmail.com 0009-0002-6263-8256

Dr. Aycan BULDUR

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi

aycanbuyuktanir@gmail.com 0000-0001-7040-3284

ÖZET

Bu araştırmada resimli çocuk kitaplarının STEAM ve temel bilimsel süreç becerileri açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel desenlerden doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada Düşyeri Yayınları tarafından basılmış 5 farklı kitap incelenmiştir. Araştırma kapsamında STEAM başlıkları (bilim, teknoloji, mühendislik, sanat, matematik) ve 5 temel bilimsel süreç becerisi (gözlem, ölçme, sınıflama, sayı ve sayma, uzaysal ilişkiler) dikkate alınmıştır. Kitaplar için toplanan veriler frekans ve yüzde hesapları ile tablolastırılmıştır. Araştırma sonucunda resimli çocuk kitaplarında bilimsel süreç becerileri yüzdeler oranlarının; ölçme %37.68, uzaysal ilişkiler %23.48, gözlem %18.38, sayı ve sayma %16.51, sınıflama %3.95 olduğu, STEAM yüzdeler oranlarının; bilim %31.75, matematik %29.5, mühendislik %16.5, teknoloji %12.75, sanat %9.5 olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: STEAM, Bilimsel Süreç Becerileri, Okul Öncesi Eğitim

GİRİŞ

Sürekli değişim ve dönüşüm içinde olan 21. yy dünyası, bireylerin yenilikçi fikirler üretmesini, çok boyutlu problemlere yaratıcı ve eleştirel çözümler üretebilmesini ve hayat boyu öğrenmeyi özümseyerek nitelikli bireyler olarak yetişmesini zorunlu kılmaktadır (OECD, 2018). Bu durum, çağın hızla evrilen yaşam koşullarına uyum sağlayabilecek bir eğitim anlayışının gerekliliğini beraberinde getirmektedir (Erdoğan, 2020). Bu eğitim anlayışlarından bir tanesi de disiplinlerarası şekilde tasarlanmış olan STEAM eğitimidir (Gülhan, 2022; Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2016).

STEAM eğitimi, Bilim (Science), Teknoloji (Technology), Mühendislik (Engineering), Sanat (Art) ve Matematik (Mathematics) disiplinlerinin İngilizce baş harflerinden oluşmaktadır (Yakman, 2008). Türkiye’de FeTeMM şeklinde ya da çoğunlukla STEM olarak isimlendirilen STEAM eğitimi (Erdoğan, 2020), beş disiplinin birbiriyle ve hayatla entegre edilerek, çocukların bütüncül bir perspektife ve 21. yy becerilerine sahip olmalarına, yaratıcılıklarını ortaya çıkarmalarına (Azkın ve Çevik, 2022), eleştirel düşünme, öz denetim ve problem çözme gibi üst düzey becerileri kazanmalarına öncülük etmektedir (Çorlu ve Aydın, 2016).

Yakman (2008) STEAM eğitiminin STEM ve A multidisiplinlerinden oluşan bir bütün olduğunu, bu multidisiplinlerin Bilim, Teknoloji, Mühendislik, Matematik ve Sanat disiplinlerinden oluştuğunu ve her disiplinin spesifik içerikler bulundurduğunu söylemektedir. Yakman’a (2008) göre, disiplinler birbirinden ayrılmaz parçalardır ve bir bütün içerisinde ele alınmalıdır.

Bilimsel süreç becerileri, bu disiplinler bütününe destekleyen ve STEAM eğitimine katkı sağlayan becerilerdendir (Şahin vd, 2018).

Okul öncesi dönem çocukları, doğuştan gelen merak duygularını tatmin etme eğilimleri doğrultusunda adeta birer bilim insanı gibi çevrelerini aktif bir şekilde keşfeder, anlamlı deneyimler yaşayarak bilgi edinirler (Biçer vd., 2020). Bilimsel süreç becerilerini doğal olarak kullanan bu okul öncesi çocukları, bütüncül bir yaklaşım sunan STEAM eğitime karşı öğrenme motivasyonu yüksek ve gelişimsel açıdan hazırdırlar (Ata Aktürk ve Demircan, 2017).

Resimli çocuk kitapları çocuklara, bütüncül gelişimini destekleyen zengin bir uyarıcı ortam sağlamaktadır (Biçer vd., 2021; Günşen ve Uyanık 2021). Yapılan araştırmalar resimli çocuk kitapları ile çocuklara temel bilimsel süreç becerileri kazandırılabilirliğini göstermektedir (Biçer vd., 2021; Alabay ve Yağan Güder, 2015; Kızıltepe, Samur ve Tekin, 2018). Sağgöz (2019) çalışmasında okul öncesi eğitimde STEAM eğitimi desteklemek amacıyla resimli çocuk kitaplarının kullanılabilirliğinden ve nitelikli kitap seçimleri yapılarak STEAM eğitime katkı sağlayacağından bahsetmiştir.

Resimli çocuk kitaplarının hangi temel bilimsel süreç becerilerine ve STEAM eğitimi başlıklarına yer verdikleri ve bu başlıkların ne sıklıkta yer aldıklarının bilinmesi, bu becerilerin okul öncesi dönem çocuklarına kazandırılması amacıyla kullanılmasında etkili olabileceği düşünülmektedir. Bu doğrultuda bu araştırmanın amacı resimli çocuk kitaplarının STEAM ve

temel bilimsel süreç becerileri açısından incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Resimli çocuk kitaplarındaki temel bilimsel süreç becerileri ne sıklıkla yer almaktadır?
2. Resimli çocuk kitaplarındaki STEAM kavramları ne sıklıkla yer almaktadır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada resimli çocuk kitapları nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılarak incelenmiştir. Doküman analizi, yazılı verilerin derinlemesine ve planlı bir şekilde analiz edilmesini sağlayan nitel bir yöntemdir (Wach, 2013).

Araştırmanın Örneklemi

Her bir kitabı STEAM eğitimi başlıklarından birini konu alan, Düşyeri Yayınları STEM+A serisinde yer alan 5 kitap incelenmiştir. Çizelge 1’de incelenen kitaplara ilişkin bilgiler verilmiştir.

Çizelge 1. Araştırma Kapsamına Alınan Kitaplara İlişkin Bilgiler

Kitap	Kitabın Adı	Yazar	Yıl	Yayınevi
K1	Bilim Kızı Ayro	Ayşe Şule Bilgiç	2020	Düşyeri Yayınları
K2	Ayro ile Büyük Buluşma	Ayşe Şule Bilgiç	2020	Düşyeri Yayınları
K3	Ayro’nun Mühendislik Harikaları	Ayşe Şule Bilgiç	2020	Düşyeri Yayınları
K4	Ayro, Sanat ve Estetik	Ayşe Şule Bilgiç	2020	Düşyeri Yayınları
K5	Taş Bebeğin Matematiği	Ayşe Şule Bilgiç	2020	Düşyeri Yayınları

Verilerin Analizi

Resimli çocuk kitapları temel bilimsel süreç becerileri için gözlem, ölçme, sınıflama, sayı ve uzay ilişkisi kurma becerileri ve STEAM eğitimi için bilim, teknoloji, mühendislik, sanat ve matematik başlıkları esas alınarak incelenmiştir.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, elde edilen verilerin frekans değerleri alınarak aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır. Bulgular, kitap incelemede ele alınan STEAM kavramları ve temel bilimsel süreç becerileri göz önüne alınarak sıralanmıştır.

Çizelge 2. Resimli çocuk kitaplarında STEAM

Kitaplar	Bilim (f)	Teknoloji (f)	Mühendislik (f)	Sanat (f)	Matematik (f)
K1	84	4	4	2	18
K2	21	33	22	1	18
K3	8	14	29	3	23
K4	5	-	1	30	8
K5	9	-	10	2	51
Toplam (f)	127	51	66	38	118
Toplam (%)	%31.75	%12.75	%16.5	%9.5	%29.5

Çizelge 2’de resimli çocuk kitaplarında STEAM kavramlarına yer verilme düzeyleri verilmiştir.

Buna göre resimli çocuk kitaplarında STEAM eğitimi ile ilgili kavramların yüzdelik oranlarına göre sırasıyla bilim (%31.75), matematik (%29.5), mühendislik (16.5), teknoloji (12.75) ve sanat (%9.5) olduğu görülmektedir.

Resimli çocuk kitaplarında bilim kapsamında değerlendirilen örnek ifadeler aşağıda sunulmuştur:

- Sonra timsahları gözlemlemeye başladı. Nelerle beslendiklerini gördükçe yazdı. Birbirleri ile olan ilişkilerini not etti. (K1)
- Biraz daha bekleyince Ayro anladı ki timsahlar suyun içinde, sadece kafaları hatta kafaları da değil sadece burunlarının delikleri dışarıda kalacak şekilde uyuyorlardı. (K1)
- “Bırakılan her şey aşağı doğru düşer.” dedi. (K1)
- Ses bir yerden bir yere gidebiliyorsa görüntü neden gitmesin ki... (K2)
- Yumurta çatladı ve içinden çıkan küçük kuş kırırdanıp hızla aşağı düşmeye başladı. (K3)

Resimli çocuk kitaplarında matematik kapsamında değerlendirilen örnek ifadeler aşağıda sunulmuştur:

- Arkadaşı Tura’ya 15 tane dinozor yumurtası verse Tura da 8 tanesini geri getirirse Ayro’nun kaç dinozor yumurtası olurdu? (K1)
- Ağaçlardan dört tane ince silindir kesti. (K2)
- Dağın önce çeyreğine, sonra yarısına, sonra dörtte üçüne veeee sonunda en tepesine kadar basamakları kurmayı başardı. (K3)
- Üç gün sonra annemin doğum günü. (K4)
- Mağaramızın girişine bak! Geometrik bir şekli var. Ağaç gövdeleri silindir! (K5)
- Halka önce bir taneydi, sonra iki oldu, üç oldu, dört, beş derken... (K5)

Resimli çocuk kitaplarında mühendislik kapsamında değerlendirilen örnek ifadeler aşağıda sunulmuştur:

- Ayro eline aldığı, irice bir fil dışından oyarak yaptığı borazanı ile ormanın içinde koşarak herkesi topladı. (K2)
- Başka bir gün Ayro çok daha yüksek olan karşı dağa çıkıp kelekleri gözlemleyerek icat ettiği kanatlı uçuş sistemini denemeye karar verdi. (K3)
- Her şeyin birbiri ile bir mesafesi, oranı, orantısı, büyüklüğü, şekli var. (K5)

Resimli çocuk kitaplarında teknoloji kapsamında değerlendirilen örnek ifadeler aşağıda sunulmuştur:

- Kamufle edici bir giysi, yakından görmesini sağlayacak kendi yaptığı bir dürbün, gözlem notlarını yazacağı taş tabletler. (K1)
- Ayro bu icadının adını ‘Ayromobil’ koydu ve hepsinin üzerine elleri ile A harfi kazıdı. (K2)
- “Bu yaptığın yani ürettiğin şey teknoloji Ayro. Bilimsel bulguları yaşamı kolaylaştıracak ve bir ihtiyacı karşılayacak bir ürüne dönüştürdün sen.” (K2)
- Bilimsel verileri yani bulguları, insanlığın hayatını kolaylaştıracak ve güzelleştirecek ürünlere dönüştürmek fikrini çok ama çok sevdi. (K2)
- Aslında bir askı sistemi kurabilse, taaa tepeye, dönen bir tekerlek koysa üzerine bir ip atsa ipin bir ucuna sepet koyup diğer ucunu çektikçe sepet taaaa yukarı kadar gidebilirdi. (K3)

Resimli çocuk kitaplarında sanat kapsamında değerlendirilen örnek ifadeler aşağıda sunulmuştur:

- Peki ya babası o güzel müzik aletini çalarken Ayro’nun içinde akan ılık ılık his neydi? (K1)
- Ayro ormanda bulduğu bükün resmini bir taş tablete çizmişti. (K2)
- Çizilmesi gerekenler çizildi. (K4)
- Mehtaba karşı şahane bir sahne kurmuşlardı. Sahnenin içinde kök boyalarla yaptıkları harika bir resim vardı. (K4)

Çizelge 3. Resimli çocuk kitaplarında temel bilimsel süreç becerileri

Kitaplar	Gözlem (f)	Ölçme (f)	Sınıflama (f)	Sayı ve Sayma (f)	Uzaysal İlişkiler (f)
K1	30	30	4	11	21
K2	18	46	-	14	19
K3	12	33	13	11	38
K4	8	19	-	8	14
K5	11	34	-	27	9
Toplam f	79	162	17	71	101
Toplam %	%18.38	%37.68	%3.95	%16.51	%23.48

Çizelge 3’de resimli çocuk kitaplarında temel bilimsel süreç becerilerine yer verilme düzeyleri verilmiştir.

Buna göre resimli çocuk kitaplarında temel bilimsel süreç becerileri ile ilgili kavramların yüzdelik oranlarına göre sırasıyla ölçme (%37.68), uzaysal ilişkiler (%23.48), gözlem (%18.38), sayı ve sayma (%16.51) ve sınıflama (%3.95) olduğu görülmektedir.

Resimli çocuk kitaplarında ölçme becerisi kapsamında değerlendirilen örnek ifadeler aşağıda sunulmuştur:

- Acaba bunlar bizim olduğumuz yerin ne kadar uzağındalar? (K1)
- İki nesnenin eşit ağırlıkta olup olmadığını ölçmeye yarayan terazisini de aldı. (K2)
- Dimdik, incecik, upuzuuuun bir dağın tepesinde bir kartal yuvası vardı. (K3)
- Yumurtayı sırtına bağladı ve ağaca tırmanmaya çalıştı ama dallar çok yukarıdaydı ve Ayro’nun boyu o dalları tutmaya yetmiyordu. (K3)
- Ablası ve kız kardeşi planı çok sevdiler. (K4)
- Her şeyin birbiri ile bir mesafesi, oranı, orantısı, büyüklüğü, şekli var. (K5)

Resimli çocuk kitaplarında uzaysal ilişkiler becerisi kapsamında değerlendirilen örnek ifadeler aşağıda sunulmuştur:

- “Bırakılan her şey aşağı düşer.” (K1)
- Dünyanın öbür ucunda yaşayan, yani çok uzaktaki insanlar gelecekti ve onları görüp tanımak için heyecandan kalbi güp güp atıyordu Ayro’nun. (K2)
- Ağaçlar tatlı bir meltemle hışırdıyor, güneş yaprakların arasından toprağa ışık hüzmeleri yolluyordu. (K3)
- Ayro gölün kenarına gidip göldeki yansımasına baktı; sonra doğanın güzelliğine. (K4)

Resimli çocuk kitaplarında gözlem becerisi kapsamında değerlendirilen örnek ifadeler aşağıda sunulmuştur:

- Gündüz gökyüzünde bir bizi ısıtan sarı renkli bir cisim, bir de beyaz renkli yusuvarlak ve üzerinde griler olan bir top görünüyor. (K1)
- Gökyüzüne baktığında gündüz ayı da görüyor olmayı anlamlandıramadı. (K1)
- Başka bir gün Ayro çok daha yüksek olan karşı dağa çıkıp kelebekleri gözlemleyerek icat ettiği kanatlı uçuş sistemini denemeye karar verdi. (K3)
- Mağarasına doğru giderken bir kayanın üstüne çıktı ve manzaraya bakmaya başladı. (K4)

Resimli çocuk kitaplarında sayı ve sayma becerisi kapsamında değerlendirilen örnek ifadeler aşağıda sunulmuştur:

- Kırk yıl düşünse aklına gelmezdi. (K1)
- Arkadaşı Tura’ya 15 tane dinozor yumurtası verse Tura da 8 tanesini geri getirirse Ayro’nun kaç dinozor yumurtası olurdu? (K1)
- İlk bük görüldüğüne göre 10 gün sonra yüksek ovada olmamız gerekiyor. (K2)

- Ayro adım adım tam 8642 basamağı yılmadan çıktı. (K3)
- Veee doğum gününe girileceği gece saat tam on iki olduğunda... (K4)
- Evet 1 güneş var, 2 gözümüz var, hayvanların 4 ayağı var. (K5)

Resimli çocuk kitaplarında sınıflama becerisi kapsamında değerlendirilen örnek ifadeler aşağıda sunulmuştur:

- Balıklar suda; aslanlar, ayılar mağara gibi inlerinde, bazı kuşlar ağaç kovuğunda uyuyorlardı. (K1)

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Resimli çocuk kitaplarını STEAM ve temel bilimsel süreç becerileri açısından incelemeyi amaçlayan bu çalışmada toplam 5 kitap değerlendirilmiştir. İnceleme sonucunda resimli çocuk kitaplarında STEAM başlıklarını kapsayan 400, temel bilimsel süreç becerilerini kapsayan 430 kavramın olduğu görülmüştür. Bu kavramların STEAM kapsamında kitaplarda yer alma sıklıklarının sırasıyla bilim (127), matematik (118), mühendislik (66), teknoloji (51), sanat (38) olduğu; temel bilimsel süreç becerileri kapsamında kitaplarda yer alma sıklıklarının sırasıyla ölçme (162), uzaysal ilişkiler (101), gözlem (79), sayı ve sayma (71) ve sınıflama (17) olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmada incelenen resimli çocuk kitaplarında STEAM kavramlarından en fazla bilim kavramının yer aldığı görülmüştür. Günşen ve Uyanık (2021), çalışmada doğrudan bilgi veren ve öyküleştirilmiş olarak ikiye ayrılan resimli çocuk kitaplarının yaşam bilimleri, uzay bilimleri ve fiziksel bilim alanlarını içeren kitaplara örnekler yer vermişlerdir.

İncelenen resimli çocuk kitaplarında matematik kavramına yönelik 118 ifadenin yer aldığı görülmüştür. Arslan Başdağ ve Dağlıoğlu (2020) tarafından 3-6 yaş grubuna yönelik yazılmış olan resimli öykü kitaplarında temel matematik becerilerine yer verilme oranını araştırdıkları çalışmada öykü kitaplarının metin kısımlarının %18,88’inde, resim kısımlarının ise %34,22’sinde matematik becerilerine yer verildiği bulunmuştur.

Bu çalışmada mühendislik kavramına yönelik 66 ifade yer aldığı görülmüştür. Behram (2019) çalışmada okul öncesi dönem çocuklarına STEM etkinlikleri uygulandıktan sonra mühendislik ile ilgili bilgi haznelerinin genişlediğine ve çocukların STEM etkinliklerine ve mühendisliğe dair ilgilerinin arttığı gözlenmiştir.

Resimli çocuk kitaplarında 51 teknoloji ifadesine ulaşılmıştır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nde okul öncesi dönem çocuklarının çalışkanlık değerine ait “Bilimsel, teknolojik alanlardaki gelişmelerle ilgili etkinliklere katılmaya istekli olur.” eylemine sahip ve birer dijital okuryazar olmalarını hedeflemişlerdir (MEB, 2024). Buna göre, okul öncesi dönem çocuklarının teknoloji bilgisine sahip bireyler olarak yetişmesine yönelik eğitim alması hedeflendiği söylenebilir. Resimli çocuk kitaplarında teknoloji kavramına yer verilmesinin teknoloji yetkinliğine sahip bireyler yetişmesi için destekleyici rol oynadığı düşünülmektedir.

Resimli çocuk kitaplarında 38 ifade ile en az sanat kavramının yer aldığı görülmektedir. Bu sonucun aksine Arıcı (2023) araştırmasının çalışma grubunda yer alan 152 kitabın tamamının

estetik değeri taşıdığını, sanatsal ifadeler içerdiğini söylemektedir. Bu farklı çıkan sonuçların ele alınan örneklem farklılığından kaynaklandığı düşünülmektedir. Çilengir Gültekin'in (2019) yaptığı araştırmada da STEM eğitiminin çocukların yaratıcılık becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan araştırmalar STEAM eğitimi ile bilimsel süreç becerilerinin birbirini desteklediğini göstermektedir (Aydın, 2019; Bal, 2018; Şahiner, 2022). Bu çalışmada incelenen resimli çocuk kitaplarında en fazla ölçme becerisinin yer aldığı görülmüştür. Bu bulguya paralel olarak, Biçer vd. (2021) tarafından resimli çocuk kitaplarını bilimsel süreç becerileri açısından incelendiği çalışmada da kitaplarda en fazla ölçme becerisinin yer aldığı bulunmuştur.

Resimli çocuk kitaplarında en az 17 ifade ile sınıflama becerisinin yer aldığı görülmektedir. Bu sonuca paralel olarak yapılan araştırmalarda da diğer bilimsel süreç becerilerine göre sınıflama becerisinin resimli çocuk kitaplarında daha az yer verildiği görülmektedir (Biçer vd., 2021; Arslan Başdağ ve Dağlıoğlu, 2020).

Araştırmanın geneli değerlendirildiğinde okul öncesi dönem çocukları için STEAM eğitiminde ve temel bilimsel süreç becerilerinin kazandırılmasında, resimli çocuk kitaplarının alternatif bir araç olarak kullanılabileceği görülmektedir. Söz konusu olan bireyler okul öncesi çocukları olduğu için ebeveyn ve öğretmen faktörleri önem taşımaktadır. Ebeveyn ve öğretmenlerin kitap seçimi, okuma teknikleri gibi durumlarına göre resimli çocuk kitaplarının STEAM eğitimi ve bilimsel süreç becerilerinin kazandırılmasında katkıları farklı oranda olacaktır.

Bunlara göre şunlar önerilebilir:

- Ebeveyn ve okul öncesi öğretmenlerine; STEAM eğitimi destekleyen kitaplara ev ve okul kütüphanesinde yer vermeleri, bu kitapları seçerken çocukların gelişim düzeyini ve kitabın görsel ve metin kısımlarının doğru ve etkileyici içerik sunmasına dikkat ederek bilinçli şekilde seçmeleri önerilmektedir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin etkinliklerine STEAM eğitimi öğelerini dahil etmeleri ve eğitim sırasında STEAM içerikli resimli çocuk kitaplarına daha fazla yer vermeleri önerilmektedir.
- Okul öncesi öğretmenleri STEAM temalı kitaplar için özel bir kitap merkezi oluşturabilir ve çocuklarla bu kitaplar üzerinden proje fikirleri geliştirilebilir.
- Araştırmacılar, STEAM eğitiminde resimli çocuk kitaplarının çocuklar üzerindeki etkisini belirleyen deneysel çalışmalar yapabilir.

KAYNAKÇA

- Arıcı, M. R. (2023). *Sanat Bilgisi ve Estetik Algıyı Destekleyen Resimli Çocuk Kitaplarının İncelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Balıkesir Üniversitesi.
- Arslan Başdağ, D., & Dağlıoğlu, H. E. (2020). Resimli Öykü Kitaplarının Temel Matematik Becerileri Açısından İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 233-253. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.528015>

- Ata Aktürk, A., & Demircan, H. Ö. (2017). Okul Öncesi Dönemde STEM ve STEAM Eğitime Yönelik Çalışmaların İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 757-776.
- Aydın, T. (2019). *STEM uygulamalarının okul öncesi öğrencilerinin bilimsel süreç becerileri ve bilişsel alan gelişimlerine etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Azkın, Z., & Çevik, M. (2022). STEAM Yaklaşımının Öğrencilerin Sanata Yönelik Tutumlarına, STEAM Anlayışlarına ve Mesleki İlgilerine Etkisinin İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(3), 2081-2124. <https://doi.org/10.17152/gefad.1087950>
- Behram, M. (2019). *STEM eğitiminin okul öncesi dönemi öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerine etkisinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Biçer, E., Başaran, M., & Güngör Aytar, A. (2021). Resimli Çocuk Kitaplarının Bilimsel Süreç Becerilerine Göre İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (58), 19-36.
- Çorlu, M., & Aydın, E. (2016). "Evaluation of Learning Gains Through Integrated STEM Projects", *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 4(1), 20-29.
- Erdoğan, S. (2020). Steam ve Sanat Eğitimi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (44), 303-316.
- Güder, S. Y., & Alabay, E. (2015). Hazır Planlarda Yer Alan Fen Etkinliklerinin Okul Öncesi Eğitim Programı Temel Özellikleri Açısından İncelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi* (4), 1-21.
- Gülhan, F. (2022). Türkiye’de Yapılmış STEAM / [STEM + A (Sanat)] Araştırmalarındaki Eğilimlerin Analizi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 9(1), 23-46. <https://doi.org/10.33907/turkjes.737496>
- Günşen, G., & Uyanık, G. (2021). Fen Temalı Bilgi Veren Resimli Çocuk Kitaplarının Fen Öğrenmedeki Önemi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(3), 1573-1598. <https://doi.org/10.24315/tred.870079>
- Kızıltepe, G. İ., Samur, A. Ö., & Tekin, H. (2018). Çocuk kitapları yoluyla matematik becerilerinin kazandırılmasına yönelik yapılmış araştırmaların incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 106-123.
- MEB. (2016). STEM Eğitimi Raporu. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı. https://yegitek.meb.gov.tr/STEM_Egitimi_Raporu.pdf
- MEB, (2024). Okul Öncesi Eğitim Programı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Milli Eğitim Bakanlığı. Ankara.

