ICER2.

Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi



Conference Book **Cilt 1 / Volume I**

15-17 Mayıs 2026
Sivas / Türkiye
SCÜ 4 Eylül Kültür Merkezi
İletişim: +90 552 440 4040
inedukongre@gmail.com |
www.ineducon.org

ICER 2ND INTERNATIONAL CONGRESS ON EDUCATION RESEARCHES
May 15 – 17, 2026
SIVAS

Edited By
ASSOC. PROF. DR. AYSEL ARSLAN
DR. AMANEH MANAFIDIZAJI

Issued: *20.06.2025*
ISBN: 978-625-8795-13-4

ASSOCIATION & ACADEMIC INCENTIVES :
In the conference 176 papers have been presented by Turkish participants and 190 papers by foreign participants.
Members of the organizing committees of the conference perform their duties with an "official assignment letter"

The Contents Of This Book Are Solely Those Of The Authors.
Bu Kitabın içeriğinin tüm sorumluluğu yazarlarına aittir.

Web: https://www.ineducon.org/ Contact: ineducon@gmail.com

CONFERENCE ID

ICER 2ND INTERNATIONAL CONGRESS ON EDUCATION RESEARCHES

DATE – PLACE

MAY 15 – 17, 2026
SIVAS

ORGANIIZATION

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 – Iraq – Algeria- Egypt- Taiwan- Tunisia- Togo- Nigeria- Ghana - Turkmenistan – Ethiopia- Albania - Mauritania- Uzbekistan- Spain – Kosovo- Oman- Japan - Jordan – Vietnam – Kuwait – Pakistan - Tanzania- Hungary – Indonesia – Greece – Yemen - Romania- Philippines – Laos – Iran - Tajikistan - Qatar- Netherlands - Portugal-

-

PRESENTATION

Oral presentation

No part of this book may be reprinted or reproduced or utilized in any form or by any electronic, mechanical or any other means, now known or hereafter invented, including photocopying and recording, or in any form of information storage or retrieval systems, without permission from the publishers.
Academy Global–2026©

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,Univesitas Ahmad Dahlan
Assoc. Prof. Ivaylo Staykov, New Bulgarian Üniversitesi
Assoc. Prof. Dr. Abbas Ghaffari, Tebriz Universitesi
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 Universitesi
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

Dr. Bahaeddin Budak
Rector at IUA International University of Applied Sciences - Amsterdam

Prof. Dr. Tuncay Dilci
Türkiye

Prof. Dr. Dwi Sulisworo
Ahmad Dahlan University - Indonesia

Prof. Dr. Dody Hartanto
Ahmad Dahlan University - Indonesia

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

Prof. Dr. Kürşat Yenilmez
Eskişehir Osmangazi Universitesi – Turkiye

Prof. Dr. Kelime Erdal
Bursa Uludag Universitesi – Turkiye

Prof. Dr. Mavlonova Ugiloy
Zarmed University – Ozbekistan

Assoc. Prof. Dr. Gülşen Novruzova
Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi – Azerbaycan

Assoc. Prof. Dr. Emrah Akman
Ordu Üniversitesi – Türkiye

Scientific & Review Committee

Prof. Dr. Hülya Çiçek – Turkiye

Prof. Dr. Emine Koca – Turkiye

Prof. Dr. Fatma Koç – Turkiye

Prof. Dr. Valide Paşayeva - Türkiye

Prof. Dr. Ali Bilgili - Turkiye

Prof. Dr. Naile Bilgili - Turkiye

Prof. Dr. Başak Hanedan – Turkiye

Prof. Dr. Aysel Güven - Turkiye

Prof Dr. Bülent Kurtişoğlu – Turkiye

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 – Turkiye

Prof. Dr. Mustafa Bayram – Turkiye

Prof. Dr. Saim Zeki Bostan – Turkiye

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. Ika Maryani – Indonesia

Prof. Dr. Guler Yenice – Turkiye

Prof. Dr. Elif Akpınar Külekçi – Turkiye

Prof. Dr. Mavlonova Ugiloy Khamdamovna – Uzbekistan

Prof. Dr. Mehtap Kavurmacı – Türkiye

Prof. Dr. Belkıs Özkara – Türkiye

Prof. Dr. Al-Rashiff Hamjilani Mastul – Philipinnes

Prof. Dr. Alhisan U. Jemsy – Philippines

Assoc. Prof. Dr. Aysel Arslan - Turkiye

Assoc. Prof. Dr. Sıddık Bakır – Turkiye

Assoc. Prof. Dr. Meryem Öztürk - Turkiye

Assoc. Prof. Dr. Yeliz Çakır Sahilli - Turkiye

Assoc. Prof. Dr. Berna Koçak - Turkiye

Assoc. Prof. Dr. Dhesi Ari Astuti – Indonesia

Assoc. Prof. Dr. Abdulkadir Aydın - Turkiye

Assoc Prof. Dr. Feran Aşur – Turkiye

Assoc. Prof. Dr. Yasemin Taş – Turkiye

Assoc. Prof. Dr. Bülent Işık - Turkiye

Assoc. Prof. Dr. Nurkan Yılmaz - Turkiye

Assoc. Prof. Dr. Sevra Fırıncıoğulları - Turkiye

Assoc. Prof. Dr. Abdulsemet Aydın – Turkiye

Assoc. Prof. Dr. Mehmet Fırat Baran - Turkiye

Assoc. Prof. Dr. Dilorom Hamroeva - Ozbekistan

Assoc. Prof. Dr. Abbas Ghaffari – Iran

Assoc. Prof. Ivaylo Staykov - Bulgaria

Assoc. Prof. Dr. Dini Yuniarti – Indonesia

Assoc. Prof. Dr. Ümit Ayata – Turkiye

Assoc. Prof. Dr. Həmzə Əliyev - Azerbaijan

Assoc. Prof. Dr. Okan Sarıgöz – Turkiye

Assoc. Prof. Dr. Eda Bozkurt – Turkiye

Assoc. Prof. Dr. Ahmet Topal – Turkiye

Assoc. Prof. Dr. Abdulkadir Kırbaş – Turkiye

Assoc. Prof. Dr. Mesut Bulut – Turkiye

Assoc. Prof. Dr. Fahriye Emgili – Turkiye

Assoc. Prof. Dr. Sandeep Gupta – India

Assoc. Prof. Dr. Veysel Parlak – Turkiye

Assoc. Prof. Dr. Mahmut İslamoğlu – Turkiye

Assoc. Prof. Dr. Nazile Abdullazade – Azerbaijan

Assoc. Prof. Dr. Irade 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 – Turkiye

Assoc. Prof. Dr. Erkan Efilti - Kirgizhstan

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. Bhumika 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 Tursunalieva - 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 – Turkiye

Assist. Prof. Dr. Monisa Qadiri – India

Assist. Prof. Dr. Vaiva Balciuniene – Lithuania

Assist. Prof. Dr. Meltem Avan – Turkiye

Assist. Prof. Dr. Abışov Elşad Şərəfxan oğlu - Azerbaijan

Assist. Prof. Dr. Mahrukh Dovlatzade – Azerbaijan

Assist. Prof. Dr. Naci Büyükkaracığan – Turkiye

Assist. Prof. Dr. Raihan Yusoph – Philippines

Dr. Que-Nhu Duong - Vietnam

Dr. Fatih İ. Kurşunmaden – Turkiye

Dr. Mehmet Nuri Ödük – Turkiye

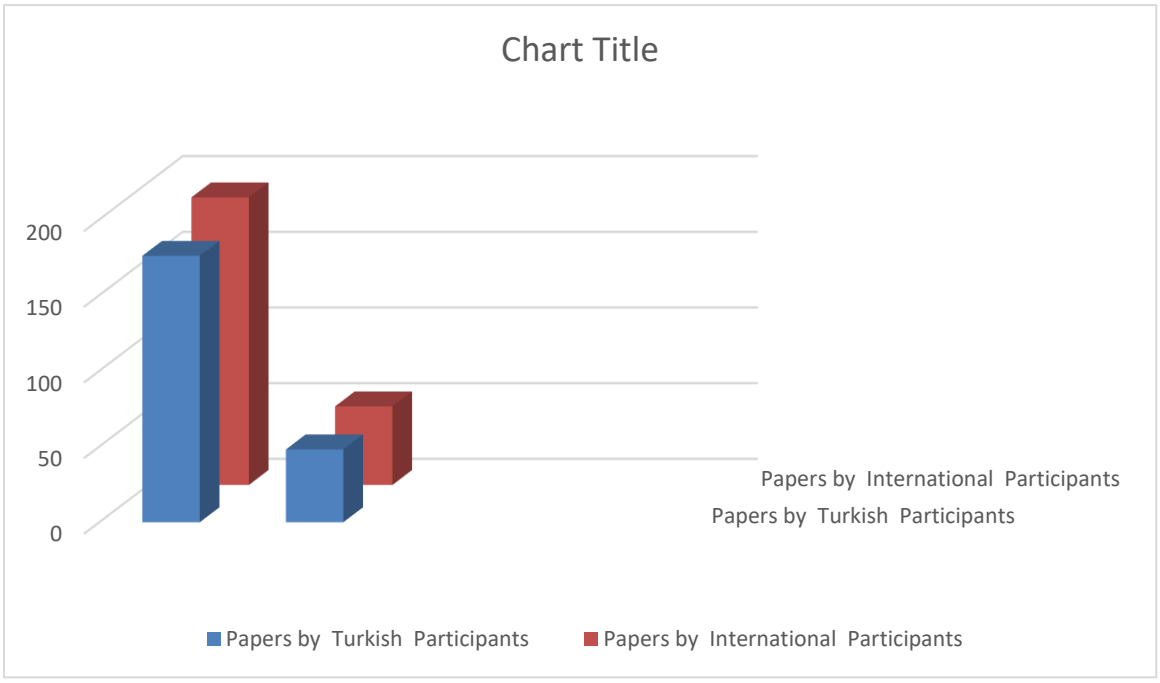
Dr. Ayşe Baran - Turkiye

Dr. Aynurə Əliyeva - Azerbaijan

Dr. Sonali Malhotra – India

Dr. Amaneh Manafidizaji – Iran

	Number of paper	*%*
Papers by Turkish Participants	176	48,09
Papers by International Participants (34 Countries.)	190	51,91



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Hemşirelik Fakültesi Dekanlığı

Sayı : E-98978265-100-1174800 19.02.2025
Konu : Dilekçe(Prof. Dr. Naile BİLGİLİ)

Sayın Prof. Dr. Naile BİLGİLİ
Halk Sağlığı Hemşireliği Anabilim Dalı Başkanlığı - Öğretim Üyesi

İlgi : 17.02.2025 tarihli ve E-87008936-100- 1173474 sayılı yazı.

İlgi dilekçenizde belirttiğiniz "Yükseköğretim Kurulu'nun 15.06.2023 tarihli oturumunda doçentlik başvuruları şartları ile ilgili değişiklik önerileri kapsamında Sağlık Bilimleri Temel Alanı'nda gerçekleştirilecek olan madde 8'in Bilimsel Toplantı başlığı altındaki b bendi" uyarınca, Academy Global Conferences & Publishing (https://www.akademikongre.org/registration) tarafından 2025 yılında düzenlenecek olan bilimsel etkinliklerde görev alma talebiniz konusunda bilgilendirildim.

Bilgilerini ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Sultan AYAZ ALKAYA
Dekan

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Belge Doğrulama Kodu :BSCMHSP653 Belge Takip Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/gazi-universitesi-ebys

Emniyet Mahallesi Bandırma Caddesi No :6/1 06560 Yenimahalle/ANKARA
Tel:0 (312) 202 20 00 Faks:0 (312) 221 32 02
İnternet Adresi :http://gazi-universitesi.gazi.edu.tr/
Kep Adresi: gaziuniversitesi@hs01.kep.tr
Bilgi için :Onur Akın
Bilgisayar İşletmeni
Telefon No:0312 216 26 27

Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

ICER 2ND INTERNATIONAL CONGRESS ON EDUCATION RESEARCHES
May 15 – 17, 2026
SIVAS

Kongre Bağlantı Linki :

Join Zoom Meeting

https://us06web.zoom.us/j/88571518350?pwd=fOYazCWBmbAiWrHygjKSjkbbSvotfd.1

Meeting ID: 885 7151 8350

Passcode: 202224



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.**
- **Sunumlar TÜRKÇE veya İNGİLİZCE yapılabilmektedir.**
- 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 sözkonusu 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.
- **SADECE ÇALIŞMADA YAZAR OLARAK GEÇEN KİŞİLER SUNUM YAPABİLİR !**

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,

ICER 2. ULUSLARARASI EĞİTİM ARAŞTIRMALARI KONGRESİ PROGRAM AKIŞI

15 MAYIS 2026

"Zaman Çarkı" İsimli Resim Sergisi
Filistin Konulu Fotoğraf Sergisi
Hat ve Kaligrafi Sergisi
Bakır Rölyef Sergisi
Şarkışla Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu -Türkiye Dereceli Projeler Tanıtım Standı
MEB Sivas TÜBİTAK Projeleri Tanıtım Standı
MEB Sivas Teknofest Bölge Finalisti Olan Projelerin Tanıtım Standı
Matematik Eğitiminde Güncel Materyaller Tanıtım Standı
PAPBİL Biyo-Gen AI Analizi Uygulama ve Tanıtım Standı
ERAL NIT 5-17 Zekâ Testi Uygulama ve Tanıtım Standı
KADEM Tanıtım Standı
Yeşilay Standı

NOT: Kongrede 18 adet Atölye yer almakta olup tamamı ücretsizdir. Katılımcılara belge verilecektir.

10.45-11.00
İstiklal Marşı
Sivas Tanıtım Filmi
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Tanıtım Filmi

11.00-11.15
Açılış Dinletisi (Muzaffer Sarısözen Güzel Sanatlar Lisesi Harmony Anadolu Polifonik Korosu)

11.15-11.30
Açılış Konuşmaları

11.30-11.40 Kahve Arası

11.40-12.30
Açılış Paneli

Yapay Zeka Çağında
Türk Kültürünün Nesiller Arası Aktarımı
Moderatör: Dr. Öğr. Üyesi Rukiye ASLAN,
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Türkiye

12.30-14.00 Öğle Yemeği

15 MAYIS 2026 ÖĞLEDEN SONRA

14.00-14.40
Konferans:
Dr. Bahaeddin Budak
International University of Applied Sciences Amsterdam Rektörü
Avrupa'daki Müslüman Türk Toplumun Din Eğitiminde Ana Dil ve Yerel Dil Arasında Bocalaması

14.40- 14.50 - Kahve Arası

14.50-15.30
Prof. Dr. Tuncay Dilci / Dijital Bağımlılıkla Mücadele Derneği Başkanı
Dijital Çağın Oyun Kurucu Eğitimcisi Olmak

Atölyeler
11.30-12.30
Atölye 1: Doç. Dr. Şule Tepebaş Cengiz
Yapay Zekâ Destekli Etkileşimli Okuma (Okuma 2.0): Okul Öncesi Öğretmenleri İçin Bir Bilişsel İskele Kurma Rehberi – (Toplantı Salonu)

14.00 -16.00
Atölye 2: Dr. Öğr. Üyesi Sebahattin Kartal
Tasarla – Uygula – Ölç: STEM Temelli Materyal Geliştirmenin Çocukların Öğrenme Gelişimine Etkisi – (SHMYO Çocuk Gelişim Atölyesi)
(15 kişi ile sınırlıdır.)

15.30-17.30
Atölye 3: Dr. Semih Akgül
Türkülerle Orff- Schulwerk Yaklaşımı: Geleneksel Müzik Kültürünün Elementer Pedagoji ile Bütünleştirilmesi
(Toplantı Salonu 1)

15.30-17.30 Yüz Yüze Oturumlar

18.00-19.00
Cumhuriyet Üniversitesi Fasıl Konseri
Aşk-ı Şifa

16 MAYIS 2026

10.00-17.30
Yüz yüze Oturumlar (Turkuaz Salon)
Online Oturumlar

10.30-12.00
Atölye 4: Kasım Artı
(Oryantring ve Doğa Sporları Topluluğu)
Stratejik Düşünme ve Yön Bulma Deneyimi: Oryantring (Enstitüler binası önünden başlayacaktır).

Atölye 5: Bilim Uzmanı Elif Konür
Dede Korkut'ta Değer Aktarımı: Deli Dumrul'da Sıra Dışı Aile Temsilleri (Kırmızı Salon)

Atölye 6: Doç. Dr. Oğuzhan Nacaroğlu
Yapay Zekâ ile Literatür Tarama (Mavi Salon)

Atölye 7: Doç. Dr. Fadime İşcen Karasu-
Doç. Dr. Didem Kayahan Yüksel
Oyunla An'la- Dil'le: Uygulamalı Doğal Dil Öğretimi Atölyesi (Keykavus Salonu)

Atölye 8: Dr. Öğr. Üyesi Yunus Yapalı
Birlikte Başlamak (Toplantı Salonu 1)

Atölye 9: Dr. Öğr. Üyesi Ali Can Tarkan
Zihnin Renklerle Yolculuğu: Mandala
(Toplantı Salonu 2) (15 kişi ile sınırlıdır)

12.00-13.30 Öğle Arası

16 MAYIS 2026 ÖĞLEDEN SONRA

13.30-15.00
Atölye 10: Arda Furkan Kaya (Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Okçuluk Kulübü) Menzilden Miras: Geleneksel Türk Okçuluğu
(Taha Akgül Spor Salonu)

Atölye 11: Dr. Öğr. Üyesi Ömer Temizkan
Kent Öğretir. Siz dinliyor musunuz? Kent Okuryazarlığı Perspektifinde Mekân Temelli Eğitim
(Kırmızı Salon)

Atölye 12: Usta Öğretici Lütfiye Çiftçi
Kartların Ritmi: Çarpana Dokuma
(Toplantı Salonu 1)

Atölye 13: Dr. Öğr. Üyesi Serap Duran Subatan
İçindeki Sese Kulak Ver: Sesinle İyileş ve Özgürleş
(Toplantı Salonu 2)

Atölye 14: Doç. Dr. Ezgi Ağadayı - Dr. Öğr. Üyesi Rukiye Aslan
Dijital Araçlarla Etkili Sunum Tasarımı: Canva ve Prezi Uygulamaları
(Keykavus Salonu)

15.00-15.30: Ara

15.30- 17.00

Atölye 15: Doç. Dr. Handan Demircioğlu
Katla- Keşfet- Kanıtla: Origami ile Matematik
(Toplantı Salonu 1)

Atölye 16: Görsel Sanatla Öğretmeni Ferhat Doğan
Toprağın Sudaki Aksi: Ebru Sanatı, Doğrudan Kâğıda Akan Sanat
(Toplantı Salonu 2)

Atölye 17: Dr. Semih Akgül
Türkülerle Orff- Schulwerk Yaklaşımı: Geleneksel Müzik Kültürünün Elementer Pedagoji ile Bütünleştirilmesi
(Kırmızı Salon)

Atölye 18: Dr. Öğr. Üyesi Orhan Yoncalık
İnsan Algoritması: Geçmişini, Bugününü ve Geleceğini Çözümlemek
(Keykavus Salonu)

17 Mayıs 2026
Sosyal Program

DETAYLAR İÇİN!

ICER 2ND INTERNATIONAL CONGRESS ON EDUCATIONAL RESEARCH

ICER 2. ULUSLARARASI EĞİTİM ARAŞTIRMALARI KONGRESİ



15-17 Mayıs 2026
www.ineducon.org
SCÜ 4 Eylül Kültür Merkezi
İletişim: +90 552 440 40 40
ineducongre@gmail.com

ICER 2ND INTERNATIONAL CONGRESS ON EDUCATION RESEARCHES May 15 – 17, 2026 SIVAS **YÜZ YÜZE**				
15 Mayıs / May 15, 2026 / 15:30 – 17:30 Time zone in Turkey (GMT+3)				
Salon	Moderator		Bildiri No ve Başlığı / Paper ID and Title	Authors
KIRMIZI SALON	**Doç. Dr. Hilal Kahraman**	1	POPÜLER KÜLTÜRDE OKUL YÖNETİMİ VE LİDERLİK: YERLİ VE YABANCI FİLMLERDE EĞİTİM YÖNETİMİ TEMSİLLERİNİN İNCELENMESİ	Öğr. Gör. Esen BAĞÇİVAN Öğr. Gör. Emine TUNÇER GÜNAY İng. Öğr. Bedriye ŞİMŞEK
		2	SINIFTAN EKRANA ÖĞRETMENLİK: FENOMEN ÖĞRETMENLERİN SOSYAL MEDYA TEMSİLLERİ ÜZERİNE BİR İÇERİK ANALİZİ	Öğr. Gör. Esen BAĞÇIVAN Doç. Dr. Hilal KAHRAMAN
		3	ÖĞRETMEN-VELİ İLİŞKİLERİNİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ BAĞLAMINDA DEĞERLENDİRİLMESİ	Yüksek Lisans Öğrencisi Ahmet SAVAŞ Prof. Dr. Soner DOĞAN
		4	OKULLARDA YAŞANAN ZORBALIĞA İLİŞKİN İLKOKUL VE ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ	Yüksek Lisans Öğrencisi Derya ULUCA Prof. Dr. Soner DOĞAN
		5	ÖZEL EĞİTİM OKULLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN OKULUN DİĞER PAYDAŞLARIYLA İLİŞKİLERİNİN İNCELENMESİ	Yüksek Lisans Öğrencisi Mustafa Aytekin ONUR Prof. Dr. Soner DOĞAN
		6	DEVELOPMENT OF MATERIALS USING DYNAMIC GEOMETRY SOFTWARE FOR THE TOPIC OF SPATIAL RELATIONSHIPS IN FIRST GRADE PRIMARY SCHOOL	Nisanur SARIYILDIZ Assoc. Prof. Dr. Özlem ÖZÇAKIR SÜMEN
		7	ANALYSIS OF STUDIES CONDUCTED USING THE SCAMPER TECHNIQUE: A META SYNTHESIS STUDY	Zeynep Zümra KIRAN Assoc. Prof. Dr. Özlem ÖZÇAKIR SÜMEN
		8	SPECIALLY GIFTED CHILDREN IN THE CONTENT OF THE EDUCATIONAL PROCESS: AN EVALUATION OF EDUCATIONAL POLICIES	Zeynep YILMAZ GÜLEK, Doç. Dr. HİLAL KAHRAMAN,
		9	THE MISUSE OF KNOWLEDGE IN MIKHAIL BULGAKOV'S 'A DOG'S HEART'	Doç. Dr. SEVRA FIRINCIOĞULLARI
		10	FROM A CHILDHOOD OF POVERTY TO LITERARY GENIUS: MAKSIM GORKY AND SELF-REALIZATION	Doç. Dr. SEVRA FIRINCIOĞULLARI
		11	TÜRKİYE'DE OKUL SAĞLIĞI HEMŞİRELİĞİ KONULU LİSANSÜSTÜ TEZLERİN İNCELENMESİ: BİR DOKÜMAN ANALİZİ	Dr.Öğr.Üyesi Bahar TÜRKMENOĞLU Dr.Mehtap BUDAK
		12	ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE DİJİTAL BAĞIMLILIK KONULU LİSANSÜSTÜ TEZLERİN İNCELENMESİ: BİR DOKÜMAN ANALİZİ	Dr.Öğr.Üyesi Bahar TÜRKMENOĞLU

ICER 2ND INTERNATIONAL CONGRESS ON EDUCATION RESEARCHES May 15 – 17, 2026 SIVAS **YÜZ YÜZE**				
15 Mayıs / May 15, 2026 / 15:30 – 17:30 Time zone in Turkey (GMT+3)				
Salon	Moderator		Bildiri No ve Başlığı / Paper ID and Title	Authors
MAVİ SALON	**Doç. Dr. Didem Kayahan Yüksel**	1	ORTAOKUL DÜZEYİNDE ÖDEV ÖĞRETMENLİĞİ UYGULANMASI: ÖĞRETMEN DENEYİMİ	Yüksek Lisans Öğrencisi Songül KİMSESİZ Doç. Dr. Aysel ARSLAN Yüksek Lisans Öğrencisi MERVE NUR ÖZDEMİR
		2	GELECEĞE HAZIR MIYIZ? LİSE GENÇLİĞİNİN YAPAY ZEKÂ FARKINDALIĞI	Yüksek Lisans Öğrencisi MERVE NUR ÖZDEMİR Doç. Dr. AYSEL ARSLAN Yüksek Lisans Öğrencisi SONGÜL KİMSESİZ
		3	ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ÇEVRESEL DAVRANIŞ DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ	Yüksek Lisans Öğrencisi AHMET BUĞRA ÖZMEN Doç. Dr. AYSEL ARSLAN Yüksek Lisans Öğrencisi RUKİYE ÖDEN
		4	2025-2026 YILINDA TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ KAPSAMINDA KULLANILAN 6. SINIF MATEMATİK DERS KİTABI ETKİNLİKLERİNİN MATEMATİKSEL İLİŞKİLENDİRME AÇISINDAN İNCELENMESİ İNCELENMESİ	Yüksek Lisans Öğrencisi RUKİYE ÖDEN Doç. Dr. AYSEL ARSLAN Yüksek Lisans Öğrencisi AHMET BUĞRA ÖZMEN
		5	MUHTEŞEM MÜNAZARACILAR FİLMİNDE TOPLUMSAL AYRIMCILIĞA KARŞI BİREYSEL GÜÇLENME: ÖZ-YETERLİK, KİMLİK GELİŞİMİ VE İNSANCIL PSİKOLOJİ BAĞLAMINDA BİR ANALİZ	Yüksek Lisans Öğrencisi ALPEREN YİĞİT Doç. Dr. AYSEL ARSLAN Yüksek Lisans Öğrencisi MEHMET EMRE GÜNAYDI
		6	ÖZGÜRLÜK YAZARLARI (FREEDOM WRITERS) FİLMİNİN VIRGINIA SATIR'İN AİLE SİSTEM YAKLAŞIMI ÇERÇEVESİNDE DEĞERLENDİRİLMESİ	Yüksek Lisans Öğrencisi MEHMET EMRE GÜNAYDI Doç. Dr. AYSEL ARSLAN Yüksek Lisans Öğrencisi ALPEREN YİĞİT
		7	PARENTAL ATTITUDES: PARENTS OF 3RD AND 4TH GRADE PRIMARY SCHOOL STUDENTS	Dr. ADEM UZUN Doç. Dr. AYSEL ARSLAN
		8	PARENTAL ATTITUDES OF PRESCHOOL STUDENT PARENTS	Yüksek Lisans Öğrencisi RUKİYE GENÇ TOY Doç. Dr. AYSEL ARSLAN
		9	SECONDARY SCHOOL STUDENTS' ATTITUDES TOWARDS PHYSICS TOPICS IN SCIENCE CLASSES	Doç. Dr. AYSEL ARSLAN Doç. Dr. DİDEM KAYAHAN YÜKSEL
		10	EXAMINING THE CULTURAL INTELLIGENCE LEVELS OF TEACHERS	Doç. Dr. DİDEM KAYAHAN YÜKSEL Doç. Dr. AYSEL ARSLAN
		11	EXAMINATION OF LITERACY SKILLS IN THE CENTURY OF TÜRKIYE EDUCATION MODEL	Yüksek Lisans Öğrencisi RUKİYE GENÇ TOY Doç. Dr. DİDEM KAYAHAN YÜKSEL
		12	ENGLISH TEACHERS' VIEWS ON MEASURING AND EVALUATING SPEAKING AND WRITING SKILLS WITHIN THE FRAMEWORK OF SKILL-BASED AND PROCESS-ORIENTED ASSESSMENT	Yüksek Lisans Öğrencisi RUKİYE TOY GENÇ Prof. Dr., ŞENEL ELALDI

ICER 2ND INTERNATIONAL CONGRESS ON EDUCATION RESEARCHES
May 15 – 17, 2026
SIVAS

YÜZ YÜZE

15 Mayıs / May 15, 2026 / 15:30 – 17:30 Time zone in Turkey (GMT+3)

Salon	Moderator		Bildiri No ve Başlığı / Paper ID and Title	Authors
AFAD SALONU	**Prof. Dr. Fatih Karakuş**	1	ÜÇGENLERDE BENZERLİK KONUSU İLE İLGİLİ BİR DİNAMİK GEOMETRİ ETKİNLİĞİ TASARLANMASI	Mervenur ENGÜR Fatma Nur DURUKAN Prof. Dr. Fatih KARAKUŞ
		2	İLKÖĞRETİM MATEMATİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ ORTAOKUL MATEMATİK DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ	İlgi SELÇUK Beyzanur BAHŞİ Prof. Dr. Fatih KARAKUŞ
		3	MAARİF MODELİ 5. SINIF MATEMATİK DERS KİTABINDAKİ TEMEL GEOMETRİK ŞEKİLLER KONUSUNA İLİŞKİN ÖRNEK VE ETKİNLİKLERİN ŞEKİL–KAVRAM ETKİLEŞİMİ AÇISINDAN İNCELENMESİ	Fatma Nur DURUKAN Mervenur ENGÜR Prof. Dr. Fatih KARAKUŞ
		4	MATEMATİK ÖĞRETMENLERİNİN EŞLİK VE BENZERLİK KONUSUNDA DİNAMİK GEOMETRİ YAZILIMLARI VE KAĞIT-KALEM ORTAMLARINDA GELİŞTİRDİKLERİ ETKİNLİKLERİN MATEMATİKSEL DERİNLİK AÇISINDAN İNCELENMESİ	Büşra ŞAHİN Prof. Dr. Fatih KARAKUŞ
		5	ÖĞRETMENLERİN YAPAY ZEKÂ TEKNOLOJİLERİNE YÖNELİK KABUL VE ALGILARI	Mevlüde Sümeyye POLAT Hilal ÇETİN Doç Dr. Aysel ARSLAN
		6	THE AFFECTIVE EFFECTS OF CARTOONS ON PRIMARY SCHOOL STUDENTS	Hilal ÇETİN Mevlüde Sümeyye POLAT Doç. Dr. Aysel ARSLAN
		7	THE VIEWS OF ENGLISH TEACHERS WORKING IN MIDDLE SCHOOLS REGARDING THE PROCESS OF ASSESSING AND EVALUATING STUDENTS' SPEAKING SKILLS	Habibe ÖZ Doç. Dr. Ahmet ÇEKİÇ
		8	MATEMATİK ÖĞRETMEN ADAYLARININ AKADEMİ GİRİŞ SINAVINA (AGS) İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ	Tuğçe YILDIZ Dr.Öğr.Üyesi Gülçin OFLAZ
		9	AN EXAMINATION OF THE STATISTICAL INVESTIGATION PROCESS AND FROM DATA TO PROBABILITY ACTIVITIES IN THE 6TH GRADE MATHEMATICS TEXTBOOK	Yüksek Lisans Öğrencisi Nuray Büşra KÖR Prof. Dr. Keziban ORBAY
		10	THE RELATIONSHIP BETWEEN PRE-SERVICE ELEMENTARY MATHEMATICS TEACHERS' ATTITUDES TOWARD MATHEMATICS EDUCATION COURSES AND THEIR TECHNOLOGICAL PEDAGOGICAL CONTENT KNOWLEDGE (TPACK) SELF-EFFICACY	Yüksek Lisans Öğrencisi Nuray Büşra KÖR Dr. Öğretim Üyesi Beyda TOPAN
		11	AN EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN PRE-SERVICE ELEMENTARY MATHEMATICS TEACHERS' BELIEFS ABOUT THE NATURE OF MATHEMATICS AND THEİR ANXIETY ABOUT TEACHING MATHEMATICS	Yüksek Lisans Öğrencisi Elif ÖZBEK Dr. Öğr. Üyesi Beyda TOPAN

ICER 2ND INTERNATIONAL CONGRESS ON EDUCATION RESEARCHES
May 15 – 17, 2026
SIVAS

YÜZ YÜZE

15 Mayıs / May 15, 2026 / 15:30 – 17:30 Time zone in Turkey (GMT+3)

Salon	Moderator		Bildiri No ve Başlığı / Paper ID and Title	Authors
TURKUAZ SALON	Doç. Dr. Handan Demircioğlu	1	5. SINIF MATEMATİK MÜFREDATINDA GEOMETRİ ÖNCELİKLİ YAKLAŞIM: ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ	Uzman Öğretmen Kudret HATİP Doç.Dr Handan DEMİRCİOĞLU
		2	İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN GEOMETRİK DÜŞÜNCELERİNİN VAN HIELE VE CLEMENTS MODELLERİNE GÖRE KARŞILAŞTIRMALI ANALİZİ: TOPOLOJİK VE MEKÂNSAL BİR YAKLAŞIM	Uzman Öğretmen Kudret HATİP Doç.Dr Handan DEMİRCİOĞLU
		3	TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODEL İLE İLGİLİ 5. SINIF ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ	Zeynep Sude KILINÇ Doç. Dr. Handan DEMİRCİOĞLU
		4	2013, 2018, 2024 YILLARINDAKİ 5. SINIF MATEMATİK ÖĞRETİM PROGRAMLARININ CHATGPT İLE DEĞERLENDİRİLMESİ	Elif DEMİR Doç. Dr. Handan DEMİRCİOĞLU
		5	MATEMATİK EĞİTİMİNDE 2025 YILINDA YAPILAN DOKTORA TEZLERİNİN EĞİLİMLERİNİN İNCELENMESİ	Arş. Gör. Gülcan GENÇ Doç. Dr. Handan DEMİRCİOĞLU
		6	A STUDY ON THE DEVELOPMENT OF AN ACTIVITY SUPPORTED BY DYNAMIC GEOMETRY SOFTWARE FOCUSED ON THE RELATIONSHIP BETWEEN CENTRAL AND INSCRIBED ANGLES	Arş. Gör. Gülcan GENÇ Prof. Dr. Fatih Karakuş
		7	ARTSTEPS DESTEKLİ SANAL MANİPÜLATİF İLE KESİRLERİN ÖĞRETİMİNE YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ	Büşra NAZLI Nisa GÜL Doç.Dr Handan DEMİRCİOĞLU
		8	QUİZİZZ DESTEKLİ KESİR ÖĞRETİMİNE YÖNELİK DİJİTAL MATERYAL HAKKINDA ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ	Nisa GÜL Büşra NAZLI Doç.Dr Handan DEMİRCİOĞLU
		9	NİTELİKLİ İSTİHDAMDA MODERN REHBERLİK ARAÇLARININ ROLÜ:PAPBİL UYGULAMASI	Elif Rana KOÇ Öğretim Görevlisi Haci İsmail ÇINGI Yüksek Lisans Öğrencisi Lütfi EMRE Yüksek Lisans Öğrencisi Şaban ŞAHİN
		10	ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA VE EMPATİ DÜZEYLERİNİN AÇIK UÇLU SORULAR YOLUYLA İNCELENMESİ	Öğretmen Adayı, Buse UN Öğretmen Adayı, Hatice Nisa ÖZTÜRK Öğretmen Adayı, Berra Nur KARA Öğretmen Adayı, Berfin BAKIR Öğretmen Adayı, Naile MOROĞLU Dr. Öğretim Üyesi, Çağla ALPAYAR
		11	YAPAY ZEKA TEKNOLOJİSİ, GÖRME ENGELLİLER VE EĞİTİMDE DÖNÜŞEN İMKÂNLAR	Tarih Öğretmeni Selman Devecioğlu

ICER 2ND INTERNATIONAL CONGRESS ON EDUCATION RESEARCHES May 15 – 17, 2026 SIVAS **YÜZ YÜZE**				
16 Mayıs / May 16, 2026 / 10:00 – 12:00 Time zone in Turkey (GMT+3)				
Salon	Moderator		Bildiri No ve Başlığı / Paper ID and Title	Authors
TURKUAZ SALON	**Doç. Dr. Oğuzhan Nacaroğlu**	1	FEN BİLİMLERİ ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETİM STRATEJİSİ SEÇİM SÜREÇLERİ VE UYGULAMA DENEYİMLERİ: FENOMENOLOJİK BİR ARAŞTIRMA	Yüksek Lisans Öğrencisi Ayşe Nur YILDIRIM Doç. Dr. Oğuzhan NACAROĞLU
		2	FEN VE TEKNOLOJİ KAYNAKLI SORUNLARI ÖĞRETMEK İÇİN POPÜLER BİLİM KİTABI KULLANMAK: ÖĞRETMEN ADAYLARININ GÖRÜŞLERİ	Emine TURHAL Çiğdem ÖZER Doç. Dr. Oktay KIZKAPAN
		3	YAYGIN EĞİTİM KURUMLARINDA BAĞLAMA EĞİTİMİ ÜZERİNE BİR İNCELEME: SİVAS İLİ ÖRNEĞİ	Halishan YİĞİTER Doç. Dr. Türker EROL
		4	İLKÖĞRETİM MATEMATİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ SAYI DOĞRUSU MODELİ İLE İLGİLİ PEDAGOJİK ALAN BİLGİLERİNİN İNCELENMESİ	Beyzanur BAHŞİ Fatma Nur DURUKAN Doç. Dr. Mesut BÜTÜN
		5	İLKÖĞRETİM MATEMATİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ TAM SAYILARDA ÇIKARMA İŞLEMİ İLE İLGİLİ PEDAGOJİK ALAN BİLGİLERİNİN İNCELENMESİ	Fatma Nur DURUKAN Beyzanur BAHŞİ Doç. Dr. Mesut BÜTÜN
		6	THE BRAIN-COMPATIBLE LANGUAGE CLASSROOM: PRINCIPLES AND LESSON DESIGN FOR YOUNG LEARNERS	Nuray ÖZ Doç. Dr. Sibel KORKMAZGİL
		7	8. SINIF MÜZİK DERS KİTABINDA YER ALAN ŞARKILARIN DEĞERLER EĞİTİMİ BAĞLAMINDA İNCELENMESİ	Gülin ALTUN DİRLİK Doç.Dr. Türker EROL
		8		
		9	4. SINIF MATEMATİK DERSİNDE UYGULANAN STEM TEMELLİ ETKİNLİKLERİN ÖĞRENCİLERİN TEMEL SÜREÇ BECERİLERİ VE MATEMATİK TUTUMLARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ	Etem Furkan DEMİRKAYNAK
		10	A CONCEPTUAL FRAMEWORK PROPOSAL FOR THE USE OF ARTİFİCİAL INTELLİGENCE İN EDUCATİON	Certified Expert Teacher Yeliz ÖZOĞUL
		11	ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ TANILI ÖĞRENCİLERİN KADEMELER ARASI GEÇİŞ SÜRECİNDE REHBER ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE KARŞILAŞTIKLARI SORUNLARIN BELİRLENMESİ	Dr. Öğr. Üyesi Emine SEÇİL KARAMUKLU Lisans Öğrencisi Ahmet ÖZDEMİR Lisans Öğrencisi İbrahim AKSAY
		12	ÇOCUKLARIN KEKEMELİĞİ İÇİN BİLGİ KAYNAĞI OLARAK CHATGPT: EBEVEYN GÖRÜŞLERİ ÜZERİNE BİR ANKET ÇALIŞMASI	Uzm. Dkt. Burcu SARIGÜZEL Dr. Öğr. Üyesi Agit ŞİMŞEK

ICER 2ND INTERNATIONAL CONGRESS ON EDUCATION RESEARCHES May 15 – 17, 2026 SIVAS **YÜZ YÜZE**				
16 Mayıs / May 16, 2026 / 13:30 – 15:30 Time zone in Turkey (GMT+3)				
Salon	Moderator		Bildiri No ve Başlığı / Paper ID and Title	Authors
TURKUAZ SALON	**Prof. Dr. İzzet Şeref**	1	MAKING READING A HABIT: A SYSTEMATIC REVIEW OF STUDIES ON MIDDLE SCHOOL STUDENTS	Ayşegül KAYA Prof. Dr. İzzet ŞEREF
		2	TEACHING TURKISH IN GAGAUZIA FROM THE PERSPECTIVE OF INSTRUCTORS: A PHENOMENOLOGICAL STUDY	Yüksek Lisans Öğrencisi Tatiana CAZACU Prof. Dr. İzzet ŞEREF
		3	TÜRKİYE'DE YAPILAN KARŞILAŞTIRMALI EĞİTİM KONULU LİSANSÜSTÜ TEZLERİN SİSTEMATİK BİR İNCELEMESİ: (2015-2026)	Derya ULUCA Dr. Öğr. Üyesi Sümeyye MERMER ERGÜL
		4	OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÜSTBİLİŞ YETERLİKLERİNİN DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLER AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ	Yüksek Lisans Öğrencisi Ayşenur KAÇMAZ Dr. Öğr. Üyesi Ensar YILDIZ
		5	YAPAY ZEKÂ DESTEKLİ "BİBLİYODESTEK" UYGULAMASININ ÖZEL YETENEKLİLERİN BAŞARISIZLIK KORKUSU, YETERSİZLİK DUYGULARI ve MÜKEMMELİYETÇİLİK DÜZEYLERİNE ETKİSİ	Dr. Nadir AKSOY Filiz Berra EFE
		6	ETKİNLİK TEMELLİ YAKLAŞIMLA ÇOCUK EVLERİNDE KALAN ÖĞRENCİLER İLE ÖZEL YETENEKLİLERDE SOSYAL DESTEK VE UYUM İNCELEMESİ	Dr. Nadir AKSOY Nazlı Lina DUMAN Elif Ada YILDIRIM
		7	FARKLI BRANŞLARDA RUTİN OLMAYAN MATEMATİK PROBLEMLERİNİ PUANLAMA: ÇOK YÜZEYLİ RASCH MODELİ	Dr. Umur ÖÇ
		8	24 DİLİMLİ ANALOG SAAT TASARIMI ARACILIĞIYLA ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN BİREYLERE ZAMAN KAVRAMININ ÖĞRETİMİ	Uzm. Lokman GÜRGEN Dr. Umur ÖÇ Doç. Dr. Hatice YILDIZ
		9	2015-2025 YILLARI ARASINDA İNGİLİZCE DERSİ KAPSAMINDA ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİ ELE ALAN LİSANSÜSTÜ TEZLERİN İNCELENMESİ	Dr. Öğr. Üyesi Mehtap ÇİFÇİ Büşra ÇAM
		10	TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ 2024 OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMINDA YER ALAN DEĞERLERİN İNCELENMESİ	Dr. Öğr. Üyesi Mehtap ÇİFÇİ Dudunur KOÇ
		11	DİJİTAL YAŞAM VE ETKİLERİ ÜZERİNE ANALİTİK ÇÖZÜMLEME	Dr. Tolga KARADAŞ Prof. Dr. Tuncay DİLCİ

ICER 2ND INTERNATIONAL CONGRESS ON EDUCATION RESEARCHES May 15 – 17, 2026 SIVAS **YÜZ YÜZE**				
16 Mayıs / May 16, 2026 / 13:30 – 15:30 Time zone in Turkey (GMT+3)				
Salon	Moderator		Bildiri No ve Başlığı / Paper ID and Title	Authors
MAVİ SALON	**Doç. Dr. Fadime İşcan Karasu**	1	EXAMINING PRESERVICE PRESCHOOL TEACHERS' PERCEPTIONS OF NATURALISTIC TEACHING IN INCLUSIVE EDUCATION PRACTICES	Undergraduate Student İrem Sena ÇAKMAK Assoc. Prof. Dr. Fadime İŞCEN KARASU
		2	YAPAY ZEKÂ DESTEKLİ MENTORLUKLA ÖĞRENCİLERİN ANLAM EVRENİNİ GENİŞLETME MODELİ	Dr. Erhan KUTLUCAN Kamil KOÇ
		3	İLKOKULDA MİLLÎ KÜLTÜR VE DEĞERLER BAĞLAMINDA SÖZ VARLIĞININ GELİŞTİRİLMESİ UYGULAMASI	Kamil KOÇ Dr. Erhan KUTLUCAN
		4	ORTAÖĞRETİME GEÇİŞTE FEN HAZIRBULUNUŞLUĞU	Dr. Aynur ÇEVİK Dr. Melek KARACA Dr. Seyide EROĞLU
		5	BEŞERİ SERMAYE Mİ SOSYAL İSRAF MI? YÜKSEKÖĞRETİMİ YENİDEN YAPILANDIRMAK	Doç. Dr. İhsan TOPCU Okul Müdürü Recep BASMACI
		6	TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNİN KANAYAN YARASI MESLEKİ EĞİİTİM SORUNU: SORUNUN KAYNAKLARI VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ	Okul Müdürü Recep BASMACI Doç. Dr. İhsan TOPCU
		7	RECONCEPTUALIZING AI IN LANGUAGE LEARNING: A Q METHODOLOGICAL EXPLORATION OF STUDENT PERCEPTION TYPES	Dr. Yafes CAN
		8	MAPPING THE DIGITAL TURN IN ACHIEVEMENT EMOTIONS: BIBLIOMETRIC EVIDENCE FOR THE ROLE OF FEEDBACK IMMEDIACY IN CONTROL–VALUE THEORY	Dr. Yafes CAN
		9	MALİGN MELANOM TARAMA EĞİTİMİNİN TIP ÖĞRENCİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ: ABCDE VE GLASGOW KRİTERLERİNİN UYGULANABİLİRLİĞİ VE DEĞERLENDİRİLMESİ	Dr. Öğr. Üyesi Funda KOÇ BABAYİĞİT Doç. Dr. Ezgi AĞADAYI Doç. Dr. Rukiye YASAK GÜNER Uzm. Dr. Ahmet Turan ÜNSAL Stj. Dr. İlayda AĞCA Stj. Dr. Aysel POLAT
		10	SANAT TEMELLİ DISIPLINLERARASI ETKİNLİKLERDE ÖĞRETMEN ADAYLARININ ORTAK DENEYİMLERİ	Dr.Öğr.Üyesi Güneş DEMİR Hacer DEMİRCİ
		11	BİRLEŞTİRİLMİŞ SINIFLARDA ÖĞRETİM İLE İLGİLİ YAPILAN ÇALIŞMALARIN İNCELENMESİ: BİBLİYOMETRİK BİR ANALİZ	Ahmet Melik Erkan Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Akif Bircan

ICER 2ND INTERNATIONAL CONGRESS ON EDUCATION RESEARCHES May 15 – 17, 2026 SIVAS **YÜZ YÜZE**				
16 Mayıs / May 16, 2026 / 15:30 – 17:30 Time zone in Turkey (GMT+3)				
Salon	Moderator		Bildiri No ve Başlığı / Paper ID and Title	Authors
TURKUAZ SALON	**Dr. Öğr. Üyesi Fatih Kartal**	1	SİVAS İLİNDE YÜKSELTİYE BAĞLI BİTKİ KUŞAKLARININ DAĞILIŞI	Dr. Öğr. Üyesi Fatih KARTAL
		2	TR DİZİN'DE TARANAN KÜRESEL ISINMA KONULU COĞRAFİ ARAŞTIRMALARIN BİBLİYOMETRİK ANALİZİ	Dr. Öğr. Üyesi Fatih KARTAL
		3	ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN BİLİMSEL BİLGİ DÜZEYLERİ: BETİMSEL BİR ÇALIŞMA	Yüksek Lisans Öğrencisi SONGÜL KİMSESİZ Doç. Dr. AYSEL ARSLAN Yüksek Lisans Öğrencisi Merve Nur ÖZDEMİR
		4	ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENME ANLAYIŞLARI: BETİMSEL BİR ARAŞTIRMA	Yüksek Lisans Öğrencisi Merve Nur ÖZDEMİR Doç. Dr. Aysel ARSLAN Yüksek Lisans Öğrencisi Songül KİMSESİZ
		5	PROBLEMS FACED BY CLASSROOM TEACHERS WORKING IN COMBINED CLASSES AND SUGGESTED SOLUTIONS	Yüksek Lisans Öğrencisi ŞEYDA TAŞPINAR Doç. Dr. AYSEL ARSLAN Yüksek Lisans Öğrencisi AYŞE YURTYERİ
		6	EXAMINATION OF PARENTS' VIEWS ON PRESCHOOL EDUCATION LIVING IN RURAL AREAS	Yüksek Lisans Öğrencisi AYŞE YURTYERİ Doç. Dr. AYSEL ARSLAN Yüksek Lisans Öğrencisi ŞEYDA TAŞPINAR
		7	SOURCES OF MOTIVATION FOR TEACHERS INVOLVED IN THE DIGITAL CONTENT DEVELOPMENT PROCESS	Yüksek Lisans Öğrencisi Şehrize ARICIOĞLU Doç. Dr. AYSEL ARSLAN Yüksek Lisans Öğrencisi, SONGÜL ÇİFTÇİ
		8	AN EXAMINATION OF THE DEVELOPMENTAL AREAS AND LEARNING LEVELS OF "KOZALAK" ACTIVITY BOOKS USED IN PRESCHOOL EDUCATION	Yüksek Lisans Öğrencisi, SONGÜL ÇİFTÇİ Doç. Dr. AYSEL ARSLAN Yüksek Lisans Öğrencisi ŞEHRİZE ARICIOĞLU
		9	THE LEVEL OF MIDDLE SCHOOL STUDENTS' ABILITY TO TAKE RESPONSIBILITY FOR THEIR LEARNING	Yüksek Lisans Öğrencisi İSMET CAN YURT Doç. Dr. AYSEL ARSLAN Yüksek Lisans Öğrencisi LÜTFİ EMRE
		10	INVESTIGATION OF THE LEVEL OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE USE BY SCIENCE TEACHERS IN LABORATORY ENVIRONMENTS	Yüksek Lisans Öğrencisi LÜTFİ EMRE Doç. Dr. AYSEL ARSLAN Yüksek Lisans Öğrencisi İSMET CAN YURT
		11	CHALLENGES FACED BY VILLAGE TEACHERS IN IMPLEMENTING ACTIVITIES IN TEXTBOOKS WITHIN THE FRAMEWORK OF THE TURKEY CENTURY EDUCATION MODEL	Yüksek Lisans Öğrencisi İBRAHİM ARSLAN Doç. Dr. AYSEL ARSLAN Yüksek Lisans Öğrencisi, YAKUP ERSOY

		12	INDIVIDUALIZED EDUCATION PROGRAM (IEP) AND EPILEPSY: A SINGLE CASE STUDY	Yüksek Lisans Öğrencisi, YAKUP ERSOY Doç. Dr. AYSEL ARSLAN Yüksek Lisans Öğrencisi İBRAHİM ARSLAN
		13	ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİN YAZMA BECERİSİNE YÖNELİK TUTUMLARI	Sivas Milli Eğitim Müdürü FATİH ERDOĞAN Doç. Dr. AYSEL ARSLAN

ICER 2ND INTERNATIONAL CONGRESS ON EDUCATION RESEARCHES May 15 – 17, 2026 SIVAS **YÜZ YÜZE**				
16 Mayıs / May 16, 2026 / 15:30 – 17:30 Time zone in Turkey (GMT+3)				
Salon	Moderator		Bildiri No ve Başlığı / Paper ID and Title	Authors
MAVİ SALON	**Doç. Dr. Ezgi AĞADAYI Dr. Öğr. Üyesi Rukiye Aslan**	1	MICROPLASTICS AND ANTIMICROBIAL RESISTANCE: A NEW AWARENESS AREA IN HEALTH EDUCATION	Dr. Öğr. Üyesi Rukiye ASLAN Doç. Dr. Aysel ARSLAN
		2	ALGORİTMİK YÖNETİŞİMİN GÖLGESİNDE ÖĞRETMEN KARAR ALMA SÜREÇLERİ VE OKUL YÖNETİMİNİN DÖNÜŞÜMÜ ÜZERİNE SİSTEMATİK BİR İNCELEME	Öğr. Gör./ Doktorant Emine TUNÇER GÜNAY Prof. Dr. Soner DOĞAN
		3	EĞİTİMDE VERİ FETİŞİZMİ: VERİ TEMELLİ POLİTİKALARIN ÖĞRETİM SÜREÇLERİ, ÖĞRETMEN ÖZERKLİĞİ VE OKUL YÖNETİMİ ÜZERİNDEKİ ETKİLERİNE YÖNELİK ELEŞTİREL BİR İNCELEME	Öğr. Gör./ Doktorant Emine TUNÇER GÜNAY Öğr. Gör./ Doktorant Esen BAĞÇİVAN İng. Öğr./ Doktorant Bedriye ŞİMŞEK
		4	ÖZGÜRLEŞTİRMEKSİZİN EĞİTEN APTALLAŞTIRIR: CAHİL HOCA KİTABI ÜZERİNDEN ÖZGÜRLEŞTİRİCİ EĞİTİM VE ÖĞRETMEN ROLÜNÜN YENİDEN DÜŞÜNÜLMESİ	Öğretmen ELİF KONÜR Doç. Dr. AYSEL ARSLAN
		5	BERCİ KRİSTİN ÇÖP MASALLARI'NDA MASALSI ANLATIM VE BÜYÜLÜ GERÇEKÇİLİK YOLUYLA: TOPLUMSAL GERÇEKLİĞİN YENİDEN İNŞASI	Öğretmen ELİF KONÜR Doç. Dr. AYSEL ARSLAN
		6	TEACHERS' VIEWS ON THE PROBLEMS IN THE TRANSPORTATION-BASED EDUCATION SYSTEM	Yüksek Lisans Öğrencisi YASİN ÇAMCI Doç. Dr. AYSEL ARSLAN Yüksek Lisans Öğrencisi EKREM TEMİZ
		7	POPULAR HISTORY TRENDS AMONG HIGH SCHOOL STUDENTS	Yüksek Lisans Öğrencisi EKREM TEMİZ Doç. Dr. AYSEL ARSLAN Yüksek Lisans Öğrencisi YASİN ÇAMCI
		8	TÜRKİYE'DE İLKOKUL VE ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN MATEMATİK KAYGISI İLE MATEMATİK BAŞARISI ARASINDAKİ İLİŞKİ: BİR META-ANALİZ ÇALIŞMASI	Yüksek Lisans Öğr.- Alparslan AKBULUT
		9	TAM SAYILAR KONUSUNDA YAPAY ZEKÂ KULLANILARAK HAZIRLANAN DERS PLANLARININ UYGULANABİLİRLİĞİ VE PEDAGOJİK NİTELİĞİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN VE AKADEMİSYEN GÖRÜŞLERİ	İdris SÖNMEZ Arş. Gör. Dr. Üzeyir YENİÇERİ
		10	EĞİTİM BİLİMLERİNDE YAPAY ZEKA ARAŞTIRMALARININ EĞİLİMLERİ: LİSANSÜSTÜ TEZLER ÜZERİNE TEMATİK BİR İÇERİK ANALİZİ	Prof. Dr. Tuncay DİLCİ Doktorant Cengiz AĞLAR
		11	MEZUNİYET ÖNCESİ TIP EĞİTİM PROGRAMINA İLİŞKİN ÖĞRETİM ÜYESİ GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ	Doç. Dr. Seher KARAHAN Doç. Dr. Ezgi AĞADAYI

ICER 2ND INTERNATIONAL CONGRESS ON EDUCATION RESEARCHES May 15 – 17, 2026 SIVAS Meeting ID: 885 7151 8350 Passcode: 202224				
16 Mayıs / May 16, 2026 / 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. Öğr. Üyesi Fikret CİHAN**	1	ÜRETKEN YAPAY ZEKÂ MODELLERİNE (CLAUDE, COPİLOT, GEMİNİ, GPT-5.2) GÖRE ÖĞRENCİLERİN MATEMATİK KORKUSU NEDENLERİ: BİR KARİKATÜR ANALİZİ	Dr. Öğr. Üyesi Fikret CİHAN
		2	THE EFFECTS OF MATHEMATICS ON HUMAN INTELLIGENCE	Prof. Dr. İbrahim GÜNALTILI
		3	OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE BİLGİ İŞLEMSEL DÜŞÜNME KONUSUNA İLİŞKİN TÜRKİYE'DEKİ LİSANSÜSTÜ TEZLERİN EĞİLİMLERİNİN İNCELENMESİ	Dr. Öğretim Üyesi Kadriye ÖZYAZICI
		4	ANALYSIS OF SECONDARY SCHOOL MATHEMATICS TEXTBOOKS IN TERMS OF MATHEMATICAL COMMUNICATION SKILLS	Graduate Student Bekir Özcan Dr. Öğr. Üyesi Gürcan KAYA
		5	HUMAN RESOURCES 5.0 IN EDUCATIONAL MANAGEMENT: HUMAN–MACHINE INTERACTION AND INTELLIGENT PERFORMANCE APPLICATIONS	Esra DEMİRCİ Aydan YİĞİT ŞAHİN Dr. Öğretim Üyesi Adem Yurdunkulu
		6	BİLSEM' DE EĞİTİM ALAN MATEMATİK ÖĞRETMENİNİN BİLSEM'DE SUNULAN EĞİTİM HAKKINDA GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ	Öğrenci Elif Deniz TÜRKMENOĞLU Öğretmen Kübra KÖSE
		7	SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ KESİR KAVRAMINA İLİŞKİN TANIMLAMALARI	Dr. Öğr. Üyesi Emine GÖZEL
		8	UYGULAMALI DERSLERDE BİR ÖLÇME-DEĞERLENDİRME YÖNTEMİ OLARAK RUBRİK: GELENEKSEL BİR DERLEME	Yüksek Lisans Öğrencisi Kerem Berat SOLMAZ Prof. Dr. Filiz Fatma ÇOLAKOĞLU Prof. Dr. Ekrem Levent İLHAN
		9	AN INVESTİGATİON OF THE RELATİONSHİP BETWEEN INTEROCEPTİVE AWARENESS, EATİNG DİSORDERS, AND EMOTİONAL EATİNG İN EMERGİNG ADULTS	Lisans Öğrencisi Ayşe ANABACI Doç. Dr. Fatıma Firdevs ADAM

ICER 2ND INTERNATIONAL CONGRESS ON EDUCATION RESEARCHES May 15 – 17, 2026 SIVAS Meeting ID: 885 7151 8350 Passcode: 202224				
16 Mayıs / May 16, 2026 / 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 Hilal YILDIZ**	1	THE EFFECT OF PERCEIVED FAMILY RELATIONSHIPS AND EMOTIONAL INTELLIGENCE ON HAPPINESS AMONG ADOLESCENTS	Dr. Osman GÖNÜLTAŞ Öğrenci Nisa Nur USLU
		2	THE RELATİONSHİP BETWEEN CULTURE, MEANİNG, AND COMPETENCE İN FOREİGN LANGUAGE EDUCATİON	Doç. Dr. Coşkun DOĞAN
		3	TRANSLATİON-MEDİATED CULTURAL INTERACTİON AND MEANİNG TRANSFER	Doç. Dr. Coşkun DOĞAN
		4	THE EFFECT OF INTELLIGENCE GAMES-BASED EDUCATION ON PRE-SERVICE TEACHERS' METACOGNITIVE AWARENESS AND MATHEMATICAL REASONING SELF-EFFICACY	Assoc. Prof. Dr. Ebru SAKA Assoc. Prof. Dr. Ruhşen ALDEMİR ENGİN Asst. Prof. Dr. Fatma Gül UZUNER Asst. Prof. Dr. Hilal YILDIZ Asst. Prof. Dr. Mükremin DURMUŞ
		5	ÜRETKEN YAPAY ZEKÂ DESTEKLİ ÇİZGİ ROMAN ÜRETİMİ: ZİHİN YETERSİZLİĞİ OLAN BİREYLER İÇİN BİR MATERYAL TASARIMI	Arş. Gör. Muhammed Faruk ERDOĞAN Doç. Dr. Emre ÜNLÜ
		6	ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN DÖNÜŞÜM GEOMETRİSİNDE YAŞADIKLARI ZORLUK VE YANILGILARI GİDERMEYE YÖNELİK BİR ÇÖZÜM ÖNERİSİ	Dr.Öğr.Üyesi Hilal YILDIZ Doç.Dr.Ebru SAKA Doç.Dr. Ruhşen ALDEMİR ENGİN Matematik Öğretmeni Derya ATALAY
		7	KURUMSAL SPOR KULÜPLERİNDE ÖRGÜTSEL YAPI, YÖNETİM MODELİ VE EĞİTSEL İŞLEVLER: JANDARMA GÜCÜ SPOR KULÜBÜ ÖRNEĞİ	Yüksek Lisans Öğr., TAHA CAN ÇÖMLEKÇİOĞLU Yüksek Lisans Öğr., BURAKHAN ÖZMEN
		8		

ICER 2ND INTERNATIONAL CONGRESS ON EDUCATION RESEARCHES May 15 – 17, 2026 SIVAS Meeting ID: 885 7151 8350 Passcode: 202224				
16 Mayıs / May 16, 2026 / 11:00 – 13:00 Time zone in Turkey (GMT+3)				
Salon	Moderator		Bildiri No ve Başlığı / Paper ID and Title	Authors
HALL / SALON 3	**Associate Professor, Ph.D. Aysun ACUN**	1	ACTIONS TO DEVELOP TEACHER COMPETENCIES UNDER THE MINISTRY OF NATIONAL EDUCATION'S POLICY DOCUMENT ON ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN EDUCATION	Doç.Dr. Eyup YÜNKÜL Doç.Dr. Ahmet Melih GÜNEŞ
		2	A COMPARISON OF COUNTRIES' ARTIFICIAL INTELLIGENCE STRATEGIES IN EDUCATION	Doç.Dr. Eyup YÜNKÜL Doç.Dr. Ahmet Melih GÜNEŞ
		3	TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ HİKÂYE YAZMA DENEYİMLERİ: ÖĞRETMEK İÇİN HAZIR MIYIM!	Dr. Öğr. Üyesi Tuğba BARUTCU
		4	İNŞAAT MÜHENDİSLİĞİ BÖLÜMÜ EĞİTİMİNDE ZORUNLU MÜFREDATA HUKUKİ YAKLAŞIM İÇERİKLİ EĞİTİM EKLENMESİ	Dr. Onur ŞAHİN
		5	MÜHENDİSLİK TEMEL EĞİTİMİNDE OLASI DEPREM VE ETKİLERİ EĞİTİMİ	Dr. Onur ŞAHİN Doç. Dr. Abdullah Huzeyfe AKCA Doç. Dr. Kerim KOÇ Doç. Dr. Yurdakul AYGÖRMEZ
		6	ÖĞRETMENLERİN PROGRAM OKURYAZARLIĞI İLE ÖĞRENME ÇEVİKLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ	Yüksek Lisans Öğrencisi Mehmet Fatih Keskin
		7	THE IMPORTANCE OF INTERACTIVE TEACHING METHODS IN BASIC NURSING SKILLS TRAINING	Associate Professor, Ph.D. Aysun ACUN
		8	FEN BİLİMLERİ ÖĞRETMENLERİNİN SOSYAL SORUN ÇÖZME BECERİLERİNİN TESPİTİ	Gülşah Tuğba KURT Prof. Dr. Demet YİĞİT Prof. Dr. Güldem Dönel AKGÜL

ICER 2ND INTERNATIONAL CONGRESS ON EDUCATION RESEARCHES May 15 – 17, 2026 SIVAS Meeting ID: 885 7151 8350 Passcode: 202224				
16 Mayıs / May 16, 2026 / 11:00 – 13:00 Time zone in Turkey (GMT+3)				
Salon	Moderator		Bildiri No ve Başlığı / Paper ID and Title	Authors
HALL / SALON 4	**Prof. Dr. Yasemin DARANCIK**	1	VERA F. BIRKENBIHL'İN YABANCI DİL ÖĞRENME YAKLAŞIMININ KURAMSAL TEMELLERİ ÜZERİNE BİR İNCELEME	Prof. Dr. Yasemin DARANCIK
		2	PROFESYONEL İŞ YAŞAMINDAKİ YETİŞKİNLERİN YABANCI DİL EDİNİMİNDE KARŞILAŞTIĞI PSİKOLOJİK VE ZAMANSAL BARİYERLER: ANDRAGOJİK BİR ANALİZ	Prof. Dr. Yasemin DARANCIK
		3	MAPPING THE LANDSCAPE OF FOSSILIZATION IN SECOND LANGUAGE ACQUISITION: A BIBLIOMETRIC REVIEW	Mukaddes Nilay GÜLDEŞ Dr. Öğr. Üyesi ŞEYMA YEŞİL
		4	FROM FEEDBACK TO AGENCY: RETHINKING THE ROLE OF GENERATIVE AI IN L2 WRITING INSTRUCTION	İlayda KAVLAK Assist. Prof. Dr. Şeyma YEŞİL
		5	A STUDY ON TURKISH GRAMMAR IN THE REPUBLICAN ERA	Dr. Öğr. Üyesi Muhammet Raşit ÖZTÜRK
		6	THE EFFECT OF INFORMAL LANGUAGE LEARNING ON EFL UNIVERSITY STUDENTS' TRANSCULTURAL TENDENCIES IN A BORDERLESS DIGITAL WORLD	Rafik El Amine GHOBRINI Soumia BENTALEB Kheira MEZOUGH
		7	MANDALA AND DIGITAL CONTENT-SUPPORTED HISTORY TEACHING: AN APPLICATION FOR MIDDLE SCHOOL STUDENTS	Hacer Zeren ÖZDEMİR Elif SEL Mutlu AKGÜRBÜZ
		8	EXPLORING EFL TEACHERS' PERCEPTIONS AND PRACTICES OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN LANGUAGE EDUCATION: A QUALITATIVE RESEARCH	Abdülkadir YILMAZ Dr. Öğr. Üyesi FATMA KAYA

ICER 2ND INTERNATIONAL CONGRESS ON EDUCATION RESEARCHES May 15 – 17, 2026 SIVAS Meeting ID: 885 7151 8350 Passcode: 202224				
16 Mayıs / May 16, 2026 / 11:00 – 13:00 Time zone in Turkey (GMT+3)				
Salon	Moderator		Bildiri No ve Başlığı / Paper ID and Title	Authors
HALL / SALON 5	**Öğr. Gör. Dr. Kifayet ÖZKUL**	1	3-6 YAŞ GRUBU ÇOCUKLAR İLE ÇALIŞAN ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN OKUL-AİLE İŞ BİRLİĞİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİ	Yüksek Lisans Öğrencisi SÜVEYDANUR YAPICI Dr. Öğr. Üyesi Asuman BİLBAY
		2	A COMPARATIVE ANALYSIS OF THE 2023 AND 2026 YEAR 2 LIFE SKILLS TEXTBOOKS	Yüksek Lisans Öğrencisi Halil İbrahim POLAT Prof. Dr. Şafak ULUÇINAR SAĞIR
		3	ÖZEL EĞİTİMDE ALTERNATİF DEĞERLENDİRME YÖNTEMLERİNİN SİSTEMATİK İNCELENMESİ	Yüksek Lisans Öğrencisi Suzan ALKAN IŞIK Prof. Dr. Şafak ULUÇINAR SAĞIR
		4	ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN DUYGUSAL DAYANIKLILIKLARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ: DENEYİMLER VE ZORLUKLARLA BAŞA ÇIKMA YOLLARI	Yüksek Lisans Öğrencisi, Yonca Bahar ATİLLA Dr. Öğr. Üyesi Burhan ÜZÜM
		5	BİREYSEL AFET YÖNETİMİNE YENİLİKÇİ YAKLAŞIM: AFET-DEPREM YASTIĞI	Ece ÖZKUL Dr. Öğr. Üyesi Duygu SEZGİN Dr. Öğr. Üyesi Elshan VAKHSHOURİ Dr. Öğr. Üyesi Tetiana MÜSEVİTOĞLU Öğr. Gör. Dr. Kifayet ÖZKUL
		6	DİJİTAL ÇAĞDA ÇOCUK HAKLARI İÇİN BİR TASARIM PROJESİ: MİNİK KALPLER	Kaan MUSLU Dr. Öğr. Üyesi Duygu SEZGİN Dr. Öğr. Üyesi Elshan VAKHSHOURİ Dr. Öğr. Üyesi Tetiana MÜSEVİTOĞLU Öğr. Gör. Dr. Kifayet ÖZKUL
		7	BELİREN YETİŞKİNLERDE DUYGUSAL ZEKÂ İLE YAŞAM DOYUMU ARASINDAKİ İLİŞKİDE İYİMSERLİĞİN ARACILIK ROLÜ	Doç. Dr. Ali KARABABA

ICER 2ND INTERNATIONAL CONGRESS ON EDUCATION RESEARCHES May 15 – 17, 2026 SIVAS Meeting ID: 885 7151 8350 Passcode: 202224				
16 Mayıs / May 16, 2026 / 11:00 – 13:00 Time zone in Turkey (GMT+3)				
Salon	Moderator		Bildiri No ve Başlığı / Paper ID and Title	Authors
HALL / SALON 6	**Dr. Öğr. Üyesi Yasemin Zehra SALIKUTLUK YILDIZ**	1	TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİNDE OKUL ÖNCESİ ALAN BECERİLERİ: ÖĞRETMENLER NE DÜŞÜNÜYOR?	Neslihan EŞKİ Prof. Dr. Mehmet KANAK
		2	TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF EĞİTİM MODELİ'NDE FİNANSAL OKURYAZARLIK: OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ ÜZERİNE NİTEL BİR İNCELEME	Şeyma KAYNAK Prof. Dr. Mehmet KANAK
		3	OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ YÜRÜTÜCÜ İŞLEV BECERİLERİNİ DESTEKLEMEYE YÖNELİK FARKINDALIKLARI VE MESLEKİ YETERLİK ALGILARI: SEÇMELİ DERS ALMA DURUMU BAĞLAMINDA NİTEL BİR İNCELEME	Zeynep KÖSE ELLİDOKUZOĞLU Doç. Dr. Nuran TUNCER
		4	ÇOCUK ÇİZGİ FİLMLERİNDEKİ İÇERİKLERİN PSİKOLOJİK BELİRTİLER ÜZERİNDEKİ ETKİSİ	Yüksek Lisans Öğrencisi Emine Sevde UZUNOĞLU Dr. Öğretim Üyesi Pınar ALGEDİK
		5	DETERMINING THE WATER CONSERVATION AWARENESS OF PRESCHOOL CHILDREN	PhD Candidate Muhammed Berk KELEŞ Prof. Dr. Pınar URAL KELEŞ
		6	EXAMINING UNEMPLOYMENT ANXIETY AMONG PRESCHOOL AND PRIMARY SCHOOL TEACHER CANDIDATES	PhD Candidate Muhammed Berk KELEŞ Prof. Dr. Pınar URAL KELEŞ
		7	OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE ÖĞRETMEN GÖZLEMİNE DAYALI GELİŞİM DEĞERLENDİRME FORMU: PİLOT GÜVENİRLİK BULGULARI	Dr. Öğr. Üyesi Yasemin Zehra SALIKUTLUK YILDIZ
		8	YAPAY ZEKANIN MATEMATIK ÖĞRETIMINDE KULLANIMINA YÖNELIK ÖĞRETMEN VE ÖĞRETMEN ADAYI GÖRÜŞLERI	YL Öğr. Süeda KARA Doç. Dr. Mesut BÜTÜN