- OECD. (2018). *The future of education and skills: Education 2030: The future we want*.
<https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/position-paper/PositionPaper.pdf>
- Şahin, F., Yıldırım, M., Sürmeli, H., & Güven, İ. (2018). Okul öncesi öğrencilerinin bilimsel süreci becerilerinin değerlendirilmesi için bir test geliştirme çalışması. *Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi (BEST Dergi)*, 2(2), 124-138.
- Şahiner, D. (2022). *Okul öncesi eğitimde Steam eğitim yaklaşımından esinlenerek 5E öğrenme modeli ile fen uygulamaları: Bir eylem araştırması*. [Doktora Tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Wach, E. (2013). *Learning about qualitative document analysis*.
- Yakman, G. (2008). STEAM Education: an overview of creating a model of integrative education. Pupils Attitudes Towards Technology. 2008 Annual Proceedings. Netherlands.

2023–2024 YILLARI ARASINDA TÜRKİYE’DE ÇOCUK EDEBİYATI ALANINDA YAPILMIŞ LİSANSÜSTÜ TEZLERİN BİBLİYOMETRİK ANALİZİ

Zülal YALAZ

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü,
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı,
Türkçe Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi
zllturkce@gmail.com - ORCID ID: 0009-0008-9074-5001

Doç. Dr. Evren KARATAŞ ÜLGER

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı
ekaratas@cumhuriyet.edu.tr- ORCID ID: 0000-0001-6598-5080

ÖZET

Araştırmada 2023 ve 2024 yılında Türkiye’de çocuk edebiyatı alanında tamamlanmış lisansüstü tezlerin bibliyometrik profilini belirlemek amaçlanmıştır. Çalışma, betimsel tarama modelinde desenlenmiştir. Veriler, Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Ulusal Tez Merkezi’nde “çocuk edebiyatı” anahtar kelimesiyle yapılan tarama sonucunda ulaşılan ve “Türkçe Eğitimi Bilim Dalı” kapsamında hazırlanmış 67 tezdten elde edilmiştir. Tezler; tür (yüksek lisans/doktora), üniversite, enstitü, konu, anahtar kelimeler, danışman unvanı, yazarın cinsiyeti, kullanılan araştırma yöntemi, veri analiz teknikleri ve sonuç bölümlerindeki değerlendirmeler gibi çeşitli bibliyometrik değişkenler açısından analiz edilmiştir. İncelenen tezlerin büyük çoğunluğunu yüksek lisans çalışmaları oluşturmakta olup, 2023’te Siirt Üniversitesi, 2024’te ise Yıldız Teknik Üniversitesi en yoğun üretim hacmine sahiptir. Her iki yıl için de Sosyal Bilimler Enstitüsü ön planda iken; tez danışmanlarının ağırlıklı olarak “Prof. Dr.” unvanına sahip olduğu ve kadın yazar oranının erkeklere göre daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Konu dağılımında 2023’te “değerler eğitimi”, “eğitsel iletiler” ve “estetik ölçütler” temaları, 2024’te ise “yazar-eser incelemesi”, “Türkçe eğitimine etkisi” ve “okuma kültürü” odaklı çalışmalar ön plana çıkmıştır. Yöntemsel olarak araştırmacıların çoğunlukla nitel yaklaşımları tercih ettiği, veri analizinde ise betimsel analiz ve içerik analizinin yaygın kullanıldığı belirlenmiştir. Elde edilen bulgular ışığında, gelecekteki çalışmalarda deneysel veya karma yöntemlerin yanı sıra, çocuk edebiyatı ürünlerinin dil bilgisi ve dört temel dil becerisine etkisini inceleyen araştırmalara ağırlık verilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Çocuk Edebiyatı, Bibliyometrik Analiz, Lisansüstü Tezler.

1. GİRİŞ

Çocuk edebiyatı, Türkçe öğretiminde kullanılan temel materyallerden biridir. Sever (2013, s. 26) tarafından da belirtildiği üzere, çocuk edebiyatının en önemli işlevlerinden biri, çocukların okuma kültürü edinmesine katkı sağlamaktır. Bu işlevin etkin bir şekilde yerine getirilebilmesi için çocukların nitelikli çocuk edebiyatı ürünleriyle buluşturulması gerekmektedir. Çocuk edebiyatı, yalnızca dilsel gelişimi desteklemekle kalmaz, aynı zamanda çocukların okuma kültürü kazanma süreçlerinde de belirleyici bir rol oynar. Bu bağlamda, çocukların erken yaşlardan itibaren kaliteli çocuk kitaplarıyla tanışmaları, okuma alışkanlığının ve okumanın temel bir ihtiyaç olarak benimsenmesinin önünü açmaktadır. Okul öncesi dönemden başlayarak çocukların edebiyatla buluşması, eğitim sürecinde kritik bir yer tutar. Baş (2012, s. 7) bu durumu şu şekilde vurgular: “Edebiyatsız bir eğitim düşünülemez. Bu nedenle çocuk edebiyatının eğitim sürecine katkıları, planlı ve amaçlı bir şekilde yapılandırılmalıdır.”

Çocuk edebiyatı (yazını) erken çocukluk döneminden başlayıp ergenlik dönemini de kapsayan bir yaşam evresinde, çocukların dil gelişimi ve anlama düzeylerine uygun olarak duygu ve düşünce dünyalarını sanatsal niteliği olan dilsel ve görsel iletilerle zenginleştiren, beğeni düzeylerini yükselten ürünlerin genel adıdır” şeklinde tanımlanmaktadır (Sever, 2010).

Çocuk edebiyatı eserlerinin taşınması gereken temel nitelikler, iç yapı ve dış yapı boyutları dikkate alınarak kapsamlı şekilde değerlendirilmelidir. Özellikle çocuk kitaplarında yer alan kapak tasarımı ve resimleme gibi görsel unsurlar, çocukların okuma alışkanlığı kazanmalarında ve estetik duyarlılıklarının gelişiminde etkili araçlar olarak işlev görmektedir (Karatay, 2012, s. 83; Karataş Ülger, 2022, s. 7). Bunun yanı sıra, çocuklar için hazırlanmış eserlerin fiziksel özellikleri de önem arz etmektedir. Kitapların boyutları, kapak kalitesi ve resimleme gibi dış yapı unsurlarının yanı sıra yazı tipi, punto büyüklüğü, satır aralıkları ve sayfa düzeni gibi iç yapı özelliklerinin, çocukların metni rahatlıkla okuyup anlamalarına olanak verecek şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Bu unsurların yeterince dikkate alınması, çocuk edebiyatı ürünlerinin çocukların dilsel gelişimi ve okuma motivasyonuna olumlu katkılar sağlamasında belirleyici bir role sahiptir.

Çocuk edebiyatı eserlerinde dilin anlaşılır ve gündelik konuşma dili özellikleri taşınması, kullanılan kelimelerin ise çocuğun söz varlığını geliştirecek nitelikte olması gerekmektedir. Dil ve anlatımda bu özenle kaleme alınan eserler, çocuklar tarafından ilgiyle okunacaktır (Karatay, 2012). Tarihsel süreçte çocuk edebiyatı daha çok eğitici işleviyle öne çıkarken, ilk dönem eserlerde şiddet, cinsellik gibi çocuk için uygun görülmeyen konular yer almamıştır. Ancak günümüz çocuk edebiyatında, çocukların yaşadığı gerçek dünyayı yansıtmak amacıyla bu tür temaların da işlendiği gözlemlenmektedir (Tüfekçi Can, 2014, s. 14). Çocukları kötülük, yalan, korku ve nefretten uzak tutmak yerine, onları hayata hazırlamak için yaşam gerçeklerini yansıtan edebi metinlerle buluşturmak önem taşımaktadır. Çocuk kitaplarıyla ilgili yaygın bir yanlış anlayış, bu eserlerin sadece didaktik olması gerektiği yönündedir. Oysaki çocuk kitapları öğretici olmalı ancak bu öğreticilik, eğlendirerek eğitime prensibi temelinde şekillenmelidir. Çocuklar, aşırı didaktik, sürekli öğüt veren kitaplar yerine, kendilerine yeni dünyaların kapılarını aralayan eserleri okumaktan keyif alırlar (Özgül, 2006).

Çocuk; bilişsel, duyuşsal, devinişsel gelişim basamaklarında ilerlerken çocuk kitaplarının rehberliğinden yararlanmalıdır. Çocuklar okuduğu kitaplardaki kahramanlarla özdeşim kurarak, kurgu içerisinde aktarılan dış dünyaya ait gerçekleri sezerek hayata hazırlanır. Nitelikli çocuk edebiyatı eserleriyle dil bilincini ve anlama-anlatma becerilerini kazanır. Çocuk edebiyatı ürünlerinin eğitimin temelinde yer aldığı düşüncesinin yaygınlaşmasıyla çocuklara yönelik eserler de nicelik bakımından çoğalmıştır. Çocuk edebiyatı alanında sayısı hızla artan eserler, akademik anlamda nitelik bakımından incelemeye tabi tutulmuştur. Böylece çocuk edebiyatı kavramı lisansüstü tezlere sıkça konu olmuştur.

Literatür incelendiğinde çocuk edebiyatına ilişkin eğilim ve betimleme çalışmalarının mevcut olduğu görülmüştür (Demircan, 2007; Gürel ve Şimşek, 2005; Sınar, 2006; Balcı, 2012; Yazıcı, 2013; Balta, 2019; Sevim, 2020; Şahin ve Toprak, 2021; Şeker ve Yıldız, 2021). Makaleleri veya lisansüstü tezleri inceleyen bu çalışmalarda söz konusu makaleler veya tezler yıla, türe(doktora, yüksek lisans), enstitü türüne, anahtar kelimelere, konusuna, üniversitesine, yöntemine, veri analiz tekniğine, danışman ünvanına, yazarların cinsiyetine, sonuç bölümlerine göre incelenmiştir.

Demircan (2007), 1987-2003 yılları arasında çocuk edebiyatı konulu lisansüstü çalışmaları incelemiş ve en fazla tezin 1995 ve 1999 yıllarında (her biri 7 tez) yapıldığını, 2000 yılından sonra ise çocuk edebiyatının önem kazandığını belirtmiştir. Balcı (2012) ise 1981-2010 yılları arasında hazırlanan çocuk edebiyatı lisansüstü tezlerini değerlendirmiştir. İncelemede, 237 tezin yüksek lisans, 30 tanesinin ise doktora tezinden oluştuğu saptanmıştır. Bu dönemde en çok işlenen konular; “çocuk edebiyatı ürünlerinde edebi türler”, “çocuk kitaplarında görsel unsurlar ve resimleme”, “çocuk eğitimi ve çocuk edebiyatı” ile “çocuk edebiyatı yazarları” olarak öne çıkmıştır. Ayrıca, 1981-2000 arasında “bibliyografya ve dönem çalışmaları” en çok ele alınan konular arasında yer alırken, 2001-2005 yılları arasında “çocuk gazete ve dergileri” konusundaki tezlerde artış gözlemlenmiştir. 2006-2010 döneminde ise “çocuk edebiyatı ve Türkçe eğitimi” başlığı altındaki çalışmalar yükseliş göstermiştir. Yazıcı (2013) tarafından yapılan incelemede ise, çocuk edebiyatı alanında gerçekleştirilen 249 tezin yalnızca %13’ünün doktora düzeyinde olduğu, bu alanda yüksek lisans ve doktora yapan akademisyen sayısının az olduğu belirtilmiş ve bunun çocuk edebiyatının bağımsız bir anabilim dalı olmamasına bağlandığı ifade edilmiştir.

Balta (2019), 2011-2018 yılları arasında gerçekleştirilen 278 çocuk edebiyatı odaklı lisansüstü tezi; yıl, üniversite, enstitü, bilim dalı, yazıldığı dil, konu, incelenen yazar/şair/çocuk edebiyatçısı, tema, yöntem, veri kaynakları ve veri analiz teknikleri açısından incelemiştir. Çalışma, tez sayısının 2017’ye kadar artış gösterdiğini, çoğunlukla Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler enstitülerinde hazırlandığını ve eğitsellik ile değer aktarımına ağırlık verildiğini ortaya koymuştur.

Sevim (2020) ise 1987-2020 yılları arasında tamamlanan 677 lisansüstü tezi analiz etmiş; tez sayısının yıllar içinde artış gösterdiğini, çalışmaların büyük çoğunluğunun yüksek lisans düzeyinde ve betimsel nitelikte olduğunu belirtmiştir. Araştırmaların çoğunlukla belirli bir yazar ya da esere odaklanan metin merkezli çalışmalar olduğu; genellikle doküman incelemesi ve tarama yöntemlerinin kullanıldığı, veri analizinde ise betimsel ve içerik analizlerinin yaygın olarak tercih edildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Şahin ve Toprak (2021) tarafından yapılan araştırmada, 2006-2020 yılları arasında ilkökul düzeyinde çocuk edebiyatı alanında tamamlanmış lisansüstü tezler incelenmiştir. Çalışma, özellikle 2016'dan itibaren bu alandaki tez sayısında belirgin bir artış olduğunu; yazar-eser incelemeleri ile değerler eğitimi konularının sıklıkla ele alındığını ve nitel araştırma yöntemlerinin yaygın şekilde kullanıldığını ortaya koymuştur.

1.1. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışma 2023-2024 yılında yazılmış olan çocuk edebiyatı odaklı yüksek lisans ve doktora tezleri üzerinde ayrıntılı çözümleme yapma, geçmiş incelemeleri devam ettirme, çocuk edebiyatı hakkında yeni yapılacak olan araştırmalara kaynak oluşturma amacındadır. Bu amaç çerçevesinde 2023-2024 yılında Türkiye'de çocuk edebiyatı hakkında yapılmış olan lisansüstü çalışmalar tez türü ve yazım yılı, üniversite, enstitü türü, danışman ünvanları, konu, anahtar kelimeler, kullanılan yöntem, veri analiz teknikleri, tezlerin sonuç bölümleri, tez yazarlarının cinsiyetleri açısından değerlendirilmiştir. Literatür incelendiğinde çocuk edebiyatı konulu lisansüstü tezlerin incelendiği çalışmalara rastlanmıştır. Ancak 2023-2024 yılındaki eğilimlerin ele alındığı bu çalışmada çocuk edebiyatı alanının en güncel hali ifade edilmiştir. Değerlendirme aşağıda verilmiş olan araştırma sorularına yanıt arama yoluyla yapılacaktır:

1. Tezlerin türüne göre dağılımı nasıldır?
2. Tezlerin üniversitelere göre dağılımı nasıldır?
3. Tezlerin enstitü türüne göre dağılımı nasıldır?
4. Tezlerin danışman ünvanlarına göre dağılımı nasıldır?
5. Tezlerin danışmanlık yapan akademisyenlere göre dağılımı nasıldır?
6. Tez yazarlarının biyolojik cinsiyet dağılımı nasıldır?
7. Tezlerin konularına göre dağılımı nasıldır?
8. Tezlerin anahtar kelime dağılımı sıklığı nasıldır?
9. Tezlerin yöntemine göre dağılımı nasıldır?
10. Tezlerin veri analiz tekniklerine göre dağılımı nasıldır?
11. Tez yazarlarının sonuç bölümünde yaptıkları değerlendirmeler nasıldır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Deseni

Bu araştırma, 2023–2024 yılları arasında Türkiye'de çocuk edebiyatı alanında yapılmış lisansüstü tezlerin bibliyometrik açıdan incelenmesini amaçlamaktadır. Araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden biri olan betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan araştırma desendir. Bu model, bireylerin görüşlerini, tutumlarını ya da belirli bir alandaki mevcut durumu nesnel biçimde ortaya koymak için kullanılır (Karakaya, 2012).

Bu doğrultuda, araştırma kapsamında belirlenen yıllar arasında Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Ulusal Tez Merkezinde yayımlanan çocuk edebiyatı konulu lisansüstü tezler, çeşitli

bibliyometrik ölçütler (tez türü, yıl, üniversite, enstitü, danışman bilgileri, anahtar kelimeler ve konu başlıkları) doğrultusunda incelenmiştir. Bu yöntem sayesinde, söz konusu yıllarda çocuk edebiyatı alanında yapılan akademik çalışmaların eğilimleri, yoğunlaştığı temalar ve üretim sürecine ilişkin temel göstergeler sistemli biçimde ortaya konmuştur.

2.2. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanı üzerinden toplanmıştır. 2023–2024 yılları arasında “çocuk edebiyatı” alanında hazırlanmış 67 lisansüstü tez, belirlenen anahtar kelimeler aracılığıyla taranmış ve araştırma kapsamına alınmıştır. Tarama işlemi sırasında lisansüstü çalışmaların “çocuk edebiyatı” alanında ve “Türkçe Eğitimi” bölümünde 2023-2024 yıllarında gerçekleştirilmiş olması dikkate alınmıştır. Elde edilen tezler; tür (yüksek lisans/doktora), üniversite, enstitü, konu, anahtar kelimeler, danışman unvanı, yazarın cinsiyeti, kullanılan araştırma yöntemi, veri analiz teknikleri ve sonuç bölümlerindeki değerlendirmeler gibi çeşitli bibliyometrik değişkenler açısından analiz edilmiştir.

2.3. Verilerin Analizi

Çalışmada elde edilen veriler, bibliyometrik analiz teknikleri kullanılarak değerlendirilmiştir. Bibliyometrik analiz, kayıtlı bilgilerin özellikleri ve eğilimlerinin incelenmesinde, bilimsel ve araştırma alanlarının yapılarının analizinde, araştırma faaliyetlerinin değerlendirilmesinde ve bilimsel bilgi yönetiminde yaygın olarak kullanılan bir yöntemdir (Patra, Bhattacharya & Verma, 2006). Elde edilen tezler, belirlenen bibliyometrik ölçütlere göre kategorilere ayrılmış ve frekans (f) ile yüzde (%) değerleri hesaplanarak tablolar halinde sunulmuştur. Elde edilen bulgular, görsel olarak tablolar ve grafikler aracılığıyla sunulmuş ve yorumlanmıştır. Bu analiz yoluyla, çocuk edebiyatı alanındaki lisansüstü tezlerin genel eğilimleri ve akademik üretim yapısı ortaya konmuştur.

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırma verilerinin analizinden elde edilen bulgulara yer verilmiş, bulgular araştırma sorularının sunuluş sırasıyla aktarılmıştır.

3.1. Tezlerin Türüne ve Yazım Yılına Göre Dağılımı

Aşağıda çocuk edebiyatı alanında yapılmış lisansüstü çalışmaların yıllara göre dağılımını gösteren Tablo 1 ve açıklamaları yer almaktadır.

Tablo 2. Çocuk edebiyatı odaklı tezlerin türüne göre dağılımı

Yıl	Çalışma Türü			
	Yüksek Lisans	%	Doktora	%
2023	34	94,4	2	5,6
2024	30	96,8	1	3,2

Tablo 1, 2023 ve 2024 yıllarında çocuk edebiyatı alanında hazırlanan lisansüstü tezlerin türlerine göre dağılımını göstermektedir. 2023 yılında toplam 36 tez incelenmiş olup, bunların %94,4'ü yüksek lisans, %5,6'sı doktora tezidir. 2024 yılında ise 31 tez değerlendirilmiş ve yüksek lisans tezlerinin oranı %96,8, doktora tezlerinin oranı %3,2 olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlar, alanın büyük ölçüde yüksek lisans düzeyinde yoğunlaştığını ortaya koymaktadır.

Bu bulguya benzer şekilde Balta (2019) tarafından yapılan çalışmaya göre 2011 ile 2018 yılları arasında çocuk edebiyatı odaklı 278 tezin 236 tanesinin yüksek lisans, 42 tanesinin ise doktora tezi olduğu görülür. Genele bakıldığında yüksek lisans tezlerinin doktora tezlerinden sayıca fazla olduğu sonucuna ulaşılabilir.

3.2. Tezlerin Üniversitelere Göre Dağılımı

Aşağıda çocuk edebiyatı alanında yapılmış lisansüstü çalışmaların üniversitelere göre dağılımını gösteren Tablo 2, Tablo 3 ve açıklamaları yer almaktadır.

Tablo 3. 2023 yılında yapılmış çocuk edebiyatı odaklı tezlerin üniversitelere göre dağılımı

Üniversite	f	%	Üniversite	f	%
Siirt Üniversitesi	7	19,44	Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi	1	2,77
Necmettin Erbakan Üniversitesi	4	11,11	Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	1	2,77
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi	3	8,33	Kafkas Üniversitesi	1	2,77
Mersin Üniversitesi	2	5,55	Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi	1	2,77
Afyon Kocatepe Üniversitesi	2	5,55	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	1	2,77
Giresun Üniversitesi	2	5,55	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	1	2,77
Yıldız Teknik Üniversitesi	2	5,55	Fırat Üniversitesi	1	2,77
İnönü Üniversitesi	2	5,55	Atatürk Üniversitesi	1	2,77
Gaziantep Üniversitesi	2	5,55			
Ordu Üniversitesi	2	5,55			

Tablo 2, çocuk edebiyatı alanında hazırlanan lisansüstü tezlerin üniversitelere göre dağılımını göstermektedir. İncelenen tezler arasında en yüksek oran %19,44 ile Siirt Üniversitesi'ne aittir. Siirt Üniversitesi'ni %11,11 ile Necmettin Erbakan Üniversitesi ve %8,33 ile Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi takip etmektedir. Diğer üniversitelerin tez üretim oranları

%2,77 ile %5,55 arasında değişmektedir. Bu bulgular, çocuk edebiyatı alanında akademik üretimin belirli üniversitelerde yoğunlaştığını ortaya koymaktadır.

Tablo 3. 2024 yılında yapılmış çocuk edebiyatı odaklı tezlerin üniversitelere göre dağılımı

Üniversite	f	%	Üniversite	f	%
Yıldız Teknik Üniversitesi	6	19,4	Muş Alparslan Üniversitesi	1	3,2
Afyon Kocatepe Üniversitesi	3	9,7	Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	1	3,2
Sakarya Üniversitesi	2	6,5	Düzce Üniversitesi	1	3,2
Dokuz Eylül Üniversitesi	2	6,5	Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi	1	3,2
Erciyes Üniversitesi	1	3,2	Gazi Üniversitesi	1	3,2
Siirt Üniversitesi	1	3,2	Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi	1	3,2
Akdeniz Üniversitesi	1	3,2	Fırat Üniversitesi	1	3,2
Ordu Üniversitesi	1	3,2	Atatürk Üniversitesi	1	3,2
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	1	3,2	İstanbul Medeniyet Üniversitesi	1	3,2
Kütahya Dumlupınar Üniversitesi	1	3,2	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	1	3,2
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi	1	3,2	Hacettepe Üniversitesi	1	3,2

Tablo 3, 2024 yılında çocuk edebiyatı alanında hazırlanan lisansüstü tezlerin üniversitelere göre dağılımını detaylı biçimde ortaya koymaktadır. İncelenen tezlerin %19,4'ü Yıldız Teknik Üniversitesi'nde gerçekleştirilmiş olup, bu üniversite en yüksek tez üretim oranına sahiptir. Bunu %9,7 ile Afyon Kocatepe Üniversitesi, %6,5 ile Sakarya Üniversitesi ve Dokuz Eylül Üniversitesi takip etmektedir. Diğer üniversitelerin her biri ise %3,2 oranında tez üretimine katkı sağlamıştır. Bu bulgular, çocuk edebiyatı alanındaki akademik çalışmaların hem belirli üniversitelerde yoğunlaştığını hem de ülke genelinde farklı yükseköğretim kurumlarında çeşitlilik arz ettiğini göstermektedir.

Sevim (2020) 1987-2020 yılları arasında gerçekleştirilmiş 682 lisansüstü çalışma üzerinde yaptığı incelemelerde en fazla lisansüstü çalışmanın yapıldığı üniversitenin Ankara

Üniversitesi olduğunu, ilk üç sırada yer alan ve toplam tez çalışmalarının %19,20'sinin yapıldığı üniversitelerin üçünün de Ankara'da bulunduğunu belirtmiştir. Tablo 2'de yer alan bulgulara bakıldığımızda ise ilk üç sırada Anadolu'da bulunan üniversitelerin yer aldığı ayrıca Ankara'daki hiçbir üniversitenin listede bulunmadığı söylenebilir.

3.3. Tezlerin Enstitülere Göre Dağılımı

Aşağıda çocuk edebiyatı alanında yapılmış lisansüstü çalışmaların enstitülere göre dağılımını gösteren Tablo 4, Tablo 5 ve açıklamaları yer almaktadır.

Tablo 4. 2023 yılında yapılmış çocuk edebiyatı odaklı tezlerin enstitülere göre dağılımı

Enstitüler	Yüksek Lisans	Doktora	Toplam	%
Sosyal Bilimler Enstitüsü	17	-	17	47,22
Eğitim Bilimleri Enstitüsü	13	2	15	41,66
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü	4	-	4	11,11
36				

Tablo 4, çocuk edebiyatı alanında hazırlanan lisansüstü tezlerin enstitüler bazındaki dağılımını göstermektedir. İncelenen tezlerin %47,22'si Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde yürütülürken, %41,66'sı Eğitim Bilimleri Enstitüsü bünyesinde gerçekleştirilmiştir. Lisansüstü Eğitim Enstitüsü ise toplam çalışmaların %11,11'ini oluşturmaktadır. Ayrıca, yalnızca Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde doktora düzeyinde tez çalışması yapılmış olup, bu oran toplamın %5,55'ine tekabül etmektedir. Tablo 4'te yer alan 18 üniversitenin yarısında Eğitim Bilimleri Enstitüsü bulunmamaktadır. Bu durum, lisansüstü tezlerin daha çok Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde hazırlanmasının temel sebeplerinden biri olarak değerlendirilebilir. Örneğin, en fazla tez üretimi gerçekleşen Siirt Üniversitesi'nde Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün olmaması nedeniyle tezler Sosyal Bilimler Enstitüsü çatısı altında hazırlanmıştır. Benzer şekilde, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi'nde sadece Lisansüstü Eğitim Enstitüsü bulunması sebebiyle tezler bu enstitüde gerçekleştirilmiştir. Bu bulgular, çocuk edebiyatı alanındaki akademik üretimin ağırlıklı olarak sosyal bilimler ve eğitim bilimleri disiplinleri kapsamında yoğunlaştığını ortaya koymaktadır.

Tablo 5. 2024 yılında yapılmış çocuk edebiyatı odaklı tezlerin enstitülere göre dağılımı

Enstitüler	Yüksek Lisans	Doktora	Toplam	%
Sosyal Bilimler Enstitüsü	14	1	15	48,4
Eğitim Bilimleri Enstitüsü	12	-	12	38,7
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü	4	-	4	12,9

31

Tablo 5, çocuk edebiyatı alanında hazırlanan lisansüstü tezlerin enstitülere göre dağılımını göstermektedir. İncelenen tezlerin %48,4'ü Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde gerçekleştirilmiş olup, bu tezler arasında bir doktora çalışması da bulunmaktadır. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde %38,7 oranında yüksek lisans tezi hazırlanmıştır; bu enstitüde doktora düzeyinde çalışma yer almamaktadır. Lisansüstü Eğitim Enstitüsü ise toplam tezlerin %12,9'unu oluşturmuştur. Bu dağılım, çocuk edebiyatı alanındaki akademik çalışmaların 2023

yılına benzer şekilde sosyal bilimler ve eğitim bilimleri enstitüleri çerçevesinde yoğunlaştığını ortaya koymaktadır.

3.4. Tezlerin Danışmanların Akademik Ünvanlarına Göre Dağılımı

Aşağıda çocuk edebiyatı alanında yapılmış lisansüstü çalışmaların danışmanların akademik ünvanlarına göre dağılımını gösteren Tablo 6 ve açıklamaları yer almaktadır.

Tablo 6. 2023 yılında yapılmış çocuk edebiyatı odaklı tezlerin danışmanların akademik ünvanlarına göre dağılımı

Akademik Ünvan	Yayın Sayısı	%
Prof. Dr.	19	52,77
Doç. Dr.	10	27,77
Dr. Öğr. Üyesi	9	25

*Lisansüstü çalışmalardan iki tanesi ikişer danışman tarafından yürütülmüştür.

Çocuk edebiyatı odaklı tezlere en çok danışmanlık yapan akademisyenler Prof. Dr. ünvanlı (f=19), daha sonra sırasıyla Doç. Dr. ünvanlı (f=10), Dr. Öğr. Üyesi (f=9) ünvanlıdır. İncik (2023) 1993-2022 yılları arasında çocuk edebiyatı alanında yapılmış lisansüstü çalışmaları danışmanların ünvanlarına göre dağılımını incelediğinde ise danışmanlık görevini en çok Yrd. Doç. Dr./Dr. Öğretim Üyesi ünvanlı akademisyenlerin(f=273, %39,02)üstlendiğini, bunu Prof. Dr.(f=221, %31,79) ve Doç. Dr.(f=194, %27,89) ünvanlı akademisyenlerin takip ettiğini söylemiştir. Bu farklılık güncel lisansüstü çalışmalarda danışman ünvanları bakımından değişiklik olduğunu göstermiştir.

Tablo 7. 2024 yılında yapılmış çocuk edebiyatı odaklı tezlerin danışmanların akademik ünvanlarına göre dağılımı

Akademik Ünvan	Yayın Sayısı	%
Prof. Dr.	12	37,50
Doç. Dr.	10	31,25
Dr. Öğr. Üyesi	10	31,25

*Lisansüstü çalışmalardan bir tanesi iki danışman tarafından yürütülmüştür.

Tablo 7'ye göre, akademik yayınların dağılımında en yüksek oran %37,50 ile Profesör Doktor unvanına sahip akademisyenlere aittir. Doçent Doktor ve Doktor Öğretim Üyesi unvanına sahip araştırmacılar ise eşit oranlarla, her biri %31,25 katkı sağlamıştır. Bu dağılım, akademik yayın üretiminin üst düzey akademik unvanlara sahip bireylerde yoğunlaştığını göstermekte; ancak aynı zamanda doçent ve doktor öğretim üyelerinin de araştırma faaliyetlerine önemli düzeyde katılım sağladıklarını ortaya koymaktadır. Veriler, akademik camiada bilgi üretiminin belirli bir hiyerarşik dağılıma sahip olmakla birlikte, tüm akademik kademeler tarafından sürdürüldüğünü ve bu anlamda yayın faaliyetlerinin kurumsal bir bütünlük içinde gerçekleştiğini göstermektedir.

3.5. Tezlerin Danışmanlık Yapan Akademisyenlere Göre Dağılımı

Aşağıda çocuk edebiyatı alanında yapılmış lisansüstü çalışmalara danışmanlık yapan akademisyenlerin dağılımını gösteren Tablo 8 ve açıklamaları yer almaktadır.

Tablo 8. 2023 yılında yapılmış çocuk edebiyatı odaklı tezlerin danışmanlık yapan akademisyenlere göre dağılımı

<i>Danışman</i>	<i>Yayın Sayısı</i>	<i>Bulunduğu Üniversite</i>
Prof. Dr. Rezan Karakaş	3	Siirt Üniversitesi
Doc. Dr. Mehmet Halil Sağlam	3	Siirt Üniversitesi
Prof. Dr. Esmâ Dumanlı Kadızade	2	Mersin Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Yaşar Şimşek	2	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Tablo 8’de yer alan verilere göre 2023 yılında çocuk edebiyatı alanında yapılan tezlere en çok danışmanlık yapan akademisyenlerin Prof. Dr. Rezan Karakaş ve Doc. Dr. Mehmet Halil Sağlam olduğu görülmüştür. Her iki akademisyenin de Siirt Üniversitesinde bulunması Tablo 2’de verilen bilgileri doğrular niteliktedir. Tablo 2’ye göre en fazla tez Siirt Üniversitesinde hazırlanmıştır. Prof. Dr. Esmâ Dumanlı Kadızade ve Dr. Öğr. Üyesi Yaşar Şimşek de ikişer teze danışmanlık yapmıştır.

Tablo 9. 2024 yılında yapılmış çocuk edebiyatı odaklı tezlerin danışmanlık yapan akademisyenlere göre dağılımı

<i>Danışman</i>	<i>Yayın Sayısı</i>	<i>Bulunduğu Üniversite</i>
Prof. Dr. Bayram BAŞ	2	Yıldız Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Ali Fuat ARICI	2	Yıldız Teknik Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet ÖZDEMİR	2	Sakarya Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Bilal UYSAL	2	Afyon Kocatepe Üniversitesi

2024 yılında incelenen danışman profillerine göre, çalışmalarda danışmanlık yapan akademisyenlerin tamamı ikişer yayınlara katkı sağlamıştır. Prof. Dr. Bayram Baş ve Prof. Dr. Ali Fuat Arıcı, Yıldız Teknik Üniversitesi bünyesinde görev yaparken, Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Özdemir Sakarya Üniversitesi’nde, Dr. Öğr. Üyesi Bilal Uysal ise Afyon Kocatepe Üniversitesi’nde görev yapmaktadır. Bu dağılım, hem profesör hem de doktor öğretim üyesi düzeyindeki akademisyenlerin danışmanlık faaliyetlerinde aktif rol aldığını ve danışmanlık katkılarının çeşitli üniversitelere yayıldığını göstermektedir. Ayrıca, farklı üniversitelerden danışmanların benzer katkı oranlarıyla sürece dahil olması, akademik danışmanlıkların belirli kurumlarda yoğunlaşmadığını, aksine yaygın ve dengeli bir katılım sergilendiğini ortaya koymaktadır.

3.6. Çocuk Edebiyatı Alanında Hazırlanan Lisansüstü Tez Yazarlarının Biyolojik Cinsiyet Dağılımları

Aşağıda çocuk edebiyatı alanında yapılmış lisansüstü tez yazarlarının biyolojik cinsiyet dağılımlarını gösteren Tablo 10 ve açıklamaları yer almaktadır.

Tablo 10. 2023 yılında yapılmış çocuk edebiyatı odaklı tezlerin yazarlarının biyolojik cinsiyet dağılımları

Biyolojik Cinsiyet	f	%
Kadın	21	58.33
Erkek	15	41,67
Toplam	36	100

2023 yılında çocuk edebiyatı alanında hazırlanan lisansüstü tezlerin yazarlarının biyolojik cinsiyetleri incelendiğinde tezlerde baskın cinsiyetin kadın araştırmacılar olduğu görülmektedir($f=21$). Toplamda 36 lisansüstü incelenmiş ve tezlerin %58,33'ü kadın yazarlar tarafından yazılmıştır($f=21$). Erkek yazarların oranı %41,66'dır($f=15$). Kadın araştırmacıların sayıca fazla olması, çocuk edebiyatı alanına erkek yazarlardan daha fazla ilgi gösterdiklerinin ve alanın gelişiminde söz sahibi olduklarının göstergesi niteliğindedir.

Tablo 11. 2024 yılında yapılmış çocuk edebiyatı odaklı tezlerin yazarlarının biyolojik cinsiyet dağılımları

Biyolojik Cinsiyet	f	%
Kadın	26	83,9
Erkek	5	16,1
Toplam	31	100

Tablo 11'e göre araştırmaya katılan toplam 31 kişiden 26'sı (%83,9) kadın, 5'i ise (%16,1) erkektir. Bu sonuçlar örnekleme kadın katılımcıların erkek katılımcılara göre oldukça fazla olduğunu ortaya koymaktadır. Çalışmanın geneline bakıldığında, kadınların katılım oranının yüksek olması, elde edilen verilerin yorumlanmasında dikkate alınması gereken önemli bir faktördür.

3.7. Tezlerin Konulara Göre Dağılımı

Aşağıda çocuk edebiyatı alanında yapılmış lisansüstü çalışmaların konularına göre dağılımını gösteren Tablo 12 ve açıklamaları yer almaktadır

Tablo 12. 2023 yılında yapılmış çocuk edebiyatı odaklı tezlerin konulara göre dağılımı

<i>Konu Kategorisi</i>	<i>Frekans</i>
Değerler eğitimi	3
Eğitsel iletiler/öğeler	3
Estetik ölçütler	3
Çocuk edebiyatı ilkelerine uygunluk	2
Sürelî yayınlar	2
Kök değerler	2
Söz varlığı	2
Yazar-eser inceleme	1

Lisansüstü çalışmaların incelenmesi	1
Mizah	1
Türkçe öğretimine katkısı	1
Karakter eğitimi	1
Çocuğa görelilik	1
Veganlık- vejetaryenlik konulu çocuk kitapları	1
Okuma tutum ve motivasyonu, okur öz algısına etkisi	1
Çocuk eğitimi	1
21. yüzyıl becerileri	1
Çocuk romanında tematik dönüşüm	1
Yapı- izlek- metinlerarasılık	1
Söylem işaretleyicileri	1
Masal	1
Duyarlık eğitimi	1
Karakterle özdeşim kurma	1
Yazar karşılaştırma	1
Dil bilgisi öğretimi	1
Ekoleştirme	1

Tezlerin odaklandığı konular 26 kategori altında gruplandırılmış ve sıklık değerleri Tablo 12'ye yansıtılmıştır. Odak noktası çocuk edebiyatı olan tezlerin konularının ağırlıklı olarak değerler eğitimi (f=3), eğitsel iletiler/öğeler (f=3), estetik ölçütler (f=3) olduğu görülmektedir. Çocuk edebiyatının Türkçe öğretimine katkısı konusunda yalnızca bir çalışma yapılmıştır. Çocuk edebiyatı metinlerinin Türkçe öğretimi noktasında öğrenciler üzerinde etkili olup olmadığı ortaya konmalıdır. Bu nedenle çocuk edebiyatı araştırmalarının konusu eksik olan bu noktaları tamamlayacak şekilde belirlenmelidir. Ayrıca veganlık- vejetaryenlik konulu çocuk kitaplarının incelendiği lisansüstü çalışma konu bakımından dikkat çekicidir.

Aşağıda çocuk edebiyatı alanında yapılmış lisansüstü çalışmaların konularına göre dağılımını gösteren Tablo 13 ve açıklamaları yer almaktadır

Tablo 13. 2024 yılında yapılmış çocuk edebiyatı odaklı tezlerin konulara göre dağılımı

<i>Konu Kategorisi</i>	<i>Frekans</i>
Yazar-eser inceleme	13
Türkçe eğitime etkisi	2
Okuma kültürü	2
Okul ve öğretmen algısı	2
Çocuk edebiyatı eserlerinde karakterlerin benlik algısı	2
Çocuk edebiyatı eserlerinde öğretmen karakterlerin sunuluş biçimi	2
Lisansüstü çalışmaların incelenmesi	2
Fantastik çocuk edebiyatının okuma becerisine etkisi	1
Çocuk edebiyatı eserlerini kullanma bakımından Türkçe öğretmenlerinin öz yeterliliği	1
Çocuk edebiyatı eserlerinde halk kültürü	1

Çocuk edebiyatı eserlerinde deprem	1
Çizgi filmlerin dil ve anlatımı	1
Korku romanları	1
Değerler eğitimi	1
Çocuk hakları	1
Eğitsel iletiler	1
Göç teması	1

Tablo 13, araştırmada incelenen konu kategorilerinin frekans dağılımını göstermektedir. En yüksek frekansa sahip olan kategori “Yazar-eser inceleme” olup, toplam 13 çalışmayı kapsamaktadır. Diğer önemli kategoriler arasında “Türkçe eğitimine etkisi”, “Okuma kültürü”, “Okul ve öğretmen algısı”, “Çocuk edebiyatı eserlerinde karakterlerin benlik algısı”, “Çocuk edebiyatı eserlerinde öğretmen karakterlerin sunuluş biçimi” ve “Lisansüstü çalışmaların incelenmesi” yer almakta ve her biri 2’şer çalışmayı içermektedir. Diğer konu başlıkları ise daha az sayıda, genellikle tekil çalışmalardan oluşmaktadır. Bu dağılım, araştırma alanında yazar-eser incelemelerinin ve eğitimle ilgili temaların daha çok ilgi gördüğünü göstermektedir. Ayrıca çocuk edebiyatı ve onun çeşitli temaları üzerine farklı konuların da incelendiği görülmektedir.

3.8. Tezlerin Anahtar Kelimelere Göre Dağılımı

Çocuk edebiyatı alanında hazırlanan lisansüstü tezlerin anahtar kelime kullanım sıklığına Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14. 2023 yılında yapılmış çocuk edebiyatı odaklı tezlerde en fazla kullanılan anahtar kavramlar

Sıra	Anahtar Sözcük	f	%	Sıra	Anahtar Sözcük	f	%
1	Çocuk Edebiyatı	26	25,49	53	Dil	1	0,98
2	Değerler Eğitimi	4	3,92	54	Dil bilgisi	1	0,98
3	Edebiyat	4	3,92	55	Dil edinimi	1	0,98
4	Çocuk Kitapları	3	2,94	56	Doküman inceleme	1	0,98
5	Eğitsel İletim	3	2,94	57	Doğa ve edebiyat	1	0,98
6	Estetik	3	2,94	58	Doğan Gündüz	1	0,98
7	Masal	2	1,96	59	Duyarlık	1	0,98
8	Değer	2	1,96	60	Duyarlık eğitimi	1	0,98
9	Kök Değerler	2	1,96	61	Dış yapı	1	0,98
10	Anti masal	1	0,98	62	Edebiyat estetiği	1	0,98
11	Arstrid Lindgren	1	0,98	63	Ekoeleştirme	1	0,98
12	Aslı Der	1	0,98	64	Estetik eğitim	1	0,98
13	Binbir Gece Masalları	1	0,98	65	Eğitim	1	0,98
14	bBçim	1	0,98	66	Fantastik tür	1	0,98
15	Cahit Zarifoğlu	1	0,98	67	Farklılık	1	0,98
16	Dergi	1	0,98	68	Fatih Erdoğan	1	0,98

17	21. yüzyıl becerileri	1	0,98	69	GDÇGEV	1	0,98
18	Abbas Cılga	1	0,98	70	Geçiş ve bağlantı ifadeleri	1	0,98
19	İçerik	1	0,98	71	Gülten Dayıoğlu	1	0,98
20	İçerik unsurları	1	0,98	72	H. Salih Zengin	1	0,98
21	İsmail Güçtaş	1	0,98	73	Hasan Latif Sarıyüce	1	0,98
22	Karakter	1	0,98	74	Hüseyin Güney	1	0,98
23	Karakter	1	0,98	75	İç yapı	1	0,98
24	Karakter eğitimi	1	0,98	76	Lisansüstü tez	1	0,98
25	Karşılaştırmalı edebiyat	1	0,98	77	Şermin Yaşar	1	0,98
26	Mavisel Yener	1	0,98	78	Şiir	1	0,98
27	Metinlerarasılık	1	0,98	79	Schwartz değerler ölçeği	1	0,98
28	Mizah	1	0,98	80	Sevim Ak	1	0,98
29	Muzaffer İzgü	1	0,98	81	Sorun odaklılık	1	0,98
30	Okuma kültürü	1	0,98	82	Strateji	1	0,98
31	Okuma motivasyonu	1	0,98	83	Söylem işaretleyicileri	1	0,98
32	Okuma tutumu	1	0,98	84	Söz varlığı	1	0,98
33	Okur öz algısı	1	0,98	85	Sözcük türleri	1	0,98
34	Okur-tepki kuramı	1	0,98	86	Tematik dönüşüm	1	0,98
35	Ortaokul Türkçe ders kitapları	1	0,98	87	Tematik unsurlar	1	0,98
36	Problem çözme becerisi	1	0,98	88	TRT Çocuk dergisi	1	0,98
37	Türkçe öğretimi	1	0,98	89	TUDEM	1	0,98
38	Valerie Thomas	1	0,98	90	Türkiye Diyanet Vakfı	1	0,98
39	Veganlık	1	0,98	91	Türkçe	1	0,98
40	Vejetaryenlik	1	0,98	92	Türkçe ders kitabı	1	0,98
41	Yapı-izlek	1	0,98	93	Türkçe dersi öğretim programı	1	0,98
42	Yapısal özellikler	1	0,98	94	Türkçe eğitimi	1	0,98
43	Yazılı dil	1	0,98	95	Çocuk edebiyatında estetik ölçütler	1	0,98
44	Çeto	1	0,98	96	Çocuk edebiyatının temel ilkeleri	1	0,98
45	Çeviri metinler	1	0,98	97	Çocuk eğitimi	1	0,98
46	Çevre bilinci	1	0,98	98	Çocuk romanları	1	0,98
47	Çitlembik	1	0,98	99	Çocuk ve aile	1	0,98
48	Çocuk	1	0,98	100	Çocuk şiirleri	1	0,98
49	Çocuk dergisi	1	0,98	101	Çocuğa görelilik	1	0,98
50	Ödüllü çocuk romanı	1	0,98	102	Öğretmen	1	0,98
51	Öyküleyici metinler	1	0,98				
52	Özdeşim	1	0,98				

2023 yılında yapılmış çocuk edebiyatına yönelik 36 lisansüstü çalışmanın anahtar kelimeleri analiz edilmiştir. 102 farklı anahtar kelimenin kullanıldığı belirlenmiştir. Tablo 14'e

bakıldığında çocuk edebiyatına ilişkin lisansüstü tezlerde en fazla tekrar eden anahtar kelimelerin sırasıyla çocuk edebiyatı (f=26), değerler eğitimi (f=4), edebiyat (f=4), çocuk kitapları (f=3), eğitsel ileti (f=3), estetik (f=3), masal (f=2), değer (f=2), kök değerler (f=2) olduğu görülmektedir.

Tablo 14, çocuk edebiyatı alanında gerçekleştirilen çalışmalarda öne çıkan anahtar kelimelerin frekans ve yüzde dağılımlarını kapsamlı şekilde ortaya koymaktadır. Analiz edilen veriler doğrultusunda, “çocuk edebiyatı” anahtar kelimesinin %25,49 ile çalışmalarda en yaygın kullanılan kavram olduğu görülmektedir. Bu durum, çocuk edebiyatının araştırma alanının temel odağını oluşturduğunu göstermektedir. “değerler eğitimi” ve “edebiyat” gibi temalar ise %3,92’lik oranlarla önemli alt başlıklar olarak dikkat çekmekte; çocuk edebiyatı çalışmalarının aynı zamanda eğitim ve kültürel değerler çerçevesinde ele alındığını işaret etmektedir. Ayrıca, “çocuk kitapları”, “eğitsel ileti” ve “estetik” gibi anahtar kelimelerin de görece yüksek sıklıkta kullanılması, disiplinler arası ve çok boyutlu yaklaşımların varlığına işaret etmektedir. Daha düşük frekanslarla yer alan anahtar kelimeler ise çocuk edebiyatının tematik çeşitliliğini ve metodolojik zenginliğini yansıtmaktadır. Bu bulgular, çocuk edebiyatı alanındaki araştırmaların hem temel kavramsal çerçeveye bağlı kalarak hem de farklı alt disiplin ve temalar üzerinden derinlemesine incelendiğini göstermektedir. Dolayısıyla, çalışmalarda anahtar kavramların sistematik analizi, literatürdeki eğilimlerin anlaşılması ve gelecekteki akademik araştırmalara yön verilmesi açısından önemli bir temel oluşturmaktadır.

Tablo 15. 2024 yılında yapılmış çocuk edebiyatı odaklı tezlerde en fazla kullanılan anahtar kavramlar

Sıra	Anahtar Sözcük	f	%	Sıra	Anahtar Sözcük	f	%
1	Çocuk Edebiyatı	29	39,19	40	Estetik ve Eğitim	1	1,35
2	Çocuk	6	8,11	41	Çoklu Bakış Açısıyla Analiz	1	1,35
3	Türkçe Eğitimi	4	5,41	42	Göç	1	1,35
4	Masal	3	4,05	43	Edebiyat Eleştirisi	1	1,35
5	Değer	3	4,05	44	Resimli Kitap	1	1,35
6	Çocuk Edebiyatının Temel İlkeleri	2	2,70	45	Sorun Odaklı Çocuk Edebiyatı	1	1,35
7	Öğretmen	2	2,70	46	Eleştirel Söylem Analizi	1	1,35
8	Okuma Kültürü	2	2,70	47	Öğrenci	1	1,35
9	Okuma	2	2,70	48	Çocuk Edebiyatının Temel Unsurları	1	1,35
10	Yaratıcı Düşünme	1	1,35	49	Melike Günyüz	1	1,35
11	Okul	1	1,35	50	Kütüphane İmgesi	1	1,35
12	Çocuk Edebiyatı İlkeleri	1	1,35	51	Kütüphane	1	1,35
13	Okuma Eğitimi	1	1,35	52	Çocuk Edebiyatı Yapıtları	1	1,35
14	Değerler Eğitimi	1	1,35	53	Doküman İnceleme	1	1,35
15	Kök Değerler	1	1,35	54	Çocuğa Görelik	1	1,35
16	Behiç Ak	1	1,35	55	Can Göknil	1	1,35
17	Miyase Sertbarut	1	1,35	56	Karakter Özellikleri	1	1,35
18	Özgür Aras Tüfek	1	1,35	57	Cinsiyet Dağılımı	1	1,35

19	Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme	1	1,35	58	Benlik Algısı	1	1,35
20	Tahir Alangu	1	1,35	59	Çocuk Kitapları	1	1,35
21	Çocuk Hakları	1	1,35	60	Çocuk Yazını	1	1,35
22	Çocuk Romanı	1	1,35	61	Grotesk	1	1,35
23	Estetik	1	1,35	62	Karnavalesk Unsurlar	1	1,35
24	Eğitsel İletiler	1	1,35	63	Karnavalizm	1	1,35
25	Roald Dahl	1	1,35	64	Özgür Balpınar	1	1,35
26	Çağdaş Türk Çocuk Edebiyatı	1	1,35	65	Öykü	1	1,35
27	Fantastik Edebiyat	1	1,35	66	Abdullah Harmancı	1	1,35
28	Lisansüstü Çalışmalar	1	1,35	67	İhmal Amca	1	1,35
29	Betimsel Analiz	1	1,35	68	Okuduğunu Anlama	1	1,35
30	Geçerlik ve Güvenilirlik	1	1,35	69	Problem Çözme	1	1,35
31	Ölçek Geliştirme	1	1,35	70	Distopya	1	1,35
32	Türkçe Öğretmeni	1	1,35	71	Anıl Basılı Kitapları	1	1,35
33	Motif	1	1,35	72	Tema	1	1,35
34	Münir Hayri Egeli	1	1,35	73	Öğretim Programı	1	1,35
35	Hikaye ve Masal	1	1,35	74	Korku Unsurları	1	1,35
36	Naime Halit Yaşaroğlu	1	1,35	75	Gotik Edebiyat	1	1,35
37	Roman	1	1,35	76	Çocuk Okur		
38	Hikaye	1	1,35	77	Çocuk Kitapları		
39	Halk Kültürü	1	1,35	78	Okuma Metinleri		
79	Türk Çocuk Edebiyatı	1	1,35	92	Feridun Oral		
80	Deprem	1	1,35	93	Yaş Grupları		
81	Doğal Afet	1	1,35	94	Çizgi Film		
82	Koray Avcı Çakman	1	1,35	95	Sürelî Yayınlar		
83	Çoklu Zeka	1	1,35	96	Çocuk Dergileri		

2024 yılında lisansüstü çalışmalardaki anahtar sözcüklerin dağılımı, çalışmaların çok geniş ve zengin bir tematik çeşitliliğe sahip olduğunu göstermektedir. En sık kullanılan anahtar sözcük “Çocuk Edebiyatı” olup, toplamda 29 kez geçmektedir. Bu anahtar sözcüğün yüksek frekansı, çalışmanın temel odak noktasının çocuk edebiyatı olduğunu açıkça ortaya koymaktadır. Bunu, “çocuk” (f=6) ve “Türkçe eğitimi” (f=4) anahtar sözcükleri takip etmektedir; bu durum araştırmanın çocuk odaklı olduğu kadar eğitim alanına da yoğunlaştığını göstermektedir. “masal” ve “değer” gibi kavramlar da üçer kez geçerek, edebi türler ve değerler eğitiminin önemini vurgulamaktadır.