ICER 2ND INTERNATIONAL CONGRESS ON EDUCATION RESEARCHES May 15 – 17, 2026 SIVAS Meeting ID: 885 7151 8350 Passcode: 202224				
16 Mayıs / May 16, 2026 / 11:00 – 13:00 Time zone in Turkey (GMT+3)				
Salon	Moderator		Bildiri No ve Başlığı / Paper ID and Title	Authors
HALL / SALON 7	**Doç. Dr. Osman OKUMUŞ**	1	KÖY OKULLARINDA ÖĞRENİM GÖREN ORTAOKUL DÜZEYİNDEKİ ÖĞRENCİLERİN MÜZİK DERSİ SÜRECİNDE KARŞILAŞTIKLARI SORUNLARIN İNCELENMESİ	İsmet Mert COŞGUN Doç. Dr. Selin ÖZDEMİR
		2	A META-EVALUATION OF STUDIES INCLUDING HAMMOND EVALUATION MODEL	Yüksek lisans öğrencisi, RUKİYE KAPLAN Prof. Dr., ŞENEL ELALDI
		3	UNIVERSAL METHOD FOR SAXOPHONE METODUNUN SAKSAFON EĞİTİMİ BAĞLAMINDA İNCELENMESİ	Muhammet Talha ERTUĞRUL Doç. Dr. Türker EROL
		4	INTEGRATION OF DATA ANALYTICS AND INFORMATION TECHNOLOGIES IN GRADUATE ACCOUNTING EDUCATION: A CURRICULUM REVIEW IN TÜRKIYE	Dr. Öğr. Üyesi Melek ŞARDAĞ KARABULUT
		5	MESLEK YÜKSEKOKULU ÖĞRENCİLERİNİN BÖLÜM TERCİHLERİNDE "KADIN MESLEĞİ–ERKEK MESLEĞİ" ALGISININ ROLÜ	Dr. Öğr. Üyesi Melek ŞARDAĞ KARABULUT Nisa Nur KÖSEOĞLU Elif SELALMAZ Şevval CİNEK Vedat TEKİN
		6	EVALUATION OF SYNCHRONOUS HISTORY COURSES DELIVERED THROUGH DISTANCE EDUCATION BY STUDENTS AT DIFFERENT LEVELS OF EDUCATION	Doç. Dr. Osman OKUMUŞ
		7	SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRENME/ÖĞRETİM SÜRECİNDE YAPAY ZEKA KULLANIMINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ	Batuhan Keskin Remzi Y Kıncal
		8	GENÇLiK ve GÖNÜLLÜLÜK FAALİYETLERİ	Doktora Öğrencisi Şükrü BARDAKCI
		9	TÜRKİYE İLE TÜRK DEVLETLERİ ARASINDA EĞİTİM, KÜLTÜR VE BİLİM ALANLARINDA İŞ BİRLİĞİ ANLAŞMALARI (1990-2025)	Enes Mert DEMİR

ICER 2ND INTERNATIONAL CONGRESS ON EDUCATION RESEARCHES May 15 – 17, 2026 SIVAS Meeting ID: 885 7151 8350 Passcode: 202224				
16 Mayıs / May 16, 2026 / 11:00 – 13:00 Time zone in Turkey (GMT+3)				
Salon	Moderator		Bildiri No ve Başlığı / Paper ID and Title	Authors
HALL / SALON 8	**Dr. Öğr. Üyesi Özlem NALDÖKEN**	1	EBELİK EĞİTİMİNDE TEKNOLOJİ DESTEKLİ UYGULAMALAR VE ETKİLERİ: BİR LİTERATÜR SENTEZİ	Dr. Öğr. Üyesi Özlem NALDÖKEN
		2	SANAL GERÇEKLİK UYGULAMALARININ EBELİK LİSANSÜSTÜ EĞİTİM TEZLERİNDE İNCELENMESİ: TÜRKİYE'DE TEZ HARİTALAMA ÖRNEĞİ	Dr. Öğr. Üyesi Özlem NALDÖKEN Arş. Gör. Dr. Seda GÜRAY
		3	DERGİPARK'TA YAPAY ZEKA KONULU YAYINLARIN BİBLİYOMETRİK ANALİZİ (2021–2026)	Doç. Dr. Mustafa ERSOY
		4	BİLİMSEL ARAŞTIRMALARDA YAPAY ZEKANIN ETİK KULLANIMI İÇİN AKADEMİK YAZMA ASİSTANI BİLEŞENLERİ	Doç. Dr. Mustafa ERSOY
		5	DÖRT DUVARIN ÖTESİ: ÜRETKEN YAPAY ZEKÂ İLE KESİNTİSİZ VE KİŞİSELLEŞTİRİLMİŞ ÖĞRENME EKOSİSTEMLERİNİN TASARIMI	Zehra Nevruz Duran Nursena Ofluoğlu Uysal Öğretim Asistanı Rabia Yakışıklı Dr. Öğretim Üyesi Adem Yurdunkulu
		6	2024 FEN BİLİMLERİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ 5. SINIF DÜZEYİNDEKİ İLK UYGULAMASINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ: BİR DURUM ÇALIŞMASI	Semahat TOPAL Dr. Öğr. Üyesi Oktay GÖKTAŞ
		7	ÇEVRE VE SÜRDÜRÜLEBİLİRLİK AÇISINDAN ORTAOKUL FEN BİLİMLERİ DERS KİTAPLARI	Zeynep YALÇIN Meryem YETKİN Prof. Dr. Güldem DÖNEL AKGÜL Alper SAKİN
		8	ORTAOKUL FEN BİLİMLERİ DERS KİTAPLARININ MEDYA VE HABER İÇERİKLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ	Meryem YETKİN Prof. Dr. Güldem DÖNEL AKGÜL Alper SAKİN Zeynep YALÇIN
		9	PHOTOSYNTHESIS THROUGH GAME-BASED LEARNING: AN EXAMINATION OF 8TH STUDENTS' CONCEPTUAL STRUCTURES	Yüksek Lisans Öğrencisi Ecem PATIR Doç. Dr. Serpil KALAYCI
		10	ANALOGY-BASED VIRTUAL MUSEUM APPLICATION IN TEACHING CELLS AND ORGANELLES	Yüksek Lisans Öğrencisi Ecem PATIR Doç. Dr. Serpil KALAYCI
		11	MOTİVASYON KAVRAMININ ÖĞRETMENLER BAĞLAMINDA OKUL ORTAMINA YANSIMALARI	Yüksek Lisans Öğrencisi Yavuz Selim KAYA Prof. Dr. Soner DOĞAN

ICER 2ND INTERNATIONAL CONGRESS ON EDUCATION RESEARCHES May 15 – 17, 2026 SIVAS Meeting ID: 885 7151 8350 Passcode: 202224				
16 Mayıs / May 16, 2026 / 11:00 – 13:00 Time zone in Turkey (GMT+3)				
Salon	Moderator		Bildiri No ve Başlığı / Paper ID and Title	Authors
HALL / SALON 9	**Doç. Dr. Nezir EKİNCİ**	1	MODERN APPROACHES TO TRAINING PRACTICAL PSYCHOLOGISTS IN KAZAKHSTAN: THE EXPERIENCE OF ABAI KAZAKH NATIONAL PEDAGOGICAL UNIVERSITY	Beisembayeva Kenzhe Bukeshova Saltanat
		2	WELL-BEING AS A PEDAGOGİCAL AND PSYCHOLOGİCAL VALUE	Uzman Psikolojik Danışman Mustafa Çağrı ENGİN
		3	BELİREN YETİŞKİNLERDE İLİŞKİSEL BAĞLANTI VE SOSYAL UYUM: İLİŞKİSEL KÜLTÜREL KURAM PERSPEKTİFİNDEN BİR İNCELEME	Prof. Dr. Yücel Öksüz Uzman Psikolojik Danışman Feyza Altıngöz Tokur
		4	TEKNOFEODAL DÜZENİN GÖLGESİNDE: DİJİTAL EŞİTSİZLİKLERİN EĞİTSEL VE PSİKOLOJİK ETKİLERİ	Dr. Cihat ARSLAN Elifnaz BÖLÜKBAŞI
		5	LOKMAN SURESİ'NDE AİLEDE DİN EĞİTİMİ VE DEĞER AKTARIMI	Doç. Dr. Mustafa MÜCAHİT Uzm. Öğrt. Sema GÜRGEN
		6	TRAVMA DEĞERLENDİRMESİNDE KULLANILAN ÖLÇEKLERİN PSİKOMETRİK ÖZELLİKLERİNİN İNCELENMESİ: TOAD KAPSAMINDA BİR DERLEME	Doç. Dr. Nezir EKİNCİ Esin HARMAN
		7	KOMPLEKS TRAVMA SONRASI STRES BOZUKLUĞU: SİSTEMATİK BİR GÖZDEN GEÇİRME	Doç. Dr. Nezir EKİNCİ Esin HARMAN
		8	AN EXAMINATION OF THE 2ND GRADE TURKISH LANGUAGE TEXTBOOK PREPARED ACCORDING TO THE TURKISH CENTURY EDUCATION MODEL IN TERMS OF DIGITAL LITERACY AND TECHNOLOGICAL COMPETENCE	Yüksek Lisans Öğrencisi, Kader DALKÜREK Doç. Dr. Aysel ARSLAN
		9	EVALUATION OF GAME-BASED ACTIVITIES IN PRIMARY READING AND WRITING INSTRUCTION ACCORDING TO TEACHER OPINIONS	Yüksek Lisans Öğrencisi, Kader DALKÜREK Doç. Dr. Aysel ARSLAN

ICER 2ND INTERNATIONAL CONGRESS ON EDUCATION RESEARCHES May 15 – 17, 2026 SIVAS Meeting ID: 885 7151 8350 Passcode: 202224				
16 Mayıs / May 16, 2026 / 11:30 – 13:30 Time zone in Turkey (GMT+3)				
Salon	Moderator		Bildiri No ve Başlığı / Paper ID and Title	Authors
HALL / SALON 1	**Assoc. Prof. Dr. Mehrubon Nematova**	1	STRATEGIC LEADERSHIP PRACTICES IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS UNDER EDUCATIONAL REFORMS IN IRAN	Prof. Dr. Hossein Rahbar Leila Mohammadi
		2	DIGITAL TRANSFORMATION AND ADMINISTRATIVE DECISION-MAKING IN IRANIAN SCHOOL SYSTEMS	Assoc. Prof. Dr. Neda Shokri Amir Hosseini Sara Ghaffari Reza Jalili
		3	INCLUSIVE EDUCATION POLICIES AND SCHOOL MANAGEMENT PRACTICES IN THE NETHERLANDS	Emma Verhoeven Prof. Dr. Lucas Van Dijk
		4	DATA-DRIVEN SCHOOL LEADERSHIP AND PERFORMANCE EVALUATION MODELS IN DUTCH EDUCATION SYSTEM	Assoc. Prof. Dr. Sophie Kramer Daan Meijer Lotte Bakker
		5	EDUCATIONAL LEADERSHIP AND INNOVATION STRATEGIES IN QATAR'S SMART SCHOOL INITIATIVES	Dr. Khalid Al-Thani Mariam Al-Kuwari Fahad Al-Sulaiti
		6	TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT MANAGEMENT IN QATARI EDUCATION REFORMS	Prof. Dr. Noor Al-Hajri Salem Al-Marri
		7	DECENTRALIZED SCHOOL GOVERNANCE AND LEADERSHIP CHALLENGES IN TAJIKISTAN	Assoc. Prof. Dr. Farhod Rahimov Zarina Iskandarova Davlatjon Karimzoda
		8	QUALITY ASSURANCE AND EDUCATIONAL MANAGEMENT PRACTICES IN TAJIK HIGHER EDUCATION	Dr. Nigina Sharipova Rustam Qodirov
		9	CURRICULUM MANAGEMENT AND POLICY IMPLEMENTATION IN RURAL TAJIK SCHOOLS	Prof. Dr. Bahrom Saidov Gulchehra Davlatova Shavkat Mirzoev Dilshod Yatimov
		10	EDUCATIONAL LEADERSHIP COMPETENCIES AND SCHOOL IMPROVEMENT STRATEGIES IN TAJIKISTAN	Ismoil Rahmonov Assoc. Prof. Dr. Mehrubon Nematova

ICER 2ND INTERNATIONAL CONGRESS ON EDUCATION RESEARCHES May 15 – 17, 2026 SIVAS Meeting ID: 885 7151 8350 Passcode: 202224				
16 Mayıs / May 16, 2026 / 11:30 – 13:30 Time zone in Turkey (GMT+3)				
Salon	Moderator		Bildiri No ve Başlığı / Paper ID and Title	Authors
HALL / SALON 2	**Dr. Cristina Marinescu**	1	STRATEGIC LEADERSHIP PRACTICES IN IMPROVING SCHOOL PERFORMANCE IN IRANIAN SECONDARY EDUCATION SYSTEMS	Prof. Dr. Mohammad Reza Farhadi Leila Hosseini
		2	DIGITAL TRANSFORMATION IN EDUCATIONAL ADMINISTRATION: CHALLENGES AND OPPORTUNITIES IN CENTRALIZED SYSTEMS	Dr. Arman Khosravi Nima Jafari
		3	TEACHER MOTIVATION AND INSTRUCTIONAL LEADERSHIP IN IRANIAN PRIMARY SCHOOLS	Sara Rahbari Assoc. Prof. Dr. Fatemeh Yazdani Ali Moradi
		4	DECENTRALIZATION POLICIES AND THEIR IMPACT ON SCHOOL MANAGEMENT IN LAO EDUCATION SYSTEM	Prof. Dr. Somchai Vannakhet Khampheng Souvannalath Bounmy Pholsena
		5	QUALITY ASSURANCE MECHANISMS IN ROMANIAN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS	Assoc. Prof. Dr. Andrei Popa Elena Dumitrescu Mihai Ionescu Dr. Roxana Stan
		6	INNOVATIVE SCHOOL MANAGEMENT APPROACHES FOR RURAL EDUCATION DEVELOPMENT IN ROMANIA	Dr. Cristina Marinescu Vlad Georgescu
		7	EDUCATIONAL POLICY IMPLEMENTATION AND SCHOOL LEADERSHIP IN EGYPTIAN PUBLIC SCHOOLS	Prof. Dr. Ahmed El-Sharif Mona Abdelrahman Youssef Hamdy
		8	THE ROLE OF PRINCIPALS IN ENHANCING TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN EGYPT	Assoc. Prof. Dr. Hala Mahmoud Dina Fathy
		9	CHALLENGES OF EDUCATIONAL ADMINISTRATION IN OVERCROWDED URBAN SCHOOLS IN CAIRO	Dr. Karim El-Gohary Nourhan Saeed Omar Abdelaziz

ICER 2ND INTERNATIONAL CONGRESS ON EDUCATION RESEARCHES May 15 – 17, 2026 SIVAS Meeting ID: 885 7151 8350 Passcode: 202224				
16 Mayıs / May 16, 2026 / 11:30 – 13:30 Time zone in Turkey (GMT+3)				
Salon	Moderator		Bildiri No ve Başlığı / Paper ID and Title	Authors
HALL / SALON 3	**Assoc. Prof. Dr. Fatemeh Hosseini**	1	EARLY CHILDHOOD COGNITIVE DEVELOPMENT AND PARENTAL INTERACTION PATTERNS IN URBAN IRANIAN FAMILIES	Prof. Dr. Zahra Mohammadi Ali Rezaei
		2	THE ROLE OF PLAY-BASED LEARNING IN ENHANCING SOCIAL SKILLS AMONG PRESCHOOL CHILDREN	Saeed Karimi Nima Jafari Dr. Leila Rahimi
		3	IMPACT OF DIGITAL MEDIA EXPOSURE ON LANGUAGE DEVELOPMENT IN IRANIAN TODDLERS	Assoc. Prof. Dr. Fatemeh Hosseini Mina Tavakoli
		4	COMMUNITY-BASED EARLY CHILDHOOD EDUCATION APPROACHES IN RURAL LAOS	Dr. Phoutthasone Vannavong Khamla Inthavong Somsak Phimmasone
		5	EMOTIONAL DEVELOPMENT AND ATTACHMENT PATTERNS IN ROMANIAN KINDERGARTEN CHILDREN	Prof. Dr. Andrei Popa Elena Ionescu
		6	INCLUSIVE EDUCATION STRATEGIES FOR CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL DELAYS IN ROMANIA	Radu Georgescu Assoc. Prof. Dr. Maria Stanescu Ioana Petrescu Alexandru Marin
		7	NUTRITIONAL FACTORS INFLUENCING EARLY CHILDHOOD GROWTH IN EGYPTIAN COMMUNITIES	Dr. Ahmed El-Sayed Nour Hassan
		8	THE EFFECT OF FAMILY SOCIOECONOMIC STATUS ON COGNITIVE DEVELOPMENT IN EGYPTIAN CHILDREN	Prof. Dr. Mahmoud Abdelrahman Sara Fathy Omar Khaled
		9	PLAY THERAPY INTERVENTIONS FOR EMOTIONAL REGULATION IN EGYPTIAN PRESCHOOL SETTINGS	Dr. Hanan Youssef Mariam Adel
		10	PARENTAL EDUCATION PROGRAMS AND THEIR IMPACT ON CHILD DEVELOPMENT OUTCOMES IN EGYPT	Assoc. Prof. Dr. Khaled Mostafa Laila Nasser Youssef Ibrahim

ICER 2ND INTERNATIONAL CONGRESS ON EDUCATION RESEARCHES May 15 – 17, 2026 SIVAS Meeting ID: 885 7151 8350 Passcode: 202224				
16 Mayıs / May 16, 2026 / 11:30 – 13:30 Time zone in Turkey (GMT+3)				
Salon	Moderator		Bildiri No ve Başlığı / Paper ID and Title	Authors
HALL / SALON 4	**Dr. Angela Reyes**	1	EARLY CHILDHOOD NUTRITION AND COGNITIVE DEVELOPMENT OUTCOMES IN URBAN FILIPINO COMMUNITIES	Prof. Dr. Maria Santos Juan Dela Cruz
		2	PLAY-BASED LEARNING APPROACHES AND SOCIAL SKILL DEVELOPMENT IN PRESCHOOL CHILDREN	Assoc. Prof. Dr. Elena Marku Arben Gashi Liridon Krasniqi Drita Hoxha
		3	PARENTAL INVOLVEMENT AND LANGUAGE ACQUISITION IN MULTILINGUAL FILIPINO HOUSEHOLDS	Dr. Angela Reyes
		4	INCLUSIVE EDUCATION PRACTICES FOR CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS IN KOSOVO PRIMARY SCHOOLS	Prof. Dr. Besnik Berisha Flutura Kelmendi
		5	EMOTIONAL REGULATION DEVELOPMENT IN EARLY CHILDHOOD: A STUDY IN ROMANIAN KINDERGARTENS	Assoc. Prof. Dr. Andreea Popescu Mihai Ionescu Ioana Marinescu
		6	THE ROLE OF DIGITAL MEDIA EXPOSURE IN COGNITIVE AND BEHAVIORAL DEVELOPMENT OF ROMANIAN CHILDREN	Dr. Cristian Dumitrescu Elena Stan
		7	IMPACT OF FAMILY STRUCTURE ON SOCIAL DEVELOPMENT OF CHILDREN IN YEMENI RURAL AREAS	Prof. Dr. Ahmed Al-Hakimi Salem Al-Yousefi Fatima Al-Qadhi Noura Al-Sabri
		8	EARLY CHILDHOOD EDUCATION CHALLENGES IN CONFLICT-AFFECTED REGIONS OF YEMEN	Assoc. Prof. Dr. Huda Al-Sharabi Khalid Al-Mutairi
		9	THE EFFECT OF TRAUMA ON PSYCHOLOGICAL DEVELOPMENT IN YEMENI CHILDREN	Dr. Samir Al-Ahdal Aisha Al-Rahbi Omar Al-Haddad

ICER 2ND INTERNATIONAL CONGRESS ON EDUCATION RESEARCHES May 15 – 17, 2026 SIVAS Meeting ID: 885 7151 8350 Passcode: 202224				
16 Mayıs / May 16, 2026 / 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. Liza Bautista**	1	INNOVATIVE TEACHING STRATEGIES FOR IMPROVING LITERACY SKILLS IN PRIMARY SCHOOLS IN THE PHILIPPINES	Prof. Dr. Maria Santos Juan Dela Cruz
		2	DIGITAL LEARNING TOOLS AND THEIR IMPACT ON EARLY GRADE STUDENT ENGAGEMENT IN THE PHILIPPINES	Assoc. Prof. Dr. Carlo Mendoza Angela Reyes Mark Villanueva
		3	TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT MODELS IN RURAL PHILIPPINE PRIMARY EDUCATION SYSTEMS	Dr. Liza Bautista
		4	INCLUSIVE EDUCATION PRACTICES FOR CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS IN KOSOVO PRIMARY SCHOOLS	Prof. Dr. Arben Krasniqi Elira Gashi Bleron Hoxha Drita Berisha
		5	CURRICULUM MODERNIZATION AND STUDENT-CENTERED LEARNING IN ROMANIAN PRIMARY EDUCATION	Assoc. Prof. Dr. Andrei Popescu Ioana Marinescu
		6	THE ROLE OF PARENTAL INVOLVEMENT IN ENHANCING ACADEMIC SUCCESS IN ROMANIAN ELEMENTARY SCHOOLS	Dr. Elena Ionescu Mihai Dumitrescu Ana Stan
		7	CHALLENGES OF ACCESS TO BASIC EDUCATION IN RURAL YEMEN AND COMMUNITY-BASED SOLUTIONS	Prof. Dr. Ahmed Al-Hakimi Sami Al-Qadhi
		8	GENDER DISPARITIES IN PRIMARY EDUCATION PARTICIPATION IN YEMENI SOCIETY	Assoc. Prof. Dr. Fatima Al-Sabri Noor Al-Hadrami Khaled Al-Mutairi
		9	EDUCATIONAL TECHNOLOGY ADOPTION IN YEMEN PRIMARY SCHOOLS UNDER RESOURCE CONSTRAINTS	Dr. Huda Al-Mansoori
		10	EARLY CHILDHOOD PEDAGOGICAL APPROACHES AND LEARNING OUTCOMES IN YEMENI BASIC EDUCATION SYSTEM	Prof. Dr. Saleh Al-Amri Aisha Al-Yafi

ICER 2ND INTERNATIONAL CONGRESS ON EDUCATION RESEARCHES May 15 – 17, 2026 SIVAS Meeting ID: 885 7151 8350 Passcode: 202224				
16 Mayıs / May 16, 2026 / 11:30 – 13:30 Time zone in Turkey (GMT+3)				
Salon	Moderator		Bildiri No ve Başlığı / Paper ID and Title	Authors
HALL / SALON 6	**Assoc. Prof. Dr. Zoltan Farkas**	1	EARLY CHILDHOOD LITERACY DEVELOPMENT THROUGH MULTILINGUAL EDUCATION APPROACHES IN INDONESIAN PRIMARY SCHOOLS	Dewi Lestari Dr. Budi Hartono Siti Mahendra Arif Nugroho
		2	DIGITAL GAME-BASED LEARNING STRATEGIES TO IMPROVE NUMERACY SKILLS IN RURAL PRIMARY EDUCATION SETTINGS	Prof. Dr. Rina Prasetyo Agus Santika
		3	TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT MODELS FOR INCLUSIVE EDUCATION IN INDONESIA'S DIVERSE CLASSROOMS	Assoc. Prof. Dr. Lestari Wibowo Rizky Ananda
		4	STUDENT-CENTERED LEARNING APPROACHES IN GREEK PRIMARY EDUCATION: PEDAGOGICAL TRANSFORMATIONS AND OUTCOMES	Prof. Dr. Nikolaos Papageorgiou Eleni Vassiliou Dimitris Kallias
		5	THE ROLE OF SOCIAL-EMOTIONAL LEARNING IN HUNGARIAN ELEMENTARY SCHOOL CURRICULA	Assoc. Prof. Dr. Zoltan Farkas Eszter Kovacs
		6	INNOVATIVE ASSESSMENT METHODS IN HUNGARIAN PRIMARY EDUCATION SYSTEMS	Dr. Balazs Horvath Anna Toth Gabor Szalai Katalin Nemeth
		7	GENDER EQUITY AND ACCESS TO PRIMARY EDUCATION IN RURAL PAKISTAN COMMUNITIES	Prof. Dr. Farah Naz Amina Rafiq
		8	THE IMPACT OF PARENTAL INVOLVEMENT ON ACADEMIC ACHIEVEMENT IN PAKISTANI PRIMARY SCHOOLS	Dr. Imran Shah Sadia Iqbal Usman Khalid

ICER 2ND INTERNATIONAL CONGRESS ON EDUCATION RESEARCHES May 15 – 17, 2026 SIVAS Meeting ID: 885 7151 8350 Passcode: 202224				
16 Mayıs / May 16, 2026 / 11:30 – 13:30 Time zone in Turkey (GMT+3)				
Salon	Moderator		Bildiri No ve Başlığı / Paper ID and Title	Authors
HALL / SALON 7	**Assis. Prof. Dr. Nikolaos Papageorgiou**	1	INCLUSIVE EDUCATION STRATEGIES FOR STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER IN INDONESIAN PRIMARY SCHOOLS	Dr. Kusumawardani Agus Prasetyo
		2	TEACHER TRAINING MODELS FOR SPECIAL EDUCATION NEEDS IN INDONESIA'S RURAL REGIONS	Siti Rahmawati Dr. Budi Hartono Lukman Saputra
		3	ASSISTIVE TECHNOLOGIES FOR SUPPORTING LEARNING DISABILITIES IN INDONESIAN SECONDARY EDUCATION	Assoc. Prof. Dr. Dewi Anggraini Rizky Mahendra Putri Lestari Hendra Wijaya
		4	DIFFERENTIATED INSTRUCTION APPROACHES FOR STUDENTS WITH SPECIAL NEEDS IN GREEK CLASSROOMS	Assis. Prof. Dr. Nikolaos Papageorgiou Eleni Markou
		5	EARLY INTERVENTION PROGRAMS FOR CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL DELAYS IN HUNGARY	Assoc. Prof. Dr. Zoltan Kovacs Anna Szabo Peter Horvath
		6	FAMILY INVOLVEMENT IN SPECIAL EDUCATION PLANNING IN HUNGARIAN SCHOOL SYSTEMS	Dr. Eszter Nagy Balazs Toth
		7	INCLUSIVE CLASSROOM MANAGEMENT TECHNIQUES FOR CHILDREN WITH ADHD IN PAKISTAN	Prof. Dr. Ayesha Siddiqui Hassan Raza Mariam Iqbal Ali Nawaz
		8	SPEECH AND LANGUAGE THERAPY INTERVENTIONS FOR CHILDREN WITH COMMUNICATION DISORDERS IN PAKISTAN	Dr. Farah Javed Usman Khalid
		9	CHALLENGES IN IMPLEMENTING SPECIAL EDUCATION POLICIES IN RURAL PAKISTANI SCHOOLS	Assoc. Prof. Dr. Imran Qureshi Sana Tariq Bilal Hussain
		10	PARENT-TEACHER COLLABORATION MODELS IN SUPPORTING CHILDREN WITH DISABILITIES IN PAKISTAN	Dr. Nadia Rehman Amina Yousaf

ICER 2ND INTERNATIONAL CONGRESS ON EDUCATION RESEARCHES May 15 – 17, 2026 SIVAS Meeting ID: 885 7151 8350 Passcode: 202224				
16 Mayıs / May 16, 2026 / 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. Chukwudi Okeke**	1	AI-DRIVEN PERSONALIZED LEARNING SYSTEMS AND THEIR IMPACT ON SECONDARY EDUCATION OUTCOMES IN NIGERIA	Dr. Chukwudi Okeke
		2	MACHINE LEARNING-BASED STUDENT PERFORMANCE PREDICTION MODELS IN HIGHER EDUCATION CONTEXTS	Ibrahim Lawal Ngozi Eze Tunde Balogun
		3	ADAPTIVE INTELLIGENT TUTORING SYSTEMS FOR RURAL SCHOOL ACCESS IN NORTHERN NIGERIA	Assoc. Prof. Dr. Sadiq Abdullahi Fatima Sani Assis. Prof. Dr.Usman Garba
		4	ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN CURRICULUM DESIGN: ENHANCING LEARNING EFFICIENCY IN IRAQI UNIVERSITIES	Prof. Dr. Haider Al-Maliki Dr. Zainab Kareem
		5	AI-ENABLED DIGITAL CLASSROOMS AND TEACHER SUPPORT SYSTEMS IN TANZANIAN PRIMARY EDUCATION	Asha Kassim David Lema Assoc. Prof. Dr. Neema Mwakyusa John Mrema
		6	NATURAL LANGUAGE PROCESSING TOOLS FOR MULTILINGUAL EDUCATION IN TANZANIA	Rehema Suleiman Abdul Omari
		7	AUTOMATED ASSESSMENT SYSTEMS AND ACADEMIC INTEGRITY IN PAKISTANI UNIVERSITIES	Prof. Dr. Imran Shah Ayesha Khalid Bilal Hussain
		8	AI-SUPPORTED E-LEARNING PLATFORMS AND STUDENT ENGAGEMENT IN PAKISTAN	Assoc. Prof. Dr. Farah Siddiqui Usman Tariq
		9	PREDICTIVE ANALYTICS FOR DROPOUT PREVENTION IN PAKISTANI SECONDARY SCHOOLS	Prof. Dr. Salman Ahmed Nida Farooq
		10	LEARNING ANALYTICS AND DATA-DRIVEN DECISION MAKING IN PAKISTANI EDUCATIONAL INSTITUTIONS	Assoc. Prof. Dr. Hina Qureshi Zubair Khan Mehak Ali Omar Siddiqui
		11	ETHICAL CONSIDERATIONS OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN EDUCATIONAL POLICY AND PRACTICE IN PAKISTAN	Dr. Hina Qureshi Ali Raza Sana Javed Kamran Iqbal

ICER 2ND INTERNATIONAL CONGRESS ON EDUCATION RESEARCHES May 15 – 17, 2026 SIVAS Meeting ID: 885 7151 8350 Passcode: 202224				
16 Mayıs / May 16, 2026 / 11:30 – 13:30 Time zone in Turkey (GMT+3)				
Salon	Moderator		Bildiri No ve Başlığı / Paper ID and Title	Authors
HALL / SALON 9	**Dr. Neema Mwakyusa**	1	DIGITAL LEARNING PLATFORMS AND STUDENT ENGAGEMENT IN NIGERIAN SECONDARY EDUCATION SYSTEMS	Prof. Dr. Chukwuemeka Okafor
		2	AI-BASED ADAPTIVE LEARNING SYSTEMS FOR PERSONALIZED EDUCATION IN DEVELOPING COUNTRIES	Dr. Musa Abdullahi Kemi Ogunleye Tunde Balogun Zainab Sadiq
		3	MOBILE LEARNING INTEGRATION AND ITS EFFECTS ON RURAL EDUCATION ACCESS IN NIGERIA	Assoc. Prof. Dr. Ibrahim Lawal
		4	E-LEARNING INFRASTRUCTURE DEVELOPMENT CHALLENGES IN IRAQI UNIVERSITIES	Prof. Dr. Hassan Al-Jubouri Ali Kareem Sara Mahmoud
		5	ICT-SUPPORTED TEACHING METHODS IN TANZANIAN PRIMARY SCHOOLS: OPPORTUNITIES AND BARRIERS	Dr. Neema Mwakyusa
		6	DIGITAL CLASSROOM TRANSFORMATION AND TEACHER TRAINING IN TANZANIA'S EDUCATION SYSTEM	Paul Kimaro Assoc. Prof. Dr. Joseph Mrema Rehema Nyerere
		7	GAMIFICATION STRATEGIES IN PAKISTANI HIGHER EDUCATION FOR IMPROVING STUDENT MOTIVATION	Prof. Dr. Usman Khalid Ayesha Noor
		8	ONLINE ASSESSMENT TOOLS AND ACADEMIC INTEGRITY IN PAKISTANI UNIVERSITIES	Dr. Farhan Raza Bilal Ahmed Sana Tariq
		9	VIRTUAL REALITY APPLICATIONS IN SCIENCE EDUCATION WITHIN PAKISTAN SCHOOLS	Dr. Saad Iqbal Nida Fatima

ICER 2ND INTERNATIONAL CONGRESS ON EDUCATION RESEARCHES May 15 – 17, 2026 SIVAS Meeting ID: 885 7151 8350 Passcode: 202224				
16 Mayıs / May 16, 2026 / 11:30 – 13:30 Time zone in Turkey (GMT+3)				
Salon	Moderator		Bildiri No ve Başlığı / Paper ID and Title	Authors
HALL / SALON 10	**Assoc. Prof. Dr. Gentian Marku**	1	DIGITAL TRANSFORMATION IN HIGHER EDUCATION THROUGH LEARNING MANAGEMENT SYSTEMS IN ALBANIA	Prof. Dr. Arben Kola Assis. Prof. Dr. Elira Dervishi
		2	AI-SUPPORTED PERSONALIZED LEARNING MODELS FOR SECONDARY EDUCATION STUDENTS	Dr. Besnik Hoxha Marina Lleshi Klevis Pasha
		3	E-LEARNING ADOPTION CHALLENGES AND OPPORTUNITIES IN RURAL ALBANIAN SCHOOLS	Assoc. Prof. Dr. Gentian Marku
		4	AUGMENTED REALITY APPLICATIONS IN SCIENCE EDUCATION: A TAIWANESE CASE STUDY	Prof. Dr. Wei-Cheng Lin Mei-Hua Tsai Chun-Yu Huang Jia-Lin Wu
		5	MOBILE LEARNING STRATEGIES FOR ENHANCING STUDENT ENGAGEMENT IN VIETNAMESE UNIVERSITIES	Dr. Nguyen Thanh Binh Le Hoang Nam
		6	GAMIFICATION APPROACHES IN ONLINE LEARNING ENVIRONMENTS IN VIETNAM	Assoc. Prof. Dr. Tran Minh Duc Pham Thi Lan Vu Quang Huy
		7	SMART CLASSROOM TECHNOLOGIES AND STUDENT PERFORMANCE IN KUWAITI HIGHER EDUCATION	Prof. Dr. Abdullah Al-Sabah Fahad Al-Mutairi Noura Al-Harbi
		8	CYBERSECURITY AWARENESS IN DIGITAL EDUCATION PLATFORMS IN KUWAIT	Dr. Khaled Al-Rashid Sara Al-Dosari

ICER 2ND INTERNATIONAL CONGRESS ON EDUCATION RESEARCHES May 15 – 17, 2026 SIVAS Meeting ID: 885 7151 8350 Passcode: 202224				
16 Mayıs / May 16, 2026 / 15:30 – 17:30 Time zone in Turkey (GMT+3)				
Salon	Moderator		Bildiri No ve Başlığı / Paper ID and Title	Authors
HALL / SALON 1	**Assis. Prof. Dr. Pham Minh Duc**	1	THE ROLE OF PLAY-BASED LEARNING IN ENHANCING EARLY CHILDHOOD COGNITIVE DEVELOPMENT	Prof. Dr. Arben Kola Dr. Mirela Dervishi Assoc. Prof. Luan Hoxha
		2	INNOVATIVE APPROACHES TO SOCIAL-EMOTIONAL LEARNING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION	Dr. Elira Vata
		3	FAMILY ENGAGEMENT STRATEGIES AND THEIR IMPACT ON PRESCHOOL LEARNING OUTCOMES	Assoc. Prof. Besnik Gashi Dr. Anila Prifti
		4	DIGITAL TOOLS AND TECHNOLOGY INTEGRATION IN EARLY CHILDHOOD CLASSROOMS	Prof. Dr. Wei-Chen Lin Dr. Yu-Han Tsai Assoc. Prof. Chia-Ming Huang Dr. Li-Ju Chen
		5	CULTURALLY RESPONSIVE TEACHING PRACTICES IN VIETNAMESE PRESCHOOL SETTINGS	Dr. Nguyen Thi Lan Assoc. Prof. Tran Quoc Bao
		6	LANGUAGE DEVELOPMENT STRATEGIES FOR MULTILINGUAL PRESCHOOL CHILDREN	Assis. Prof. Dr. Pham Minh Duc
		7	THE IMPACT OF TEACHER-CHILD INTERACTIONS ON EARLY LEARNING IN KUWAITI PRESCHOOLS	Prof. Dr. Fahad Al-Sabah Dr. Noura Al-Harbi Assoc. Prof. Khaled Al-Mutairi Dr. Hessa Al-Dosari
		8	ASSESSMENT METHODS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: BALANCING PLAY AND EVALUATION	Dr. Abdullah Al-Shammari Assoc. Prof. Sara Al-Rashidi
		9	INCLUSIVE EDUCATION PRACTICES FOR CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS IN PRESCHOOL SETTINGS	Prof. Dr. Yousef Al-Kandari Dr. Fatima Al-Otaibi Dr. Bader Al-Ajmi
		10	THE ROLE OF CREATIVE ARTS IN SUPPORTING HOLISTIC DEVELOPMENT IN EARLY CHILDHOOD	Assoc. Prof. Maha Al-Fahad

ICER 2ND INTERNATIONAL CONGRESS ON EDUCATION RESEARCHES May 15 – 17, 2026 SIVAS Meeting ID: 885 7151 8350 Passcode: 202224				
16 Mayıs / May 16, 2026 / 15:30 – 17:30 Time zone in Turkey (GMT+3)				
Salon	Moderator		Bildiri No ve Başlığı / Paper ID and Title	Authors
HALL / SALON 2	**Dr. Dawit Mekonnen**	1	THE PHILOSOPHICAL FOUNDATIONS OF EDUCATION AND THEIR INFLUENCE ON MODERN PEDAGOGICAL PRACTICES IN CONTEMPORARY SOCIETIES	Prof. Dr. Salim Al-Harthy Dr. Aisha Al-Balushi Assoc. Prof. Dr. Khalid Al-Rawahi
		2	CRITICAL THINKING AND THE ROLE OF PHILOSOPHY IN DEVELOPING REFLECTIVE LEARNERS IN GLOBAL EDUCATION SYSTEMS	Dr. Fatma Al-Hinai
		3	ISLAMIC EDUCATIONAL PHILOSOPHY AND ITS CONTEMPORARY RELEVANCE IN SHAPING MORAL AND ETHICAL LEARNING ENVIRONMENTS	Assoc. Prof. Dr. Nasser Al-Saadi Dr. Mariam Al-Lawati
		4	THE IMPACT OF EASTERN PHILOSOPHICAL TRADITIONS ON EDUCATIONAL VALUES AND TEACHING APPROACHES IN JAPANESE SCHOOLS	Prof. Dr. Hiroshi Takamura Dr. Yuki Nakamoto Assoc. Prof. Kenji Watanabe Dr. Aiko Fujimori
		5	INDIGENOUS KNOWLEDGE SYSTEMS AND THEIR ROLE IN SHAPING EDUCATIONAL PHILOSOPHY IN ETHIOPIAN CONTEXTS	Dr. Tesfaye Bekele Assoc. Prof. Dr. Almaz Tadesse
		6	THE INTERSECTION OF PHILOSOPHY, CULTURE, AND EDUCATION IN PROMOTING SOCIAL JUSTICE IN ETHIOPIAN SCHOOLS	Dr. Dawit Mekonnen
		7	THE ROLE OF EDUCATIONAL PHILOSOPHY IN CURRICULUM DEVELOPMENT AND REFORM IN UZBEKISTAN	Assoc. Prof. Dr. Shavkat Tursunov Dr. Malika Ergasheva Prof. Dr. Akmal Rakhimov Dr. Dilnoza Karimova
		8	PHILOSOPHICAL APPROACHES TO STUDENT-CENTERED LEARNING IN UZBEK EDUCATIONAL SYSTEMS	Dr. Rustam Yuldashev Assoc. Prof. Dr. Nigora Ismailova
		9	ETHICS AND VALUES IN EDUCATION: A PHILOSOPHICAL ANALYSIS OF CHARACTER FORMATION IN UZBEK SCHOOLS	Prof. Dr. Bekzod Nurmatov Dr. Gulnora Saidova Dr. Jamshid Kadirov
		10	THE INFLUENCE OF CLASSICAL AND MODERN PHILOSOPHIES ON TEACHER IDENTITY AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN UZBEKISTAN	Assoc. Prof. Dr. Farida Akhmedova

ICER 2ND INTERNATIONAL CONGRESS ON EDUCATION RESEARCHES May 15 – 17, 2026 SIVAS Meeting ID: 885 7151 8350 Passcode: 202224				
16 Mayıs / May 16, 2026 / 15:30 – 17:30 Time zone in Turkey (GMT+3)				
Salon	Moderator		Bildiri No ve Başlığı / Paper ID and Title	Authors
HALL / SALON 3	**Prof. Dr. Mekonnen Tadesse**	1	THE SOCIOLOGICAL DIMENSIONS OF EDUCATIONAL INEQUALITY AND ACCESS IN OMANI SCHOOL SYSTEMS	Prof. Dr. Salim Al-Harthy Dr. Aisha Al-Rawahi
		2	SOCIAL STRATIFICATION AND ITS INFLUENCE ON STUDENT ACHIEVEMENT IN MODERN EDUCATIONAL CONTEXTS	Dr. Khalid Mansour
		3	CULTURAL VALUES, FAMILY STRUCTURES, AND THEIR ROLE IN SHAPING EDUCATIONAL ASPIRATIONS IN OMAN	Assoc. Prof. Dr. Nasser Al-Busaidi Dr. Huda Al-Maawali Dr. Rashid Al-Hinai
		4	THE IMPACT OF COLLECTIVIST CULTURE ON SCHOOL DISCIPLINE AND STUDENT IDENTITY IN JAPANESE EDUCATION	Prof. Dr. Hiroshi Tanaka Assoc. Prof. Dr. Keiko Yamamoto Dr. Satoshi Nakamura Dr. Yui Kobayashi
		5	EDUCATION, POVERTY, AND SOCIAL MOBILITY IN RURAL ETHIOPIAN COMMUNITIES	Dr. Tesfaye Bekele Assoc. Prof. Dr. Almaz Desta
		6	GENDER DISPARITIES AND ACCESS TO SECONDARY EDUCATION IN ETHIOPIA: A SOCIOLOGICAL PERSPECTIVE	Prof. Dr. Mekonnen Tadesse
		7	POST-SOVIET EDUCATIONAL TRANSFORMATIONS AND SOCIAL CHANGE IN UZBEKISTAN	Prof. Dr. Aziz Karimov Dr. Dilnoza Tursunova Assoc. Prof. Dr. Bekzod Rakhimov
		8	THE ROLE OF LANGUAGE POLICY IN SHAPING EDUCATIONAL EQUITY IN UZBEK SCHOOLS	Dr. Nodira Ismailova
		9	SOCIAL CAPITAL AND ITS INFLUENCE ON HIGHER EDUCATION ACCESS IN UZBEKISTAN	Assoc. Prof. Dr. Farrukh Yuldashev Dr. Malika Ruzieva Dr. Jamshid Akhmedov Prof. Dr. Ulugbek Sadirov
		10		

ICER 2ND INTERNATIONAL CONGRESS ON EDUCATION RESEARCHES May 15 – 17, 2026 SIVAS Meeting ID: 885 7151 8350 Passcode: 202224				
16 Mayıs / May 16, 2026 / 15:30 – 17:30 Time zone in Turkey (GMT+3)				
Salon	Moderator		Bildiri No ve Başlığı / Paper ID and Title	Authors
HALL / SALON 4	**Assoc. Prof. Dr. Henrik Muller**	1	THE EVOLUTION OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN THE OTTOMAN AND BALKAN REGIONS: A HISTORICAL PERSPECTIVE ON KOSOVO	Prof. Dr. Ardit Krasniqi Dr. Liridona Gashi
		2	THE DEVELOPMENT OF MODERN SCHOOLING SYSTEMS IN EUROPE DURING THE 19TH CENTURY	Assoc. Prof. Dr. Henrik Muller
		3	HISTORICAL TRANSFORMATIONS IN TEACHER EDUCATION PROGRAMS IN KOSOVO SINCE THE 20TH CENTURY	Dr. Besnik Shala Assoc. Prof. Dr. Vjosa Berisha Dr. Drenita Hoxha
		4	THE INFLUENCE OF THE SPANISH RENAISSANCE ON EARLY EDUCATIONAL PHILOSOPHIES AND PRACTICES	Dr. Carlos Mendez Dr. Lucia Fernandez Assoc. Prof. Dr. Javier Ruiz Dr. Elena Torres
		5	INDIGENOUS KNOWLEDGE SYSTEMS AND THEIR ROLE IN THE HISTORY OF EDUCATION IN ETHIOPIA	Dr. Tesfaye Alemu
		6	COLONIAL AND POST-COLONIAL TRANSFORMATIONS IN THE ETHIOPIAN EDUCATION SYSTEM	Assoc. Prof. Dr. Hana Bekele Dr. Dawit Mekonnen Dr. Selamawit Girma Dr. Kebede Tadesse
		7	THE LEGACY OF ISLAMIC EDUCATIONAL TRADITIONS IN HISTORICAL UZBEKISTAN	Prof. Dr. Azizbek Karimov Dr. Nodira Tursunova
		8	SOVIET EDUCATIONAL REFORMS AND THEIR LONG-TERM IMPACT ON UZBEKISTAN'S SCHOOL SYSTEM	Assoc. Prof. Dr. Rustam Abdullayev Dr. Dilnoza Rahimova Dr. Sherzod Akhmedov
		9	THE ROLE OF MADRASAS IN SHAPING CENTRAL ASIAN EDUCATIONAL HISTORY	Dr. Farrukh Yuldashev
		10	POST-INDEPENDENCE EDUCATIONAL REFORMS IN UZBEKISTAN: HISTORICAL CONTINUITIES AND CHANGES	Kamola Ismailova Assoc. Prof. Dr. Bekzod Ergashev Dr. Malika Rakhmonova Dr. Ulugbek Sodiqov

ICER 2ND INTERNATIONAL CONGRESS ON EDUCATION RESEARCHES May 15 – 17, 2026 SIVAS Meeting ID: 885 7151 8350 Passcode: 202224				
16 Mayıs / May 16, 2026 / 15:30 – 17:30 Time zone in Turkey (GMT+3)				
Salon	Moderator		Bildiri No ve Başlığı / Paper ID and Title	Authors
HALL / SALON 5	**Assis. Prof. Dr. Abebe Tadesse**	1	THE ROLE OF SCHOOL COUNSELING SERVICES IN PROMOTING STUDENT WELL-BEING AND ACADEMIC SUCCESS IN KOSOVAR EDUCATIONAL CONTEXTS	Prof. Dr. Ardit Krasniqi Dr. Flutura Berisha Assoc. Prof. Dr. Liridon Gashi
		2	PSYCHOLOGICAL RESILIENCE DEVELOPMENT PROGRAMS FOR ADOLESCENTS IN EDUCATIONAL SETTINGS	Dr. Gentiana Leka
		3	THE IMPACT OF FAMILY AND SCHOOL COLLABORATION ON STUDENTS' MENTAL HEALTH AND ADJUSTMENT IN KOSOVO	Assoc. Prof. Dr. Valon Hyseni Dr. Dafina Shala
		4	INNOVATIVE COUNSELING APPROACHES FOR ADDRESSING SCHOOL ANXIETY AND STRESS AMONG STUDENTS IN SPAIN	Prof. Dr. Carlos Mendoza Dr. Lucia Navarro Assoc. Prof. Dr. Javier Ruiz Dr. Elena Castro
		5	GUIDANCE AND COUNSELING PRACTICES FOR SUPPORTING RURAL STUDENTS' EDUCATIONAL ASPIRATIONS IN ETHIOPIA	Dr. Tesfaye Bekele Assoc. Prof. Dr. Hana Alemu
		6	THE EFFECTIVENESS OF CAREER COUNSELING PROGRAMS IN SECONDARY SCHOOLS IN ETHIOPIAN CONTEXTS	Assis. Prof. Dr. Abebe Tadesse
		7	THE ROLE OF PSYCHOLOGICAL COUNSELING IN ENHANCING UNIVERSITY STUDENTS' EMOTIONAL WELL-BEING IN UZBEKISTAN	Prof. Dr. Azizbek Rakhimov Dr. Dilnoza Karimova Assoc. Prof. Dr. Sherzod Yuldashev Dr. Malika Ismailova
		8	STRATEGIES FOR PREVENTING BULLYING THROUGH SCHOOL-BASED COUNSELING INTERVENTIONS IN UZBEK SCHOOLS	Dr. Bekzod Tursunov Assoc. Prof. Dr. Nodira Akhmedova
		9	THE CONTRIBUTION OF GUIDANCE SERVICES TO CAREER DECISION-MAKING PROCESSES AMONG HIGH SCHOOL STUDENTS IN UZBEKISTAN	Prof. Dr. Rustam Kadirov Dr. Gulnora Saidova Dr. Farrukh Ruziev
		10	PSYCHOSOCIAL SUPPORT MODELS FOR STUDENTS EXPERIENCING TRAUMA IN EDUCATIONAL SETTINGS IN UZBEKISTAN	Assoc. Prof. Dr. Zarina Mukhitdinova

ICER 2ND INTERNATIONAL CONGRESS ON EDUCATION RESEARCHES May 15 – 17, 2026 SIVAS Meeting ID: 885 7151 8350 Passcode: 202224				
16 Mayıs / May 16, 2026 / 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. Dovran Charyyev**	1	COMPREHENSIVE SCHOOL COUNSELING MODELS AND THEIR IMPACT ON STUDENT WELL-BEING AND ACADEMIC SUCCESS	Dr. Aicha Mint Ahmed Prof. Dr. Mohamed Ould Salek
		2	DEVELOPING RESILIENCE THROUGH PSYCHOLOGICAL COUNSELING INTERVENTIONS IN ADOLESCENTS	Dr. Selma Ben Yahya
		3	CULTURALLY SENSITIVE COUNSELING APPROACHES IN MULTILINGUAL EDUCATIONAL ENVIRONMENTS	Assoc. Prof. Dr. Sidi Ould Brahim Dr. Khadija Mint Ely Dr. Ahmed Ould Tfeil
		4	ETHICAL CHALLENGES AND PROFESSIONAL STANDARDS IN SCHOOL GUIDANCE AND COUNSELING PRACTICES	Dr. Arben Qirko Assoc. Prof. Dr. Elona Hysa
		5	THE ROLE OF TRAUMA-INFORMED COUNSELING IN SUPPORTING VULNERABLE STUDENT POPULATIONS	Dr. Tesfaye Bekele Assoc. Prof. Dr. Hana Alemu Dr. Meron Gebre
		6	CAREER GUIDANCE AND DECISION-MAKING PROCESSES AMONG SECONDARY SCHOOL STUDENTS	Assoc. Prof. Dr. Serdar Hojayev
		7	THE EFFECTIVENESS OF GROUP COUNSELING TECHNIQUES IN IMPROVING SOCIAL SKILLS IN SCHOOLS	Prof. Dr. Döwletmyrat Annayev Dr. Ayna Orazova Dr. Gülşat Atayeva
		8	INTEGRATING TECHNOLOGY INTO PSYCHOLOGICAL COUNSELING SERVICES IN EDUCATIONAL SETTINGS	Dr. Batyr Amanov Lale Nurmyradova

ICER 2ND INTERNATIONAL CONGRESS ON EDUCATION RESEARCHES May 15 – 17, 2026 SIVAS Meeting ID: 885 7151 8350 Passcode: 202224				
16 Mayıs / May 16, 2026 / 15:30 – 17:30 Time zone in Turkey (GMT+3)				
Salon	Moderator		Bildiri No ve Başlığı / Paper ID and Title	Authors
HALL / SALON 7	**Dr. Hana Gebremariam**	1	FOUNDATIONS OF BASIC EDUCATION REFORM AND ACCESSIBILITY IN RURAL MAURITANIAN CONTEXTS	Prof. Dr. Ahmed Ould Sidi Dr. Mariem Mint Ely Assoc. Prof. Dr. Cheikhna Ould Mohamed
		2	CURRICULUM DEVELOPMENT AND STUDENT ENGAGEMENT IN PRIMARY BASIC EDUCATION	Dr. Sofia Rahman Assoc. Prof. Dr. Daniel Kovac
		3	TEACHER TRAINING AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN MAURITANIA'S BASIC EDUCATION SYSTEM	Prof. Dr. Mohamed Lemine Ould Bah Dr. Khadijetou Mint Saleck
		4	INCLUSIVE EDUCATION POLICIES AND PRACTICES IN ALBANIAN PRIMARY SCHOOLS	Assoc. Prof. Dr. Ardit Leka Dr. Elona Hysa Dr. Gentian Prenga Prof. Dr. Mirela Xhafa
		5	LANGUAGE AND LITERACY DEVELOPMENT IN ETHIOPIAN BASIC EDUCATION SETTINGS	Prof. Dr. Tesfaye Bekele Dr. Almaz Tadesse
		6	EQUITY AND GENDER PARITY IN ACCESS TO BASIC EDUCATION IN ETHIOPIA	Dr. Hana Gebremariam
		7	DIGITAL TRANSFORMATION AND ICT INTEGRATION IN TURKMENISTAN BASIC EDUCATION	Prof. Dr. Döwlet Myradov Assoc. Prof. Dr. Ayna Rahmanova Dr. Serdar Atayev
		8	ASSESSMENT AND EVALUATION STRATEGIES IN PRIMARY EDUCATION IN TURKMENISTAN	Dr. Gülşat Annayeva Dr. Mergen Saparmyradov
		9	THE ROLE OF SCHOOL LEADERSHIP IN IMPROVING BASIC EDUCATION QUALITY IN TURKMENISTAN	Kerim Berdimuhamedov Dr. Ogulnabat Yusupova Chary Geldiyev Assoc. Prof. Dr. Batyr Atamyradov
		10	COMMUNITY PARTICIPATION AND ITS IMPACT ON BASIC EDUCATION DEVELOPMENT IN TURKMENISTAN	Dr. Aysoltan Durdiyeva Prof. Dr. Rahman Ovezov

ICER 2ND INTERNATIONAL CONGRESS ON EDUCATION RESEARCHES May 15 – 17, 2026 SIVAS Meeting ID: 885 7151 8350 Passcode: 202224				
16 Mayıs / May 16, 2026 / 15:30 – 17:30 Time zone in Turkey (GMT+3)				
Salon	Moderator		Bildiri No ve Başlığı / Paper ID and Title	Authors
HALL / SALON 8	**Dr. Amaneh Manafidizaji**	1	THE ROLE OF FOUNDATIONAL LITERACY PROGRAMS IN IMPROVING EARLY GRADE READING ACHIEVEMENT	Prof. Dr. Kossi Adjevi Dr. Ama Kpodo
		2	INNOVATIVE PEDAGOGICAL STRATEGIES FOR ENHANCING STUDENT ENGAGEMENT IN PRIMARY EDUCATION	Dr. Sena Mensah
		3	COMMUNITY PARTICIPATION AND ITS IMPACT ON BASIC EDUCATION QUALITY AND ACCESS	Assoc. Prof. Dr. Komlan Tchala Dr. Yawa Afi
		4	TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT AND ITS INFLUENCE ON LEARNING OUTCOMES IN PRIMARY SCHOOLS	Ibrahim Sule Assoc. Prof. Dr. Chinedu Okafor Dr. Sadiya Lawal
		5	CURRICULUM REFORM AND STUDENT-CENTERED LEARNING IN ALGERIAN BASIC EDUCATION SYSTEMS	Prof. Dr. Nabil Bensalem Dr. Samira Haddad
		6	THE EFFECTIVENESS OF BILINGUAL EDUCATION APPROACHES IN EARLY PRIMARY CLASSROOMS	Assoc. Prof. Dr. Karim Ziani
		7	THE IMPACT OF EDUCATIONAL INFRASTRUCTURE ON STUDENT PERFORMANCE IN IRAQI PRIMARY SCHOOLS	Prof. Dr. Hassan Al-Rubaie Dr. Zainab Al-Fahdawi Dr. Omar Al-Tamimi
		8	ASSESSMENT PRACTICES AND LEARNING OUTCOMES IN BASIC EDUCATION SETTINGS	Dr. Ali Al-Moussawi Assoc. Prof. Dr. Noor Al-Jabiri
		9	INCLUSIVE EDUCATION STRATEGIES FOR CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS IN PRIMARY EDUCATION	Prof. Dr. Mustafa Al-Khafaji Dr. Rana Al-Saadi
		10		

ICER 2ND INTERNATIONAL CONGRESS ON EDUCATION RESEARCHES May 15 – 17, 2026 SIVAS Meeting ID: 885 7151 8350 Passcode: 202224				
16 Mayıs / May 16, 2026 / 15:30 – 17:30 Time zone in Turkey (GMT+3)				
Salon	Moderator		Bildiri No ve Başlığı / Paper ID and Title	Authors
HALL / SALON 9	**Assoc. Prof. Dr. Samira Benali**	1	ADVANCING SECOND LANGUAGE ACQUISITION THROUGH TECHNOLOGY-ENHANCED LEARNING ENVIRONMENTS	Prof. Dr. Wei-Lun Chang Dr. Yu-Ting Hsu Assoc. Prof. Dr. Ming-Hao Lin
		2	THE ROLE OF INTERACTIVE CLASSROOM STRATEGIES IN DEVELOPING COMMUNICATIVE LANGUAGE SKILLS	Dr. Chien-Yu Wang
		3	MULTILINGUAL EDUCATION POLICIES AND THEIR IMPACT ON EARLY LANGUAGE DEVELOPMENT IN ASIAN CONTEXTS	Assoc. Prof. Dr. Pei-Jung Chen Dr. Hao-Wei Tseng
		4	INNOVATIVE PEDAGOGICAL APPROACHES IN TEACHING ARABIC AS A FOREIGN LANGUAGE IN EGYPTIAN CONTEXTS	Prof. Dr. Ahmed El-Sayed Dr. Nourhan Mahmoud Assoc. Prof. Dr. Khaled Hassan Dr. Salma Fathy
		5	LANGUAGE ACQUISITION AND CULTURAL IDENTITY IN ALGERIAN BILINGUAL EDUCATION SYSTEMS	Dr. Amine Boudjemaa Assoc. Prof. Dr. Samira Benali
		6	THE EFFECTIVENESS OF TASK-BASED LANGUAGE TEACHING IN NORTH AFRICAN CLASSROOMS	Dr. Yacine Merabet
		7	THE IMPACT OF CURRICULUM DESIGN ON ENGLISH LANGUAGE PROFICIENCY IN IRAQI SCHOOLS	Prof. Dr. Haider Al-Jubouri Dr. Zainab Al-Tamimi Assoc. Prof. Dr. Omar Al-Karim Dr. Ali Al-Saadi
		8	CHALLENGES AND SOLUTIONS IN TEACHING ARABIC GRAMMAR TO SECONDARY STUDENTS IN IRAQ	Dr. Mustafa Al-Rubaie Assoc. Prof. Dr. Huda Al-Bayati
		9	DIGITAL LITERACY AND LANGUAGE LEARNING: TRANSFORMING IRAQI EDUCATION SYSTEMS	Kareem Al-Husseini Dr. Noor Al-Dulaimi
		10	THE ROLE OF TEACHER TRAINING PROGRAMS IN IMPROVING LANGUAGE EDUCATION QUALITY IN IRAQ	Assoc. Prof. Dr. Fatima Al-Azzawi

ICER 2ND INTERNATIONAL CONGRESS ON EDUCATION RESEARCHES May 15 – 17, 2026 SIVAS Meeting ID: 885 7151 8350 Passcode: 202224				
16 Mayıs / May 16, 2026 / 15:30 – 17:30 Time zone in Turkey (GMT+3)				
Salon	Moderator		Bildiri No ve Başlığı / Paper ID and Title	Authors
HALL / SALON 10	**Prof. Dr. Nabil Bensalem**	1	INCLUSIVE EDUCATION STRATEGIES FOR STUDENTS WITH DISABILITIES IN EARLY AND PRIMARY SCHOOL SETTINGS	Prof. Dr. Wei-Lun Chang Assoc. Prof. Dr. Mei-Hua Lin Dr. Yu-Ting Hsu
		2	ASSISTIVE TECHNOLOGIES AND THEIR ROLE IN SUPPORTING LEARNING FOR STUDENTS WITH SPECIAL NEEDS	Dr. Omar Khalil
		3	TEACHER TRAINING MODELS FOR EFFECTIVE SPECIAL EDUCATION PRACTICES IN INCLUSIVE CLASSROOMS	Assoc. Prof. Dr. Chao-Hsiung Wu Dr. Pei-Ying Chen
		4	EARLY IDENTIFICATION AND INTERVENTION PROGRAMS FOR CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL DISABILITIES	Prof. Dr. Ahmed El-Sayed Dr. Mona Abdelrahman Assoc. Prof. Dr. Karim Hassan Dr. Salma Fathy
		5	FAMILY INVOLVEMENT IN THE EDUCATION OF CHILDREN WITH DISABILITIES: CHALLENGES AND SOLUTIONS	Dr. Abdelkader Benali Assoc. Prof. Dr. Samira Bouzid
		6	CURRICULUM ADAPTATION TECHNIQUES FOR STUDENTS WITH LEARNING DISABILITIES IN MAINSTREAM SCHOOLS	Prof. Dr. Nabil Bensalem
		7	POLICY DEVELOPMENT AND IMPLEMENTATION FOR INCLUSIVE EDUCATION IN IRAQI SCHOOL SYSTEMS	Prof. Dr. Haider Al-Maliki Dr. Zainab Al-Rubaie Assoc. Prof. Dr. Ali Al-Jabouri
		8	SOCIAL INTEGRATION AND PEER SUPPORT PROGRAMS FOR STUDENTS WITH DISABILITIES	Assoc. Prof. Dr. Omar Al-Obaidi
		9	PSYCHOLOGICAL SUPPORT AND COUNSELING APPROACHES FOR CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS	Prof. Dr. Hassan Al-Bayati Dr. Rasha Al-Saadi Dr. Kadhim Al-Dulaimi Assoc. Prof. Dr. Layla Al-Fahdawi
		10	THE ROLE OF MULTIDISCIPLINARY TEAMS IN SPECIAL EDUCATION SERVICE DELIVERY	Dr. Mustafa Al-Karim Assoc. Prof. Dr. Noor Al-Tamimi


SİVAS CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ


SİVAS CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ


ICER2.


ICER2.
SİVAS CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ


SİVAS CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ
1974
HURİYET


TIKA
ICER2.


ER 2. ULUSLARARASI
ARAŞTIRMALARI KONGRESİ
Aşk-ı Şifa
HURİYET FASIL KONSERİ
Genel Sanat Yönetmeni / Şef
Serap Duran Subatan
SIVAS CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ
1974
SIVAS CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ
1974


SİVAS CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ
1974




Teşekkürler.
Doç. Dr. Emrah Akman


SİVAS CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ
1974
Gelenekten Geleceğe...


SİVAS CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ
1974


ICER2.


16/05/2026 14:32


T.C. KÜLTÜR VE TURİZM BAKANLIĞI
TİKA
MÜSİAD


HDMI1


SİVAS CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ
CERTIFICATE




Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi


Etnomatematik
nedir?