Anahtar sözcükler arasında “çocuk edebiyatının temel ilkeleri”, “öğretmen”, “okuma kültürü” ve “okuma” gibi kavramlar da birden fazla kez yer alarak, çalışmanın sadece çocuk edebiyatını incelemekle kalmayıp, bunun eğitim süreçleri, öğretmen rolleri ve okuma alışkanlıkları ile de bağlantılı olduğunu göstermektedir.

Diğer yandan, “değerler eğitimi”, “çocuk hakları”, “fantastik edebiyat”, “edebiyat eleştirisi”, “göç”, “distopya”, “korku unsurları” gibi çok çeşitli temalar, çalışmanın disiplinlerarası bir bakış açısıyla geniş kapsamlı ve derinlemesine bir inceleme olduğunu desteklemektedir. Ayrıca, “Roald Dahl”, “Behiç Ak”, “Miyase Sertbarut” gibi yazar isimlerinin de anahtar sözcükler arasında yer alması, belirli eserler ve yazarlar özelinde de odaklanmalar olduğunu göstermektedir.

Bu kapsamda, anahtar sözcüklerin dağılımı çalışmanın hem çocuk edebiyatı alanındaki temel kavramlara hem de sosyal, kültürel ve pedagojik boyutlara odaklandığını ortaya koymaktadır. Bu durum, çalışmanın çocuk edebiyatını çok yönlü ele aldığı ve farklı temalar arasında etkileşim kurarak zengin bir analiz sunduğu anlamına gelmektedir.

3.9. Tezlerin Yöntemlere Göre Dağılımı

Aşağıda çocuk edebiyatı alanında yapılmış lisansüstü çalışmaların yöntemlere göre dağılımını gösteren Tablo 8 ve açıklamaları yer almaktadır.

Tablo 16. 2023 yılında yapılmış çocuk edebiyatı odaklı tezlerin yöntemlere göre dağılımı

Yöntem	Yüksek lisans	Doktora	Genel Toplam	%
	f	f	f	
Nitel	32	1	33	91,66
Nicel	2	1	3	8,33

Tablo 16 incelendiğinde, lisansüstü çalışmaların büyük ölçüde nitel araştırma yaklaşımı etrafında şekillendiği görülür. Tezlerin yaklaşık %92’si nitel yöntemle hazırlanmış olup, yalnızca sınırlı sayıda çalışma nicel veri toplama tekniklerine başvurmuştur. Balta (2019) ve İncik (2022) yaptıkları çalışmalarda çoğunlukla nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığını belirtmiştir. Bu durumda çocuk edebiyatı konulu güncel lisansüstü tezlerin yöntem bakımından geçmişle paralellik gösterdiği anlaşılmaktadır. Araştırmalarda nitel yöntemlerin baskınlığı dikkat çekici olmakla birlikte, nicel yöntemlerin sınırlı düzeyde temsil edilmesi önemli bir eksiklik olarak değerlendirilebilir. Alan yazında nitel veriler derinlemesine analizler sunarken, nicel yöntemler geniş örneklemeler üzerinden genellenebilir sonuçlara ulaşılmasını sağlar.

Tablo 17. 2024 yılında yapılmış çocuk edebiyatı odaklı tezlerin yöntemlere göre dağılımı

Yöntem	Yüksek lisans	Doktora	Genel Toplam	%
	f	f	f	
Nitel	29	1	30	96,8
Nicel	1	-	1	3,2

2024 yılında incelenen tezlerin büyük çoğunluğunda nitel araştırma yöntemlerinin tercih edildiği görülmektedir. Toplam 31 tezdten 30’u (%96,8) nitel, yalnızca biri (%3,2) nicel yöntemle hazırlanmıştır. Özellikle yüksek lisans düzeyinde nitel yaklaşım belirgin biçimde öne çıkmakta; doktora düzeyinde ise yalnızca bir çalışmada nitel yöntem tercih edilmiştir. Ancak, nicel yöntemlerin bu denli sınırlı kullanımı, alandaki önemli bir boşluğa işaret etmektedir. Nicel araştırmalar, özellikle geniş örneklemelere dayalı olarak genellenebilir sonuçlar üretme ve

ölçülebilir veriler sunma açısından büyük önem taşımaktadır. Ayrıca, nitel bulguların nicel verilerle desteklenmemesi, araştırma sonuçlarının geçerlilik ve güvenilirlik açısından sınırlı kalmasına neden olabilir. Bu nedenle, gelecekte yapılacak çalışmalarda nicel yöntemlerin daha fazla yer alması, hem kuramsal hem uygulamalı bilgi üretimi açısından önem arz etmektedir.

3.10. Tezlerin Veri Analiz Tekniğine Göre Dağılımı

Aşağıda çocuk edebiyatı alanında yapılmış lisansüstü çalışmaların veri analiz tekniğine göre dağılımını gösteren Tablo 18, Tablo 19 ve açıklamaları yer almaktadır.

Tablo 18. 2023 yılında yapılmış çocuk edebiyatı odaklı tezlerin veri analiz tekniğine göre dağılımı

Veri Analiz Teknikleri		Yüksek Lisans	Doktora
		f	f
NİTEL	Betimsel analiz	21	1
	İçerik analizi	12	1
NİCEL	Bağımlı ve bağımsız T testi	—	1
	İçerik analizi	—	1
	Bibliyometrik analiz	1	—

2023 yılında incelenen tezlerde kullanılan veri analiz tekniklerine bakıldığında, ağırlıklı olarak nitel analiz tekniklerinin tercih edildiği görülmektedir. Yüksek lisans tezlerinde en sık kullanılan yöntemler arasında betimsel analiz (f=21) ve içerik analizi (f=12) öne çıkarken, doktora düzeyinde her iki teknikten de yalnızca birer örneğe rastlanmıştır. Nicel analiz teknikleri ise son derece sınırlı kullanılmıştır. Doktora düzeyinde bir çalışmada bağımlı ve bağımsız t-testi ile nicel içerik analizi kullanılmış; yüksek lisans düzeyinde ise yalnızca bir çalışmada bibliyometrik analiz yer almıştır.

Tablo 19. 2024 yılında yapılmış çocuk edebiyatı odaklı tezlerin veri analiz tekniğine göre dağılımı

Veri Analiz Teknikleri		Yüksek Lisans	Doktora
		f	f
NİTEL	Betimsel analiz	16	—
	İçerik analizi	10	1
	Doküman analizi	3	—

KARMA	Bağımlı ve bağımsız T testi +		
	İçerik analizi	1	–

Araştırmalarda kullanılan veri analiz teknikleri incelendiğinde, tezlerin büyük çoğunluğunun nitel analiz tekniklerine dayandığı görülmektedir. Yüksek lisans düzeyinde en çok tercih edilen yöntemler arasında betimsel analiz (f=16) ve içerik analizi (f=10) yer almaktadır. Ayrıca, 3 çalışmada doküman analizi tekniğine başvurulmuştur. Doktora düzeyinde yalnızca bir tezde içerik analizi uygulanmıştır. Karma yöntemle hazırlanmış tek bir çalışmada ise bağımlı ve bağımsız t-testi ile içerik analizinin birlikte kullanıldığı görülmektedir. Nicel analiz tekniklerinin ve karma desenlerin oldukça sınırlı kullanılması dikkat çekicidir.

Veri analiz tekniklerinin dağılımı, araştırmacıların büyük ölçüde nitel yaklaşımlara yöneldiğini ortaya koymaktadır. Ancak istatistiksel analizlerin ve karma yöntemlerin neredeyse hiç tercih edilmemesi, metodolojik çeşitlilik açısından ciddi bir eksikliklerdir. Özellikle bağımlı ve bağımsız t-testi gibi temel nicel analizler, gruplar arası karşılaştırmalarda veya ön-son test tasarımlarında etkili sonuçlar üretebilir. Sadece bir çalışmada bu testlerin kullanılması, nicel ölçümleme imkânlarının yeterince değerlendirilmediğini göstermektedir. Bu durum, özellikle geniş örneklemelerden genellenebilir sonuçlar çıkarma ya da uygulamalı etkileri ölçme gibi olanakların göz ardı edilmesine yol açmaktadır.

3.11. Tezlerin Sonuç Bölümlerine İlişkin Değerlendirme

2023-2024 yıllarında çocuk edebiyatı alanında hazırlanan lisansüstü tezlerin çoğunluğu, çocuk edebiyatı eserlerinin çeşitli açılardan incelendiği çalışmalardan oluşmaktadır. Bu çalışmaların büyük bir kısmı, eserlerin değerler eğitimi, kök değerler, eğitsel iletiler ile eserlerin iç ve dış yapı özellikleri gibi edebi ve pedagojik boyutlarını kapsamlı biçimde ele almıştır. İncelenen tezlerde, çocuk edebiyatı eserlerinin sadece edebi niteliklerinin değil, aynı zamanda eğitsel amaçlarına ve çocukların gelişim süreçlerine olan katkılarının da değerlendirildiği görülmektedir.

Tezlerin sonuç bölümlerinde, ele alınan çocuk edebiyatı eserlerinin çocuk edebiyatı ilkelerine uygunluk gösterdiği, çocuklarda olumlu davranış ve değerlerin geliştirilmesinde etkili olduğu ve eğitsel iletilerin başarıyla kazandırılabilirdiği ifade edilmiştir. Bu bulgular, çocuk edebiyatı eserlerinin sadece birer okuma materyali olmaktan öte, çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerine de hizmet eden önemli araçlar olduğunu ortaya koymaktadır.

Diğer çalışmalardan farklı olarak, çocuk edebiyatı ürünleriyle planlanan dil bilgisi öğretiminin ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin dil bilgisi başarısına etkisini inceleyen bir çalışmada, çocuk edebiyatı materyallerinin dil bilgisi öğretiminde öğrencilerin başarısını artırdığı belirlenmiştir. Ayrıca, öğrencilerle yapılan görüşme formlarının analizinden, çocuk edebiyatı ürünlerinin dil bilgisi öğretiminde kullanımı sürecinin öğrenciler açısından eğlenceli, etkili ve kalıcı öğrenmeye olanak sağladığı sonucuna ulaşılmıştır (Özgül, 2023).

Sonuç olarak, 2023-2024 döneminde yapılan lisansüstü çalışmalar, çocuk edebiyatı alanının hem teorik hem de uygulamalı açıdan zenginleştiğine işaret etmektedir. Değerler eğitimi ve yapı analizi odaklı araştırmaların yanı sıra, çocuk edebiyatının farklı eğitim alanlarında kullanılabilirliğini ortaya koyan nicel ve nitel çalışmaların artırılması, alanın gelişimi için önemli bir gereklilik olarak görülmektedir.

Çocuk edebiyatı alanındaki lisansüstü tezleri inceleyen İncik (2023) tarafından yapılan araştırmada, bu alanda gerçekleştirilen çalışmaların büyük ölçüde nitel yöntemlere dayandığı tespit edilmiştir. Doktora düzeyinde hazırlanan tez sayısının oldukça az olduğu gözlenmiş, bu durumun alanın gelişimi açısından bir eksiklik oluşturduğu vurgulanmıştır. Tezlerin konu dağılımı incelendiğinde, ağırlıklı olarak çocuk edebiyatı eserlerinin ve yazarlarının detaylı incelenmesi ile değerler eğitimi temalarının öne çıktığı görülmüştür. Bu sonuçlar, çocuk edebiyatı alanında araştırmaların daha çok teorik ve analiz odaklı yürütüldüğünü, nicel araştırmaların ve uygulamalı çalışmaların ise sınırlı kaldığını göstermektedir. Dolayısıyla, alanda metodolojik çeşitliliğin artırılması ve özellikle nicel yöntemlerin kullanımının teşvik edilmesi, çocuk edebiyatının daha kapsamlı ve derinlemesine anlaşılması için önem arz etmektedir.

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırma sonucunda 2023-2024 yıllarında “Türkçe Eğitimi Bilim Dalı”nda hazırlanmış çocuk edebiyatı konulu erişim izni bulunan 67 lisansüstü tezin yazıldığı tespit edilmiştir. Araştırma kapsamında incelenen 67 lisansüstü teze yönelik sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Araştırma bulgularına göre 2023-2024 yılında 64 yüksek lisans tezi çalışması ve 3 doktora tezi çalışması yapılmıştır. Yüksek lisans tezlerinin sayısının doktora tezlerinden fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca benzer olarak İncik (2023) yaptığı çalışmada çocuk edebiyatı alanında 1993-2022 yılları arasında 601 yüksek lisans, 99 doktora tezi olduğunu ifade etmiştir. Doktora programlarına katılımın yüksek lisansa göre az olması kabul şartlarının daha zor ve araştırma sürecinin daha uzun olmasıyla açıklanabilir.

Çocuk edebiyatı alanında hazırlanmış lisansüstü tezlerin üniversitelere göre dağılımı, akademik üretimin belirli yükseköğretim kurumlarında yoğunlaştığını göstermektedir. Tablo 2 verilerine göre, en yüksek tez oranına sahip üniversitenin %19,44 ile Siirt Üniversitesi olduğu görülmektedir. Bu üniversiteyi sırasıyla Necmettin Erbakan Üniversitesi (%11,11) ve Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (%8,33) izlemektedir. Diğer üniversitelerdeki tez oranlarının %2,77 ile %5,55 arasında değiştiği dikkate alındığında, üretimin belirli kurumlarda yoğunlaştığı söylenebilir. Bu sonuç Balta(2019) ve Sevim’in (2020) ulaştığı sonuçlarla farklılık gösterir. Balta(2019) ve Sevim(2020) en fazla çalışmanın Ankara Üniversitesinde yapıldığını tespit etmiştir.

2024 yılına ait güncel verilere bakıldığında ise, bu yıl içinde en fazla tezin Yıldız Teknik Üniversitesi (%19,4) bünyesinde hazırlandığını ortaya koymaktadır. Bu üniversiteyi Afyon Kocatepe Üniversitesi (%9,7), Sakarya Üniversitesi ve Dokuz Eylül Üniversitesi (%6,5) takip etmektedir. Diğer üniversitelerin her biri %3,2 oranında katkı sağlamıştır. Bu bulgular, alandaki akademik üretimin bazı üniversitelerde kümелendiğini, ancak aynı zamanda ülke genelinde farklı üniversitelerde de çalışmaların yürütüldüğünü göstermektedir.

Bu veriler, önceki araştırmalarla karşılaştırıldığında dikkat çekici bir değişimi ortaya koymaktadır. Örneğin, Sevim (2020), 1987-2020 yılları arasında yapılan 682 lisansüstü çalışmanın önemli bir bölümünün Ankara'daki üniversitelerde (özellikle Ankara Üniversitesi) yoğunlaştığını belirtmiştir. Ancak son yıllarda yapılan tezlerin dağılımı incelendiğinde, Ankara'daki üniversitelerin ilk sıralarda yer almadığı, bunun yerine Anadolu'daki üniversitelerin öne çıktığı görülmektedir. Bu durum, çocuk edebiyatı alanındaki akademik çalışmaların coğrafi olarak daha yaygın hâle geldiğini ve merkezin dışına taşındığını ortaya koymaktadır.

Çocuk edebiyatı alanındaki lisansüstü tezlerin enstitülere göre dağılımı incelendiğinde, çalışmaların büyük ölçüde Sosyal Bilimler Enstitüsü ve Eğitim Bilimleri Enstitüsü bünyesinde yürütüldüğü görülmektedir. Her iki yılda da bu alanın, sosyal bilimler ve eğitim bilimleri disiplinleri arasında yer aldığını ve bu bağlamda iki temel akademik yapı altında şekillendiğini ortaya koymaktadır. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün bazı üniversitelerde bulunmaması, tezlerin ağırlıklı olarak Sosyal Bilimler Enstitüsü çatısı altında yürütülmesini açıklamaktadır. Ayrıca doktora tezlerinin sınırlı sayıda ve yalnızca bazı enstitülerde yürütülmesi, bu alandaki derinlemesine akademik üretimin henüz sınırlı olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, çocuk edebiyatı alanındaki akademik çalışmaların kurumsal olarak çeşitlenmekle birlikte, hâlâ belirli enstitü yapılanmalarıyla sınırlı kaldığını ortaya koymaktadır. Bu durum, daha önceki çalışmalarda sosyal bilimler enstitülerinde, eğitim bilimleri enstitülerine oranla daha fazla sayıda tez hazırlandığı yönündeki bulgularla örtüşmektedir (Balcı, 2012).

Araştırma kapsamında analiz edilen tez yazarlarının danışman ünvanlarına bakıldığında elde edilen veriler çocuk edebiyatı alanındaki akademik üretimin tüm akademik kademelere yayılmış olduğunu, ancak zaman içerisinde ünvan dağılımlarında değişim yaşandığını göstermektedir. İncik'in (2023), 1993-2022 yılları arasında çocuk edebiyatı alanında yapılmış lisansüstü çalışmaları danışmanların ünvanlarına göre incelediği araştırmasında ise danışmanlık görevini en çok Yrd. Doç. Dr./Dr. Öğretim Üyesi ünvanlı akademisyenlerin (f=273, %39,02) üstlendiği, bunu sırasıyla Prof. Dr. (f=221, %31,79) ve Doç. Dr. (f=194, %27,89) ünvanlı akademisyenlerin takip ettiği belirtilmiştir. Son dönemlerde bu sorumluluğun giderek Prof. Dr. ve Doç. Dr. düzeyindeki akademisyenlere kaydığı dikkat çekmektedir. Bu durum, hem alanın kurumsallaşma düzeyindeki gelişimi hem de akademik yönlendirme sorumluluğunun daha üst düzey kadrolara doğru aktarılması açısından anlamlıdır. Akademik yayınların da benzer biçimde üst ünvanlara sahip akademisyenlerde yoğunlaşması, araştırma faaliyetlerinin kurumsal olgunlukla birlikte daha geniş bir akademik paydaş grubuna yayıldığını göstermektedir.

2023 ve 2024 yıllarında çocuk edebiyatı alanında yapılan tezlerin danışman profilleri incelendiğinde, danışmanlık katkılarının hem akademik ünvanlar hem de kurumsal dağılım açısından dengeli bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. 2023 yılında en fazla danışmanlık yapan akademisyenlerin Prof. Dr. Rezan Karakaş ve Doç. Dr. Mehmet Halil Sağlam olması ve her iki ismin de Siirt Üniversitesi'nde görev yapıyor olması, bu üniversitenin alandaki tez üretiminde belirleyici bir rol oynadığını göstermektedir.

2024 yılı verileri ise danışmanlık katkısının daha yaygın bir yapıya büründüğünü ortaya koymaktadır. Prof. Dr. Bayram Baş ve Prof. Dr. Ali Fuat Arıcı, Yıldız Teknik Üniversitesi

bünyesinde görev yaparken, Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Özdemir Sakarya Üniversitesi'nde, Dr. Öğr. Üyesi Bilal Uysal ise Afyon Kocatepe Üniversitesi'nde görev yapmaktadır. Farklı üniversitelerden akademisyenlerin ikiye tezle sürece dâhil olması, danışmanlık faaliyetlerinin belirli kurumlarda yoğunlaşmadığını, aksine ülke genelinde dengeli bir biçimde dağıldığını göstermektedir. Hem profesör hem de doktor öğretim üyesi düzeyindeki akademisyenlerin aktif biçimde danışmanlık yapması, alandaki akademik çeşitliliği ve kurumsal katılımı güçlendiren önemli bir göstergedir.

Bu bulgular, çocuk edebiyatı alanında yapılan lisansüstü çalışmaların yalnızca belli başlı üniversitelerle sınırlı kalmadığını; farklı akademik çevrelerin sürece katkı sunduğunu ve alanın gelişimine kolektif bir katkının sağlandığını ortaya koymaktadır.

Her iki yılda da kadınların hem tez yazarı hem de katılımcı olarak sürece daha yoğun biçimde dâhil olmaları, elde edilen bulguların yorumlanmasında dikkate alınması gereken önemli bir değişken olarak öne çıkmaktadır. Bu durum, çocuk edebiyatı alanının kadın araştırmacılar tarafından daha fazla sahiplenildiğine ve yönlendirildiğine işaret etmektedir.

2023 yılında yapılan tezlerde en çok ele alınan konuların değerler eğitimi ($f=3$), eğitsel iletiler/öğeler ($f=3$), estetik ölçütler ($f=3$), çocuk edebiyatı ilkelerine uygunluk ($f=2$), süreli yayınlar ($f=2$) ve kök değerler ($f=2$) olduğu belirlenmiştir. Bu durum, çocuk edebiyatı araştırmalarının temel olarak eğitsel içerik ve estetik değerler ekseninde şekillendiğini ortaya koymaktadır. Tablo 13'te yer alan frekans dağılımı incelendiğinde, çocuk edebiyatı alanında yapılan tezlerin en çok "yazar-eser inceleme" kategorisine odaklandığı görülmektedir. Bu kategori, toplam 13 çalışmayla alanın temel araştırma eksenlerinden biri olduğunu göstermektedir. Ayrıca, "Türkçe eğitimine etkisi", "okuma kültürü", "okul ve öğretmen algısı", "çocuk edebiyatı eserlerinde karakterlerin benlik algısı", "çocuk edebiyatı eserlerinde öğretmen karakterlerin sunuluş biçimi" ve lisansüstü çalışmaların incelenmesi" gibi konuların her birinin ikiye çalışmayla temsil edilmesi, çocuk edebiyatının eğitimsel, toplumsal ve psikolojik boyutlarının da araştırmalarda önemli yer tuttuğunu ortaya koymaktadır.

2023 yılında yapılan lisansüstü çalışmaların anahtar kelime analizi, çocuk edebiyatının araştırmaların temel odağı olduğunu göstermektedir. Bu sonuç Atalay Yakar(2019) ve Sevim'in(2020) ifade ettiği bulgular ile örtüşmektedir. "Çocuk edebiyatı", "değerler eğitimi" ve "edebiyat" gibi anahtar kelimeler, alanın eğitimsel ve kültürel boyutlarına vurgu yapmaktadır. Ayrıca, "çocuk kitapları", "eğitsel ileti" ve "estetik" gibi terimlerin yüksek frekansı, disiplinlerarası ve çok yönlü yaklaşımların varlığını ortaya koymaktadır. Bu bulgular, çocuk edebiyatı araştırmalarının temel kavramlar etrafında şekillendiği ve farklı alt temalarla derinleştiğini göstermektedir.2024 yılı lisansüstü tezlerinde en çok "çocuk edebiyatı" anahtar kelimesi öne çıkmıştır ($f=29$). Anahtar sözcükler arasında "çocuk edebiyatının temel ilkeleri", "öğretmen", "okuma kültürü" ve "okuma" gibi kavramların birden fazla kez yer alması, çalışmaların yalnızca çocuk edebiyatını değil, aynı zamanda eğitim süreçleri, öğretmen rolleri ve okuma alışkanlıklarıyla olan bağlantılarını da incelediğini göstermektedir. Ayrıca farklı edebi türler, temalar ve yazarlar da araştırmalarda yer almaktadır. Bu bulgular, alanın 2024 yılında çok yönlü ve derinlemesine ele alındığını ortaya koymaktadır.

Tablo 16'ya göre, çocuk edebiyatı alanındaki lisansüstü tezlerin büyük çoğunluğu (%92) nitel araştırma yöntemleriyle hazırlanmıştır. Nicel yöntemler ise oldukça sınırlı (%8) kullanılmıştır. Balta(2019) yaptığı araştırmada benzer sonuçları ifade etmiştir. 2024 verileri de benzer olup, 31 tezden 30'u nitel, sadece biri nicel yöntemle yapılmıştır. Nitel yaklaşım derinlemesine analizler sağlasa da, nicel yöntemlerin az kullanımı alanın genellenebilirlik ve geçerlilik açısından eksikliğini göstermektedir.

2023-2024 yıllarında incelenen tezlerde veri analiz teknikleri ağırlıklı olarak nitel yöntemlere dayanmaktadır. Nicel analiz yöntemleri oldukça sınırlı kalmaktadır. Bu durum, araştırmalarda metodolojik çeşitliliğin düşük olduğunu ve nicel analizlerin yeterince kullanılmadığını göstermektedir. Nicel tekniklerin az tercih edilmesi, genellenebilir sonuçlar elde etme ve uygulamalı etkileri ölçme açısından önemli bir eksikliktir.

5. ÖNERİLER

Türkçe öğretiminde kullanılan çocuk edebiyatı ürünlerinin niteliğinin kapsamlı bir şekilde incelenmesi önem arz etmektedir. Bu incelemeler yalnızca doküman analizi ve nitel yöntemlerle sınırlı kalmamalı, karma yöntemlerle çocukların edebi eserlerden nasıl etkilendiği de araştırılmalıdır. Çocuk edebiyatının Türkçe öğretimine katkılarına ilişkin çalışmaların yetersiz olması nedeniyle, özellikle temel dil becerilerinin geliştirilmesi bağlamında çocuk edebiyatı metinlerinin etkisi üzerine daha fazla araştırma yapılmalıdır.

Ayrıca, çocuk edebiyatı alanında doktora düzeyindeki çalışmaların artırılması, alanda derinleşme ve özgün bilgi üretimi açısından önemlidir. Bu doğrultuda, çocuk edebiyatı araştırmalarının eksik kalan noktalarını tamamlayacak yeni konu ve yöntemler geliştirilmelidir. Böylece hem eğitim hem de edebiyat alanına daha güçlü katkılar sağlanabilir.

KAYNAKÇA

Balcı, A. (2013). Türkiye'de çocuk edebiyatı üzerine hazırlanan lisansüstü tezler hakkında bir metaanaliz çalışması/a Meta-analysis study on post-graduate theses written on children's literature in Turkey. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9 (17), 195-206.

Balta, E. E. (2019). Çocuk edebiyatı üzerine yapılmış lisansüstü çalışmaların içerik analizi (2011- 2018 yılları). OPUS International Journal of Society Researches, 10 (17), 464-489. DOI: 10.26466/opus.510809

Baş, B. (2012). Türkçe Öğretimi Açısından Çocuk Edebiyatı. İstanbul: Kriter Yayıncılık.

Demircan, C. (2007). Çocuk edebiyatı konulu lisansüstü çalışmalar ile ilgili bir durum araştırması. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 0 (13), 23-35.

Dilidüzgün, S. (2013). Okul Öncesinde Çocuk Edebiyatı. Z. Güneş (Ed.) Çocuk Edebiyatında Masallar. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Yayınları.

Gürel, Z. ve Şimşek, T. (2005). Çocuk edebiyatı üzerine bir bibliyografya denemesi. Hece Dergisi Çocuk Edebiyatı Özel Sayısı, 104-105.

İncik, İ.H. (2023). Çocuk edebiyatı alanında hazırlanan tezlerin bibliyometrik analizi. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü. Tokat.

Karakaya, İ.(2012). Bilimsel araştırma yöntemleri. A. Tanrıöğen(Edt.), Ankara. Anı Yayıncılık

Karataş Ülger, E. (2022). Erken çocukluk dönemi edebiyatı temel kavramlar. P. Bağçeli Kahraman ve V. Bayraktar (Ed.), Erken çocukluk dönemi edebiyatı. (1. Baskı) içinde (s. 1-18). İstanbul. Lisans Yayınları.

Karatay, H. (2012). Çocuk edebiyatı metinlerinde bulunması gereken özellikler. T. Şimşek (Ed.), Kuramdan uygulamaya çocuk edebiyatı (2. Baskı) içinde (s. 81-127). Ankara. Grafiker Yayınları.

Özgül, M.K. (2005). Edebiyatın çocukluğu, çocukluğun edebiyatı. Hece Dergisi Çocuk Edebiyatı Özel Sayısı, 104-105, 362,376.

Patra, S. K., Bhattacharya, P., and Verma, N. (2006). Bibliometric study of literature on bibliometrics. DESIDOC Journal of Library & Information Technology, 26(1), 27–32.

Sever, S.(2010). Çocuk ve Edebiyat. Ankara: Tudem Yayıncılık.

Sever, S. (2013). Çocuk Edebiyatı ve Okuma Kültürü. İzmir: Tudem Yayıncılık.

Sevim, O. (2020). Çocuk edebiyatıyla ilgili lisansüstü çalışmalardaki eğilimler: Bir içerik analizi. Türkiye Eğitim Dergisi, 5 (1). 124-144.

Sınar, A. (2006). Türkiye'de çocuk edebiyatı çalışmaları. Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi, (7), 175-22.

Sönmez, M., Durmaz, M., Topçam, A. B. ve Çetinkaya, F. Ç. (2021). Sınıf öğretmenlerinin çocuk edebiyatına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 9 (2), 531-542. <https://doi.org/10.16916/aded.879211>

Şahin, Ç. ve Toprak, E. (2021). İlkokul düzeyinde çocuk edebiyatına ilişkin yapılan lisansüstü çalışmaların incelenmesi. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 9(1), 225-241.

Tüfekçi Can, D. (2014). Çocuk edebiyatı/kuramsal yaklaşım. Eğitim Kitabevi.

Türk Dil Kurumu (2024). Güncel Türkçe Sözlük, <https://sozluk.gov.tr/> adresinden alınmıştır. Edebiyat Tanımı. Erişim Tarihi: 16 Nisan 2024

Yakar, F, A. (2019). Türkiye'de çocuk edebiyatı alanında yapılan lisansüstü çalışmaların içerik ve yöntem açısından incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Burdur.



Yalçın, A. ve Aytaş, G. (2017). Çocuk Edebiyatı. Ankara: Akçağ Yayınları.

Yazıcı, N. (2013). Çocuk edebiyatı alanında üniversitelerde yapılan lisans sonrası çalışmalar. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28(1), 441-452.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ TEKNOLOJİK PEDAGOJİK ALAN BİLGİSİ İLE TASARIM ODAKLI DÜŞÜNME ÖZELLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Doktor Öğretim Üyesi Mustafa ŞAT

Kırıkkale Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/ Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi,
msat@kku.edu.tr - 0000-0001-6522-3238

Üniversite Öğrencisi Fatma Nur TAŞDEMİR

Kırıkkale Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/ Sınıf Öğretmenliği Programı,
fatmanrtsdmr@gmail.com

ÖZET

Sınıf öğretmenliği programındaki öğretmen adaylarının Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) ile Tasarım Odaklı Düşünme (TOD) becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek için bir araştırma yürütülmüştür. İlişkisel tarama modeliyle tasarlanan araştırmaya, dört devlet üniversitesinden (Gazi, Hacettepe, Kafkas, Kırıkkale) 203 öğretmen adayı katılmıştır. Veri toplama için TOD Ölçeği ile TPAB Ölçeği kullanılmış; analizler SPSS 26 ile betimsel istatistikler ve Pearson korelasyon analiziyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulguları, TPAB ile TOD arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığını ortaya koymuştur. Ölçeklerin kendi alt boyutları arasında anlamlı ilişkiler görülmesine karşın, TPAB ve TOD alt boyutları arasında anlamlı bir korelasyon saptanmamıştır. Üniversite ve cinsiyet değişkenlerine göre yapılan analizlerde de TPAB ile TOD arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Bu bulgular, TPAB ve TOD becerilerinin farklı bilişsel ve pedagojik süreçlerle geliştiğine işaret etmektedir. Çalışma, TPAB ve TOD'nin etkili entegrasyon yolları ile öğretmen adaylarının bütüncül gelişimini destekleyecek eğitim modelleri için önemli çıkarımlar taşımaktadır.

Anahtar Kelimeler: Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi, Tasarım Odaklı Düşünme, Öğretmen Adayları, Teknoloji Entegrasyonu, Sınıf Öğretmeni Eğitimi

1. GİRİŞ

Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB), günümüz eğitim sisteminde öğretmenlerin teknolojiyi pedagojik ve alan bilgisiyle bütünleştirerek etkili bir öğrenme ortamı oluşturabilmeleri açısından önemli bir kavram olarak öne çıkmaktadır. TPAB, öğretmenlerin teknolojiyi etkili kullanarak öğrenci ihtiyaçlarına göre içerik geliştirme, öğrenme süreçlerini

yönetme ve eğitimde yenilikçi yaklaşımlar sunma kapasitelerini ifade eder (Mishra & Koehler, 2006). Özellikle sınıf öğretmenliği programında yetişen öğretmen adayları için TPAB, öğretim sürecinde teknoloji entegrasyonunu sağlayarak öğrencilere daha verimli öğrenme deneyimleri sunmalarını sağlamakta ve 21. yüzyıl becerilerinin geliştirilmesine katkıda bulunmaktadır (Koehler & Mishra, 2009).

Son yıllarda, öğretmen adaylarının TPAB becerilerini geliştirme süreçlerinde tasarım odaklı düşünme (TOD) özelliklerinin etkili olabileceği öne sürülmektedir. Tasarım odaklı düşünme, problem çözme ve yaratıcı düşünme süreçlerini destekleyerek bireylerin inovatif çözümler üretmesini sağlayan bir yaklaşım olarak tanımlanır (Brown, 2009). Bu bağlamda TOD, öğretmen adaylarının öğrencilere daha yaratıcı ve öğrenci merkezli öğrenme deneyimleri sunmasına katkı sağlayabilir. Araştırmalar, TOD'nin eğitimde uygulanmasının öğretmen adaylarının problem çözme yetkinliklerini artırdığı ve bu yaklaşımı benimseyen öğretmenlerin öğrenciler üzerinde olumlu etkiler yarattığını göstermektedir (Choi & Lee, 2009).

Tasarım odaklı düşünme ise, problem çözme ve yenilikçi düşünme süreçlerini içeren bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım, öğretmenlerin eğitim teknolojilerini tasarlarken ve uygularken yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini kullanmalarını teşvik eder (Koh vd., 2015). Öğretmenlerin tasarım odaklı düşünme süreçlerini kullanarak TPACK geliştirmeleri, onların 21. yüzyıl becerilerini öğrencilere aktarmada daha etkili olmalarını sağlar (Chai vd., 2019; Koehler & Mishra, 2005).

Araştırma bulguları, öğretmen adaylarının TPACK düzeylerinin tasarım odaklı düşünme özellikleri ile anlamlı bir ilişki içinde olduğunu göstermektedir. Yapısal eşitlik modelleri, öğretmen adaylarının tasarım odaklı düşünme özelliklerinin, TPACK düzeylerini önemli ölçüde yordadığını ortaya koymaktadır (Chai vd., 2019; Willermark, 2018). Ayrıca, öğretmen adaylarının TPACK düzeylerinin, teknoloji entegrasyonuna yönelik inançları ve tasarım becerileri ile olumlu yönde ilişkili olduğu bulunmuştur (Koehler & Mishra, 2005; Uluçınar, 2021). Bu çalışmalara paralel olarak, Papanikolaou vd. (2017) bireysel ve iş birliğine dayalı tasarım etkinliklerinin öğretmen adaylarının TPACK düzeylerini geliştirdiğini ortaya koymuştur. Bu etkinliklerin, özellikle Teknoloji Bilgisi (TK) ve Pedagojik Bilgi (PK) alanlarında önemli gelişmelere yol açtığı, ayrıca teknolojinin pedagoji ve içerikle sentezlenmesine yönelik bilgi olan TCK, TPK ve TPACK düzeylerinde de güçlü bir artış sağladığı raporlanmıştır.

Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) ile Tasarım Odaklı Düşünme (TOD) özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi, öğretmen adaylarının 21. yüzyıl eğitim gereksinimlerine uygun bir şekilde hazırlanması açısından kritik öneme sahiptir. TPAB, öğretmenlerin teknolojiyi pedagojik bilgi ve alan bilgisi ile etkili bir biçimde bütünleştirerek öğretim sürecini daha etkili hale getirmelerini sağlarken, TOD problem çözme, yenilikçi düşünme ve öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımlarının geliştirilmesine katkıda bulunur. Bu iki özelliğin birleşimi, öğretmen adaylarının hem yaratıcı hem de teknoloji destekli öğrenme ortamları oluşturabilmelerine olanak tanır.

Bu ilişkiyi araştırmak, öğretmen adaylarının teknoloji entegrasyonuna yönelik bilgi ve becerilerini artırırken, aynı zamanda tasarım odaklı düşünmeyi öğretim süreçlerine nasıl dahil edebileceklerini anlamalarına yardımcı olabilir. Bu tür bir anlayış, öğretmen adaylarının eğitim sürecinde yenilikçi çözümler üretebilme kapasitelerini geliştirebilir ve öğrencilerinin daha aktif, yaratıcı ve problem çözme becerilerine dayalı bir eğitim almalarına katkıda bulunabilir. Ayrıca, TPAB ve TOD arasındaki ilişkiyi belirlemek, öğretmen yetiştirme programlarının teknoloji ve tasarım odaklı düşünme eğitimi daha fazla önem vermesi gerektiğine dair veriler sağlayarak eğitim politikalarının geliştirilmesine katkıda bulunabilir. Dolayısıyla, bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının TPAB düzeyleri ile TOD özellikleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu bağlamda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmaktadır:

1. Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi ile tasarım odaklı düşünme özellikleri arasında bir ilişki var mıdır?
2. Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi ile tasarım odaklı düşünme özellikleri arasındaki ilişki üniversiteye göre farklılık göstermekte midir?
3. Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi ile tasarım odaklı düşünme özellikleri arasındaki ilişki cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?

2. METOD

Bu çalışmada ilişkisel tarama yöntemi kullanılarak sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi ile tasarım odaklı düşünme özellikleri arasındaki ilişki incelenmiştir. İlişkisel yöntemde, her birey için ölçülmüş olan iki veya ikiden fazla farklı

değişken arasındaki ilişki incelenir (Gravetter & Wallnau, 2013). Bu yöntem, araştırmacıların ilişkileri ölçmelerini ve tanımlamalarını sağlar, ancak ilişki için neden-sonuç açıklaması üretemez. Kullanılan değişkenlerin sürekli nicel değişkenler olması gerekmektedir.

2.1 Örneklem

Bu araştırmanın örneklemi sınıf öğretmenliği bölümünde okuyan üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmaya 4 farklı devlet üniversitesinden 203 öğrenci katılmıştır. Katılımcıların 152'si kadın, 51'i ise erkektir. Çizelge 1'de katılımcıların cinsiyetine göre yaşlarını gösteren bilgiler yer almaktadır.

Çizelge 1. Cinsiyete göre katılımcıların yaşlarının dağılımı

	Kadın		Erkek	
	N	%	N	%
18-20	41	27.0	6	11.8
21-23	82	53.9	37	72.5
24-26	29	19.1	8	15.7
Total	152	100.0	51	100.0

Katılımcılar 4 farklı devlet üniversitesinden gelmektedir: Gazi Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Kafkas Üniversitesi, Kırıkkale Üniversitesi. Katılımcıların %18,72'sini Gazi Üniversitesi'ndeki öğrenciler, %22,66'sını Hacettepe Üniversitesi, %11,82'sini Kafkas Üniversitesi ve %46,80'ini Kırıkkale Üniversitesi oluşturmaktadır. Çizelge 2'de üniversiteye göre katılımcıların sınıf düzeyini gösteren bilgiler yer almaktadır. Çizelgedeki bilgilerden de görüleceği üzere katılımcıların çoğunluğu 4.sınıf düzeyindedir. 1.sınıf düzeyindeki katılımcılar sadece Kırıkkale Üniversitesi'nde olduğu görülmektedir.

Çizelge 2. Üniversiteye göre katılımcıların sınıf düzeyi

Sınıf düzeyi	Gazi Üniversitesi		Hacettepe Üniversitesi		Kafkas Üniversitesi		Kırıkkale Üniversitesi	
	N	%	N	%	N	%		
1.00	-	-	-	-	-	-	45	47.4
3.00	12	31.6	15	32.6	9	37.5	9	9.5
4.00	26	68.4	31	67.4	15	62.5	41	43.2
Total	38	100.0	46	100.0	24	100.0	95	100.0

Çizelge 3'te katılımcıların not ortalamasına göre dağılımını gösteren bilgiler yer almaktadır. Katılımcıların not ortalamalarına göre dağılımı incelendiğinde, en yüksek oranın %33 ile 3.30-3.59 not ortalaması aralığında yer aldığı görülmektedir. Bunu %32 oranıyla 3.00-3.29 not ortalaması aralığındaki katılımcılar takip etmektedir. Diğer not ortalaması aralıkları daha düşük yüzdelerle dilimlerde yer almakta olup, en düşük oran %2 ile 2.20-2.49 not ortalamasına sahip katılımcılarda gözlemlenmiştir. Bu sonuçlar, katılımcıların büyük çoğunluğunun not ortalamalarının 3.00 ile 3.59 arasında yoğunlaştığını göstermektedir.

Çizelge 3. Katılımcıların not ortalamasına göre dağılımı

Not Ortalaması	n	%
2.20- 2.49	4	2.0
2.50- 2.79	15	7.4
2.80- 2.99	17	8.4
3.00- 3.29	65	32.0
3.30- 3.59	67	33.0
3.60- 3.79	30	14.8
3.80- 3.99	5	2.5

2.2. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak iki adet ölçek kullanılmıştır: Tasarım Odaklı Düşünme Ölçeği (TOD) ve Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi Ölçeği (TPAB). Surmelioglu ve Erdem (2021) tarafından geliştirilen TOD, dört boyuttan oluşan 25 maddelik bir ölçektir. Ölçek açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi kullanılarak oluşturulmuş ve Cronbach Alfa katsayısı değeri .93 olarak bulunmuştur. Ölçek, 6'lı Likert türü bir dereceleme sistemiyle yapılandırılmış olup, maddeler 0'dan (ilgili durumun hiç uymadığı) 5'e kadar (tam olarak uyduğu) derecelendirilmiştir. Ölçeğin alt boyutları şu şekildedir: İlişki, Süreç, Etik, ve Birey. Bu dört boyut, öğretmenlerin eğitim sürecindeki farklı yaklaşımlarını ve değerlerini temsil etmektedir. Aşağıda ölçeği geliştiren araştırmacılar tarafından her boyutun ne anlama geldiği belirtilmiştir.

İlişki: Bu boyut, öğretmenin öğrenciler ve diğer paydaşlarla olan ilişkilerini ve etkileşimlerini temsil eder. Birey merkezli, empatik, yansıtıcı ve işbirlikçi ekip çalışması gibi unsurlar bu boyutun içinde yer alır. İyi bir ilişki yönetimi, öğretmenin sınıf içindeki ve dışındaki etkileşimlerinde olumlu sonuçlar doğurur.

Süreç: Bu boyut, öğretmenin eğitim sürecine yaklaşımını ifade eder. Deneme yönelimi, risk almaya açıklık, yaratıcı güven, bütünsel bakış açısı ve dinamik bir zihne sahip olma gibi özellikler bu boyutun içinde yer alır. Süreç boyutu, öğretmenin ders planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde ne kadar esnek ve yenilikçi olduğunu gösterir.

Etik: Bu boyut, öğretmenin ilişkilerinde ve süreçlerinde etik değerlere olan bağlılığını temsil eder. Adalet, saygı, dürüstlük ve sorumluluk gibi etik değerler, öğretmenin hem meslektaşlarıyla hem de öğrencileriyle olan ilişkilerini şekillendirir.

Birey: Bu boyut, öğretmenin kişisel özelliklerini ve öğretim tarzını temsil eder. Yenilikçi olma, belirsizlikte rahat olma, iyimserlik, eleştirel sorgulama yeteneği ve kendine özgü bir tasarım stiline sahip olma gibi nitelikler bu boyutun içine girer. Bu boyut, öğretmenin ders verirken ve öğrencilere rehberlik ederken nasıl bir kişilik sergilediğini ortaya koyar.

Araştırmada kullanılan bir diğer ölçek ise TPAB'dır. Alpaslan et al. (2021) tarafından Türkçe'ye uyarlanan TPAB ölçeği 38 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddeleri, 6'lı Likert türü bir dereceleme sistemiyle yapılandırılmış olup, maddeler 1'dan (Çok fazla ek bilgiye ihtiyacım var) 6'ya kadar (Çok iyi bilgim var) derecelendirilmiştir. Ölçeğin güvenilirliği ve geçerliği doğrulayıcı faktör analizi yapılarak test edilmiştir. Ölçeğin madde güvenirlik katsayısı .91 olarak rapor edilmiştir. Ölçek 7 faktörden oluşmaktadır. Bu faktörler şu şekildedir: pedagojik bilgi (PB), teknolojik bilgi (TB), alan bilgisi (AB), pedagojik ve alan bilgisi etkileşimi (PAB), teknolojik ve pedagojik bilgi etkileşimi (TPB), alan ve teknolojik bilgi etkileşimi (ATB), pedagojik, teknolojik ve alan bilgisi etkileşimi (PTAB).

2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırmada veriler yüz yüze katılımcılara verilen veri toplama formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmacılar bulduğu üniversitenin etik kurulundan veri toplama iznini aldıktan sonra alınan izin ile farklı üniversitelere veri toplamak için başvuruda bulunmuştur. Bu başvuruya olumlu cevap veren üniversitelere gidilerek halihazırda ulaşılabilen öğrencilerden veri toplanmıştır.

Araştırmada toplanan verilerin analizinde nicel veri analizi yöntemleri kullanılmış ve bu amaçla SPSS versiyon 26 programından yararlanılmıştır. Veri toplama formu kullanılarak toplanan bilgiler SPSS yazılımı ortamına tek tek girildikten sonra ön testler gerçekleştirilmiştir. Ön test

olarak, ilk önce kayıp veriler incelenmiş ve ardından verilerin normal dağılım gösterip göstermediği farklı testlerle değerlendirilmiştir. Analiz sonucunda veri setinde 8 hücrede eksik veri tespit edilmiş ve bunların yerine ilgili maddenin ortalaması yazılmıştır. Değişkenlerin normal dağılım gösterip göstermediğini anlamak için çarpıklık ve basıklık uç değerleri incelenmiş. Analiz sonucunda çarpıklık (skewness) değerinin -0.18 ile -0.58 arasında basıklık (Kurtosis) değerinin ise 0.07 ile -0.91 arasında olduğu görülmüştür. Hair vd. (2010) çarpıklık ve basıklık değerlerinin kabul edilebilir sınırı +1 ve -1 değerleri arasında olması gerektiğini önermiştir. Dolayısıyla, analizlerde kullanılan değişkenlerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir.

TOD ve TPAB arasındaki ilişkiyi incelemek için Pearson korelasyon testi yapılmıştır (Tabachnick & Fidell, 2013). Pearson korelasyon testi, iki sürekli değişken arasındaki doğrusal ilişkiyi ölçmek için kullanılan bir istatistiksel testtir. Bu test, iki değişken arasındaki ilişkinin gücünü ve yönünü belirlemek için kullanılır. Korelasyon ölçeklerin alt boyutları düzeyinde yapılmıştır. Dolayısıyla, her ölçeğin her bir alt boyutu hesaplanmış ve daha sonra bu alt boyutlar analize sokulmuştur. Analiz sonuçlarının değerlendirmesinde anlamlılık düzeyi olarak .05 ($p < .05$) baz alınmıştır. Frekans, standart sapma ve ortalama istatistikleri kullanılarak sonuç çizelge halinde rapor edilmiştir.

3. BULGULAR

Bu bölümünde, araştırmanın önemli sonuçları ayrıntılı bir şekilde ele alınmaktadır. Her bir araştırma sorusu ile ilgili bulgular, sistematik bir şekilde sunulmuştur. Bu süreçte, araştırma sorularına verilen yanıtlar ve elde edilen veriler analiz edilerek, sonuçların genel eğilimleri ve örüntüleri belirlenmiştir.

3.1. TOD ve TPAB alt boyutları arasındaki ilişki düzeyi

Yapılan araştırma, TPAB ve TOD ölçeklerinin alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığını ortaya koymuştur. Çizelge 4'teki korelasyon analiz sonuçları, her iki ölçeğin iç tutarlılığı yüksek olmasına rağmen, TPAB ve TOD alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığını göstermektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin teknoloji entegrasyonu ile tasarım odaklı düşünme becerileri arasında beklenen doğrudan ilişkinin mevcut olmadığını işaret etmektedir.