ICER 2. ULUSLARARASI
EĞİTİM ARAŞTIRMALARI KONGRESİ
15-17 MAYIS 2026
Prof. Dr İzzet ŞEREF














10
Öneriler (Recommendations)
Söz varlığı öğretiminde "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli"ne uygun olarak disiplinlerarası bir yaklaşım benimsenmelidir.
Süreç odaklı değerlendirme için bu çalışmada kullanılan "Yapılandırılmış Gözlem Formu" gibi araçlar kullanılabilir.
Dijital oyun ve drama etkinlikleri müfredatın ayrılmaz bir parçası haline getirilmelidir.
An interdisciplinary approach should be adopted. Structured observation tools should be used for process-based assessment in language education.
1974
ACADEMY GLOBAL CONFERENCES & JOURNALS
www.akademikongre.org




NURİ DEMİRAĞ
MÜZESİ
MÜHÜRDARZADE KONAĞI
YÖRESEL LEZZETLER
Tel: 0554 494 06 58




İCER 2. ULUSLARARASI
EĞİTİM ARAŞTIRMALARI KONGRESİ
Aşk-ı Şifa
CUMHURİYET FASIL KONSERİ
Genel Sanat Yönetmeni / Şef
Serap Duran Subatan






Coca-Cola


Teşekkürler.
Doç. Dr. Emrah Akman


SİVAS CUMHURİYET ÜNİV






IZGARA
SOMON
346
Kafe & Restoran
Murat SU








CHEMISTRY
VR-LAB
SİVAS
BİLİŞİM
TEKNOLOJİLERİ
MESLEKİ VE TEKNİK
ANADOLU LİSESİ
YABAN HAYVANI TESPİT SİSTEMİ








ERALEP
YETENEKLERİM
NELER
ACABA


8. SINIF MÜZİK DERS KİTABINDA YER ALAN ŞARKILARIN DEĞERLER EĞİTİMİ BAĞLAMINDA İNCELENMESİ
Gülin ALTUN DİRLİK
Doç.Dr. Türker EROL
ACADEMY GLOBAL CONFERENCES & JOURNALS
www.akademikongre.org

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Contents

SINIFTAN EKRANA ÖĞRETMENLİK: FENOMEN ÖĞRETMENLERİN SOSYAL MEDYA TEMSİLLERİ ÜZERİNE BİR İÇERİK ANALİZİ 1

POPÜLER KÜLTÜRDE OKUL YÖNETİMİ VE LİDERLİK: HABABAM SINIFI'NIN İLK İKİ FİLMİ VE ÖĞRETMENLER ODASI ÜZERİNE BİR İÇERİK ANALİZİ 19

ÖZEL EĞİTİM OKULLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN OKULUN DİĞER PAYDAŞLARIYLA İLİŞKİLERİNİN İNCELENMESİ 35

OKULLARDA YAŞANAN ZORBALIĞA İLİŞKİN İLKOKUL VE ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ ... 36

ÖĞRETMEN-VELİ İLİŞKİLERİNİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ BAĞLAMINDA DEĞERLENDİRİLMESİ 37

SCAMPER TEKNİĞİ İLE YÜRÜTÜLEN ÇALIŞMALARIN ANALİZİ: BİR METASENTEZ ÇALIŞMASI 38

İLKOKUL BİRİNCİ SINIF UZAMSAL İLİŞKİLER KONUSUNA YÖNELİK DİNAMİK GEOMETRİ YAZILIMI İLE MATERYAL GELİŞTİRME ÇALIŞMASI 59

EĞİTİM SÜRECİ İÇERİSİNDE ÖZEL YETENEKLİ ÇOCUKLAR: EĞİTİM POLİTİKALARINA DAİR BİR DEĞERLENDİRME 71

MİHAİL BULGAKOV'UN "KÖPEK KALBİ" ESERİNDE BİLGİNİN KÖTÜYE KULLANIMI 107

YOKSULLUKLA GEÇEN BİR ÇOCUKLUKTAN EDEBİYAT DEHASINA: MAKSİM GORKİ ve İNSANIN KENDİNİ GERÇEKLEŞTİRMESİ 110

TÜRKİYE'DE OKUL SAĞLIĞI HEMŞİRELİĞİ KONULU LİSANSÜSTÜ TEZLERİN İNCELENMESİ: BİR DOKÜMAN ANALİZİ 118

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE DİJİTAL BAĞIMLILIK KONULU LİSANSÜSTÜ TEZLERİN İNCELENMESİ: BİR DOKÜMAN ANALİZİ 130

ORTAOKUL DÜZEYİNDE ÖDEV ÖĞRETMENLİĞİ UYGULANMASI: ÖĞRETMEN DENEYİMİ 143

GELECEĞE HAZIR MIYIZ? LİSE GENÇLİĞİNİN YAPAY ZEKÂ FARKINDALIĞI 154

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ÇEVRESEL DAVRANIŞ DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ 156

2025-2026 YILINDA TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ KAPSAMINDA KULLANILAN 6. SINIF MATEMATİK DERS KİTABI ETKİNLİKLERİNİN MATEMATİKSEL İLİŞKİLENDİRME AÇISINDAN İNCELENMESİ 170

ÖZGÜRLÜK YAZARLARI FİLMİNİN VIRGINIA SATIR'İN AİLE SİSTEM YAKLAŞIMI ÇERÇEVESİNDE DEĞERLENDİRİLMESİ 183

MUHTEŞEM MÜNAZARACILAR FİLMİNDE TOPLUMSAL AYRIMCILIĞA KARŞI BİREYSEL GÜÇLENME: ÖZ-YETERLİK, KİMLİK GELİŞİMİ VE İNSANCIL PSİKOLOJİ BAĞLAMINDA BİR ANALİZ 192

ANNE BABA TUTUMLARI: İLKOKUL 3 VE 4. SINIF DÜZEYİ ÖĞRENCİ VELİLERİ 200

OKUL ÖNCESİ ÖĞRENCİ VELİLERİNİN ANNE-BABA TUTUMLARI 211

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN FEN BİLİMLERİ DERSİ FİZİK KONULARINA YÖNELİK TUTUMLARI 224

ÖĞRETMENLERİN KÜLTÜREL ZEKA DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ 238

TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ'NİN OKURYAZARLIK TÜRLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ 241

İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN BECERİ TEMELLİ VE SÜREÇ ODAKLI DEĞERLENDİRME KAPSAMINDA KONUŞMA VE YAZMA BECERİLERİNİN ÖLÇÜLMESİ VE DEĞERLENDİRİLMESİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ ... 254

ÜÇGENLERDE BENZERLİK KONUSU İLE İLGİLİ BİR DİNAMİK GEOMETRİ ETKİNLİĞİ TASARLANMASI 282

İLKÖĞRETİM MATEMATİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ ORTAOKUL MATEMATİK DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ 283

MAARİF MODELİ 5. SINIF MATEMATİK DERS KİTABINDAKİ TEMEL GEOMETRİK ŞEKİLLER KONUSUNA İLİŞKİN ÖRNEK VE ETKİNLİKLERİN ŞEKİL–KAVRAM ETKİLEŞİMİ AÇISINDAN İNCELENMESİ 284

MATEMATİK ÖĞRETMENLERİNİN EŞLİK VE BENZERLİK KONUSUNDA DİNAMİK GEOMETRİ YAZILIMLARI VE KAĞIT-KALEM ORTAMLARINDA GELİŞTİRDİKLERİ ETKİNLİKLERİN MATEMATİKSEL DERİNLİK AÇISINDAN İNCELENMESİ 286

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNDE ÇİZGİ FİLMLERİN DUYUŞSAL ETKİLERİ 287

ÖĞRETMENLERİN YAPAY ZEKÂ TEKNOLOJİLERİNE YÖNELİK KABUL VE ALGILARI 300

THE VIEWS OF ENGLISH TEACHERS WORKING IN MIDDLE SCHOOLS REGARDING THE PROCESS OF ASSESSING AND EVALUATING STUDENTS' SPEAKING SKILLS 315

MATEMATİK ÖĞRETMEN ADAYLARININ AKADEMİ GİRİŞ SINAVINA (AGS) İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ 316

6. SINIF MATEMATIK DERS KİTABINDAKİ İSTATİSTİKSEL ARAŞTIRMA SÜRECİ VE VERİDEN OLASILIĞA ETKİNLİKLERİNİN İNCELENMESİ 317

İLKÖĞRETİM MATEMATİK ÖĞRETMEN ADAYLARININ MATEMATİK EĞİTİMİ DERSLERİNE YÖNELİK TUTUMLARI İLE TEKNOLOJİK PEDAGOJİK ALAN BİLGİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ 329

İLKÖĞRETİM MATEMATİK ÖĞRETMEN ADAYLARININ MATEMATİĞİN DOĞASINA YÖNELİK İNANÇLARI İLE MATEMATİK ÖĞRETMEYE YÖNELİK KAYGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ 344

QUİZİZZ DESTEKLİ KESİR ÖĞRETİMİNE YÖNELİK DİJİTAL MATERYAL HAKKINDA ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ 365

ARTSTEPS DESTEKLİ SANAL MANİPÜLATİF İLE KESİRLERİN ÖĞRETİMİNE YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ 382

2013, 2018, 2024 YILLARINDAKİ 5. SINIF MATEMATİK ÖĞRETİM PROGRAMLARININ CHATGPT İLE DEĞERLENDİRİLMESİ 400

TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ İLE İLGİLİ 5. SINIF MATEMATİK ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ 416

5. SINIF MATEMATİK MÜFREDATINDA GEOMETRİ ÖNCELİKLİ YAKLAŞIM: ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ 426

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN GEOMETRİK DÜŞÜNCELERİNİN VAN HIELE VE CLEMENTS MODELLERİNE GÖRE KARŞILAŞTIRMALI ANALİZİ: TOPOLOJİK VE MEKÂNSAL BİR YAKLAŞIM 436

MERKEZ AÇI VE ÇEVRE AÇI İLİŞKİSİNE YÖNELİK BİR DİNAMİK GEOMETRİ YAZILIMI DESTEKLİ ETKİNLİK GELİŞTİRME ÇALIŞMASI 445

MATEMATİK EĞİTİMİNDE 2025 YILINDA YAPILAN DOKTORA TEZLERİNİN EĞİLİMLERİNİN İNCELENMESİ 447

NİTELİKLİ İSTİHDAMDA MODERN REHBERLİK ARAÇLARININ ROLÜ: PAPBİL UYGULAMASI 448

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA VE EMPATİ DÜZEYLERİNİN AÇIK UÇLU SORULAR YOLUYLA İNCELENMESİ 461

YAPAY ZEKA TEKNOLOJİSİ, GÖRME ENGELLİLER VE EĞİTİMDE DÖNÜŞEN İMKÂNLAR 463

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

FEN BİLİMLERİ ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETİM STRATEJİSİ SEÇİM SÜREÇLERİ VE UYGULAMA DENEYİMLERİ: FENOMENOLOJİK BİR ARAŞTIRMA 465

FEN VE TEKNOLOJİ KAYNAKLI SORUNLARI ÖĞRETMEK İÇİN POPÜLER BİLİM KİTABI KULLANMAK: ÖĞRETMEN ADAYLARININ GÖRÜŞLERİ 466

YAYGIN EĞİTİM KURUMLARINDA BAĞLAMA EĞİTİMİ ÜZERİNE BİR İNCELEME: SİVAS İLİ ÖRNEĞİ 469

İLKÖĞRETİM MATEMATİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ SAYI DOĞRUSU MODELİ İLE İLGİLİ PEDAGOJİK ALAN BİLGİLERİNİN İNCELENMESİ 470

İLKÖĞRETİM MATEMATİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ TAM SAYILARDA ÇIKARMA İŞLEMİ İLE İLGİLİ PEDAGOJİK ALAN BİLGİLERİNİN İNCELENMESİ 471

THE BRAIN-COMPATIBLE LANGUAGE CLASSROOM: PRINCIPLES AND LESSON DESIGN FOR YOUNG LEARNERS 472

BEYİN TEMELLİ DİL SINIFI: GENÇ ÖĞRENENLER İÇİN İLKELER VE DERS PLANI 473

8. SINIF MÜZİK DERS KİTABINDA YER ALAN ŞARKILARIN DEĞERLER EĞİTİMİ BAĞLAMINDA İNCELENMESİ 474

4. SINIF MATEMATİK DERSİNDE UYGULANAN STEM TEMELLİ ETKİNLİKLERİN ÖĞRENCİLERİN BİLİMSEL SÜREÇ BECERİLERİ VE MATEMATİK TUTUMLARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ 476

ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ TANILI ÖĞRENCİLERİN KADEMELER ARASI GEÇİŞ SÜRECİNDE REHBER ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE KARŞILAŞTIKLARI SORUNLARIN BELİRLENMESİ 477

ÇOCUKLARIN KEKEMELİĞİ İÇİN BİLGİ KAYNAĞI OLARAK CHATGPT: EBEVEYN GÖRÜŞLERİ ÜZERİNE BİR ANKET ÇALIŞMASI 489

OKUMAYI ALIŞKANLIĞA DÖNÜŞTÜRMEK: ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK ARAŞTIRMALARIN SİSTEMATİK DERLEMESİ 491

ÖĞRETİCİLERİN GÖZÜNDEN GAGAVUZİYA'DA TÜRKİYE TÜRKÇESİ ÖĞRETİMİ: BİR OLGUBİLİM ARAŞTIRMASI 507

TÜRKİYE'DE YAPILAN KARŞILAŞTIRMALI EĞİTİM KONULU LİSANSÜSTÜ TEZLERİN SİSTEMATİK BİR İNCELEMESİ: (2015-2026) 533

YAPAY ZEKÂ DESTEKLİ "BİBLİYODESTEK" UYGULAMASININ ÖZEL YETENEKLİLERİN BAŞARISIZLIK KORKUSU, YETERSİZLİK DUYGULARI ve MÜKEMMELİYETÇİLİK DÜZEYLERİNE ETKİSİ 534

ETKİNLİK TEMELLİ YAKLAŞIMLA ÇOCUK EVLERİNDE KALAN ÖĞRENCİLER İLE ÖZEL YETENEKLİLERDE SOSYAL DESTEK VE UYUM İNCELEMESİ 535

FARKLI BRANŞLARDA RUTİN OLMAYAN MATEMATİK PROBLEMLERİNİ PUANLAMA: ÇOK YÜZEYLİ RASCH MODELİ 536

24 DİLİMLİ ANALOG SAAT TASARIMI ARACILIĞIYLA ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN BİREYLERE ZAMAN KAVRAMININ ÖĞRETİMİ 537

2015-2025 YILLARI ARASINDA İNGİLİZCE DERSİ KAPSAMINDA ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİ ELE ALAN LİSANSÜSTÜ TEZLERİN İNCELENMESİ 555

AN EXAMINATION OF GRADUATE THESES ADDRESSING TEACHER VIEWS WITHIN THE SCOPE OF ENGLISH LANGUAGE COURSES BETWEEN 2015 AND 2025 556

TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ 2024 OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMINDA YER ALAN DEĞERLERİN İNCELENMESİ 577

DİJİTAL YAŞAM VE ETKİLERİ ÜZERİNE ANALİTİK ÇÖZÜMLEME..... 602

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ BÜTÜNLEŞTİRME/KAYNAŞTIRMA UYGULAMALARINDA DOĞAL ÖĞRETİME İLİŞKİN ALGILARININ İNCELENMESİ..... 615

İLKOKULDA MİLLÎ KÜLTÜR VE DEĞERLER BAĞLAMINDA SÖZ VARLIĞININ GELİŞTİRİLMESİ UYGULAMASI 634

YAPAY ZEKÂ DESTEKLİ MENTORLUKLA ÖĞRENCİLERİN ANLAM EVRENİNİ GENİŞLETME MODELİ 635

ORTAÖĞRETİME GEÇİŞTE FEN HAZIRBULUNUŞLUĞU 636

TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNİN KANAYAN YARASI MESLEKİ EĞİİTİM SORUNU: SORUNUN KAYNAKLARI VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ..... 638

BEŞERİ SERMAYE Mİ SOSYAL İSRAF MI? YÜKSEKÖĞRETİMİ YENİDEN YAPILANDIRMAK 653

BAŞARI DUYGULARINDA DİJİTAL DÖNÜŞÜMÜN HARİTALANMASI: KONTROL–DEĞER KURAMI BAĞLAMINDA GERİ BİLDİRİM ANLIKLIĞININ ROLÜNE İLİŞKİN BİBLİYOMETRİK BİR ANALİZ 664

DİL ÖĞRENİMİNDE YAPAY ZEKÂNIN YENİDEN KAVRAMSALLAŞTIRILMASI: ÖĞRENCİ ALGI TÜRLERİNİN Q METODOLOJİSİ İLE İNCELENMESİ..... 667

MALİGN MELANOM TARAMA EĞİTİMİNİN TIP ÖĞRENCİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ: ABCDE VE GLASGOW KRİTERLERİNİN UYGULANABİLİRLİĞİ VE DEĞERLENDİRİLMESİ 670

SANAT TEMELLİ DISIPLINLERARASI ETKİNLİKLERDE ÖĞRETMEN ADAYLARININ ORTAK DENEYİMLERİ . 672

BİRLEŞTİRİLMİŞ SINIFLARDA ÖĞRETİM İLE İLGİLİ YAPILAN ÇALIŞMALARIN İNCELENMESİ: BİBLİYOMETRİK BİR ANALİZ 690

TR DİZİN'DE TARANAN KÜRESEL ISINMA KONULU COĞRAFİ ARAŞTIRMALARIN BİBLİYOMETRİK ANALİZİ 691

SİVAS İLİNDE YÜKSELTİYE BAĞLI BİTKİ KUŞAKLARININ DAĞILIŞI 692

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN BİLİMSEL BİLGİYE YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ: BETİMSEL BİR ÇALIŞMA 693

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENME ANLAYIŞLARI: BETİMSEL BİR ARAŞTIRMA 707

KIRSAL BÖLGELERDE YAŞAYAN VELİLERİN OKUL ÖNCESİ EĞİTİME YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ 720

BİRLEŞTİRİLMİŞ SINIFLARDA GÖREV YAPAN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ..... 734

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE KULLANILAN "KOZALAK" ETKİNLİK KİTAPLARININ GELİŞİM ALANLARI VE ÖĞRENME DÜZEYLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ 750

DİJİTAL İÇERİK GELİŞTİRME SÜRECİNDE YER ALAN ÖĞRETMENLERİN MOTİVASYON KAYNAKLARI 759

FEN BİLGİSİ ÖĞRETMENLERİNİN LABORATUVAR ORTAMINDA YAPAY ZEKÂ KULLANMA DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ 769

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENME SORUMLUKLARINI ALMA DÜZEYLERİ 772

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİN YAZMA BECERİSİNE YÖNELİK TUTUMLARI 784

BİREYSEL EĞİTİM PLANI (BEP) VE EPİLEPSİ ÜZERİNE BİREYSEL VAKA ÇALIŞMASI 795

TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ KAPSAMINDA DERS KİTAPLARINDAKİ ETKİNLİKLERİN UYGULANMASINDA KÖY ÖĞRETMENLERİNİN KARŞILAŞTIKLARI ZORLUKLAR..... 804

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

EĞİTİMDE VERİ FETİŞİZMİ: VERİ TEMELLİ POLİTİKALARIN ÖĞRETİM SÜREÇLERİ, ÖĞRETMEN ÖZERKLİĞİ VE OKUL YÖNETİMİ ÜZERİNDEKİ ETKİLERİNE YÖNELİK ELEŞTİREL BİR İNCELEME 814

ALGORİTMİK YÖNETİŞİMİN GÖLGESİNDE ÖĞRETMEN KARAR ALMA SÜREÇLERİ VE OKUL YÖNETİMİNİN DÖNÜŞÜMÜ ÜZERİNE SİSTEMATİK BİR İNCELEME..... 833

MİKROPLASTİKLER VE ANTİMİKROBİYAL DİRENÇ: SAĞLIK EĞİTİMİNDE YENİ BİR FARKINDALIK ALANI . 835

BERCİ KRİSTİN ÇÖP MASALLARI'NDA MASALSI ANLATIM VE BÜYÜLÜ GERÇEKÇİLİK YOLUYLA: TOPLUMSAL GERÇEKLİĞİN YENİDEN İNŞASI..... 843

ÖZGÜRLEŞTİRMEKSİZİN EĞİTEN APTALLAŞTIRIR: CAHİL HOCA KİTABI ÜZERİNDEN ÖZGÜRLEŞTİRİCİ EĞİTİM VE ÖĞRETMEN ROLÜNÜN YENİDEN DÜŞÜNÜLMESİ..... 844

TAŞIMALI EĞİTİM SİSTEMİNDEKİ SORUNLARA YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ..... 854

TÜRKİYE'DE İLKOKUL VE ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN MATEMATİK KAYGISI İLE MATEMATİK BAŞARISI ARASINDAKİ İLİŞKİ: BİR META-ANALİZ ÇALIŞMASI 866

TAM SAYILAR KONUSUNDA YAPAY ZEKÂ KULLANILARAK HAZIRLANAN DERS PLANLARININ UYGULANABİLİRLİĞİ VE PEDAGOJİK NİTELİĞİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN VE AKADEMİSYEN GÖRÜŞLERİ .. 867

EĞİTİM BİLİMLERİNDE YAPAY ZEKA ARAŞTIRMALARININ EĞİLİMLERİ: LİSANSÜSTÜ TEZLER ÜZERİNE TEMATİK BİR İÇERİK ANALİZİ 868

MEZUNİYET ÖNCESİ TIP EĞİTİM PROGRAMINA İLİŞKİN ÖĞRETİM ÜYESİ GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ..... 869

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN POPÜLER TARİH EĞİLİMLERİ..... 870

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

SINIFTAN EKRANA ÖĞRETMENLİK: FENOMEN ÖĞRETMENLERİN SOSYAL MEDYA TEMSİLLERİ ÜZERİNE BİR İÇERİK ANALİZİ

Öğr. Gör. Esen BAĞÇIVAN
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
esenbagcivan@cumhuriyet.edu.tr
ORCID: https://orcid.org/0009-0003-4724-6972

Doç. Dr. Hilal KAHRAMAN
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
hyucel@cumhuriyet.edu.tr
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5680-8362

ÖZET

Dijital platformlar, öğretmenlik mesleğinin temsil biçimlerini dönüştürerek sınıf içi pratiklerin kamusal görünürlüğünü artırmaktadır. Bu araştırma, "fenomen öğretmen" olarak adlandırılan sosyal medya kullanıcılarının dijital temsillerini eğitim yönetimi, mesleki kimlik, öğrenci mahremiyeti ve kişisel verilerin korunması bağlamında incelemektedir. Araştırma, nitel araştırma deseninde yapılandırılmış olup içerik analizi yöntemiyle yürütülmüştür. Çalışmanın veri kaynaklarını 2023-2026 yılları arasında yayımlanan fenomen öğretmenlere ilişkin haber metinleri, kamuya açık Instagram hesaplarından amaçlı örnekleme yoluyla seçilen 15 fenomen öğretmen profili ve kişisel verilerin korunması ile öğretmenlik meslek etiğine ilişkin yasal/politika metinleri oluşturmaktadır. Sosyal medya hesapları etik gerekçelerle FÖ1-FÖ15 biçiminde kodlanmış; kullanıcı adları, okul bilgileri, iletişim verileri ve öğrenci görüntüleri anonimleştirilmiştir. Veriler; dijital öğretmen kimliği, eğitim içeriği paylaşımı, mizah ve reels kullanımı, link/materyal paylaşımı, özel ders ve iş birliği yönelimi, öğrenci görünürlüğü ve mahremiyet riskleri temaları çerçevesinde analiz edilmiştir. Bulgular, fenomen öğretmenlik olgusunun yalnızca pedagojik içerik üretimiyle sınırlı olmadığını; kişisel marka oluşturma, eğitim içeriklerinin ticarileşmesi, okulun kurumsal temsili ve öğrencilerin dijital görünürlüğü gibi çok boyutlu bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Haber metinlerinde ise olgunun çoğunlukla denetim, disiplin, veli izni, sosyal medya akımları ve öğrencilerin içerik üretiminin nesnesi hâline gelmesi ekseninde tartışıldığı görülmektedir. Özellikle öğrencilerin yüzlerinin, seslerinin ve sınıf içi etkileşimlerinin sosyal medya içeriklerine dâhil edilmesi, açık rıza, çocuğun yüksek yararı, dijital ayak izi ve disiplin sorumluluğu açısından önemli etik ve yönetsel riskler doğurmaktadır. Araştırma, öğretmenlerin dijital görünürlüğünün pedagojik yenilik kadar mesleki sorumluluk, etik farkındalık ve kurumsal denetim boyutlarıyla da değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Fenomen öğretmen, sosyal medya, dijital öğretmen kimliği, öğrenci mahremiyeti, içerik analizi.

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Sosyal medya platformları, öğretmenlerin mesleki deneyimlerini, sınıf içi etkinliklerini, öğretim materyallerini ve gündelik okul yaşamını geniş kitlelerle paylaşabildiği yeni bir kamusal alan oluşturmuştur. Bu alan, öğretmenler açısından mesleki görünürlük, pedagojik paylaşım, meslektaşlar arası etkileşim ve eğitim içeriklerinin yaygınlaştırılması bakımından önemli imkânlar sunmaktadır. Bununla birlikte sınıf içi etkileşimlerin fotoğraf, video, reels, hikâye veya canlı yayın gibi formatlarla sosyal medya içeriklerine dönüşmesi, öğretmenlik mesleğinin yalnızca pedagojik değil aynı zamanda etik, hukuki ve yönetsel boyutlarıyla da yeniden tartışılmasına neden olmaktadır.

Bu tartışmanın merkezinde, öğretmenin dijital platformlarda hangi kimlikle temsil edildiği ve öğrencilerin bu temsilin neresinde konumlandığı sorusu yer almaktadır. Eğitim alanında sosyal medya kullanan öğretmenler; eğitimci, materyal üreticisi, rehber, mizah figürü, sınav koçu, içerik üreticisi, girişimci veya kişisel marka olarak görünür hâle gelebilmektedir. Carpenter vd. (2023), "education influencer" kavramını eğitimcilerin sosyal medyanın girişimci ve ticari yönleriyle kurdukları ilişki üzerinden açıklamakta; bu aktörlerin geniş takipçi kitlelerine ulaşarak kişisel marka geliştirebildiklerini ve etkilerini ekonomik değere dönüştürebildiklerini belirtmektedir. Bu durum, sosyal medya kullanımının pedagojik dayanışma alanı olmanın ötesinde görünürlük, etkileşim ve ticarileşme ekonomisiyle de ilişkili olduğunu göstermektedir.

Türkiye bağlamında fenomen öğretmenlik tartışması özellikle öğrenci mahremiyeti, sınıf ortamında çekilen videolar, veli izni, sosyal medya akımları, reklam ve iş birliği ilişkileri etrafında yoğunlaşmaktadır. Basına yansıyan haberlerde Millî Eğitim Bakanlığı'nın CİMER ve MEBİM'e gelen şikâyetler üzerine sosyal medyada yüksek takipçili öğretmen ve yöneticilere ilişkin 81 il millî eğitim müdürlüğünden bilgi istediği ve hesapların mevzuata uygunluk bakımından inceleneceği belirtilmiştir (Habertürk, 2025; Cumhuriyet, 2025; Gazete Oksijen, 2025). Bu haberler, fenomen öğretmenlik olgusunun bireysel sosyal medya kullanımıyla sınırlı olmadığını; okulun kurumsal itibarı, öğrenci güvenliği, mesleki etik ve yönetsel denetim bakımından da değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

1.2. Fenomen Öğretmenlik Olgusunun Ortaya Çıkışı

Fenomen öğretmenlik, öğretmenlik mesleğinin sosyal medya platformlarında yüksek görünürlük ve etkileşim üzerinden yeniden temsil edilmesiyle ortaya çıkan bir olgudur. Bu olguda öğretmen, yalnızca sınıf içinde ders anlatan mesleki aktör değil; aynı zamanda eğitim içeriği üreten, takipçileriyle etkileşim kuran, sınıf içi pratikleri dijital içerik formatlarına dönüştüren ve kimi durumlarda reklam, iş birliği, kitap, materyal, özel ders veya koçluk hizmetleriyle görünür olan bir sosyal medya figürüdür. Azevedo'nun 10 öğretmen girişimci Instagram hesabını incelediği çalışmada, öğretmenlerin Instagram'ı öğretmen liderliğinden çok dijital ürünlerini pazarlamak için kullandıkları ve paylaşımlarda pazarlama stratejilerinin öne çıktığı sonucuna ulaşılmıştır (Azevedo, 2025).

Fenomen öğretmenlik, öğretmen kimliğinin dijitalleşmesinin yanında öğretmen emeğinin, pedagojik içeriğin ve sınıf içi deneyimin sosyal medya ekonomisi içinde dolaşıma girmesiyle de ilişkilidir. Kızıltaş'ın (2023) ilkokul öğrencileri ve öğretmen influencer olgusuna ilişkin çalışmasında, bazı öğretmenlerin sınıf ve okul ortamlarında sürekli dijital içerik üretme alışkanlığı kazandığı, bu süreçte öğrencilerin dijital içerik üretiminin materyali hâline

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

gelebildiği ve katılımcı öğretmenlerin çoğunluğunun bu durumun çocuk hakları ve öğrenci yararı bakımından sorunlu olduğunu düşündüğü belirtilmektedir (Kızıltaş, 2023). Bu bulgu, fenomen öğretmenlik olgusunun yalnızca öğretmenlerin sosyal medya becerileriyle değil, öğrencilerin görünürlüğü ve çocuk haklarıyla birlikte ele alınması gerektiğini göstermektedir.

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, fenomen öğretmenlik olgusunun haber metinleri, akademik çalışmalar, etik/politika belgeleri ve kamuya açık sosyal medya profilleri üzerinden nasıl temsil edildiğini incelemektir. Bu kapsamda öğretmenliğin sosyal medya platformlarında hangi içerik türleriyle görünür kılındığı; eğitim içeriği paylaşımı, mizah, link/materyal kullanımı, özel ders/koçluk, reklam/iş birliği ve öğrenci görünürlüğü bağlamında analiz edilmektedir. Ayrıca sınıf içi paylaşım pratiklerinin öğrenci mahremiyeti ve kişisel verilerin korunması açısından doğurduğu etik ve yönetsel riskler değerlendirilmektedir.

1.4. Araştırma Soruları

Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Fenomen öğretmenlik olgusu haber metinleri, akademik çalışmalar ve etik/politika belgelerinde hangi temalarla temsil edilmektedir?
- Haber metinlerinde fenomen öğretmenlerin dijital görünürlüğü mesleki kimlik açısından nasıl anlamlandırılmaktadır?
- Fenomen öğretmenlerin kamuya açık sosyal medya temsillerinde hangi paylaşım türleri öne çıkmaktadır?
- Sınıf içi paylaşım pratikleri öğrenci mahremiyeti ve kişisel verilerin korunması açısından hangi riskleri gündeme getirmektedir?

1.5. Araştırmanın Önemi

Bu çalışma, öğretmenliğin dijital platformlarda nasıl temsil edildiğini eğitim yönetimi bağlamında incelemesi bakımından önemlidir. Fenomen öğretmenlik, yalnızca öğretmenlerin bireysel sosyal medya kullanımı olarak değerlendirilemez; çünkü öğretmenin paylaşımı çoğu zaman öğrenciyi, sınıfı, okulu, veliyi, okul yönetimini ve mesleğin kamusal itibarını da içeren çok paydaşlı bir alanda gerçekleşmektedir. Bu nedenle fenomen öğretmenlik; öğrenci mahremiyeti, kişisel verilerin korunması, mesleki etik, kurumsal temsil, reklam/iş birliği ilişkileri ve disiplin sorumluluğu gibi birden fazla boyutta ele alınmalıdır.

Türkiye'deki güncel akademik çalışmalar da fenomen öğretmenlik olgusunun eğitim yönetimi ve etik açısından araştırılmaya değer bir alan olduğunu göstermektedir. Sönmez, Esmeray, Şahin ve Yüksel'in fenomen öğretmenlik üzerine yürüttüğü nitel çalışmada, fenomen öğretmenlerin kişisel, sosyal, eğitsel ve ekonomik nedenlerle içerik paylaştıkları; bu paylaşımların öğrenci öğrenmesi üzerinde olumlu ve olumsuz etkiler doğurabileceği; ayrıca çocuk haklarına ve öğrenme sürecine uygun paylaşım ihtiyacının bulunduğu belirtilmektedir (Sönmez vd., 2025). Yıldız ve Karagöl'ün öğretmen adaylarının öğretmen influencer algılarını incelediği Q yöntemi çalışması ise sosyal medyanın öğretmenler için güçlü bir araç olabileceğini, ancak etik standartların korunması ve öğrenci mahremiyetinin güvence altına alınması gerektiğini ortaya koymaktadır (Yıldız ve Karagöl, 2025).

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Sosyal Medya ve Öğretmenlik Mesleğinin Dijitalleşmesi

Sosyal medya, öğretmenlerin mesleki deneyimlerini kamusal biçimde paylaşabildiği, meslektaşlarına ulaşabildiği ve eğitim içeriklerini yaygınlaştırabildiği bir ortam sunmaktadır. Bu ortamda öğretmen, yalnızca sınıf içindeki pedagojik rolüyle değil, dijital platformlardaki temsil biçimiyle de görünür olmaktadır. Dijitalleşme, öğretmenliğin mesleki sınırlarını genişletmekte; öğretmeni aynı anda eğitimci, içerik üreticisi, dijital rehber, materyal tasarımcısı ve takip edilen bir sosyal medya aktörü hâline getirebilmektedir.

Bu dönüşüm, öğretmenlik mesleğinin kamusal algısını da etkilemektedir. Öğretmenin sınıf içi uygulamaları, sosyal medya mantığı içinde izlenebilir, beğenilebilir, paylaşılabilir ve yorumlanabilir içeriklere dönüşmektedir. Hürriyet Daily News'te yayımlanan haberde, öğretmen influencer tartışmasının eğitim kalitesi ve güvenlik bakımından gündeme geldiği; bazı öğretmenlerin öğrencilerle video çekerek takipçi ve gelir elde ettiği, okulların "film setine" dönüşebildiği ve sınıf içi video üretiminin öğrenme zamanını etkileyebileceği yönünde eleştiriler aktarıldığı görülmektedir (Hürriyet Daily News, 2023). Bu çerçevede sosyal medya, öğretmenlik mesleğine yeni ifade imkânları sunarken öğretmenlik rolünün eğlence, görünürlük ve etkileşim ekonomisi içinde yeniden tanımlanmasına da yol açmaktadır.

2.2. Fenomen Öğretmenlik ve Dijital Öğretmen Kimliği

Fenomen öğretmenlik, öğretmenin dijital platformlarda yüksek etkileşim alan, takip edilen ve içerikleri dolaşıma giren bir mesleki figür olarak görünür hâle gelmesini ifade etmektedir. Bu kimlik, tekil ve sabit değildir; öğretmen hesapları incelendiğinde eğitimci, materyal üreticisi, mizah figürü, sınav koçu, kişisel marka, girişimci, yazar, dijital içerik üreticisi veya okul temsilcisi gibi farklı kimlik katmanlarının iç içe geçtiği görülmektedir. Bu nedenle fenomen öğretmenlik, öğretmenlik mesleğinin dijital alandaki çoğul temsillerini açıklamak için kullanılabilecek bir kavramdır.

Semiz ve Kılıç'ın Türkiye'de Instagram'ı mesleki amaçla kullanan bir beden eğitimi öğretmenine odaklanan netnografik çalışması, sosyal medyanın öğretmenler için mesleki gelişim ve öğretim örneklerinin paylaşımı açısından yeni bir ortam oluşturabildiğini göstermektedir (Semiz & Kılıç, 2023). Ancak aynı dijital görünürlük, öğrenci ve okul ortamının içerik üretim sürecine dâhil edilmesi durumunda etik riskler de doğurabilmektedir. Bu nedenle dijital öğretmen kimliği, yalnızca öğretmenin çevrim içi görünürlüğüyle değil, bu görünürlüğün hangi veriler, hangi kişiler ve hangi kurumsal bağlam üzerinden kurulduğuyla birlikte değerlendirilmelidir.

2.3. Eğitim İçeriklerinin Dijitalleşmesi ve Ticarileşmesi

Fenomen öğretmen hesaplarında eğitim içerikleri çoğu zaman dosya, kitap, web sitesi, etkinlik şablonu, video ders, sınav koçluğu, özel ders, yapay zekâ araçları, Web 2.0 araçları veya bağlantı paylaşımı gibi unsurlarla birlikte sunulmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin dijital ortamda yalnızca bilgi paylaşmadığını; aynı zamanda kendi mesleki üretimlerini görünür kıldığını, yaygınlaştırdığını ve bazı durumlarda ekonomik bir değere dönüştürdüğünü göstermektedir. Azevedo'nun çalışması, öğretmen girişimcilerin Instagram'ı dijital ürünlerin

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

pazarlanması için kullandığını ve öğretmen liderliği paylaşımlarının pazarlama içeriklerinin gerisinde kaldığını ortaya koymaktadır (Azevedo, 2025).

Temel tartışma, eğitim içeriği paylaşımının pedagojik dayanışma mı, kişisel marka üretimi mi, yoksa eğitim içeriklerinin ticarileşmesi mi olduğu sorusunda yoğunlaşmaktadır. Kuşkusuz öğretmenlerin materyal üretmesi ve meslektaşlarıyla paylaşması eğitsel açıdan değerli olabilir. Ancak paylaşımın reklam, iş birliği, ürün satışı, özel ders yönlendirmesi veya takipçi artırma stratejileriyle birleşmesi, öğretmenlik mesleğinin kamusal sorumluluğu ile dijital platformların ticari mantığı arasında bir gerilim yaratmaktadır.

2.4. Mizah, Reels ve Popüler Kültür Dili

Fenomen öğretmen hesaplarında öğretmenlik deneyiminin mizah, kısa video, reels, gündelik okul yaşamı ve popüler sosyal medya diliyle temsil edildiği görülmektedir. Bu içerikler, öğretmenlerin takipçileriyle samimi ve hızlı etkileşim kurmasını kolaylaştırmakta; öğretmenlik mesleğini gündelik hayatın parçası olarak görünür kılmaktadır. Ancak sınıf içi davranışların, öğrenci sözlerinin, öğretmen-öğrenci diyaloglarının veya çocukların tepkilerinin mizah/reels içeriğine dönüştürülmesi, öğrencinin eğitim sürecinin öznesi olmaktan çıkarak dijital eğlence içeriğinin nesnesi hâline gelmesi riskini taşımaktadır.

Haber metinlerinde bu risk özellikle sosyal medya akımları ve öğrencilerin videolarda kullanılması bağlamında tartışılmaktadır. 2025 sonunda yayımlanan haberlerde MEB'in fenomen öğretmen hesaplarını inceleyeceği, öğrenci görüntülerinin izinsiz paylaşılması ve sınıf ortamının içerik üretim alanına dönüşmesi gibi konuların denetim gerekçeleri arasında yer aldığı aktarılmıştır (CNBC-e, 2025; Sözcü, 2025). Bu nedenle mizah ve reels kullanımı, yalnızca içerik türü olarak değil, öğretmenlik mesleğinin dijital platformlarda eğlence diliyle nasıl yeniden kurulduğu bakımından da incelenmelidir.

2.5. Öğrenci Mahremiyeti ve Kişisel Verilerin Korunması

Öğrencilerin yüzü, sesi, sınıf içi davranışı, okul ortamı, okul kıyafeti, arkadaş ilişkileri veya öğrenme deneyimi sosyal medya içeriklerinde yer aldığında kişisel veri ve mahremiyet tartışması doğmaktadır. 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu'na göre kişisel veri, kimliği belirli veya belirlenebilir gerçek kişiye ilişkin her türlü bilgidir; açık rıza ise belirli bir konuya ilişkin, bilgilendirilmeye dayanan ve özgür iradeyle açıklanan rızayı ifade eder (Türkiye Cumhuriyeti, 2016). Aynı Kanun'da kişisel verilerin hukuka ve dürüstlük kurallarına uygun, belirli, açık ve meşru amaçlar için, amaçla bağlantılı, sınırlı ve ölçülü biçimde işlenmesi gerektiği düzenlenmektedir (Türkiye Cumhuriyeti, 2016).

KVKK kararları, eğitim kurumlarında öğrenci verilerinin işlenmesinin aydınlatma ve açık rıza yükümlülükleri bakımından dikkatle ele alınması gerektiğini göstermektedir. Kişisel Verileri Koruma Kurulu'nun 2021/572 sayılı kararında, bir öğrencinin fotoğrafının okul tarafından broşürde ve internet sitesinde kullanılmasına ilişkin başvuruda açık rızanın belirli bir konuya ilişkin, bilgilendirmeye dayalı ve özgür iradeyle açıklanmış olması gerektiği vurgulanmıştır (Kişisel Verileri Koruma Kurumu, 2021). Bu karar, öğrenci görüntülerinin eğitim kurumu veya öğretmen tarafından kullanılması durumunda rızanın şeklen alınmasının yeterli olmayacağını; rızanın kapsamının, amacının ve sonuçlarının açıkça belirlenmesi gerektiğini göstermesi bakımından önemlidir.

2.6. Eğitim Yönetimi Açısından Etik ve Kurumsal Denetim

Fenomen öğretmenlik olgusu, eğitim yönetimi açısından öğretmenin bireysel dijital davranışı ile okulun kurumsal sorumluluğu arasındaki sınırı görünür kılmaktadır. Öğretmen bir sosyal medya hesabını kişisel hesabı olarak kullansa bile içerikte öğrenci, sınıf, okul, kurum adı, okul ortamı veya eğitim süreci yer aldığında paylaşım artık yalnızca bireysel ifade alanında kalmamaktadır. Bu noktada okul yöneticilerinin rehberlik, denetim, etik farkındalık ve kişisel verilerin korunması süreçlerini birlikte yürütmesi gerekmektedir.

7528 sayılı Öğretmenlik Mesleği Kanunu, öğretmenlerin öğrencilerin kişilik haklarına saygı göstermesini ve öğrencilerin eğitim öğretim ortamında olumsuz söz, tavır ve davranışlardan korunmaları için çaba göstermesini öğretmenlerin ödev ve sorumlulukları arasında düzenlemektedir (Resmî Gazete, 2024). Aynı Kanun'un disiplin hükümlerinde, "öğrencilere ve eğitim süreçlerine ilişkin ses veya görüntüleri ilgili mevzuatında belirlenmiş usuller dışında paylaşmak" fiili kınama cezası kapsamında belirtilmektedir (Resmî Gazete, 2024). Bu hüküm, fenomen öğretmenlik tartışmasını doğrudan eğitim yönetimi, disiplin hukuku ve öğrenci mahremiyeti alanına taşımaktadır.

3. YÖNTEM

3.1. Araştırma Deseni

Araştırma nitel araştırma yaklaşımıyla yapılandırılmıştır. Çalışmada içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, metinlerde, görsel/dijital temsillerde ve belgelerde yer alan anlam örüntülerinin sistematik biçimde kodlanmasına ve temalar altında yorumlanmasına imkân verdiği için bu araştırmanın amacına uygun görülmüştür. Krippendorff (2019), içerik analizini metinler ve diğer anlamlı materyaller üzerinden geçerli çıkarımlar yapılmasına imkân tanıyan sistematik bir araştırma tekniği olarak ele almaktadır. Elo ve Kyngäs (2008) ise nitel içerik analizinin hazırlık, düzenleme ve raporlama aşamalarından oluştuğunu; verilerin kodlanarak kategoriler ve temalar altında yorumlanabileceğini belirtmektedir. Ayrıca araştırmada haber metinleri, kamuya açık sosyal medya profilleri, akademik çalışmalar ve yasal/etik belgeler veri kaynağı olarak kullanıldığı için doküman analizi yaklaşımından da yararlanılmıştır. Kıral'a (2020) göre doküman analizi, yazılı, görsel ve elektronik materyallerin sistematik biçimde incelenmesine olanak tanıyan nitel bir veri analiz yöntemidir. Bu doğrultuda araştırmada fenomen öğretmenlik olgusu; haber metinleri, kamuya açık sosyal medya profilleri, akademik çalışmalar ve yasal/etik belgeler üzerinden incelenmiştir.

3.2. Veri Kaynakları

Araştırmanın veri kaynakları üç ana gruptan oluşmaktadır. Birinci veri kaynağı, 2023-2026 yılları arasında yayımlanan ve fenomen öğretmenlik olgusunu konu edinen haber metinleridir. Haber veri seti, fenomen öğretmenlik olgusunu öğrenci mahremiyeti, MEB denetimi, sosyal medya akımları, reklam/iş birliği ve disiplin süreçleri bağlamında ele alan toplam sekiz haber metninden oluşmaktadır. Bu haberlerde MEB denetimi, öğrenci görüntülerinin paylaşılması, veli izni, disiplin süreçleri, reklam/iş birliği, sosyal medya akımları ve özel ders/koçluk tartışmaları öne çıkmaktadır. Haber veri setinde Cumhuriyet, Habertürk, Gazete Oksijen, Sözcü, CNBC-e, Hürriyet Daily News ve Memurlar.net kaynakları kullanılmış; kaynakçaya

yalnızca doğrulanabilir bağlantısı bulunan haberler alınmıştır (Cumhuriyet, 2025, 2026; Habertürk, 2025; Gazete Oksijen, 2025; Sözcü, 2025; CNBC-e, 2025; Hürriyet Daily News, 2023; Memurlar.net, 2024).

İkinci veri kaynağı, kamuya açık Instagram hesaplarından amaçlı örnekleme yoluyla seçilen 15 fenomen öğretmen profilidir. Bu profillerin seçiminde öğretmen/eğitimci kimliğine yer verme, eğitim veya okul yaşamına ilişkin içerik üretme, materyal/link/özel ders/koçluk/reklam/iş birliği yönelimleri gösterme, reels veya mizah dili kullanma ve öğrenci/sınıf görünürlüğü taşıma ölçütleri dikkate alınmıştır. Hesaplar yalnızca kamuya açık profil ekranları üzerinden incelenmiş, kullanıcı adı veya bağlantı bilgisi araştırma metnine alınmamıştır.

Üçüncü veri kaynağı, kişisel verilerin korunması, öğrenci mahremiyeti ve öğretmenlik meslek etiğine ilişkin yasal/politika metinleridir. Bu kapsamda 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu, Kişisel Verileri Koruma Kurulu karar özetleri ve 7528 sayılı Öğretmenlik Mesleği Kanunu temel alınmıştır (Türkiye Cumhuriyeti, 2016; Kişisel Verileri Koruma Kurumu, 2021; Resmî Gazete, 2024).

3.3. Örnekleme Yöntemi

Araştırmada amaçlı örnekleme türlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Sosyal medya hesaplarının seçiminde profilin kamuya açık olması, öğretmen/eğitimci kimliğinin açıkça belirtilmesi veya eğitim/okul yaşamıyla ilişkilendirilebilir içeriklere sahip olması, takipçi kitlesiyle düzenli etkileşim kurması ve fenomen öğretmenlik olgusunun farklı temsil biçimlerini göstermeye elverişli olması ölçütleri benimsenmiştir. Haber metinlerinde ise 2023-2026 döneminde fenomen öğretmenlik, öğretmen influencer, öğrenci görüntüsü, MEB denetimi, veli izni, sosyal medya akımı, reklam/iş birliği ve disiplin süreçleri temalarını içeren metinler dikkate alınmıştır.

FÖ1 ve FÖ5 kodlu profillerde öğretmen kimliği açık biçimde sunulmamakla birlikte, bu profiller eğitim/okul yaşamıyla ilişkilendirilebilir içerikler ve fenomen öğretmenlik olgusunun kişisel marka boyutunu göstermesi nedeniyle sınır durum örnekleri olarak değerlendirilmiştir. Bu tercih, fenomen öğretmenlik olgusunun yalnızca açık mesleki kimlik üzerinden değil, eğitimle ilişkili dijital görünürlük ve kişisel marka pratikleri üzerinden de tartışılmasına imkân sağlamaktadır.

3.4. Sosyal Medya Hesaplarının Kodlanması

Araştırmada incelenen sosyal medya hesapları etik gerekçelerle gerçek kullanıcı adlarıyla değil, FÖ1-FÖ15 biçiminde kodlanmıştır. Kodlama sürecinde profil biyografisinde görülen mesleki kimlik, öne çıkan paylaşım türleri, link/materyal/özel ders/iş birliği göstergeleri ve öğrenci/sınıf görünürlüğü dikkate alınmıştır. Kullanıcı adları, okul adları, kurum bağlantıları, telefon numaraları, e-posta adresleri ve öğrencileri tanımlamaya imkân verebilecek unsurlar raporlaştırma sürecinde çıkarılmıştır.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Çizelge 1. İncelenen Sosyal Medya Hesaplarının Temsil Kodları

Kod	Görünen mesleki kimlik	Öne çıkan paylaşım/yönelim	Öğrenci/sınıf görünürlüğü	Ana temsil kodu
FÖ1	Öğretmen kimliği görünür değil/belirsiz	Kişisel yaşam, güzellik/moda, e-posta	Yok/belirsiz	Kişisel marka
FÖ2	Okul öncesi/yaratıcı drama öğretmeni	Etkinlik önerileri, okul öncesi içerik, e-posta	Var/belirsiz gönderi önizlemesi	Eğitim içeriği
FÖ3	Türkçe-edebiyat öğretmeni	KPSS/AYT/YKS/LGS, hızlı okuma, sınav koçluğu, özel ders	Yok	Özel ders/koçluk
FÖ4	Beden eğitimi öğretmeni/antrenör	Reels, eğlence, spor/beden eğitimi mizahı	Var/belirsiz gönderi önizlemesi	Mizah/reels
FÖ5	Öğretmen kimliği görünür değil/belirsiz	Kişisel blog, lisansüstü vurgusu	Yok/belirsiz	Kişisel blog
FÖ6	Eğitimci/öğretmen	Yenilikçi öğretmen, ödül, YouTube/Telegram bağlantısı	Var/belirsiz gönderi önizlemesi	Eğitim içeriği ve link
FÖ7	Köy öğretmeni/eğitimci	Etkinlik tasarımı, web sitesi, şablon indirme	Var/belirsiz gönderi önizlemesi	Materyal/link
FÖ8	Öğretmen/dijital içerik üreticisi	Okul-ev gündeliği, rutinler, öneriler, reels	Var/belirsiz gönderi önizlemesi	Gündelik yaşam ve mizah
FÖ9	Öğretmen/eğitim koçu	Türkçe, koçluk, reklam ve iş birliği DM	Yok/belirsiz	Koçluk ve iş birliği
FÖ10	Eğitim yöneticisi/reels üreticisi	Reels, okul/kurum bilgisi, reklam ve iş birliği	Var/belirsiz gönderi önizlemesi	Mizah/reels ve iş birliği
FÖ11	Öğretmenlik/okul deneyimi ima ediliyor	Okul yolu anlatısı, site/bağlantı yönlendirmesi	Yok/belirsiz	Kişisel anlatı/link
FÖ12	Eğitimci/yazar	EBA/YEGİTEK, kitap/yazarlık, Canva, Telegram bağlantısı	Var/belirsiz gönderi önizlemesi	Materyal ve profesyonel kimlik
FÖ13	Dijital içerik üreticisi/eğitimci	Yapay zekâ, EBA TV, Web 2.0 araçları, ödül	Yok/belirsiz	Dijital pedagojik içerik

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Kod	Görünen mesleki kimlik	Öne çıkan paylaşım/yönelim	Öğrenci/sınıf görünürlüğü	Ana temsil kodu
FÖ14	Sınıf öğretmeni/yazar	Kitap, dosya, sipariş linkleri, web sitesi, iletişim kanalı	Yok	Materyal satışı/link
FÖ15	İngilizce öğretmeni/dijital içerik üreticisi	Yemek/lifestyle içerikleri, iletişim e-postası	Yok/belirsiz	Karma kişisel marka

Kaynak: Araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur.

3.5. Verilerin Analizi

Veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. İçerik analizi, metin, görsel, dijital içerik ve belge niteliğindeki verilerden sistematik ve geçerli çıkarımlar yapılmasına olanak tanıyan bir analiz yaklaşımıdır (Krippendorff, 2019). Nitel içerik analizinde verilerin hazırlanması, kodlanması, kategorilere ayrılması ve temalar altında raporlanması temel aşamalar olarak ele alınmaktadır (Elo ve Kyngäs, 2008). Bu doğrultuda araştırmanın ilk aşamasında araştırma soruları temel alınarak ana temalar belirlenmiştir. İkinci aşamada haber metinleri, sosyal medya profilleri ve yasal/etik belgeler bu temalar altında kodlanmıştır. Üçüncü aşamada ise kodlar karşılaştırılarak fenomen öğretmenlik olgusunun pedagojik, ekonomik, etik ve yönetsel boyutları yorumlanmıştır.

Kodlama sürecinde öncelikle araştırma soruları doğrultusunda ön kodlar oluşturulmuş, daha sonra haber metinleri, sosyal medya profilleri ve yasal/etik belgeler bu kodlar çerçevesinde incelenmiştir. Kodlar benzerlik ve farklılıklarına göre birleştirilerek ana temalara ulaşılmıştır. Braun ve Clarke'a (2006) göre tematik analizde veriye aşinalık kazanma, ilk kodları oluşturma, temaları arama, temaları gözden geçirme, temaları adlandırma ve raporlaştırma aşamaları izlenmektedir. Bu çalışmada da tema ve kodların tutarlılığı araştırmacılar tarafından karşılaştırmalı olarak gözden geçirilmiş; farklı yorumlanan kodlar tartışılarak ortak karar verilmiştir. Böylece veri-kod-tema ilişkisi güçlendirilmeye çalışılmıştır. Araştırmada haber metinleri, sosyal medya profilleri ve yasal/etik belgeler veri kaynağı olarak kullanıldığı için doküman analizi yaklaşımından da yararlanılmıştır. Kıral (2020), doküman analizinin yazılı, görsel ve elektronik materyallerin sistematik biçimde incelenmesine olanak tanıyan nitel bir analiz yöntemi olduğunu belirtmektedir.

Araştırmada kullanılan ana temalar şunlardır:

- Haber metinlerinde temsil
- Dijital öğretmen kimliği
- Eğitim içeriği paylaşımı
- Link/materyal paylaşımı
- Mizah ve kısa video kullanımı

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

- Özel ders, koçluk ve iş birliği yönelimi
- Öğrenci görünürlüğü
- Mahremiyet ve kişisel veri riskleri
- Mesleki etik ve kurumsal denetim

3.6. Etik İlkeler

Araştırmada incelenen sosyal medya hesapları kamuya açık profillerden oluşsa da etik gerekçelerle anonimleştirme yapılmıştır. Kullanıcı adları, okul adları, telefon numaraları, bağlantılar, e-posta adresleri, öğrenci yüzleri ve kişisel bilgiler metne aktarılmamıştır. Öğrencilerin görüntülerine yer verilmemiş, bulgular yalnızca tematik ve betimsel olarak sunulmuştur. Sosyal medya profillerinden yapılan çıkarımlar, hesap sahiplerinin niyetlerini değil, kamuya açık dijital temsillerde gözlenen içerik ve profil göstergelerini ifade etmektedir.

Araştırmada herhangi bir kullanıcıyla doğrudan iletişim kurulmamış, özel mesaj içerikleri incelenmemiş ve kişisel hesaplardan görsel/veri aktarımı yapılmamıştır. İnceleme yalnızca kamuya açık profil göstergeleri üzerinden gerçekleştirilmiş; tüm hesaplar anonimleştirilmiş ve tanımlayıcı bilgiler metne alınmamıştır. Bununla birlikte sosyal medya verilerinin etik açıdan hassas niteliği nedeniyle bulgular yalnızca toplulaştırılmış temalar biçiminde raporlanmıştır.

3.7. Sınırlılıklar

Araştırma, 2023-2026 yılları arasında yayımlanan seçilmiş haber metinleri, kamuya açık 15 Instagram profili ve belirlenen yasal/etik metinlerle sınırlıdır. Çalışmada yalnızca kamuya açık sosyal medya temsilleri incelenmiş; hesap sahipleri, öğrenciler, veliler veya okul yöneticileriyle görüşme yapılmamıştır. Bu nedenle bulgular öğretmenlerin niyetlerine, öğrencilerin deneyimlerine veya velilerin rıza süreçlerine değil, kamusal dijital temsillere ve haber metinlerinde kurulan söyleme dayalı olarak yorumlanmıştır.

4. BULGULAR

4.1. Haber Metinlerinde Fenomen Öğretmenliğin Temsili

Haber metinlerinde fenomen öğretmenlik olgusu çoğunlukla denetim, disiplin, veli izni, öğrenci görüntülerinin paylaşılması, reklam/iş birliği ve okul mahremiyeti temalarıyla temsil edilmektedir. 24 Aralık 2025 tarihli Habertürk haberinde MEB'in CİMER ve MEBİM üzerinden gelen şikâyetler üzerine 81 il millî eğitim müdürlüğünden sosyal medyada yüksek takipçili öğretmen ve yöneticilere ilişkin bilgi istediği, hesapların mevzuata uygunluk bakımından inceleneceği ve yönetmeliğe aykırı davranış tespit edilirse disiplin cezası uygulanacağı aktarılmıştır (Habertürk, 2025). Cumhuriyet'in aynı gelişmeye ilişkin haberinde de öğrencilerin görüntülerinin veli izni olmadan paylaşılması durumunda disiplin yaptırımının gündeme gelebileceği vurgulanmıştır (Cumhuriyet, 2025).

Haberlerde ikinci güçlü tema, öğrencilerin sosyal medya içeriğinin nesnesi hâline gelmesidir. CNBC-e haberinde fenomen öğretmenlerin öğrencilerle çektikleri videoları sosyal medyada paylaşarak yüksek takipçi sayılarına ulaşabildiği, sınıf ortamının içerik üretim alanına dönüşmesi ve öğrencilerin sosyal medya yorumlarına ya da siber zorbalığa açık hâle gelmesi risklerinin tartışıldığı aktarılmıştır (CNBC-e, 2025). Gazete Oksijen'deki haberde de öğrenci

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

görüntüleri, okul mahremiyeti, velilerin rızası ve öğretmenlerin influencer kimliğiyle reklam/iş birliği yapması öne çıkan sorun alanları olarak sunulmuştur (Gazete Oksijen, 2025).

Haber metinlerinde üçüncü tema, öğretmenlik mesleğinin kamu görevliliği ve disiplin hukuku bağlamında yeniden gündeme gelmesidir. Sözcü haberinde MEB'in fenomen öğretmen ve yöneticilerin sosyal medya hesaplarını inceleyeceği, öğrencilerin ses veya görüntülerinin usulsüz paylaşılması durumunda kınama cezasının gündeme geleceği belirtilmiştir (Sözcü, 2025). Bu söylem, fenomen öğretmenlik olgusunun haberlerde yalnızca popülerlik veya sosyal medya başarısı olarak değil, kamu görevlisinin mesleki sınırları ve disiplin sorumluluğu bağlamında kurulduğunu göstermektedir.

4.2. Haber Metinlerinde Dijital Görünürlük ve Mesleki Kimlik

Haber metinlerinde fenomen öğretmenler birden fazla kimlikle konumlandırılmaktadır. İlk kimlik, eğitimci kimliğidir. Bu kimlikte öğretmen, eğitim içeriği paylaşan, öğrencilere yönelik uygulamalar geliştiren ve mesleki deneyimini görünür kılan kişi olarak temsil edilmektedir. İkinci kimlik, içerik üreticisi veya influencer kimliğidir. Bu kimlikte öğretmen, takipçi sayısı, etkileşim, reels, akım, reklam ve iş birliği gibi sosyal medya ölçütleriyle görünür hâle gelmektedir.

Üçüncü kimlik, denetlenmesi gereken kamu görevlisi kimliğidir. MEB'in 81 ilden bilgi istemesine ilişkin haberlerde fenomen öğretmenlerin ad-soyad, okul, platform ve kullanıcı adı gibi bilgilerinin istenmesi, dijital görünürlüğün kurumsal denetim konusu hâline geldiğini göstermektedir (Gazete Oksijen, 2025). Dördüncü kimlik ise öğrenci mahremiyetini riske atan aktör kimliğidir. Bu kimlikte öğretmen, öğrencilerin yüzünü, sesini veya sınıf içi davranışlarını sosyal medya içeriğine dâhil eden ve bu nedenle etik/yasal sorumluluğu gündeme gelen kişi olarak temsil edilmektedir.

Bu çoklu temsil biçimleri, fenomen öğretmenlik olgusunun tek yönlü olmadığını göstermektedir. Aynı öğretmen hesabı, bir yandan eğitim materyali paylaşarak mesleki dayanışmaya katkı sunabilir; diğer yandan özel ders, kitap, link, reklam veya iş birliği yönlendirmeleriyle kişisel marka ve ticari görünürlük üretebilir. Bu nedenle haber metinlerinde fenomen öğretmenlerin dijital görünürlüğü hem mesleki yenilik hem de denetim gerektiren risk alanı olarak anlamlandırılmaktadır.

4.3. Kamuya Açık Sosyal Medya Hesaplarında Paylaşım Türleri

İncelenen 15 kamuya açık sosyal medya profilinde paylaşım türlerinin çeşitlendiği görülmektedir. Hesaplarda eğitim içeriği, sınıf içi etkinlik, materyal/link paylaşımı, kitap veya web sitesi yönlendirmesi, mizah/reels, öğretmenlik gündelik yaşamı, özel ders/koçluk, reklam/iş birliği, kişisel marka ve öğrenci/sınıf görünürlüğü gibi kategoriler öne çıkmaktadır. Bu durum, fenomen öğretmenlik olgusunun tek bir içerik türüyle açıklanamayacağını göstermektedir.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Çizelge 2. Kamuya Açık Sosyal Medya Hesaplarında Öne Çıkan Paylaşım Türleri

Paylaşım türü	Gözlenen örüntü	İlgili kodlar
Eğitim içeriği ve etkinlik	Okul öncesi etkinlik, köy okulu etkinliği, Web 2.0/yapay zekâ araçları, mesleki içerik	FÖ2, FÖ6, FÖ7, FÖ12, FÖ13
Link/materyal/kitap	Web sitesi, Telegram/YouTube bağlantısı, şablon indirme, kitap/dosya siparişi	FÖ6, FÖ7, FÖ12, FÖ14
Mizah/reels/popüler kültür	Kısa video dili, okul gündeliği, spor/beden eğitimi mizahı, öğretmen-öğrenci diyalogları	FÖ4, FÖ8, FÖ10
Özel ders/koçluk	Sınav koçluğu, online özel ders, KPSS/AYT/YKS/LGS yönelimi	FÖ3, FÖ9
Reklam/iş birliği	Reklam ve iş birliği için DM yönlendirmesi, dijital içerik üreticiliği	FÖ9, FÖ10
Kişisel marka/lifestyle	Öğretmen kimliğiyle kişisel yaşam, güzellik, yemek, blog veya gündelik rutinlerin birleşmesi	FÖ1, FÖ5, FÖ8, FÖ15
Öğrenci/sınıf görünürlüğü	Profil önizlemelerinde öğrenci veya sınıf ortamı izlenimi veren içerikler	FÖ2, FÖ4, FÖ6, FÖ7, FÖ8, FÖ10, FÖ12

Kaynak: Araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur.

Bu çizelge, fenomen öğretmen hesaplarında pedagojik içerik ile kişisel marka unsurlarının iç içe geçebildiğini göstermektedir. Özellikle link, kitap, dosya, web sitesi, özel ders, koçluk ve reklam/iş birliği göstergeleri, öğretmenliğin dijital platformlarda yalnızca mesleki paylaşım değil, aynı zamanda ekonomik ve girişimci bir temsil alanı hâline geldiğini göstermektedir.

Bu bulgu, fenomen öğretmenlik olgusunun pedagojik paylaşım, kişisel marka, ticari yönelim ve öğrenci görünürlüğü arasında kesişen karma bir dijital temsil alanı oluşturduğunu göstermektedir.

4.4. Sosyal Medyada Dijital Öğretmen Kimliği

Sosyal medya profillerinde dijital öğretmen kimliği, farklı alt kimlikler üzerinden kurulmaktadır. Birinci alt kimlik, öğretmen-eğitimci kimliğidir. Bu kimlikte öğretmen, branşını, sınıf düzeyini, eğitimci rolünü, okul öncesi, sınıf öğretmenliği, Türkçe-edebiyat, İngilizce veya beden eğitimi gibi alanlarını görünür kılmaktadır. İkinci alt kimlik, materyal üreticisi ve yazar kimliğidir. Bu kimlikte öğretmen, kitap, dosya, şablon, etkinlik, web sitesi veya dijital araçlar üzerinden mesleki üretimini takipçilerine sunmaktadır.

Üçüncü alt kimlik, mizah figürü ve reels üreticisi kimliğidir. Bu kimlikte öğretmen, okulun gündelik durumlarını, öğretmen-öğrenci ilişkilerini, ders ortamındaki diyalogları veya mesleki deneyimlerini kısa video diliyle temsil etmektedir. Dördüncü alt kimlik, koç/rehber figürüdür.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Bu kimlikte öğretmen, sınavlara hazırlık, özel ders, hızlı okuma, eğitim koçluğu ve sınav danışmanlığı gibi alanlarda görünür olmaktadır. Beşinci alt kimlik ise kişisel marka ve girişimci öğretmen kimliğidir. Bu kimlikte öğretmen, mesleki kimliği kişisel yaşam, reklam, iş birliği, link, ürün, kitap, site veya takipçi etkileşimiyle birleştirmektedir.

Bu bulgular, dijital öğretmen kimliğinin pedagojik, ekonomik ve performatif unsurları birlikte taşıdığını göstermektedir. Öğretmenin sosyal medyadaki temsili yalnızca "ne paylaştığı" ile değil, "kendini hangi kimlikle sunduğu" ve "öğrenciyi bu temsilin neresine yerleştirdiği" ile anlam kazanmaktadır.

4.5. Öğrenci Görünürlüğü ve Sınıf İçi Paylaşım Pratikleri

İncelenen profillerde öğrenci/sınıf görünürlüğü farklı düzeylerde gözlenmiştir. Bazı profillerde öğrenci veya sınıf ortamı önizlemelerde belirgin biçimde yer almakta; bazı profillerde öğrenci görünürlüğü belirsiz kalmakta, bazı profillerde ise paylaşım öğretmen, materyal, kitap, özel ders veya kişisel marka merkezlidir. Bu durum, fenomen öğretmen hesaplarının öğrenci mahremiyeti bakımından aynı risk düzeyinde olmadığını; ancak öğrenci/sınıf görünürlüğünün bulunduğu durumlarda daha yüksek etik dikkat gerektirdiğini göstermektedir.

Öğrenci görünürlüğü bakımından en riskli kodlar, öğrenci yüzü, öğrenci sesi, sınıf ortamı, okulun tanınabilirliği, öğrenci etkinliğin merkezinde olması ve öğrencinin mizah/reels içeriğinin parçası hâline gelmesiyle ilişkilidir. Profil düzeyinde yalnızca önizleme ve biyografi verisi incelendiği için bu araştırmada her bir paylaşımın ayrıntılı rıza durumu belirlenememiştir. Ancak öğrenci veya sınıf ortamının sosyal medya profilinde görünür hâle gelmesi, açık rıza, veli izni, çocuğun yüksek yararı ve dijital ayak izi bakımından tartışılması gereken bir alan oluşturmaktadır.

Dolayısıyla öğrenci görünürlüğü, fenomen öğretmenlik olgusunun yalnızca içerik türü değil, aynı zamanda etik risk düzeyini belirleyen temel değişkenlerinden biridir.

4.6. Öğrenci Mahremiyeti, Kişisel Veri ve Etik Riskler

Fenomen öğretmenlik olgusunun en kritik risk alanı, öğrencinin sosyal medya içeriğine dönüşmesidir. Öğrencinin yüzü, sesi, sınıf içi davranışı, okul ortamı veya öğrenme deneyimi sosyal medya içeriğine dâhil edildiğinde, öğrenci yalnızca eğitim sürecinin öznesi olmaktan çıkıp dijital görünürlüğün nesnesi hâline gelebilir. Bu durum, öğrencinin bugünkü mahremiyeti kadar gelecekteki dijital ayak izi bakımından da önemlidir.

KVKK açısından öğrenci görüntüsü ve sesi, öğrenciyi belirlenebilir kılabildiği ölçüde kişisel veri niteliği taşır. 6698 sayılı Kanun, kişisel verilerin amaçla bağlantılı, sınırlı ve ölçülü biçimde işlenmesini zorunlu kılmaktadır (Türkiye Cumhuriyeti, 2016). Bu nedenle sınıf içi etkinliklerin sosyal medyada paylaşılmasında yalnızca "veli izin verdi" yaklaşımı yeterli olmayabilir; paylaşımın amacı, kapsamı, süresi, erişim kitlesi, çocuğun yararı ve olası riskleri birlikte değerlendirilmelidir.

Öğretmenlik Mesleği Kanunu açısından da öğrencilere ve eğitim süreçlerine ilişkin ses veya görüntülerin ilgili mevzuatta belirlenmiş usuller dışında paylaşılması disiplin sorumluluğu doğurabilmektedir (Resmî Gazete, 2024). Bu hüküm, fenomen öğretmenlik tartışmasının yalnızca etik bir hassasiyet değil, aynı zamanda yasal ve yönetsel bir sorumluluk alanı olduğunu

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

göstermektedir. Dolayısıyla okul yöneticileri ve öğretmenler, sosyal medya paylaşımlarını yalnızca görünürlük veya tanıtım açısından değil, öğrenci hakları, kişisel verilerin korunması ve mesleki etik açısından da değerlendirmelidir.

Bulgular, fenomen öğretmenlik olgusunun çok boyutlu bir yapı gösterdiğini ortaya koymaktadır. Haber metinleri olguyu ağırlıklı olarak MEB denetimi, disiplin, veli izni, öğrenci görüntülerinin paylaşılması, reklam/iş birliği ve okul mahremiyeti üzerinden tartışmaktadır. Sosyal medya profilleri ise öğretmenliğin eğitim içeriği, materyal üretimi, mizah/reels, özel ders/koçluk, kişisel marka ve dijital girişimcilik gibi farklı temsil biçimleriyle görünür hâle geldiğini göstermektedir.

Bu iki veri kaynağı birlikte değerlendirildiğinde, fenomen öğretmenlik olgusunun yalnızca öğretmenlerin dijital becerileriyle açıklanamayacağı görülmektedir. Olgu, öğretmenlik mesleğinin dijital kimlik üzerinden yeniden kurulması, eğitim içeriklerinin etkileşim ve görünürlük ekonomisi içinde dolaşıma girmesi, öğrencilerin sosyal medya içeriklerinin parçası hâline gelmesi ve okulun kurumsal sınırlarının dijital platformlarda yeniden tartışılması bakımından çok boyutlu bir yapı göstermektedir.

5. TARTIŞMA

5.1. Öğretmenlik Mesleğinin Dijital Platformlarda Yeniden Temsili

Araştırma bulguları, öğretmenlik mesleğinin sınıf içinden dijital ekrana taşındığını göstermektedir. Öğretmen artık yalnızca sınıfta ders anlatan kişi değil; aynı zamanda kamusal dijital alanda içerik üreten, takip edilen, yorumlanan ve platform algoritmaları içinde görünürlük kazanan bir mesleki figürdür. Bu durum öğretmenliğin kamusal değerini artırabilecek imkânlar sunmakla birlikte, öğretmenlik rolünün sosyal medya performansı üzerinden yeniden kurulması riskini de beraberinde getirmektedir.

Dijital platformlarda öğretmenin temsil biçimi çoğu zaman mesleki kimlik ile kişisel marka arasında kurulmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin sosyal medya kullanımı yalnızca bireysel tercih olarak görülemez; mesleki etik, öğrenci hakları, okulun kurumsal itibarı ve eğitim yönetimi bağlamında değerlendirilmelidir. Sosyal medya liderliği ve dijital görünürlük eğitim kurumları için kurumsal iletişim fırsatları yaratabilir; ancak öğrenci mahremiyeti ve etik sınırlar belirlenmediğinde bu görünürlük riskli bir alana dönüşebilir.

5.2. Pedagojik Paylaşım ile Kişisel Marka Arasındaki Gerilim

Fenomen öğretmenlikte en belirgin gerilimlerden biri pedagojik paylaşım ile kişisel marka arasındadır. Eğitim içeriği, materyal, etkinlik ve deneyim paylaşımı öğretmenler arasında mesleki dayanışma oluşturabilir. Ancak aynı paylaşımlar takipçi artırma, ürün satışı, reklam, iş birliği, özel ders veya koçluk yönlendirmeleriyle birleştiğinde pedagojik amaç ile ticari görünürlük arasındaki sınır belirsizleşmektedir.

Bu gerilim özellikle link/materyal/kitap paylaşımı yapan ve reklam/iş birliği yönelimi gösteren hesaplarda belirginleşmektedir. Azevedo'nun öğretmen girişimciler üzerine çalışması, Instagram'ın öğretmen liderliğinden çok dijital ürün pazarlama amacıyla kullanılabildiğini göstermektedir (Azevedo, 2025). Bu bulgu, bu araştırmada gözlenen kitap, dosya, web sitesi, sipariş linki, özel ders ve koçluk yönelimleriyle birlikte değerlendirildiğinde, fenomen

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

öğretmenlik olgusunun eğitim içeriklerinin dijitalleşmesi kadar ticarileşmesiyle de ilişkili olduğunu göstermektedir.

5.3. Öğrencinin Sosyal Medya İçeriğine Dönüşmesi

Araştırmanın en güçlü tartışma alanı, öğrencinin sosyal medya içeriğine dönüşmesidir. Öğrencinin yüzü, sesi, sınıf içi davranışı veya öğrenme deneyimi sosyal medya içeriğine dâhil edildiğinde, çocuk kendi eğitim sürecinin öznesi olmaktan çıkarak öğretmenin dijital görünürlüğüne katkı sağlayan bir içerik unsuruna dönüşebilir. Bu durum öğrencinin mahremiyetini, psikolojik güvenliğini ve gelecekteki dijital ayak izini doğrudan ilgilendirmektedir.

Kızıltaş'ın (2023) çalışmasında öğrencilerin sanal ticaretin materyali hâline gelebildiği ve öğretmen influencerlığın çocuk hakları bakımından sorunlu görüldüğü belirtilmektedir. Haber metinlerinde de öğrencilerin sınıf içinde çekilen videolarda, sosyal medya akımlarında veya reklam içeriklerinde kullanılması yoğun biçimde tartışılmaktadır (CNBC-e, 2025; Memurlar.net, 2024). Bu bulgular, öğrenci görünürlüğünün yalnızca rıza formu ile çözülebilecek teknik bir mesele olmadığını; çocuğun yüksek yararı, pedagojik güvenlik ve mesleki etik açısından daha geniş bir değerlendirme gerektirdiğini göstermektedir.

5.4. Eğitim Yönetimi Açısından Denetim, Etik ve Kurumsal Sorumluluk

Fenomen öğretmenlik, eğitim yönetimi açısından okulun dijital sınırlarını yeniden tartışmaya açmaktadır. Öğretmen sosyal medya hesabını kişisel hesabı olarak kullansa bile içerikte okul ortamı, öğrenci, sınıf, kurum adı veya eğitim süreci yer aldığında paylaşım kurumsal bir boyut kazanmaktadır. Bu nedenle okul yöneticilerinin sosyal medya paylaşımlarını yalnızca disiplin cezası tehdidiyle değil, etik rehberlik, farkındalık ve önleyici destek mekanizmalarıyla ele alması gerekmektedir.

7528 sayılı Öğretmenlik Mesleği Kanunu'nun ilgili disiplin hükmü, öğrenciler ve eğitim süreçlerine ilişkin ses veya görüntülerin usulsüz paylaşılmasını kınama cezası kapsamında düzenleyerek bu alanın yönetsel sorumluluk boyutunu açık hâle getirmektedir (Resmî Gazete, 2024). Ancak yalnızca yaptırım odaklı yaklaşım yeterli değildir. Öğretmenlerin dijital etik, çocuk mahremiyeti, kişisel verilerin korunması ve platform riskleri konusunda desteklenmesi, okul yönetimlerinin ise açık, uygulanabilir ve rehberlik edici politika belgeleri geliştirmesi gerekmektedir.

6. SONUÇ

Bu araştırma, fenomen öğretmenlik olgusunun öğretmenlik mesleğinin dijital platformlarda yeniden temsil edildiği yeni bir mesleki görünürlük alanı oluşturduğunu ortaya koymaktadır. Fenomen öğretmenlik, yalnızca öğretmenin sosyal medyada popüler olması ya da eğitim içeriği paylaşmasıyla sınırlı değildir. Bu olgu; öğretmen kimliğinin dijitalleşmesi, pedagojik içeriğin görünürlük ekonomisi içinde dolaşıma girmesi, kişisel marka ve ticari yönelimlerin öğretmenlik kimliğiyle birleşmesi, öğrencilerin sosyal medya içeriklerine dâhil edilmesi ve okulun kurumsal sınırlarının dijital platformlarda yeniden tanımlanması gibi çok boyutlu süreçleri içermektedir. Bu sonuç, fenomen öğretmenlerin kişisel, sosyal, eğitsel ve ekonomik nedenlerle içerik

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

ürettiklerini; bu paylaşımların öğrenci öğrenmesi ve çocuk hakları açısından farklı etkiler doğurabileceğini ortaya koyan çalışmalarla uyumludur (Sönmez vd., 2025; Kızıltaş, 2023).

Kamuya açık sosyal medya profillerinde eğitim içeriği, sınıf içi etkinlik, link/materyal paylaşımı, kitap ve web sitesi yönlendirmesi, mizah/reels, öğretmenlik gündelik yaşamı, özel ders/koçluk, reklam/iş birliği, kişisel marka ve öğrenci/sınıf görünürlüğü gibi farklı paylaşım türleri öne çıkmaktadır. Bu çeşitlilik, fenomen öğretmenlik olgusunun pedagojik, ekonomik, kültürel ve etik boyutlarının birlikte ele alınması gerektiğini göstermektedir. Nitekim öğretmen influencer algısına ilişkin çalışmalar, sosyal medyanın öğretmenler için etkili bir mesleki görünürlük alanı olabileceğini; ancak etik standartlar ve öğrenci mahremiyeti açısından dikkatli değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır (Yıldız ve Karagöl, 2025).

Haber metinlerinde fenomen öğretmenlik daha çok öğrenci mahremiyeti, MEB denetimi, disiplin, veli izni, sosyal medya akımları ve reklam/iş birliği bağlamında tartışılmaktadır. Bu temsil biçimi, öğretmenlerin dijital görünürlüğünün artık yalnızca bireysel ifade alanı olarak değil, eğitim yönetiminin ve mesleki sorumluluğun konusu olarak değerlendirildiğini göstermektedir. 7528 sayılı Öğretmenlik Mesleği Kanunu'nun öğretmenlerin öğrencilerin kişilik haklarına saygı gösterme ve eğitim ortamında öğrencileri olumsuz söz, tavır ve davranışlardan koruma sorumluluğunu düzenlemesi, sosyal medya paylaşımlarının da mesleki etik ve disiplin sorumluluğu kapsamında değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir (Resmî Gazete, 2024).

Öğrencilerin yüzlerinin, seslerinin ve sınıf içi etkileşimlerinin sosyal medya içeriklerine dâhil edilmesi; açık rıza, kişisel verilerin korunması, çocuğun yararı, dijital ayak izi, siber zorbalık ve mesleki etik açısından risk oluşturmaktadır. 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu'na göre kişisel verilerin belirli, açık ve meşru amaçlarla; amaçla bağlantılı, sınırlı ve ölçülü biçimde işlenmesi gerekmektedir (Türkiye Cumhuriyeti, 2016). Ayrıca Kişisel Verileri Koruma Kurumu'nun öğrencinin fotoğrafının okul tarafından kullanılmasına ilişkin 2021/572 sayılı karar özeti, öğrenci görüntülerinin kullanımında açık rıza, bilgilendirme ve kullanım amacı konularının dikkatle ele alınması gerektiğini göstermektedir (Kişisel Verileri Koruma Kurumu, 2021). Bu nedenle fenomen öğretmenlik, eğitim yönetimi açısından öğretmenlerin dijital davranışları, okulun kurumsal temsili, etik farkındalık, kişisel verilerin korunması ve denetim mekanizmaları çerçevesinde ele alınmalıdır.

7. ÖNERİLER

- Öğretmenlerin sosyal medya kullanımına ilişkin açık, anlaşılır ve uygulamaya dönük etik ilkeler geliştirilmelidir.
- Okullarda öğrenci görüntüsü, sesi ve sınıf içi etkileşimlerin paylaşımına ilişkin veli izni ve açık rıza süreçleri standartlaştırılmalıdır.
- Açık rıza süreçlerinde yalnızca genel izin formlarıyla yetinilmemeli; paylaşımın amacı, kapsamı, platformu, süresi, erişim kitlesi ve olası riskleri açıkça belirtilmelidir.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

- Öğretmen yetiştirme ve hizmet içi eğitim programlarında dijital etik, kişisel verilerin korunması, çocuk mahremiyeti, sosyal medya kullanımı ve platform ekonomisi konularına yer verilmelidir.
- Okul yöneticileri, öğretmenlerin sosyal medya paylaşımlarını yalnızca disiplin boyutuyla değil; rehberlik, farkındalık ve etik destek boyutuyla da ele almalıdır.
- Eğitim kurumlarında okulun adı, logosu, sınıf ortamı, öğrenci görüntüsü ve öğrenci sesi içeren paylaşımlar için kurumsal onay ve denetim süreçleri oluşturulmalıdır.
- Öğretmenlerin reklam, iş birliği, özel ders, koçluk ve materyal satışına ilişkin dijital faaliyetleri mesleki etik ve kamu görevliliği bağlamında açık ilkelerle düzenlenmelidir.
- Gelecek araştırmalarda fenomen öğretmenlerle, okul yöneticileriyle, velilerle ve öğrencilerle görüşmeler yapılabilir; bu içeriklerin üretim motivasyonları, etik farkındalık düzeyleri ve öğrenci mahremiyetine ilişkin yaklaşımlar daha derinlemesine incelenebilir.

KAYNAKÇA

Azevedo, P. C. (2025). Influencer or teacher leader: An exploration of teacherpreneurs' use of Instagram to lead. Journal of Research on Technology in Education, 57(3), 589–608. https://doi.org/10.1080/15391523.2023.2282469

Braun, V., ve Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Carpenter, J. P., Shelton, C. C., ve Schroeder, S. E. (2023). The education influencer: A new player in the educator professional landscape. Journal of Research on Technology in Education, 55(5), 749–764. https://doi.org/10.1080/15391523.2022.2030267

CNBC-e. (2025). Fenomen öğretmenler mercek altında: 81 ilden liste istendi. https://www.cnbce.com/haberler/fenomen-ogretmenler-mercek-altinda-81-ilden-liste-istendi-h21858 (Erişim tarihi: 20.05.2026)

Cumhuriyet. (2025). 81 ile acil yazı gönderildi... MEB'den fenomen öğretmenlere inceleme: Memurluktan atılabilirler! https://www.cumhuriyet.com.tr/turkiye/81-ile-acil-yazi-gonderildi-meb-den-fenomen-ogretmenlere-inceleme-memurluktan-atilabilirler-2464188 (Erişim tarihi: 20.05.2026)

Cumhuriyet. (2026). MEB harekete geçmişti: Yurttaşlar "fenomen öğretmenler" hakkında ne düşünüyor? https://www.cumhuriyet.com.tr/turkiye/meb-harekete-gecmisti-yurttaslar-fenomen-ogretmenler-hakkinda-ne-dusunuyor-2469602 (Erişim tarihi: 20.05.2026)

Elo, S., ve Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing, 62*(1), 107–115. https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x

Gazete Oksijen. (2025). Fenomen öğretmenlere inceleme: MEB 81 ilden bilgi istedi, cezalar gündemde. https://gazeteoksijen.com/turkiye/fenomen-ogretmenlere-inceleme-meb-81-ilden-bilgi-istedi-cezalar-gundemde-260543 (Erişim tarihi: 20.05.2026)

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Habertürk. (2025). MEB'den fenomen öğretmenlere inceleme. https://www.haberturk.com/meb-den-fenomen-ogretmenlere-inceleme-haberler-3848063 (Erişim tarihi: 20.05.2026)

Hürriyet Daily News. (2023). Influencer teachers spark debate on education quality, safety. https://www.hurriyetdailynews.com/influencer-teachers-spark-debate-on-education-quality-safety-187025 (Erişim tarihi: 20.05.2026)

Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8*(15), 170–189.

Krippendorff, K. (2019). *Content analysis: An introduction to its methodology* (4th ed.). Sage.

Kişisel Verileri Koruma Kurumu. (2021). İlgili kişinin fotoğrafının öğrencisi olduğu okul tarafından kullanılması hakkında karar özeti. https://www.kvkk.gov.tr/Icerik/7118/2021-572 (Erişim tarihi: 20.05.2026)

Kızıltaş, Y. (2023). A modern problem faced by primary school students in disadvantaged regions: The teacher influencer. International Online Journal of Primary Education, 12(2), 152–167. https://doi.org/10.55020/iojpe.1136991

Memurlar.net. (2024). Fenomen öğretmenleri kimse durduramıyor! https://www.memurlar.net/haber/1122443/fenomen-ogretmenleri-kimse-durduramiyor.html (Erişim tarihi: 20.05.2026)

Resmî Gazete. (2024, 18 Ekim). Öğretmenlik Mesleği Kanunu, Kanun No. 7528. https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2024/10/20241018-1.htm (Erişim tarihi: 20.05.2026)

Semiz, K., ve Kılıç, E. (2023). A Turkish influencer physical educator's teacher agency reflections on Instagram: A netnographic study. Sportis. Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity, 9(3), 586–609. https://doi.org/10.17979/sportis.2023.9.3.9862

Sönmez, E., Esmeray, Z., Şahin, G., ve Yüksel, E. (2025). Sosyal medya ve eğitim ilişkisi bağlamında fenomen öğretmenler üzerine bir inceleme. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 23(1), 1007–1031. https://doi.org/10.37217/tebd.1622297

Sözcü. (2025). MEB fenomen öğretmenler için düğmeye bastı! https://www.sozcu.com.tr/meb-fenomen-ogretmenler-icin-dugmeye-basti-p277911 (Erişim tarihi: 20.05.2026)

Türkiye Cumhuriyeti. (2016). 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu. https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.6698.pdf (Erişim tarihi: 20.05.2026)

Yıldız, S., ve Karagöl, İ. (2025). Double-edged sword: Examining pre-service teachers' perceptions about teacher influencers using Q method. Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27(2), 257–266. https://doi.org/10.17556/erziefd.1607897

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

POPÜLER KÜLTÜRDE OKUL YÖNETİMİ VE LİDERLİK: HABABAM SINIFI'NIN İLK İKİ FİLMİ VE ÖĞRETMENLER ODASI ÜZERİNE BİR İÇERİK ANALİZİ

Öğr. Gör. Esen BAĞÇİVAN

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi,

esenbagcivan@cumhuriyet.edu.tr - ORCID ID: 0009-0003-4724-6972

Öğr. Gör. Emine TUNÇER GÜNAY

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi,

tuncergunayemine@cumhuriyet.edu.tr - ORCID ID: 0000-0002-0131-5077

İng. Öğr. Bedriye ŞİMŞEK

Sivas İl Milli Eğitim Müdürlüğü,

bedriyesimsek5@gmail.com - ORCID ID: 0000-0002-4321-2455

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, popüler kültürde okul yönetimi ve liderlik temsillerinin yerli ve yabancı üç film üzerinden nasıl yapılandırıldığını incelemektir. Bu doğrultuda araştırmanın veri setini *Hababam Sınıfı, Hababam Sınıfı Sınıfta Kaldı ve Öğretmenler Odası (Das Lehrerzimmer)* filmleri oluşturmaktadır. Filmler; okul yöneticisi/öğretmen figürleri, otorite kullanımı, disiplin anlayışı, öğrenci yararı, okul kültürü, okul-aile ilişkileri, kriz yönetimi, soruşturma süreçleri ve kurumsal güven temalarını görünür kılması nedeniyle amaçlı örnekleme yoluyla seçilmiştir. Araştırma nitel araştırma yaklaşımıyla tasarlanmış olup doküman incelemesi yöntemiyle yürütülmüştür. Verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Analiz birimini filmlerde okul yönetimi ve liderlik temalarını görünür kılan sahneler, kısa diyaloglar, karakterler arası ilişkiler, disiplin uygulamaları ve kriz anları oluşturmaktadır. Diyaloglar; otorite ve disiplin, rehberlik ve öğretmenlik adanmışlığı, öğrenci yararı ve etik sorumluluk, okul kültürü ve informal dayanışma, okul-aile ilişkileri, kriz yönetimi, sıfır tolerans politikası ve kurumsal güven temaları çerçevesinde analiz edilmiştir. Bulgular, *Hababam Sınıfı*'nın ilk iki filminde okul yönetiminin babacan otorite, mizah, aidiyet, rehberlik ve paylaşılan eğitim sorumluluğu üzerinden temsil edildiğini; *Öğretmenler Odası* filminde ise okul yönetiminin soruşturma, prosedürel disiplin, sıfır tolerans, kurumsal risk ve güven kaybı ekseninde yapılandırıldığını göstermektedir. Çalışmanın, popüler kültür ürünlerinin eğitim yönetimi araştırmalarında alternatif veri kaynağı olarak kullanılmasına katkı sunması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul yönetimi, liderlik, popüler kültür, Hababam Sınıfı, Öğretmenler Odası, içerik analizi.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

1. GİRİŞ

Okul, modern toplumlarda yalnızca öğretim programlarının uygulandığı kurumsal bir alan değildir. Aynı zamanda otorite, aidiyet, disiplin, adalet, güven, başarı, çatışma ve toplumsallaşma pratiklerinin üretildiği karmaşık bir sosyal örgüttür. Bu nedenle okul yönetimi, teknik işleyişin sürdürülmesinin yanında okul üyeleri arasında ortak amaç, güven, iletişim, öğrenme kültürü ve etik sorumluluk oluşturma işlevini de içerir. Eğitim yönetimi alanında okul liderliğinin öğrenci öğrenmesi üzerinde dolaylı fakat güçlü bir etkiye sahip olduğu; etkili liderliğin yön belirleme, insanları geliştirme ve örgütü yeniden yapılandırma uygulamaları yoluyla okul kapasitesini geliştirdiği belirtilmektedir (Leithwood vd., 2004; Day vd., 2016).

Popüler kültür ürünleri, okulun bu çok katmanlı yapısını görünür kılan önemli anlatı alanlarıdır. Filmler, okul yaşamını temsil ederken yalnızca kurgu karakterleri anlatmaz; aynı zamanda öğretmenlik, öğrencilik, müdürlük, disiplin, adalet, başarı, başarısızlık ve okul aidiyeti gibi kavramlara ilişkin toplumsal kabulleri yeniden üretir veya eleştirir. Hall'un (1997) temsil yaklaşımı, anlamın kültürel kodlar ve söylemler aracılığıyla kurulduğunu vurgular. Giroux'nun (2011) film ve kamusal pedagoji tartışması da okul temalı filmleri, izleyicinin eğitim, gençlik, otorite ve toplumsal sorumluluk algılarını şekillendiren kültürel metinler olarak değerlendirmeye olanak tanır.

Bu çalışmanın çıkış noktası, okul yönetiminin popüler kültürde çoğu zaman yalnızca resmi otorite veya disiplin figürüyle özdeşleştirilmesi; buna karşılık bazı yapımlarda liderliğin şefkat, rehberlik, kriz çözme, etik karar verme, kurumsal güven ve okul kültürünü dönüştürme gibi daha geniş boyutlarıyla temsil edilmesidir. Türk sinemasında eğitim içerikli filmlerde okul yöneticisi imajını inceleyen Altunbaş ve Gündüz (2018), okul yöneticilerinin otoriter, bürokrat, öğrenci karşıtı, öğrenci dostu ve idealist/mesleğe adanmış gibi temalarla temsil edildiğini ortaya koymuştur. Bu bulgu, popüler kültürde okul yönetimi imgelerinin eğitim yönetimi literatürüyle birlikte ele alınmasının anlamlı olduğunu göstermektedir.

Bu araştırmada yerli örnekler olarak *Hababam Sınıfı* ve *Hababam Sınıfı Sınıfta Kaldı*; yabancı örnek olarak ise *Öğretmenler Odası* seçilmiştir. *Hababam Sınıfı* filmleri, Mahmut Hoca figürü üzerinden disiplin, adalet, babacan otorite, okul kültürü, öğrenci direnci, mizah, okul-aile ilişkileri ve eğitimci kimliğini görünür kılmaktadır. *Öğretmenler Odası* ise okul ortamında yaşanan hırsızlık iddiası etrafında soruşturma süreçleri, kanıt arayışı, sıfır tolerans politikası, öğretmen-yönetici gerilimi, öğrenci psikolojisi ve kurumsal güven kaybı gibi temaları tartışmaya açmaktadır. Böylece çalışma, yerli klasik okul anlatısı ile çağdaş kriz/soruşturma anlatısını eğitim yönetimi açısından karşılaştırmaya olanak sağlamaktadır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, *Hababam Sınıfı, Hababam Sınıfı Sınıfta Kaldı* ve *Öğretmenler Odası* filmlerinde okul yönetimi ve liderlik temsillerinin eğitim yönetimi bağlamında nasıl yapılandırıldığını incelemektir. Bu kapsamda filmlerde okul yöneticisi/öğretmen figürleri, otorite kullanımı, disiplin anlayışı, öğrenci yararı, okul kültürü, okul-aile ilişkileri, kriz yönetimi, soruşturma süreçleri, etik karar alma ve kurumsal güven temaları analiz edilmektedir.

1.2. Araştırma Problemi ve Alt Problemler

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Araştırmanın temel problemi şu şekilde ifade edilmiştir: *Hababam Sınıfı*'nın ilk iki filmi ve *Öğretmenler Odası* filminde okul yönetimi ve liderlik temsilleri eğitim yönetimi bağlamında nasıl yapılandırılmaktadır?

Hababam Sınıfı, Hababam Sınıfı Sınıfta Kaldı ve *Öğretmenler Odası* filmlerinde okul yönetimi ve liderlik hangi temalar üzerinden temsil edilmektedir?

Filmlerde otorite ve disiplin anlayışı ceza, rehberlik, adalet, prosedür ve öğrenci yararı bağlamında nasıl sunulmaktadır?

Hababam Sınıfı serisinin ilk iki filminde Mahmut Hoca figürü aracılığıyla babacan otorite, öğretmenlik adanmışlığı, öğrenci yararı ve okul kültürü nasıl anlamlandırılmaktadır?

Hababam Sınıfı filmlerinde öğrenci direnci, mizah, informal ilişkiler ve sınıf dayanışması okul kültürü açısından nasıl temsil edilmektedir?

Hababam Sınıfı Sınıfta Kaldı filminde okul-aile ilişkileri, veli sorumluluğu ve eğitimde paydaşlık anlayışı nasıl sunulmaktadır?

Öğretmenler Odası filminde okul yönetimi soruşturma, kriz yönetimi, sıfır tolerans politikası, kurumsal güven ve etik karar alma süreçleri açısından nasıl temsil edilmektedir?

Yerli ve yabancı filmler arasında okul yönetimi, liderlik, disiplin, kriz ve okul kültürü temsilleri bakımından hangi benzerlik ve farklılıklar bulunmaktadır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu çalışma, popüler kültür ürünlerinin eğitim yönetimi alanında alternatif veri kaynağı olarak kullanılabileceğini göstermesi bakımından önemlidir. Görsel-işitsel metinler, okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci, disiplin, otorite ve kriz gibi eğitim yönetimiyle ilişkili kavramların toplumsal düzeyde nasıl temsil edildiğini görünür kılmaktadır. Hall'un temsil yaklaşımına göre anlam, kültürel kodlar ve söylemler aracılığıyla kurulmakta; bu nedenle filmler okul yönetimine ilişkin toplumsal imgelerin çözümlenebileceği kültürel metinler olarak değerlendirilebilmektedir (Hall, 1997). Giroux (2011), filmlerin yalnızca eğlence aracı olmadığını, aynı zamanda kamusal pedagojinin bir parçası olarak bilgi, değer ve toplumsal anlamların dolaşıma girdiği alanlar olduğunu vurgulamaktadır. Bu çerçevede okul temalı filmler, eğitim yönetimi kuramlarının gündelik ve kültürel imgeler üzerinden tartışılmasına olanak sağlamaktadır. Ayrıca doküman analizi, yazılı ve görsel materyallerin nitel araştırmalarda sistematik biçimde veri kaynağı olarak kullanılmasına imkân tanımaktadır (Bowen, 2009). Türk sinemasında eğitim içerikli filmlerde okul yöneticisi imgelerinin incelenmesi de bu tür kültürel metinlerin eğitim yönetimi açısından analiz edilebilir olduğunu göstermektedir (Altunbaş ve Gündüz, 2018). Bu çalışmada doğrudan diyalogların veri olarak kullanılması, bulguların yalnızca film özeti düzeyinde kalmasını önlemekte ve metne dayalı içerik analizini güçlendirmektedir.

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Popüler Kültür, Temsil ve Eğitim Yönetimi

Popüler kültür ürünleri, eğitim yönetimi açısından okul, yönetici, öğretmen ve öğrenciye ilişkin toplumsal imgeleri görünür kılan kültürel metinlerdir. Medya kültürünün çağdaş toplumda kimlik, politika ve gündelik yaşamın anlamlandırılmasında etkili bir alan olduğu belirtilmektedir (Kellner, 2020). Bu nedenle okul temalı filmler yalnızca eğlence metinleri

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

olarak değil; okul yönetimi, liderlik, otorite ve disiplin algılarının kurulduğu popüler pedagoji alanları olarak da incelenebilir (Giroux, 2011). Temsil yaklaşımına göre filmler okul gerçekliğini birebir kopyalamaz; belirli karakterleri, çatışmaları, mekânları ve söylemleri seçerek okul hakkında anlam üretir. Hall'a göre temsil, anlamın dil, imge ve kültürel kodlar aracılığıyla kurulması sürecidir (Hall, 1997). Bu bağlamda *Hababam Sınıfı* filmlerinde okulun mizah, aidiyet ve babacan otoriteyle; *Öğretmenler Odası* filminde ise kriz, soruşturma ve prosedürel karar alma süreçleriyle temsil edilmesi, popüler kültürün okul yönetimine ilişkin farklı imgeleri dolaşıma soktuğunu göstermektedir. Türk sinemasında eğitim içerikli filmler üzerine yapılan bir çalışmada da okul yöneticilerinin otoriter, bürokrat, öğrenci karşıtı, öğrenci dostu ve idealist/mesleğe adanmış gibi farklı imgelerle temsil edildiği belirlenmiştir (Altunbaş ve Gündüz, 2018).

2.2. Eğitim Yönetiminde Liderlik ve Otorite

Eğitim yönetimi, okulun amaçlarına ulaşabilmesi için insan, program, kaynak, zaman, kültür ve çevre ilişkilerinin düzenlenmesini kapsayan bir uygulama ve araştırma alanıdır. Bush (2007), eğitim liderliği ve yönetimi literatüründe farklı liderlik modellerinin okul başarısını açıklamak için kullanıldığını; ancak liderlik davranışlarının bağlama duyarlı biçimde ele alınması gerektiğini belirtmektedir. Okul liderliği yalnızca emir verme, kontrol etme veya disiplin sağlama süreci değildir; öğretim süreçlerini geliştirme, insan kaynağını destekleme, ortak vizyon oluşturma ve okulun öğrenme kapasitesini güçlendirme sorumluluğunu da içerir. Leithwood vd. (2004) da okul liderliğinin öğrenci öğrenmesi üzerinde dolaylı fakat önemli bir etkisi olduğunu vurgulamaktadır.

Otorite, eğitim örgütlerinde düzenin korunması ve ortak yaşamın sürdürülebilmesi için gereklidir. Ancak otoritenin kullanım biçimi okul iklimini, öğrenci motivasyonunu ve güven ilişkilerini doğrudan etkiler. Bu nedenle otorite yalnızca cezalandırma ve denetim aracı olarak değil; öğrencinin gelişimini, güvenliğini ve okulun ortak yaşamını koruyan pedagojik bir çerçeve olarak ele alınmalıdır. Bu çalışmada otorite temsilleri, disiplin uygulamalarının etik niteliği ve öğrenci yararıyla ilişkisi bakımından değerlendirilmiştir.

2.3. Okul Kültürü, Aidiyet ve Okul İklimi

Okul kültürü; okulun değerleri, normları, sembolleri, ritüelleri ve ilişkisel örüntülerini ifade eder. Okul iklimi ise okul yaşamının üyeler tarafından deneyimlenen niteliğini; güven, ilişki, adalet, destek, katılım ve öğrenme ortamı algılarını kapsar. Cohen vd. (2009), okul iklimini okul yaşamının kalitesi ve karakteri olarak tanımlamakta; normlar, değerler, kişilerarası ilişkiler, öğretme-öğrenme uygulamaları ve örgütsel yapılarla ilişkilendirmektedir. Thapa vd. (2013) ise okul iklimi araştırmalarında güvenlik, ilişkiler, öğretme-öğrenme, kurumsal çevre ve okul geliştirme süreçlerinin temel boyutlar olarak ele alındığını belirtmektedir.

Popüler kültürde okul kültürü çoğu zaman sınıf, öğretmenler odası, müdür odası, koridor ve okul bahçesi gibi mekânlar üzerinden görünür hâle gelir. Bu mekânlar, otoritenin, informal ilişkilerin, aidiyetin, çatışmanın ve güven ilişkilerinin sahnelendiği alanlardır. *Hababam Sınıfı*'nda sınıf; öğrenci direncinin, kolektif mizahın ve dayanışmanın merkeziyken, *Öğretmenler Odası*'nda öğretmenler odası ve yönetim odası şüphe, soruşturma

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

ve kurumsal gerilimin mekânına dönüşür. Bu nedenle okul kültürü filmlerde yalnızca arka plan değil, okul yönetimi temsillerini kuran etkin bir anlatı unsurudur.

2.4. Kriz Yönetimi, Etik Karar Alma ve Kurumsal Güven

Okul yönetiminde kriz, yalnızca beklenmeyen olaylara hızlı müdahale etme süreci değildir; aynı zamanda adalet, şeffaflık, iletişim, güven ve öğrenci yararı ilkelerinin sınandığı yönetsel bir alandır. Smith ve Riley'ye (2012) göre okul krizlerinde liderlik, yalnızca olaya tepki vermekle sınırlı değildir; okul topluluğuna yönelik kişisel ve örgütsel zararı azaltma, duyguları yönetme, güveni koruma ve krizden öğrenme sorumluluğunu da içerir.

Öğretmenler Odası filminde hırsızlık şüphesi, okul içinde öğretmen, öğrenci, veli ve yönetim arasında güven krizine dönüşür. Sıfır tolerans politikası, kanıt arayışı ve oylama süreçleri; kurumsal düzeni koruma çabası ile öğrenci yararı ve psikolojik güvenlik arasındaki gerilimi görünür kılar. Bu yönüyle film, eğitim yönetiminde prosedürlerin pedagojik adaleti tek başına garanti etmediğini; kriz anlarında güven, açıklık ve etik duyarlılığın birlikte gözetilmesi gerektiğini tartışmaya açmaktadır.

3. YÖNTEM

3.1. Araştırma Deseni

Bu çalışma nitel araştırma yaklaşımıyla tasarlanmıştır. Araştırmada doküman incelemesi ve içerik analizi birlikte kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılan olguya ilişkin yazılı, görsel veya elektronik materyallerin sistematik biçimde incelenmesini ve yorumlanmasını içeren bir nitel araştırma yöntemidir. Bowen (2009), doküman analizinin yüzeysel inceleme, ayrıntılı okuma ve yorumlama aşamalarını içerdiğini; bu sürecin içerik analizi ve tematik analiz öğelerini birlikte kullanabileceğini belirtmektedir. Kıral (2020) da doküman analizinde dokümana ulaşma, özgünlüğünü kontrol etme, dokümanı anlama, veriyi analiz etme ve veriyi kullanma aşamalarının önemini vurgulamaktadır.

İçerik analizi, verilerin sistematik şekilde kodlanması, kategorilere ayrılması ve temalar altında yorumlanması sürecidir. Elo ve Kyngäs (2008), nitel içerik analizinin hazırlık, düzenleme ve raporlama aşamalarından oluştuğunu belirtir. Braun ve Clarke'ın (2006) tematik analiz yaklaşımı da verideki örüntülerin ve anlam kümelerinin belirlenmesine imkân sağlar. Bu çalışmada temalar hem eğitim yönetimi literatüründen hareketle önceden belirlenmiş hem de filmlerdeki sahne ve diyalog örüntüleri doğrultusunda geliştirilmiştir.

3.2. Veri Seti ve Örneklem

Araştırmanın veri kaynakları amaçlı örnekleme yoluyla seçilen üç filmden oluşmaktadır: *Hababam Sınıfı, Hababam Sınıfı Sınıfta Kaldı* ve *Öğretmenler Odası. Hababam Sınıfı*'nın 1975'te sinemaya uyarlandığı Anadolu Ajansı portresinde belirtilmekte; Sinemalar.com'da filmin Ertem Eğilmez yönetmenliğinde, Umur Bugay senaryosuyla ve 1 Nisan 1975 vizyon tarihiyle yer aldığı görülmektedir (Anadolu Ajansı, 2023; Sinemalar.com, t.y.-a). *Hababam Sınıfı Sınıfta Kaldı* ise Sinemalar.com'da 1976 tarihli, Ertem Eğilmez yönetmenliğinde ve Sadık Şendil senaryolu bir yapım olarak gösterilmektedir (Sinemalar.com, t.y.-b). *Öğretmenler Odası / Das Lehrerzimmer*, İKSV Filmekimi sayfasında Almanya yapımı 2023 tarihli, İlker Çatak yönetmenliğinde bir film olarak tanıtılmakta; Filmportal kaynağı filmde okul sisteminin,

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

doğruluk ve adalet tartışmalarının eleştirel biçimde ele alındığını belirtmektedir (İKSV, 2023; Filmportal, t.y.).

Çizelge 1. Araştırmada İncelenen Filmler ve Seçilme Gerekçeleri

Film	Tür/Ülke	Okul bağlamı	Analiz açısından temel figür	Seçilme gerekçesi
Hababam Sınıfı	Film/Türkiye	Özel Çamlıca Lisesi	Mahmut Hoca, Hababam Sınıfı, okul idaresi	Disiplin, öğrenci direnci, mizah, babacan otorite ve okul kültürünü görünür kılması.
Hababam Sınıfı Sınıfta Kaldı	Film/Türkiye	Özel Çamlıca Lisesi	Mahmut Hoca, genç öğretmen, veliler, Hababam Sınıfı	Öğretmenlik adanmışlığı, okul-aile ilişkileri, paydaşlık ve okul kültürünün sürekliliğini göstermesi.
Öğretmenler Odası / Das Lehrerzimmer	Film/Almanya	Çağdaş okul ortamı	Carla Nowak, okul yönetimi, öğrenciler, veliler	Kriz, soruşturma, sıfır tolerans, kurumsal güven ve etik ikilemleri görünür kılması.

3.3. Filmlerin Seçilme Ölçütleri

Okul ortamını anlatının merkezine veya güçlü bir yan eksenine yerleştirmesi.
Okul yöneticisi, öğretmen ve öğrenci ilişkilerini görünür kılması.
Otorite, disiplin, liderlik, kriz, okul kültürü, aidiyet veya okul-aile ilişkileri temalarından en az birkaçını içermesi.
Yerli ve yabancı örnekler arasında karşılaştırma yapmaya elverişli olması.
Doğrudan diyaloglar aracılığıyla eğitim yönetimi temalarının analiz edilebilmesine imkân vermesi.

3.4. Analiz Birimi ve Diyalog Kodlama Sistemi

Araştırmada analiz birimini, filmlerde okul yönetimi ve liderlik temalarını görünür kılan sahneler, kısa diyaloglar, karakterler arası ilişkiler, disiplin uygulamaları, kriz anları, soruşturma süreçleri, yönetim söylemleri ve okul kültürünü yansıtan olay örgüsü parçaları oluşturmaktadır. Bulgular bölümünde telif duyarlılığı nedeniyle uzun sahne dökümleri yerine temsil gücü yüksek kısa alıntılar kullanılmış; her alıntı, ilgili tema bağlamında yorumlanmıştır. *Öğretmenler Odası* filmindeki Almanca diyaloglar Türkçe çeviriyle aktarılmış ve çevirilerin araştırmacı çevirisi olduğu belirtilmiştir.

Çizelge 2. Diyalog Kodlama Sistemi

Kod	Film	Sahne/Diyalog Bağlamı	İlişkili Tema
HS1-D1	Hababam Sınıfı	Mahmut Hoca'nın sınıfa ilk disiplin konuşması	Otorite ve disiplin
HS1-D2	Hababam Sınıfı	Mahmut Hoca'nın öğretmenlik adanmışlığı konuşması	Rehberlik ve adanmışlık
HS1-D3	Hababam Sınıfı	Arkadaşın gururunu koruma ve sınıf dayanışması	Okul kültürü ve informal dayanışma
HS1-D4	Hababam Sınıfı	"Ben tüccar değilim, eğitimciyim" sahnesi	Etik sorumluluk ve öğrenci yararı

HS2-D1	Hababam Sınıfı Sınıfta Kaldı	Genç öğretmene mücadele ve meslekte kalma konuşması	Öğretmenlik adanmışlığı
HS2-D2	Hababam Sınıfı Sınıfta Kaldı	Veli toplantısı ve aile sorumluluğu konuşması	Okul-aile ilişkileri
ÖO-D1	Öğretmenler Odası	Frau Kuhn'a yöneltilen hırsızlık şüphesi	Kanıt, şüphe ve kurumsal güven
ÖO-D2	Öğretmenler Odası	Sınıf temsilcilerinden ipucu alma sahnesi	Soruşturma baskısı
ÖO-D3	Öğretmenler Odası	Oscar'ın annesiyle ilgili bilgilendirilmesi	Çocuk psikolojisi ve belirsiz iletişim
ÖO-D4	Öğretmenler Odası	Sıfır tolerans politikası ve yanlış şüphe sahnesi	Prosedürel disiplin
ÖO-D5	Öğretmenler Odası	Oscar için uzaklaştırma, okul/sınıf değişikliği ve oylama	Etik ikilem ve öğrenci yararı

3.5. Verilerin Analizi

Veriler, okul yönetimi ve liderlik bağlamında belirlenen tematik analiz matrisi doğrultusunda çözümlenmiştir. Kodlama sürecinde önce eğitim yönetimi literatüründen hareketle ana temalar belirlenmiş; ardından film sahneleri ve diyaloglar bu temalar altında sınıflandırılmıştır. Böylece analiz, film özetleri yerine sahne ve diyalog temelli içerik çözümlemesine dayandırılmıştır.

Çizelge 3. Tematik Analiz Matrisi

Ana tema	Alt kodlar	Analitik soru
Otorite ve disiplin	Kural, denetim, ceza, adalet, sıfır tolerans, kanıt	Otorite öğrencinin gelişimini mi destekliyor, yoksa baskı ve risk kontrol aracına mı dönüşüyor?
Rehberlik ve öğretmenlik adanmışlığı	Mesleki dayanıklılık, mücadele, değer aktarımı, öğretmen desteği	Liderlik yalnızca öğrencilere mi, yoksa öğretmenlere ve okul kültürüne de mi yöneliyor?
Öğrenci yararı ve etik sorumluluk	Eğitimci kimliği, adalet, karar alma, öğrencinin geleceği	Yönetsel karar öğrencinin yararını ve etik sorumluluğu nasıl gözetiyor?
Okul kültürü ve aidiyet	Mizah, dayanışma, informal ilişkiler, gurur, sınıf kültürü	Okul kültürü resmi kurallarla mı, yoksa öğrenci ilişkileriyle de mi kuruluyor?
Okul-aile ilişkileri	Veli sorumluluğu, paydaşlık, ortak takip, hesap verebilirlik	Eğitim sorumluluğu okul, aile ve öğrenci arasında nasıl paylaşılıyor?
Kriz ve kurumsal güven	Şüphe, soruşturma, ihbar, belirsiz iletişim, oylama	Kriz yönetimi güveni onarıyor mu, yoksa şüpheyi kurumsallaştırıyor mu?
Yerli-yabancı karşılaştırması	Babacan otorite, prosedür, aidiyet, güven kaybı	Temsiller kültürel ve örgütsel bağlama göre nasıl farklılaşıyor?

3.6. Geçerlik, Güvenirlik, Etik ve Sınırlılıklar

Araştırmanın inandırıcılığını artırmak için temalar eğitim yönetimi literatürüyle ilişkilendirilmiş, filmler birden fazla kez izlenmiş ve bulgular doğrudan diyalog alıntılarıyla desteklenmiştir. Diyalogların kısa tutulması ve sahne bağlamıyla birlikte yorumlanması, veri-

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

tema ilişkisini görünür kılmak amacıyla tercih edilmiştir. Görsel-işitsel metinler çok anlamlı kültürel ürünler olduğu için analiz, filmlerin tek ve kesin anlamını ortaya koyma iddiası taşımamakta; belirlenen eğitim yönetimi temaları çerçevesinde yorum sunmaktadır.

Bu araştırma yalnızca *Hababam Sınıfı, Hababam Sınıfı Sınıfta Kaldı* ve *Öğretmenler Odası* filmleriyle sınırlıdır. Serinin sonraki filmleri, yeniden çevrimleri, diziler, belgeseller ve diğer okul temalı popüler kültür ürünleri kapsam dışı bırakılmıştır. Çalışmada izleyici alımlaması, yönetmen niyeti, senarist yorumu, oyunculuk performansı ve sinematografik çözümleme yapılmamıştır. Bulgular, seçilen filmlerdeki sahne, diyalog, karakter ve olay örgüsü unsurlarına dayalı olarak yorumlanmıştır.

4. BULGULAR

4.1. Otorite ve Disiplinin Kuruluşu

İlk bulgu, otorite ve disiplinin yerli ve yabancı film evrenlerinde farklı biçimlerde temsil edildiğini göstermektedir. *Hababam Sınıfı*'nda Mahmut Hoca'nın sınıfa ilk girişinde okuldan kaçma, kopya çekme, ders düzeni, yemek ve yatma saatleri üzerinden açık kurallar koyduğu görülmektedir. Bu sahnede otorite doğrudan, kişisel ve pedagojik bir dil üzerinden kurulur.

> HS1-D1: "Kopyaya gelince… ne kendi dersimde çektiririm, ne de başka bir öğretmenin dersinde."

Bu kısa diyalog, Mahmut Hoca'nın otoritesini sınıfı kontrol altına alma amacının ötesinde okul yaşamına düzen kazandırma ve öğrenciyi sorumlulukla ilişkilendirme çabasıyla kurduğunu göstermektedir. Disiplin, yalnızca ceza tehdidi değil; okulun ortak yaşamını sürdürmek için gerekli pedagojik çerçeve olarak temsil edilir.

Öğretmenler Odası filminde ise disiplin daha çok kurumsal prosedür, kanıt arayışı ve sıfır tolerans politikası üzerinden yapılandırılır. Filmde şüphe, okul içinde hızla yönetimsel bir meseleye dönüşmekte; bireyler arası güven, soruşturma dilinin baskısı altında zayıflamaktadır.

> ÖO-D4: "Okulumuzda sıfır tolerans politikası var; her küçük şeyin peşinden gitmemiz gerekir." (Araştırmacı çevirisi)

Bu ifade, okul yönetiminin kriz karşısında prosedürel kesinliği önceliklendirdiğini göstermektedir. Ancak film, prosedürün tek başına pedagojik adaleti güvence altına almadığını da görünür kılar. Bu nedenle *Hababam Sınıfı*'nda otorite kişisel-pedagojik bir liderlik üzerinden; *Öğretmenler Odası*'nda ise kurumsal risk yönetimi ve sıfır tolerans ilkesi üzerinden temsil edilmektedir.

4.2. Rehberlik, Babacan Otorite ve Öğretmenlik Adanmışlığı

İkinci bulgu, Mahmut Hoca figürünün yalnızca disiplin sağlayan bir yönetici/öğretmen olmadığını; aynı zamanda rehberlik eden, mesleki adanmışlığı temsil eden ve okul kültürünü taşıyan bir lider olduğunu göstermektedir. *Hababam Sınıfı*'nda Mahmut Hoca, öğretmenliğini bireysel yaşamıyla özdeşleştirir.

> HS1-D2: "Bütün ömrümü siz ve sizin gibilere adam edebilmek için harcadım."

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Bu diyalog, öğretmenliğin yalnızca ders anlatma ya da kuralları uygulama işi olarak değil, öğrencileri hayata hazırlama sorumluluğu olarak temsil edildiğini göstermektedir. Mahmut Hoca'nın otoritesi, görev pozisyonundan çok mesleki adanmışlık ve öğrenciyi dönüştürme arzusundan beslenmektedir.

Hababam Sınıfı Sınıfta Kaldı filminde bu liderlik yalnızca öğrencilere değil, genç öğretmene de yönelir. Mahmut Hoca'nın istifa etmeyi düşünen öğretmene verdiği mesaj, öğretmenlikte mesleki dayanıklılık ve mücadele temasını güçlendirir.

HS2-D1: "Bir eğitimcinin görevi sadece ders vermek… ilk engelde kaçmak mıydı?"

Bu sahne, liderliğin öğretmenleri de güçlendiren bir boyutu olduğunu göstermektedir. Mahmut Hoca burada yalnızca okul düzeninin bekçisi değil; öğretmenlik mesleğinin anlamını, zorluklar karşısında direnme gerekliliğini ve pedagojik sorumluluğu hatırlatan rehber liderdir.

4.3. Öğrenci Yararı, Etik Sorumluluk ve Eğitimci Kimliği

Üçüncü bulgu, okul yönetiminde öğrenci yararı ve etik sorumluluk temasına ilişkindir. *Hababam Sınıfı*'nda Mahmut Hoca, öğrenciyi yalnızca okulun düzenini bozan bir unsur olarak değil, geleceği korunması gereken bir birey olarak görür. Okul sahibiyle yaşanan gerilimde Mahmut Hoca'nın sözleri, ekonomik/kâr odaklı bakış ile pedagojik sorumluluk arasındaki çatışmayı görünür kılar.

HS1-D4: "Çocukların hayatlarıyla ilgili kararları da ben veririm… Ben tüccar değilim, eğitimciyim."

Bu ifade, Mahmut Hoca'nın okul yönetimini ticari veya yalnızca disipliner bir süreç olarak görmediğini; öğrencinin yaşamı üzerinde etik sorumluluk taşıyan pedagojik bir alan olarak değerlendirdiğini göstermektedir. Bu nedenle Mahmut Hoca figürü, öğrenci yararını kurumsal çıkarın önüne koyan etik liderlik temsili üretir.

Öğretmenler Odası filminde öğrenci yararı daha gerilimli ve tartışmalı biçimde temsil edilir. Oscar için sınıf değişikliği, okul değişikliği, uzaklaştırma ve geziye katılamama gibi kararların tartışılması, disiplin süreçlerinin öğrencinin sosyal bağları ve psikolojik güvenliği üzerindeki etkilerini gündeme getirir.

ÖO-D5: "Öğrenciyi sosyal bağlamından koparan izolasyon önlemlerinin büyük hata olduğunu düşünüyorum." (Araştırmacı çevirisi)

Bu diyalog, prosedürel kararlarla öğrenci yararı arasında etik bir gerilim bulunduğunu göstermektedir. Öğrencinin davranışına ilişkin yaptırım kararı alınırken, bu kararın öğrencinin aidiyet duygusu, sosyal çevresi ve psikolojik güvenliği üzerindeki sonuçları da dikkate alınmalıdır.

4.4. Okul Kültürü, İnformal Dayanışma ve Öğrenci Direnci

Dördüncü bulgu, *Hababam Sınıfı*'ndaki okul kültürü ve informal öğrenci dayanışmasına ilişkindir. Filmde öğrenciler sık sık okul düzenine karşı mizahi direnç üretir; ancak bu direnç yalnızca disiplinsizlik olarak okunamaz. Sınıf, kendi içinde güçlü aidiyet, onur ve dayanışma normları geliştiren bir öğrenci topluluğu olarak temsil edilir.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

HS1-D3: “Arkadaşımızın gururunu kırmak istemedik hocam.”

Bu kısa ifade, öğrencilerin okuldan ayrılacak arkadaşları için para toplamalarını ve bunu arkadaşlarının gururunu korumak amacıyla gizlemelerini açıklar. Söz konusu sahne, *Hababam Sınıfı’nı* yalnızca haylaz ve disiplinsiz bir grup olmaktan çıkarır; öğrencilerin kendi aralarında onur, paylaşma ve koruma değerleri üreten informal bir okul kültürü oluşturduğunu gösterir.

Bu bulgu, okul kültürünün yalnızca yöneticiler veya resmi kurallar tarafından üretilmediğini; öğrencilerin gündelik ilişkileri, mizahı, dayanışması ve direnciyle de şekillendiğini ortaya koymaktadır. Mahmut Hoca’nın bu kültürü anlaması, disiplinin yalnızca bastırma değil, öğrenci grubunun değerlerini pedagojik olarak dönüştürme süreci olduğunu göstermektedir.

4.5. Okul-Aile İlişkileri ve Paylaşılan Eğitim Sorumluluğu

Beşinci bulgu, *Hababam Sınıfı Sınıfta Kaldı* filmindeki veli toplantısı sahnesi üzerinden okul-aile ilişkileri ve paylaşılan eğitim sorumluluğuna ilişkindir. Mahmut Hoca, öğrencilerin başarısızlığını yalnızca öğrenci tembelliği veya bireysel kusur olarak açıklamaz; ailelerin ilgisizliğini ve eğitim sürecindeki sorumluluğunu da tartışmaya açar.

HS2-D2: “Bir çocuğu eline çanta verip okula yollamakla… eğitilmez.”

Bu diyalog, aile katılımının yalnızca maddi destek sağlamak veya çocuğu okula göndermekle sınırlı olmadığını vurgular. Mahmut Hoca’ya göre veli, çocuğun eğitim sürecini izleyen, onunla ilişki kuran, öğretmenlerle iş birliği yapan ve gelişimine aktif katkı sunan bir paydaştır. Bu nedenle veli toplantısı sahnesi, okul-aile ilişkisini biçimsel bilgilendirme düzeyinden çıkarıp ortak sorumluluk ve hesap verebilirlik alanına taşımaktadır.

Bu bulgu, okul liderliğinin yalnızca öğrenci ve öğretmenlerle sınırlı olmadığını; velileri de eğitim sürecinin etkin paydaşları hâline getirme sorumluluğu taşıdığını göstermektedir. *Hababam Sınıfı Sınıfta Kaldı*’da okul-aile ilişkileri, öğrencinin başarısızlığını birlikte anlama ve sorumluluğu paylaşma ekseninde temsil edilir.

4.6. Öğretmenler Odası’nda Kriz, Soruşturma ve Kurumsal Güven

Altıncı bulgu, *Öğretmenler Odası* filminde kriz yönetiminin kurumsal güven üzerindeki etkilerine ilişkindir. Filmde hırsızlık şüphesi, yalnızca disiplin meselesi olarak kalmaz; öğretmen, öğrenci, veli ve okul yönetimi arasında güven krizine dönüşür. Frau Kuhn’a yöneltilen şüphe, kanıt yerine çağrışım ve benzerlik üzerinden kurulduğunda öğretmen-yönetici ilişkisi zedelenir.

ÖO-D1: “Kanıtınız var mı?” (Araştırmacı çevirisi)

Bu soru, soruşturma sürecinde kanıt ve adalet ihtiyacını görünür kılar. Şüphe ile kanıt arasındaki sınır belirsizleştiğinde, okul yönetiminin meşruiyeti ve paydaşların kuruma duyduğu güven zayıflamaktadır.

Filmde öğrencilerden ipucu istenmesi de krizin öğrenci temsili ve demokratik katılım alanına nasıl sızdığını göstermektedir. Sınıf temsilcileri, öğrencilerin sesi olmaktan ziyade soruşturmanın aracı hâline getirilmektedir.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

ÖO-D2: “Bir şey bilip bilmediğiniz değil, herhangi bir ipucunuz olup olmadığı önemli.” (Araştırmacı çevirisi)

Bu ifade, öğrenci temsilciliğinin demokratik bir katılım alanından ihbar baskısına dönüşme riskini ortaya koymaktadır. Kriz yönetimi, güveni onarmak yerine şüpheyi yaygınlaştırdığında okul iklimi zarar görmektedir.

Oscar’ın annesiyle ilgili belirsiz biçimde bilgilendirilmesi ise çocuğun psikolojik güvenliği açısından sorunlu bir sahnedir. Çocuk, annesiyle ilgili bir durum olduğunu sezer; ancak yetişkinler açık ve pedagojik olarak duyarlı bir iletişim kurmakta zorlanır.

ÖO-D3: “Annem ne yaptı?” (Araştırmacı çevirisi)

Bu sahne, kriz yönetiminde bilgi paylaşımının yalnızca hukuki veya kurumsal bir mesele olmadığını, aynı zamanda çocuğun duygusal güvenliğiyle ilişkili pedagojik bir sorumluluk olduğunu göstermektedir.

4.7. Sıfır Tolerans, Prosedürel Yönetim ve Etik İkilemler

Yedinci bulgu, *Öğretmenler Odası* filminde sıfır tolerans politikasının etik ikilemler ürettiğini göstermektedir. Filmde yönetim, her küçük olayın takip edilmesini okul politikası olarak sunar. Ancak bu yaklaşım, gündelik durumların suç belirtisi gibi yorumlanmasına ve öğrencilerle velilerin damgalanmasına yol açabilmektedir.

ÖO-D4: “Cebinde para olması suç değil.” (Araştırmacı çevirisi)

Bu ifade, okul yönetiminde disiplin ve soruşturma süreçlerinin adalet algısıyla birlikte yürütülmesi gerektiğini göstermektedir. Yalnızca risk ihtimalinden hareketle öğrenciyi veya aileyi şüpheli konumuna yerleştirmek, okulun güven iklimini zedeler. Oscar için uzaklaştırma, sınıf değişikliği, okul değişikliği ve geziye katılamama kararlarının tartışıldığı sahne ise prosedürel karar alma ile öğrenci yararı arasındaki gerilimi derinleştirir. Filmde oylama, demokratik karar alma biçimi gibi görünse de öğrencinin yaşamını etkileyen kararların onun sosyal bağları ve psikolojik güvenliği yeterince gözetilmeden alınması etik sorun üretmektedir.

Bu bulgu, okul yönetiminde prosedürlerin gerekli olmakla birlikte tek başına yeterli olmadığını ortaya koymaktadır. Prosedürel disiplin, öğrenci yararı, psikolojik güvenlik, adalet ve kurumsal güven ilkeleriyle birlikte işletildiğinde pedagojik nitelik kazanabilir.

4.8. Yerli ve Yabancı Filmlerde Okul Yönetimi Temsillerinin Karşılaştırılması

Karşılaştırmalı bulgu, *Hababam Sınıfı* filmleri ile *Öğretmenler Odası* arasında okul yönetimi temsilinin temel eksenlerde farklılaştığını göstermektedir. *Hababam Sınıfı* ve *Hababam Sınıfı Sınıfta Kaldı* filmlerinde okul yönetimi babacan otorite, mizah, öğrenci direnci, informal dayanışma, okul-aile ilişkileri ve öğrenci yararı üzerinden temsil edilmektedir. Mahmut Hoca figürü, sert ama koruyucu; disiplinli ama öğrenciyi sahiplenen; kuralları işletirken aynı zamanda değer aktaran bir liderlik biçimi üretir.

Öğretmenler Odası filminde ise okul yönetimi kriz, soruşturma, sıfır tolerans, kanıt arayışı, prosedürel karar alma, kurumsal risk ve güven kaybı üzerinden temsil edilir. Bu filmde okul, aidiyet ve mizah alanından çok, şüphenin ve yönetsel baskının yoğunlaştığı bir örgütsel alan olarak görünür. Ancak üç filmde ortak bir eksen bulunmaktadır: güven, adalet ve öğrenci yararı.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Her üç film de okul yönetiminin yalnızca kural işletme süreci değil; etik sorumluluk, güven inşası ve öğrencinin gelişimini koruma pratiği olduğunu göstermektedir.

Çizelge 4. Yerli ve Yabancı Filmlerde Okul Yönetimi Temsillerinin Karşılaştırılması

Karşılaştırma boyutu	Hababam Sınıfı filmleri	Öğretmenler Odası	Genel yorum
Otorite	Babacan, kişisel ve pedagojik otorite	Prosedürel, kurumsal ve risk odaklı otorite	Otoritenin meşruiyeti güven ve adaletle ilişkilidir.
Disiplin	Mizah ve öğrenci direnciyle birlikte yürüyen disiplin	Sıfır tolerans ve soruşturma temelli disiplin	Disiplin öğrenci yararıyla dengelenmediğinde güven kaybı doğurur.
Okul kültürü	Aidiyet, dayanışma, informal ilişkiler	Şüphe, ihbar baskısı, güven kırılması	Okul kültürü yönetim biçiminden doğrudan etkilenir.
Öğrenci yararı	Mahmut Hoca tarafından açıkça savunulur	Prosedürel kararlar içinde tartışmalı hâle gelir	Etik liderlik öğrenci yararını kararların merkezine alır.
Okul-aile ilişkileri	Aileler eğitim sorumluluğunun paydaşıdır	Aile krizin ve soruşturmanın tarafıdır	Veli ilişkileri güven ve açıklıkla yönetilmelidir.

5. TARTIŞMA

5.1. Otoritenin Meşruiyeti: Ceza, Rehberlik ve Güven

Bulgular, okul yönetiminde otoritenin meşruiyetinin yalnızca resmî yetkiden ya da prosedürlerin işletilmesinden kaynaklanmadığını göstermektedir. *Hababam Sınıfı* filmlerinde Mahmut Hoca'nın otoritesi, sert disiplin diliyle başlasa da adalet, öğrenciyi sahiplenme, rehberlik ve eğitimci kimliğiyle meşrulaşmaktadır. Bu bulgu, Türk sinemasında eğitim içerikli filmlerde okul yöneticilerinin yalnızca otoriter veya bürokratik figürler olarak değil; öğrenci dostu, idealist ve mesleğe adanmış kişiler olarak da temsil edilebildiğini ortaya koyan Altunbaş ve Gündüz'ün (2018) çalışmasıyla örtüşmektedir.

Öğretmenler Odası filminde ise otorite daha çok soruşturma, kanıt arayışı ve sıfır tolerans politikası üzerinden temsil edilmekte; bu durum güven ilişkisini zayıflatmaktadır. Eğitim yönetiminde liderliğin yalnızca teknik işleyişi sürdürmekten ibaret olmadığı; okulun karmaşık sosyal, kültürel ve etik bağlamını yönetme sorumluluğu taşıdığı belirtilmektedir (Balcı, 2011). Bu çerçevede filmlerin karşılaştırmalı analizi, okul liderliğinde otoritenin pedagojik amaç, öğrenci yararı ve güven ilişkisiyle birlikte değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir.

5.2. Okul Kültürü: Aidiyet ve Güvensizlik

Hababam Sınıfı filmlerinde okul kültürü mizah, informal ilişkiler, öğrenci dayanışması ve aidiyet üzerinden kurulmaktadır. Sınıf, yalnızca disiplin sorunlarının yaşandığı bir alan değil; öğrencilerin birbirini koruduğu, dayanışma geliştirdiği ve kendi normlarını ürettiği bir topluluktur. Okul kültürünün geliştirilmesi ve sürdürülmesinde okul yöneticilerinin rolünü inceleyen Halıcıoğlu (2023), okul yöneticilerinin okul kültürüne ilişkin farkındalıklarının ve uygulamalarının okulun değer, ilişki ve işleyiş örüntülerini etkilediğini belirtmektedir. Bu açıdan Mahmut Hoca'nın sınıf içi mizahı, direnci ve dayanışmayı pedagojik bir çerçevede

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

dönüştürmeye çalışan figür olarak sunulması, okul kültürü ve liderlik ilişkisini görünür kılmaktadır.

Öğretmenler Odası filminde ise okul kültürü şüphe, ihbar baskısı, belirsiz iletişim ve kurumsal güven kaybı üzerinden görünür hâle gelmektedir. Bu bulgu, okul kültürünün yalnızca ortak değerler ve aidiyetle değil; yönetim kararları, iletişim biçimi ve kriz süreçleriyle de şekillendiğini göstermektedir. Dolayısıyla okul kültürü, okul yöneticisinin yalnızca kuralları uygulama biçimiyle değil, okul topluluğunda güveni nasıl kurduğu ve koruduğuyla da doğrudan ilişkilidir.

5.3. Liderlikte Etik Sorumluluk ve Öğrenci Yararı

Çalışmada öne çıkan temel tartışmalardan biri, liderliğin yalnızca kural ve prosedür işletme becerisi olmadığıdır. Mahmut Hoca'nın öğrencinin okuldan gönderilmesine karşı çıkması, okul-aile sorumluluğunu vurgulaması ve genç öğretmene rehberlik etmesi, liderliğin etik ve geliştirici boyutunu görünür kılmaktadır. Türkiye'de okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları, öğretmenlerin okul müdürüne güven algısı ve örgütsel bağlılıklarıyla ilişkili olarak ele alınmakta; etik liderliğin okulda güven ve bağlılık açısından önemli bir değişken olduğu belirtilmektedir (Ertürk, 2019).

Öğretmenler Odası ise prosedürel kararların öğrenci yararıyla dengelenmediğinde etik sorun üretebileceğini göstermektedir. Kriz durumlarında okul yöneticilerinin karar verme ve krizi çözme becerilerinin kritik olduğu; okul müdürlerinin kriz yönetme becerilerinin okulun işleyişi ve paydaş ilişkileri açısından önemli görüldüğü belirtilmektedir (Özalp ve Levent, 2021). Bu nedenle okul yönetiminde adalet, açıklık, öğrenci yararı, psikolojik güvenlik ve kurumsal güven birlikte gözetilmelidir.

5.4. Popüler Kültürde Okul Yönetimi Algısı

Bu araştırma, popüler kültür ürünlerinin eğitim yönetimi araştırmaları için yalnızca örnek olay sunmadığını; okul yönetimine ilişkin toplumsal imgeleri, beklentileri ve eleştirileri görünür kılan kültürel metinler olduğunu göstermektedir. Türk sinemasında eğitim içerikli filmlerde okul yöneticisi tasvirlerini inceleyen Altunbaş ve Gündüz (2018), okul yöneticilerinin farklı temsil biçimleriyle sunulduğunu ortaya koyarak sinema metinlerinin eğitim yönetimi açısından çözümlenebilir olduğunu göstermiştir.

Hababam Sınıfı filmleri, okul yönetimini mizah, aidiyet ve babacan otoriteyle ilişkilendirirken; *Öğretmenler Odası* çağdaş okulda kriz, prosedür, sıfır tolerans ve etik ikilemleri tartışmaya açmaktadır. Böylece filmler, okul liderliğine ilişkin farklı dönemsel ve kültürel kabulleri karşılaştırmalı biçimde analiz etmeye olanak sağlamaktadır. Bu yönüyle çalışma, popüler kültür ürünlerinin eğitim yönetimi alanında alternatif veri kaynağı olarak kullanılabileceğini desteklemektedir.

6. SONUÇ

Bu araştırmada *Hababam Sınıfı*, *Hababam Sınıfı Sınıfta Kaldı* ve *Öğretmenler Odası* filmlerinde okul yönetimi ve liderlik temsilleri eğitim yönetimi bağlamında incelenmiştir. Bulgular, üç filmde okul yönetimi ve liderliğin farklı kültürel ve örgütsel bağlamlarda temsil edildiğini göstermektedir. Bu sonuç, popüler kültür ürünlerinin okul,

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

yönetici, öğretmen ve öğrenci imgelerini görünür kılan kültürel metinler olarak analiz edilebileceğini savunan temsil ve kamusal pedagoji yaklaşımlarıyla uyumludur (Hall, 1997; Giroux, 2011).

Hababam Sınıfı ve *Hababam Sınıfı Sınıfta Kaldı* filmlerinde okul yönetimi; babacan otorite, rehberlik, mizah, öğrenci direnci, informal dayanışma, okul-aile sorumluluğu ve öğrenci yararı üzerinden kurulmaktadır. Mahmut Hoca'nın otoritesi yalnızca görev pozisyonundan değil; eğitimci kimliğinden, öğrencileri sahiplenmesinden ve okul kültürünü dönüştürme çabasından beslenmektedir. Bu bulgu, Türk sinemasında eğitim içerikli filmlerde okul yöneticilerinin otoriter, bürokrat, öğrenci dostu ve idealist/mesleğe adanmış gibi farklı imgelerle temsil edildiğini ortaya koyan çalışmalarla da örtüşmektedir (Altunbaş ve Gündüz, 2018).

Öğretmenler Odası filminde ise okul yönetimi kriz, soruşturma, sıfır tolerans politikası, prosedürel karar alma, kurumsal risk ve güven kaybı bağlamında temsil edilmektedir. Film, okul yönetiminde kanıt, şeffaflık, öğrenci psikolojisi ve etik karar alma ilkelerinin ne kadar kritik olduğunu göstermektedir. Kriz yönetiminin yalnızca hızlı karar alma ya da prosedür işletme süreci olmadığı; okul topluluğuna yönelik zararı azaltma, güveni koruma ve krizden öğrenme sorumluluğu taşıdığı yönündeki yaklaşımlar bu bulguyla ilişkilendirilebilir (Smith ve Riley, 2012).

Genel olarak çalışma, okul yönetiminin yalnızca kural ve prosedür işletme süreci olmadığını; etik sorumluluk, güven inşası, öğrenci yararı, okul kültürü ve paydaş ilişkilerini birlikte yönetme pratiği olduğunu ortaya koymaktadır. Okul liderliğinin okulun amaçlarını gerçekleştirme, insan kaynağını destekleme, ortak vizyon oluşturma ve okulun öğrenme kapasitesini güçlendirme süreçleriyle ilişkili olduğu dikkate alındığında, filmlerdeki yönetici ve öğretmen temsilleri eğitim yönetimi açısından anlamlı analiz alanları sunmaktadır (Bush, 2007; Leithwood vd., 2004). Bu yönüyle popüler kültür ürünleri, eğitim yönetimi araştırmalarında güçlü ve alternatif veri kaynakları olarak değerlendirilebilir.

7. ÖNERİLER

Eğitim yönetimi alanında popüler kültür ürünleri alternatif veri kaynakları olarak daha fazla kullanılabilir.

Okul temalı filmler, okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci, veli, disiplin, kriz ve okul kültürü imgelerinin toplumsal düzeyde nasıl kurulduğunu anlamak için zengin materyaller sunmaktadır.

Öğretmen ve okul yöneticisi yetiştirme programlarında Hababam Sınıfı ve Öğretmenler Odası gibi filmler pedagojik model olarak değil, eleştirel çözümleme materyali olarak kullanılabilir.

Film sahneleri; otorite, disiplin, etik liderlik, kriz yönetimi, öğrenci yararı, okul-aile ilişkileri ve okul kültürü tartışmaları için kullanılabilir.

Gelecek çalışmalarda farklı dönemlerden ve ülkelerden okul temalı filmler karşılaştırmalı olarak incelenebilir.

İzleyici alımlaması çalışmalarıyla öğretmen adayları, okul yöneticileri, öğrenciler ve velilerin film temsillerini nasıl yorumladıkları araştırılabilir.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

KAYNAKÇA

Altunbaş, Ş., ve Gündüz, M. (2018). Türk sinemasında eğitim içerikli filmlerde okul yöneticisi tasviri. Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama, 9(18), 53-76. https://dergipark.org.tr/tr/pub/eibd/article/540867

Anadolu Ajansı. (2023, 20 Eylül). Yeşilçam'a Hababam Sınıfı ile damga vuran yönetmen. https://www.aa.com.tr/tr/portre/yesilcama-hababam-sinifi-ile-damga-vuran-yonetmen-ertem-egilmez/2997008

Balcı, A. (2011). Eğitim yönetiminin değişen bağlamı ve eğitim yönetimi programlarına etkisi. *Eğitim ve Bilim, 36*(162), 196–208.

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. Qualitative Research Journal, 9(2), 27-40. https://doi.org/10.3316/QRJ0902027

Braun, V., ve Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology, 3(2), 77-101. https://uwe-repository.worktribe.com/output/1043060/using-thematic-analysis-in-psychology

Bush, T. (2007). Educational leadership and management: Theory, policy, and practice. South African Journal of Education, 27(3), 391-406. https://eric.ed.gov/?id=EJ1150205

Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., ve Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. Teachers College Record, 111(1), 180-213. https://doi.org/10.1177/016146810911100108

Day, C., Gu, Q., ve Sammons, P. (2016). The impact of leadership on student outcomes: How successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference. Educational Administration Quarterly, 52(2), 221-258. https://doi.org/10.1177/0013161X15616863

Elo, S., ve Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. Journal of Advanced Nursing, 62(1), 107-115. https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x

Ertürk, R. (2019). Okul müdürlerinin etik liderlik davranışları, öğretmenlerin okul müdürüne güven algıları ve örgütsel bağlılıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20*(1), 119–135.

Filmportal. (t.y.). Das Lehrerzimmer. https://www.filmportal.de/film/das-lehrerzimmer_8f16fdbc18404241bbb6d7d46f046a8b

Giroux, H. A. (2011). Breaking into the movies: Public pedagogy and the politics of film. Policy Futures in Education, 9(6), 686-695. https://eric.ed.gov/?id=EJ959685

Halıcıoğlu, M. A. (2023). Okul kültürünün geliştirilmesi ve sürdürülmesinde okul yöneticilerinin rollerinin incelenmesi. *Journal of Interdisciplinary Educational Research, 7*(16), 440–457.

Hall, S. (Ed.). (1997). Representation: Cultural representations and signifying practices. Sage. https://books.google.com/books/about/Representation.html?id=Vs-BdyhM9JEC

İKSV. (2023). Öğretmenler Odası / Das Lehrerzimmer / The Teachers' Lounge. https://filmekimi.iksv.org/tr/filmekimi-2023/ogretmenler-odasi

Kellner, D. (2020). Media culture: Cultural studies, identity, and politics in the contemporary moment (2nd ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429244230

Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8(15), 170-189. https://dergipark.org.tr/tr/pub/susbid/issue/54983/727462

Leithwood, K., Seashore Louis, K., Anderson, S., ve Wahlstrom, K. (2004). How leadership influences student learning. The Wallace Foundation. https://wallacefoundation.org/report/how-leadership-influences-student-learning

Özalp, U., ve Levent, F. (2021). Okul müdürlerinin kriz yönetme becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi, 50*(230), 461–482.

Smith, L., ve Riley, D. (2012). School leadership in times of crisis. *School Leadership & Management, 32*(1), 57–71. https://doi.org/10.1080/13632434.2011.614941

Sinemalar.com. (t.y.-a). Hababam Sınıfı. https://www.sinemalar.com/film/21304/hababam-sinifi

Sinemalar.com. (t.y.-b). Hababam Sınıfı Sınıfta Kaldı. https://www.sinemalar.com/film/812/hababam-sinifi-sinifta-kaldi

Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., ve Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. Review of Educational Research, 83(3), 357-385. https://doi.org/10.3102/0034654313483907

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

ÖZEL EĞİTİM OKULLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN OKULUN DİĞER PAYDAŞLARIYLA İLİŞKİLERİNİN İNCELENMESİ

Yüksek Lisans Öğrencisi Mustafa Aytekin ONUR[1]

[1]Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi, Sivas, Türkiye.

[1]mustafaaytekinonur@gmail.com-[1]ORCID ID: https://orcid.org/ 0009-0003-9210-7883

Prof. Dr. Soner DOĞAN [2]

[2]Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi, Sivas, Türkiye.

[2]snr312@gmail.com-[2]ORCID ID: https://orcid.org/0000-0003-2013-3348

Özet

Okul içi unsurların en önemli paydaşlarından biriside öğretmenlerdir. Nasıl ki okulda bir müdür öğretimsel lider ya da okulun lideri olarak nitelendirilirse öğretmenler de sınıf içinde liderlik görevini üstlenmektedir. Bu bağlamda öğretmenin okul içi etkinlik düzeyine bağlı olarak okul ortamında eğitimin niteliğinin artacağı söylenebilir. Buna karşın öğretmenin etkinlik düzeyinin düşük olması hem verimliliği hem de okulun etkinlik düzeyini düşürmektedir. Özel eğitim okullarında ise diğer tüm okul ve kurumlardan farklı olarak sınıf içinde iki hatta bazı dersler kapsamında üç öğretmen bulunmaktadır. Bu durum özel eğitim okullarının diğer okul ve kurumlara göre içyapısının ne kadar farklı olduğunu tam manasıyla özetlemektedir. Ayrıca öğrencilerin özel durumlarının tüm okul paydaşları arasındaki ilişkilerin önem derecesini bir kat daha arttırdığı söylenebilir. Bu araştırmada, özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin okul idaresi, diğer öğretmenler, veliler ve yardımcı personeller ile ilişki durumları incelenecektir. Özel eğitim okullarındaki öğretmenlerin okulun diğer paydaşlarıyla ilişkilerinin incelendiği bu çalışma olgubilim (fenemoloji) deseninde yapılandırılmıştır. Çalışma grubu Kayseri'nin merkez olarak nitelendirilen ilçelerindeki özel eğitim okullarında görev yapmakta olan farklı branşlardaki 20 öğretmenden oluşmaktadır. Verilerin toplanması aşamasında, araştırmacıların geliştirdiği yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılacak ve veriler yazılı olarak toplanıp içerik analizi yöntemiyle değerlendirilecektir. Araştırmadan elde edilen verilerden hareketle özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin diğer paydaşlarla ilişki düzeyi incelenip, ilişki biçimine ilişkin derinlemesine analizler yapılacaktır. Bulgular araştırma sonunda paylaşılacaktır.

Anahtar Kelimeler: İlişki, özel eğitim, öğretmen, okul idaresi, veli, yardımcı personel.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

OKULLARDA YAŞANAN ZORBALIĞA İLİŞKİN İLKOKUL VE ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ

Yüksek Lisans Öğrencisi Derya ULUCA[1]

[1]Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi, Sivas.

[1]deryauluca33@gmail.com [1]ORCID ID: 0009-0006-5736-7454

Prof. Dr. Soner DOĞAN [2]

[2]Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi, Sivas.

[2]snr312@gmail.com [2]ORCID ID: https://orcid.org/0000-0003-2013-3348

ÖZET

İnsanoğlunun içindeki şiddet ve öfke duygusu Habil ve Kabil'in hikayesine kadar dayanır. Eski çağlardan beri insanoğlu kendi içinde ve toplumda var olan öfkeyi ve şiddeti önlemeye ve azaltmaya çalışmaktadır. Lakin, modern bir çağa erişse de insanoğlu hala içindeki öfkeyi, nefreti ve şiddeti kontrol etmekte zorlanmaktadır. Zorbalık da modern çağda yaygın olarak görülen bir şiddet türüdür. Zira zorbalık; sürekli olarak bir veya birkaç kişiyi kasıtlı olarak rahatsız etme, korkutma, fiziksel veya psikolojik olarak zarar verme durumudur. Zorbalık günümüzde her alanda görüldüğü gibi bilgi yuvası olarak adlandırdığımız okullarımızda da oldukça yaygın bir durum haline gelmiştir. Bu sebeptendir ki bu çalışmanın amacı ilkokul ve ortaokullarda yaşanmakta olan zorbalığı öğretmenlerin gözünden değerlendirip zorbalık hususunda görüşlerini incelemek ve zorbalığı önleme hususunda öneriler sunmaktır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseniyle yapılandırılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Sivas ilinde ilkokulda görev yapan 10 öğretmen ve ortaokulda görev yapan 10 öğretmen oluşturmaktadır. Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanacaktır. Veriler içerik analiz yöntemi ile analiz edilecektir. Yapılan bu araştırmada öğretmenlere göre zorbalığın ne olduğu, zorbalığın okul paydaşları tarafından bilinip bilinmediği, öğretmenlerin hangi davranışları zorbalık olarak ifade ettiği, öğretmen olarak uğradıkları zorbalık türleri, öğrencilerin uğramış oldukları zorbalık türleri, zorbalıkla karşılaştıklarında öğretmenlerin vermiş olduğu tepkiler, zorbalık karşısında öğrencilerin vermiş olduğu tepkiler, zorbalık ile mücadele kapsamında öğretmenlerin; okuldan, diğer öğretmenlerden, velilerden, öğrencilerden ve Milli Eğitim Bakanlığından beklentilerinin neler olduğu üzerine durulacaktır. Bulgular araştırma sonucunda paylaşılacaktır.