Özellikle, her iki ölçeğin alt boyutlarının iç tutarlılığı güçlü olsa da bu boyutlar arasında anlamlı bir korelasyonun bulunmaması, TPAB ve TOD birbirinden bağımsız olarak işlediğini ve farklı bilişsel süreçleri yansıttığını düşündürmektedir. Bu sonuç, teknoloji entegrasyonu becerilerinin, tasarım odaklı düşünme yetenekleriyle doğrudan bağlantılı olmayabileceğini ve bu iki yeteneğin gelişiminde farklı pedagojik stratejilerin gerekli olabileceğini göstermektedir.

Çizelge 4. TPAB ve TOD alt boyutları arasındaki ilişki

		<i>M</i>	<i>SD</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
TPAB	Pedagojik Bilgisi	4.56	.75	1										
	Teknolojik Bilgisi	4.03	1.10	.36**	1									
	Alan Bilgisi	4.09	.98	.42**	.54**	1								
	Pedagojik ve Alan Bilgisi	4.35	.88	.68**	.43**	.65**	1							
	Teknolojik ve Pedagojik Bilgisi	4.04	1.05	.35**	.68**	.54**	.46**	1						
	Alan ve Teknolojik Bilgisi	4.07	.94	.30**	.60**	.61**	.41**	.74**	1					
	Pedagojik ve Teknolojik Alan Bilgisi	4.03	.98	.36**	.65**	.60**	.45**	.86**	.82**	1				
	Etik	4.64	.93	-0,07	-0,06	0,02	-0,03	-0,03	-0,03	-0,06	1			
TOD	Birey	4.65	.86	-0,09	0,01	0,03	-0,03	0,07	0,05	0,04	.61**	1		
	Süreç	4.60	.84	-0,06	0,06	0,00	0,02	0,02	0,05	-0,02	.61**	.63**	1	
	İlişki	4.70	.76	-0,07	-0,04	-0,02	-0,02	0,07	-0,00	-0,01	.70**	.73**	.69**	1

$p<0.01^{**}$, $p<0.05^{*}$ (2-tailed)

3.2. Üniversite düzeyinde TPAB ve TOD alt boyutları arasındaki ilişki düzeyi

TPAB ve TOD alt boyutları arasındaki ilişki üniversite düzeyinde de incelenmiştir. Bu bağlamda, her bir üniversiteden gelen katılımcılar için ayrı ayrı korelasyon analizi yapılmıştır. Aşağıda her bir üniversite için ortaya çıkan bulgular yer almaktadır.

Gazi Üniversitesi'nden gelen katılımcıların dahil olduğu analiz sonucu Çizelge 5'de gösterilmektedir. Çizelgedeki bilgilerden de anlaşılabacağı üzere, araştırma bulguları TPAB ve TOD alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki olmadığını göstermektedir. Bu sonuç, Gazi Üniversitesi'nden katılan bireylerin teknoloji entegrasyonu konusundaki bilgi ve becerilerinin, tasarım odaklı düşünme süreçlerindeki yeterlilikleriyle doğrudan bağlantılı olmadığını ya da bu iki değişken arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığını ortaya koymaktadır. Bu durum, öğretmen adaylarının veya mevcut öğretmenlerin TPAB ve TOD yeteneklerinin bağımsız olarak gelişebileceğini ve bu alanlarda birbirini destekleyen daha kapsamlı bir eğitime ihtiyaç duyulabileceğini düşündürmektedir.

Hacettepe Üniversitesi'nden gelen katılımcıların dahil olduğu analiz sonucu Çizelge 6'da gösterilmektedir. Çizelgedeki bilgilerden de anlaşılabacağı üzere, araştırma bulguları TPAB ve TOD alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki olmadığını göstermektedir.

Kafkas Üniversitesi'nden gelen katılımcıların dahil olduğu analiz sonucu Çizelge 7'da gösterilmektedir. Çizelgedeki bilgilerden de anlaşılabacağı üzere, araştırma bulguları TPAB ve TOD alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki olmadığını göstermektedir.

Kırıkkale Üniversitesi'nden gelen katılımcıların dahil olduğu analiz sonucu Çizelge 8'de gösterilmektedir. Çizelgedeki bilgilerden de anlaşılabacağı üzere, araştırma bulguları TPAB ve TOD alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki olmadığını göstermektedir.

Çizelge 5. TPAB ve TOD alt boyutları arasındaki ilişki (Gazi Üniversitesi)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Pedagojik Bilgisi	1										
Teknolojik Bilgisi	.424**	1									
Alan Bilgisi	.421**	.581**	1								
Pedagojik ve Alan Bilgisi	.597**	.486**	.727**	1							
Teknolojik ve Pedagojik Bilgisi	.331*	.665**	.690**	.593**	1						
Alan ve Teknolojik Bilgisi	0,272	.692**	.791**	.541**	.760**	1					
Pedagojik ve Teknolojik Alan Bilgisi	0,301	.621**	.690**	.483**	.907**	.881**	1				
Etik	-0,231	-0,129	-0,071	-0,115	-0,153	-0,005	-0,151	1			
Birey	-0,013	0,096	0,046	-0,035	0,130	0,075	0,086	.629**	1		
Süreç	-0,063	0,124	-0,061	0,123	-0,042	0,037	-0,109	.700**	.559**	1	
İlişki	-0,087	0,053	0,110	0,085	0,228	0,211	0,165	.770**	.80**	.63**	1

$p < 0.01^{**}$, $p < 0.05^{*}$ (2-tailed)

Çizelge 6. TPAB ve TOD alt boyutları arasındaki ilişki (Hacettepe Üniversitesi)

Ölçek alt boyutları	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Pedagojik Bilgisi	1										
Teknolojik Bilgisi	.461**	1									
Alan Bilgisi	.475**	.516**	1								
Pedagojik ve Alan Bilgisi	.729**	.558**	.637**	1							
Teknolojik ve Pedagojik Bilgisi	.498**	.757**	.569**	.541**	1						
Alan ve Teknolojik Bilgisi	.537**	.602**	.610**	.620**	.770**	1					
Pedagojik ve Teknolojik Alan Bilgisi	.509**	.676**	.592**	.535**	.862**	.821**	1				
Etik	0,086	0,025	0,140	0,069	0,050	0,006	-0,083	1			
Birey	-0,039	0,071	0,045	0,007	0,085	0,057	-0,021	.691**	1		
Süreç	0,083	0,091	0,058	0,143	0,052	-0,008	-0,087	.684**	.670**	1	
İlişki	0,040	0,178	0,024	0,090	0,184	0,097	0,055	.734**	.848**	.733**	1

$p < 0.01^{**}$, $p < 0.05^{*}$ (2-tailed)

Çizelge 7. TPAB ve TOD alt boyutları arasındaki ilişki (Kafkas Üniversitesi)

Ölçek alt boyutları	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Pedagojik Bilgisi	1										
Teknolojik Bilgisi	.550**	1									
Alan Bilgisi	.466*	.533**	1								
Pedagojik ve Alan Bilgisi	.636**	.528**	.787**	1							
Teknolojik ve Pedagojik Bilgisi	.418*	.601**	0,149	0,293	1						
Alan ve Teknolojik Bilgisi	0,397	0,368	0,116	0,344	.828**	1					
Pedagojik ve Teknolojik Alan Bilgisi	.481*	.420*	0,102	0,251	.834**	.855**	1				
Etik	-0,391	-0,204	-0,402	-0,366	-0,227	-0,275	-0,370	1			
Birey	-0,346	-0,095	-0,279	-0,338	-0,037	-0,179	-0,142	.699**	1		
Süreç	-.489*	-0,235	-0,389	-.465*	-0,178	-0,191	-0,331	.820**	.759**	1	
İlişki	-.503*	-0,230	-0,359	-.473*	-0,130	-0,195	-0,230	.687**	.877**	.883**	1

$p<0.01^{**}$, $p<0.05^{*}$ (2-tailed)

Çizelge 8. TPAB ve TOD alt boyutları arasındaki ilişki (Kırıkkale Üniversitesi)

Ölçek alt boyutları	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Pedagojik Bilgisi	1										
Teknolojik Bilgisi	.257*	1									
Alan Bilgisi	.409**	.507**	1								
Pedagojik ve Alan Bilgisi	.708**	.333**	.600**	1							
Teknolojik ve Pedagojik Bilgisi	.263*	.678**	.494**	.390**	1						
Alan ve Teknolojik Bilgisi	0,171	.603**	.614**	.284**	.700**	1					
Pedagojik ve Teknolojik Alan Bilgisi	.292**	.713**	.638**	.420**	.820**	.790**	1				
Etik	0,019	-0,020	0,156	0,053	0,077	0,018	0,126	1			
Birey	-0,071	-0,007	0,136	0,052	0,085	0,123	0,133	.501**	1		
Süreç	-0,020	0,110	0,119	0,026	0,106	0,145	0,179	.427**	.590**	1	
İlişki	-0,007	-0,114	-0,004	0,013	0,007	-0,084	-0,056	.647**	.565**	.595**	1

$p < 0.01^{**}$, $p < 0.05^{*}$ (2-tailed)

3.3. Cinsiyete göre TPAB ve TOD alt boyutları arasındaki ilişki düzeyi

Araştırmada cinsiyet bağlamında TPAB ve TOD alt boyutları arasında bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma sonuçları sadece erkek katılımcıların dahil olduğu durumda TPAB ve TOD alt boyutları arasındaki anlamlı bir ilişki olmadığını göstermiştir. Sonuçlar ile ilgili detaylı bilgi Çizelge 9’da gösterilmiştir. Çizelgedeki bilgilerden de anlaşılabacağı üzere ölçeklerin alt boyutları kendi içinde birbiri ile anlamlı bir ilişki göstermesine rağmen her iki ölçeğin alt boyutlarının birbirinden anlamlı olmadığı gözlemlenmiştir.

Erkek katılımcılarda olduğu gibi araştırma sonuçları sadece kadın katılımcıların dahil olduğu durumda TPAB ve TOD alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki olmadığını göstermiştir. Sonuçlar ile ilgili detaylı bilgi Çizelge 10’da gösterilmiştir. Çizelgedeki bilgilerden de anlaşılabacağı üzere ölçeklerin alt boyutları kendi içinde birbiri ile anlamlı bir ilişki göstermesine rağmen her iki ölçeğin alt boyutlarının birbirinden anlamlı olmadığı gözlemlenmiştir.

Çizelge 9. Erkek katılımcılara göre TPAB ve TOD alt boyutları arasındaki ilişki

Ölçek alt boyutları	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Pedagojik Bilgisi	1										
Teknolojik Bilgisi	.317**	1									
Alan Bilgisi	.423**	.513**	1								
Pedagojik ve Alan Bilgisi	.665**	.410**	.647**	1							
Teknolojik ve Pedagojik Bilgisi	.327**	.695**	.547**	.471**	1						
Alan ve Teknolojik Bilgisi	.295**	.615**	.622**	.430**	.732**	1					
Pedagojik ve Teknolojik Alan Bilgisi	.382**	.687**	.622**	.482**	.832**	.837**	1				
Etik	-.058	-.082	.046	-.038	-.030	.028	-.027	1			
Birey	-.157	.008	-.007	-.062	.060	.052	.020	.578**	1		
Süreç	-.115	.094	.052	-.001	.026	.115	.010	.583**	.649**	1	
İlişki	-.115	-.074	-.013	-.054	.026	.007	-.049	.662**	.748**	.657**	1

$p<0.01^{**}$, $p<0.05^{*}$ (2-tailed)

Çizelge 10. Kadın katılımcılara göre TPAB ve TOD alt boyutları arasındaki ilişki

Ölçek alt boyutları	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Pedagogik Bilgisi	1										
Teknolojik Bilgisi	.506**	1									
Alan Bilgisi	.447**	.611**	1								
Pedagogik ve Alan Bilgisi	.733**	.488**	.665**	1							
Teknolojik ve Pedagogik Bilgisi	.407**	.665**	.525**	.445**	1						
Alan ve Teknolojik Bilgisi	.295*	.560**	.571**	.357*	.780**	1					
Pedagogik ve Teknolojik Alan Bilgisi	.306*	.576**	.553**	.349*	.908**	.787**	1				
Etik	-.065	-.007	-.049	-.015	-.030	-.164	-.133	1			
Birey	.145	.002	.112	.086	.093	.057	.098	.664**	1		
Süreç	.107	-.027	-.125	.062	.007	-.139	-.087	.699**	.605**	1	
İlişki	.043	.054	-.045	.089	.170	-.025	.069	.798**	.696**	.767**	1

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmanın bulguları, TPAB ve TOD alt boyutları arasındaki ilişkiyi derinlemesine incelemiş ve her iki ölçek arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığını ortaya koymuştur. Bu sonuç, öğretmenlerin teknoloji entegrasyonu becerileri ile tasarım odaklı düşünme yetenekleri arasında beklenen doğrudan ilişkinin mevcut olmadığını göstermektedir.

Araştırmada elde edilen bulgular, TPAB ve TOD alt boyutlarının birbirinden bağımsız olarak işlediğini ve farklı bilişsel süreçleri yansıttığını göstermektedir. Özellikle, TPAB alt boyutlarının kendi içinde yüksek bir iç tutarlılık sergilemesine rağmen, bu boyutların TOD alt boyutlarıyla herhangi bir anlamlı korelasyon göstermemesi, bu iki beceri setinin öğretmenlerin mesleki gelişiminde ayrı yollar izleyebileceğini düşündürmektedir.

TPAB, öğretmenlerin teknolojiyi pedagojik bilgi ile nasıl entegre ettiğini, alan bilgisi ile nasıl ilişkilendirdiğini ve bu entegrasyonu sınıf ortamında nasıl kullandığını ölçerken, TOD ise öğretmenlerin problem çözme süreçlerinde yaratıcı düşünme, işbirliği ve etik karar verme gibi unsurları nasıl ele aldığını değerlendirmektedir. Bulgular, bu iki yetenek setinin farklı pedagojik yaklaşımlar gerektirdiğini ve bu becerilerin geliştirilmesinin birbirinden bağımsız olarak ele alınması gerektiğini öne sürmektedir. Örneğin, teknoloji entegrasyonu, daha teknik ve spesifik beceriler gerektirirken, tasarım odaklı düşünme daha geniş kapsamlı ve yaratıcı problem çözme süreçlerine odaklanır.

Araştırma, farklı üniversitelerden katılımcılarla yapılan analizler sonucu, TPAB ve TOD alt boyutları arasındaki ilişkisizlik bulgusunun tutarlı olduğunu göstermiştir. Gazi, Hacettepe, Kafkas ve Kırıkkale üniversitelerinden katılan bireylerle yapılan analizler, tüm üniversitelerde benzer sonuçlar vermiştir. Bu bulgu, farklı eğitim kurumları ve demografik yapılar arasında da TPAB ve TOD arasındaki bağımsızlık durumunun geçerli olduğunu göstermektedir. Bu durum, eğitimcilerin her iki beceri setini geliştirmek için farklı stratejiler kullanmasının gerektiğini düşündürmektedir.

Örneğin, Gazi Üniversitesi'ndeki bulgular, öğretmen adaylarının teknoloji entegrasyonu konusundaki bilgi ve becerilerinin, tasarım odaklı düşünme süreçleriyle doğrudan bir ilişki göstermediğini ortaya koymuştur. Bu sonuç, teknoloji entegrasyonu becerilerinin

geliştirilmesinde kullanılan pedagojik yöntemlerin, tasarım odaklı düşünme süreçlerine aynı derecede katkıda bulunmayabileceğini ve bu iki alanın öğretmen eğitiminde farklı yollarla ele alınması gerektiğini vurgulamaktadır.

Araştırmanın cinsiyet bağlamında yaptığı analizler hem erkek hem de kadın katılımcılar için TPAB ve TOD alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki olmadığını göstermiştir. Bu, cinsiyetin bu iki beceri seti arasındaki ilişkiyi etkilemediğini ve her iki cinsiyet grubunda da benzer sonuçların elde edildiğini ortaya koymaktadır. Bu bulgu, TPAB ve TOD'nün gelişiminde cinsiyetin belirleyici bir faktör olmadığını, bu nedenle cinsiyet fark etmeksizin öğretmen adaylarının bu beceriler üzerinde farklı stratejilerle eğitilmesi gerektiğini düşündürmektedir.

Bu araştırmanın bulguları, öğretmen eğitiminde TPAB ve TOD'nün ayrı ayrı ele alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Teknoloji entegrasyonu ve tasarım odaklı düşünme becerileri, öğretmenlerin mesleki gelişiminde önemli rol oynasa da bu becerilerin gelişimi için farklı pedagojik stratejiler gerekmektedir. Öğretmen adaylarının her iki alanda da yeterlilik kazanabilmeleri için, eğitim programlarının bu iki alanı destekleyecek şekilde tasarlanması gerekmektedir.

Gelecekteki araştırmaların, TPAB ve TOD'nün nasıl daha etkili bir şekilde entegre edilebileceğini araştırması önerilmektedir. Ayrıca, bu iki beceri setinin geliştirilmesine yönelik spesifik pedagojik stratejilerin belirlenmesi, öğretmen eğitimi programlarının daha etkili olmasını sağlayabilir. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının teknoloji entegrasyonu ve tasarım odaklı düşünme becerilerini geliştirmek için daha kapsamlı ve entegre edilmiş bir eğitim yaklaşımı geliştirilmesi gerekmektedir. Bu, öğretmenlerin hem teknolojiyi etkin bir şekilde kullanmalarını hem de yaratıcı ve etik problem çözme yeteneklerini geliştirmelerini sağlayacaktır.

KAYNAKLAR

- Alpaslan, M. M., Ulubey, Ö., & Ata, R. (2021). Adaptation of Technological Pedagogical Content Knowledge Scale into Turkish Culture within the Scope of 21st Century Skills. *Psycho-Educational Research Reviews*, 10(1), 77-91.
- Brown, T. (2009). *How Design Thinking Transforms Organizations and Inspires Innovation*. HarperBusiness .

- Chai, C. S., Hwee Ling Koh, J., & Teo, Y. H. (2019). Enhancing and Modeling Teachers' Design Beliefs and Efficacy of Technological Pedagogical Content Knowledge for 21st Century Quality Learning. *Journal of Educational Computing Research*, 57(2), 360-384.
<https://doi.org/10.1177/0735633117752453>
- Choi, I., & Lee, K. (2009). Designing and implementing a case-based learning environment for enhancing ill-structured problem solving: classroom management problems for prospective teachers. *Educational Technology Research and Development*, 57(1), 99-129.
<https://doi.org/10.1007/s11423-008-9089-2>
- Gravetter, F., & Wallnau, L. (2013). Statistics for the Behavioral Sciences. İçinde *Statistics for the behavioral sciences* (9. bs). Wadsworth.
- Hair, J. F., Black, W. C., & Babin, B. J. (2010). *Multivariate Data Analysis: A Global Perspective*. Pearson Education.
- Koehler, M. J., & Mishra, P. (2005). What Happens When Teachers Design Educational Technology? The Development of Technological Pedagogical Content Knowledge. *Journal of Educational Computing Research*, 32(2), 131-152. <https://doi.org/10.2190/0EW7-01WB-BKHL-QDYV>
- Koehler, M. J., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? . *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1).
- Koh, J. H. L., Chai, C. S., Benjamin, W., & Hong, H.-Y. (2015). Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) and Design Thinking: A Framework to Support ICT Lesson Design for 21st Century Learning. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 24(3), 535-543.
<https://doi.org/10.1007/s40299-015-0237-2>
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>
- Papanikolaou, K., Makri, K., & Roussos, P. (2017). Learning design as a vehicle for developing TPACK in blended teacher training on technology enhanced learning. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14(1), 34. <https://doi.org/10.1186/s41239-017-0072-z>
- Surmelioglu, Y., & Erdem, M. (2021). Öğretimde Tasarım Odaklı Düşünme Ölçeğinin Geliştirilmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(39), 223-254.
<https://doi.org/10.26466/opus.833362>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (3. bs). Pearson.

Uluçınar, U. (2021). The Associations Between Learning-Teaching Conceptions and Technological Pedagogical Content Knowledge: A Structural Equation Modeling Study. *Psycho-Educational Research Reviews*, 10(2), 58-76.

https://doi.org/10.52963/PERR_Biruni_V10.N2.04

Willermark, S. (2018). Technological Pedagogical and Content Knowledge: A Review of Empirical Studies Published From 2011 to 2016. *Journal of Educational Computing Research*, 56(3), 315-343. <https://doi.org/10.1177/0735633117713114>

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE ÇOCUĞU OLAN EBEVEYNLERİN DİJİTAL MAHREMİYET İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ

Sümeyye GÜVENDİ

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi

guvendi.sumeyye17@gmail.com

İD 0009-0009-5483-8806

Dr. Ayca BULDUR

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi

aycanbuyuktanir@gmail.com

İD 0000-0001-7040-3284

ÖZET

Bu araştırma okul öncesi dönemde çocuğu olan ebeveynlerin dijital mahremiyet ile ilgili görüşlerini belirlemek amacı ile yapılmıştır. Örneklemini Sivas ili merkezinde bulunan bir anaokulunda çocuğu olan 15 ebeveyn oluşturmuştur. Araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” ve “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Araştırmada, nitel araştırma desenlerinden “durum çalışması deseni” kullanılmıştır. Araştırma da yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış toplanılan verilerin analizi içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırma bulgularına göre ebeveynlerin dijital mahremiyet kavramını literatürde geçen tanımlara benzer şekilde gizlilik, özel alan, kişilik hakkı olarak algıladıkları görülmüştür. Araştırmanın sonuçlarına göre ebeveynlerin dijital mahremiyet konusunda bilgi sahibi oldukları genel anlamda sosyal medya hesapları STK olduğu ancak genel anlamda yaptıkları paylaşımlarla kendilerinin ve çocukların dijital mahremiyetini riske atmadıklarını düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bir diğer bulgusuna göre ebeveynlerin çocuklarına dair paylaşım yapma nedenleri arkadaşlar ve akrabalar görsün, anı olarak kalsın, sevdiklerimle paylaşmak için, çocuğumun bilgi ve becerisini göstermek şeklinde 4 maddede sıraladıkları görülmüştür. Araştırmanın bir başka sonucuna göre ebeveynler genel anlamda dijital teknolojileri bilinçli kullandıklarını düşündükleri, dijital ortamlarda gelen bağlantılara tıklamadıkları ve gizlilik politikalarını gözden geçirdikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bir diğer bulgusu da ebeveynlerin tamamının sosyal medya, bilgi edinme, takip, reklam, alışveriş gibi çeşitli nedenlerle ve farklı sıklıklarla dijital platformları kullanıyor olmalarıdır. Araştırmanın sonuçlarına göre ebeveynlerin tamamı dijital ortamlarda paylaşılan bilgilerin kaybolmadığını düşündüklerini ve genel anlamda dijital ayak izi kavramı hakkında fikir sahibi oldukları bulgusuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Mahremiyet, Dijital mahremiyet, Dijital ayak izi

GİRİŞ

Sosyal bir varlık olan insan, zamanla iletişim ve sosyalleşme araçlarını değiştirerek, dijital sosyalleşmeyle karşı karşıya kalmaktadır. Gerçek dünyada insanlar, sosyal çevrelerindeki kişilere yalnızca bilmesini istedikleri kadar bilgi paylaşarak mahremiyetlerini koruyabilmektedir.

Değişen ve farklılaşan yaşam tarzları, kişisel verilerin dijital dünyada yaygınlaşmasıyla birlikte bireyleri dijital mahremiyet kavramıyla tanıştırıyor (Eroğlu, 2018). Sınırsız imkânlar vadeden dijital dünyanın bunu ne karşılığında sunduğunu anlamak mahremiyetin korunmasına yönelik alınacak tedbirler konusunda yardımcı olabilecektir. Mahremiyeti çok boyutlu bir kavram olarak düşünmek ve ele almak sorunun büyüklüğünü ortaya koymak açısından önemlidir (Robison, 2017). Fakat mahremiyete yönelik tehdit sadece başkaları tarafından gelmemektedir. Kişinin kendisi de bizzat bu tehdit oluşturan bu etmenlerden biridir.