Anahtar kelimeler: Zorbalık, öğretmen, öğrenci, akran zorbalığı, zorbalığı önleme, okulda zorbalık, okul yönetimi

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

ÖĞRETMEN-VELİ İLİŞKİLERİNİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ BAĞLAMINDA DEĞERLENDİRİLMESİ

Yüksek Lisans Öğrencisi Ahmet SAVAŞ[1]
[1]Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi, Sivas
[1]ahmetsavas_5133@hotmail.com, [1]ORCID ID:0009-0004-1259-1079

Prof. Dr. Soner DOĞAN[2]
[2]Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi, Sivas
[2]snr312@gmail.com [2]ORCID ID: https://orcid.org/ 0000-0003-2013-3348

ÖZET

Eğitimin sacayağını öğretmen, öğrenci, veli oluşturmaktadır. Eğitimin sağlıklı ve nitelikli bir şekilde ilerleyebilmesi, bu sacayaklarının dengede durmasıyla mümkündür. Öğrencilerin eğitimde maksimum performansa ulaşmaları ve sağlıklı gelişim göstermeleri, öğretmen - veli uyumuyla mümkündür. Çünkü veli, öğrenci ile öğretmen arasında köprü vazifesi görmektedir. Öğrencilerin akademik, sosyal, kişisel gelişimlerinde ve yaşanabilecek disiplin sorunlarının engellenmesinde öğretmen – veli uyumu ile işbirliğinin önemi büyüktür. Bu durum sağlıklı iletişimle mümkündür. Bu anlamda velilerin öğretmenlerden beklentileri olacağı gibi, öğretmenlerin de velilerden beklentileri söz konusudur. Eğitimin mihenk taşı öğretmenler olduğu için, öğretmenle kurulacak ilişkide velilerden beklentiler çocukların gelişiminde önem arz etmektedir. Velilerin üzerlerine düşen sorumlulukları yerine getirmeleri öğretmenlerin yükünü hafifletmektedir. Fakat sorumluluklar yerine getirilirken, bazen iletişimden kaynaklı problemler yaşanabilmektedir. Veliler, öğretmenle ilişkilerinde sınırları ihlal edebilmektedir. Araştırmanın amacı, öğretmen–veli ilişkilerinde öğretmenin gözünden; veli kavramı, öğretmenlerin yaşadığı sıkıntıların, iletişim engellerinin neler olduğu ve veli ile olan ilişkilerin nasıl olması gerektiği hakkında fikir edinmektir. Çalışmada nitel durum deseninden yararlanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu Sivas ilinden 7 ve Osmaniye ilinden 1 öğretmenden oluşmaktadır. Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanıp içerik analizi yöntemi ile analiz edilecektir. Araştırma kapsamında veli kavramı, öğretmen-veli ilişki biçimleri, velilerle yaşanılan sorunlar, iletişimde dikkat edilecek hususlar, öğretmenlerin velilerden beklentileri, daha iyi bir öğretmen –veli ilişkisi için meslektaşlardan, öğrencilerden, okul yönetiminden, Milli Eğitim Bakanlığı'ndan beklentilerin neler olduğu incelenecektir. Araştırmadan elde edilen sonuçlardan hareketle öğretmen – veli ilişkilerinin eğitime ve paydaşlara yansımaları değerlendirilecektir. Bulgular yapılan araştırmanın sonunda değerlendirilecektir.

Anahtar Kelimeler: Veli, öğretmen, öğrenci, okul yönetimi, öğrenci gelişimi, Milli Eğitim Bakanlığı.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

SCAMPER TEKNİĞİ İLE YÜRÜTÜLEN ÇALIŞMALARIN ANALİZİ: BİR METASENTEZ ÇALIŞMASI

Zeynep Zümra KIRAN
Ondokuz Mayıs Üniversitesi/Lisansüstü Eğitim Enstitüsü,
zeynepzumrakiran@gmail.com - https://orcid.org/0009-0007-9540-4559

Doç. Dr. Özlem ÖZÇAKIR SÜMEN
Ondokuz Mayıs Üniversitesi/Eğitim Fakültesi,
ozlem.ozcakir@omu.edu.tr - https://orcid.org/0000-0002-5140-4510

ÖZET

SCAMPER tekniği yaratıcılığı geliştiren bir tekniktir ve yönlendirilmiş beyin fırtınası olarak bilinmektedir. Bu teknik "yerine koy, birleştir, uyarla, değiştir, başka amaçla kullan, ortadan kaldır ve tersine çevir" aşamalarından oluşan ve bir fikri farklı açılardan sorgulayarak daha yaratıcı çözümler bulunmasını sağlayan bir yöntemdir. Bu çalışmanın amacı son dönemde eğitim alanında sıklıkla kullanılan SCAMPER tekniği konusundaki çalışmaları bütüncül bir yaklaşımla analiz etmektir. Doküman analizi deseninde gerçekleştirilen araştırmada 2021-2026 yılları arasında ulusal ve uluslararası veritabanlarında SCAMPER tekniği konusunda yayımlanan bilimsel çalışmalar analiz edilmiştir. Dâhil etme ve hariç tutma kriterleri doğrultusunda Web of Science, ProQuest, YÖK Ulusal Tez Merkezi, JSTOR, ScienceDirect, Springer Nature, Taylor & Francis, TR Dizin ve Google Akademik veritabanları taranarak çalışmalar belirlenmiştir. Tarama stratejisinde, ilgili veritabanlarının arama motorlarında "SCAMPER", "SCAMPER tekniği", "SCAMPER technique" anahtar kelimeleri kullanılarak başlıklarında bu kavramları içeren, tam metin erişimine açık çalışmalar odak noktasına alınmıştır. Analize dahil edilen çalışmalar yayın yılı, amaç, yöntem, desen, örneklem düzeyi, veri toplama aracı, veri analiz yöntemi, uygulama süresi, sonuçlar ve öneriler açısından içerik analizi yoluyla incelenmiştir. Çalışmada ulaşılan sonuçlar ilgili literatür ışığında tartışılmıştır.
Anahtar Kelimeler: Metasentez, SCAMPER tekniği, yaratıcılık.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

1. GİRİŞ

Yaratıcılık bütün insanların sahip olduğu, geliştirilebilen bilişsel bir beceridir (Davaslıgil, 1994). Torrance (1966) yaratıcılığı "sorunlara, yetersizliklere, bilgi eksikliğine, mevcut olmayan elemanlara, uyumsuzluklara karşı duyarlı olma, güçlükleri belirleme, çözümler arama tahminler yapma ve eksikliklerle ilgili olarak hipotezler kurma ya da hipotezleri değiştirme, çözüm yollarından birini seçme ve deneme, yeniden deneme, daha sonra da sonuçları ortaya koyma" olarak tanımlamaktadır (Akt: Sungur 1997, Rıza 1999). San (2018, s. 46-47) ise "daha önceden kurulmamış ilişkiler arasında ilişkiler kurabilme, böylece yeni bir düşünce şeması içinde yeni yaşantı, deneyim, fikir ve ürünler ortaya koyabilme ya da anlam evrenimizi yeniden yapılandırma, bireyler için ya da kültür için gerçekliğe uygun bir yenilik katma" olarak tanımlamıştır. Yaratıcılıkta kendine güven önemlidir (San, 2018). Bu nedenle yaratıcılık "yeni, özgün ve beceriye dayalı bir ürün olarak ortaya çıkmış veya henüz ürüne dönüşmemiş, kendine özgü bir problem çözme sürecini içeren, kişinin zekâ unsurlarını da özgün ve üretime dönük kullandığı bir bilişsel yetenektir" (Aslan, 2001, s. 20). Bu yönüyle yaratıcılık becerisi, insanın gelişim sürecinin ve yaşamının temel bileşenlerinden biri olarak kabul edilmektedir (Özden, 2005).

Yaratıcılık becerisinin gelişiminde çocukluktan itibaren alınan eğitimin önemli olduğu söylenebilir. Erken çocukluk döneminde çocuklara sunulan zengin öğrenme ortamlarının ve yaratıcı etkinliklerin, çocukların yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimini desteklediği bilinmektedir (Sak, 2014). Bu dönemlerde çocukların hayal gücünün daha esnek olması ve öğrenmeye açık bir yapıda bulunmaları, yaratıcı potansiyelin şekillenmesinde önemli bir fırsat sunmaktadır. Zenginleştirilmiş öğrenme deneyimlerinin ve uygun eğitim uygulamalarının, bireyin ilerleyen yıllardaki yaratıcı performansını olumlu yönde etkilediği belirtilmektedir (Bloom, 1985; Guilford, 1967). Bu nedenle eğitim süreçlerinin, yaratıcılığı destekleyecek şekilde planlanması ve uygulanması büyük önem taşımaktadır.

Yaratıcılığın geliştirilmesinde birçok eğitim yöntem ve teknikleri kullanılmaktadır. Bunlardan en yaygın kullanılan yöntemlerden biri beyin fırtınasıdır. Bu yöntem, bireylerin eleştirilme kaygısı yaşamadan hızlı ve serbest biçimde fikir üretmelerine imkân tanır ve özellikle grup çalışmalarında çok sayıda alternatif düşüncenin ortaya çıkmasını sağlar (Isaksen & Gaulin, 2005). Bir diğer önemli yaklaşım problem temelli öğrenme (PTÖ) olup, öğrencilerin gerçek yaşam problemleri üzerinden araştırma yapmalarını ve çözüm üretmelerini teşvik eder.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Bu süreç hem eleştirel düşünmeyi hem de yaratıcı düşünme becerilerini birlikte geliştirmektedir (Hmelo-Silver, 2004; Zhan, He & Zhong, 2024). Bunlara ek olarak drama, rol oynama, oyun temelli öğrenme ve dijital öğrenme ortamları da öğrencilerin hayal gücünü destekleyerek öğrenme sürecini daha etkileşimli hâle getirmekte ve yaratıcılığı güçlendirmektedir (Lee, 2023). Yaratıcılığı geliştiren daha yeni bir yöntem SCAMPER tekniğidir.

SCAMPER, Eberle (1996) tarafından geliştirilmiş bir yaratıcı düşünme aracı olarak tanımlanır ve mevcut bir fikrin belirli dönüşümler yoluyla yeniden ele alınmasını temel alır. Bu dönüşümler; Yerine koyma (Substitute), Birleştirme (Combine), Uyarlama (Adapt), Değiştirme (Modify), başka amaçla kullanma (Put to other use), Eleme (Eliminate) ve Tersine çevirme (Reverse) basamaklarından oluşur. SCAMPER'ın aşamaları şunlardır (Oran & Uçar, 2025):

1. Yer Değiştirme (Substitute): Bir aracın, nesnenin, fikrin, sürecin herhangi bir bileşenini farklı bir bileşenle değiştirmektir.
2. Birleştirme (Combine): Birbirinden farklı araç-gereç, fikir, nesneleri bir araya getirerek yeni bir bütün-fikir oluşturmaktır.
3. Uyarlama (Adapt): Bir araç-gereci, nesneyi, fikri farklı bir amaca uygun hale getirmek için uyarlama yapma sürecidir.
4. Değiştirme (Modify): Bir araç-gerecin, nesnenin boyutunu, rengini, işlevini, vb. değiştirmektir.
5. Başka amaçla kullanma, Uyarlama (Put to other uses): Araç-gerecin, nesnenin farklı bir amaç için nasıl kullanılabileceğinin keşfedilmesi sürecidir.
6. Eleme (Eliminate): Bir araç-gerecin, nesnenin, sürecin belirli bir bileşeninin çıkarılması durumunda ne olacağına dair fikir ve yorumlar üretilmesidir.
7. Tersine Çevirme, Düzenleme (Reverse, Rearrange): Bir araç-gerecin, nesnenin, sürecin planının veya düzeninin değiştirilerek araca-nesneye yeni bir bakış açısı geliştirilmesidir.

Literatür incelendiğinde eğitim alanında yapılan araştırmalar, SCAMPER tekniğinin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri üzerinde olumlu etkiler oluşturduğunu göstermektedir. Kethüda (2022) tarafından yürütülen çalışmada, okul öncesi dönem çocuklarına yönelik hazırlanan SCAMPER farkındalık eğitiminin, çocukların özgün fikir üretme ve nesneleri farklı amaçlarla kullanma becerilerini anlamlı düzeyde geliştirdiği saptanmıştır. Yıldız ve Gökçek (2020) tarafından yapılan bir çalışmada, fen bilimleri dersinde uygulanan SCAMPER

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

tekniğinin 7. sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerini anlamlı düzeyde artırdığı tespit edilmiştir. Özellikle erken çocukluk döneminde yapılan deneysel çalışmalar, SCAMPER uygulamalarının çocukların hayal gücü, akıcılık ve özgünlük düzeylerini anlamlı şekilde artırdığını ortaya koymuştur (Kaytez & Aytar, 2016). Ayrıca öğretmen adayları ve yetişkenlerle de bu konuda çalışmalar yürütülmektedir. Örneğin, Can (2014) tarafından okul öncesi öğretmen adaylarıyla yürütülen araştırmada, SCAMPER eğitiminin adayların esneklik ve özgünlük gibi yaratıcılık alt boyutlarını geliştirdiği sonucuna varılmıştır. SCAMPER uygulamalarının öğretmen adaylarının yaratıcı yazma becerilerini, alternatif düşünme kapasitesini ve ders tasarlama becerilerini geliştirdiği rapor edilmiştir (Yaman & Yalçın, 2020).

SCAMPER ile ilgili yapılan çalışmaların son dönemde yoğunlaştığı ve farklı eğitim kademelerinde birçok çalışma yürütüldüğü görülmektedir. Bu çalışmanın amacı literatürde son dönemde SCAMPER ile ilgili yürütülen çalışmaları metasentez yöntemiyle bütüncül biçimde analiz etmektir. Çalışmanın bu konuda artan sayıda çalışmayı toplu biçimde analiz ederek sonuçlarını sunması bakımından literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda çalışmanın araştırma soruları şu şekilde sıralanabilir:

2021-2026 yılları arasında SCAMPER tekniği ile yürütülen çalışmalar

1. Yılları
2. Türleri
3. Yöntemleri
4. Desenleri
5. Örneklem düzeyleri
6. Örneklem büyüklükleri
7. Örneklem seçim yöntemleri
8. Veri toplama araçları
9. Veri analiz yöntemleri
10. Ulaşılan sonuçlar açısından nasıl dağılım göstermektedir?

2. YÖNTEM

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Bu çalışma meta-sentez yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Meta-sentez, istatistiksel yöntemler yerine her çalışmanın bulgularını tanımlamak ve açıklamak için betimleyici ifadeler kullanan bir yöntemdir (DeWittBrinks ve Rhodes, 1992). Meta-sentezin amacı sadece araştırma bulgularını bir bütün halinde toplamak değil, aynı zamanda onları yorumlamak ve böylece olayın doğasına ilişkin genel bir anlayışa ulaşmaktır. Meta-sentezde, veriler yeni bir teknik veya yeni bir soru aracılığıyla yeniden analiz edilir. Meta-sentez bulguların özetlenmesi, zıt bulguların birleştirilmesi ve bulguların sentezi ve yorumlanmasıyla ilgili bir dizi kuralı kapsayan sistematik bir yaklaşımdır (Sandelowski & Barroso, 2003). Bu meta-sentez çalışmasında ise SCAMPER konusunda yayımlanan bilimsel çalışmaların sistematik biçimde analiz edilmesi amaçlanmıştır.

2.1. Dahil Etme ve Hariç Tutma Kriterleri

Bu metasentez çalışmasında 2021-2026 yılları arasında ulusal ve uluslararası veri tabanlarında SCAMPER tekniği konusunda yayımlanan bilimsel çalışmalar analiz edilmiştir. Dâhil etme ve hariç tutma kriterleri doğrultusunda Web of Science, ProQuest, YÖK Ulusal Tez Merkezi, JSTOR, ScienceDirect, Springer Nature, Taylor & Francis, TRDizin ve Google Akademik veri tabanları taranarak çalışmalar belirlenmiştir. Tarama stratejisinde, ilgili veri tabanlarının arama motorlarında “SCAMPER”, "SCAMPER tekniği", “SCAMPER technique” anahtar kelimeleri kullanılarak başlığında, anahtar kelimelerinde veya özetinde bu değişkenleri içeren, tam metin erişimine açık, eğitim bilimleri alanında yürütülen çalışmalar odak noktasına alınmıştır. Mimari, mühendislik, gastronomi, sanat, vb. alanlarda yürütülen çalışmalar kapsam dışı bırakılmıştır. Literatür taraması, meta analiz, meta sentez, etkinlik geliştirme, materyal tasarlama, vb. türdeki çalışmalar da kapsam dışı bırakılmıştır. Literatür taramasında ulusal, uluslararası makale ve lisansüstü tezler araştırma kapsamına dahil edilmiş; araştırma raporları, konferans bildirileri ve kitap bölümleri kapsam dışı bırakılmıştır. Yaratıcılık konusunda yürütülen çalışmalarda değişken olarak tek başına SCAMPER kullanılanlar dahil edilmiş, farklı yaratıcılık teknikleriyle birlikte SCAMPER kullanılanlar (beyin fırtınası, zihin haritası, ASIT, vb.) kapsam dışı bırakılmıştır. Tüm dahil etme ve hariç tutma kriterleri uygulandıktan sonra metasenteze toplam 32 çalışma dahil edilmiştir.

2.2. Veri Analizi

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Metasenteze dahil edilecek çalışmalar dahil etme ve hariç tutma kriterleri doğrultusunda tek tek incelenerek belirlenmiş ve ardından sırayla kodlanmıştır (M1, M2,..). Çalışmanın araştırma soruları dikkate alınarak bir Excel tablosu oluşturulmuştur. Belirlenen çalışmalar araştırma soruları çerçevesinde doküman analizi ile analiz edilerek Excel tablosuna işlenmiştir. Analize dahil edilen çalışmalar yayın yılı, türü, yöntem, tasarım, örneklem düzeyi, örneklem büyüklüğü, örneklem seçim yöntemi, veri toplama aracı, veri analiz yöntemi, sonuçlar açısından incelenmiştir. Tüm çalışmalar analiz edildikten sonra elde edilen bulgular araştırma soruları çerçevesinde tablolara dönüştürülmüş ve frekans değerleriyle sunulmuştur. Veri analizinin güvenirliğini sağlamak amacıyla analiz sonuçları uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanın analiz sonuçlarını çalışmalarla karşılaştırarak incelemesi sağlanmış ve uzman dönütlerine göre analiz sonuçları tekrar düzenlenmiştir.

3. BULGULAR

3.1. Çalışmaların yıllarına göre dağılımına ait bulgular

Metasenteze dahil edilen çalışmalar yıllarına göre incelendiğinde elde edilen sonuçlar Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Çalışmaların yıllarına göre dağılımı

Yıllar	Çalışmalar	f
2021		0
2022	M11, M32	2
2023	M1, M5, M6, M19, M20, M21, M22, M23, M28, M29	10
2024	M16, M17, M24, M25, M31	5
2025	M2, M3, M4, M7, M8, M9, M10, M12, M14, M15, M18, M27, M30	13
2026	M13, M26	2
TOPLAM		32

Tablo 1 incelendiğinde SCMAPER konusunda 2021 yılında hiç çalışma olmadığı, en çok çalışmanın ise 2025 yılına ait olduğu (f=13) görülmektedir.

3.2. Çalışmaların türlerine göre dağılımına ait bulgular

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Çalışmalar türlerine göre incelendiğinde elde edilen sonuçlar Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Çalışmaların türlerine göre dağılımı

Türü	Çalışmalar	f
Makale	M1, M2, M3, M4, M5, M6, M7, M8, M9, M10, M11, M12, M24, M25, M26, M27, M28, M29, M30, M31, M32	21
Yüksek lisans tezi	M13, M14, M15, M16, M17, M19, M20, M21, M22, M23	10
Doktora tezi	M18	1
TOPLAM		32

Tablo 2 incelendiğinde, belirtilen yıllar arasında yürütülen çalışmaların en fazla makale türüne (f=21), en az ise doktora tezi türüne (f=1) ait olduğu görülmüştür.

3.3. Çalışmaların yöntemlerine göre dağılımına ait bulgular

Metasenteze dahil edilen çalışmalar yöntemlerine göre incelendiğinde elde edilen sonuçlar Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Çalışmaların yöntemlerine göre dağılımı

Yöntem	Çalışmalar	f
Nicel	M1, M3, M4, M9, M11, M16, M17, M19, M20, M21, M23, M24, M25, M26, M30, M31, M32	17
Nitel	M5, M15, M28, M29	4
Karma	M2, M6, M7, M8, M10, M12, M13, M14, M18, M22, M27	11
Toplam		32

Tablo 3 incelendiğinde SCAMPER konusunda yürütülen en fazla çalışmanın nicel yöntemine (f=17) ait olduğu, en az ise nitel yöntemine (f=4) ait olduğu görülmektedir. Karma yöntemle 11 çalışma (f=11) gerçekleştirilmiştir.

3.4. Çalışmaların desenlerine göre dağılımına ait bulgular

SCAMPER konulu çalışmalar desenlerine göre analiz edilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Çalışmaların desenlerine göre dağılımı

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Desen	Çalışmalar	f
Deneysel	M1, M2, M3, M4, M6, M7, M8, M9, M11, M12, M13, M14, M16, M17, M19, M20, M21, M22, M23, M24, M25, M26, M30, M31, M32	25
Tanımlayıcı/ Betimsel/ Karma	M10, M18	2
Durum çalışması	M5, M6, M13	3
Eylem Araştırması	M15, M28	2
Belirtilmemiş	M28, M29	2
Toplam		34

Tablo 4 incelendiğinde, belirlenen yıllar arasında en fazla çalışmanın deneysel desene (f=25) ait olduğu görülmektedir. Bunun dışında tanımlayıcı (betimsel/karma) desende f=2, durum çalışması deseninde f=3, eylem araştırması deseninde f=2 çalışmanın yürütüldüğü görülmektedir. Hiç desen belirtilmeyen çalışmalar da (f=2) mevcuttur. Bazı karma yöntemli çalışmalar iki desen içerdiğinden toplam çalışma sayısı f=34 olarak görülmektedir.

3.5. Çalışmaların örneklem düzeylerine göre dağılımına ait bulgular

Çalışmalar örneklem düzeylerine göre analiz edildiğinde elde edilen sonuçlar Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Çalışmaların örneklem düzeylerine göre dağılımı

Örneklem Düzeyi	Çalışmalar	f
Okulöncesi	M11, M16, M19, M21, M23, M31	6
İlkokul	M5, M13, M15, M20, M30	5
Ortaokul	M7, M14, M17, M22, M26	5
Lise	M24	1
Üniversite	M1, M2, M3, M4, M6, M8, M9, M10, M12, M18, M25, M27, M32	13
Yetişkin	M18, M29	2
Toplam		32

Tablo 5'te görüldüğü üzere, çalışmalar örneklem düzeylerine göre en fazla üniversite öğrencileriyle (f=13) yürütülmüştür. Daha sonra sırasıyla okul öncesi (f=6), ilkokul (f=5),

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

ortaokul (f=5), yetişkin (f=2) örneklemleriyle çalışmalar gerçekleştirilmiştir. En az çalışma lisa (f=1) öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir.

3.6. Çalışmaların örneklem büyüklüklerine göre dağılımına ait bulgular

Çalışmalar örneklem büyüklüklerine göre incelenmiş ve sonuçlar Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Çalışmaların örneklem büyüklüklerine göre dağılımı

	Çalışmalar	f
1-30 arası	M1, M4, M9, M15, M27, M29	6
31-50 arası	M6, M7, M11, M14, M16, M17, M19, M22, M23, M25	10
50-100 arası	M2, M5, M12, M13, M20, M24, M26, M31	8
100 ve üzeri	M3, M8, M10, M12, M18, M19, M30, M32	8
Toplam		32

Tablo 6 incelendiğinde, çalışmaların çoğunluğunun örneklem büyüklüğünün 31-50 arasında (f=10) olduğu görülmektedir. Ancak 50-100 arası örneklemle yürütülen f=8 çalışma, 100 ve üzeri örneklemle yürütülen f=8 çalışma ve 1-30 arası örneklemle yürütülen f=6 çalışma olduğu belirlenmiştir.

3.7. Çalışmaların örneklem seçim yöntemlerine göre dağılımına ait bulgular

Çalışmalar örneklem seçim yöntemlerine göre incelendiğinde elde edilen sonuçlar Tablo 7'de görülmektedir.

Tablo 7. Çalışmaların örneklem seçim yöntemlerine göre dağılımı

Örneklem Seçim Yöntemi	Çalışmalar	f
Random-Seçkisiz	M2, M6, M8, M11, M13, M23, M30, M31, M32	9
Kolay Ulaşılabilir	M16	1
Amaçlı Örnekleme	M4, M6, M10, M15, M18, M24	6
Uygun Örneklem	M3, M5, M7, M14, M19, M20, M21, M22, M25	9
Belirtilmemiş	M1, M9, M12, M17, M25, M27, M28, M29	8
Toplam		33

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Tablo 7'de görüldüğü üzere, örneklem seçim yöntemine göre çalışmaların random -seçkisiz (f=9) ve uygun örneklem (f=9) yönteminde eşit sayıda olduğu görülmektedir. Bunun dışında amaçlı örnekleme ile gerçekleştirilen f=6, kolay ulaşılabilir örnekleme ile gerçekleştirilen f=1 çalışma mevcuttur. Bazı çalışmalarda ise örneklem seçim yöntemi belirtilmemiştir (f=8).

3.8. Çalışmaların veri toplama araçlarına göre dağılımına ait bulgular

Metasenteze dahil edilen çalışmalar veri toplama araçlarına göre incelendiğinde elde edilen sonuçlar Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. Çalışmaların veri toplama araçlarına göre dağılımı

Veri Toplama Araçları	Çalışmalar	f
Başarı Testi	M1, M7, M8, M11, M12, M14, M16, M17, M31, M32	10
Ölçek/Anket	M2, M4, M9, M12, M13, M15, M17, M18, M19, M20, M21, M22, M23, M24, M25, M26, M27, M29	18
Görüşme Formu	M2, M5, M8, M10, M13, M14, M15, M17, M18, M22	10
Gözlem Formu	M27	1
Rubrik	M6, M8, M15, M25	4
Belirtilmemiş	M28	1
Toplam		44

Tablo 8 incelendiğinde, çalışmalarda veri toplama aracı olarak en fazla ölçek-anket (f=18) kullanıldığı görülmektedir. Bununla birlikte başarı testi f=10, görüşme formu f=10, rubrik f=4, gözlem formu f=1 kullanılan çalışmalar da yürütülmüştür.

3.9. Çalışmaların veri analiz yöntemlerine göre dağılımına ait bulgular

Çalışmalar veri analiz yöntemlerine göre incelenmiş ve bulgular Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. Çalışmaların veri analiz yöntemlerine göre dağılımı

Veri Analiz Yöntemleri	Çalışmalar	f

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Nicel Analizler (T Testi, ANOVA, Kruskal Wallis, Mann Whitney-U)	M1, M2, M3, M4, M6, M7, M8, M9, M10, M11, M12, M13, M14, M15, M16, M17, M18, M19, M20, M21, M22, M23, M24, M25, M26, M27, M30, M31, M32	29
İçerik Analizi	M5, M7, M8, M14, M15, M18, M29	7
Betimsel Analiz	M6, M18, M26, M27, M28	5
Toplam		41

SCAMPER konusunda yürütülen çalışmalar veri analiz yöntemlerine incelendiğinde Tablo 9'da görüldüğü üzere çalışmalarda en fazla nicel (f=29) analiz teknikleri kullanılmıştır. Bunun dışında içerik analizi f=7 ve betimsel analiz f=5 kullanılan çalışmalar da gerçekleştirilmiştir.

3.10. Çalışmaların ulaşılan sonuçlara göre dağılımına ait bulgular

Çalışmalar sonuçlarına göre incelenmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. Çalışmaların ulaşılan sonuçlara göre dağılımı

Sonuç	Çalışmalar	f
Pozitif Sonuç	M1, M2, M3, M4, M5, M6, M7, M8, M10, M11, M12, M13, M14, M15, M16, M17, M18, M21, M23, M24, M25, M26, M27, M28, M29, M30, M31	27
Katkısı Yok/Anlamlı Fark Yok	M19, M22	2
Zayıf Gelişim	M9, M20, 32	3
Toplam		32

Tablo 10 incelendiğinde, çalışmalarda SCAMPER tekniğinin etkisine ilişkin en fazla pozitif sonuçlara (f=27) ulaşıldığı görülmektedir. Zayıf gelişim f=3 ve katkısı yok/anlamlı fark yok f=2 sonucuna ulaşılan çalışmalar da olmuştur.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Yaratıcılık 21. yüzyıl becerileri kapsamında günümüzde bireylerin sahip olması gereken önemli bir beceridir. SCAMPER tekniği yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesinde oldukça etkili bir yöntem olup, son dönemde literatürde yoğun biçimde çalışılmaktadır. SCAMPER özellikle aktif öğrenme ilkelerine ve günümüzün güncel eğitim yaklaşımlarına uygun, etkili öğrenmeyi sağlayan bir tekniktir. Bu doğrultuda bu çalışma literatürde SCAMPER tekniği konusunda

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

yürütülen artan sayıdaki çalışmaları metasentez yöntemiyle bütüncül biçimde incelemek ve toplu biçimde analiz etmek için yürütülmüştür. Araştırmada özellikle 2021-2026 yılları arasında ulusal ve uluslararası veri tabanlarında SCAMPER tekniği konusunda yayımlanan bilimsel çalışmalar dâhil etme ve hariç tutma kriterleri doğrultusunda belirlenerek incelenmiştir. Sonuçlar araştırmaların yıllarına göre en fazla 2025 yılında yoğunlaştığını, 2021 yılında ise hiç çalışma yürütülmediğini göstermiştir. Bu sonuçlar SCAMPER tekniğinin son yıllarda ulusal ve uluslararası alanda yoğun biçimde çalışıldığını ortaya koymuştur. Bu sonuç ışığında literatürde SCAMPER tekniğinin öneminin henüz anlaşıldığı ve çalışmaların buna göre arttığı ifade edilebilir.

Bulgular lisansüstü tezlerden daha çok makale türünde çalışma yürütüldüğünü göstermiştir. Bu sonuç araştırmacıların çalışmalarını daha hızlı yayımlanabilen ve daha geniş akademik kitlelere ulaşabilen makaleler aracılığıyla paylaşmayı tercih etmesinden kaynaklanmış olabilir. Ayrıca bu alandaki lisansüstü tez sayısının görece az olması, konunun üniversitelerde henüz yeterince derinlemesine ele alınmadığını da göstermektedir. Çalışmalar yöntemlerine göre çoğunlukla nicel araştırma türünde toplanmıştır. Ancak sürece yönelik nitel ve karma çalışmaların da yürütüldüğü tespit edilmiştir. Bu bulguya paralel biçimde çalışmalar desenler açısından incelendiğinde deneysel desenin ön plana çıktığı tespit edilmiştir. Bu sonuç tekniğin etkisinin belirlenmesine yönelik müdahale çalışmalarının alanyazında yoğun biçimde yürütüldüğünü göstermiştir. Çalışmalar en fazla üniversite öğrencileri ile yürütülmüş, yetişkin örnekleminde ise en az sayıda kalmıştır. Bu durum SCAMPER tekniğinin üniversite öğrencileri üzerindeki etkilerini ortaya koyması açısından olumlu görülebilir. Ancak diğer eğitim kademelerindeki sonuçlar açısından literatürün daha sığ kalmasına neden olduğu biçiminde de yorumlanabilir. Örneklem seçim yöntemlerinde nicel desene uygun biçimde random örneklem yöntemi yoğun biçimde uygulanmıştır. Veri toplama araçlarında nicel ölçme araçlarından ölçekler (anketler) çalışmalarda ağırlıklı olarak kullanılmıştır. Ancak farklı nitel veri toplama araçları da kullanılmıştır. Nitel ölçme araçlarının azlığı, çalışmaların yöntem ve desenlerine bağlı olarak nitel çalışma sayısına göre sınırlı kaldığı biçiminde yorumlanabilir. Analizlerde de nicel analiz teknikleri ön plana çıkmıştır. Çalışmaların sonuçları metasentezle toplu biçimde analiz edildiğinde, çalışmalarda ağırlıklı olarak pozitif sonuçlara ulaşılmıştır. Bu bulgu SCAMPER tekniğinin etkili ve faydalı bir yöntem olduğunu ortaya koymuştur.

Çalışma sonucunda şu öneriler yapılabilir:

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

1. Alanyazında SCAMPER konusunda yürütülen çalışmaların ağırlıklı olarak nicel yöntemlerle yürütüldüğü tespit edilmiştir. Ancak tekniğin öğrencilerin öğrenme ve yaratıcılık süreçlerine etkileri nitel yöntemlerle daha derinlemesine ve ayrıntılı biçimde çalışılabilir.
2. Çalışmalarda makale ağırlığının fazla olması, alanın teorik ve uygulamalı araştırmalarda aktif olduğunu, ancak uzun soluklu, kapsamlı tez çalışmalarına da ihtiyaç duyulduğunu ortaya koymuştur.
3. Üniversite öğrencilerinin yanısıra diğer eğitim kademelerinde de tekniğin etkilerinin araştırılması gerekmektedir.
4. Çalışmalarda örneklem seçim yöntemlerinin belirtilmesi akademik yazım açısından gerekli ve önemlidir. Makale raporlanmasında dikkat edilmesi gerekmektedir.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

KAYNAKÇA

*ALKaab, S. N. S. (2024). Improving students' creative writing ability through SCAMPER technique. *Theory and Practice in Language Studies, 14*(5), 1576-1581. https://doi.org/10.17507/tpls.1405.31

*Al Tooq, Z. E. (2025). The effect of using SCAMPER technique in developing creative problem-solving skills for academic problems in the subject of "Study Skills" for foundation year students at the Bahrain Teachers College. *Journal of Educational & Psychological Sciences, 26*(1), 425-448. http://dx.doi.org/10.12785/jeps/260114

*Ariyani, Y. D., Wilujeng, I., Sari, I. P., & Wahyudi, A. (2025). Scamper project teaching: Assessing Creative Self-Efficacy (CSE) and Creative Personal Identity (CPI) to foster creativity in elementary school. *The New Educational Review, 80*(2), 246–263. https://doi.org/10.15804/tner.2025.80.2.17

Aslan, E. (2001). Kavram Boyutunda Yaratıcılık, Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 16, (2),15-22.

*Aydemir, F. (2023). A method to foster imagination while having fun; preschool teachers' perceptions about the SCAMPER technique. *International Journal of Eurasian Education and Culture, 8*(22), 1268-1313. http://dx.doi.org/10.35826/ijoecc.713

*Azizah, D. N., Sumarmi, S., Purwanto, P., Suharto, Y., & Wulandari, F. (2024). The influence of PjBSL (Project Based Scamper Learning) on creative thinking skills in high school students. *Eurasian Journal of Educational Research, 113*, 1-24. https://doi.org/10.14689/ejer.2024.113.01

*Baki, Y. (2023). SCAMPER Tekniğinin yaratıcı yazma ve yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *11*(4), 911-935.

*Bayrak, A. (2025). *Okul dışı öğrenme ortamları dersi öğretim programının geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi* (Tez No. 981893) [Doktora tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Bloom, B. S. (1985). *Developing talent in young people*. Ballantine Books.

*Boonpracha, J. (2023). SCAMPER for creativity of students' creative idea creation in product design. *Thinking Skills and Creativity*, *48*, Makale 101282. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101282

*Bui, H. T. T., Amrita, K., & Nguyen, T. T. T. (2025). Exploring the impact of project-based learning with scamper and trello on creative thinking of engineering students. *European Journal of Engineering Education*, *50*(5), 948–965.

Can, M. (2014). Okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcılık alt boyutlarının geliştirilmesinde SCAMPER eğitiminin rolü. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, *8*(2), 145-160.

*Chulvi, V., Ruiz-Pastor, L., Royo, M., & García-García, C. (2025). Design creativity in AI: Using the SCAMPER method. *Artificial Intelligence for Engineering Design, Analysis and Manufacturing*, *39*, Makale e13, 1-10.

*Çalışkan, A. (2025). *Scamper tekniğinin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma becerilerine ve kaygılarına etkisi* (Tez No. 981106) [Yüksek lisans tezi, Adıyaman Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

*Daldal, A. (2024). *Scamper temelli etkinliklerin okul öncesi dönem çocuklarının yaratıcı düşünme becerilerine etkisinin incelenmesi* (Tez No. 921285) [Yüksek lisans tezi, Aksaray Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Davaslıgil, Ü. (1994). "Yüksek Gizilgüce Sahip Lise Öğrencilerinin Yaratıcılıkları Üzerine Bir Deneysel Araştırma". Marmara üniversitesi. Atatürk Eğitim Fakültesi. Eğitim Bilimleri Dergisi. 6, İstanbul.

*Davletova, A., Nazarova, A., Alzhanova, A., & Lazareva, Y. (2025). How does student creativity depend on teaching methods at the institute? Modern information technologies for education and creativity as manifestations of the specifics of the psyche. *Cogent Education, 12*(1), Makale 2482502.

DeWitt-Brinks, D., & Rhodes, S. C. (1992, May). *Listening instruction: A qualitative meta-analysis of twenty-four selected studies* [Bildiri sunumu]. International Communication Association Yıllık Toplantısı, Miami, FL, Amerika Birleşik Devletleri.

Eberle, B. (1996). *SCAMPER: Games for imagination development*. Prufrock Press.

*Ekinci, İ. (2026). *İlkokul 3. sınıf fen bilimleri dersinde Scamper tekniğinin duyuşsal öğrenme bağlamında değerlendirilmesi* (Tez No. 995647) [Yüksek lisans tezi, Amasya Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

*Erkaya, A., & Yıldız Demirtaş, V. (2023). Özel yetenekli ve tipik gelişim gösteren ilkokul öğrencilerinin oyun parkı tasarımları: SCAMPER örneği. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 14*(2), 1345-1373.

*Farrokhnia, M., Noroozi, O., Baggen, Y., Biemans, H., & Weinberger, A. (2025). Improving hybrid brainstorming outcomes with computer-supported scaffolds: Prompts and cognitive

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

group awareness. *Computers & Education, 225*, Makale 105123. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2024.105123

*Gu, X., Ritter, S. M., Delfmann, L. R., & Dijksterhuis, A. (2022). Stimulating creativity: Examining the effectiveness of four cognitive-based creativity training techniques. *The Journal of Creative Behavior, 56*(3), 312–327. https://doi.org/10.1002/jocb.531

Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. McGraw-Hill.

Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-based learning: What and how do students learn? *Educational Psychology Review, 16*(3), 235–266.

*Hsu, W.-C., Yeh, Y.-C., & Chang, C.-Y. (2025). SCAMPER intervention enhances creative performance by activating goal-directed association brain networks in constrained product-design tasks. *Creativity Research Journal*. Erken görünüm. https://doi.org/10.1080/10400419.2025.2568322

İnan, S. (2023). *Scamper tekniği temelli yaşam becerileri eğitim programının 60-72 aylar arasındaki çocukların davranışlarına ve yaşam becerilerine etkisi* (Tez No. 857644) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Isaksen, S. G., & Gaulin, J. P. (2005). A reexamination of brainstorming research: Implications for research and practice. *Gifted Child Quarterly, 49*(4), 315–329.

Kaytez, N., & Aytar, A. (2016). Okul öncesi dönemde deneysel çalışmalar ve SCAMPER uygulamalarının çocukların hayal gücü ve özgünlük düzeylerine etkisi. *Yaratıcı Eğitim Dergisi, 4*(1), 12-28.

Kethüda, T. (2022). Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik hazırlanan SCAMPER farkındalık eğitiminin çocukların özgün fikir üretme becerilerine etkisi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, *10*(3), 312-325.

Lee, K. (2023). Digital learning environments and creativity development in education. *Journal of Educational Technology Studies*, *15*(2), 45–58.

*Nan, S. (2023). Scamper tekniği temelli yaşam becerileri eğitim programının 60-72 aylar arasındaki çocukların davranışlarına ve yaşam becerilerine etkisi (Tez No. 857644) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Oran, H., & Uçar, S. (2025). SCAMPER ile Yaratıcılığı Şekillendirmek: Okul Öncesinde SCAMPER Tekniği ile İlgili Hazırlanan Lisansüstü Tezlerin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Asya Studies*, *9*(33), 189-212.

Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve öğretme* (7. bs.). Pegem A Yayıncılık.

*Öztürk, A. (2025). *Birleştirilmiş sınıflarda biyotaklit ve SCAMPER uygulaması: Bir eylem araştırması* (Tez No. 935923) [Yüksek lisans tezi, Amasya Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

*Peksöz, M. (2023). *İlkokul 3. sınıf fen bilimleri dersinde Scamper tekniğinin akademik başarı, kalıcılık ve akademik benlik algısına etkisi* (Tez No. 803835) [Yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

*Perez Perez, J. E. (2025). Foresight and the SCAMPER technique: A combination of collective intelligence strategies for building innovation capacity. *Foresight*, *27*(2), 341–366.

*Polat, M., & Yılayaz, Ö. (2026). Investigation of the effect of SCAMPER technique on eighth grade students' academic achievement, environmental attitudes and science learning

motivations. *Participatory Educational Research (PER), 13*(1), 155-175. https://doi.org/10.17275/per.26.09.13.1

*Qashmer, A., Al-Anati, J., Dawoud, M., Al-Nasa'h, M., & Al-Ali, S. (2024). Effectiveness of a training program based on SCAMPER for developing creative thinking among kindergartners in Jordan. *Journal of Social Studies Education Research*, *15*(4), 67-84.

*Recepkethüda, R. (2024). *SCAMPER tekniğine dayalı etkinliklerin yaratıcı düşünmeye ve akademik başarıya etkisinin incelenmesi* (Tez No. 854326) [Yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Rıza, E.T. (1999). İlköğretim Türkçe derslerinde yaratıcılığı geliştirme teknikleri. IV. Ulusal Sınıf Öğretmenleri Sempozyumu, 6, Denizli, pp. 1-12.

Sak, U. (2014). *Üstün zekâlılar: Özellikleri, tanılanmaları, eğitimleri*. Vize Yayıncılık.

San, İ. (2018). *Yaratıcı drama ve müze*. Yeni İnsan Yayınevi.

Sandelowski, M., & Barroso, J. (2003). Classifying the findings in qualitative studies. *Qualitative Health Research*, *13*(7), 905–923.

Sungur, N. (1997). Yaratıcı Düşünme. İstanbul: Evrim Yayınları.

*Şahin, E. (2023). *Sosyal bilgiler dersi insanlar, yerler ve çevreler öğrenme alanının scamper tekniği ile işlenmesinin 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarısına etkisi ile öğrencilerin tekniğe ilişkin görüşleri* (Tez No. 831903) [Yüksek lisans tezi, Mardin Artuklu Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Torrance, E. P. (1966). The Torrance tests of creative thinking: Norms-technical manual. Research edition. Verbal tests, forms A and B. Figural tests, forms A and B. Princeton, NJ: Personnel Press.

Torrance, E. P. (1974). *Torrance tests of creative thinking*. Scholastic Testing Service.

*Turan, S. (2023). *Scamper düşünme tekniğinin 60-72 aylık çocukların problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerine etkisinin incelenmesi* (Tez No. 825474) [Yüksek lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

*Umurzakova, A. (2023). Effectiveness of Scamper technique in education. *American Journal of Social and Humanitarian Research*, *4*(3), 14-18.

Yaman, S., & Yalçın, M. (2020). Öğretmen adaylarının yaratıcı yazma, alternatif düşünme kapasitesi ve ders tasarlama becerilerinin SCAMPER uygulamalarıyla geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, *45*(202), 45-62.

Yıldız, F., & Gökçek, C. (2020). Fen bilimleri dersinde uygulanan SCAMPER tekniğinin 7. Sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerine etkisi. *Fen Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, *15*(2), 88-104.

*Ymani Zayed & Rabab Abdallah Elawady Abdou. (2025). SCAMPER Program: Developing Creative Artistic Skills among Kindergarten Children. *International Journal of Educational Sciences*, *38*(1-3), 99-104.

*Yüce, M. (2023). *SCAMPER uygulamalarının okul öncesi dönem çocuklarının bilişsel tempolarına etkisi* (Tez No. 791230) [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

*Yüzüak, A. V., & Recepkethüda, R. (2025). The effect of SCAMPER activities on 7th grade students' creative thinking, science achievement and perceptions. *Research in Science & Technological Education*. Erken görünüm. https://doi.org/10.1080/02635143.2025.2561122

*Xia, N., Haron, S. H., Huang, Y., & Niu, R. (2025). The effectiveness of CPS+ SCAMPER teaching mode and strategies on student creativity. *Thinking Skills and Creativity*, *56*, 101758.

Zhan, Y., He, X., & Zhong, L. (2024). Creativity and critical thinking in contemporary learning environments. *Thinking Skills and Creativity*, *51*.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

İLKOKUL BİRİNCİ SINIF UZAMSAL İLİŞKİLER KONUSUNA YÖNELİK DİNAMİK GEOMETRİ YAZILIMI İLE MATERYAL GELİŞTİRME ÇALIŞMASI

Nisanur SARIYILDIZ
Ondokuz Mayıs Üniversitesi/Lisansüstü Eğitim Enstitüsü,
sariyildiznisanur@gmail.com - https://orcid.org/0009-0004-1809-4444

Doç. Dr. Özlem ÖZÇAKIR SÜMEN
Ondokuz Mayıs Üniversitesi/Eğitim Fakültesi,
ozlem.ozcakir@omu.edu.tr - https://orcid.org/0000-0002-5140-4510

ÖZET

Dinamik geometri yazılımları geometri konularını hareketli nesneler aracılığıyla öğreten bilgisayar programlarıdır. Bunlardan özellikle GeoGebra en çok bilinen ve matematik derslerinde kullanılan ücretsiz bir dinamik geometri yazılımıdır. Bu çalışmada Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı birinci sınıf düzeyinde yer alan "Uzamsal İlişkiler" konusuna yönelik bir materyal geliştirilmesi amaçlanmıştır. Çalışma, programın birinci sınıf düzeyi Nesnelerin Geometrisi temasında yer alan "MAT.1.3.1. Hedefe ulaşmak için mesafeleri ve yönleri içeren yönergeleri çözümleyebilme" öğrenme çıktısına yönelik bir materyal tasarlanması ve etkinlik oluşturulmasını içermektedir. Bu öğrenme çıktısı önceki ilkokul matematik dersi öğretim programlarında yer almayan yeni ve bağımsız bir öğrenme çıktısı olduğu için bu alanda görev yapan tecrübeli eğitimciler için yabancı kalmaktadır. Bu nedenle çalışmada özellikle bu boşluğu doldurmak için bir materyal geliştirilerek alana sunulması hedeflenmiştir. Materyal GeoGebra yazılımında koordinat düzleminde hedefler belirlenerek başlangıç noktası ve hedef arasında mesafe ve yönleri içeren kavramları kullanarak yönerge oluşturulmasını içermektedir.

Anahtar Kelimeler: Dinamik geometri yazılımı, GeoGebra, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Uzamsal İlişkiler.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

1. GİRİŞ

Matematik bireylerin günlük hayatlarını sürdürülebilmeleri için sahip olmaları gereken önemli bir yeterliliktir. Bu yüzden hayatımızda önemli bir yere sahiptir. Matematik aritmetik, cebir, geometri gibi sayı ve ölçü temeline dayanarak niceliklerin özelliklerini inceleyen bir bilimdir (Türk Dil Kurumu [TDK], 2021). Matematiğin bilim ve teknolojinin gelişiminde önemli bir yeri vardır, bu nedenle matematik öğrencilere etkili biçimde öğretilmesi gereken bir derstir. Etkili matematik öğretimi; öğrencilerin temel kavram ve kuralları anlayarak içselleştirmesini, ezbere dayalı çözüm yerine farklı ve özgün çözüm yolları geliştirmesini, çözüm sürecindeki her adımı sorgulayıp anlamlandırmasını ve öğrenme sürecine aktif olarak katılmasını sağlamalıdır (Ardahan, 1996). Ancak matematik çoğu insan tarafından hem öğretilmesi hem de öğrenilmesi zor bir ders olarak görülmektedir (Uğuz, 2022). Temel matematik bilgi ve becerilerini kazanamayan bireyler yaşamlarını sürdürmede, özgürleşmekte ve hayat boyu öğrenmede çeşitli problemlerle karşılaşmaktadır (Ersoy, 2003).

Geometri, matematiğin alt dallarından biri olarak, uzamsal nesnelerin, bunların birbirleriyle ilişkilerinin ve birbirine dönüşümlerinin, matematikselleştirme ve formülleştirme süreçlerinin ve bunları temsil edebilmek için geliştirilen aksiyomatik matematiksel sistemlerin bir bütünü olarak ifade edilebilir (Clements, 2003). Matematiğin diğer alanlarında olduğu gibi, geometri de önemli bir mantıksal temele sahiptir ve bu nedenle geometri öğretimi matematik eğitiminde kritik bir öneme sahiptir (Kurt, 2023).

Geometri öğretimi, öğrencilerin uzamsal düşünme, görselleştirme ve matematiksel akıl yürütme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bir öğretim sürecidir (NCTM, 2000). Bu süreçte öğrencilerin yalnızca şekilleri tanıması değil, geometrik kavramlar arasındaki ilişkileri anlaması ve gerekçelendirme yapması hedeflenir (Develi & Orbay, 2003). Geometri öğreniminde özellikle kavramsal anlama ve ispat sürecinde öğrenciler çeşitli zorluklar yaşamaktadır (Umay, 2003). Bu nedenle öğretim sürecinde somut materyallerin kullanılması, keşfetmeye dayalı etkinliklere yer verilmesi ve öğrenci merkezli yaklaşımların benimsenmesi önemlidir (Altun, 2014).

Matematik Eğitiminde Materyaller

Matematik eğitiminde materyaller, matematik öğrenmenin vazgeçilmez bileşenlerinden biri olarak kabul edilmektedir. Özellikle yapılandırmacı öğrenme anlayışı çerçevesinde, öğrencilerin bilgiyi aktif olarak yapılandırmalarına imkân tanıyan materyaller önemli bir işleve sahiptir (Akyalçın vd., 2023). Bu sayede öğrenciler, matematiksel kavramları deneyimleyerek öğrenme fırsatı bulmaktadır (İnan, 2006).

Materyallerin sağladığı en önemli katkılardan biri öğrenme sürecini daha anlaşılır ve erişilebilir hale getirmesidir. Görsel ve somut araçlar, öğrencilerin zihninde kavramlar arası bağlantı kurmayı kolaylaştırmakta ve bilgilerin daha düzenli bir şekilde yapılandırılmasına yardımcı olmaktadır (Akyalçın vd., 2023). Materyal kullanımı öğrencilerin derse yönelik tutumlarını da

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

olumlu yönde etkileyerek öğrenmeye karşı isteklerini artırmaktadır (Bozkurt & Şahin, 2013).

Günümüzde teknolojik gelişmelerle birlikte dijital materyaller de öğretim sürecinde önemli bir yer edinmiştir. Etkileşimli yazılımlar ve dijital araçlar, matematiksel ilişkilerin dinamik biçimde incelenmesine olanak tanıyarak öğrencilerin keşfetme ve sorgulama becerilerini geliştirmektedir (Yazıcı, Aslan & Eliş, 2026). Bu durum, matematik öğrenimini daha etkili ve kalıcı hale getirmektedir (İnan, 2006). Materyal kullanımı matematik öğretiminde hem öğrenmenin niteliğini artırmakta hem de öğrencilerin aktif katılımını destekleyerek daha verimli bir öğrenme ortamı sunmaktadır (İnan, 2006).

Ancak matematik derslerinde kullanılan materyaller, öğrenmeyi destekleyici bir unsur olsa da uygulama sürecinde bazı güçlükler ortaya çıkabilmektedir. Öğrenciler zaman zaman materyallerin temsil ettiği matematiksel anlamı kavramakta zorlanmakta ve dikkatlerini kavramdan ziyade materyallerin fiziksel özelliklerine yöneltebilmektedir (Bozkurt & Şahin, 2013). Diğer yandan sınıf ortamına ilişkin koşullar da bu süreci etkileyen önemli faktörler arasında yer almaktadır. Kalabalık sınıflar, sınırlı materyal imkanları ve zamanın yetersiz olması öğretim sürecini zorlaştırmaktadır (Akyalçın vd., 2023). Bunun yanında öğretmenlerin özellikle dijital materyaller konusunda yeterli donanıma sahip olmamaları veya özgün materyal geliştirme konusunda kendilerini yetersiz hissetmeleri de sürecin etkinliğini azaltmaktadır (Yazıcı, Aslan & Eliş, 2026).

Bu konuda öğretmen, öğrenme sürecinin yönlendiricisi olarak kritik bir konumdadır. Materyalin hangi amaçla ve nasıl kullanılacağını planlamak, öğrencilerin dikkatini matematiksel ilişkilere çekmek ve öğrenmeyi derinleştirecek etkinlikler tasarlamak öğretmenin temel sorumlulukları arasında yer almaktadır. Öğretmenlerin pedagojik ve teknolojik yeterliklerini geliştirmeleri, karşılaşılan güçlüklerin azaltılmasına katkı sağlamaktadır (Yazıcı, Aslan & Eliş, 2026).

Dinamik Geometri Yazılımı (DGY) Nedir?

Dinamik geometri yazılımları, öğrencilerin kendi hızlarına uygun şekilde bilgisayar etkileşimiyle keşfederek bilgi oluşturmalarına olanak sağlar (Hohenwarter & Fuchs, 2004). Cabri Geometry, Sketchpad, GeoGebra gibi dinamik geometri yazılımları mevcuttur. Dinamik geometri yazılımları sayesinde nokta, doğru ve doğru parçası gibi temel geometrik unsurlarla çizimler yapılabilir; bu çizimler hareket ettirilerek farklı konumlara taşınabilir. GeoGebra ise hem etkileşimli geometri çizimleri yapmaya hem de cebirsel işlemler gerçekleştirmeye imkân veren bir yazılımdır (Akyüz, 2011).

GeoGebra, Markus Hohenwarter tarafından matematik eğitimi ve bilgisayar bilimleri alanındaki yüksek lisans çalışması kapsamında geliştirilmiştir. Geometri, cebir, grafik, istatistik ve kalkülüs gibi farklı matematik alanlarını bir araya getiren dinamik bir yazılımdır. Ayrıca cebirsel ve grafiksel gösterimler arasında bağlantı kurarak öğrencilerin ifadeleri hem grafik üzerinden hem de cebirsel olarak incelemesine olanak sağlar. Programda matematik

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

kavramlarının cebir gösterimleri ve grafik temsilleri arasında kolaylıkla geçişler yapılabilir, bu öğrencinin matematik konusunu kavramsal anlamasına olanak sağlar (Hohenwarter & Fuchs, 2004; Hohenwarter & Preiner, 2007).

Uzamsal Beceriler

Uzamsal beceriler, bireyin nesneleri zihinde canlandırma, dönüştürme ve uzaydaki ilişkileri anlama yeteneği olarak tanımlanmakta ve çok boyutlu bir yapıdan oluşmaktadır (Linn & Petersen,1985). Bu becerilerin farklı alt bileşenlerinden oluştuğu ve çeşitli araştırmacılar tarafından farklı şekillerde sınıflandırıldığı görülmektedir (Clements, 1998; Contero vd., 2005; Lohman, 1979; McGee, 1979). Uzamsal beceriler genel olarak uzamsal görselleştirme, uzamsal yönelim, uzamsal algı ve zihinsel döndürme alt boyutları altında ele alınmaktadır (Linn & Petersen, 1985; McGee, 1979).

Uzamsal görselleştirme, üç boyutlu nesnelerin zihinde döndürülmesi ve farklı biçimlerde hayal edilmesi süreci olarak tanımlanırken (McGee, 1979), uzamsal yönelim bireyin konumuna göre nesneler arasındaki ilişkileri anlayabilme becerisini ifade etmektedir (Clements & Battista, 1992). Uzamsal algı, bireyin çevresindeki nesnelerin konumlarını algılama yeteneği olarak açıklanmakta (Linn &Petersen, 1985), zihinsel döndürme ise nesnelerin zihinde hızlı ve doğru şekilde çevrilmesi becerisi olarak tanımlanmaktadır (Linn & Petersen, 1985).

Uzamsal ilişkiler ise nesnelerin birbirine göre konum, yön ve düzenini anlama becerisi olup görsel alan içerisindeki öğeler arasındaki ilişkileri kapsamaktadır (Burnett & Lane, 1980). Bu beceri, özellikle geometri öğretiminde öğrencilerin mekânsal düşünme süreçlerini destekleyen temel unsurlardan biri olarak kabul edilmektedir (Burnett & Lane, 1980). Ayrıca uzamsal kaygı gibi duyuşsal değişkenlerin de uzamsal becerilerle ilişkili olduğu ve öğrencilerin bu alanlardaki performanslarını etkileyebileceği belirtilmektedir (Ramirez vd., 2013).

Uzamsal beceriler konusunda yapılan çalışmalar incelendiğinde, literatürde yoğun biçimde çalışıldığı görülmektedir. Özellikle son dönemde yapılan çalışmalarda öğrencilerin uzamsal yetenekleri ve üç boyutlu geometrik düşünme becerilerinin geliştirilmesinde GeoGebra gibi dijital araçların etkisi incelenmiş ve deneysel çalışmanın sonuçları müdahalenin uzamsal yeteneği artırdığını ortaya koymuştur (Ma & Zhang, 2026). Ayrıca uzamsal beceri ve zihinde döndürme becerisinde görülen cinsiyet farklılıklarını inceleyen bir araştırmanın sonuçları uzamsal becerilerin cinsiyet inançlarından etkilenerek şekillendiğini ve bu nedenle gözlenen farklılıkların biyolojik nedenlerden ziyade toplumsal olarak üretildiğini ileri sürmüştür (Bartlett & Camba, 2023).

Uzamsal beceriler konusunda Demirezer (2022) Web 2.0 araçlarıyla desteklenen 5E modeline dayalı bir öğretim gerçekleştirmiş ve sonuçta öğrencilerin akademik başarılarını artırmasının yanı sıra görsel okuryazarlık ve uzamsal görselleştirme becerilerini de anlamlı düzeyde geliştirdiğini ortaya koymuştur. Bu sonuç, dijital destekli öğretim uygulamalarının bilişsel ve görsel-uzamsal beceriler üzerinde olumlu etkiler oluşturduğunu göstermektedir. Farklı bir çalışmada Özçakır Sümen (2022), üç boyutlu tasarım programlarıyla yapılan etkinliklerin sınıf

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

öğretmeni adaylarının özellikle zihinde döndürme becerilerini geliştirdiğini, ancak uzamsal görselleştirme becerilerinde aynı düzeyde anlamlı bir artış sağlamadığını belirtmiştir. Buna rağmen katılımcıların uygulamalara yönelik genel tutumlarının olumlu olduğu ifade edilmiştir. Şengör ve İrez (2023) ise oryantiring eğitiminin 11–13 yaş grubu öğrencilerinin uzamsal görselleştirme becerilerini artırdığını ve uzamsal kaygı düzeylerini azalttığını ortaya koymuştur. Bu bulgular, fiziksel etkinlik temelli uygulamaların uzamsal becerilerin geliştirilmesinde etkili olabileceğini göstermektedir. Serrano-Ausejo ve Mårell-Olsson (2024) ise artırılmış gerçeklik (AR) ve sanal gerçeklik (VR) teknolojilerinin öğrencilerin üç boyutlu yapıları anlamasını kolaylaştırdığını, öğrenme motivasyonunu artırdığını ve genel öğrenme çıktılarında iyileşme sağladığını ifade etmiştir. Bununla birlikte bu teknolojilerin etkili kullanımında öğretmenin rehberlik rolünün önemli olduğu vurgulanmıştır.

Alanyazındaki çalışmalardan farklı olarak bu çalışmada ülkemizde yeni uygulamaya konulan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM)'ndeki yeni uzamsal ilişkiler öğrenme çıktısına yönelik dinamik geometri yazılımı ile materyal geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu yönüyle çalışma alandaki boşluğu doldurmayı ve erken yaşta uzamsal becerilerin sistemli biçimde desteklenmesine katkı sunmayı hedeflemektedir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinde Uzamsal İlişkiler

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM)'nde uzamsal ilişkiler, öğrencilerin yer, yön konum ve görsel özellikleri kullanarak çevrelerini anlamlandırmalarını ve bu bilgilerle problem çözmelerini amaçlayan bir öğrenme alanıdır. Bu alan, yönerge takip etme, başlangıç- hedef ilişkisi kurma, nesneleri belirli ölçütlere göre karşılaştırma ve ilerleyen sınıflarda simetri ile mesafe bilgilerini kullanma becerilerini kademeli olarak geliştirmeyi hedefler (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024). Uzamsal ilişkiler, TYMM'de "Nesnelerin Geometrisi" teması altında yer almaktadır.

1. sınıf düzeyi içeriğinde öğrencilerin yer, yön ve konum bildiren kavramları belirlemesi, yönergeleri kullanarak başlangıç noktası ve hedef arasında ilişki kurması ve yönergeleri uygulayarak hedefe ulaşması amaçlanmaktadır. Ayrıca çevresinde gördüğü nesnelerin eşini bulmak için rengi, boyu, şekli gibi görsel özelliklerini ölçüt olarak belirlemesi, belirlediği ölçütü kullanarak eş olabilecek nesnelerin bilgilerine ulaşması ve ulaştığı bilgiler doğrultusunda nesnelerin eşliği hakkında yargıda bulunması amaçlanmaktadır (MEB, 2024).

2., 3. ve 4. sınıf düzeylerinde öğrencilerin mesafe ve yön bilgilerini kullanarak hedefe ulaşmaya yönelik stratejiler geliştirmesi, simetrik şekilleri ayırt etmesi; kare, dikdörtgen ve daire gibi şekillerin simetri doğrularını belirleyip eksik verilen simetrik şekilleri tamamlaması; doğruya göre simetriyi yorumlayarak şekillerin simetrisini oluşturması ve bu süreçlerde uygun kodlama stratejileri geliştirmesi amaçlanmaktadır (MEB, 2024).

Çalışmanın Amacı

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Bu çalışmada Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı birinci sınıf düzeyinde yer alan "Uzamsal İlişkiler" konusuna yönelik bir materyal geliştirilmesi amaçlanmıştır.

2. YÖNTEM

Bu çalışma bir materyal geliştirme çalışmasıdır. Çalışma kapsamında ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin uzamsal becerilerini geliştirmesine yönelik dinamik geometri yazılımlarından GeoGebra kullanılarak uzamsal ilişkilere yönelik etkileşimli bir materyal tasarlanmıştır.

2.1. **Materyalin Geliştirilmesi Süreci**

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı (MEB, 2024) 2024 yılı uygulanmaya başlanmıştır. Yeni uygulanmaya başlayan matematik programında uzamsal ilişkiler konusunda yeni öğrenme çıktıları eklendiği görülmektedir. Özellikle Nesnelerin Geometrisi temasına yönelik "yönerge oluşturma" öğrenme çıktıları yeni programın öne çıkardığı yeni bir eğitim yaklaşımı olarak dikkat çekmektedir. Bu durum, programda uzamsal becerilere verilen önemin arttığını göstermektedir. Bu doğrultuda uzamsal becerilerin geliştirilmesine yönelik "**MAT.1.3.1. Hedefe ulaşmak için mesafeleri ve yönleri içeren yönergeleri çözümleyebilme"** birinci sınıftaki ilk öğrenme çıktısıdır. Bu çalışmada uzamsal ilişkilerin geliştirilmesine yönelik GeoGebra ortamında uygulanması amacıyla etkileşimli bir materyal tasarlanmıştır. Programdaki ilgili öğrenme çıktısı ve süreç bileşenleri şu şekildedir:

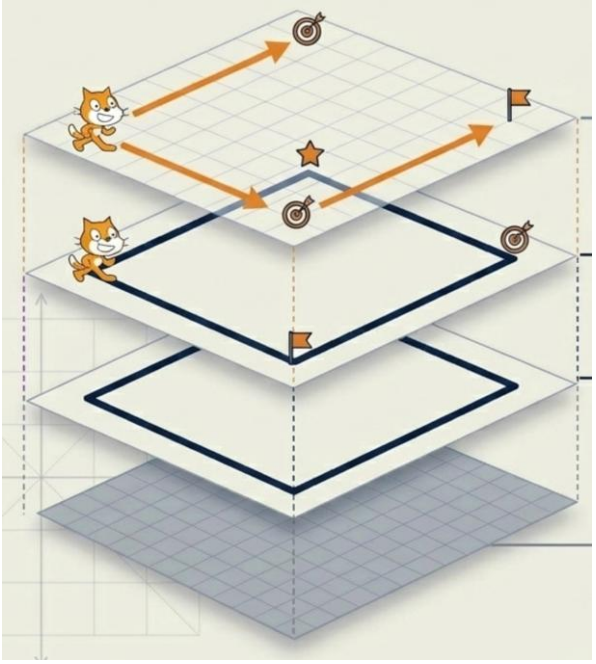
> **MAT.1.3.1. Hedefe ulaşmak için mesafeleri ve yönleri içeren yönergeleri çözümleyebilme**
> a)Yönergede yer alan mesafe ve yönleri içeren kavramları belirler.
> b) Yönergeleri kullanarak başlangıç noktası ve hedef arasında ilişki kurar.

Materyalin geliştirilmesi süreci şu şekilde özetlenebilir:

1. Materyalin tasarlanması sürecinde öncelikle ilgili literatür taranmış ve bu konuda yapılan çalışmalar incelenmiştir. Bu amaçla ilgili öğrenme çıktısına yönelik hazırlanan kaynaklar gözden geçirilmiştir. Ayrıca DGY konusunda son dönemde yürütülen çalışmalar taranmıştır. Öğrenme çıktısını DGY ile uygulamaya yönelik bir materyal tasarlanması planlanmıştır.
2. İlgili öğrenme çıktısı ve süreç bileşenleri mesafe ve yönleri içeren yönergeler oluşturmayı içerdiğinden bir hedefe ulaşılmasını sağlayan işlem adımlarını içeren bir etkinlik tasarlanması kararlaştırılmıştır.
3. GeoGebra'da geometrik şekiller sayfasında eksenler ve ızgaralar açılmıştır. Birinci sınıf öğrencilerinin geometrik şekillere aşina olduğu göz önüne alınarak dikdörtgen şeklinde bir zemin oluşturulmuş ve şeklin köşelerinden kedinin ulaşmasını içeren bir yönerge verilmiştir.
4. Kediyi hedefe ulaştıran adımlar tek tek birim oklarla oluşturulmuş ve yönerge 1 olarak isimlendirilmiştir.
5. Kediyi hedefe götüren 11 adımdaki işlem adımlarından benzer olanlar uygun biçimde kısaltılarak Yönerge 2 başlığında ifade edilmiştir.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Materyalin geliştirilmesi sürecine ait yapım aşaması örnek biçimde oluşturulmuş ve Görsel 1'de verilmiştir.

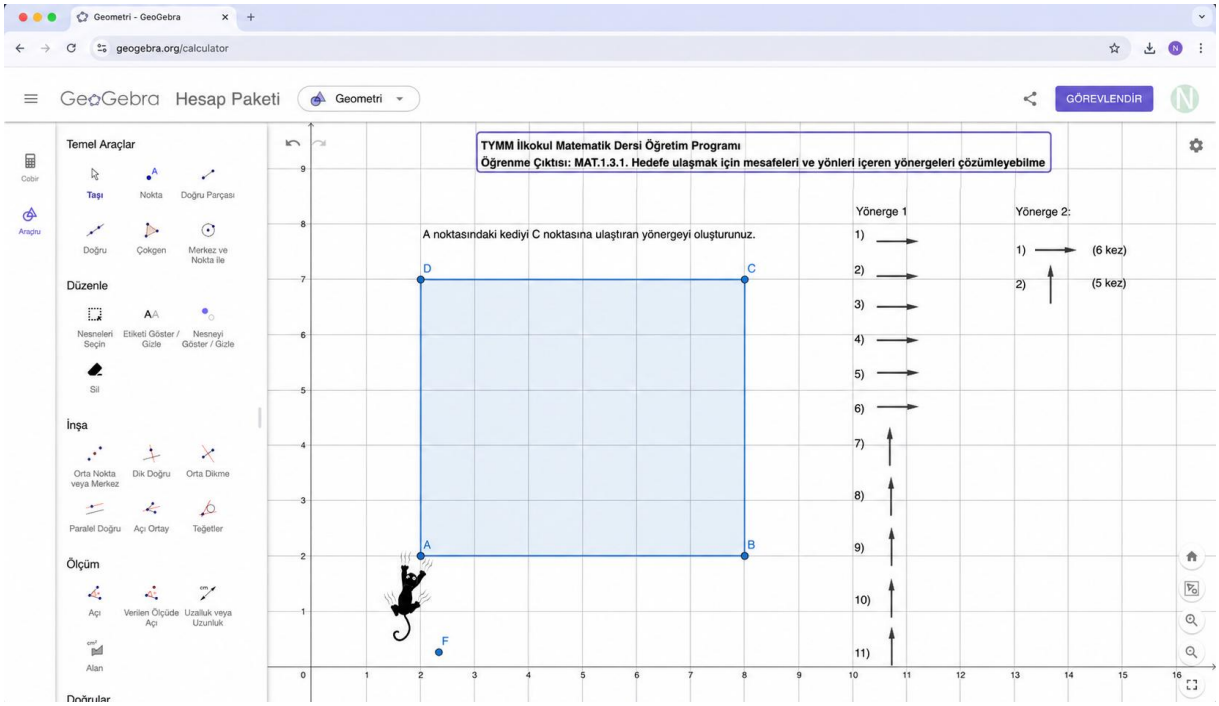


Görsel 1. Materyalin geliştirilmesi sürecindeki adımlar

2.2. **Materyalin Tanıtılması**

Tasarım süreci sonunda bilgisayarsız kodlama etkinliklerini GeoGebra'da görselleştiren etkileşimli bir materyal tasarlanmıştır. Materyal ilgili öğrenme çıktısına uygun bir biçimde hedefe varmak için adım adım yönerge oluşturmasını içermektedir. Etkinlikte kediyi hedefe yönlendirecek başlangıç noktası ve hedef arasında farklı yönergeler de oluşturulabilmektedir. Öğrencinin kediyi hedefe ulaştıracak biçimde kendi yönergesini oluşturması ve adım adım oklarla göstermesi gerekmektedir. Devamında benzer adımlar birleştirilerek yönerge kısaltılmakta ve daha net olarak ifade edilmektedir. Geliştirilen materyale ait ekran görüntüsü Görsel 2'de yer almaktadır.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4



Görsel 2. Geliştirilen materyale ait örnek ekran görüntüsü

3. SONUÇLAR VE DEĞERLENDİRMELER

Bu çalışmada ilkokul birinci sınıf düzeyinde uzamsal ilişkiler konusuna yönelik, GeoGebra ortamında etkileşimli bir materyal geliştirilmiştir. Geliştirilen materyal, hareketli oklar ve görsel kodlama aracılığıyla yönergelerin somutlaştırılmasını sağlayarak öğrencilerin yön ve mesafe kavramlarını daha görsel ve etkileşimli biçimde öğrenmelerine imkân tanımaktadır. Buna uygun biçimde literatürde de teknoloji destekli öğretim ortamlarının öğrenme sürecini zenginleştirdiği ve kavramsal anlamayı desteklediği belirtilmektedir (Işıksal, 2003). Dinamik geometri yazılımlarının öğrencilerin öğrencilerin geometrik kavramları daha iyi yapılandırmasına katkı sağladığı ifade edilmektedir (Selçuk & İçel, 2011).

GeoGebra gibi dinamik yazılımlar, nesnelerin hareket ettirilmesine ve farklı yönergelerin oluşturulmasına imkân tanımaktadır (Hohenwarter, 2002). Bu özellik sayesinde tek bir yönerge ile sınırlı kalan kâğıt-kalem etkinliklerinin aksine, farklı kombinasyonlarda yönergeler oluşturulabilmekte ve öğrencilerin keşfetme temelli öğrenmeleri desteklenebilmektedir. Dinamik ortamların matematiksel yeterlikleri geliştirdiğine yönelik bulgular da bu yaklaşımı desteklemektedir (Romero, García & Codina, 2015).

Öğretim teknolojilerinin materyal tasarımında kullanılması, öğrenme ortamlarının daha etkili ve öğrenci merkezli hale gelmesine katkı sağlamaktadır (Demirel & Altun, 2011). Matematik öğretiminde teknoloji kullanımı öğrencilerin konuyu daha iyi anlanmalarını sağlayarak kavramsal öğrenmeyi destekleyebilir. Bu doğrultuda geliştirilen materyalin, günümüz teknoloji

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

çağında öğrencilerin aktif katılımını artırabilecek bir potansiyele sahip olduğu düşünülmektedir.

Ayrıca uzamsal becerilerin matematik başarısıyla ilişkili olduğu ve erken yaşta desteklenmesinin önemli olduğu araştırmacılar tarafından vurgulanmaktadır (Lohman, 1996). Uzamsal kaygı gibi duyuşsal değişkenlerin de öğrenme sürecini etkileyebileceği belirtilmektedir (Özçakır Sümen, 2021). Bu bağlamda dinamik geometri temelli materyallerin öğrencilerin hem bilişsel hem de duyuşsal gelişimlerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir (Akyalçın vd., 2023).

Sonuç olarak, geliştirilen GeoGebra tabanlı materyal; görselleştirme, hareketlilik ve çoklu yönerge oluşturma özellikleri sayesinde kâğıt-kalem temelli uygulamalara göre daha etkileşimli ve esnek bir öğrenme ortamı sunmaktadır. Bu yönüyle uzamsal ilişkiler öğretiminde kullanılabilecek etkili bir materyal olduğu değerlendirilmektedir.

KAYNAKÇA

Akyalçın, vd. (2023). İlkokul matematik dersi öğretiminde materyal kullanımına yönelik öğretmen görüşleri (Kayseri örneği). *Pearson Journal of Social Sciences & Humanities, 8*(24), 291–317. https://doi.org/10.5281/zenodo.8077944

Altun, M. (2014). *Ortaokullarda matematik öğretimi*.

Ardahan, H. (1996). *Matematik özel öğretim yöntemleri*. Yeniçağ Ofset Matbaa.

Barilaro, D., Barone, G., Crupi, V. ve Majolino, D. (2005). Characterization of archaeological findings by FT-IR spectroscopy. *Spectroscopy, 20*(4).

Bartlett, K. A. ve Camba, J. D. (2023). Gender differences in spatial ability: A critical review. *Educational Psychology Review, 35*(1), 8.

Bozkurt, A. ve Şahin, S. (2013). İlköğretim matematik öğretiminde materyal kullanılırken karşılaşılan zorluklar ve bu zorlukların nedenleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(25), 19–37.

Burnet, S. A. ve Lane, D. M. (1980). Effects of academic instruction on spatial visualization. *Intelligence, 4*(3), 233–242.

Clements, D. H. (1998). *Geometric and spatial thinking in young children*. National Science Foundation.

Clements, D. H. (2003). Teaching and learning geometry. In J. Kilpatrick, G. Martin & D. Schifter (Eds.), *A research companion to principles and standards for school mathematics* (ss. 151–178). NCTM.

Clements, D. H. ve Battista, M. T. (1992). Geometry and spatial reasoning. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (ss. 420–464). MacMillan.

Contero, M., Naya, F., Company, P., Saorin, J. K. ve Conesa, J. (2005). Improving visualization skills in engineering education. *Computer Graphics in Education, 25*(5), 24–31.

Develi, M. H. ve Orbay, K. (2003). İlköğretimde niçin ve nasıl bir geometri öğretimi. *Millî Eğitim Dergisi*, 157.

Demirel, Ö. ve Altun, A. (2011). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı* (5. baskı). Pegem Akademi.

Demirezer, Ö. (2022). Web 2.0 destekli 5E modeline dayanan fen öğretiminin öğrencilerin akademik başarı, görsel okuryazarlık düzeyi ve uzamsal görselleştirme becerileri üzerine etkisi (Yüksek lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi).

Ersoy, Y. (2003, 30 Nisan). Matematik okur yazarlığı: Hedefler, geliştirilecek yetiler ve beceriler. http://www.matder.org.tr/matematik-okur-yazarligi-iihedefler-gelistirilecek-yetiler-ve-beceriler/ (Erişim: 10.05.2026).

Hohenwarter, M. ve Fuchs, K. (2004). Combination of dynamic geometry, algebra and calculus in the software system GeoGebra. *Proceedings of Computer Algebra Systems and Dynamic Geometry Systems in Mathematics Teaching Conference*.

Hohenwarter, M. ve Preiner, J. (2007). Dynamic mathematics with GeoGebra. *Journal of Online Mathematics and Its Applications*.

İnan, C. (2006). Matematik öğretiminde materyal geliştirme ve kullanma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*, 47–56.

Kurt, G. (2023). Geometri öğretimi. In F. Erdoğan (Ed.), *Matematik ve fen bilimleri eğitiminde yeni yaklaşımlar* (ss. 75–90). Efe Akademi Yayınları.

Linn, M. C. ve Petersen, A. C. (1985). Emergence and characterization of gender differences in spatial abilities: A meta-analysis. *Child Development, 56*, 1479–1498.

Lohman, D. F. (1979). *Spatial ability: Individual differences in speed and level* (Technical Report No. 9). Stanford University.

Ma, T. ve Zhang, W. (2026). Research on the impact of different teaching methods on students' spatial ability and three-dimensional geometric thinking. *Frontiers in Psychology*, *17*, 1744734.

McGee, M. G. (1979). Human spatial abilities: Psychometric studies and environmental, genetic, hormonal and neurological influences. *Psychological Bulletin, 86*, 889–918.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Matematik dersi öğretim programı*.

National Council of Teachers of Mathematics. (2000). *Principles and standards for school mathematics*.

Özçakır Sümen, Ö. (2022). Üç boyutlu tasarım programlarıyla gerçekleştirilen etkinliklerin sınıf öğretmeni adaylarının uzamsal becerilerinin gelişimine etkileri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 42*(2), 1681–1708.

Ramirez, G., Gunderson, E. A., Levine, S. C. ve Beilock, S. L. (2013). Spatial anxiety relates to spatial abilities as a function of working memory in children. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, *66*(3), 474–487. https://doi.org/10.1080/17470218.2012.687376

Serrano-Ausejo, E. ve Mårell-Olsson, E. (2024). Opportunities and challenges of using immersive technologies to support students' spatial ability and 21st-century skills in K-12 education. *Education and Information Technologies, 29*(5), 5571–5597.

Sumen, O. O. (2021). The development and validation of the spatial anxiety scale for secondary school students. *International Journal of Progressive Education, 17*(3), 1–13.

Şengör, Ç. ve Babayıgıt İrez, G. (2023). 11–13 yaş grubu öğrencilerinde oryantiring eğitiminin uzamsal görselleştirme ve uzamsal kaygıya etkisinin incelenmesi. *Journal of Sport for All and Recreation, 5*(2), 64–69.

Türk Dil Kurumu. (2021). *Güncel Türkçe sözlük.* https://sozluk.gov.tr

Uğuz, U. (2022). Sınıf öğretmenlerinin matematik öğretimi öz yeterlik inançları ve COVID-19 pandemisi dönemi uzaktan eğitim matematik öğretimine ilişkin görüşleri (Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi).

Yazıcı, N., Aslan, Y. ve Eliş, E. (2026). Ortaokul matematik öğretmenlerinin GeoGebra yazılımı ve dijital materyal kullanım süreçlerinin incelenmesi. *Eurasian Journal of Teacher Education, 7*(1), 1–20.

Görsel 1, NotebookLM yapay zeka aracıyla oluşturulmuştur.

Görsel 2’de kullanılan kedi görseli https:/www.pngwing.com/ adresinden alınmıştır.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

EĞİTİM SÜRECİ İÇERİSİNDE ÖZEL YETENEKLİ ÇOCUKLAR: EĞİTİM POLİTİKALARINA DAİR BİR DEĞERLENDİRME

1.Zeynep YILMAZ GÜLEK, e-posta: zeynepgulekyilmaz@gmail.com ORCID: 0009-0005-1186-3041

1. Doç. Dr. HİLAL KAHRAMAN, e-posta: hyucel@cumhuriyet.edu.tr ORCID: 0000-0002-5680-8362

Özet

Bu çalışmanın amacı, üstün yetenek tanısı almış ancak BİLSEM' e kabul edilmeyen öğrencilerin eğitim politikalarına ilişkin öğretmen görüşlerini ortaya koymak ve bu öğrencilerin bireysel potansiyellerini destekleyecek alternatif yaklaşımların geliştirilmesine katkı sağlamaktır. Araştırma özel yetenekli öğrencilerin eğitim süreçlerinde karşılaştıkları zorluklara dikkat çekmek, mevcut politikaların sınıf ortamına yansımalarını ve bu politikaların güçlü ve zayıf yönlerini değerlendirmeyi hedeflemektedir. Nitel araştırma yöntemiyle desenlenen bu çalışmada, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniği kullanılarak belirlenen öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler, içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Analiz sonucunda, öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilerin mevcut eğitim politikalarına dair görüşleri 6 tema ve 29 alt tema altında toplanmıştır. Öğretmen görüşleri, mevcut eğitim politikalarının tekrar ağırlıklı müfredat yapısının öğrencilerin motivasyon ve özgüvenini olumsuz yönde etkilediğini; bireysel farklılıkları destekleyecek esnek yaklaşımların eksik olduğunu ve alternatif destek mekanizmalarının sınırlı kaldığını göstermektedir. Araştırma bulguları, özel yetenekli öğrencilerin eğitim süreçlerinde fırsat eşitliğini artıracak politikaların geliştirilmesi gerektiğine dikkat çekmektedir. Çalışma, bu öğrencilerin eğitimine yönelik daha kapsayıcı ve alternatif destek mekanizmalarını içeren politikaların geliştirilmesi gerektiğini ve bu politikaların etkili bir şekilde hayata geçirilmesinin geçirilmesi gerektiğini sonuçlarına ulaşılmıştır. Özel yetenekli öğrencilerin eğitimine yönelik yapılacak her iyileştirme, bu bireylerin potansiyellerini topluma daha verimli kazandırarak kişisel gelişimlerini etkili bir şekilde destekleyecek önemli katkılar sağlayacaktır.

Anahtar kelimeler: Özel yetenek, Eğitim Politikaları, Fırsat Eşitliği, Alternatif Destek Mekanizmaları

Specially Gifted Children in the Content of the Educational Process: An Evaluation of Educational Policies

Abstract

The aim of this study is to identify superior talents but to reveal teacher images regarding BİLSEM's unacceptable education policies and to contribute to supporting alternative approaches to supporting individual potentials in these countries. The research draws attention to the difficulties faced by specially talented children in the educational spectrum, aims to evaluate the reflections of current policies on the classroom environment and the strong and weak enrollment of these policies. The data obtained from the interviews with the guides

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

recorded with the measured hand technique, one of these effective, purposeful application methods designed with the qualitative research method, were analyzed by the content analysis method. As a result of the analysis, children's special abilities were grouped under 6 themes and 29 sub-themes regarding current education policies. Teacher opinions indicate that the repetition-oriented curriculum structure of current education policies negatively affects students' motivation and self-confidence; It shows that flexible approaches to support individual differences are lacking and alternative support mechanisms remain limited. Research findings draw attention to the need to develop policies that will increase equality of opportunity in the educational processes of specially talented students. The study concluded that policies that include more inclusive and alternative support mechanisms for the education of these students should be developed and that these policies should be implemented effectively. Every improvement made in the education of specially talented students will make significant contributions to effectively support the personal development of these individuals by bringing their potential to society more efficiently.

Keywords: Special talent, Education Policies, Equal Opportunity, Alternative Support Mechanisms

Giriş

İnsanlık tarihi incelendiğinde, toplumsal dönüşümlere yön veren pek çok önemli keşif ve buluşun, geçmişten günümüze toplumsal hareketleri başlatan ve toplumları yönlendiren özel yetenekli bireylerin katkılarıyla gerçekleştiği görülmektedir (Sürmeli, 2015). Newton'un yerçekimi yasası, Einstein'ın izafiyet teorisi ve Edison'un elektrik alanında, İbn-i Sina'nın tıp alanında, Mimar Sinan'ın mühendislik ve mimarlık alanındaki katkıları özel yetenekli bireylerin zaman içinde tüm insanlık tarihinde derin izler bıraktığını göstermektedir. Enç (2005, s.28), *"İnsanlık tarihindeki bir grup seçkin insanı ve yaratılarını insanlığın elinden çekip almak mümkün olsaydı kendimizi taş devrinde bulabilirdik"* sözü ile insanlık tarihinin özel yetenekli bireylerin varlığına ihtiyacı olduğunu vurgulamıştır.

Gizil bir güç olarak seçkin ve önemli bir değeri temsil eden özel yetenekli bireylerin eğitilmesi ülkelerin kalkınmasında nitelikli insan gücü potansiyelini oluşturmaktadır. Bu bireylerin toplumun itici gücü haline gelmesi, ilgi ve yeteneklerine uygun bir eğitimle mümkündür. Ancak günümüz eğitim sistemindeki programlar genellikle normal gelişim gösteren öğrencileri hedef aldığı için, özel yetenekli bireylerin ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kalmaktadır (Bilgiç ve Ataman 2019; Sürmeli, 2015). Türkiye'nin 1990 yılı itibarıyla taraf olduğu Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesinin 29. Maddesinde *"Çocuğun kişiliğinin, yeteneklerinin, zihinsel ve bedensel yeteneklerinin mümkün olduğunca geliştirilmesi…"* ilkesi, her çocuğun kendi potansiyelli doğrultusunda gelişim gösterme hakkına sahip olduğunu vurgulanmaktadır (Birleşmiş Milletler, 1989, s.15). Bununla birlikte,

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

özel yetenekli çocuklar, eğitimde desteklenmeye ihtiyaç duyan gruplar arasında yer almalarına rağmen, sıklıkla göz ardı edilen ve en az imkâna sahip olan gruplardan biridir (Özbay, 2013). Bu öğrenciler ancak ilgi ve yetenek alanlarına uygun bir eğitimle desteklendiklerinde, potansiyellerini en üst düzeyde kullanma fırsatı bulabilir ve bu sayede topluma akranlarına kıyasla daha yüksek düzeyde katkı sağlarlar (Şahin, 2015, s.225-232). Bu bağlamda, özel yetenekli bireylerin eğitimine daha fazla önem verilmesi ve bu alanda etkili politikaların oluşturulması hem bireysel gelişim hem de toplumsal kalkınma için hayati bir gereklilik olarak öne çıkmaktadır.

Dünyada özel yetenekli bireylerin eğitimi için farklı modeller geliştirilmiş olup ülkemizde ise bilim ve sanat merkezlerini birleştirerek özgün bir model olan Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM**)** sistemini oluşturmuştur. BİLSEM' ler, özel yetenekli öğrencilere yönelik özel eğitim fırsatları sunarak, bu öğrencilere eğitimde bireysel farkları göz önünde bulunduran, ilgi ve yeteneklerine uygun bir ortam sağlamaktadır (Ataman, 2007). Bugün, ülkemizde özel yetenekli öğrencilere BİLSEM ve Destek Eğitim Odaları aracılığıyla eğitim hizmeti sağlanmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2018).

Özel yetenekli eğitiminde ilk akla gelen kurum olan BİLSEM' lere, grup değerlendirme ve bireysel değerlendirme süreçlerini başarıyla tamamlayarak zeka testinden 130 puan ve üzeri puan alan öğrenciler kabul edilerek eğitim hakkı kazanmaktadır (Sak, 2012). Aday gösterme sürecinde okullara uygulanan sınırlı kontenjan ölçütü ve BİLSEM' lerin birden fazla aşamadan oluşan değerlendirme süreci, birçok özel yetenekli öğrencinin potansiyelini tam anlamıyla ortaya koymalarına ve bu potansiyeli en iyi şekilde kullanmalarına engel olmaktadır. Bu durum, eğitim fırsatlarından mahrum kalmalarına yol açmakta ve bireysel yeteneklerinin en üst seviyede gelişmesini engellemektedir. BİLSEM dışında alternatif deste,k mekanizmalarının sınırlı olması ve genel eğitim sisteminin bu öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamakta yetersiz kalması, sistem dışında kalan öğrencilerin eğitim, psikolojik ve sosyal yaşamlarında çeşitli zorluklarla karşılaşmalarına yol açmaktadır (Taşcılar, 2018). Bu bağlamda, öğretmenlerin eğitim politikalarını uygulama sürecindeki rolü, daha da önem kazanmaktadır. Öğretmenler yalnızca özel yetenekli öğrencilere hazırlanan eğitim politikaları uygulamakla kalmayıp, aynı zamanda özel yetenekli öğrencilerin gereksinimlerini karşılayarak potansiyellerini üst düzeye çıkarmak için kritik bir rol oynamaktadır (Levent, 2011). Bu doğrultuda, özel yetenekli öğrencilerin eğitimiyle ilgili politikaların etkin bir şekilde uygulanması ve sürdürülebilirliğinin sağlanmasında, öğretmenlerin rolünün kritik bir önem taşıdığı görülmektedir.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Ülkemizde, özel yetenekli çocuklar için geliştirilen eğitim politikaları doğrultusunda bu çocukların akranlarından ayrılmadan örgün eğitim sürecine devam etmelerini için çeşitli mevzuat, yönetmelik ve programlar hayata geçirilmiştir ancak bu politikaların etkin bir biçimde uygulanması ve sürdürülebilirliği konusunda çeşitli güçlükler yaşanmaktadır (Çitil, 2018; Özel Yetenekli Bireyler Strateji ve Uygulama Planı, 2013). Özel yetenekli öğrencilerinin ihtiyaçlarına uygun yöntem ve içeriklerin belirlenmesi, uygulanabilir ve sürdürülebilir bir eğitim politikasına sahip olunması büyük ölçüde öğretmenlerin bilgi, beceri ve yaklaşımlarına bağlıdır. Bu süreçte öğretmenler, eğitim politikalarının hem belirleyicisi hem de uygulayıcısı olarak kritik bir rol üstlenirken (Topçu, 2022), aynı zamanda özel yetenekli öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına en iyi şekilde cevap verecek eğitim ortamlarını oluşturma konusunda önemli bir sorumluluk taşımaktadır (Taşçılar, 2021).

Literatürde özel yetenekli öğrencilerin eğitimi ve bu alandaki politikalar üzerine yapılan çalışmalar, farklı perspektiflerden çeşitli unsurları incelemiştir. Bu araştırmalar; üstün/özel yetenekli öğrencilerin için yapılan uygulamalar (Oruç vd, 2019; Özdiyar vd., 2022), farklılaştırma ve zenginleştirme uygulamaları (Kaya vd., 2022; Özyaprak, 2012; Tekbaş, 2004; Tuzkan, 2019); eğitim politikaların geliştirilmesi ve stratejik planlama (Çitil, 2018; Özmen ve Kömürlü, 2013), eğitim süreci (Akar 2015; Işık ve Güneş, 2017; Sak vd., 2015; Pak ve Özden, 2018), eğitim modelleri ve programları (Akkaş ve Tortop, 2015; Çitil ve Ataman, 2018; Eker, 2020; Karabulut, 2014; Kayra, 2020; Kılıç 2020);öğretmen rolü, yeterlilikleri ve standartları (Abanoz, 2021; Dağlıoğlu 2010; Topçu 2022; Sarar 2018); öğretmen algı, farkındalık ve tutumları (Akkanat vd., 2018; Güneş, 2015; Özcan ve Gülkaya 2019; Sürmeli 2015) ve tanılama ve BİLSEM eğitim süreçleri (Altun ve Vural 2012; Epçaçan 2019; Sak, 2010; Satır 2018; Yıldız 2020) gibi pek çok çalışma sıralanabilir. Üsteki araştırmalarda, özel yetenekli öğrencilerin eğitimine yönelik politika değerlendirmelerinin akademisyenler, BİLSEM öğretmenleri ve yöneticilerinin bakış açısından ele alındığı ve BİLSEM öğrencilerinin eğitim ihtiyaçlarına yönelik çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Ancak, sahada bu öğrencilerle doğrudan çalışan ve mevcut politikaların sınıf içindeki etkilerini en yakından gözlemleyen öğretmen görüşlerine alan yazında yeterince yer verilmediği dikkat çekmektedir.

Bu çalışmanın odağında BİLSEM' e kabul edilmeyen ancak özel yetenek tanısı almış öğrenciler ile bu öğrencilerin öğretmenlerinin okul ortamında karşılaştıkları zorluklara dikkat çekmek ve eğitim politikalarının bu öğrencilerin bireysel potansiyellerini gerçekleştirmelerine olan etkilerini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Ayrıca, sınıflarında özel yetenekli öğrencilere

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

eğitim veren öğretmenlerin saha deneyimlerinden hareketle, özel yetenekli öğrencilerin eğitimine yönelik politikaların sınıf ortamına yansımalarını inceleyerek bu politikaların etkililiği ile sürdürülebilirliğini değerlendirmeyi amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda, özel yetenekli öğrencilerin eğitimine yönelik mevcut politikaların incelenerek, öğretmenlerin karşılaştıkları zorluklar, ihtiyaç duydukları kaynaklar ve mevcut politikaların uygulama sürecindeki etkileri belirlenerek, eksikliklerin tespit edilmesi ve daha etkili ve sürdürülebilir eğitim politikaları geliştirilmesi önerilerinin sunulması önem taşımaktadır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Öğretmenlerin özel yetenek kavramı hakkındaki görüşleri nelerdir?
2. Özel yetenekli öğrencilerin eğitimine yönelik mevcut eğitim politikalarının sahada öğretmenler tarafından nasıl değerlendirilmektedir?
3. BİLSEM' e kabul edilmeyen ancak özel yetenek tanısı almış öğrencilerle çalışan öğretmenlerin eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
4. Özel yetenekli öğrencilerin eğitimine yönelik politikaların daha etkili ve sürdürülebilir hale gelmesi için hangi öneriler sunulabilir?

Yöntem

Araştırmanın deseni

Sınıflarında özel yetenek tanısı alan fakat BİLSEM' e kayıt hakkı verilmeyen öğrencilerin öğretmenlerinin özel yetenekli öğrencilerin eğitimin politikalarına ilişkin görüşlerini incelemeyi amaçlan bu araştırma temel nitel araştırma yöntemi ile yürütülmüştür. Temel nitel araştırma yöntemi, bireylerin gerçeği olan sosyal olguları kendi doğal bağlamlarında anlamlandırmayı ve analiz etmeyi amaçlayan bir yaklaşımdır. Temel nitel araştırmaları yürüten araştırmacılar, insanların yaşamlarını nasıl anlamlandırdıklarını, dünyalarını nasıl şekillendirdiklerini ve deneyimlerine ne anlam kattıklarıyla ilgilenirler (Merriam, 2023, s.22-23). Temel nitel çalışmalar, tüm disiplinler ve uygulama alanlarında yaygın olarak görülmekte olup, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi çeşitli nitel veri toplama yöntemlerini kullanarak bireylerin algılarını, deneyimlerini ve bakış açılarını derinlemesine incelemeyi amaçlamaktadır (Merriam, 2023, s.23; Yıldırım ve Şimşek, 2012, s.37). Bu araştırmada öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilerin eğitim politikalarına ilişkin görüş ve deneyimlerini ortaya çıkarmayı hedefleyen beş açık uçlu soru, görüşme tekniği kullanılarak katılımcılara yöneltilmiştir. Görüşme, bireylerin deneyimleri, görüşleri, tutumları, inançları, şikâyetleri ve duygularını ifade etmeleri açısından bireylere özgürlük tanıdığı için

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

sosyal bilimlerde sıkça kullanılan sözlü veri toplama tekniğidir (Büyüköztürk, 2019, s.158-159).

Katılımcılar

Örneklemin belirlenmesinde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, belirli bir araştırmada önceden tanımlanan ölçütlere uygun olan durumların seçilerek incelendiği bir örnekleme yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2012, s.37). Ölçüt örnekleme, belirli niteliklere sahip kişi, olay, nesne ve durumların seçilmesiyle oluşturulur (Büyüköztürk, 2019, s.94). Amaçlı örneklemede belirlenen ölçütler, araştırmanın amacını doğrudan destekler ve bilgi bakımından zengin durumların belirlenmesine yardımcı olur (Merriam, 2023, s.77). Ölçüt örnekleme yöntemiyle çalışma grubu olarak 2024-2025 eğitim öğretim yılında Sivas İlinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilk ve ortaokullarda görev yapmakta olan sınıflarında özel yetenekli tansısı alan ancak BİLSEM' e kayıt hakkı verilmeyen öğrencilerin olması faktörü ölçüt alınarak 15 (on beş) öğretmen belirlenmiştir.

Çizelge 1. Sınıflarında Özel Yetenekli Öğrencisi Bulunan Öğretmenlere İlişkin Kişisel ve Görüşme Bilgileri

Katılımcı	Yaş	Mesleki Kıdem	Kademe / Branş	Tarih	Görüşme Süresi(dk)
K1K	45	21	İlkokul/ Sınıf Öğretmeni	04.11.2024	21.23
K2K	52	24	İlkokul/ Sınıf Öğretmeni	07.11.2024	19.15
K3E	38	16	İlkokul/ Sınıf Öğretmeni	07.11.2024	31.00
K4K	47	25	İlkokul/ Sınıf Öğretmeni	18.11.2024	41.15
K5E	46	25	İlkokul/ Sınıf Öğretmeni	19.11.2024	16.54
K6E	54	33	İlkokul/ Sınıf Öğretmeni	19.11.2024	11.13
K7K	42	20	İlkokul/ Sınıf Öğretmeni	22.11.2024	25.11
K8E	36	14	İlkokul/ Sınıf Öğretmeni	23.11.2024	09.17
K9E	37	15	Ortaokul/ Matematik Öğretmeni	23.11.2024	22.23
K10K	45	21	Ortaokul/ Türkçe Öğretmeni	22.11.2024	25.11
K11K	38	21	Ortaokul /Fen Bilgisi Öğretmeni	23.11.2024	09.17
K12E	41	18	Ortaokul /Matematik Öğretmeni	23.11.2024	22.23
K13K	39	16	Ortaokul/ Türkçe Öğretmeni	26.11.2024	15.17
K14K	44	21	Ortaokul/ Matematik Öğretmeni	28.11.2024	26.50
K15E	34	10	Ortaokul/ İngilizce Öğretmeni	02.12.2024	18.09

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Katılımcılar belirlendikten sonra iletişim bilgilerine ulaşılmış ve telefonla yapılan görüşmeler aracılığıyla araştırmanın amacı ve kapsamı hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Görüşmeyi kabul eden öğretmenlerle randevu tarih ve saatleri planlanmış, katılımcıların kimlik bilgileri gizliliği sağlamak amacıyla kodlanmıştır. Gönüllülük esasına dayalı olarak gerekli izinler alınmış ve görüşmeler, Kasım 2024 ile Aralık 2024 tarihleri arasında yüz yüze olarak gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada verileri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun hazırlanmasında öncelikle konu ile ilgili alan yazın taraması yapılmış; hazırlanan sorular Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alanında, Ölçme ve Değerlendirme alanında ve Eğitim Yönetimi alanında üç uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda oluşturulan görüşme formunun son hali iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde öğretmenlerin demografik bilgilerini (cinsiyet, yaş, branş, görev yaptığı okul, mesleki kıdem) içeren beş soru bulunmaktadır; ikinci bölümde ise araştırmanın amacına yönelik öğretmenlerin, özel yetenek kavramına ilişkin görüşlerini ve özel yetenekli öğrencilerin akranlarından bilişsel, sosyal ve duygusal açıdan farkındalıklarını; mevcut eğitim politikalarının sahaya uygunluğuna dair değerlendirmelerini ve bu politikaların sürdürülebilirliği bağlamında güçlü ve zayıf yönlerini; eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunları; deneyimlerine dayanarak özel yetenekli öğrencilerin eğitimine ilişkin yeni eğitim politikası önerilerini belirlemeye yönelik beş açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Ayrıca görüşmede *katılımcıların* verdikleri yanıtlara göre sonda sorulara da yer verilmiştir. Sonda sorular, katılımcıların söylediklerini daha ayrıntılı bir şekilde açıklamalarını sağlamak ve ek bilgi elde etmek amacıyla kullanılan, veri toplamanın önemli araçlarından biridir (Merriam, 2023, s.98).

Verilerin Toplanması

Yıldırım ve Şimşek'e (2012) göre "görüşme, nitel araştırmalarda en çok kullanılan veri toplama aracı" olarak tercih edilmektedir. Temel nitel araştırma olarak yürütülen bu çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme, katılımcılara belirli sorular yöneltilirken, aynı zamanda yanıtlarına göre derinlemesine açıklamalar yapabilmeleri için esneklik tanımaktadır. Bu özellik, katılımcıların deneyimlerini ve anlamlarını daha açık bir şekilde ortaya koymalarına olanak sağlamaktadır (Ersoy, 2017; Yıldırım ve Şimşek, 2012). Görüşme öncesinde, araştırmanın

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

amacı ve sorularına uygun katılımcılar seçilmiş, telefon aracılığıyla iletişime geçilerek görüşme yeri ve saati belirlenmiş ve katılımcılara araştırmanın amacı ile konusu hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Gönüllülük esasına dayalı olarak gerekli izinler alınmış ve görüşmeler görüşmeyi kabul eden öğretmenler ile 4 Kasım-12 Aralık 2024 tarihleri arasında yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı, görüşmelerin ortalama 20 dakika süreceğini, veri kaybını önlemek ve sağlıklı analizler yapabilmek için ses kaydı alınmasının uygun olacağını belirtmiştir. En kısa görüşme süresi 8 dakika 9 saniye, en uzun görüşme süresi ise 41 dakika 15 saniye olup, ortalama görüşme süresi 21 dakika olarak hesaplanmıştır. Gizlilik ilkesine uygun olarak, katılımcıların kimlik bilgileri korunmuş ve kişi gizliliği için kodlama yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak gerçekleştirilen bu görüşmeler katılımcıların görüşlerini derinlemesine incelemeyi amaçlamıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada, öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilere bakış açısı ve mevcut eğitim politikalarının güçlü ve zayıf yönleri hakkındaki görüşlerine dair görüşme ses kayıtları araştırma verilerinin ilk adımı olarak deşifre edilerek bilgisayar ortamında Word dosyası olarak yazıya aktarılmış; analize hazır hale getirilen her bir görüşme metni, tekrar tekrar okunarak bütüncül bir bakış açısı oluşturularak içerik analizi ile çözümlenmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e (2012) göre, içerik analizi süreci, toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması ve ardından ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve bu düzenleme sonucunda veriyi açıklayan temaların saptanmasıdır. İçerik analizi kapsamında, görüşmeler ayrıntılı bir şekilde incelenmiş, metinler birimlerine ayrılmış ve bu birimlerin taşıdığı anlamlara göre uygun kategoriler belirlenmiştir. Ardından, bu kategorilerin benzer özellikleri ve ifade ettikleri durumlar göz önünde bulundurularak temalar oluşturulmuştur. Elde edilen tema, alt tema, kod ve frekans sayıları çizelgede sunulmuş ve bazı katılımcı görüşlerine doğrudan alıntılarla yer verilmiştir. Bu süreç, içerik analizinin doğrultusunda, görüşlerin ayrıntılı olarak incelenmesi, birimlere ayrılması, uygun kategorilerin belirlenmesi ve sonrasında temaların oluşturulması şeklinde gerçekleştirilmiştir.

İnandırıcılık-Aktarılabilirlik

Araştırma katılan öğretmenlere araştırmanın amacı ve önemi hakkında bilgi verilmiştir. Araştırma sürecinde görüşmeyi kabul eden öğretmenler gönüllü katılım formunu imzalayarak

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

çalışmaya gönüllülük esasına dayalı olarak dahil edilmiştir. Katılımcıların kimlik bilgileri gizlilik ilkesine uygun olarak kodlanarak, K1K (Katılımcı Bir Kadın) şeklinde anonimleştirilmiştir. Ayrıca çalışmada katılımcıların kişisel alıntılarının doğrudan kullanılabilmesi için kendilerinden onay alınmıştır.

Görüşme verilerinin kayba uğramaması için görüşmeden sonra veriler zaman kaybetmeden bilgisayar ortamına aktarılmış ve güvenli bir şekilde saklanmıştır. Analiz sürecinde, tüm dökümler incelenip sayfa numaralarıyla düzenlenmiş, veriler bütüncül bir değerlendirme için birkaç kez okunmuştur. Kodlama işlemi sırasında, veriler titizlikle gözden geçirilmiş ve yapılan kodlamalar süreç boyunca dikkatle revize edilmiştir. Ayrıca, verilerin güvenirliğini artırmak amacıyla analiz, diğer bir kodlayıcıyla eş zamanlı olarak yürütülmüş ve bu sayede daha kapsamlı ve doğru bir veri tabanı oluşturulması sağlanmıştır. Nitel araştırma alanında uzman bir kişiden, araştırmanın çeşitli boyutlarının incelenmesi istenerek, çalışmanın inandırıcılığının artırılması sağlanmıştır.

Araştırmada, inandırıcılığın sağlanabilmesi amacıyla veriler nesnel bir biçimde toplanmış ve nesnel bir yaklaşım benimsenerek sonuçlar sunulmuştur. Bu süreçte, görüşme sırasında katılımcı ile uzun süreli bir etkileşim kurularak verilere ve katılımcılara yakın olunmaya çalışılmıştır. Görüşme sürecinin başlangıcında, katılımcılar araştırmacının etkisine daha açık olabilirken, görüşmenin ilerleyen aşamalarında güven ortamının sağlanmasıyla birlikte, katılımcılar daha samimi ve içten yanıtlar vermeye eğilim göstermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2012, s. 289).

Tutarlılık-Doğrulanabilirlik

Nitel araştırmalarda, veri toplama ve analiz süreci boyunca bulgu ve yorumların doğruluğundan emin olunması, çalışmanın güvenirliği açısından büyük önem taşımaktadır. Bu amaçla, bulguların geçerliliğini teyit etmek için veri çeşitlendirmesi, cevap geçerliliği, katılımcı teyidi ve uzman incelemesi gibi yöntemler kullanılmaktadır (Creswell, 2020). Yıldırım ve Şimşek'e (2012) göre, katılımcı teyidi, görüşme sonunda araştırmacının elde ettiği bilgileri özetleyerek, kendi algısının aktarılan verileri doğru şekilde yansıtıp yansıtmadığını katılımcıya sorması yoluyla sağlanır. Bu çalışmada da veri analizi sonucunda elde edilen bulguların doğruluğunu teyit etmek için cevap geçerliliği ve katılımcı teyidi yöntemleri uygulanmıştır.

Araştırmacı, görüşme sırasında katılımcının yanıtlarına bağlı olarak soruların sırasını ve konu dizilişini esnek bir şekilde değiştirebilir. Bu esneklik, katılımcının görüşme sırasında daha

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

rahat hissetmesini sağlayarak tedirginliği azaltır ve bu sayede daha açık ve doğru yanıtlar vermesine olanak tanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.289). Bu çalışmada da bu yaklaşım benimsenmiş ve görüşme sürecinde katılımcıların kendilerini özgürce ifade edebileceği bir ortam sağlanarak gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda, araştırmanın güvenirliğini artırarak elde edilen verilerin daha zengin ve doğru olmasına katkı sağlamıştır.

Bulgular

Araştırmanın temelini oluşturan sorulara ilişkin elde edilen bulgular; özel yetenekli öğrencileri akranlarından ayıran özellikler, özel yetenekli öğrencilere yönelik mevcut eğitim politikalarının değerlendirilmesi, öğretmenlerin eğitim sürecinde yaşadığı sorunlar, özel yetenekli öğrencilere yönelik öğretmenlerin uyguladıkları eğitim uygulamaları ve özel yetenekli öğrencilerin eğitimine yönelik politika önerileri olmak üzere altı tema altında gruplandırılarak ilgili temalara ait ,alt tema, kodlar sırayla sunulmuştur.

Özel Yetenekli Öğrencileri Akranlarından Ayıran Özellikler

Bu çalışmada, birinci tema olan "*Özel Yetenekli Öğrencilerin Akranlarından Ayrılan Özellikleri"* çerçevesinde elde edilen bulgular, *"Merak ve Öğrenme İsteği", "Yaratıcılık ve Üretkenlik", "Akademik ve Bilişsel Yetenek" ve "Sosyal ve Duygusal Özellikler"* dört alt tema altında değerlendirilmiştir. Özel yetenekli öğrencileri akranlarından ayıran özelliklere yönelik alt tema ve kodlar Çizelge 2'de verilmiştir.

Çizelge 2: Özel Yetenekli Öğrencileri Akranlarından Ayıran Özelliklerine İlişkin Tema, Alt Tema, Kod ve Frekanslar Dağılımı

Tema	Alt Tema	Kod	Katılımcı Kodu	F
	Merak ve Öğrenme İsteği	Araştırmayı sever	K1K K5E, K8E, K10K, K14K	5
		Hızlı ve kolay öğrenir	K2K, K3E, K8E, K9E, K12E, K14K, K15E	7
		Çok soru sorar	K1K, K6E, K7K, K11K, K14K	5
		Aşırı meraklıdır	K6E, K7K, K11K, K13K	4
		Bağımsız çalışma isteğine sahiptir	K2K, K9E	2
		Disiplinler arası çalışır	K3E	1
	Yaratıcılık ve Üretkenlik	Proje tasarlar	K1K, K2K, K9E, K14K	4
		Yaratıcı tasarımlar yapar	K4K, K5E, K13K	3
		Özgün ve yenilikçi fikirler üretir	K2K	1
		Güçlü hayal gücüne sahiptir	K5E, K13K	2
		Eleştirel ve yaratıcı düşünme yeteneği gelişmiştir	K6E, K7K, K14K	3
		Çizim yeteneği gelişmiştir	K3E, K12E	2
		Alışılmışın dışında çözüm yolları bulur	K2K, K4K	2

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

	Farklı düşünme becerilerine sahiptir	K6E, K7K, K13K, K14K	4
Akademik ve Bilişsel Yetenek	Yüksek performans gösterir	K2K, K3E, K8E	3
	Karmaşık problemleri çözer	K4K, K9E	2
	Soyut kavramlarda üstündür	K14K	1
	Güçlü Hafızaya sahiptir	K5E, K11K, K13K	3
	Uzun süreli odaklanır	K7K, K9E, K11K	3
	Pratik zekalıdır	K4K, K15E	2
	Analitik düşünceye sahiptir	K6E	1
Sosyal Ve Duygusal Özellikler	Liderdir	K1K, K3E, K7K, K11K, K12E	5
	Özgüvenleri yüksektir	K7K, K11K, K15E	3
	Empati yeteneği yüksektir	K6E, K7K,	2
	Adalet duygusu yüksektir	K5E, K8E, K13K, K14K, K15E	2
	Duyarlıdır	K12E, K13K	2
	Duygusaldır	K12E	1
	Mükemmeliyetçidir	K6E, K7K, K9E	3
	Sosyaldir	K1K, K15E	2
	İçine Kapanıktır	K7K	1

Çizelgedeki bulgulara bakıldığında "Merak ve Öğrenme İsteği" alt teması, öğretmenlerin en fazla görüş bildirdiği alt tema olarak öne çıkmaktadır. Özel yetenekli öğrencilerin akranlarına göre daha fazla soru sormaları, hızlı ve kolay öğrenmeleri, öğretmenler tarafından bu öğrencilerin yüksek merak düzeyi ve öğrenme kapasitelerinin göstergesi olarak değerlendirilmiştir. Bağımsız çalışma ve disiplinler arası düşünme becerileriyle bilgiyi derinlemesine keşfetme eğiliminde olmaları özel yetenekli öğrencilerin öğrenme süreçlerinde aktif ve etkileşimli bir rol üstlendiklerini öğretmenler tarafından dile getirilmiştir. “Yaratıcılık ve Üretkenlik” alt temasında ise özel yetenekli öğrencilerin, yaratıcı tasarımlar yapma, güçlü hayal gücü ve özgün fikirler üretme becerileri ile farklı çözüm yolları geliştirme yetkinliklerini sergileyerek akranlarından farklılaşırken, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri sayesinde karşılaştıkları durumları çok boyutlu değerlendirme yeteneğine sahip oldukları öğretmenler tarafından belirtilmiştir. “Akademik ve Bilişsel Yetenek” alt temasında, öğretmenler özel yetenekli öğrencilerin akranlarından farklı olarak güçlü hafıza ve yüksek performans gösterme kapasitesi analitik becerileriyle öğrenme süreçlerinde aktif rol üstlendikleri dile getirilmiştir. “Sosyal ve Duygusal Özellikler” alt temasında ise öğretmenler, liderlik, özgüven ve adalet kodlarıyla özel yetenekli öğrencilerin güçlü duygulara sahip olduklarını ve bu özellikleri sayesinde sağlıklı sosyal ilişkiler kurabildiklerini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte mükemmeliyetçilik gibi özelliklerin zaman zaman aşırı hassasiyete ve duygusal yük oluşturabileceği de öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Bazı katılımcı görüşleri aşağıda sunulmuştur:

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

K7K: *Değişime hızlı uyum sağlayabilen problem çözme becerisi gelişmiş uzun süre sıkılmadan çalışabilen merakla ilgili duyarlı okuyarak araştırarak öğrenebilen farklı düşünen yorumlayan kendine göre öğrenebilen öğrenme yöntemi olan çocuklar bana göre özel yetenekli çocuklardır. Bu çocuklar uzun süre sıkılmadan çalışabiliyorlar. Yaşıtlarına göre duygusal empati yeteneği çok yüksek, liderlik özelliği belirgin, kuralcı ve mükemmeliyetçiler.*

K11K: *Yaşıtlarına göre liderlik ve özgüveni yüksek, aşırı meraklı, çabuk öğrenen ve güçlü bir hafızaya sahip öğrencilerdir. Bu öğrencileri ilgi oldukları konuya dair aşırı dikkat gösterirler. Motivasyon süreleri uzundur. Çok çabuk öğrenerek uygulamaya başlarlar. Çevrelerini iyi gözlemleyip merak ederler.*

Özel Yetenekli Öğrencilere Yönelik Mevcut Eğitim Politikalarının Değerlendirilmesi

Öğretmenlerin, özel yetenekli öğrencilerin eğitimine yönelik mevcut eğitim politikalarının değerlendirilmeleri için yöneltilen sorular çerçevesinde elde edilen bulgular, "*Özel Yetenekli Öğrencilere Yönelik Mevcut Eğitim Politikalarının Değerlendiri*lmesi" teması başlığı altında sunulmuştur. Bu değerlendirmede elde edilen bulgular "*Eğitim Politikasının Eksik Kalan Yönleri", "Eğitim Politikasının Güçlü Yönleri", "Tanılama Sorunları", "Sosyal ve Akademik Destek Eksiklikleri" ve "Kaynak ve Altyapı Eksikliği"* olmak üzere beş alt tema altında toplanmıştır. Her bir alt temaya ait kodlar ve bu kodların sıklıkları Çizelge 3'te verilmiştir.

Çizelge 3: Özel Yetenekli Öğrencilere Yönelik Mevcut Eğitim Politikalarının Değerlendirilmesine İlişkin Tema, Alt Tema, Kod ve Frekanslar Dağılımı

Tema Alt Tema	Kod	Katılımcı Kodu	f
Eğitim Politikasının Eksik Kalan Yönleri	Eğitim politikalarının genel olarak ihtiyaçları karşılamada yetersiz kalması	K2K, K3E, K4K, K7K, K9E, K10K, K14K	7
	Mevcut politikaların kapsam ve etki açısından sınırlı olması	K10K	1
	Müfredatın bireysel hızda ilerlemeyi engellemesi	K2K, K3E, K10K	3
	Tanılama sürecinde hatalar yapıldığı düşünülmesi	K3E, K5E, K6E, K8E, K10K, K11K, K13K	6
	Her öğrencinin tanılama sürecine dahil edilmemesi	K1K, K2K	2
	Tanılama yapan uygulayıcılara güvensizlik duyulması	K3E, K5E, K6E, K15E	4
	Eğitimde fırsat eşitliği sağlanamaması	K1K	1
	Nitelikli öğretmen yetiştirilememekte	K2K	1

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

	Ailelere yönelik destek ve rehberlik hizmetlerinin sağlanmaması	K3E, K4K	2
	Rehberlik hizmetlerinin eksikliği	K6E, K7K	2
Eğitim Politikasının Güçlü Yönleri	Bireyselleştirilmiş Eğitim İmkânları (ZEP)	K8E, K9E, K10K	3
	BİLSEM ve Destek Programları	K3E, K4K, K5E	3
	Destek Odalarının Sağlanması	K2K, K7K, K9E, K14K	4
	Ortaokul Düzeyinde Okul Seçimi	K5E, K7K, K15	3
	Toplumsal Uyuma Katkı Sağlaması	K3E, K5E, K12E	3
	Zenginleştirilmiş Eğitim Materyalleri (Maarif Modeli) Sunması	K3E	1
Tanılama Sorunları	BİLSEM' e kabul edilmeyen öğrencilerin yetersiz hissetmesi	K4K, K5E	2
	Parlak öğrencilerin BİLSEM' i kazanırken diğer üstün yetenekli öğrencilerin göz ardı edilmesi	K6E, K7K	2
	Gerçek tanılama yapılmadığı düşüncesi	K3E, K9E, K10K, K11K	4
	Sadece 1., 2. ve 3. sınıfların sınava girebilmesinin yanlış olduğu düşüncesi	K1K, K13K	2
	Tanılama sürecinde öğrencilere aynı soruların sorulması	K3E, K15E	2
Sosyal ve Akademik Destek Eksiklikleri	Akademik gelişimin yeterince desteklenmemesi	K5E, K6E, K10K	3
	Sosyal yönden yalnız bırakılma	K7E, K9E	2
	Resim ve müzik gibi alanlarda yetenekli öğrencilerin desteklenmemesi	K3E, K11K, K12E	3
Kaynak ve Altyapı Eksikliği	Ders kitaplarının zenginleştirilmemesi	K13K, K14K	2
	Sınav odaklı eğitim sisteminin yetenekleri göz ardı etmesi	K15E	1
	Okulların donanım, teknoloji ve materyal açısından yetersiz olması	K2K, K4K, K14K	3
	Destek odalarının yetersiz bulunması	K2K, K5E, K7K	3
	Öğrencilere sanat ve bilim alanlarında materyal desteğinin sağlanmaması	K8E, K9E	2

Özel Yetenekli Öğrencilere Yönelik Mevcut Eğitim Politikalarının Değerlendirilmesi temasında "Eğitim Politikasının Eksik Kalan Yönleri**"** alt teması, öğretmenlerin en fazla görüş bildirdiği alt tema olarak öne çıkmaktadır. Eğitim politikalarının öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz olduğu en sık dile getirilen kod olmuştur. Tanılama süreçlerindeki hatalar ve uygulayıcılara duyulan güvensizliğin, sürecin etkinliğini zayıflattığı öğretmenler tarafından vurgulanmıştır. "Eğitim Politikasının Güçlü Yönleri" alt temasında ise öğretmenler, destek odalarının sağlanmasının, bireyselleştirilmiş eğitim imkânları (ZEP) ve BİLSEM programlarının eğitim politikalarının güçlü yönleri olarak belirtmişlerdir. "Tanılama Sorunları" alt temasında ise öğretmenler tanılama süreçlerinde gerçek bir değerlendirme yapılmadığını vurgulanmıştır. Ayrıca, BİLSEM' e kabul edilmeyen öğrencilerin kendilerini yetersiz hissettiklerini bu durumun sistemin adil olmadığı algısını pekiştirmesi önemli bir sorun olarak ifade edilmiştir. "Sosyal ve Akademik Destek Eksiklikleri" alt temasında resim-müzik ve

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

akademik gelişim alanında öğrencilere yeterli desteğin sağlanmadığı bu eksikliğin ise öğrencilerin potansiyellerini tam olarak kullanmalarını engellediği vurgulanmıştır. Son olarak, "Kaynak ve Altyapı Eksikliği" alt temasında öğretmenler, okulların donanım, teknoloji ve materyal açısından yetersiz olduğunu ve destek odalarının eksik bulunduğunu ifade etmişlerdir. Bazı katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

K4K: *Eğitim politikaları ne yazık ki bireysel farklılıkları yeterince dikkate almıyor. Sınıflar çok kalabalık, bu yüzden farklılaştırılmış eğitim yapmak zor oluyor. Destek eğitim odaları faydalı ama kapsamı yeterli değil. BİLSEM sürecindeki sınırlamalar ise bazı üstün yetenekli öğrencilerin göz ardı edilmesine neden oluyor. RAM tarafından tanılanan ama birinci aşamayı geçemeyen öğrencim kendini yetersiz hissediyor...*

K9E: *... bu öğrencilerin merakına yönelik bir şeyler yapmak istiyoruz lakin elimizdeki kaynaklar yeterli değil; teknolojik altyapı eksiklikleri, laboratuvarlarda malzeme eksikliği, zenginleştirilmiş materyallerin bulunmaması işimizi daha da zorlaştırıyor. Öğrencilerin potansiyellerini tam anlamıyla ortaya koyabilmeleri için eğitimde daha kapsayıcı bir yaklaşım benimsenmesi gerektiğini düşünüyorum.*

Öğretmenlerin Eğitim Sürecinde Yaşadığı Sorunlar

BİLSEM' e kabul edilmeyen ancak özel yetenek tanısı almış öğrencilerle çalışan öğretmenlere, eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin sorular yöneltilerek öğretmen görüşleri alınmıştır. Elde edilen bulgular *"Öğretmenlerin Eğitim Sürecinde Yaşadığı Sorunlar"* teması altında; "*Müfredat Odaklı Akademik Sorunlar",* "*Psiko-Sosyal ve Davranışsal Sorunlarına Yönelik Sorunlar", "Fiziki ve Teknik Yetersizliklere Yönelik Sorunlar", "Aile Kaynaklı Sorunlar"* alt temalarında sınıflandırılarak sunulmuştur. Her bir alt temaya ait kodlar ve bu kodların sıklıkları Çizelge 4'te verilmiştir.

Çizelge 4: Öğretmenlerin Eğitim Sürecinde Yaşadığı Sorunlara İlişkin Tema**,** Alt Tema, Kod ve Frekanslar Dağılımı

Tema	Alt Tema	Kod	Katılımcı Kodu	f
	Müfredat Odaklı Akademik Sorunlar	Müfredatın esnek olmaması	K9E, K11K	2
		Müfredatın özel yetenekli öğrencilere uygun olmaması	K3E, K10K	2
		Öğrenme hızının sınıf arkadaşlarından farklı olması	K2K, K5E, K6E, K10K	4
		ZEP hazırlamakta yetersizlik hissi	K9E, K10K	2

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

	Kazanım ve etkinliklerin seviyelerinin altında kalması	K4K, K7K, K10K	3
	Öğretmenler için çerçeve ve kılavuz kitapların bulunmaması	K14K	1
Psiko-Sosyal ve Davranışsal Sorunlarına Yönelik Sorunlar	Okul ve sınıf kurallarına uyum sağlanamaması	K2K, K6E, K12E, K14K	4
	Yetersizlik hissi yaşamaları	K5E, K6E	2
	Mükemmeliyetçiliğin getirdiği stres ve kaygı düzeyi	K6E, K7K, K9E	3
	Başarısızlığa tahammül edememeleri	K10K, K11K, K12E	3
	Duygularını uçlarda yaşanması	K6E, K13K, K11K, K14K	2
	Liderlik çatışmalarının yaşanması	K7K	1
	Aşırı hareketli olmaları	K1K, K2K, K4K, K6E, K13K	5
	Öğretmen ile çatışma yaşama	K5E, K6E	2
	Akran zorbalığına uğramaları	K7K, K8E, K12E	3
Fiziki ve Teknik Yetersizliklere Yönelik Sorunlar	Materyal eksiklikleri	K4K, K11K, K12E	3
	Fiziki donanım eksiklikleri	K13K, K14K	2
Aile Kaynaklı Sorunlar	Ailenin yüksek akademik başarı beklentisi	K2K	2
	Ailelerin bilgisizliği	K2K, K3E	1

Çizelge 4 incelendiğinde “Müfredat Odaklı Akademik Sorunlar” alt temasında öğrencilerin öğrenme hızlarının sınıf arkadaşlarından farklı olmaları öğretmenler tarafından en sık tekrarlanan kod olmuştur. Müfredatın esnek olmaması, kazanım ve etkinliklerin öğrencilerin seviyelerinin altında kalması kalmasının öğrencilerde motivasyon kaybına yol açtığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin Eğitim Sürecinde Yaşadığı Sorunlar temasında öğretmenlerin en fazla görüş bildikleri alt tema ise “Psiko-Sosyal ve Davranışsal Sorunlarına Yönelik Sorunlar” olmuştur. Öğretmenler, özel yetenekli öğrencilerin okul ve sınıf kurallarına uyum sağlamakta zorlanmalarını eğitim sürecinde yaşadıkları en büyük zorluklardan biri olarak ifade etmişlerdir. Öğrencilerde mükemmeliyetçiliğin yol açtığı stres, başarısızlığa tahammülsüzlük ve duyguların uçlarda yaşanması, psiko-sosyal sorunlar arasında en sık tekrarlanan kodlar arasında yer almıştır. Bu durumun, öğrencilerin akademik ve sosyal uyum süreçlerini olumsuz etkilediği ve öğrencilerin öğretmenlerle yaşadıkları çatışmaların sınıf düzenini bozduğu ifade edilmiştir. “Aile Kaynaklı Sorunlar” alt temasında ise, ailelerin yüksek akademik başarı beklentisinin çocuklar üzerinde baskı oluşturduğu ve ailelerin yeterli bilgiye sahip olmamalarının özel yetenekli öğrencilerin eğitim sürecini olumsuz etkilediği belirtilmiştir. Bazı katılımcıların bu konudaki görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

K2K: *...en çok zorlandığım konulardan biri de ailelerin özel yetenek konusunda yanlış algısı…. Çocukları tanı aldıktan sonra onlardan üstün başarılar, yüksek akademik performans göstermelerini istiyorlar. Bu çocuklar genellikle sadece belirli bir alanda başarılı olabiliyorlar, diğer alanlarda akranlarından daha düşük performans gösterebiliyorlar. Bu durumu kabullenilmediğinde çocuk üzerinde ciddi bir kaygı yaratıyor. Bu durum öğrencilerin okula uyum sağlamasını daha da zorlaştırıyor…*

K7K: *Özel yetenekli öğrenciler, hata ve yanlış yapmayı kabullenmekte zorlanıyorlar. Yapılan faaliyetleri çok kısa sürede tamamlandıkları için çok çabuk sıkılıyorlar…akranlarının yapamadığı ya da özenli yapmadığı çalışmalara karşı hoşgörüsüz, tahammülsüz davranışlar sergiliyorlar. Aşırı mükemmeliyetçi olmaları, stresini ve kaygısını artırıyor. Yönlendirmekte çok zorlanıyorum bu öğrencileri… Sınıfımda BİLSEM' de eğitim alan öğrencilerim var zaman zaman bu öğrencime karşı akran zorbalığı yaptıklarını gözlemliyorum. Aralarında sürekli bi liderlik çatışması yaşanıyor…*

Özel Yetenekli Öğrencilere Yönelik Öğretmenlerin Uyguladıkları Eğitim Uygulamaları

Öğretmenlere özel yetenekli öğrencilerin eğitimine yönelik uyguladıkları eğitim uygulamalarının neler olduğu sorusuna verilen cevaplar *"Ders Saati İçerisinde Uygulanan Eğitim"* ve "*Ders Saati Dışında Uygulanan Eğitim*" temaları altında sunulmuş, temalara ait veriler Çizelge 5 ve Çizelge 6' da sunulmuştur.

Çizelge 5 incelendiğinde *Ders Saati İçerisinde Uygulanan Eğitim* temasına ait elde edilen bulgular "*Müfredatın Zenginleştirilmesi", "Akran Etkileşimi", "Problem Çözme ve Düşünme Becerileri", "Farklılaştırılmış Eğitim*" olmak üzere 4 alt tema elde edilmiştir.

Çizelge 5: Özel Yetenekli Öğrencilere Yönelik Öğretmenlerin Ders Saatinde Uyguladıkları Eğitim Uygulamalarına İlişkin Tema, Alt Tema, Kod ve Frekanslar Dağılımı

Tema	Alt Tema	Kod	Katılımcı Kodu	f
Ders Saatinde Uygulanan Eğitim	Müfredatın Zenginleştirilmesi	Ek materyaller sunmak	K1K, K8E	2
		Etkinlik tabanlı çalışmalar	K2K, K3E, K9E	3
		Zenginleştirilmiş Eğitim Programı (ZEP)	K3E	
		Ek kaynak, araç gereç temini, materyal temini	K5E, K7K, K14K	3
		Ek Ödev ve Sorumluluk Verme	K8E, K9E, K10K	3
	Akran Etkileşimi	Akran öğrenme	K11K, K12E	2
		İşbirlikçi öğrenme	K13K	1
	Problem Çözme ve Düşünme Becerileri	Üst düzey problem çözme etkinlikleri	K14K	1
		Disiplinler arası yaklaşım	K3E, K9E	2
		Açık uçlu sorularla üst düzey düşündürme	K5E, K7K	2

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

	Gerçek yaşam problemleri sunma	K1K	1
Farklılaştırılmış Eğitim	Farklı yöntem ve teknik kullanma	K6E, K13K	2
	Konuları ayrıntılı olarak üst düzeyde anlatma	K2K, K7K	2
	Farklılaştırma, zenginleştirme ve hızlanma	K3E, K9E	1
	Düşünme becerilerini geliştirme	K6E	1

"Ders Saatinde Uygulanan Eğitim" temasında alt temalardan en fazla görüşü "*Müfredatın Zenginleştirilmesi"* temasında bildirmişlerdir. Eğitim uygulamalarından ek materyaller sunmak, etkinlik tabanlı çalışmalar yapmak, ek ödev ve sorumluluklar vermek en çok tekrarlanan kodlar olmuştur. Öğretmenler, özel yetenekli öğrencilere yönelik ders saatlerinde müfredatı zenginleştirme, problem çözme becerilerini geliştirme ve farklılaştırılmış eğitim yöntemlerini uyguladıklarını belirtmiştir. Disiplinler arası yaklaşımlar ve zenginleştirilmiş programlarla öğrencilerin potansiyellerini geliştirmeyi hedeflediklerini vurgulamışlardır. Akran öğrenmesini destekleyerek, gerçek yaşam problemleri ve üst düzey etkinliklerle öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirdiklerini ifade etmişlerdir. Farklılaştırılmış ve hızlandırılmış yöntemlerle bireysel öğrenme ihtiyaçlarına uygun günlük planlar hazırladıklarını, ancak program hazırlama konusunda yeterli hissetmediklerini dile getirmişlerdir.

K1K: *Derslerimde gerçek yaşam problemleri sunarak onların düşünme becerilerini harekete geçirmesini, sorunlara yenilikçi çözümler üretmelerini sağlıyorum. Öğrenme sürecinde hayattan koparmadan, somut ve çarpıcı örneklerle dersi zenginleştirdim. Bu yaklaşım, bütün öğrencilerimin derse olan ilgisini artırırken aynı zamanda özel yetenekli öğrencimin yeni araştırmalar yapmasında güçlü bir etki yarattı.*

K8E: *Derslerimde eğitimi zenginleştirmek için öğrencilere dikkat çekici ve ilgi uyandırıcı ek materyaller sunuyorum. Ayrıca, onların öğrenme süreçlerini derinleştirmek ve sorumluluk bilinci kazanmalarını sağlamak adına ek ödevler ve görevler veriyorum. Bu yöntemlerle öğrencilerimin potansiyellerini en iyi şekilde ortaya çıkarmaya çalışıyorum*.

K13E: *... işbirlikçi öğrenme yöntemlerini kullanarak öğrenciler arasında aktif bir dayanışma ve ortak hedefe ulaşma bilinci oluşturduğumu düşünüyorum. Akran öğretimi ile öğrencilerimin birbirlerinin güçlü yönlerinden faydalanmasını sağlayarak hem bireysel sorumluluklarını artırdım hem de ekip ruhunu pekiştirerek özel yetenekli öğrencimin sınıfa daha kolay uyum sağlamasını sağladım…*

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Çizelge 6 incelendiğinde, *Ders Saati Dışında Uygulanan Eğitim ana* teması kapsamında elde edilen veriler *"STEM ve Teknoloji Destekli Eğitim", "Proje ve Grup Çalışmaları", "Destek Eğitim", "Bireyselleştirilmiş Eğitim" ve "Ek Eğitim Programları"* olmak üzere beş alt tema şeklinde sınıflandırılmıştır.

Çizelge 6: Özel Yetenekli Öğrencilere Yönelik Öğretmenlerin Ders Saatin Dışında Uyguladıkları Eğitim Uygulamalarına İlişkin Tema, Alt Tema, Kod ve Frekanslar Dağılımı

Tema	Alt Tema	Kod	Katılımcı Kodu	f
Ders Saati Dışında Uygulanan Eğitim	STEM ve Teknoloji Destekli Eğitim	STEM tabanlı etkinlikler düzenlemek	K14K	1
		Kodlama tabanlı yazılım çalışmaları yapmak	K3E	1
	Proje ve Grup Çalışmaları	Proje hazırlamak	K8E, K14K	2
		Üst sınıf öğrencileri ile ortak çalışmalar yürütmek	K14K	1
		Akıl ve zeka oyunları oynamak	K4K, K11K	2
	Destek Eğitim	Destek eğitim odalarında faaliyet göstermek	K2K, K6E, K7K, K9E, K14K	5
	Bireysel ve Yönlendirilmiş Eğitim	Araştırma ödevleri yapmak	K6E, K11K	2
		Bireysel çalışma fırsatı sunmak	K7K, K9E	2
		İlgi ve yetenek doğrultusunda yönlendirme yapmak	K5E, K13K	2
	Ek Eğitim Programları	Ek kurslara ve merkezlere yönlendirme yapmak	K1K, K4K	2

"Ders Saati Dışında Uygulanan Eğitim" temasında alt temalardan en fazla görüşü "Destek Eğitim" alt temasında bildirmişlerdir. Destek eğitim odalarının bireysel ihtiyaçlara yönelik kullanıldığı, ancak bazı durumlarda öğretmenlerin donanım eksikliği nedeniyle bu alanların test çözme etkinlikleriyle sınırlı kalması sebebiyle amacına uygun kullanılmadığını dile getirmişlerdir. Öğretmenler okul sonrasında STEM, teknoloji destekli eğitim, proje çalışmaları ve yaratıcılık odaklı etkinliklerle öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini geliştirmeyi amaçladıklarını ifade etmişlerdir. Bu bulgular, öğretmenlerin en çok tercih ettiği eğitim uygulamalarının, özel yetenekli öğrencilerin akademik ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik stratejik ve çeşitlendirilmiş yaklaşımlar olduğunu ortaya koymaktadır. Bazı katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

K4K: *... ancak resim konusunda ona yardımcı olamadığım için bir kursa yönlendirdim. Bu kursta yaptığı çalışmalarını sergileyebilmesi için sınıfımızda özel bir alan oluşturduk. Bu, öğrencimi gerçekten çok mutlu ediyor ve onun özgüvenini artırarak daha da motive olmasını sağlıyor.*

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

K14K: *Destek eğitim odalarında aktif olarak görev alıyorum ve öğrencimin fen ve matematik alanında yeteneğini desteklemek için STEM tabanlı etkinlikler düzenliyorum. Basit makineler ve deneylerle onun merakını harekete geçiriyor, kalıcı öğrenmesini sağlıyorum. Öğrencimin matematik yarışmalarına hazırlanmasında onu motive ederek rehberlik ediyorum. Okulda aynı ilgi alanına sahip üst sınıf öğrencilerle birlikte proje çalışmalarında birlikte çalışmalarını sağlayarak öğrencilerim gelişimine destek olmaya çalışıyorum…*

Özel Yetenekli Öğrencilerin Eğitimine Yönelik Politika Önerileri

Görüşme yapılan öğretmenlerin, özel yetenekli öğrencilerin eğitimine yönelik politikalarının daha etkili ve sürdürülebilir hale getirilmesine ilişkin önerileri Çizelge 7' de yer verilmiştir.

Çizelge 7: Öğrencilerin Eğitimine Yönelik Politika Önerilerine İlişkin Tema Alt Tema, Kod ve Frekanslar Dağılımı

Tema	Alt Tema	Kategori	Katılımcı Kodu	f
	Eğitimde Fırsat Eşitliği	Eğitimde fırsat eşitliği sağlanmalı	K1K, K2K, K3E, K6E, K12E	5
		Burs imkanı sağlanmalı	K2K, K4K, K11K,	3
		Farklı eğitim kurumları açılmalı	K2K, K7K, K9E, K13K	4
		BİLSEM' lere kontenjan sınırlaması kaldırılmalı	K3E, K4K, K5E, K13K, K14K	5
		Kredili sistem ile bireysel ilerleme fırsatı verilmeli	K3E, K10K	2
	Öğretim Programları ve Müfredat	Farklılaştırılmış eğitim programları almalı	K2K, K7K	2
		Müfredat daha esnek olmalı	K4K, K10K	2
		Hızlandırılmış ve üst düzey eğitim verilmeli	K3E	1
		ÜYE programları düzenlenerek artırılmalı	K10K, K14K	2
		Sanat ve Bilim okulları ayrı olmalı	K12E	1
		Yarı zamanlı kaynaştırma sınıfları oluşturulmalı	K4K, K6E, K10K	3
	Tanılama ve Gelişim Süreçleri	Tanılama süreci ve yöntemi güncellenmeli	K5E, K6E, K13K, K15E	4
		Alternatif zeka testleri geliştirilmeli	K2K, K5E, K6E	3
		Gelişim ölçeği kullanılmalı	K8E, K6E	2
	Okul ve Sınıf Ortamları	Okul ve sınıf ortamları zenginleştirilmeli	K4K, K5E, K9E, K11K, K14K, K15E	6
		Destek odaları atölye ve yetenek odalarına dönüştürülmeli	K2K, K3E, K5E, K7K	4
		Destek odalarında öğrencilere uzman öğretmenler rehberlik etmeli	K1K, K4K	2

	Okullarda resim ve müzik atölyesi olmalı	K8E, K12E, K14K	3
	Tasarım ve beceri atölyeleri açılmalı	K3E, K12E	2
Aile ve Öğretmene Destek	Aile eğitimleri verilmeli	K3E, K4K, K7K	3
	Öğretmen, öğrenci ve öğretmenlere rehberlik hizmeti sağlanmalı	K3E, K7K	2
	Öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmeli	K2K, K5E, K9E, K10K	4
İşbirlikçi ve Gerçekçi Öğrenme Ortamları	Gerçek çalışma ortamlarında çalışabilmeli	K3E, K5E, K10K, K13K,	4
	Akademisyenler, öğretmenler ve öğrenciler birlikte çalışabilmeli	K11K, K13K	2
	Çocuk Üniversiteleri yaygınlaştırılmalı	K3E, K8E, K14K	3
	Farklı okullarda özel yetenekli öğrencilerle eğitim almalılar	K5E, K8E, K12E	3
	Öğrenciler BİLSEM' e belirli günlerde gidebilmeli	K6E, K15E	2
Politika ve Sistem Geliştirme	Sistem değişikliği olmalı	K4K, K13K	2
	Politika geliştirme sürecinde öğretmenlerin görüşleri alınmalı	K4K, K11K, K12E	3
	Sivil toplum kuruluşları devlet tarafından desteklenmeli	K7K, K9E	2

Özel Yetenekli Öğrencilerin Eğitimine Yönelik Politika Önerileri" temasında, öğretmenlerin politika önerileri incelendiğinde en fazla görüşün *"Eğitimde Fırsat Eşitliği"* ve *"Okul ve Sınıf Ortamları"* alt temalarında toplandığı görülmüştür. Bu görüşler, özel yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik politikaların geliştirilmesi ve uygulanması konusundaki beklentileri yansıtmaktadır. *"Eğitimde Fırsat Eşitliği"* alt temasında, öğretmenler, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması gerektiğini vurgulamışlardır. Bu bağlamda, burs imkânlarının artırılması, özel yetenekli öğrenciler için farklı eğitim kurumlarının açılması ve BİLSEM'lerdeki kontenjan sınırlamalarının kaldırılması gerektiği ifade etmişlerdir.

Öğretmenler *"Öğretim Programları ve Müfredat"* alt temasında farklılaştırılmış eğitim programlarının uygulanması, esnek müfredatlarının benimsenmesi, hızlandırılmış ve üst düzey eğitimlerin verilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Bu doğrultuda, Üstün Yetenekliler Eğitim Programlarının (ÜYE) artırılarak uygulanabilmesi için program geliştirme uzmanları tarafından öğretmenlere yüz yüze hizmet içi eğitim verilmesinin gerekli olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca, sanat ve bilim okullarının ayrılması ve yarı zamanlı kaynaştırma sınıflarının oluşturulması gerektiği vurgulanmıştır. *"Tanılama ve Gelişim Süreçleri*" alt temasında, tanılama yöntemlerinin güncellenmesi, alternatif zeka testlerinin geliştirilmesi ve gelişim ölçeğinin kullanılması gerektiği belirtilmiştir.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

K6E: *…tanılama sürecindeki eksiklikler, özel yetenekli öğrencilerin doğru şekilde belirlenmesini engellemektedir. Alternatif zeka ölçekleri ve gelişim ölçekleri kullanılarak, öğrencilerin sadece akademik değil, sosyal ve duygusal gelişimleri de göz önünde bulundurularak ve böylece gözden kaçan yetenekli öğrencilerin doğru şekilde belirlenmesi sağlanacağını düşünüyorum …*

"Okul ve Sınıf Ortamları" alt temasında, öğretmenlerin en fazla dile getirdiği görüşün, okul ve sınıf ortamlarının zenginleştirilmesi kodu olduğu görülmüştür. Öğretmenler, okul ve sınıf ortamlarının zenginleştirilmesinin yalnızca özel yetenekli öğrenciler için değil, tüm öğrenciler için daha verimli ve etkili bir öğrenme ortamı yaratacağını belirtmişlerdir. Öğretmenler, destek odalarının amacına uygun kullanılmadığını ve genellikle öğrencilerin ihtiyaçlarını yeterince karşılamadığını belirtmişlerdir. Bu odaların, atölye ve yetenek odalarına dönüştürülmesi ve bu alanlarda uzman öğretmenlerin rehberlik etmesi gerektiği ifade edilmiştir. Ayrıca, okullarda resim ve müzik atölyelerinin açılması ve branş öğretmenlerinin ilkokullarda görev alması gerektiği öğretmenler tarafından belirtilmiştir.