Dijital platformlar mahremiyetin gerçek yaşamdakinden çok daha fazla korunması gereken alanlardır. Zira bu alanlar gerçek yaşamdaki kadar net değildir. Gençlerde ve çocuklarda dijital medya kullanımının artmasıyla birlikte, çocukların mahremiyet alanlarında ciddi sıkıntılara yol açmakta; bu alanların korunmaması durumunda çocuk istismarlarında bir artış görülmektedir. Teknolojinin ilerlemesiyle, bilgiye kolayca erişilebilir hale gelmiş olması, özel yaşamın ihlal edilmesi ve bilgilerin kötü niyetli kişilerin eline geçme riskini artırmaktadır. Bu nedenle, dijital platformlarda içerik paylaşırken dikkatli olunmalı ve bu konuda ebeveynlere büyük sorumluluklar düşmektedir (Serin, 2019). Dijital platformlarda uygulamanın kullanımıyla ilişkisi olmayan izin talepleri reddedilmelidir. Uygulamanın kullanıldığı süre dışında cihazdaki kamera ve mikrofon erişimi engellenmelidir. Bu çalışmanın temel problemi, ebeveynlerin dijital mahremiyet ile ilgili görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırmanın problem cümlesi “Okul öncesi dönemde çocuğu olan ebeveynlerin dijital mahremiyet ile ilgili görüşleri nedir?” şeklindedir. Bu araştırmanın temel amacına paralel olarak şu alt problemlere yer verilmiştir;

- Okul öncesi dönem ebeveynleri mahremiyet ile ilgili ne bilmektedir?
- Okul öncesi dönem ebeveynleri dijital mahremiyet ile ilgili ne bilmektedir?
- Okul öncesi dönem ebeveynleri dijital teknolojilerin bilinçli kullanımı ile ilgili düşünceleri nelerdir?
- Okul öncesi dönem ebeveynleri sosyal platformları kullanırken nelere dikkat etmektedirler?
- Okul öncesi dönem ebeveynleri sosyal medya paylaşımları yaparken dijital mahremiyet ile ilgili nelere dikkat etmektedir?
- Okul öncesi dönem ebeveynleri akıllı cihazlara uygulama yüklerken nelere dikkat etmektedir?
- Okul öncesi dönem ebeveynleri dijital ayak izi kavramı ile ilgili ne bilmektedir?

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, okul öncesi dönem çocuğu olan ebeveynlerinin, dijital mahremiyet ile ilgili görüşlerini belirlemektir.

Araştırmanın Önemi

Bilgi ve iletişim teknolojileri devamlı yenilenmekte olup yaşamımızın her anında ve alanında yer almaktadır. Bireylerin tercihleri doğrultusunda dijital dünyada kişisel bilgilerini paylaşma eğilimi, sosyal medya araçlarının yaygınlaşmasıyla artmıştır. Yıldız (2012), Bireylerin farkındalığını artırmak için, hangi bilgilerimizin dijital mahremiyet sınırları içinde olduğu ve mahremiyet sınırları içine giren bilgilerin neden dijital ortamda paylaşımına açık hale geldiği önemli sorunlardan biri olduğu belirtiyor. Alan yazın incelendiğinde araştırmaların daha çok sosyal medya platformları ile ilgili olduğu göze çarpmaktadır. Dijital mahremiyet üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde dijital mahremiyet kavramının henüz tam olarak gelişmediği, kavramsal olarak netleşmediği ve yeterli deneysel ve ampirik çalışmanın yapılmadığı düşünülürse, bu alandaki araştırmaların artması gerektiği söylenebilir. Bu sebeplerle bu çalışmada ‘okul öncesi dönemde çocuğu olan ebeveynlerin dijital mahremiyet ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi hedeflenmiştir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmada, nitel araştırma desenlerinden biri olan "durum çalışması deseni" kullanılmıştır. Durum çalışmalarının amacı, belirli bir duruma ilişkin sonuçları ortaya koymaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu araştırmada, nitel veriler görüşme tekniği kullanılarak toplanmıştır. Mülakat veya görüşme, iki ya da daha fazla kişi arasında belirli bir amaç etrafında ve belirli bir düzen içinde gerçekleştirilen söyleşilerdir (Coşkun, Altunışık ve Yıldırım, 2017). Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanarak toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme yönteminin esnek yönleri bulunmakta olup Araştırmacılara görüşmenin seyrine göre değişiklikler yapma imkanı sağlar. Araştırmacılar bu yöntemde görüşme sırasında önceden hazırladıkları soruları kullanırken, görüşmenin seyrine ve katılımcıların cevaplarına bağlı olarak soruları değiştirebilir, sıralamalarını değiştirebilir veya ek sorular ekleyebilirler (Çepni, 2005).

Çalışma Grubu

Araştırma kapsamında, Sivas ili merkezinde bulunan bir anaokulundaki çocuğu olan 15 ebeveyn ile görüşülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak “Kişisel ilgi Formu” ve “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu, araştırmaya katılan ebeveynler hakkında bilgi almak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Kişisel bilgi formu, çocukların ebeveynlerine ait değişkenlerin (ebeveynlik rolü, eğitim düzeyleri ve gelir düzeyleri) ortaya konulmasına ilişkin sorular içermektedir.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi, araştırmacılara görüşmenin seyrine göre esneklik sağlayarak değişiklikler yapma imkanı sunar. Araştırmacılar görüşme sırasında soracakları soruları önceden hazırlarlar; ancak görüşmenin seyrine ve katılımcıların verdiği cevaplara bağlı olarak soruları değiştirebilir, sıralamalarını değiştirebilir veya ek sorular ekleyerek bazı değişiklikler yapabilirler (Çepni, 2005).

Verilerin Toplanması

Yapılan araştırmada, veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu hazırlanmadan önce ilgili literatür taraması yapılmış, bu alanda yapılan çalışmalar incelenmiş ve kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla uzman görüşleri alınmıştır. Daha sonra görüşme formu uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Araştırmacılar, ebeveynlere hazırladıkları soruları yönlendirerek, katılımcı ebeveynlerin cevaplarını not almışlardır. Görüşmelerin tutarlılığını sağlamak amacıyla, araştırmacılar tarafından bizzat yüz yüze gerçekleştirilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Araştırmada katılımcıların gizliliğini korumak için, kişilere kod isimleri verilmiş ve görüşmelerde alınan notlar, katılımcılara okunarak onayları alınmıştır.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada görüşmeler yoluyla elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Nitel araştırma verileri dört aşamada analiz edilir: (1) Verilerin kodlanması, (2) Temaların bulunması, (3) Kodların ve temaların düzenlenmesi, (4) Bulguların tanımlanması ve yorumlanması (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Yapılan görüşmelerde tespit edilen benzer kodlar temalar altında birleştirilmiştir. Görüşme formu ile elde edilen verilerin analizi işlemlerinde sorular A1, A2, A3, ... şeklinde kodlanmış, görüşüne başvuru katılımcı öğretmenler ise K1, K2, K3, ... şeklinde kodlama ve tanımlama tekniği kullanılmıştır.

BULGULAR

Ebeveynlerin Tanımlayıcı Özelliklerine Ait bulgular

Çizelge 4. Ebeveynlerin Tanımlayıcı Özellikleri

Değişken	Sayı(f)	Yüzde (%)
<i>Cinsiyet</i>		
Kadın	13	86.6

Erkek	2	13.3
<i>Yaş</i>		
20-30	2	13.3
30-40	11	73.3
40-50	2	13.3
<i>Ebeveynlik Durumu</i>		
Öz	15	100
Üvey	0	0
<i>Eğitim Durumu</i>		
İlköğretim ve altı	1	6.6
Lise	4	26.6
Üniversite ve üzeri	10	66.6
<i>Düzenli bir işe sahip olma</i>		
Evet	6	40
Hayır	9	60
<i>Kitap okuma alışkanlığına sahip olma</i>		
Evet	8	53.3
Hayır	2	13.3
Eskiden	5	33.3
<i>Bilgi Alma Kanalı</i>		
İnternet	11	73.3
Kitap	0	0

Aile	3	20
Arkadaş	1	6.6
<i>Çocuk ile vakit geçirme</i>		
2-4 saat	4	26.6
4 ve üzeri	11	73.3
<i>Görsel Medya vakit geçirme</i>		
2 saat	7	46.6
2-4 saat	8	53.3

Ebeveynlerin Mahremiyet ile ilgili görüşlerine ve Dijital Mahremiyet Algılarına Yönelik Bulgular

Katılımcıların mahremiyet kavramı gizlilik özel alan kişilik hakkı olarak tanımladıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Dijital mahremiyet kavramını ise paylaşım yapmak, bilgilerin korunması, kişilik hakkı ve bilinmeme olarak algıladıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

Çizelge 5. Ebeveynlerin Mahremiyete Yönelik Görüşleri

No	Tema	f	%	Örnek cümle
1	Gizlilik	8	53.3	“Mahremiyeti özel hayatın gizliliği olarak tanımlayabilirim”(K3).
2	Özel alan	5	33.3	“Mahremiyet insanın özel alanına girilmemesi ve saygı gösterilmesi gereken bir kavram olarak düşünüyorum”(K4).
	Kişilik Hakkı	2	13.3	“Mahremiyet kişinin her hakkına saygıdır”(K12).
	Toplam	14	100	

Çizelge 6. Ebeveynlerin Dijital Mahremiyete Yönelik Algıları

No	Tema	f	%	Örnek cümle
1	Paylaşım Yapmak	7	46	“Dijital mahremiyet kişisel bilgilerimizin istediğimiz kişilerle paylaşılmasıdır”(K3).
2	Bilgilerin Korunması	5	33.3	“Dijital mahremiyet kişisel bilgilerin başkalarından korunmasıdır”(K15).
3	Kişilik Haklarına dikkat etme	1	6.6	“Dijital mahremiyet kişinin haklarının korunmasıdır”(K12).
4	Bilinmeme	2	13.3	Dijital mahremiyet kişisel bilgilerin kimse tarafından bilinmemesidir”(K13).
	Toplam	15	100	

Bu bağlamda çalışmaya katılan ebeveynlerden biri, dijital mahremiyete yönelik görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

“Bireylerin özel hayatlarının başkaları tarafından bilinmemesi durumuna mahremiyet denir. Dijital mahremiyet ise insanların hak ve düşünce özgürlüğünün dijital platformlarda paylaşılırken, diğer insanlar hakkında yorum ve düşüncelerini ifade ederken onların hak ve hukukunu hiçe saymamasıdır”(K6, Mart 2024).

Yukarıda görüşlerine paralel olarak diğer bir ebeveyn ise şu ifadeleri kullanmıştır:

“Mahremiyet bir olayın ya da bir durumun gizli kalması halidir. Dijital mahremiyet ise kişisel bilgilerimizin (örn; sosyal medya, banka hesapları vb.) kendimizin belirlediği ölçüde korunması veya saklı kalması halidir”(K8, Mart 2024) .

Ebeveynlerin Dijital Teknolojileri Bilinçli Kullanıma İlişkin Görüşleri ile İlgili Bulgular

Bu bağlamda ebeveynlerin %86.6’sı yeterli bilinç düzeyine sahip olduğunu belirtirken % 13.3’ü yeterli bilinç düzeyine sahip olmadığını belirtmişlerdir.

Çizelge 7. Ebeveynlerin dijital teknolojileri bilinçli kullanımına ilişkin görüşleri

No	Tema	F	%	Örnek Cümle
1	Bilinç düzeyine sahibim	13	86.6	“Görev yaptığım kurumda aldığım hizmet içi teknoloji eğitimleri sebebiyle”(K7).
2	Bilinç düzeyine sahip değilim	2	13.3	“İçerisinde bulunduğumuz çağ sürekli değişmekte ve yetismekte zorlanıyorum”(K10).
Toplam		15	100	

Çalışmaya katılan ebeveynlerden bir tanesi dijital teknolojilerin bilinçli kullanımına yönelik görüşlerini :

“Evet düşünüyorum, bilinçli bilgisayar ve internet kullanımına dikkat ediyorum , temel ofis programlarına hakim olduğumu düşünüyorum, dijital içerikleri takip ederek dijital tüm araçları etkili bir şekilde kullanabilmekteyim”(K2,Mart2024).

Bir diğer ebeveyn ise dijital teknolojilerin bilinçli kullanımına yönelik görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

“Yeterli bilinç düzeyine sahip olduğumu düşünmüyorum. İçerisinde bulunduğumuz çağ sürekli değişmekte ve gelişmekte. Dijital teknolojileri takip etmekte zorlanıyorum”(K10,Mart 2024).

Ebeveynlerin Dijital Platformları Kullanım Sıklığına ve Amaçlarına İlişkin Bulgular

Katılımcıların %26.6’sı nadir olarak kullandığını belirtirlerken %20’si orta sıklıkta %53.3’ü ise sıklıkla kullandığını belirtmiştir. Katılımcıların dijital platformları kullanım amaçları sosyal medya, bilgi edinme, takip, reklam, alışveriş bulgularına ulaşılmıştır.

Çizelge 8. Ebeveynlerin dijital platformları kullanım sıklığı

No	Tema	F	%	Örnek cümle
1	Nadir	4	26.6	“Dijital platformları bilinçlenmek amacıyla kullanıyorum”(K9).
2	Orta sıklıkta	3	20	“Kişisel gelişim, bilgi edinme, eğitim programlarının takibi için kullanıyorum”(K13).
3	Sıklıkla	8	53.3	“Uzaktaki arkadaşlarımı ve akrabalarımı takip amaçlı kullanıyorum”(K5).
Toplam		15	100	

Çizelge 9. Ebeveynlerin dijital platformları kullanım amaçları

No	Tema	F	%	Örnek Cümle
1	Sosyal Medya	6	40	“Genellikle akrabalarımı ve siyasi kişileri takip etmek için kullanıyorum”(K1).
2	Bilgi Edinme	13	86.6	Ev hanımı olduğum için hayat kolaylaştıran bilgiler edinmek için ve çocuklarla ilgili bilmem gerekenleri araştırmak için kullanırım”(K12).
3	Takip	3	20	“Yakınlarımı takip amaçlı kullanıyorum”(K10).
4	Reklam	1	6.6	“Reklam amaçlı kullanıyorum”(K6).
5	Alışveriş	1	6.6	“Online alışverişlerde kullanıyorum”(K8).
	Toplam	24	100	

Çalışmaya katılan ebeveynlerden biri dijital platformları kullanım sıklığına ve amacına yönelik görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

“Dijital teknolojileri sıklıkla kullanıyorum. Öncelikle birçok platformu bilgi edinmek için kullanıyorum. Yemek tarifleri, kitap önerileri, çocuklar için aktivite önerileri, ev hakkında fikirler öğrenmek ve küçük kızıma yetebilmek onun için kendimi geliştirmek makaleler okumak için kullanıyorum. Ailem ile görüşebilmek ve onları takip edebilmek için birde online alışveriş için de kullanmaktayım ”(K8,Mart 2024).

Diğer bir ebeveyn dijital platformları birçok amaca yönelik kullandığını şu ifadelerle anlatmıştır:

“Dijital platformları orta sıklıkla Google ve Instagram için kullanıyorum. Arkadaşlarımın paylaşımlarına bakmak onları takip etmek , yeni tarifler ve yeni fikirler öğrenmek ve anneliğime yarar saylayacak bilgiler edinmek için kullanıyorum ”.(K4,Mart 2024).

Ebeveynlerin Sosyal Platformlardaki Hesap Görünürlüğüne İlişkin Bulgular

Araştırmacılar dördüncü olarak katılımcılara, “Sosyal platformlardaki hesabınız herkese açık mı yoksa sadece tanıdığınız kişilerden mi oluşuyor ? neden ?” sorusunu yöneltmişlerdir. Katılımcıların %93.3’ü paylaşımlarını herkesin görmemesi, bilgilerine ulaşılmaması, kötü amaçlı kullanılabileceği ve mahremiyetten dolayı sadece tanıdığı kişilerden oluştuğunu belirtirken, %6.6’sı reklam amaçlı kullandığı için herkese açık olduğunu belirtmiştir

Çizelge 10. Ebeveynlerin sosyal platformlardaki hesap görünürlüğü

No	Tema	f	%	Örnek Cümle
1	Sadece Tanıdığım Kişiler	14	93.3	“Hesaplarım gizli tanımadığım kişilerin benimle ilgili bilgilere kişiler ulaşmasını istemem”(K9).
2	Herkes	1	6.6	“Herkese açık işim gereği reklam amaçlı kullanıyorum mahrem olan hiçbir şey paylaşıyorum”(K6).
Toplam		15	100	

Çalışmaya katılan ebeveynlerden biri hesabının sadece tanıdığı kişilere açık olduğunu belirterek görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

“Hesabım sadece tanıdığım kişilere açık. Sosyal medya üzerinden zaman zaman yaptığımız paylaşımları mahremiyetten dolayı tanıdığımız kişilerin görmesini uygun buluyoruz”(K13 Mart 2024).

Diğer bir ebeveyn ise hesabının herkese açık olduğunu şu ifadelerle anlatmıştır:

“Sosyal medya hesabım herkese açık çünkü ben esnafım ve reklam için hesabımı kullanıyorum, mahrem olan hiçbir paylaşım yapmıyorum, ürünlerimi tanıtmak için kullanıyorum”(K6,Mart 2024).

Ebeveynlerin Sosyal Medya Paylaşımları ve Dijital Mahremiyet Arasındaki Risk İlişkisine Yönelik Bulgular

Araştırmacılar beşinci olarak katılımcılara “Sosyal medya uygulamalarında yaptığınız paylaşımlarla dijital mahremiyetinizi riske attığınızı düşünüyor musunuz?” sorusunu yöneltmişlerdir. Katılımcıların %60’ı hesaplarının sadece tanıdığı kişilerden oluşmasından ve çok fazla paylaşım yapmadığından dolayı riske atıldığını düşünmediğini belirtirken, %40’ ı tüm paylaşımların bir yerlerde depolandığını ve kaybolmadığını belirterek dijital mahremiyetlerini riske atıldığını düşündüğünü ifade etmişlerdir.

Çizelge 11. Ebeveynlerin Sosyal medya paylaşımları ve dijital mahremiyet arasındaki risk ilişkisi

No	Tema	f	%	Örnek Cümle
1	Riske attığımı düşünüyorum	6	40	“Evet, çok fazla paylaşım yapan biri değilim ama yaptığım zaman düşünüyorum paylaşımların ve verilerin kaydedildiğini düşünüyorum bu sebeple riskli”(K11).
2	Riske attığımı düşünmüyorum	9	60	“Hayır herhangi bir fotoğraf paylaşımında bulunmuyorum”(K1).
Toplam		15	100	

Bu bağlamda çalışmaya katılan ebeveynlerden biri, yaptığı paylaşımlarla dijital mahremiyetini riske atmadığını düşündüğünü belirterek görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

“Sosyal medya hesaplarım sadece tanıdığım kişilerden oluştuğu için mahremiyet konusunda bir zarar göreceğimi düşünmüyorum”(K2,Mart 2024).

Çalışmaya katılan ebeveynlerden bir diğeri ise yaptığı paylaşımlara dijital mahremiyeti riske attığını şu ifadelerle belirtmiştir:

“Sosyal medya hesaplarım herkese açık değil sadece arkadaş, akraba ve aile olmasına rağmen mahremiyetin tamamen risksiz olduğunu söyleyemem. Bazen insan en yakınlarından bile mahremiyet konusunda zarar görebilmekte”(K5,Mart 2024).

Çalışmaya katılan ebeveynlerden bir diğeri de yukarıdaki görüşlere paralel olarak şunları ifade etmiştir:

“Sosyal medyada çok fazla paylaşım yapan birisi değilim ama zaman zaman paylaşım yaptığım da verilerimizin kaydedildiğini düşündüğüm için dijital mahremiyetimizi riske attığımız kanaatindeyim. Bu sebeple çok çok özel olan şeyleri sosyal medyamda paylaşmıyorum”(K11,Mart 2024).

4.7.Ebeveynlerin Sosyal Platform Paylaşımları ve Çocuk Mahremiyet İlişkisine Yönelik Bulgular

Araştırmacılar altıncı olarak araştırmaya katılan ebeveynlere “Çocuğunuza ait içerikleri sosyal platformlarda paylaşıyor musunuz? Çocuğunuza ait paylaşımlar yapma nedeniniz nedir?” sorusunu yöneltmişlerdir. Katılımcıların %73.3’ü sosyal platformlarda çocuğuna dair paylaşımlar yaptığını belirtirken, paylaşım yapma nedenini arkadaşlar ve akrabalar görsün, anı olarak kalsın, sevdiklerimle paylaşmak için, çocuğumun bilgi ve becerisini göstermek

bulgularına ulaşılmıştır. Katılımcıların %26.6'sı sosyal platformlarda çocuğuna dair paylaşımlar yapmadığını belirtmişlerdir.

Çizelge 12. Ebeveynlerin sosyal platform paylaşımları ve çocuk mahremiyet ilişkisi

No	Tema	f	%	Örnek Cümle
1	Paylaşıyorum	11	73.3	“Bazen paylaşıyoruz, güzel anları tanıdığımız sevdiğimiz insanlarla paylaşmak için”(K7).
2	Paylaşmıyorum	4	26.6	“Hayır paylaşım yapmıyorum, çocuğumun özelinin bende kalması gerektiğini düşünüyorum”(K9).
	Toplam	15	100	

Çizelge 13.Ebeveynlerin sosyal platformlarda paylaşım yapma nedenleri

No	Tema	F	%	Örnek Cümle
1	Akraba ve Arkadaşlar görsün	5	31.2	“Ameliyat ve hastane durumlarında paylaşıyorum. Akrabalar ve arkadaşlar görsün hayır dualarında bulanabilsinler diye”(K6).
2	Anı kalsın	4	25	“Paylaştığım fotoğrafların anı olarak kalmasını istediğim için”(K2).
3	Sevdiklerimle Paylaşmak	6	37.5	“Hoşuma giden güzel fotoğrafları sevdiklerimin görmesi için paylaşıyorum”(K1).
4	Çocuğumun bilgi becerisini göstermek	1	6.2	“Yakınlarımızın ve uzaktaki akrabalarımızın çocuğumun bilgi ve becerilerini görmesi için paylaşıyorum”(K12).
	Toplam	16	100	

Çalışmaya katılan ebeveynlerden biri ara ara paylaşımlar yaptığını belirtirken paylaşımlar yapma nedenini şöyle ifade etmiştir:

“Evet ara ara paylaşımlar yapıyorum. Öncelikli olarak aile ve arkadaş gruplarında fotoğraf ve video paylaşıyorum güzel anılarımızı onların görmesi için”(K8,Mart2024).

Çalışmaya katılan ebeveynlerden bir diğeri ise yukarıdaki görüşlere paralel olarak şunları dile getirmiştir:

“Çok nadiren paylaştığım zamanlar olabiliyor. Özel zamanları paylaşıyorum karne günü, doğum günleri gibi. Hesabım benim için özel insanlardan oluşuyor, mutlu zamanlarımıza onların ortak olması düşüncesi ile paylaşıyorum”(K10,Mart 2024).

Ebeveynlerin Dijital Bağlantılara Tıklama ve Nedenlerine İlişkin Bulgular

Araştırmacılar yedinci olarak araştırmaya katılan ebeveynlere “Dijital ortamlarda gelen bağlantılara tıklar mısınız? Neden?” sorusunu yöneltmişlerdir. Katılımcıların %6.6’sı dijital ortamlardan gelen bağlantılara tıkladığını belirtmiş bunun sebebini ilgili ve merak ettiği konular olabileceğini düşündüğü bulgusu elde edilmiştir. Katılımcıların %73.3’ü gelen bağlantılara tıklamadığını belirtmişlerdir. Bağlantılara tıklamama nedenini dolandırıcılık, güvenilir olmaması, virüs bulaşabileceği ve bilgilerin çalınması bulgularına ulaşılmıştır. Katılımcıların %20’si ise konusuna göre bağlantılara tıkladığını ifade etmiştir. Bunun nedeni olarak ilgi çekici konular olabileceğini ifade etmiştir.

Çizelge 14. Ebeveynlerin dijital bağlantılara tıklaması

No	Tema	F	%	Örnek Cümle
1	Tıklarım	1	6.6	“Evet, genellikle merak ettiğim konular olabiliyor, bilgi edinmek isterim”(K12).
2	Tıklamam	11	73.3	“Güvendiğim kişilerden gelmiş olsa bile tıklamam. Sonucu dolandırıcılık, bilgilerin çalınması olabiliyor”(K5).
3	Konusuna göre değişir	3	20	“Dikkatimi ve ilgimi çeken bir konu olursa bağlantılara tıklarım”(K6).
	Toplam	15	100	

Çizelge 15.Ebeveynlerin dijital bağlantılara tıklamama nedenleri

No	Tema	F	%	Örnek Cümle
1	Dolandırıcılık	5	31.2	“Kesinlikle tıklamıyorum, yanıltıcı veya dolandırma niteliği olabileceğini düşünüyorum”(K7).
2	Güvenilir olmaması	4	25	“Hayır güvenilir bulmadığım için tıklamam”(K13).
3	Bilgilerin çalınması	5	31.2	“Hesap bilgilerim çalınır düşüncesiyle tıklamıyorum”(K2).
4	Virüs bulaşabilir	2	12.5	“Tıklamam genellikle bu bağlantıların virüs olduğunu düşünürüm”(K11).
	Toplam	16	100	

Çalışmaya katılan ebeveynlerden biri dijital ortamlardan gelen bağlantılara tıklamama nedeni olarak şunları ifade etmiştir:

“Hayır tıklamam. Çünkü telefonuma veya bilgisayarıma virüs bulaşabilir. Kendimin ve ailemin güvenliği için bu tarz bağlantılara tıklamıyorum”(K9,Mart 2024).