K3E: *... aynı bölgedeki okulların ortak kullanımına sunulabilecek yetenek ve beceri atölyesi merkezleri oluşturulabilir. Bu merkezlerde, öğrencilerin bireysel ilgi ve yetenek alanlarına göre uzman öğretmenler ve deneyimli branş öğretmenleri rehberliğinde özel eğitim programları hazırlanabilir. Çocuklar, bu merkezlere okul saatleri dışında veya hafta sonları gelerek eğitim alabilirler. Bu yaklaşım, tanısı olan tüm özel yetenekli öğrencilere fırsat eşitliği sağlarken, tanısı olmayan ancak yetenekli çocukların da kendi ilgi ve beceri alanlarında ilerlemelerine olanak tanır. Ayrıca, Çocuk Üniversiteleri gibi merkezlerin yaygınlaştırılmasıyla öğrencilerin bireysel gelişimleri en üst düzeyde desteklenebilir ve potansiyelleri bir üst seviyeye taşınabilir…*

"Aile ve Öğretmenlere Destek" alt temasında, aile eğitimlerinin verilmesi, öğretmenlere özel yetenekli öğrencilerin psikolojisin anlamaya yönelik eğitim seminerlerinin düzenlenmesi ve öğretmen, öğrenci ve ailelere rehberlik hizmetlerinin sunulması gerektiği vurgulanmıştır. "İşbirlikçi ve Gerçekçi Öğrenme Ortamları" alt temasında öğrencilerin gerçek çalışma ortamlarında deneyim kazanmaları, akademisyenler, öğretmenler ve öğrencilerin birlikte çalışabilmesi gerektiği belirtilmiş, özel yetenekli öğrencilerin farklı okullarda eğitim almalarının önemi vurgulanmıştır. Ayrıca, öğrencilerin belirli günlerde BİLSEM' e gitmeleri gerektiği ifade edilmiştir. Son olarak, "Politika ve Sistem Geliştirme" alt temasında sistem

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

değişikliklerinin yapılması ve öğretmenlerin görüşlerinin politika geliştirme süreçlerine dâhil edilmesi gerektiği belirtilmiş, sivil toplum kuruluşlarının devlet tarafından desteklenmesi gerektiği öğretmenler tarafından vurgulanmıştır.

K5E: *...okullarda ev-iş atölyeleri açılarak ve burada öğrencilere beceri temelli eğitimler verilebilir. Bu atölyelerde öğrenciler, eski otomobil parçaları, motor parçaları ve kullanılmayan elektronik aletler, ..., ile onarım çalışmaları yaparak hem yaratıcılıklarını hem de teknik becerilerini geliştirebilirler. Öğrenciler, gerçek çalışma ortamlarında deneyim kazanarak, pratik becerilerini geliştirebilirler. İlgi alanı bu yönde olan çocuklar, bu tür çalışmalarda desteklenebilir Atölyelerde uzman öğretmenler rehberlik yaparak, sadece özel yetenekli çocukları değil, tüm öğrencilerin potansiyellerini daha üst seviyeye taşıyabilir.*

Tartışma

Bu çalışma, özel yetenek tanısı almış ancak BİLSEM' e kabul edilmeyen öğrencilerin eğitimine yönelik mevcut politikaların sınıf ortamındaki etkilerini ve bu politikaların öğretmenler tarafından nasıl değerlendirildiğini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma kapsamında, sınıflarında özel yetenek tanısı almış olup BİLSEM' kabul edilmeyen öğrencileri bulunan öğretmenlerin saha deneyimlerinden hareketle, özel yetenekli öğrencilerin özellikleri, mevcut politikaların güçlü ve zayıf yönleri, eğitim sürecinde yaşadıkları sorunlar, sorunlara dair çözüm önerileri, eğitim uygulamaları ve eğitim politikalarına ilişkin önerileri altı ana tema altında toplanmıştır. Bilgili 'ye (2000) göre, özel yetenekli öğrencilerin eğitimi, ülkemiz için bir sosyal sorumluluk olup, bu alana yapılacak her katkı büyük önem taşımaktadır. Bu doğrultuda elde edilen bulgular, BİLSEM' e kabul edilmeyen özel yetenekli öğrencilerin bireysel potansiyellerini desteklemeye yönelik eğitim politikalarının geliştirilmesi, uygulama süreçlerinde karşılaşılan sorunların çözülmesi ve bu alandaki eksikliklerin giderilmesine yönelik önemli katkılar ve öneriler sunmaktadır. Araştırmanın alt problemlerine ilişkin elde edilen bulgulardan elde edilen temalar mevcut literatürdeki bilimsel çalışmalara dayanarak değerlendirilmiş ve tartışılmıştır.

Özel Yetenekli Öğrencileri Akranlarından Ayıran Özelliklere İlişkin Görüşlere Dair

Araştırmada öğretmenlere yöneltilen soru öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda özel yetenekli öğrencilerin akranlarından ayırt edici özelliklerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada öğretmenlerle yapılan görüşmeler, özel yetenekli öğrencilerin akranlarından

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

ayıran belirgin özelliklerini ortaya koymaktadır. Bu öğrencilerin öğrenme süreçlerinde en belirgin özelliklerinden biri yüksek düzeyde merak ve öğrenme isteği göstermeleridir. Öğretmenler, özel yetenekli öğrencilerin araştırma yapmayı sevdiğini, hızlı ve kolay öğrendiklerini, sürekli soru sorduklarını belirtmişlerdir. Bu bulgu, Ataman (2018) tarafından ifade edilen, özel yetenekli öğrencilerin öğrenme süreçlerinde aktif ve etkileşimli bir tutum sergiledikleri görüşünü desteklemektedir. Öğretmenler, özel yetenekli öğrencilerin yaratıcı tasarımlar yapma, güçlü hayal gücüne sahip olma ve özgün fikirler üretme gibi belirgin özellikleriyle yaratıcılık ve üretkenlik açısından öne çıktıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum, Sternberg' in (2003) yaratıcı düşünme teorisiyle uyumlu olup, Renzulli' nin (2005) özel yetenekli öğrencilerin soyut düşünme becerilerinin yaşıtlarına kıyasla daha erken geliştiği ve yaratıcılık motivasyonlarını belirli alanlarda başarıyla uygulayabildiklerine yönelik ifadeleriyle de desteklenmektedir. Akademik ve bilişsel alandaki bulgular, özel yetenekli öğrencilerin karmaşık problemleri çözme, soyut kavramlara hâkim olma, güçlü hafıza ve dikkat yetenekleriyle öne çıktığını ortaya koymaktadır. Rogers' in (2002) araştırması, bu öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini, akranlarına oranla daha sık ve daha etkili biçimde sergilediklerini göstermektedir. Öğretmenler, sosyal ve duygusal özellikler açısından ise özel yetenekli öğrencilerin liderlik, özgüven, empati ve adalet gibi güçlü duygulara sahip olduklarını belirtmişlerdir. Clark'ın (2015) çalışması da bu öğrencilerin liderlik, adalet ve ahlaki değerlere bağlılık gibi özelliklerini destekler nitelikte bulgular sunmaktadır.

Özel Yetenekli Öğrencilere Yönelik Mevcut Eğitim Politikalarının Değerlendirilmesi

Araştırmada öğretmenlere yöneltilen sorularla özel yetenekli öğrencilere uygulanmakta olan eğitim politikalarına bakış açısını belirlemeye yöneliktir. Görüşmeler sonucunda elde edilen bulgular, mevcut eğitim politikalarının özel yetenekli öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kaldığını göstermektedir. Bu durum özel yetenekli bireylerin potansiyellerini tam anlamıyla gerçekleştirememe riskini ortaya çıkarmaktadır. Literatürde özel yetenekli öğrencilerin eğitim politikalarının bireysel farklılıklara yeterince yanıt vermediği yönünde çalışmalar mevcuttur (Ataman, 2018; Kılıç, 2015). Bu açıdan araştırma bulguları, alan yazındaki mevcut çalışmalarla paralellik göstermektedir.

Özel yetenek tanısı olan BİLSEM' e kabul edilmeyen öğrencilerin kendilerini yetersiz hissettikleri görüşü belirtilmiştir. Tanılama süreçlerinde yapılan hatalar ve uygulayıcılara duyulan güvensizlik, tanılama sürecinin etkinliğini zayıflattığı ifade edilmiştir. Araştırmada

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

tanılama sorunlarıyla elde edilen bulgular literatürde yapılan araştırma sonuçlarını desteklemektedir (Çitil,2018; Sak, 2019; Şahin ve Zorlu, 2022; Taşçılar, 2021). Öğretmen görüşlerine göre, özel yetenekli bireylerin tanılanma sürecinde kullanılan zeka testlerinin, öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurmadığı için tek başına yeterli olmadığı belirtilmiştir. Bu durumun, yanlış tanılama riskini artırmakta ve özel yetenekli öğrencilerin potansiyellerinin gözden kaçmasına yol açtığı vurgulanmıştır. Bu nedenle, tanılama sürecinde daha kapsamlı ve çok yönlü değerlendirme yöntemlerinin kullanılması gerektiği vurgulanmıştır. Ayas (2018) ve Bilgili (2000) tanılama süreçlerinin bireysel farklılıkları yeterince dikkate almadığını belirtirken, Şahin (2023) tanılama sürecindeki eksikliklerin, öğrencilere gelişimlerini destekleyecek uygun eğitim fırsatları sunulmasını zorlaştırdığını vurgulamaktadır. Levent (2013) ve Bedur vd. (2015) ise tanılama sürecinin daha kapsamlı ve çok yönlü yöntemlerle güçlendirilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Şahin ve Zorlu (2022) tarafından yapılan araştırma, Türkiye'deki tanılama sürecinde kullanılan mevcut yöntemlerin, çok boyutlu değerlendirmelere dayalı yeni bir yaklaşımla güçlendirilmesi gerektiğini önermektedir. Bu bulgular, mevcut tanılama sistemlerinin yetersizliğini ve alternatif yöntemlere duyulan ihtiyacı desteklemekte, daha etkili ve doğru tanılama süreçlerinin oluşturulması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, tanılama süreçlerinin yeniden yapılandırılması, özel yetenekli öğrencilerin doğru bir şekilde tanınmalarını ve daha etkili eğitim fırsatlarına erişmelerini sağlayacaktır.

Özel yetenekli öğrencilerin sosyal ve akademik açıdan yeterince desteklenmediği, bu nedenle sıklıkla yalnızlaştıkları vurgulanmıştır. Literatürde bu eksikliğin özel yetenekli öğrencilerin motivasyonunu olumsuz etkilediğini ve izolasyona yol açtığını desteklemektedir (Bilgili 2000; Taşçılar 2018). Elde edilen bulgular, sosyal ve akademik desteğin çeşitlendirilmesi ve yaygınlaştırılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu durum, BİLSEM ’de eğitim hakkı kazanamayan özel yetenekli öğrencilerin eğitim yaşantısında yalnız bırakıldığını ve mevcut eğitim sisteminin bu öğrencilerin gereksinimlerini karşılamada yetersiz kaldığını göstermektedir. Çitil ve Ataman (2018), üstün yetenekli öğrencilerin eğitim ortamlarında karşılaştıkları zorlukların, bu öğrencilerin potansiyellerini tam olarak kullanamamalarına neden olabildiğini vurgulamaktadır. Benzer şekilde, Taşçılar (2021), üstün zekâlı çocukların uygun eğitim ortamlarından mahrum bırakıldıklarında, akademik ve duygusal gelişimlerinde gerilemeler yaşanabileceğine dikkat çekmektedir. Bu nedenle, bu öğrencilerin potansiyellerini tam olarak gerçekleştirebilmeleri için eğitim sisteminde daha kapsamlı ve etkili düzenlemelere

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

gidilmesinin uygun olacağı düşünülmektedir. Bu alanda yapılacak çalışmalar, özel yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik özgün ve somut katkılar sunacaktır.

Öğretmenlerin Eğitim Sürecinde Yaşadığı Sorunlara Dair

Araştırma, öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilerle eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunları belirlemeye yöneliktir. Araştırmadan elde edilen bulgular müfredatın özel yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun olmaması olduğunu göstermektedir. Bu durum, Kılıç (2015) tarafından yapılan çalışma ile de desteklenmektedir. Kılıç, Türkiye'de üstün ve özel yetenekli bireylerin eğitimine ilişkin müfredat, politika ve öğretim programlarının yetersiz olduğunu, mevcut müfredatın çoğunlukla ortalama düzeydeki öğrencilere göre yapılandırıldığını ve bu durumun üstün yetenekli öğrencilerin öğrenme hızına, ilgi alanlarına ve farklılaşmış gereksinimlerine yeterince yanıt vermediğini vurgulamaktadır. Öğretmenler, özel yetenekli öğrencilerin eğitim sürecinde en çok aşırı hareketli davranışlar sergilemelerinden dolayı güçlük yaşadıklarını belirtmektedir. Eğitim programları sıkıcı ve tekrarlayan olarak algılandığında, öğrencilerde hiperaktivite ve odaklanma sorunlarının arttığı, Çitil ve Ataman (2018) tarafından yapılan araştırmalarla doğrulanmaktadır. Ayrıca öğretmenler, özel yetenekli öğrencilerin okul ve sınıf kurallarına uyum sağlamakta zorluk yaşadıklarını belirtmiştir. Bu bulgu, Coleman ve Cross (2014) tarafından yapılan araştırma ile paralellik göstermekte; söz konusu araştırmada öğrencilerin %30'unun akranlarıyla uyum sorunu yaşadığı ve sosyal izolasyona sürüklendikleri belirtilmiştir.

Öğretmenler ayrıca, ailelerin yüksek akademik başarı beklentileriyle sıkça karşılaştıklarını ve bu beklentilerin öğrenciler üzerinde ek baskı oluşturduğunu dile getirmişlerdir. Taşçılar (2021), yüksek beklentilerin çocukların özsaygısını ve kimlik gelişimini olumsuz etkileyebileceğine dikkat çekerken, Rimm ve Lowe (2013) tarafından yapılan araştırmalarda, ailelerin %60'ının çocuklarının üstün yeteneklilik teşhisinden sonra olağanüstü başarılar beklediğini ortaya koymaktadır. Bu beklentilerin karşılanmaması, çocuklar üzerinde baskı oluşturarak aile-çocuk ilişkisini ve çocuğun psikolojik durumunu olumsuz etkilerken, ailelerin yeterli bilgiye sahip olmamaları da destek süreçlerinin etkinliğini zorlaştırarak öğretmenlerin ailelerle sağlıklı bir iş birliği kurmalarını engellemektedir. Bu bulgular, üstün yetenekli çocukların eğitiminde ailelerin ve öğretmenlerin iş birliğini güçlendirecek daha etkili rehberlik programlarına ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Bunun yanı sıra öğretmenler, okulların altyapı ve materyal açısından yetersizliğinin, özel yetenekli öğrencilerin

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

potansiyellerini gerçekleştirebilecekleri uygun ortamı sağlamada engel oluşturduğunu belirtmişlerdir. Literatürde, özel yetenekli öğrencilerin eğitimi için fiziki ve teknolojik altyapı eksikliklerine dikkat çeken çalışmalar araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir (Bilgiç, 2017; Karakuş, 2011). Bu durum, eğitim politikalarının yalnızca akademik başarıyı değil, aynı zamanda özel yetenekli öğrencilerin duygusal ve sosyal gelişimlerini de destekleyecek şekilde yapılandırılması gerektiğini göstermektedir.

Özel Yetenekli Öğrencilere Yönelik Öğretmenlerin Uyguladıkları Eğitim Uygulamaları

Araştırmada öğretmenlere yöneltilen soru, özel yetenekli öğrencilere yönelik mevcut eğitim politikalarının uygulamadaki etkinliğini değerlendirmeye yöneliktir. Araştırmada elde edilen veriler, öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilerin eğitimine yönelik uyguladıkları yöntemlerin, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına yanıt vermek ve potansiyellerini en üst düzeye çıkarmak amacıyla çeşitlendirildiğini ortaya koymaktadır. Bu stratejiler hem ders saatlerinde hem de ders dışı zamanlarda çeşitli uygulamalarla desteklenmektedir. Ancak, mevcut genel eğitim programlarının bu öğrencilerin ihtiyaçlarını tam olarak karşılayamadığı ve bu nedenle farklılaştırılmış eğitim yöntemlerine ihtiyaç duyulduğu vurgulanmaktadır. Literatür de bu bulguları desteklemektedir. Ataman (2014), Davaslıgil (2004) ile Kurnaz (2018), özel yetenekli öğrencilerin daha verimli bir şekilde gelişebilmeleri için eğitim programlarının zenginleştirilmesi ve bireysel ihtiyaçlarına uygun şekilde düzenlenmesi gerektiğini ifade etmektedir. Sak (2011) ve Kaya (2020) da üstün yetenekli bireylerin eğitiminde etkili modellerin ve stratejilerin, bireyin bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimini çok boyutlu destekleyecek şekilde planlanması gerektiğini ifade etmektedir.

Ders dışı uygulamalarda öğretmenler, STEM tabanlı etkinlikler, kodlama çalışmaları, proje ve grup çalışmaları, akıl ve zeka oyunları ile bireysel yönlendirme gibi yöntemlerle öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini desteklemeye çalışmaktadır. Ancak öğretmenler, mevcut destek eğitim odası uygulamalarının üstün yetenekli öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını tam olarak karşılamadığını ve potansiyellerini geliştirmede sınırlı kaldığını ifade etmektedir. Bu durum, Nar (2020) tarafından yapılan araştırma ile desteklenmektedir; Nar, destek eğitim odalarının öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını yeterince karşılamadığını ve sistemin potansiyelleri geliştirmede sınırlı kaldığını göstermektedir. Ayrıca öğretmenlerin gözlemleri, destek eğitim odalarının sıklıkla kaynak ve uygulama eksiklikleri nedeniyle öğrencilerin eksik oldukları alanlarda yeterli başarı sağlayamadığını ortaya koymaktadır; öğrencilerin bu ortamları

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

bazen bir “yetiştirme kursu” olarak algıladıkları da belirtilmektedir. Benzer şekilde, Bedur vd. (2015) de destek eğitim odalarının standartlar ve kaynak yetersizliği nedeniyle amaçlanan işlevi tam olarak yerine getiremediğini ortaya koymaktadır. Bu bulgular, destek eğitim odalarının potansiyelinin etkin biçimde kullanılabilmesi için hem fiziksel kaynaklar hem de uygulama süreçleri açısından kapsamlı bir iyileştirme ve yapılandırma sürecine ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak, öğretmenler, mevcut politikalar doğrultusunda özel yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik önemli adımlar atmaktadır. Ancak, bu uygulamaların etkili bir şekilde hayata geçirilebilmesi için daha fazla destek, kaynak ve eğitim materyaline ihtiyaç duyulmaktadır. Ayrıca, BİLSEM 'e kabul edilmeyen özel yetenekli öğrenciler için de alternatif eğitim programlarının geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması önemlidir. Bu öğrencilerin de bireysel potansiyellerini en üst düzeye çıkarabilmeleri için özel desteklere, farklılaştırılmış eğitim uygulamalarına ve yaratıcı öğrenme ortamlarına ihtiyaçları vardır. Özel yetenekli öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına uygun programların yaygınlaştırılması, destek eğitim odalarının etkin bir şekilde kullanılması ve öğretmenlere yönelik sürekli mesleki gelişim fırsatlarının sağlanması, bu alandaki politikaların başarıyla uygulanmasını mümkün kılabileceği düşünülmektedir.

Özel Yetenekli Öğrencilerin Eğitimine Yönelik Politika Önerileri

Araştırmada öğretmenlerin özel yetenekli öğrenciler için politika önerileri incelendiğinde eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması, burs imkanlarının artırılması, farklı eğitim kurumlarının açılması, BİLSEM’lerdeki kontenjan sınırlamalarının kaldırılması, kredili sistem ile bireysel ilerleme fırsatlarının sunulması, farklılaştırılmış eğitim programlarının uygulanması, esnek müfredatların benimsenmesi, hızlandırılmış ve üst düzey eğitimlerin verilmesi, tanılama süreçlerinin güncellenmesi, alternatif zeka testlerinin geliştirilmesi, okul ve sınıf ortamlarının zenginleştirilmesi, destek odalarının atölye ve yetenek odalarına dönüştürülmesi, aile ve öğretmenlere yönelik eğitimlerin sağlanması, işbirlikçi öğrenme ortamlarının oluşturulması, özel sektörün desteklenmesi ve BİLSEM’e gidemeyen tanılı özel yetenekli öğrencilerin de eğitim ihtiyaçlarının karşılanması gibi geniş bir yelpazede stratejik politika önerilerini içermektedir.

Öğretmenler, özel yetenekli öğrencilerin öğrenme süreçlerinde deneyime dayalı yöntemlerin önemini vurgulamaktadır. Ders ve okul dışı etkinlikler, öğrencilerin merak ve

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

keşfetme isteğini harekete geçirerek motivasyonlarını artırmaktadır. Literatürde de bu öğrencilerin deney, gözlem ve uygulamalı öğrenme yöntemlerine yoğun ilgi gösterdiği belirtilmektedir (Levent, 2014; Özdemir, 2017; Ataman, 2014; Davaslıgil, 2004). Proje tabanlı öğrenme ve uygulamalı etkinlikler, öğrencilerin aktif katılımını teşvik ederek keşfetme ve üretme fırsatları sunmaktadır. Bu bulgular, özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde onları aktif öğrenmeye yönlendiren ortamların oluşturulmasının önemini desteklemektedir.

Tanılama süreçleri de öğretmenlerin öncelik verdiği alanlardan biridir. Öğretmenler, tanılama süreçlerinin güncellenmesi, alternatif ve çoklu değerlendirme araçlarının geliştirilmesi, süreç odaklı yaklaşımların benimsenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu bulgular, Anbarlı Bozatay ve Turan (2023) tarafından tanılama araçlarının çeşitlendirilmesi gerektiği yönündeki önerilerle paralellik göstermektedir. Tanılama sürecinde kullanılan araçların çeşitlendirilmesi, öğrencilerin yeteneklerinin doğru şekilde belirlenmesine ve ihtiyaçlarının etkin bir biçimde karşılanmasına olanak sağlayacaktır.

Öğretmenler, özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde okul dışı öğrenme fırsatları ve mentorluk uygulamalarının öğrencilerin potansiyellerini daha etkili bir şekilde geliştirmelerine yardımcı olacağını ve onları farklı öğrenme deneyimleriyle tanıştırarak becerilerini en üst düzeye çıkarmalarına olanak sağlayacağını belirtmişlerdir. Bu görüşler, literatürde de desteklenmektedir (Renzulli & Reis, 2002; Bedur vd., 2015; Çitil, 2018). Ayrıca, destek odalarının sadece test çözülen ve rehberlik yapılan alanlar olmaktan çıkarak atölye ve yetenek odalarına dönüştürülmesi gerektiği ifade edilmiştir. Bu dönüşüm, öğrencilerin yaratıcı becerilerini geliştirmelerine ve potansiyellerini tam anlamıyla gerçekleştirmelerine olanak tanıyacaktır. Ayrıca, BİLSEM' e devam edemeyen öğrenciler için alternatif programların geliştirilmesi gerektiği, eğitimde fırsat eşitliği sağlayarak her öğrencinin farklı alanlarda gelişmesine yardımcı olacağı düşünülmüştür. Bu görüşler, literatürde de desteklenmektedir. Kutlu Abu (2019) ile Özmen ve Kömürlü (2013), eğitim politikalarının sadece okullarla sınırlı kalmaması gerektiğini vurgulayarak, okul dışı öğrenme fırsatlarının özel yetenekli öğrencilerin gelişiminde önemli bir rol oynadığını belirtmişlerdir.

Araştırmada öğretmenler, ailelerin eğitim sürecine aktif katılımının öğrencilerin akademik ve kişisel gelişimini doğrudan etkileyebileceğini vurgulamış, rehberlik hizmetlerinin önemine dikkat çekmişlerdir. Bu görüşler, ailelerle yapılan iş birliğinin öğrencilerin gelişimini daha verimli hâle getirebileceğini göstermektedir. Karakuş (2014), Kurnaz (2014) ve Kutlu-

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Abu (2019) ailelerin çocuklarının akademik ve kişisel ihtiyaçlarını doğru anlamalarının başarıyı etkileyebileceğini belirtirken, Akarsu (2001) ve Çakmak (2020) da ailelerin aktif katılımının üstün yetenekli öğrencilerin gelişimini güçlendireceğini ifade etmektedir. Bu bağlamda, ailelere yönelik eğitimlerin güçlendirilmesi hem ailelerin bilgi eksikliklerini giderecek hem de öğrencilerin gelişimini daha etkin bir şekilde destekleyecektir.

Son olarak öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, özel yetenekli öğrencilerin eğitimi için hizmet içi eğitimlerin, bireyselleştirilmiş eğitim programları tasarlamak ve uygulamak konusunda öğretmenlere yardımcı olacağı belirtilmiştir. Uzman kişiler tarafından uygulamalı eğitimlerin, öğretmenlerin becerilerini geliştirmeleri için önemli olduğu ifade edilmiştir. Bu bulgu, Bilgiç (2017); Yıldırım (2016); Akkök ve Yıldırım (2012) tarafından yapılan araştırmalarla desteklenmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma, özel yetenek tanısı almış ancak BİLSEM' e kabul edilmeyen öğrencilerin karşılaştıkları zorlukları ve bu öğrencilerin eğitimine yönelik mevcut politikaların sınıf ortamındaki etkilerini değerlendirmiştir. Araştırma, özel yetenekli öğrencilerin eğitim sürecinde yaşadığı sorunların nedenlerini ve sonuçlarını ele alarak, daha etkili ve sürdürülebilir eğitim politikalarına duyulan ihtiyacı vurgulamaktadır. Araştırma sorularına yanıt olarak, genel eğitim sisteminin bu öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kaldığı ve BİLSEM dışındaki alternatif destek mekanizmalarının sınırlı olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, mevcut eğitim politikalarının tekrar ağırlıklı müfredat yapısı ve akademik başarı odaklı tanılama süreçleriyle, bu öğrencilerin motivasyonlarını ve özgüvenlerini olumsuz etkilediği görülmüştür. Çalışma, özel yetenekli öğrencilerin bireysel potansiyellerini gerçekleştirmeleri için yalnızca BİLSEM' e değil, daha kapsayıcı bir eğitim sistemine ihtiyaç olduğunu ortaya koymaktadır.

Ancak, araştırmanın belirli sınırlılıkları bulunmaktadır. Özellikle, saha verilerinin yalnızca öğretmen ve öğrenci görüşleriyle sınırlı olması, bu zorlukların daha geniş bir sosyal bağlamda değerlendirilmesini kısıtlamıştır. Gelecekteki çalışmalarda, aile görüşlerinin ve daha kapsamlı istatistiksel analizlerin dahil edilmesi, daha derinlemesine sonuçlar elde edilmesine katkı sağlayabilir. Ayrıca, farklı bölge ve şehirlerdeki okullarda yapılan karşılaştırmalı çalışmalar, bu sorunun bölgesel ve sosyoekonomik boyutlarını daha iyi anlamaya olanak sağlayabilir. Bu bulguların önemi, özel yetenekli öğrencilerin eğitim süreçlerinde fırsat eşitliğini artıracak politikaların geliştirilmesi ve uygulanmasına yönelik bir yol haritası

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

sunmasında yatmaktadır. Araştırma, yalnızca akademik başarı odaklı değil, aynı zamanda öğrencilerin sosyal ve duygusal ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik politikaların oluşturulmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin rolü kritik bir öneme sahiptir; çünkü öğretmenler, bireyselleştirilmiş öğrenme ortamları ve destek mekanizmaları sağlayarak bu öğrencilerin potansiyellerini ortaya çıkarabilir.

Bu çalışma, özel yetenekli öğrencilerin eğitimine yönelik politikaların daha kapsayıcı hale getirilmesi ve alternatif destek mekanizmalarının geliştirilmesi konusunda önemli katkılar sağlamaktadır. Gelecekteki araştırmaların, özel yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarını daha geniş bir perspektiften ele alması ve bu öğrencilerin eğitimiyle ilgili yenilikçi çözümler üretmesi alana önemli katkılar sunabilir. Eğitim sisteminin bu alandaki eksikliklerinin giderilmesi, sadece bireysel başarıyı değil, toplumsal gelişimi de destekleyecektir. Elde edilen araştırma sonuçlarına dayanarak şu öneriler geliştirilmiştir:

- Özel yetenekli öğrencilerin tanılamasında sadece zeka testleri değil, çoklu değerlendirme yöntemleri ve gelişim ölçeklerinin kullanılması sağlanmalıdır. Öğrencilerin hangi alanlarda özel yetenekli oldukları açıkça belirtilmeli ve tanılamada gelişim ölçekleri kullanılmalıdır. Bu süreçlerin sağlıklı yürütülebilmesi için alt yapı çalışmaları ve düzenlemeler yapılmalıdır.
- Destek odalarının etkin kullanımı için, öğretmenlere bakanlık ve akademisyenler iş birliğiyle hazırlanacak etkinlik kitapları, dergiler ve etkinlik havuzları oluşturulmalıdır.
- Okullarda özel yetenekli öğrencilerin bireysel ilgi ve yeteneklerine göre özelleştirilmiş destek programları oluşturulmalı; bu programlar için fiziksel altyapı, yetenek ve beceri atölyeleriyle desteklenmelidir. Atölyeler, sadece üstün yetenekli öğrenciler için değil, tüm öğrenciler için fırsatlar sunmalıdır.
- Her okulda özel yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarına odaklanan eğitimler almış bir psikolojik danışman bulunmalı, öğretmenlere hizmet içi eğitimler düzenlenerek özel yetenekli öğrencilerin eğitimi ve program geliştirme konularında yeterlilikleri artırılmalıdır.
- Okullarda bilimsel araştırma yöntemleri, proje yazma ve yönetimi, yaratıcı yazarlık, matematiksel düşünme, felsefe, sanat ve tasarım gibi öğrencilerin analitik ve yaratıcı becerilerini geliştiren seçmeli dersler konulabilir.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

- Özel yetenekli öğrenciler için bireysel ilgi ve yeteneklere uygun eğitim alabilecekleri alternatif eğitim merkezleri ve çocuk üniversiteleri kurulmalıdır. Bu merkezler, öğrencilerin potansiyellerini en üst düzeyde geliştirmelerine olanak tanıyacak birer öğrenme ortamı olacaktır.
- Ailelerin çocuklarının özel yeteneklerini anlamalarına ve doğru bir şekilde desteklemelerine yardımcı olacak aile eğitim programları düzenlenmelidir.
- Özel yetenekli öğrencilere bireysel gelişim süreçlerini desteklemek için uzman kişiler tarafından mentorluk hizmeti sunulmalıdır.
- Üniversitelerde öğretmen adaylarına özel yeteneklilerle ilgili zorunlu dersler verilerek, öğretmen farkındalığı artırılmalıdır.

Kaynakça

Akar, İ., & Şengil-Akar, Ş. (2012). İlköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin üstün yetenek kavramı hakkındaki görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 20*(2), 423-436.

Akarsu, F. (2001). *Üstün yetenekli çocuklar: Aileleri ve sorunları.* Eduser Yayınları.

Akkök, F., & Yıldırım, A. (2012). *Özel yetenekli öğrencilerin eğitimi: Kuram ve uygulama.* Pegem Akademi.

Aksu, M., & Dündar, H. (2018). *Üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde kullanılan öğretim stratejileri ve etkinlikler. Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi,* 9(1), 47-64. https://doi.org/10.16916/ejser.61819

Anbarlı Bozatay, Ş., & Turan, Ş. (2023). Cumhuriyetin altın çocukları özel yetenekli bireylere yönelik hukuki zemin ve politika belgelerinin değerlendirilmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 26(49-1), 371-392. https://doi.org/10.31795/baunsobed.1353310

Ataman, A. (2007). Üstün zekâlılar ve üstün yetenekliler. S. Eripek (Ed.), Özel Eğitim içinde (s. 172-194). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Ataman, A. (2014). Giriş. Ayşegül Ataman (Ed.), Üstün zekâlılar ve üstün yetenekliler konusunda bilinmesi gerekenler içinde (s.7-27). Ankara: Vize.

Ataman, A. (2018). Giriş 1. Bölüm. A. Ataman (Ed.), *Üstün zekâlılar ve üstün yetenekliler konusunda bilinmesi gerekenler* (s. 1-30). Ankara: Vize Yayıncılık.

Ayas, B. (2018). Üstün Yeteneklilerin Tanılanması, Sak, U. (Ed.). Ankara: Vize Yayınları.

Bedur, S., Bilgiç, N., & Taşlıdere, E. (2015). Özel (üstün) yetenekli öğrencilere sunulan destek eğitim hizmetlerinin değerlendirilmesi. HAYEF Journal of Education, 12(1), 159-175.

Bilgiç, N. (2017). *Üstün zekâlı ve yetenekli bireylerin eğitimi politikalarına yönelik nitel bir çalışma* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bilgic, N., & Ataman, A. (2019). Üstün Zekalı ve Yetenekli Bireylerin Eğitimi Politikalarına Yönelik Nitel Bir Çalışma (Özel Sektör Çalışanları). *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 13(30), 415-438. https://doi.org/10.29329/mjer.2019.218.23

Bilgili, A. (2000). Üstün yetenekli çocukların eğitimi sorunu-sosyal sorumluluk yaklaşımı. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi,* 12(12), 59-74

Birleşmiş Milletler. (1989). Çocuk Haklarına Dair Sözleşme. https://www.unicef.org

Büyüköztürk, Ş. (2019). *Nitel araştırma yöntemleri* (26. baskı). Pegem Akademi.

Clark, B. (2015). *Üstün zekâlı olarak büyümek: Evde ve okulda çocukların potansiyellerini geliştirmek* (F. Kaya ve Ü. Ogurlu, Ed.). Ankara: Nobel Yayınları.

Coleman, L. J., & Cross, T. (2014). Is being gifted a social handicap? *Journal for the Education of the Gif*ted, 37(1), 5-17. https://doi.org/10.1177/0162353214521492

Creswell, J. W. (2020). *Eğitim araştırmaları* (H. Ekşi, Çev. Ed., 3. baskı). İstanbul: EDAM Yayınları.

Çakmak, S. (2020). Üstün yetenekli öğrencilerde aile iş birliği ve eğitimdeki rolü. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 5(3), 120-135. https://doi.org/10.29133/enyad.69834

Çitil, M. (2018). Türkiye'de üstün yeteneklilerin eğitimi politikalarının değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi,* 47(1), 143-172.

Çitil, M., & Ataman, A. (2018). İlköğretim çağındaki üstün yetenekli öğrencilerin davranışsal özelliklerinin eğitim ortamlarına yansıması ve ortaya çıkabilecek sorunlar. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 38(1), 185-231. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/462740

Davaslıgil Ü. (2004). Üstün çocuklara sahip ailelerin eğitimi. (Eds. Şirin, M.R., Kulaksızoğlu A., Bilgili, A.E..), I. *Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Seçilmiş Makaleler Kitabı.* (461-478). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

Enç, M. (2005). *Üstün beyin gücü*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Ersoy, F. (2017). Fenomenoloji. Ahmet Saban ve Ali Ersoy (Ed.), *Eğitimde nitel araştırmalar desenleri* 2. Baskı içinde (s.81-138) Ankara: Anı Yayıncılık

Karakuş, F. (2011). Üstün Yetenekli Çocukların Anne Babalarının Karşılaştıkları Güçlükler. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 6(1), 127-144. https://doi.org/10.17860/efd.89448

Karakuş, F. (2014). Üstün Yetenekli Çocukları Olan Anne Babaların Çocuklarının Eğitimine Yönelik Algıları. *Ondokuz Mayis University Journal of Education Faculty,* 33(1), 289-304. https://doi.org/10.7822/egt208

Kaya, F. (2020). Üstün yeteneklilerin eğitiminde modeller ve stratejiler. U. Sak (Ed.), *Türkiye'de ve dünyada özel yeteneklilerin eğitiminin tarihçesi* (ss. 1-24). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Kılıç, V. C. (2015). Türkiye'de üstün yetenekli ve özel yetenekli çocuklara yönelik bir eğitim politikası oluşturulamaması sorunu üzerine bir değerlendirme. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Dergisi, 4*(12), 145–154. . https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/367630

Kurnaz, A. (2014). Yirminci yılında bilim ve sanat merkezlerinin raporlar ve yönetici görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi. *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2(1),1-22.

Kurnaz, A., & Arslantaş, S. (2018). Sınıf öğretmenlerine sunulan üstün yetenekli öğrenciler için farklılaştırılmış etkinlik geliştirme eğitiminin etkisinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi,* 47(Özel Sayı 1), 309-333.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Kutlu Abu, N. (2019). Üstün yetenekli çocuklara yönelik okul dışı öğretim uygulamaları hakkında öğretmen algıları. *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 4(2), 144-165.

Levent, F. (2011b). Üstün yeteneklilerin eğitimine ilişkin görüş ve politikaların incelenmesi. (Yayımlanmış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Levent, F. (2013). Özel yetenekli öğrenciler ve tanılama süreci. *Eğitim ve Bilim,* 38(169), 143-157.

Levent, F. (2014). *Üstün yetenekli çocukları anlamak* (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Merriam, S. B. (2023). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev.). Nobel Yayıncılık.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2013). Özel Yetenekli Bireyler Strateji ve Uygulama Planı 2013-2019. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği* (Resmî Gazete Sayı: 30471). https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-10.htm

https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101856_Ozel_Egitim_Hizmetleri_Yonetmeligi.pdf

Nar, B. (2020). Türkiye'de özel/üstün yetenekli öğrenciler için destek eğitim odası uygulaması: Sorunlar ve öneriler. EFD Aydın Üniversitesi. https://efd.aydin.edu.tr/wp-content/uploads/2020/03/efd_v3i01005.pdf

Özbay, Y. (2013). *Üstün yetenekli çocuklar ve aileleri.* Ankara: Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı. https://www.aile.gov.tr/media/92202/01_05_ustun-yetenekli-cocuklar.pdf

Özdemir, H. (2017). Zenginleştirilmiş müfredat ve üstün yetenekli öğrenciler: Eğitimde yenilikçi yaklaşımlar. *Türk Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 6(4), 200-214. https://doi.org/10.32488/tead.70892

Özmen, F., & Kömürlü, F. (2013). Türkiye'de üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin eğitimine ilişkin politika ve uygulamalar. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 35-56.

Peters, S. J., & Gentry, M. (2012). Group-specific norms and teacher-rating scales: Implications for underrepresentation. *Journal of Advanced Academics, 23*(2), 125-144.

Renzulli, J. S. (2005). The threering conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. *Gifted Child Quarterly,* 49(4), 303-317.

Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (2002). What is schoolwide enrichment: How gifted programs relate to total school improvement. *Gifted Child Today,* 25(4), 18-64. https://doi.org/10.4219/gct-2002-80

Rimm, S. B., & Lowe, J. A. (2013). *Gifted children: A practical guide for teachers and parents* (3rd ed.). Prentice Hall.

http://www.ijonte.org/FileUpload/ks63207/File/15b.karaduman.pdf

Rogers, K. B. (2002). Grouping the gifted and talented: Questions and answers. *Roeper Review,* 24(3), 103-107.

Sak, U. (2019). *Üstün zekâlılar: Özellikleri, tanılanmaları, eğitimleri.* Ankara: Vize Yayıncılık.

Sak, Ü. (2011). Üstün eğitimler eğitim programları modeli (ÜYEP) ve sosyal geçerliği. *Eğitim ve Bilim Dergisi.* (Cilt 36, Sayı 161) Anadolu Üniversitesi, Eskişehir

Sak, U. (2012). *Üstün zekâlılar: Özellikleri, tanılanmaları, eğitimleri* (1. bs.). Ankara: Vize Yayıncılık.

Sternberg, R. J. (2003). The development of creativity as a decision-making process. In R. K. Kelly (Ed.), *Creativity and development (pp. 91-107).* Oxford University Press.

Sürmeli, V. (2015*). Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrenciler hakkındaki farkındalık düzeyleri* (Yüsek Lisans Tezi), İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Şahin, A. (2023). Türkiye'de üstün yetenekli çocuklar için aile rehberliği. *Eğitim ve Toplum Dergisi,* 45(2), 221-234. https://doi.org/10.15529/etd.2023.45

Şahin, F. (2015). Üstün zekâlı öğrencilerin öğretmenlerinin eğitimi. In F. Şahin (Ed.), *Üstün zekâlı ve üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi* (pp. 232-245). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Şahin, H., & Zorlu, A. (2022). TÜRKİYE'DE ÖZEL YETENEKLİ BİREYLERİ TANILAMA SÜRECİ VE TANILAMADA KULLANILAN YÖNTEMLER. Milli Eğitim Dergisi, 51(233), 863-885. https://doi.org/10.37669/milliegitim.788454

Şahin, M. (2023). Özel yetenekli öğrenciler için eğitim politikaları ve tanılama süreçlerinin geliştirilmesi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(2), 115-132.

Taşçılar, M. Z. L. (2018). *Özel yetenekli çocukların psikolojisi* (2. bs.). Ankara: Nobel Yayınları.

Taşçılar, M. Z. L. (2021). *Çocuğum üstün zekalı mı?* İstanbul: Destek Yayınları.

Topcu, S. (2022). *Özel yetenekli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin incelenmesi: BİLSEM'de öğretmen olmanın anlamına ilişkin fenomenolojik bir çalışma* (Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi).

Yıldırım, A. (2016). Eğitimde öğretmenlerin profesyonel gelişimi. Pegem Akademi.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2012). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (9. baskı). Seçkin Yayıncılık.*

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

MİHAİL BULGAKOV'UN "KÖPEK KALBİ" ESERİNDE BİLGİNİN KÖTÜYE KULLANIMI

Doç. Dr. SEVRA FIRINCIOĞULLARI
Herhangi Bir Kuruma Bağlı Değil
ORCİD: 000-0003-1052-6092
sevrafirinci@gmail.com

Bu çalışmada Mihail Bulgakov'un "Köpek Kalbi" romanının analizi amaçlanmıştır. Eser ağırlıklı olarak Sovyet Dönemi'ni ve bu dönemdeki yaşam tarzını eleştiren bir perspektif içermektedir. Romanın ana kahramanı sokak köpeği Şarik'in üzerine dökülen kaynar su onun yaralanmasına neden olur. Onun bu halini göre Profesör Filipoviç kendi evine götürür ve onu ameliyat eder. Ameliyat sürecinde köpeğe insana ait bazı parçaları nakleder. Köpeğe suça karışmış birinin er bezleri ile epifiz bezini naklettikten sonra Şarik bir insana dönüşmeye başlar. Ancak dönüştüğü yeni kişilik dehşet verici özelliklere sahiptir. Son derece kaba, yüzsüz, şehvet düşkünü, sert ve yaygaracı bir insan haline gelen Şarik eski köpek haline göre çok daha tehlikeli bir yaratığa dönüşür. Davranışları bir insanınkine gittikçe benzediği için bu durumu başlarda ilerleme gibi gören profesör, bu yeni canlının davranışları karşısında dehşete kapılır. Köpek kalbi taşıyan yeni bir insan yaratmıştır ancak kontrol edilmesi çok zor bir kişilik ve tehlikeli bir yaratık meydana getirdiğinin sonradan farkına varmıştır. Yine de yeni yurttaş Şarikov Sovyet Rusya'da kendine bir yer edinebilecek bürokrasi içinde bir konuma sahip olacak kadar topluma karışır. Yazarın eserde Sovyet rejiminin yeni bir insan yaratma ideallerini fantastik bir kurgu ile eleştirdiğini söylemek mümkündür. komünistlerin küçük burjuva değerlerinin üstünde yeni bir insan yaratma fikirlerini hiciv ve kara mizah ile eleştirmiştir. Eser aynı zamanda distopik nitelikler de taşımaktadır. Sovyet rejimi ve uygulamalarının yarattığı ve dayattığı yaşam biçimine karşı eleştiri içeren eserde ne tam bir insan ne de tam bir köpek olarak kalabilen Şarikov'un öyküsü etik olmayan şekillerde gerçekleşecek bir müdahalenin yaratabileceği risklere de dikkat çekmektedir. Eser bu bağlamda bilimin kötü amaçlarla kullanılması ve toplumsal yapılarda iktidarların bunu desteklemesi durumunda toplumsal sistemde meydana gelebilecek tehlikeyi de işaret etmektedir. Kendisi de bir doktor olan yazarın perspektifinin ışığında bilginin kötüye kullanılmasının ve bilimsel etiğe uygun olmayan her türlü toplum mühendisliğinin yaratabileceği felaket anlatılmıştır. Yazarın bir diğer eseri olan "Ölümcül Yumurtalar" eserinde de canlı yumurtaların üreme hızını arttıran onları devleştiren bir ışın keşfetmesi ve bunun yarattığı tehlike işlenmiştir. Yazarın bu eserinde de Stalin dönemi politikalarını fantastik bir kurguyla eleştirdiği söylenebilir. İki eser de Stalin iktidara geldikten

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

basılan bu iki eserde sert bir sistem ve ideoloji eleştirisi içermekle birlikte bilginin ve bilimin kötüye kullanımının toplumsal yapıda yaracağı korkunç sonuçlara işaret etmektedir. Köpek Kalbi eseri ayrıca yeni bir Sovyet insanını yaratma konusunda etik olmayan her türlü ideolojik müdahalenin tehlikelerini gerçeküstü bir kurgu ve hicivle sunmaktadır. Eser aynı zamanda insanın doğaya yabancılaşmasına dair de önemli mesajlar içermektedir. "Köpek Kalbi", insan ile doğa arasındaki dengeye saygısızca bir müdahalenin iki tür üzerinde de yıkıcı sonuçlar meydana getirebileceğinin tehlikesine dikkat çeker. Bulgakov'un eserlerinde toplumsal sistemde iktidarın etik olmayan müdahalelerinin yaratacağı, toplusal ve bireysel riskler kadar doğa üzerindeki yıkımının da örnekleri sunulur. Bu nedenle eserleri sadece Sovyet Rusya'da değil Batıda'da sakıncalı bulunur. 1930'lardan sonra eserleri yasaklanan yazarın Sovyet Rusya'da eserlerinin yeninden basımı1960'ların ortasını bulmuştur.

Anahtar Sözcükler: doğaya yabancılaşma, bilimsel etik, bilginin doğru kullanımı, eğitim

THE MISUSE OF KNOWLEDGE IN MIKHAIL BULGAKOV'S 'A DOG'S HEART'

This study aims to analyse Mikhail Bulgakov's novel Heart of a Dog. The work primarily contains a perspective that criticises the Soviet era and the lifestyle of that period. The novel's main character, Sharik, a street dog, is scalded by boiling water, causing him to be injured. Seeing him in this state, Professor Filipovich takes him to his home and operates on him. During the operation, he transplants some human parts into the dog. After transplanting the adrenal glands and pineal gland of a criminal into the dog, Sharik begins to transform into a human. However, his new personality has terrifying characteristics. Sharik becomes extremely rude, shameless, lustful, harsh, and loud, transforming into a much more dangerous creature than he was as a dog. Initially viewing this situation as progress because his behaviour increasingly resembles that of a human, the professor is horrified by the behaviour of this new creature. He has created a new human being with a dog's heart, but later realises that he has created a personality that is very difficult to control and a dangerous creature. Nevertheless, the new citizen Sharikov assimilates into society enough to secure a position within the bureaucracy that will enable him to establish himself in Soviet Russia. It is possible to say that in this work, the author criticises the Soviet regime's ideals of creating a new human being through a fantastical narrative. He satirises and uses dark humour to criticise the communists' ideas of creating a new human being above petty bourgeois values. The work also has dystopian qualities. Containing

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

criticism of the lifestyle created and imposed by the Soviet regime and its practices, the story of Sharikov, who can remain neither fully human nor fully dog, also draws attention to the risks that an intervention carried out in unethical ways could create. In this context, the work also points to the danger that could arise in the social system if science is used for malicious purposes and if authorities in social structures support this. Through the perspective of the author, who is himself a doctor, the catastrophe that could be caused by the misuse of knowledge and any kind of social engineering that is not in line with scientific ethics is described. In another work by the author, 'Deadly Eggs', the discovery of a ray that increases the reproduction rate of living eggs and makes them grow to enormous sizes, and the danger this creates, is explored. It can be said that in this work, the author criticises the policies of the Stalin era through a fantastical narrative. Both works, published after Stalin came to power, contain harsh criticism of the system and ideology, while also pointing to the terrible consequences that the misuse of knowledge and science would have on the social structure. The Heart of a Dog also presents the dangers of all kinds of unethical ideological intervention in creating a new Soviet man through surreal fiction and satire. The work also contains important messages about humanity's alienation from nature. 'Heart of a Dog' highlights the danger that disrespectful interference in the balance between humans and nature can have devastating consequences for both species. Bulgakov's works present examples of the social and individual risks created by the unethical interventions of power in the social system, as well as the destruction wrought upon nature. For this reason, his works were considered objectionable not only in Soviet Russia but also in the West. The author's works were banned after the 1930s, and their republication in Soviet Russia did not occur until the mid-1960s.

Keywords: alienation from nature, scientific ethics, proper use of knowledge, education

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

YOKSULLUKLA GEÇEN BİR ÇOCUKLUKTAN EDEBİYAT DEHASINA: MAKSİM GORKİ ve İNSANIN KENDİNİ GERÇEKLEŞTİRMESİ

Doç. Dr. SEVRA FIRINCIOĞULLARI
Herhangi Bir Kuruma Bağlı Değil
ORCİD: 000-0003-1052-6092
sevrafirinci@gmail.com

Özet

İnsan diğer türlere göre, kendi varlığının bilincinde olan ölümü bilen ve hisseden, vicdan geliştirebilen, aklı ve duygularıyla evrimsel olarak gelişebilen tek türdür. Bu nedenle insana dair bilinen en kritik gerçek kendini gerçekleştirme itkisidir. İnsan doğduğu andan itibaren fiziki, duygusal, ruhsal ve bilişsel alanlarda gelişerek evrilmeye yatkın şekilde dünyaya gelir ve ölümlü olduğunun farkında olarak bu serüveni yaşar. Dolayısıyla bilinçsiz de olsa kendi potansiyel güçleri hisseder, olduğu ve olabileceği potansiyeli sezinler. Bu doğrultuda kendini gerçekleştirme itkisinin onu hangi noktaya doğru iteceği kısmen çevresinin, ancak büyük oranda kendi iradesinin sonucudur. Çünkü bu itki (kendini gerçekleştirme) içerde bekleyen potansiyelle birlikte baskılandığında insanda yıkıcılığa dönüşebilmektedir. Kendini olumu yönde geliştirme ve aşma itkisi içerde boş bir şekilde beklediğinde ve baskılandığında önce kişiyi içsel bir yıkıma götürür ardından kişilik, duygu ve vicdan temelinde başlayan bu yaralanma insan ilişkilerine ve kişinin davranışlarına yansıyarak o boyutta yıkımlara başlar. Bu bağlamda kişinin potansiyelini öne çıkaracak bir eğitim süreci, buna izin veren bir aile yapısı ve uygun çevresel koşullar büyük önem arz etmektedir. Bu çalışmada tüm bu şartlar oluşmadan da kendini gerçekleştirebilmiş edebiyat dehası Maksim Gorki'nin yaşamı ve yaşamındaki en zorlu dönemi anlatan "Ekmeğimi Kazanırken" eseri tanıtılmıştır. Bu çerçevede insanın uygun çevresel koşullar ve gerekli fiziki koşullar sağlandıktan sonra yeterince desteklendiğinde ortaya çıkabilecek potansiyel güçleri ve topluma katkısı tartışılacaktır. Bu çerçevede özellikle ailenin önemi ve güçlü bir eğitimle yetişebilecek insan gücünün toplumsal sistemdeki büyük ve dönüştürücü gücünün önemi üzerinde durulacaktır.

Anahtar Sözükler: Maksim Gorki, Kendini Gerçekleştirme, Eğitim, Edebiyat Sosyolojisi

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

FROM A CHILDHOOD OF POVERTY TO LITERARY GENIUS: MAKSIM GORKY AND SELF-REALIZATION

Abstract

Humans are the only species that is conscious of its own existence, aware of and sensing death, capable of developing a conscience, and evolving through reason and emotions. Therefore, the most critical known fact about humanity is the drive for self-actualization. From the moment of birth, humans are predisposed to evolve and develop in physical, emotional, spiritual, and cognitive areas, and they live this journey aware of their mortality. Consequently, even unconsciously, they sense their own potential powers, and perceive the potential they are and could be. In this respect, the direction in which the drive for self-actualization will propel a person is partly a result of their environment, but largely a result of their own will. Because when this drive (self-actualization), along with the potential waiting within, is suppressed, it can turn into destructiveness in a person. When the drive for positive self-development and self-transcendence remains dormant and suppressed, it first leads to internal destruction, and then this wound, starting at the foundation of personality, emotions, and conscience, begins to manifest itself in human relationships and the person's behavior, leading to destruction on that scale.

In this context, an educational process that brings out an individual's potential, a family structure that allows this, and suitable environmental conditions are of great importance. This study introduces Maxim Gorky, a literary genius who was able to realize his potential even without all these conditions, and his work "The Bread Workers," which describes the most challenging period of his life. Within this framework, the potential strengths and contributions to society that can emerge when an individual is adequately supported after being provided with suitable environmental and physical conditions will be discussed. In this context, particular emphasis will be placed on the importance of the family and the significant and transformative power of a well-educated individual within the social system.

Keywords: Maxim Gorky, Self-Realization, Education, Sociology of Literature

Maksim Gorki, Yaşamı, Kişiliği ve Kendini Gerçekleştirme Serüveni

Maksim Gorki edebiyat tarihinin gördüğü en üretken yazarlardan biridir. Sayısı net olarak bilinmese de çok sayıda oyun, hikaye, roman ve otobiyografik eser kaleme almıştır. Maksim Gorki'yi diğer yazarlardan ayıran şey neredeyse hiç eğitim almamış ve okula gitmemiş olmasına rağmen okumaya olan inanılmaz tutkusu ve üretkenliğidir. Beş yaşında babasını

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

kaybetmiş ve ardından annesinin ölümüyle hem yetim hem de öksüz kalmış olan Gorki büyükannesi ve büyükbabası ile yaşamaya başlamış ve oldukça acımasız olan büyükbabasından ağır şiddet görmüştür. Bu evde kuzenleri ve dayıları ile oldukça ağır şartlarda yaşamıştır. Sadece birkaç ay gittiği sanat okulundan yoksulluk nedeniyle ayrılan yazar, okuma yazmayı öğrenmek dışında neredeyse hiç akademik eğitim almamıştır. Dedesinin evinde sevgisizlik, şiddet, açgözlülük ve kasvet dolu geçen zamandan sonra büyükbabasının ona bakmak istememesi nedeniyle sekiz yaşında sokaklarla tanışmış ve çalışmaya başlamıştır. "Yedi yaşına gelince onu bir sanat okuluna verdiler. Ama okul kayıtlarına göre beş ay sonra "fukaralıktan ötürü" ayrılmak zorunda kaldı. Bir daha da okul yüzü görmedi. Gorki daha sekiz yaşındayken hayata atılmak zorunda kaldı. Gorki'nin çocukluğu kaba, cahil, sert birtakım insanların çevresinde geçti. Gorki çocukluğunun bu acı günlerini, "Çocukluğum" (1913), "Ekmeğimi Kazanırken"(1916), eserlerinde bütün ayrıntılarıyla anlatır (Ediz, 2016: 1).

Gorki, hiç eğitim alamamış, sıcak bir aile yaşamı olmamış, ağır şiddetle karşılaşmış ve çok küçük yaşlarda sokaklarda ekmeğini kazanmak zorunda kalmış olmasına rağmen dünya edebiyat mirasına onlarca eser bırakmış ender dehalardan biridir. Çocuk yaşlardan itibaren ağır şatlarda çalışmak zorunda kalan Gorki emek sömürüsünün ne olduğunu, kendisi gibi sokaklarda çalışan onlarca insanın emeğinin nasıl sömürüldüğünü yaşamının çok erken yıllarında görmüş ve deneyimlemiştir. "Sekiz yaşında okula başlayan Goı·ki. okul kayıtlarına göre "fukaralığından dolayı"3 okulu bitiremez. Paçavracılık, kunduracılık, gemilerde bulaşıkçılık, hamallık, fırın i~çiliği yapan çocuk Maksim'e en yakın kişi büyükannesidir. Gorki, 1884 yılında üniversite eğitimine başlamak için Kazan·a gider; fakat hazırlık sınavlarını veremez. Kazan. gençliğe adım atan Gorki için bir üniversite olur. Fırınlarda çalışırken üniversite öğrencilerinin çevrelerine girer" (Narlı, 20023: 66).

Rus toplumunun bir çok haline ve toplumdaki bir çok kesimin varlığına bizzat deneyimleyerek şahit olmuş olan yazarın ayakkabı boyacılığı, temizlikçilik, fırıncılık, gemide bulaşıkçılık gibi bir çok işi çocukluk yaşlarında yapmaya başladığı bilinmektedir. Maksim Gorki, Rus toplumunun acımasız yüzünü ve emek sömürüsünü bir çocuk olarak emeği sömürülürken deneyimlemiştir. Gemide tanıştığı bir aşcı ile birlikte hayatına giren kitaplar ona bambaşka bir dünyanın kapılarını açmış ve bu süreçten sonra eline geçen her şeyi büyük bir merakla okumaya başlamıştır. Bu şekilde büyük edebiyat yapıtlar içinde özellikle gerçekçiliğin önemli isimleri olan Stendal, Balzac ve Flaubert gibi yazarların üzerindeki etkisi büyüktür. Bu büyük edebi yapıtlar kadar yaşam kavgası verirken karşılaştığı insanlar ve Rus toplumunun genel gerçeklikleri eserlerini yaratırken üzerinde etki bırakan temel etkenler olarak nitelendirilebilir.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Maksim Gorki'nin, sırasıyla "Çocukluğum", "Ekmeğimi Kazanırken" ve "Benim Üniversitelerim" üçlemesi onun ilk gençlik yıllarına kadarki yaşam serüvenini, ekmek kavgasını ve yaşam mücadelesini anlatmaktadır. Eğitim almayı çok istemesine rağmen hayat onu kendini ait hissetmediği alanlara toplumun en dip kesimine doğru itmiş ve eserlerini buradaki gözlemleriyle ortaya koyarak dünya edebiyat tarihine dev bir miras bırakmıştır. 1887'de intihar girişiminde bulunduğu bilinmektedir. Rusça acı anlamına gelen Gorki adını kullanmaya başlamıştır. Asıl adı Aleksey Maksimoviç Peşkov'dur.

Rus işçi sınıfının yaşamını doğrudan aralarında yaşayarak ve çocuk yaşta deneyimleyen Gorki, buna dair gözlemlerini ve Rus toplumunun acımasız yüzünü "Ekmek İşçileri" eserinde ortaya koymuştur. Sosyalizme dair ilk görüşleri bir çok genç yaşta çalıştığı bir ekmek fırınında başından geçenlerle birlikte biçimlenmiştir. Aynı zamanda fırındaki işçilerin birer insan ve emekçi olarak, emeklerine ve kendilerine yabancılaşmalarını ayrıntılı biçimde tasvir etmiştir.

> "Pencere duvarının dibindeki masanın çevresinde on sekiz adam vardı. Her biri tek düze hareketlerle oldukları yerde sallanıyor ve bir kiloluk hamur topaklarından on altı tane 8 biçiminde küçük çörekler yapıyorlardı. Masanın kıyısında duran ve canlı makinelere benzeyen iki kesici işçi, lastik gibi uzattıkları hamuru düzgün aralıklarla ince şeritlere bölüyor ve bekletmeden öteki işçilerin önüne itiyordu. Bütün bunları öylesine hızlı bir şekilde yapıyorlardı ki, insan olanı biteni ilk bakışta açık seçik göremiyordu. Kesilmiş hamur şeritlerine biçim verildikten sonra diğer işçiler yassılaştırmak için avuçlarıyla üzerlerine vuruyor ve atölyenin içi hamur döven ellerin sürekli patırtısıyla yankılanıyordu… Masanın üzerine sarkan on sekiz burun acıklı bir biçimde kımıldıyordu. Tümünün suratı da tıpatıp birbirine benziyordu. Her birinde öfkeli, yorgun ve sıkıntılı bir ifade vardı… En çok yarım saat içinde her şey kotarılmalı, iş bitirilmeliydi… (Gorki, 1995: 11, 12).

Ardından Rus toplumundaki değişim rüzgarları ile birlikte yine şahit olduklarını anlattığı "Ana" romanı ile sınıf ve emek sömürüsü konularını derinlikle işlemiştir. "Ana ve Artamanovlar (1925) en iyi romanlarındandır, bu eserlerinde Rusya'da Devrim Öncesi kapitalizmin yükseliş ve düşüşüne duyduğu ilginin devam ettiğini gösterir. Rus halkının uğradığı baskı ve zulme karşı çıkmaktan hiçbir zaman vazgeçmemiştir" (Gorki, 2021: 11).

1892'de otuzlu yaşlarının başında Kafkasya gazetesinde iş bulur. Ve bundan on yıl sonra ilk öyküsü onu üne kavuşturacak olan "Çelkaş" öyküsü yayımlanır. Ardından ilk romanı "Foma" yayınlanır. Çarlık rejimine karşı durması ve bu süreçte yazdığı "Ana" romanı en bilinen ve başarılı eseri olarak ününü yaymıştır. 1902'de Rus Edebiyat Akademisi'ne seçilmiştir. Rus

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Devrimi sırasında Çarlık rejimine karşı çıkması nedeniyle zorluklarla karşılaşır ve Akademi'den ayrılmak zorunda kalır. Her ne kadar Bolşevikleri desteklese de onları da eleştirmiş ve bunları açıkça dile getiren yazılar yazmıştır. Sosyalizme olan ilgisi bilinmekle birlikte yazarın insanı derinlikle görebilen bakışı Marksizmi aşan ve eleştirebilen bir çizgiyi yakalamasını sağlamıştır.

"Ekmeğimi Kazanırken" Eseri ve Yaşam Mücadelesi

Yazarın bu eserine bakıldığında çok küçük yaşta annesiz ve babasız kalması sonucunda dedesinin evine gönderilmesi ve ardından burada gördüğü şiddet yaşamında büyük bir etki yaratmıştır. Dedesi ona bakmak istememiş bu nedenle daha sekiz yaşında iken çalışmaya başlamış ve sokakların gerçeğiyle tanışmıştır. Burada da sert çalışma koşulları ve aşağılanma ile baş etmek zorunda kalır. İş yerinde ölen aşçı kadının sandığını açarlarken iç monoloğu hiç çocuk olamamış bir çocuğun trajik öyküsünü gözler önüne serer:

> "Sandığa bakmayı kabul edince, Saşa ayaklarını yere sarkıtmadan yatağın üstüne oturdu ve emreder gibi bir ses tonuyla sandığı yatağa, ayaklarının ucuna koymamı buyurdu… Ben oyuncak göreceğimi umuyordum. Hiç oyuncağım olmamıştı. Oyuncaklara hiç önem vermiyormuş gibi görünsem de, aslında oyuncağı olanlara gıpta ederdim (Gorki, 2022: 19).

Okula çok az bir süre devam edip bırakmak zorunda kalması içindeki okuma isteğini daha da arttırmıştır. Gorki iş yerinde karşılaştığı kişilerden bulabildiği her şeyi çalışmaktan arta kalan zamanlarda büyük bir merakla okumaya başlar. Çalıştığı yerlerden birinde karyolanın altında bulduğu edebiyat dergilerini büyük bir hazine gibi görmüştür. Ancak okumaya sadece geceleri vakti kaldığından mum bulma sorunu yaşıyordu. Ona ışık veya mum verilmediği için mumlardan arta kalan iç yağlarını biriktirerek gizli gizli ilk büyük okumalarını yapmaya başlamıştır.

> "Karyolanın altındaki edebiyatın bana büyük faydası oldu. Dergileri mutfağa alma hakkı elde ettim ve geceleri okuma imkanım doğdu. Şansım varmış ki, dadı içki komasına girdiği için kocakarı çocukların odasında yatmaya başlamıştı… Bana ışık vermiyorlar, mumu odalarına götürüyorlardı. Mum alacak param da yoktu. Herkesten gizlice şamdanların iç yağlarını biriktirmeye başladım. Bunları teneke bir sardalye kutusuna koyuyor, ayrıca biraz da kandil yağı döküyordum. Bükülmüş iplikten fitil yapıyor, geceleri ocağın üstünde dumanlı bir ışık yapıyordum. Koskoca bir cildin sayfalarını

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

> çevirirken fitilin kırmızı küçük dili sık sık titreşiyor, sönecek gibi oluyordu. Fitil her an kötü kokan iç yağının içinde kayboluyor, duman gözlerimi acıtıyordu ama bütün bu zahmetler resimleri incelerken ve bunların açıklamalarını okurken aldığım keyif içinde eriyip gidiyordu" (Gorki, 2022: 186, 187).

Roman boyunca çok zor şartlarda ve en alt kesimle birlikte, çocuk yaşta ekmeğini kazanmaya çalışan yazarın en belirgin özelliği şartlar ve insanlar ne kadar zor olursa olsun insanlara yardım etmekten vazgeçmemesidir. Bu sadece romanlarında verdiği bir mesaj ya da yarattığı kahramanların ötesinde onun en belirgin kişilik özelliğidir. Ekmek İşçileri eserinde çocuk işçi Yaşa'yı kurtarmaya çalışması gibi bu eserinde de kan tüküren ve ölüme giden Davidov'u kurtarmak için elinden geleni yapar. Yazardaki kendini gerçekleştirme itkisi sadece zor şartlarda bile okumalar ve durmadan öğrenme isteği ile değil vicdanen ve insan olarak hep daha iyiye doğru eyleme geçme tutkusuyla kendini ortaya koyar. Bu noktada topluma dair gözlemi de çarpıcıdır:

> "Yaşamı zorlaştıran ve ama kolayca ortadan kaldırabilecek bir çok adi ve önemsiz şey vardı, ama bunun için hiç kimse uğraşmıyordu. Sık sık, 'İnsanlara acıyan yok. Ne Tanrı insanlara acıyor ne de insanlar kendilerine' derlerdi. Fakat Pavel'le ben pisliğin ve böceklerin kemirdiği ölüm hastası Davidov'u yıkadığımızda bizi alaya aldılar; gömleklerini çıkarıp üzerinde bit olup olmadığına bakmamızı istediler. Sanki ayıp ve gülünç bir şey yapmışız gibi aşağılayarak hamamcı adını taktılar. Davidov, Noel'den büyük perhize kadar sürekli öksürerek yatağında yattı. Yukarıdan kokmuş kan pıhtıları tükürüyor, bulaşık kovasına düşmeyen kanlar yere damlıyordu. Geceleri sayıklayarak haykırıyor herkesi uyandırıyordu… Neredeyse her gün "onu hastaneye yatırmak gerekir" diyorlardı, fakat önce Davidov'un evrakının süresinin dolmuş olduğu görüldü; sonra bir parça düzelir gibi oldu; sonunda ne yapsak fark etmez nasıl olsa ölecek" kararı verildi. (Gorki, 2022: 318).

İnsanlardan gördüğü çirkinliği anlatabildiği tek kişi hayatta ona şevkat gösteren ve gerçekten seven büyükannesidir. Bunları onunla paylaşırken büyükannenin verdiği "sabretmelisin Alyoşa" öğüdü karşısında içinden geçenler yaşam çizgisini ortaya koymuştur. Gorki, yaşamındaki şartlar ne kadar zor ve insanlar ne kadar çirkin olursa olsun bunlara yenilmemek ve benzememe kararını mücadelesini verirken açıkça belirtmiştir:

> "Ölümden ve hayatımı bir sakat olarak sürdürmekten kurtulmuş olmam sadece bir tesadüftü, çünkü hiçbir şey insan ruhunu dış koşulların gücüne itaat etmek ve sabretmek kadar korkunç bir şekilde sakatlayamaz. Eğer er ya da geç yine de sakatlanmış olarak

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

toprağa girersem, insanların ruhumu çirkinleştirmek için kırk yıl boyunca uğraştıklarını, ama bu ısrarlı çabalarının pek bir işe yaramadığını gururla son saatimde söyleyeceğim" (Gorki, 202: 331).

Yazarın yaşam öyküsüne bakıldığında en çarpıcı gerçek çocukluğunun Adolf Hitler ile büyük benzerliğidir. İkisinin çocukluğu içinde şımartan bir anne –büyükanne figürü ile şiddet uygulayan bir baba- büyükbaba figürü dikkat çeker. Aynı zamanda ikisi de sanata ilgi duymuş, ancak eğitimlerini yarım bırakmak zorunda kalmışlardır. Bu durum çalışma içinde üzerinde durulan temel noktayı işaret etmek adına önemlidir; insan çok karmaşık bir potansiyel güçtür ve çevresel şartlar ne kadar zorlayıcı görünse de ne olmak istediğine karar verebilecek olan yine insanın kendisidir. Dolayısıyla bu potansiyel güçlerle insan, eline güç geçtiğinde binlerce insanın ölümüne ve yıkımına neden olabileceği gibi zor koşullardan dünya edebiyat mirasına onlarca okunacak eser bırakabilecek iradeye sahiptir. İnsanın kendini gerçekleştirmesinin önemi de burada yatmaktadır. Seçimleri ile kendini inşa etme, şartlara rağmen gelişme ve ilerleme ya da en ilkel hali ve benliğiyle davranma eğilimi arasındaki seçim insana kalmıştır. Burada ünlü sosyal bilimci Erich Fromm'un Ahlak Psikolojisi Üzerine Bir Araştırma adlı eserinde geçen cümle önemlidir: "yaşanmamış bir yaşam yıkmaya başlar". İçinde bekleyen potansiyel engellendiğinde veya sakatlandığında insanın yıkıma eğilimli olması çok güçlü bir ihtimaldir. Ancak bu gerçekleşmeyebilir. Ve zor şartlara rağmen yeteneklerini hayata geçirmek, öz saygısını korumak, gelişmek ve ilerlemek için bu koşullar içinden kendini doğurabilir. Adolf Hitler yıkımı, Maksim Gorki yaşamı, üretmeyi ve yaratmayı seçmiştir. Bu noktada iki önemli gerçek karşımıza çıkmaktadır. Eğitim sürevini insanın potansiyelini ortaya çıkarmak, yeteneklerini keşfetmek kadar onun iyi bir insan olma konusundaki potansiyelini de desteklemelidir. Kuşkusuz tüm zor veya olumlu şartlara rağmen karar insanın iradesine kalmaktadır. Ancak burada önemli olan yeni yetişecek insan gücünün potansiyelini ortaya çıkarma, kendini gerçekleştirebilmesi için olanakları uygun hale getirme ancak en önemlisi iyi bir insan olmanın önemi ve imkanlarını yetişen kuşağa aktarabilmektir. Bu şekilde hem bir çocuğu hem de bir toplumu kurtarmış, çok daha iyiye giden bir gelişim serüvenine katmış olacağız.