Çalışmaya katılan ebeveynlerden bir diğeri ise yukarıdaki görüşlerden farklı olarak şunları dile getirmiştir:

“Bağlantı uzantısına göre değişir. Gerek eğitim alışveriş içerikli güvenilir olduğunu düşündüğüm bağlantılara tıklarım. Bana ve aileme katkısı olabileceğini düşündüğüm için”(K3,Mart 2024).

Ebeveynlerin Akıllı Cihazlardaki Gizlilik Politikalarını Gözden Geçirme Durumuna İlişkin Bulgular

Araştırmacılar araştırmaya katılan ebeveynlere “Akıllı cihazlara uygulama yüklerken izin taleplerine erişim yolunu hemen açıyor musunuz yoksa uygulamaların gizlilik politikalarını gözden geçiriyor musunuz?” sorusunu yöneltmişlerdir. Katılımcıların %73.3’ü uygulamayı kullanırken gizlilik politikalarını gözden geçirdiğini belirtmişlerdir. Katılımcıların %26.6’sı güvenilir ise gizlilik politikalarını gözden geçirmediğini belirtmişlerdir.

Çizelge 16. Ebeveynlerin akıllı cihazlardaki gizlilik politikalarını gözden geçirme durumu

No	Tema	F	%	Örnek Cümle
1	Gözden geçiririm	11	73.3	“Telefonuma gerekli olmadıkça uygulama yüklemiyorum yüklediğimde kesinlikle gözden geçiriyorum”(K15).
2	Gözden geçirmem	4	26.6	“Güvenilir olduğundan emin olduğum uygulamaların izin taleplerini gözden geçirmiyorum ve kabul ediyorum”(K11).
	Toplam	15	100	

Çalışmaya katılan ebeveynlerden biri akıllı cihazlara uygulama yüklerken gizlilik politikalarını gözden geçirmedeğini şu şekilde ifade etmiştir:

“Gizlilik politikalarını gözden geçiriyorum. Telefonuma yüklediğim uygulamalar dahi sınırlıdır. Benim için gerçekten elzem bir durum varsa yükleme yaparım ve izin taleplerine dikkat ederim”(K10,Mart 2024).

Çalışmaya katılan ebeveynlerden bir diğeri ise şunları dile getirmiştir:

“Genellikle önce okuyorum gizlilik politika şartlarını. Sosyal medyadan gelen izin taleplerini güvenilir olduğu için kabul ediyorum. Ancak bir şeyler araştırırken girdiğim sitelerdeki çerez onaylarını hiçbir zaman kabul etmiyorum”(K8,Mart 2024).

Ebeveynlerin Dijital Ayak İzi Kavramına Yönelik Algılarına İlişkin Bulgular

Araştırmacılar araştırmaya katılan ebeveynlere “Dijital ayak izi kavramı size neyi ifade ediyor? Dijital ortamlarda paylaşılan bilgilerin tamamen kaybolduğunu düşünüyor musunuz?” sorusunu yöneltmişlerdir. Katılımcıların %100’ü dijital ortamda paylaşılan bilgilerin tamamen kaybolmadığını düşündüğünü belirtmişlerdir. Katılımcılara dijital ayak izi kavramı neyi ifade ettiği sorulduğunda paylaşımların kayıt altına alınması, depolanması, veri izleri, bilgi kalıntısı, paylaştığımız veriler ve ilk kez duyduğum bulgularına ulaşılmıştır.

Çizelge 17. Ebeveynlerin dijital ayak izi kavramına yönelik algıları

No	Tema	F	%	Örnek Cümle
1	Kayıt altına alınması	8	40	“Dijital ortamlarda yaptığımız tüm şeylerin kaydedilmesidir”(K6).
2	Depolanması	3	15	“Paylaşılan verilerin bir yerlerde saklanması depolanması”(K11).
3	Veri izleri	4	20	“Dijital ortamlarda yaptığımız işlemlerin veri izleridir”(K8).
4	Bilgi kalıntısı	2	10	“Dijital ortamlarda yaptığımız işlemlerin veri izleridir”(K8).
5	Paylaştığımız veriler	2	10	“İnternette gezerken paylaştığımız verilerdir”(K12).
6	İlk kez duydum	1	5	“İlk defa duyduğum bir kavram”(K11).
Toplam		20	100	

Çalışmaya katılan ebeveynlerden biri dijital ayak izi kavramını şöyle ifade etmiştir:

“Dijital ortamlarda yaptığımız işlemlerin veri izleridir. Örneğin akıllı cihazlarımıza bir uygulama indirirken verdiğimiz izinler, Google de yaptığımız aramalar vb. bunların hepsi dijital ayak izlerimizdir. Dijital ortamlarda paylaşılan bilgilerin kaybolduğunu düşünmüyorum. Biz silsek dahi sitelerin veri tabanlarına kaydedildiğini düşünüyorum”(K8,Mart 2024).

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Dijital mahremiyet kavramının tam olarak netleşmediği gelişim aşamasında olduğu ve genellikle kişilerin sosyal medya ile paylaşımları üzerinden açıklanmaya çalışıldığı görülmektedir. Yapılan çalışmalarda en çok üniversite öğrencilerinin yer aldığı görülmektedir. Daha küçük yaşlarda yer alan bireyler için bilinçli internet kullanımını (BİT) içeren çok az çalışma yer almaktadır.

Bu araştırma ebeveynlerin mahremiyet kavramını; paylaşım yapmak, bilgilerin korunması, kişilik haklarına dikkat etme ve bilinmeme olarak algıladıklarını göstermektedir. Dijital mahremiyet kavramını ise; gizlilik, özel alan, kişilik hakkı olarak algıladıklarını göstermektedir.

Bu araştırmanın sonuçlarına göre ebeveynlerin dijital teknolojileri kullanmakla ilgili yeterli bilinç düzeyine sahip olma konusunda katılımcıların %86.6’sı yeterli bilinç düzeyine

sahip olduğunu belirtirken % 13.3'ü yeterli bilinç düzeyine sahip olmadığını belirtmişlerdir. Ebeveynlerden bir kısmı her geçen gün bir yenisi eklenen dijital platformların tamamı ile ilgili bilgi sahibi olmanın ve bilinçli kullanmanın pek mümkün görünmediği ifade etmişlerdir.

Bu araştırmanın sonucuna göre ebeveynlerin dijital platformları kullanma sıklığı konusunda %26.6'sı nadir olarak kullandığını belirtirlerken %20'si orta sıklıkta %53.3'ü ise sıklıkla kullandığını belirtmiştir. Katılımcıların dijital platformları kullanım amaçları ise sosyal medya, bilgi edinme, takip, reklam, alışveriş sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırmanın sonucuna göre ebeveynlerin 93.3'ü sosyal platformlardaki hesaplarının sadece tanıdığı kişilerden oluştuğunu bunun sebebini paylaşımlarını herkesin görmemesi, bilgilerine ulaşılmaması, kötü amaçlı kullanılabileceği ve mahremiyet nedeniyle olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcıların %6.6'sı reklam amaçlı kullandığı için mahremiyet kaygısı taşımadığını ve herkese açık olduğunu belirtmiştir.

Araştırmanın sonuçlarına göre katılımcıların %60'ı sosyal medya uygulamalarında yaptıkları paylaşımlarla dijital mahremiyetinizi riske attığını düşünmediğini ifade etmişler ve gerekçe olarak hesaplarının sadece tanıdığı kişilerden oluştuğunu ve çok fazla paylaşım yapmadıklarını öne sürmüşlerdir. Katılımcıların %40' ı tüm paylaşımların bir yerlerde depolandığını ve kaybolmadığını belirterek dijital mahremiyetlerini riske attığını düşündüğünü ifade etmişlerdir. Robison (2017) dijital olan her şeyin zaten halka açık olduğunu dile getirse de, aslında bu durumun mahremiyete zarar verdiğini vurgular.

Bu araştırma da ebeveynlerin %73.3'ü çocuklarına ait içerikleri sosyal platformlarda paylaştığını ifade ederken, paylaşım yapma nedenini arkadaşlar ve akrabalar görsün, anı olarak kalsın, sevdiklerimle paylaşmak için, çocuğumun bilgi ve becerisini göstermek sonuçlarına ulaşılmıştır. Ebeveynlerin %26.6'sı mahremiyetten dolayı sosyal platformlarda çocuğuna dair paylaşımlar yapmadığını belirtmişlerdir. Alan yazın incelendiğinde dijital mahremiyet üzerine yapılan çalışmalarda paylaşım yapma nedenlerinde beğenilme, kabul görme, onaylanma ,takip edilme ve etme gibi benzer sonuçlara ulaşıldığı söylenebilir.

Araştırmanın sonuçlarına göre katılımcıların %6.6'sı dijital ortamlardan gelen bağlantılara tıkladığını ifade etmişlerdir, bunun sebebini ilgili ve merak ettiği konular olabileceğini ifade etmişlerdir. Katılımcıların %73.3'ü gelen bağlantılara tıklamadığını belirtmişlerdir. Bağlantılara tıklamama nedeni olarak dolandırıcılık, güvenilir olmaması, virüs bulaşabileceği ve bilgilerin çalınması sonuçlarına ulaşılmıştır. Katılımcıların %20'si ise konusuna göre bağlantılara tıkladığını ifade etmiştir. Bunun nedeni olarak ilgi çekici konular olabileceğini ifade etmiştir.

Bu çalışmada katılımcıların %73.3'ü uygulamayı kullanırken gizlilik politikalarını gözden geçirdiğini ifade etmişlerdir. Katılımcıların %26.6'sı güvenilir ise gizlilik politikalarını gözden geçirmediklerini belirtmişlerdir. Bu bağlamda uzun ve anlaşılması zor maddeler içeren gizlilik politikası metinleri ebeveynlerin çoğunluğu tarafından okunduğunun göstergesidir.

Bu araştırmanın sonuçlarına göre katılımcıların %100'ü dijital ortamda paylaşılan bilgilerin tamamen kaybolmadığını düşündüğünü belirtmişlerdir. Katılımcılara dijital ayak izi kavramı neyi ifade ettiği sorulduğunda paylaşımların kayıt altına alınması, depolanması, veri izleri, bilgi kalıntısı, paylaştığımız veriler ve ilk kez duydum sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç olarak, diğer yaş gruplarında çocuğu olan ebeveynlerde olduğu gibi, çocuğu okul öncesine devam eden ebeveynlerin dijital mahremiyet ve konusunda bilgi ve becerileri edinmesi artık zorunlu hale gelmiştir. Eğitimin aile içinde başladığı gerçeğinden hareketle, çocuğu okul öncesi eğitim alacak olan ve alan bütün ebeveynlerin, dijital mahremiyet ilgili tüm konularda gelişiminin desteklenmesi, bu desteğin sürdürülebilir olması kaçınılmazdır. Bu amaçla yaygın ve örgün eğitim kurumlarının genelinde planlama ve uygulamalar yapılması beklenmektedir.

Öneriler

Dijital mahremiyet ile ilgili ebeveynlerde bilinç oluşturulmalı, bu bağlamda rehber öğrenmenler ailelere seminerler düzenlemelidir. Bunlara ek olarak ilgili konularda broşür, afiş, bilgi mektubu, bilgilendirme panoları gibi çalışmalarla süreç çeşitlendirilebilir. Çevrimiçi ortamlarda ebeveynlerin hem kendilerinin hem çocuklarının mahremiyetini koruyabilmelerine yönelik, yüz yüze ve etkileşimli aile eğitimleri planlanmalıdır. Yoğun çalışma temposu nedeniyle eğitime katılamayan ebeveynler için çevrimiçi eğitimler de düzenlenmelidir. Araştırmaya katılan ebeveyn grubunda anneler sayıca daha fazladır. Anne ve babaların eşit sayıda olduğu çalışma gruplarıyla yapılacak çalışmaların, farklı bulguları da beraberinde getirebileceği düşünülmektedir.

Dijital ayak izi kavramının medya okuryazarlığı dersi bağlamında anlatılması, dijital ayak izi hakkında anne ve babalara eğitimlerin verilmesi, akademik çalışmaların artırılması sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Brosch A., (2018). Sharenting: Why do parents violate their children's privacy? *The New Educational Review*, 54 (4), 75-85. DOI: [10.15804/tner.2018.54.4.06](https://doi.org/10.15804/tner.2018.54.4.06)
- Cino, D. (2022). Beyond the surface: sharenting as a source of family quandaries: mapping parents' social media dilemmas. *Western Journal of Communication*, 86(1), 128-153. <https://doi.org/10.1080/10570314.2021.2020891>
- Coşkun, R., Altunışık, R. ve Yıldırım, E. (2017), *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri SPSS Uygulamalı*, Sakarya Yayıncılık.
- Çepni, S. (2005). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş* (2. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Eroğlu, Ş. (2018). Dijital yaşamda mahremiyet (gizlilik) kavramı ve kişisel veriler: Hacettepe Üniversitesi bilgi ve belge yönetimi bölümü öğrencilerinin mahremiyet ve kişisel veri algılarının analizi. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 35(2), 130-153. <https://doi.org/10.32600/huefd.439007>
- Robison, W. L. (2017). Digital Privacy: Leibniz 2.0. *Orbit Journal*, 1(2), 1-9.

- Serin, H. (2019). Sosyal medyada çocuk hakları ihlalleri: Ebeveynler ve öğretmenler farkında mı? *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 1005-1031.
<https://doi.org/10.17494/ogusbd.555107>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Seçkin Yayınevi.
- Yıldız, A. K. (2012). Sosyal paylaşım sitelerinin dijital yerlilerin bilgi edinme ve mahremiyet anlayışına etkisi. *Bilgi Dünyası*, 13(2), 529–542

MÜASİR TƏHSİL NƏDİR

Həcər Hüseynova

Filologiya elmləri doktoru, professor.

Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti, MMU,

hacerhuseynova@mail.ru

<https://orcid.org/0000-0002-3223-427X>

Xülasə

Dünyanın təhsil sistemlərində gedən sürətli inkişaf Azərbaycan təhsilindən də yan keçmir. Elm və texnikanın inkişaf etdiyi, yeni dərslər modellərinin, dərslər formalarının yarandığı bir dövrdə orta və ali məktəblərdə təhsil yerində sabit qala bilməz. Dünya bazarının tələblərinə uyğun yeni ixtisasların yaranması, mövcud ixtisasların yeni tələblərə uyğunlaşdırılması zamanın tələbidir. Bunları nəzərə alaraq bütün dövlətlərin təhsil sistemində gərəkli yeniləşmələr həyata keçirilməkdədir. Azərbaycanın təhsil sistemində də bu cür islahatlar həyata keçirilməkdədir.

Açar sözlər: təhsil, yenilik, yeni ixtisaslar, bazar iqtisadiyyatı ...

MODERN EĞİTİM NEDİR?

Hacer Hüseynova

Filoloji Doktoru, Profesör.

Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi, MMU,

hacerhuseynova@mail.ru

<https://orcid.org/0000-0002-3223-427X>

Özet

Dünya eğitim sistemlerindeki hızlı gelişme Azerbaycan eğitimini de es geçmiyor. Bilim ve teknolojinin geliştiği, yeni öğretim modelleri ve öğretim biçimlerinin ortaya çıktığı bir çağda, ortaöğretim ve lise düzeyindeki eğitimin durağan kalması mümkün değildir. Küresel pazarın talepleri doğrultusunda yeni uzmanlıkların yaratılması ve mevcut uzmanlıkların yeni ihtiyaçlara uyarlanması çağın gereklilikleridir. Bu durum göz önüne alınarak tüm ülkelerin eğitim sistemlerinde gerekli reformlar hayata geçirilmektedir. Azerbaycan eğitim sisteminde de benzer reformlar hayata geçiriliyor.

Anahtar kelimeler: eğitim, inovasyon, yeni uzmanlıklar, piyasa ekonomisi ...

WHAT IS MODERN EDUCATION

Hajar Huseynova

Doctor of Philology, Professor.

Azerbaijan State Pedagogical University, MPU,

hacerhuseynova@mail.ru

<https://orcid.org/0000-0002-3223-427X>

Summary

The rapid development in the world's education systems does not bypass Azerbaijani education. In an era when science and technology are developing, new teaching models and teaching forms are emerging, education in secondary and higher schools cannot remain static. The creation of new specialties in accordance with the requirements of the world market, the adaptation of existing specialties to new requirements is the need of the hour. Taking this into account, necessary innovations are being implemented in the education systems of all countries. Such reforms are also being implemented in the education system of Azerbaijan.

Keywords: education, innovation, new specialties, market economy ...

Giriş

Müasir təhsil dedikdə, texnoloji, pedaqoji və sosial baxımdan yenilənmiş, öyrənməyə daha interaktiv, fərdiləşdirilmiş və praktik yönümlü yanaşmalar nəzərdə tutulur. Müasir təhsilin əsas xüsusiyyətləri və aktual istiqamətləri hansılardır?

Müasir təhsilin əsas xüsusiyyətləri:

1. Rəqəmsal texnologiyaların tətbiqi.

- Onlayn platformalar (Zoom, Google Classroom, Moodle)
- Elektron dərsliklər və rəqəmsal qiymətləndirmə
- Süni intellekt əsaslı fərdi öyrənmə alətləri

2. Təhsil sistemində fərdiləşmə

- Şagirdin maraq və bacarığına uyğun proqramlar
- İntegrativ və layihə əsaslı tədris modelləri
- Öz sürətində öyrənməyə imkan verən yanaşmalar

3. 21-ci əsr bacarıqlarının formalaşdırılması

- Tənqidi düşünmə, əməkdaşlıq, yaradıcılıq və kommunikasiya
- Rəqəmsal savadlılıq, media savadlılığı
- Emosional intellekt və sosial bacarıqlar

4. Təhsil və əmək bazarı arasında əlaqə

- STEM (elm, texnologiya, mühəndislik və riyaziyyat) yönümlü proqramlar
- Startap və innovasiya əsaslı təlimlər
- Peşə təhsili və dual təhsil modelləri

II. Müasir təhsilin problemləri və çağırışları

- Bərabərsizlik: texnologiyaya çıxış imkanlarının qeyri-bərabər paylanması
- Müəllim hazırlığı: yeni metod və texnologiyalara uyğunlaşma çətinliyi
- Motivasiya: şagird və tələbələr arasında marağın azalması
- Qiymətləndirmə sistemi: ənənəvi imtahanların yenilənməsi ehtiyacı

III. Müasir təhsilin inkişaf trendləri

- Hibrid və qarışıq təlim modelləri
- Süni intellekt və avtomatik öyrənmə sistemləri
- Açıq təhsil resursları və “ömürboyu təhsil” anlayışı
- Qlobal bacarıqlar və beynəlxalq mübadilə proqramları

Universitetlərdə təhsilin formaları və keyfiyyəti haqda nə deyə bilərik?

UNİVERSİTETLƏRDƏ TƏHSİLİN FORMALARI VƏ KEYFİYYƏTİ

Müasir dövrdə ali təhsil sistemi sürətlə dəyişən texnologiyalar, əmək bazarının tələbləri və qloballaşma ilə üz-üzədir. Universitetlər yalnız bilik ötürən mərkəzlər deyil, həm də innovasiya, araşdırma və cəmiyyətə xidmət edən qurumlar kimi fəaliyyət göstərir. Bu baxımdan, universitetlərdə təhsilin formaları və keyfiyyəti məsələləri xüsusi əhəmiyyət kəsb edir.

Təhsilin əsas formaları: Universitetlərdə təhsil müxtəlif formalarda təşkil edilir. Bu formalar tədrisin təşkili və tətbiq üsulları ilə fərqlənir:

1. Əyani (gündüz və axşam şöbələri)

- Ənənəvi auditoriya tədrisi, müəllim-tələbə birbaşa ünsiyyəti ilə xarakterizə olunur.
- Laboratoriya, seminar və mühazirə dərsləri əyani formada keçirilir.

2. Qiyabi təhsil

- Tələbələr daha çox müstəqil şəkildə hazırlaşır və müəyyən dövrlərdə sessiyalara gəlirlər.
- İşləyən şəxslər üçün əlverişli formadır.

3. Kredit sisteminə əsaslanan təhsil

- Tələbələr dərslərini və fənləri daha çevik planlaya bilərlər.
- Bu sistem tələbənin müstəqil öyrənmə bacarıqlarını inkişaf etdirir.

Göstərdiyimiz formaların hər birində akademik heyət çalışmalıdır ki, tədrisin keyfiyyəti təmin edilsin.

4. Distant (onlayn) təhsil

- Rəqəmsal texnologiyalar vasitəsilə həyata keçirilir.
- Tələbəyə məkandan asılı olmadan təhsil almağa şərait yaradır.

Azərbaycanda Standartlaşdırma İnstitutu (AZSTAND) distant tədris xidmətlərinin təşkili ilə bağlı yeni dövlət standartlarını qəbul edib. Bu standart distant təhsil xidmətlərinin layihələşdirilməsi, monitorinqi, qiymətləndirilməsi proseslərini əhatə edir və bu sahədə beynəlxalq normalara uyğunluğun təmin olunmasına xidmət edir.

Yeni standartın tətbiqində əsas məqsəd müasir texnologiyaların imkanlarından istifadə etməklə təhsil sistemində çevikliyi, əlçatanlığı artırmaq, eyni zamanda vətəndaşlara məsafədən asılı olmayaraq keyfiyyətli təhsil almaq üçün imkan yaratmaqdan ibarətdir.

Lakin bu təhsil sisteminin tətbiqi 2009-cu ildən Azərbaycanda nəzərdə tutulsa da, qaydalar müəyyənləşsə də, ölkəmizdə hələ onlayn tədris tanınmır (təhsil. 09.05.25-Bankeraz).

Təhsilin keyfiyyətinə təsir edən amillər

Təhsilin keyfiyyətinin artırılması universitetin inkişaf səviyyəsini, məzunlarının rəqabət qabiliyyətini və cəmiyyətə töhfəsini müəyyən edir. Əsas təsiredici amillər bunlardır:

1. Akademik heyətinin peşəkarlığı

- Elmi dərəcəli müəllimlərin sayı və metodiki hazırlığı keyfiyyətə birbaşa təsir edir.

2. Tədris proqramlarının aktuallığı

- Əmək bazarının tələblərinə uyğun yenilənən proqramlar tələbələrə daha praktik biliklər verir.

3. Maddi-texniki baza və laboratoriyalar

- Təcrübi dərslər üçün şəraitin olması tətbiqi sahələrdə əsasdır.

4. Beynəlxalq əlaqələr və mübadilə proqramları

- Xarici universitetlərlə əməkdaşlıq təhsilin səviyyəsini yüksəldir.

5. Qiymətləndirmə sisteminin obyektivliyi

- Ədalətli qiymətləndirmə tələbələrdə motivasiyanı və nəticə yönümlü təhsili artırır.

Nəticə

Universitet təhsilinin formalarının çevikliyi və keyfiyyətin artırılması üçün davamlı islahatlar zəruridir. Ənənəvi tədris formaları ilə yanaşı, distant və kredit sistemləri də tətbiq olunmalı, keyfiyyət göstəriciləri beynəlxalq standartlara uyğunlaşdırılmalıdır. Təhsilin keyfiyyəti yalnız dövlətin deyil, universitetlərin daxili idarəetmə mexanizmlərindən, akademik heyətindən və tələbənin aktivliyindən də asılıdır.

Ədəbiyyat

1. Azərbaycan Milli Ensiklopediyası. Bakı-2007.
2. Azərbaycan Sovet Ensiklopediyası. I-X cild. Bakı, 1976-1987.
3. Hüseyn Əhmədov. XIX əsr Azərbaycan məktəbi. "Maarif", Bakı-1985
4. Müdafiə Mahmudov. Dünyada və Azərbaycanda təhsil sistemi. Bakı: Az.TU-nun nəşri, 2005, 52 c.
5. Misir Mərdanov. Azərbaycan təhsili yeni inkişaf mərhələsində. Bakı: Çarşıoğlu, 2009
6. Misir Mərdanov. Azərbaycan təhsili dünən, bu gün, sabah. Bakı, Təhsil, 2006
7. Müdafiə Mahmudov. Bolonya prosesi və Azərbaycan. ADPU-nun nəşri. Bakı. 2008, 340 səh.
8. Müdafiə Mahmudov. Azərbaycanın Bolonya prosesinə daxil olmasının reallığa çevrilməsi. Bakı-2009, 247 səh.
9. Mahmudov M. Bolonya prosesi: problemlər, perspektivlər, reallıqlar. Bakı: Elm və təhsil, 2010 www.bologna.mgimo.ru.
10. Səlahəddin Xəlilov. Təhsil, təlim, tərbiyyə. "Azərbaycan Universiteti" nəşriyyatı. Bakı-2005.
11. Zahid Qaralov. Elm, saf əxlaq dünyasına açılan qapı. "Hüquq ədəbiyyatı" nəşriyyatı Bakı-2010
12. İsaq Məmmədov, Çingiz Məmmədov. Azərbaycan tarixi. UniPrint Bakı-2009
13. İsaq Məmmədov, Çingiz Məmmədov. Siyasi tarix. "Adiloğlu" nəşriyyatı. Bakı.2004
14. XX əsr Azərbaycan tarixi. Çarşıoğlu – 2004