Kaynakça:

Ediz, H, A, (2016), "Maksim Gorki Üzerine", "Çocukluğum", Çeviri: Mete Ergin, Yordam Kitap, İstanbul

Gorki, M, (2021), "Ana", Çeviri:Nadiye R. Çobanoğlu, Yar Yayınları, İstanbul

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Gorki, M, (2022), “Ekmeğimi Kazanırken”, Çeviri: Hande Nurel, Karpa Yayınları, İstanbul

Gorki M, (1995), “Ekmek İşçileri”, Çeviren: Olcay Göçmen, Roman Yayınları, İstanbul

Narlı, M, (2003), “Gorki’nin ve Orhan Kemal’in Küçük Adamları”, İlmi Araştırmalar Dergisi, Sayı: 16, s:76-66, https://izlik.org/JA65FJ49UU

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

TÜRKİYE'DE OKUL SAĞLIĞI HEMŞİRELİĞİ KONULU LİSANSÜSTÜ TEZLERİN İNCELENMESİ: BİR DOKÜMAN ANALİZİ

Dr.Öğr.Üyesi Bahar TÜRKMENOĞLU
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi/Hafik Kamer Örnek MYO
baharturkmenoglu@cumhuriyet.edu.tr-0000-0001-5631-3215

Dr.Mehtap BUDAK
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
mehtapbudak58@hotmail.com-0000-0003-3106-3701

ÖZET

Bu doküman analizi, Türkiye'de okul sağlığı hemşireliği alanında hazırlanmış lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımını, yöntemsel özelliklerini, örneklem gruplarını, ele alınan temaları ve temel sonuçlarını bütüncül olarak incelemeyi amaçlamaktadır.

Tanımlayıcı ve geriye dönük nitelikte tasarlanan çalışma kapsamında, YÖK Ulusal Tez Merkezi veritabanında erişime açık olan ve okul sağlığı hemşireliği ana temalı tezler incelenmiştir. Dahil edilme ölçütlerini karşılayan toplam 6 tez örnekleme alınmıştır. Veriler; yıl, tez türü, üniversite, anabilim dalı, araştırma deseni, örneklem, kullanılan ölçüm araçları ve temel bulgular başlıklarında sınıflandırılarak tanımlayıcı istatistiklerle değerlendirilmiştir.

İncelenen tezlerin 2002–2025 yılları arasında yayımlandığı, çalışmaların çoğunlukla yüksek lisans düzeyinde olduğu ve halk sağlığı hemşireliği, çocuk sağlığı hemşireliği ile hemşirelik anabilim dallarında yoğunlaştığı görülmüştür. Araştırmaların önemli kısmı deneysel veya yarı deneysel desende planlanmış; okul sağlığı hemşireliği hizmetlerinin öğrencilerin sağlık davranışları, akademik performansı, yaşam kalitesi ve eğitim çıktıları üzerindeki etkileri değerlendirilmiştir.

Sonuç olarak, okul sağlığı hemşireliği uygulamalarının öğrencilerin fiziksel, psikososyal ve akademik gelişimine olumlu katkılar sağladığı; ayrıca okul ortamında sağlık geliştirme ve koruma çalışmalarında önemli bir rol üstlendiği belirlenmiştir. Türkiye'de okul sağlığı

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

hemşireliği alanında lisansüstü tez sayısının sınırlı olduğu, güncel ve kapsamlı müdahale çalışmalarına gereksinim bulunduğu değerlendirilmektedir.

Anahtar Kelimeler: okul sağlığı hemşireliği, hemşirelik, lisansüstü tezler, doküman analizi, öğrenci sağlığı

1. GİRİŞ

Okul çağı çocukları ve adölesanlar; fiziksel, bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimin hızlandığı, yaşam boyu sürdürülecek sağlık davranışlarının büyük ölçüde şekillendiği kritik bir gelişim dönemindedir. Bu dönemde kazanılan beslenme alışkanlıkları, fiziksel aktivite davranışları, hijyen uygulamaları, ruh sağlığı farkındalığı ve riskten korunma becerileri, bireyin ilerleyen yaşlardaki sağlık düzeyini doğrudan etkileyebilmektedir (Bahar, 2010; Bobo et al., 2012; Coşkun & Bebiş, 2014; Meydanlıoğlu & Gözüm, 2019). Çocuk ve genç nüfusun büyük bölümünün gününün önemli kısmını okul ortamında geçirmesi nedeniyle okullar; yalnızca eğitim kurumları değil, aynı zamanda sağlık geliştirme ve koruyucu hizmetlerin sunulabildiği stratejik yaşam alanlarıdır (World Health Organization [WHO], 2021).

Okul sağlığı hemşireliği, toplum sağlığı hemşireliğinin uzmanlaşmış bir alanı olup öğrencilerin sağlığını koruma, geliştirme ve öğrenme kapasitelerini destekleme amacı taşımaktadır (Evans et al., 2017). Okul hemşireleri; sağlık taramaları yapma, bulaşıcı hastalıkların kontrolünü sağlama, kronik hastalığı olan öğrencilerin bakımını yönetme, ilaç uygulamalarını izleme, ilk yardım ve acil müdahale hizmetleri sunma, ruh sağlığı sorunlarını erken fark etme, aile danışmanlığı yapma ve sağlık eğitimi programları yürütme gibi çok yönlü sorumluluklar üstlenmektedir (NASN, 2012; Akçay, 2016; Bobo et al., 2012; Stanhope & Lancaster, 2008; Altuntaş & Baykal, 2012; Erol, 2016). Ayrıca okul hemşireleri, sağlık sistemi ile eğitim sistemi arasında köprü görevi görerek öğrenci, aile, öğretmen ve toplum kaynakları arasında koordinasyonu sağlamaktadır (Maughan et al., 2016).

Uluslararası literatürde okul hemşireliği hizmetlerinin öğrenci sağlığı ve eğitim çıktıları üzerinde olumlu etkileri olduğu bildirilmektedir. Özellikle tam zamanlı okul hemşiresi bulunan okullarda kronik hastalık yönetiminin daha başarılı olduğu, öğrencilerin devamsızlık oranlarının azaldığı, akademik başarı göstergelerinde iyileşme görüldüğü ve sağlık sorunlarına bağlı öğrenme kayıplarının azaltılabildiği belirtilmektedir (Best, Oppewal, & Travers, 2018).

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Best tarafından yürütülen uzunlamasına bir çalışmada, daha düşük hemşire/öğrenci oranlarının astım ve diyabetli öğrencilerde daha iyi sağlık ve eğitim sonuçlarıyla ilişkili olduğu saptanmıştır (Best, 2018). Ayrıca tam zamanlı okul hemşiresi bulunan okullarda astımlı öğrencilerin devamsızlık oranlarının daha düşük olduğu bildirilmektedir (Telljohann, Dake, & Price, 2004). Bu bulgular, okul hemşirelerinin sağlık sorunlarına erken müdahale ederek öğrencilerin okula devamını ve öğrenme süreçlerini desteklediğini göstermektedir. Bununla birlikte çocukluk çağı obezitesi, ruh sağlığı sorunları, teknoloji bağımlılığı, kronik hastalık prevalansındaki artış, afetler, salgın hastalıklar ve eşitsizlikler gibi güncel sorunlar okul sağlığı hizmetlerinin önemini daha da artırmaktadır. Özellikle dezavantajlı gruplara ulaşmada okul temelli sağlık hizmetleri etkili bir fırsat sunmaktadır. Bu nedenle birçok ülkede okul hemşireleri, öğrenci iyilik halinin sürdürülmesinde temel insan gücü olarak kabul edilmektedir (National Association of School Nurses [NASN], 2020).

Türkiye'de ise okul sağlığı hemşireliği hizmetleri henüz istenen ölçüde yaygınlaşmamış ve kurumsallaşma süreci sınırlı kalmıştır. Okullarda sürekli hemşire istihdamı yaygın değildir ve hizmetler çoğu zaman aile sağlığı merkezleri, toplum sağlığı merkezleri veya dönemsel taramalar aracılığıyla yürütülmektedir. Buna karşın lisansüstü tezler, okul sağlığı hemşireliğinin mevcut durumunu, uygulama alanlarını ve etkililiğini ortaya koyması açısından önemli bilimsel kaynaklardır. Tezler aracılığıyla araştırma eğilimleri, öncelikli sorun alanları, yöntemsel yaklaşımlar ve bilgi boşlukları belirlenebilmektedir.

Ancak Türkiye'de okul sağlığı hemşireliği alanında hazırlanmış lisansüstü tezleri bütüncül biçimde inceleyen çalışmalar oldukça sınırlıdır. Bu nedenle mevcut araştırmada, YÖK Ulusal Tez Merkezi'nde yer alan okul sağlığı hemşireliği konulu lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımı, yöntemsel özellikleri, örneklem grupları, araştırma temaları ve temel bulgular açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Böylece alandaki mevcut bilgi birikiminin görünür kılınması ve gelecekte yapılacak araştırmalara yol gösterilmesi hedeflenmektedir.

2. YÖNTEM

2.1.Araştırmanın Tipi

Bu çalışma, okul sağlığı hemşireliği alanında hazırlanmış lisansüstü tezleri inceleyen tanımlayıcı ve geriye dönük bir doküman analizidir.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

2.2.Araştırmanın Yeri ve Zamanı

Araştırma, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanı üzerinden yürütülmüş; tarama, seçme ve inceleme işlemleri 01 Mart 2026 – 01 Nisan 2026 tarihleri arasında tamamlanmıştır.

2.3.Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini, Ulusal Tez Merkezi'nde "Gelişmiş Tarama" seçeneği kullanılarak hemşirelik alanında "okul sağlığı hemşireliği", "okul hemşireliği" ve "school health nursing" anahtar kelimeleriyle erişilen toplam 7 lisansüstü tez oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini ise belirlenen dahil edilme ölçütlerini karşılayan ve tam metnine erişilebilen toplam 6 lisansüstü tez oluşturmuştur.

Eleme süreci şu şekilde yürütülmüştür: Tarama sonucunda ulaşılan 7 tez başlık, özet ve erişilebilirlik açısından değerlendirilmiş; bunlardan 1 tez tam metnine erişim izni bulunmaması nedeniyle çalışma kapsamı dışında bırakılmıştır. Dahil edilme ölçütlerini karşılayan ve tam metni erişime açık olan 6 tez örnekleme alınmıştır.

2.4.Dahil Edilme ve Dışlanma Kriterleri

Dahil edilme kriterleri:

- Hemşirelik alanında yürütülmüş olması veya hemşirelik bağlamında (örn. halk sağlığı hemşireliği, çocuk sağlığı ve hastalıkları hemşireliği, hemşirelik eğitimi) hazırlanmış olması.
- Tez metninin Ulusal Tez Merkezi'nde erişime açık olması.
- Tez içeriğinin okul sağlığı hemşireliğini doğrudan ana tema/değişken olarak ele alması (örn. okul hemşiresinin rol ve işlevleri, okul sağlığı hizmetleri, öğrenci sağlığına etkiler, okul temelli sağlık davranışları, akademik başarı, okul sağlığı hemşireliği eğitimi, obezite ve sağlık geliştirme programları).

Dışlanma kriterleri:

- Hemşirelik bağlamı taşımayan veya hemşirelik alanı dışında yürütülen tezler.
- Okul sağlığına yalnızca dolaylı biçimde değinen, ana odağı başka bir konu olan tezler.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

- Tam metnine erişim izni bulunmayan tezler.

2.5.Verilerin Toplanması

Veriler doküman incelemesi yöntemiyle toplanmıştır. İncelenen tezler; yayın yılı, tez türü (yüksek lisans/doktora), üniversite/enstitü/anabilim dalı, araştırma deseni, örneklem grubu ve büyüklüğü, kullanılan veri toplama araçları/ölçekler, okul sağlığı hemşireliği ile ilişkili değişkenler ve temel sonuçlar başlıkları altında sınıflandırılarak kayıt altına alınmıştır.

2.6.Verilerin Değerlendirilmesi

Veriler, tanımlayıcı istatistik yaklaşımıyla analiz edilmiş; bulgular sayı ve yüzde ile özetlenmiştir. Ayrıca tezlerin odaklandığı temalar içerik düzeyinde benzer başlıklar altında gruplandırılarak Çizelge 1 (tanıtıcı özellikler), Çizelge 2 (tezlerin temel özellikleri) ve Çizelge 3 (tezlerin özet sonuçları) şeklinde sunulmuştur. Araştırmanın Etik Yönü Çalışmada incelenen tezler, YÖK Ulusal Tez Merkezi'nde yazar onayı ile erişime açık olduğundan ayrıca etik kurul izni alınmamıştır. Çalışma kapsamına alınan tüm tezler bilimsel etik kurallar çerçevesinde kaynakçada belirtilmiştir.

3. BULGULAR VE TARTIŞMA

İncelenen lisansüstü tezlerin tanıtıcı özellikleri Çizelge 1'de sunulmaktadır (n = 6). Tezlerin yıllara göre dağılımı incelendiğinde çalışmaların 2002–2006 yılları arasında yoğunlaştığı, ardından uzun süreli bir durgunluk dönemi yaşandığı ve 2025 yılında yeniden artış gösterdiği belirlenmiştir (Çizelge 1). Özellikle 2025 yılında iki ayrı lisansüstü tezin yayımlanmış olması, okul sağlığı hemşireliği konusunun yeniden güncel hale geldiğini düşündürmektedir. Bu artış; çocukluk çağı obezitesi, ruh sağlığı sorunları, kronik hastalıkların okul çağında artması ve okul temelli sağlık hizmetlerinin önem kazanmasıyla ilişkili olabilir. Dünya Sağlık Örgütü, okulların sağlık geliştirme açısından temel kurumlar olduğunu ve her okulun sağlığı geliştiren okul yaklaşımını benimsemesi gerektiğini vurgulamaktadır (World Health Organization [WHO], 2021).

Tezlerin yürütüldüğü üniversiteler ve anabilim dalları incelendiğinde çalışmaların farklı üniversitelere dağılmış olduğu, ancak ağırlıklı olarak halk sağlığı hemşireliği alanında yoğunlaştığı görülmektedir (Çizelge 1). Bu durum, okul sağlığı hemşireliğinin toplum temelli

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

koruyucu sağlık hizmetleri ile doğrudan ilişkili olmasıyla açıklanabilir. Okul hemşireliği; sağlık eğitimi, aşılama izlemi, bulaşıcı hastalıkların önlenmesi, kronik hastalık yönetimi ve sağlıklı yaşam davranışlarının geliştirilmesi gibi toplum sağlığı odaklı roller üstlenmektedir (Maughan et al., 2016). Ayrıca çocuk sağlığı ve hastalıkları hemşireliği ile eğitim bilimleri alanlarında da tezlerin bulunması, okul sağlığı hemşireliğinin disiplinler arası bir çalışma alanı olduğunu göstermektedir.

Araştırma türleri bakımından tezlerin tanımlayıcı, yarı deneysel, deneysel, metodolojik, karma yöntem ve sistematik derleme/meta-analiz şeklinde çeşitlilik gösterdiği belirlenmiştir (Çizelge 1). Bu çeşitlilik, alanın yalnızca mevcut durumu betimlemeye değil; aynı zamanda müdahale programlarının etkililiğini değerlendirmeye ve kanıt üretmeye yöneldiğini göstermektedir. Özellikle deneysel çalışmaların bulunması, okul sağlığı hemşireliği girişimlerinin öğrencilerin sağlık davranışları ve akademik performansları üzerindeki etkisini test etme açısından önemlidir. Uluslararası çalışmalarda da okul hemşireliği hizmetlerinin devamsızlığı azalttığı, kronik hastalık yönetimini iyileştirdiği ve öğrenme çıktıları üzerinde olumlu etkiler oluşturduğu bildirilmektedir (Best, Oppewal, & Travers, 2021).

Bununla birlikte tez sayısının yalnızca altı olması, Türkiye'de okul sağlığı hemşireliği alanındaki lisansüstü akademik üretimin henüz sınırlı düzeyde olduğunu göstermektedirTürkiye'de bu alanda daha fazla doktora tezi, çok merkezli müdahale çalışması ve politika odaklı araştırmaya ihtiyaç olduğu söylenebilir. Uluslararası raporlar, okul sağlığı hizmetlerinin etkili biçimde sürdürülebilmesi için kanıta dayalı politika geliştirme, yeterli insan gücü planlaması ve düzenli araştırma verilerine gereksinim olduğunu vurgulamaktadır (World Health Organization [WHO], 2021). Ayrıca okul hemşireliği alanında yapılan güncel derlemelerde, uygulamaların etkililiğini ortaya koyan çok merkezli çalışmaların ve sonuç odaklı araştırmaların artırılması gerektiği bildirilmektedir (Best, Oppewal, & Travers, 2018). Özellikle sağlığı geliştiren okul yaklaşımı kapsamında okul hemşirelerinin rolünü değerlendiren güncel araştırmaların artırılması önerilmektedir**.**

Çizelge 1. Lisansüstü Tezlerin Tanıtıcı Özellikleri (n=6)

Değişkenler	**n**	**%**
Tezin Yılı		
2002	1	16,67
2003	1	16,67

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

2006	1	16,67
2011	1	16,67
2025	2	33,33
Tezin Yapıldığı Üniversite		
Marmara Üniversitesi	1	16,67
İstanbul Üniversitesi	1	16,67
Kocaeli Üniversitesi	1	16,67
Hacettepe Üniversitesi	1	16,67
Düzce Üniversitesi	1	16,67
Erciyes Üniversitesi	1	16,67
Tezin Yapıldığı Anabilim Dalı		
Hemşirelik Ana Bilim Dalı	1	16,67
Halk Sağlığı Hemşireliği Ana Bilim Dalı	3	50,00
Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Hemşireliği Ana Bilim Dalı	1	16,67
Eğitim Bilimleri / Eğitim Programları	1	16,67
Tezin Araştırma Türü		
Tanımlayıcı	1	16,67
Metodolojik / Tanımlayıcı	1	16,67
Yarı deneysel	1	16,67
Deneysel / Yarı deneysel	1	16,67
Karma yöntem	1	16,67
Sistematik derleme ve meta-analiz	1	16,67

Çizelge 2'ye göre tezlerin farklı örneklem grupları üzerinde yürütüldüğü; okul hemşireleri, öğrenciler ve üniversite öğrencilerinin araştırmalarda yer aldığı görülmektedir. Bu durum, okul sağlığı hemşireliğinin yalnızca öğrencilere değil, okul ortamındaki tüm paydaşlara yönelik çok boyutlu bir alan olduğunu göstermektedir (Maughan et al., 2016).

Tez konuları incelendiğinde ilk yıllarda okul hemşirelerinin rol ve işlevleri ile bakım modellerine odaklanıldığı, sonraki yıllarda ise sağlık davranışları, akademik başarı, obezite kontrolü ve eğitim süreçleri gibi daha güncel ve sonuç odaklı konulara yönelim olduğu görülmektedir. Bu değişim, okul sağlığı hemşireliğinin hizmet sunumundan kanıta dayalı uygulamalara doğru geliştiğini düşündürmektedir (World Health Organization [WHO], 2021).

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Örneklem büyüklükleri ve araştırma türleri açısından da çeşitlilik bulunmaktadır. Deneysel çalışmaların yanı sıra sistematik derleme ve meta-analizlerin yer alması, alandaki bilimsel kanıt düzeyinin gelişmeye başladığını göstermektedir. Özellikle çocukluk çağı obezitesi ve fiziksel aktiviteye yönelik çalışmalar, okul temelli müdahalelerin önemini desteklemektedir (Wang et al., 2015).

Genel olarak Çizelge 2, Türkiye'de okul sağlığı hemşireliği alanındaki tezlerin zamanla çeşitlendiğini; ancak çalışma sayısının hâlen sınırlı olduğunu göstermektedir. Bu nedenle daha fazla çok merkezli ve güncel araştırmaya ihtiyaç bulunmaktadır.

Çizelge 2. Türkiye'de Okul Sağlığı Hemşireliğine İlişkin Lisansüstü Tezlerin Özellikleri

Yazar–Yıl	**Tez Başlığı**	**Araştırmanın Yapıldığı Kurum**	**Anabilim Dalı**	**Çalışmanın Türü**	**Örneklem Sayısı**
Serap Bulduk, 2002	Okul sağlığı hemşireliğinin durumu ve işlevsel boyutu	Marmara Üniversitesi	Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Hemşireliği	Tanımlayıcı	104 hemşire
Ayşe Ergün, 2003	Hemşirelik bakımı sınıflama modelleri doğrultusunda okul sağlığı hemşireliği uygulamaları	İstanbul Üniversitesi	Hemşirelik	Metodolojik / Tanımlayıcı	452 öğrenci
Kader Gürbüz, 2006	Olumlu sağlık davranışlarının kazandırılmasında okul sağlığı hemşireliği uygulamaları	Kocaeli Üniversitesi	Halk Sağlığı Hemşireliği	Deneysel	240 öğrenci
Deniz Koçoğlu, 2011	Kapsamlı okul sağlığı hemşireliği hizmetlerinin öğrencilerin	Hacettepe Üniversitesi	Halk Sağlığı Hemşireliği	Yarı deneysel	31 öğrenci

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

	akademik performansına etkisinin değerlendirilmesi				
Nuriye Yıldırım, 2025	Evrensel tasarıma dayalı öğrenme modeline göre hazırlanan okul sağlığı hemşireliği dersinin etkililiği	Düzce Üniversitesi	Eğitim Programları ve Öğretim	Karma yöntem	20 öğrenci
Mustafa Özer, 2025	Çocukluk çağı obezitesi ve kilo kontrolü üzerine model temelli okul sağlığı hemşireliği uygulamalarının etkisi	Erciyes Üniversitesi	Halk Sağlığı Hemşireliği	Sistematik derleme ve meta-analiz	22 çalışma / 11.176 katılımcı

Tezlerde raporlanan bulgular tematik olarak incelendiğinde; okul sağlığı hemşireliğinin öğrencilerin fiziksel sağlık, psikososyal iyilik hali, akademik başarı ve sağlıklı yaşam davranışları üzerinde olumlu etkiler oluşturduğu görülmüştür (Çizelge 3). Özellikle danışmanlık, sağlık eğitimi, bakım koordinasyonu ve okul temelli girişimlerin öne çıktığı belirlenmiştir. Bu bulgular, okul hemşirelerinin yalnızca bakım sunan değil, aynı zamanda sağlık geliştirici ve eğitici profesyoneller olduğunu vurgulayan uluslararası literatürle uyumludur (Maughan et al., 2016).

Erken dönem tezlerde okul hemşirelerinin rol ve işlevlerine odaklanılması, Türkiye'de okul sağlığı hemşireliği hizmetlerinin kurumsallaşma gereksinimine işaret etmektedir. Özellikle danışmanlık rollerinin ön planda olması, okul çağındaki çocuk ve ergenlerin gelişimsel ihtiyaçları açısından beklenen bir bulgudur. Dünya Sağlık Örgütü de okul hemşirelerini sağlığı geliştiren okul yaklaşımının temel bileşenlerinden biri olarak tanımlamaktadır (World Health Organization [WHO], 2021).

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Sonraki yıllarda yapılan tezlerde sağlık davranışlarının geliştirilmesi, devamsızlığın azaltılması ve akademik başarının artırılması gibi sonuç odaklı bulgular dikkat çekmektedir (Çizelge 3). Bu durum, okul sağlığı hemşireliği hizmetlerinin öğrencilerin yalnızca sağlık düzeyine değil, eğitim çıktıları üzerine de olumlu katkı sağladığını göstermektedir. Okul temelli sağlık hizmetlerinin öğrencilerin öğrenme kapasitesini desteklediği literatürde de bildirilmektedir (Best, Oppewal, & Travers, 2021).

Güncel tezlerde ise eleştirel düşünme becerileri, çocukluk çağı obezitesi ve fiziksel aktivite gibi çağdaş sağlık sorunlarının ele alındığı görülmektedir. Özellikle model temelli girişimlerin BKİ'yi azaltması ve fiziksel aktiviteyi artırması, okul ortamının kronik hastalıkların önlenmesinde etkili bir müdahale alanı olduğunu göstermektedir (Wang et al., 2015). Bu bulgular doğrultusunda, okul sağlığı hemşireliğinin gelecekte daha fazla müdahale araştırması ve politika desteği ile güçlendirilmesi gerektiği değerlendirilmektedir.

Çizelge 3. İncelenen Tezlerin Özet Sonuçları

Yazar–Yıl	**Sonuç**
Bulduk, 2002	Okul hemşirelerinin en çok danışmanlık rollerini üstlendikleri, araştırıcı rollerinin sınırlı kaldığı belirlenmiştir.
Ergün, 2003	Omaha, NIC ve NOC sistemlerinin okul sağlığı hemşireliğinde kullanılabilir olduğu ve öğrenci sonuçlarında iyileşme sağladığı bulunmuştur.
Gürbüz, 2006	Okul sağlığı hemşireliği girişimlerinin sağlık sorumluluğu, beslenme, stresle baş etme ve hijyen davranışlarını geliştirdiği saptanmıştır.
Koçoğlu, 2011	Kapsamlı okul sağlığı hemşireliği hizmetleri devamsızlığı azaltmış, akademik başarıyı artırmıştır.
Yıldırım, 2025	Evrensel tasarıma dayalı ders modeli öğrencilerin eleştirel düşünme ve öğrenme deneyimlerini olumlu etkilemiştir.
Özer, 2025	Model temelli okul sağlığı uygulamaları çocuklarda BKİ'yi azaltmış ve fiziksel aktiviteyi artırmıştır.

4. SONUÇ

Türkiye'de okul sağlığı hemşireliği alanında yapılan lisansüstü tezler, okul hemşiresinin yalnızca hastalık durumlarında değil; sağlık geliştirme, kronik hastalık yönetimi, danışmanlık, psikososyal destek ve eğitim süreçlerinde de önemli bir rol üstlendiğini göstermektedir.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Mevcut tezler, okul sağlığı hemşireliği hizmetlerinin öğrencilerin sağlık davranışları, akademik performansı ve yaşam kalitesi üzerinde olumlu etkileri olduğunu ortaya koymaktadır. Bununla birlikte tez sayısının sınırlı olması, bu alanda daha fazla doktora düzeyinde, çok merkezli ve güncel müdahale çalışmalarına ihtiyaç olduğunu düşündürmektedir.

Türkiye'de okul sağlığı hemşireliği hizmetlerinin yaygınlaştırılması ve kurumsal olarak güçlendirilmesi önerilmektedir.

5.KAYNAKÇA

Akçay, D. (2016). Okul ortamında bulaşıcı hastalıklardan korunmada okul hemşiresinin rolü. Cumhuriyet Hemşirelik Dergisi, 5(2), 84-94.

Altuntaş, S., & Baykal, Ü. (2012). Okul hemşirelerinin iş, iş ortamı, rol ve sorumluluklarına yönelik görüşleri. Koç Üniversitesi Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi, 9(1), 43- 50.

Bahar Z. (2010). Okul Sağlığı Hemşireliği. Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Elektronik Dergisi, 3(4):195-200.

Best, N. C., Nichols, A. O., Oppewal, S., Pierre-Louis, B., Waller, A. E., Zomorodi, M., & Travers, D. (2021). An appraisal of school nurse health services and programs in North Carolina public schools, 2006–2016. *The Journal of School Nursing*, *37*(3), 146-156.

Best, N. C., Oppewal, S., & Travers, D. (2018). Exploring school nurse interventions and health and education outcomes: An integrative review. *The Journal of School Nursing*, *34*(1), 14-27.

Best, N. C., Oppewal, S., & Travers, D. (2021). Exploring school nurse interventions and student outcomes: A scoping review. *The Journal of School Nursing, 37*(1), 45–60. https://doi.org/10.1177/1059840519897303

Bobo, N. Kımel, L., & Bleza, S. (2012). Promoting Health at School (ed) Selekman, J. in School Nursing: A comprehensive text (s. 440-472).FA Davis Company. Ebook.

Coşkun, S., & Bebiş, H. (2014). Şiddetin okul sağlığına etkisi ve hemşirelik. Cumhuriyet Hemşirelik Dergisi, 3(1), 15-23.

Erol, S. (2016). Okul Sağlık Taramaları. Gözüm S. (Ed.), Okul dönemindeki çocukların sağlığının geliştirilmesi (ss. 105-154). Ankara: Vize.

Maughan, E. D., Bobo, N., Butler, S., & Schantz, S. (2016). Framework for 21st Century School Nursing Practice. *NASN School Nurse*, *31*(1).

Meydanlıoğlu, A., & Gözüm, S. (2019). Türkiye'de okul sağlığını geliştiren uygulama ve programlar. Turkiye Klinikleri Public Health Nursing-Special Topics, 5(1), 16-23

National Association of School Nurses. (2012). NASN position statement: Role of the school nurse. NASN School Nurse, 27(2), 103-104.

Stanhope, M., & Lancaster, J. (2008). Public health nursing: Population-centered health care in the community. Elsevier Health Sciences.

Telljohann, S. K., Dake, J. A., & Price, J. H. (2004). Effect of full-time versus part-time school nurses on attendance of elementary students with asthma. *The Journal of School Nursing*, *20*(6), 331-334.

World Health Organization. (2021). *Making every school a health-promoting school: Global standards and indicators*. Geneva, Switzerland: World Health Organization.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE DİJİTAL BAĞIMLILIK KONULU LİSANSÜSTÜ TEZLERİN İNCELENMESİ: BİR DOKÜMAN ANALİZİ

Dr.Öğr.Üyesi Bahar TÜRKMENOĞLU
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi/Hafik Kamer Örnek MYO
baharturkmenoglu@cumhuriyet.edu.tr-0000-0001-5631-3215

ÖZET

Dijital teknolojilerin yaşamın ayrılmaz bir parçası hâline gelmesiyle birlikte üniversite öğrencileri arasında dijital bağımlılık önemli bir psikososyal sorun olarak öne çıkmaktadır. Bu çalışma, Türkiye'de üniversite öğrencilerinde dijital bağımlılık konusunu ele alan lisansüstü tezlerin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Tanımlayıcı ve geriye dönük nitelikte tasarlanan çalışma, YÖK Ulusal Tez Merkezi'nde 01.01.2026-01.03.2026 tarihleri arasında yürütülmüştür. Çalışma kapsamında Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanında "dijital bağımlılık" ve "üniversite öğrencileri" anahtar kelimeleri kullanılarak tarama yapılmıştır. Belirlenen dahil edilme kriterleri doğrultusunda toplam 13 lisansüstü tez incelemeye alınmıştır. Veriler; yıl, tez türü, kurum/anabilim dalı, desen, örneklem, ölçüm araçları ve temel bulgular başlıklarında sınıflandırılarak tanımlayıcı istatistiklerle (sayı-yüzde) özetlenmiştir.

İncelenen tezlerin büyük çoğunluğunun yüksek lisans düzeyinde ve ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Çalışmalarda dijital bağımlılığın; bilinçli farkındalık, bilişsel esneklik, psikolojik iyi oluş, sosyal beceri, aile aidiyeti ve sportif etkinliklere katılım gibi değişkenlerle negatif ilişkili olduğu saptanmıştır. Buna karşılık dürtüsellik, sosyal kaygı, dikkat dağınıklığı, nomofobi, uyku problemleri ve duygu düzenleme güçlüğü gibi değişkenlerle pozitif ilişkili olduğu görülmüştür. Ayrıca bilinçli farkındalık temelli psikoeğitim programlarının dijital bağımlılığı azaltmada etkili olduğu belirlenmiştir. Sportif etkinliklere katılımın dijital bağımlılığı azaltıcı etkisi olduğu; yoğun sosyal medya kullanımının ise bağımlılık düzeyini artırdığı dikkat çekmiştir.

Sonuç olarak, dijital bağımlılığın üniversite öğrencilerinde çok boyutlu psikolojik, sosyal ve davranışsal sonuçlara yol açtığı görülmektedir. Bulgular, üniversite öğrencilerine yönelik bilinçli farkındalık, özdüzenleme, dijital etik ve sağlıklı teknoloji kullanımı temelli müdahale programlarının yaygınlaştırılmasının önemini ortaya koymaktadır. Ayrıca gelecekte yapılacak çalışmalarda deneysel ve boylamsal araştırmaların artırılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: dijital bağımlılık, üniversite öğrencileri, lisansüstü tezler, doküman analizi

1. GİRİŞ

Dijital teknolojilerde yaşanan hızlı gelişmeler, bireylerin günlük yaşam alışkanlıklarını, iletişim biçimlerini ve sosyal ilişkilerini önemli ölçüde değiştirmiştir. Özellikle internet, akıllı telefonlar ve sosyal medya platformlarının yaygınlaşmasıyla birlikte dijital ortamlar bireylerin yaşamlarının vazgeçilmez bir parçası hâline gelmiştir. Günümüzde eğitim, iletişim, eğlence, bilgi edinme ve sosyal etkileşim gibi pek çok gereksinim dijital teknolojiler aracılığıyla

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

karşılanmaktadır. Bu durum, dijital teknolojilerin bireylerin yaşamını kolaylaştırmasının yanı sıra, kontrolsüz ve aşırı kullanım sonucunda çeşitli psikolojik, sosyal ve davranışsal sorunların ortaya çıkmasına da neden olmaktadır (Shiferaw et al., 2025). Literatürde bu durum "dijital bağımlılık" kavramı ile açıklanmaktadır (Montag et al., 2024).

Dijital bağımlılık; internet bağımlılığı, akıllı telefon bağımlılığı, sosyal medya bağımlılığı ve dijital oyun bağımlılığı gibi dijital cihaz ve platformlarla ilişkili bağımlılık davranışlarını kapsayan geniş bir şemsiye kavram olarak tanımlanmaktadır (Ali et al., 2015; Meng et al., 2022). Özellikle sosyal medya ve akıllı telefon kullanımının yaygınlaşmasıyla birlikte yeni bağımlılık türlerinin ortaya çıktığı belirtilmektedir (Andreassen, 2015; Chóliz, 2010). Günümüzde gençler arasında dijital bağımlılığın tüm alt türlerine ilişkin çalışmaların ve olgu bildirimlerinin giderek arttığı görülmektedir (Christakis, 2010; Endomba et al., 2022; Fam, 2018). Dijital bağımlılığın kapsamı zamanla genişlemiş ve farklı bağımlılık türleri "dijital bağımlılık" başlığı altında bütüncül biçimde ele alınmaya başlanmıştır (Basel et al., 2020; Christakis, 2019).

Küresel ölçekte dijital teknoloji kullanım oranları incelendiğinde, dijital bağımlılığın neden önemli bir halk sağlığı sorunu olarak değerlendirildiği daha açık görülmektedir. Nisan 2023 itibarıyla dünya genelinde yaklaşık 5,18 milyar internet kullanıcısı bulunduğu ve bunların 4,8 milyarının sosyal medya kullandığı bildirilmektedir. Bu sayı dünya nüfusunun yaklaşık %59,9'una karşılık gelmektedir (Petrosyan, 2023). Özellikle gençlerin internet, akıllı telefon ve sosyal medya kullanımında daha yoğun bir kullanıcı grubu olduğu vurgulanmaktadır (Odgers & Jensen, 2020). Kuzey Avrupa'da 15–24 yaş grubunda internet kullanım oranının %98'e ulaştığı, Amerika Birleşik Devletleri'nde ise gençlerin yaklaşık %95'inin akıllı cihaza sahip olduğu bildirilmektedir (Odgers & Jensen, 2020; Petrosyan, 2023). Benzer şekilde Çin'de reşit olmayan bireyler arasında internet kullanım oranının %96,8'e ulaştığı belirtilmektedir (Center, 2022). Bu veriler, dijital teknolojilerin gençlerin yaşamında ne denli merkezi bir konumda olduğunu göstermektedir.

Gençlerin dijital cihazlarla yoğun etkileşim içinde olması; sosyal bağlantı kurma, kendini ifade etme ve kimlik geliştirme gibi gelişimsel gereksinimlerle ilişkilendirilmektedir (Davel, 2017; Manago & McKenzie, 2022). Özellikle sosyal medya platformlarının gençlerin sosyal onay alma ve kimlik oluşturma ihtiyaçlarını karşılaması nedeniyle çekici ve zaman zaman bağımlılık yapıcı bir alan hâline geldiği belirtilmektedir (Granic, Morita, & Scholten, 2020; Valkenburg & Piotrowski, 2017). Ancak dijital ortamlarla aşırı düzeyde etkileşim, bireylerin gerçek yaşam ilişkilerinden uzaklaşmasına ve sosyal geri çekilme davranışlarının ortaya çıkmasına neden olabilmektedir (Kato, Shinfuku, & Tateno, 2020; Tateno et al., 2019).

Araştırmalar dijital bağımlılığın yalnızca sosyal yaşamı değil, bireylerin fiziksel ve ruhsal sağlığını da olumsuz etkilediğini göstermektedir. Dijital bağımlılığın dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, depresyon, anksiyete ve çeşitli işlevsel bozukluklarla ilişkili olduğu bildirilmektedir (Li et al., 2020; Lopes et al., 2022). Ayrıca Cheng ve arkadaşlarının (2018) gerçekleştirdiği meta-analizde, internet bağımlılığı bulunan bireylerin intihar girişiminde bulunma olasılığının internet bağımlılığı olmayan bireylere göre yaklaşık 2,81 kat daha fazla olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında dijital bağımlılığın günlük yaşam aktivitelerinde bozulmaya, uyku problemlerine, dikkat dağınıklığına ve psikolojik iyi oluş düzeyinde azalmaya

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

neden olabileceği belirtilmektedir (Ding & Li, 2023; Dresp-Langley & Hutt, 2022; Masaeli & Billieux, 2022).

Üniversite öğrencileri, dijital teknolojileri en yoğun kullanan gruplardan biri olarak öne çıkmaktadır (Bağcı, 2019; Han, Nagduar, & Yu, 2023). Son yıllarda yapılan çalışmalar, dijital bağımlılığın yalnızca kullanım süresiyle açıklanamayacağını; bilinçli farkındalık, psikolojik iyi oluş, sosyal bağlılık, dürtüsellik, dikkat kontrolü ve yaşam doyumu gibi birçok psikososyal değişkenle ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (Han, Nagduar, & Yu, 2023; Montag et al., 2024; Shiferaw et al., 2025). Problemli internet kullanımı ve diğer dijital bağımlılık türlerinin, psikolojik iyi oluş ve yaşam doyumu ile negatif; dürtüsellik, kaygı ve depresif belirtiler ile pozitif ilişkili olduğu meta-analitik bulgularla desteklenmektedir (Soriano-Molina et al., 2025). Ayrıca sosyal bağlılığın azalmasının internet ve sosyal medya bağımlılığı ile ilişkili olduğu, bireylerin çevrim içi ortamlara aşırı yönelmesinin yüz yüze sosyal ilişkileri zayıflatabildiği bildirilmektedir (Savcı & Aysan, 2017). Bilinçli farkındalık ise bireyin dikkatini mevcut ana yönlendirme, dürtülerini fark etme ve davranışlarını bilinçli biçimde düzenleme becerisini desteklemekte; bu nedenle dijital bağımlılığa karşı koruyucu bir faktör olarak değerlendirilmektedir (Brown & Ryan, 2003; Fendel et al., 2024). Üniversite öğrencileri üzerinde yürütülen deneysel araştırmalar, bilinçli farkındalık temelli psikoeğitim programlarının dijital bağımlılığı azaltırken psikolojik iyi oluş ve dijital iyi oluşu artırdığını göstermektedir (Tayiz & Tanhan, 2026).

Alan yazın incelendiğinde, üniversite öğrencilerinde dijital bağımlılığı konu alan çalışmaların son yıllarda önemli ölçüde arttığı görülmektedir. Bununla birlikte çalışmaların çoğunlukla belirli değişkenler arasındaki ilişkileri inceleyen kesitsel araştırmalardan oluştuğu dikkat çekmektedir. Dijital bağımlılığın psikolojik, sosyal ve davranışsal boyutlarını bütüncül biçimde değerlendiren lisansüstü tezlerin sistematik olarak incelendiği çalışmaların ise sınırlı olduğu görülmektedir. Bu nedenle mevcut çalışmada, Türkiye'de üniversite öğrencilerinde dijital bağımlılık konusunu ele alan lisansüstü tezlerin incelenmesi ve elde edilen bulguların sistematik biçimde değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın, dijital bağımlılığın üniversite öğrencileri üzerindeki etkilerinin anlaşılmasına katkı sağlayacağı ve gelecekte yapılacak araştırmalara yol göstereceği düşünülmektedir.

2.YÖNTEM

2.1.Araştırmanın Türü

Bu çalışma, Türkiye'de üniversite öğrencilerinde dijital bağımlılık konulu hazırlanmış lisansüstü tezleri incelemeyi amaçlayan tanımlayıcı ve geriye dönük nitelikte bir doküman incelemesidir.

2.2.Araştırmanın Yeri ve Zamanı

Araştırma, Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Ulusal Tez Merkezi veri tabanı üzerinden yürütülmüştür. Tarama ve seçme işlemleri 01.01.2026-01.03.2026 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir.

2.3.Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Araştırmanın evrenini, Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Ulusal Tez Merkezi veri tabanında yer alan ve üniversite öğrencilerinde dijital bağımlılık konusunu içeren lisansüstü tezler oluşturmuştur. Araştırmada örneklem seçimine gidilmemiş, belirlenen dahil edilme kriterlerini karşılayan tüm tezler çalışma kapsamına alınmıştır.

Araştırma kapsamında YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında "dijital bağımlılık", "üniversite öğrencileri", anahtar kelimeleri kullanılarak tarama yapılmıştır. Yapılan ilk taramada toplam 13 teze ulaşılmış ve belirlenen ölçütlere uygun olan 13 lisansüstü tez araştırma kapsamına dahil edilmiştir.

Araştırmaya dahil edilme kriterleri aşağıda belirtilmiştir:

- Üniversite öğrencileri örnekleminde gerçekleştirilmiş olması,
- Dijital bağımlılık ile ilişkili değişkenleri incelemesi,
- Tam metnine erişilebilir olması,
- Türkçe veya İngilizce dilinde yayımlanmış olması.

Araştırma kapsamı dışında bırakılan tezler ise şunlardır:

- Tam metnine ulaşılamayan tezler,
- Üniversite öğrencileri dışında farklı örneklem gruplarında gerçekleştirilen çalışmalar,
- Dijital bağımlılık ile doğrudan ilişkili olmayan tezler.

2.4.Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri, araştırmacılar tarafından oluşturulan "Tez İnceleme Formu" aracılığıyla toplanmıştır. Formda tezlerin; yılı, türü, üniversitesi, anabilim dalı, araştırma yöntemi, örneklem özellikleri, veri toplama araçları, incelenen değişkenler, temel bulguları ve sonuçları yer almıştır.

2.5.Verilerin Toplanması

Araştırma verileri, YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında yer alan lisansüstü tezlerin sistematik biçimde incelenmesiyle elde edilmiştir. Tarama süreci elektronik ortamda gerçekleştirilmiş ve tezler araştırmacılar tarafından ayrı ayrı değerlendirilmiştir. İnceleme sürecinde belirlenen kriterlere uygun tezler çalışma kapsamına alınmıştır.

2.6.Verilerin Değerlendirilmesi

Veriler tanımlayıcı istatistikler kullanılarak değerlendirilmiştir. Tezlere ilişkin bilgiler sayı (n) ve yüzde (%) olarak sunulmuştur. Ayrıca tezlerin araştırma desenleri, ele aldıkları değişkenler ve temel bulguları tematik olarak sınıflandırılmıştır. Elde edilen sonuçlar tablolar hâlinde düzenlenmiştir.

2.7.Araştırmanın Etik Yönü

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Çalışma, kamuya açık erişime sahip YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında yer alan lisansüstü tezlerin incelenmesine dayandığından etik kurul izni gerektirmemektedir. Araştırma sürecinde bilimsel etik ilkelere uyulmuş ve yararlanılan tüm kaynaklara uygun biçimde atıf yapılmıştır.

3. BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu çalışmada, Türkiye'de üniversite öğrencilerinde dijital bağımlılık konusunu ele alan toplam 13 lisansüstü tez incelenmiştir. İncelenen tezlerin yıllara, tez türlerine, araştırma desenlerine, örneklem özelliklerine ve raporlanan temel sonuçlarına göre dağılımları değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular, üniversite öğrencilerinde dijital bağımlılığın son yıllarda artan akademik ilgi gören, çok boyutlu ve çok sayıda psikososyal değişkenle ilişkili bir araştırma alanı olduğunu göstermektedir (Han, Nagduar, & Yu, 2023; Shiferaw et al., 2025).

Çizelge 1. Üniversite Öğrencilerinde Dijital Bağımlılık Konulu Lisansüstü Tezlerin Özellikleri

Yazar-Yıl	Tez Başlığı	Araştırmanın Yapıldığı Kurum	Anabilim Dalı	Çalışmanın Türü	Örneklem Sayısı
Altan, 2025	Üniversite öğrencilerinde dijital bağımlılığın siber insani değerler ve dijital iyi oluş üzerine etkisi	İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	İlişkisel tarama	503 üniversite öğrencisi
Aynas, 2025	Bilinçli farkındalık temelli psikoeğitim programının üniversite öğrencilerinin dijital bağımlılık, bilişsel esneklik ve bilinçli farkındalık düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi	Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	Deneysel	44 üniversite öğrencisi
Ünlü, 2025	Üniversite öğrencilerinde dijital bağımlılık ile dürtüsellik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi	Haliç Üniversitesi	Uygulamalı Psikoloji	İlişkisel tarama	438 genç erişkin
Özten, 2025	Üniversite öğrencilerinin özdüzenleme dikkat kontrolleri ile dijital bağımlılıkları	Kırıkkale Üniversitesi	Çocuk Gelişimi	İlişkisel tarama	390 üniversite öğrencisi

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

	arasındaki ilişkinin incelenmesi				
Ülker, 2024	Üniversite öğrencilerinde dijital çelinme, dikkat dağınıklığı ve dijital bağımlılık ilişkisinin incelenmesi	Ege Üniversitesi	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi	İlişkisel tarama	722 üniversite öğrencisi
Güven, 2024	Sağlık ile ilgili lisans eğitimi alan üniversite öğrencilerinde dijital bağımlılık ve uyku kalitesinin gündüz aşırı uykululuğuna etkisi	Süleyman Demirel Üniversitesi	Halk Sağlığı	Kesitsel	1088 üniversite öğrencisi
Abbas, 2024	Spora katılımın üniversite öğrencilerinin dijital bağımlılığına etkisi	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi	Spor Yöneticiliği	Kesitsel tarama	562 üniversite öğrencisi
Altıok, 2024	Üniversite öğrencilerinde dijital oyun bağımlılığının duygu düzenleme güçlüğüne ve sosyal kaygı düzeyine etkisinin incelenmesi	İstanbul Topkapı Üniversitesi	Psikoloji	İlişkisel tarama	406 üniversite öğrencisi
Şentürk, 2023	Üniversite öğrencilerinin dijital bağımlılık düzeyi ile aile aidiyeti arasındaki ilişkinin incelenmesi	İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi	Sosyal Hizmet	Korelasyonel araştırma	363 üniversite öğrencisi
Akgül, 2023	Üniversite öğrencilerinin dijital bağımlılık ve sosyal beceri düzeylerinin sportif etkinliklere katılım durumlarına göre incelenmesi	Selçuk Üniversitesi	Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi	İlişkisel tarama	1417 üniversite öğrencisi
Gezer, 2022	Üniversite öğrencilerinin kişilik özellikleri, psikolojik iyi oluş ve dijital bağımlılık düzeyleri	Dokuz Eylül Üniversitesi	Rehberlik ve Psikolojik	İlişkisel tarama	Belirtilmemiş

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

	arasındaki ilişkinin incelenmesi		Danışmanlık		
Erzincanlı, 2022	Üniversite öğrencilerinin kişilik tiplerine göre dijital bağımlılık ve bilinçli farkındalık düzeylerinin incelenmesi	Atatürk Üniversitesi	Halkla İlişkiler ve Tanıtım	İlişkisel tarama	1664 üniversite öğrencisi
Çırak, 2021	Üniversite öğrencilerinde nomofobi: dijital bağımlılık, sosyal bağlılık ve yaşam doyumunun rolü	Hacettepe Üniversitesi	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	İlişkisel tarama	451 üniversite öğrencisi

Çizelge 2. İncelenen Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı

Yıl	n	%
2021	1	7,7
2022	2	15,4
2023	2	15,4
2024	4	30,8
2025	4	30,8
Toplam	13	100

İncelenen tezlerin yıllara göre dağılımı değerlendirildiğinde, çalışmaların özellikle 2024 ve 2025 yıllarında yoğunlaştığı görülmektedir. Bu iki yılda tamamlanan tezler, toplam çalışmaların %61,6'sını oluşturmaktadır (Çizelge 2). Bu bulgu, dijital teknolojilerin gündelik yaşamda daha yaygın kullanılması ve problemli dijital kullanımın gençlerin psikolojik ve sosyal işlevselliği üzerindeki etkilerinin daha görünür hâle gelmesiyle ilişkilendirilebilir.

Çizelge 3. İncelenen Tezlerin Türlerine Göre Dağılımı

Tez Türü	n	%
Yüksek Lisans	10	76,9
Doktora	3	23,1
Toplam	13	100

Tez türleri incelendiğinde, çalışmaların %76,9'unun yüksek lisans, %23,1'inin doktora düzeyinde olduğu belirlenmiştir (Çizelge 3). Bu sonuç, alandaki bilimsel birikimin ağırlıklı olarak yüksek lisans tezleri üzerinden geliştiğini göstermektedir.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Çizelge 4. İncelenen Tezlerin Araştırma Desenlerine Göre Dağılımı

Araştırma Deseni	n	%
İlişkisel tarama	9	69,2
Kesitsel araştırma	2	15,4
Deneysel desen	1	7,7
Korelasyonel araştırma	1	7,7
Toplam	13	100

Araştırma desenleri açısından değerlendirildiğinde, tezlerin büyük çoğunluğunun ilişkisel tarama modelinde (%69,2) gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu bulgu, dijital bağımlılık alanında çoğunlukla değişkenler arasındaki ilişkilerin incelendiğini; deneysel araştırmaların sınırlı olduğunu göstermektedir (Çizelge 4). Oysa müdahale temelli çalışmalar, önleme ve tedavi stratejileri açısından önemli katkılar sunmaktadır.

Çizelge 5. İncelenen Çalışmalarda Dijital Bağımlılıkla İlişkili Bulunan Değişkenler

Pozitif İlişkili Değişkenler	Negatif İlişkili Değişkenler
Dürtüsellik	Bilinçli farkındalık
Sosyal kaygı	Psikolojik iyi oluş
Dikkat dağınıklığı	Bilişsel esneklik
Nomofobi	Özdüzenleme
Uyku problemleri	Sosyal beceri
Gündüz aşırı uykululuk	Aile aidiyeti
Duygu düzenleme güçlüğü	Sportif etkinliklere katılım

İncelenen tezlerde dijital bağımlılığın dürtüsellik, sosyal kaygı, dikkat dağınıklığı, nomofobi, uyku problemleri, gündüz aşırı uykululuk ve duygu düzenleme güçlüğü ile pozitif ilişkili olduğu belirlenmiştir. Meta-analitik çalışmalar da problemli internet kullanımının anksiyete, depresyon ve dürtüsellik ile anlamlı ilişkiler gösterdiğini ortaya koymaktadır (Lei, Chiu, Li, & Lu, 2020; Soriano-Molina et al., 2025).

Dürtüsellik ile dijital bağımlılık arasındaki pozitif ilişki, dürtü kontrolü düşük bireylerin anlık ödül sağlayan dijital uyaranlara karşı daha duyarlı olabileceğini düşündürmektedir. Sosyal kaygısı yüksek bireyler ise yüz yüze etkileşimlerden kaçınarak çevrim içi ortamlara yönelebilmektedir.

Dikkat dağınıklığı ve dijital bağımlılık arasındaki ilişki, özellikle akıllı telefon bildirimlerinin öğrencilerin dikkat süreçlerini olumsuz etkilediğini göstermektedir. Bu durum akademik performansın düşmesine yol açabilmektedir.

Nomofobi ile dijital bağımlılık arasındaki güçlü ilişki, akıllı telefondan uzak kalma kaygısının dijital bağımlılığın önemli bir göstergesi olduğunu ortaya koymaktadır.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Uyku kalitesi ve gündüz aşırı uykululuk üzerine yapılan çalışmalarda, dijital bağımlılığı yüksek öğrencilerde kötü uyku kalitesinin daha yaygın olduğu belirlenmiştir. Gece saatlerinde yoğun ekran kullanımının sirkadiyen ritmi bozduğu bilinmektedir (Ding & Li, 2023; Shiferaw et al., 2025).

Duygu düzenleme güçlüğü ile dijital oyun bağımlılığı arasındaki pozitif ilişki, bireylerin olumsuz duygularla baş etmek amacıyla dijital oyunlara yönelebileceğini göstermektedir.

Buna karşılık bilinçli farkındalık, psikolojik iyi oluş, bilişsel esneklik, özdüzenleme, aile aidiyeti, sosyal beceri ve sportif etkinliklere katılım ile dijital bağımlılık arasında negatif yönlü ilişkiler saptanmıştır. Bu değişkenler koruyucu faktörler olarak değerlendirilebilir.

Bilinçli farkındalık ile dijital bağımlılık arasındaki negatif ilişki, bireyin dürtülerini fark ederek davranışlarını düzenleyebilmesi ile açıklanabilir (Brown & Ryan, 2003). İncelenen deneysel çalışmada bilinçli farkındalık temelli psikoeğitim programının dijital bağımlılığı azaltması, bu yaklaşımın etkili bir müdahale yöntemi olduğunu göstermektedir.

Psikolojik iyi oluş ve yaşam doyumunun yüksek olması, bireyin duygusal gereksinimlerini sağlıklı yollarla karşılayabilmesine katkı sağlayarak dijital bağımlılık riskini azaltabilmektedir.

Bilişsel esneklik ve özdüzenleme becerileri, bireyin dikkatini yönetmesini ve kullanım süresini denetlemesini kolaylaştırmaktadır. Bu becerileri geliştiren eğitim programlarının dijital bağımlılığın önlenmesinde etkili olabileceği düşünülmektedir.

Aile aidiyeti ve sosyal becerilerle bulunan negatif ilişkiler, güçlü sosyal destek sistemlerinin dijital bağımlılığa karşı koruyucu rol oynadığını göstermektedir (Savcı & Aysan, 2017).

Sportif etkinliklere katılımın dijital bağımlılığı azaltıcı etkisi, düzenli fiziksel aktivitenin stres düzeyini azaltması ve sosyal etkileşimi artırması ile açıklanabilir.

Çizelge 6. İncelenen Tezlerin Özet Sonuçları

Yazar-Yıl	Sonuç
Altan, 2025	Dijital bağımlılık ile siber insani değerler ve dijital iyi oluş arasında negatif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Dijital bağımlılık arttıkça dijital refah ve etik davranış düzeyleri azalmıştır.
Aynas, 2025	Bilinçli farkındalık temelli psikoeğitim programının dijital bağımlılığı azalttığı; bilinçli farkındalık ve bilişsel esnekliği artırdığı belirlenmiştir.
Ünlü, 2025	Dijital bağımlılık ile dürtüsellik arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki saptanmıştır. Özellikle yoğun sosyal medya kullanımının dürtüselliği artırdığı görülmüştür.
Özten, 2025	Özdüzenleme dikkat kontrolü ile dijital bağımlılık arasında negatif yönlü düşük düzeyde ilişki bulunmuştur. Dijital araç kullanım süresi arttıkça dijital bağımlılık düzeyi yükselmiştir.
Ülker, 2024	Dijital bağımlılık ile akıllı telefona bağlı dikkat dağınıklığı arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin büyük çoğunluğu dijital bildirimlerin dikkatlerini dağıttığını belirtmiştir.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Güven, 2024	Dijital bağımlılığı yüksek öğrencilerde gündüz aşırı uykululuk ve kötü uyku kalitesinin daha yaygın olduğu belirlenmiştir.
Abbas, 2024	Spor yapan üniversite öğrencilerinin dijital bağımlılık düzeylerinin spor yapmayanlara göre daha düşük olduğu saptanmıştır.
Altıok, 2024	Dijital oyun bağımlılığı ile duygu düzenleme güçlüğü ve sosyal kaygı arasında pozitif ilişki bulunmuştur. Erkek öğrencilerde dijital oyun bağımlılığı düzeyinin daha yüksek olduğu görülmüştür.
Şentürk, 2023	Dijital bağımlılık ile aile aidiyeti arasında anlamlı ilişki belirlenmiştir. Aile aidiyeti düşük bireylerde dijital bağımlılık düzeyinin arttığı görülmüştür.
Akgül, 2023	Sportif etkinliklere katılımın dijital bağımlılığı azaltıcı ve sosyal becerileri artırıcı etkisi olduğu belirlenmiştir.
Gezer, 2022	Dijital bağımlılık ile psikolojik iyi oluş ve kişilik özellikleri arasında anlamlı ilişkiler olduğu saptanmıştır.
Erzincanlı, 2022	Bilinçli farkındalık ve bazı kişilik tiplerinin dijital bağımlılığı azaltıcı ve koruyucu etkisinin bulunduğu belirlenmiştir.
Çırak, 2021	Sosyal medya bağımlılığının nomofobiyi anlamlı düzeyde yordadığı; yaşam doyumu ve sosyal bağlılığın ise anlamlı etkisinin bulunmadığı görülmüştür.

İncelenen tezlerde sosyal medya kullanım süresi arttıkça dijital bağımlılık düzeyinin yükseldiği belirlenmiştir. Bu durum, yalnızca kullanım süresinin değil, platformların tasarımsal özelliklerinin de bağımlılık riskini etkileyebileceğini düşündürmektedir.

Cinsiyet farklılıklarına ilişkin bulgular, dijital bağımlılığın alt türlerine göre değişiklik gösterebilmektedir. Erkek öğrencilerde dijital oyun bağımlılığı; kadın öğrencilerde ise sosyal medya bağımlılığı ve nomofobi daha yüksek bulunabilmektedir.

Sonuç olarak, incelenen lisansüstü tezler dijital bağımlılığın üniversite öğrencilerinde psikolojik, sosyal ve fiziksel boyutları bulunan çok yönlü bir sorun olduğunu ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda üniversitelerde dijital farkındalık eğitimleri, bilinçli teknoloji kullanımı programları, psikolojik danışmanlık hizmetleri ve fiziksel aktiviteyi artıran uygulamaların yaygınlaştırılması önerilmektedir.

4. GENEL DEĞERLENDİRME VE SONUÇLAR

Bu doküman analizi çalışmasında, Türkiye'de üniversite öğrencilerinde dijital bağımlılık konusunu ele alan 2021–2025 yılları arasında hazırlanmış toplam 13 lisansüstü tez incelenmiştir. İncelenen tezlerin büyük çoğunluğunun yüksek lisans düzeyinde ve ilişkisel tarama modelinde yürütüldüğü belirlenmiştir. Çalışmaların özellikle 2024 ve 2025 yıllarında yoğunlaşması, dijital bağımlılık konusuna yönelik akademik ilginin son yıllarda belirgin biçimde arttığını göstermektedir.

Tezlerde dijital bağımlılığın; dürtüsellik, sosyal kaygı, dikkat dağınıklığı, nomofobi, uyku problemleri, gündüz aşırı uykululuk ve duygu düzenleme güçlüğü gibi risk faktörleriyle pozitif yönde ilişkili olduğu saptanmıştır. Buna karşılık bilinçli farkındalık, psikolojik iyi oluş, bilişsel esneklik, özdüzenleme, aile aidiyeti, sosyal beceri ve sportif etkinliklere katılım gibi değişkenlerin dijital bağımlılığa karşı koruyucu bir rol üstlendiği görülmüştür. Ayrıca bilinçli farkındalık temelli psikoeğitim programlarının dijital bağımlılığı azaltmada etkili olduğu;

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

düzenli fiziksel aktivitenin ve sosyal destek sistemlerinin problemli teknoloji kullanımını azaltabildiği belirlenmiştir.

Elde edilen bulgular, dijital bağımlılığın üniversite öğrencilerinde yalnızca teknoloji kullanım süresiyle açıklanamayacak, psikolojik, sosyal ve fiziksel boyutları bulunan çok yönlü bir sorun olduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle üniversitelerde bilinçli teknoloji kullanımı, dijital etik, özdüzenleme ve bilinçli farkındalık temelli eğitim programlarının yaygınlaştırılması; psikolojik danışmanlık hizmetlerinin güçlendirilmesi; sosyal, kültürel ve sportif etkinliklerin desteklenmesi önem taşımaktadır.

Araştırma bulguları doğrultusunda, gelecekte yapılacak çalışmalarda çok merkezli, boylamsal ve deneysel araştırmalara daha fazla yer verilmesi önerilmektedir. Özellikle müdahale temelli çalışmaların artırılması, dijital bağımlılığın nedenlerinin ve etkilerinin daha kapsamlı biçimde anlaşılmasına ve etkili önleme stratejilerinin geliştirilmesine katkı sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

Ali, R., Jiang, N., Phalp, K., Muir, S., & McAlaney, J. (2015). *The emerging requirement for digital addiction labels*.

Andreassen, C. S. (2015). Online social network site addiction: A comprehensive review. *Current Addiction Reports*, 2(2), 175–184. https://doi.org/10.1007/s40429-015-0056-9

Bağcı, H. (2019). Analyzing the digital addiction of university students through diverse variables: Example of vocational school. *International Journal of Contemporary Educational Research*, *6*(1), 100-109

Basel, A., Mcalaney, J., Skinner, T., Pleva, M., & Ali, R. (2020). Defining digital addiction: Key features from the literature. *Psihologija*, 53, 237–253.

Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of personality and social psychology*, *84*(4), 822.

Cheng, Y. S., Tseng, P. T., Lin, P. Y., Chen, T. Y., Stubbs, B., Carvalho, A. F., … Wu, M. K. (2018). Internet addiction and its relationship with suicidal behaviors: A meta-analysis of multinational observational studies. *The Journal of Clinical Psychiatry*, 79(4). https://doi.org/10.4088/JCP.17r11761

Chóliz, M. (2010). Mobile phone addiction: A point of issue. *Addiction*, 105(2), 373–374. https://doi.org/10.1111/j.1360-0443.2009.02854.x

Christakis, D. A. (2010). Internet addiction: A 21st century epidemic? *BMC Medicine*, 8, 61. https://doi.org/10.1186/1741-7015-8-61

Christakis, D. A. (2019). The challenges of defining and studying "digital addiction" in children. *Jama*, 321(23), 2277–2278. https://doi.org/10.1001/jama.2019.4690

Davel, C. (2017). *The mobile phone as an extention of the self: A study among adolescents in a secondary school*. Johannesburg: University of South Africa.

Ding, K., & Li, H. (2023). Digital addiction intervention for children and adolescents: A scoping review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(6). https://doi.org/10.3390/ijerph20064777

Dresp-Langley, B., & Hutt, A. (2022). Digital addiction and sleep. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(11). https://doi.org/10.3390/ijerph19116910

Endomba, F. T., Demina, A., Meille, V., Ndoadoumgue, A. L., Danwang, C., Petit, B., & Trojak, B. (2022). Prevalence of internet addiction in Africa: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Behavioral Addictions*, 11(3), 739–753. https://doi.org/10.1556/2006.2022.00052

Fam, J. Y. (2018). Prevalence of internet gaming disorder in adolescents: A meta-analysis across three decades. *Scandinavian Journal of Psychology*, 59(5), 524–531. https://doi.org/10.1111/sjop.12459

Fendel, J. C., Vogt, A., Brandtner, A., & Schmidt, S. (2024). Mindfulness programs for problematic usage of the internet: A systematic review and meta-analysis. *Journal of behavioral addictions*, *13*(2), 327-353.

Granic, I., Morita, H., & Scholten, H. (2020). Beyond screen time: Identity development in the digital age. *Psychological Inquiry*, 31(3), 195–223.

Han, S. J., Nagduar, S., & Yu, H. J. (2023, November). Digital addiction and related factors among college students. In *Healthcare* (Vol. 11, No. 22, p. 2943). MDPI.

Kato, T. A., Shinfuku, N., & Tateno, M. (2020). Internet society, internet addiction, and pathological social withdrawal: The chicken and egg dilemma for internet addiction and hikikomori. *Current Opinion in Psychiatry*, 33(3), 264–270. https://doi.org/10.1097/yco.0000000000000601

Li, Y., Li, G., Liu, L., & Wu, H. (2020). Correlations between mobile phone addiction and anxiety, depression, impulsivity, and poor sleep quality among college students: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Behavioral Addictions*, 9(3), 551–571. https://doi.org/10.1556/2006.2020.00057

Lopes, L. S., Valentini, J. P., Monteiro, T. H., Costacurta, M. C. F., Soares, L. O. N., Telfar-Barnard, L., & Nunes, P. V. (2022). Problematic social media use and its relationship with depression or anxiety: A systematic review. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 25(11), 691–702. https://doi.org/10.1089/cyber.2021.0300

Manago, A. M., & McKenzie, J. (2022). Culture and digital media in adolescent development. In *Handbook of adolescent digital media use and mental health* (pp. 162–187).

Masaeli, N., & Billieux, J. (2022). Is problematic internet and smartphone use related to poorer quality of life? A systematic review of available evidence and assessment strategies. *Current Addiction Reports*, 9(3), 235–250. https://doi.org/10.1007/s40429-022-00415-w

Meng, S. Q., Cheng, J. L., Li, Y. Y., Yang, X. Q., Zheng, J. W., Chang, X. W., … Shi, J. (2022). Global prevalence of digital addiction in general population: A systematic review and meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 92, 102128. https://doi.org/10.1016/j.cpr.2022.102128

Montag, C., Elhai, J. D., Kannen, C., Bischof, A., Brandt, D., Schmidt, H., ... & Rumpf, H. J. (2024). Insights into psychological characteristics of persons (not) agreeing to use an e-coach-application to reduce elevated Internet Use Disorder tendencies. *Addictive Behaviors Reports*, *20*, 100564

Montag, C., Elhai, J. D., Kannen, C., Bischof, A., Brandt, D., Schmidt, H., ... & Rumpf, H. J. (2024). Insights into psychological characteristics of persons (not) agreeing to use an e-coach-application to reduce elevated Internet Use Disorder tendencies. *Addictive Behaviors Reports*, *20*, 100564.

Odgers, C. L., & Jensen, M. R. (2020). Annual research review: Adolescent mental health in the digital age: Facts, fears, and future directions. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 61(3), 336–348. https://doi.org/10.1111/jcpp.13190

Petrosyan, A. (2023). Number of internet and social media users worldwide as of April 2023. Retrieved from https://www.statista.com/statistics/617136/digital-population-worldwide/.

Savci, M., & Aysan, F. (2017). Technological addictions and social connectedness: predictor effect of internet addiction, social media addiction, digital game addiction and smartphone addiction on social connectedness. *Dusunen Adam: Journal of Psychiatry & Neurological Sciences*, *30*(3), 202-216.

Shiferaw, B. D., Tang, J., Wang, Y., Wang, Y., Wang, Y., Mackay, L. E., ... & Wang, W. (2025). Impact of digital addiction on youth health: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Behavioral Addictions*, *14*(3), 1129-1158.

Shiferaw, B. D., Tang, J., Wang, Y., Wang, Y., Wang, Y., Mackay, L. E., ... & Wang, W. (2025). Impact of digital addiction on youth health: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Behavioral Addictions*, *14*(3), 1129-1158.

Soriano-Molina, E., Limiñana-Gras, R. M., Patró-Hernández, R. M., & Rubio-Aparicio, M. (2025). The association between internet addiction and adolescents' mental health: A meta-analytic review. *Behavioral Sciences*, *15*(2), 116.

Tateno, M., Teo, A. R., Ukai, W., Kanazawa, J., Katsuki, R., Kubo, H., & Kato, T. A. (2019). Internet addiction, smartphone addiction, and hikikomori trait in Japanese young adult: Social isolation and social network. *Frontiers in Psychiatry*, 10, 455. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2019.00455

Tayiz, V., & Tanhan, F. (2026). The effect of a mindfulness-based psychoeducational program on digital well-being and digital addiction of university students. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *23*(1), 317-334.

Valkenburg, P. M., & Piotrowski, J. T. (2017). *Plugged in: How media attract and affect youth*. Yale University Press.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

ORTAOKUL DÜZEYİNDE ÖDEV ÖĞRETMENLİĞİ UYGULANMASI: ÖĞRETMEN DENEYİMİ

HOMEWORK INSTRUCTION PRACTICES AT THE SECONDARY SCHOOL LEVEL: TEACHER EXPERIENCES

Yüksek Lisans Öğrencisi Songül KİMSESİZ[1], Doç. Dr. Aysel ARSLAN [2] Yüksek Lisans Öğrencisi MERVE NUR ÖZDEMİR[3]

[1]Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, songulugurlu90@gmail.com - ORCID ID: 0000-0001-5838-2361

[2]Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ayselarslan@cumhuriyet.edu.tr - ORCID ID: 0000-0002-8775-1119

[3] Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Merveozdmrs@icloud.com - ORCID ID: 0009-0008-4505-3364

ÖZET

Ödev öğretmenliği, öğrencilerin okul dışında aldıkları derslerde ya da bireysel çalışmalarında onlara akademik destek sağlayan öğretmenlik türüdür. Bu öğretmenler genellikle öğrencinin okulda öğrendiği konuları pekiştirmesine, ödevlerini doğru ve zamanında yapmasına ve eksiklerini gidermesine yardımcı olmaktadır. Ödev öğretmenleri, öğrencilerin sorumluluklarını geliştirme, öğrenme sürecini planlama, bireysel ilerlemelerini destekleyerek öğrencilerin eğitim ortamlarının kendi başlarını kurabilmelerini sağlamaya çalışmaktadır. Bu çalışmada ödev öğretmenliğine ilişkin olarak daha önce yürütülmüş bir uygulama süreci ele alınmıştır. Ödev öğretmenliği yapan bir öğretmenin karşılaştığı problemlerin ve durumların aktarılması, bu uygulamanın güçlü ve zayıf yönlerini değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Çalışma araştırmacının uygulamakta olduğu evde eğitime destek olarak uygulanan ödev öğretmenliğine dayanmaktadır. Süreç boyunca öğrencilerin ödevlere yaklaşımı, sorumluluk almaları, geri bildirimlere olan tepkileri ve öğretmen- öğrenci diyalogları sistematik olarak gözlemlenerek rapor haline getirilmiştir. Bir yıl boyunca öğretmenin yaptığı gözlem, öğretmen notları ve uygulama sürecinde edinilen deneyimler esas alınmıştır. Deneyim raporundan elde edilen bulgulara göre düzenli ve rehberlik temelli ödev öğretmenliği uygulamalarının öğrencilerin derslere hazırlık düzeylerini artırdığı, öğrencilerin zaman yönetimini sağlamalarına ve akademik olarak özgüvenli olmalarına yönelik katkısının önemli derecede artırdığı

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

gözlemlenmiştir. Sonuç olarak, ödev öğretmenliğinin etkili bir öğrenme aracı olabilmesi için planlı ve öğrenci merkezli bir yaklaşımla yürütülmesi gerektirmektedir. Bu bağlamda öğretmen deneyimlerine dayalı bu raporun, ödev uygulamalarının geliştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.
Anahtar sözcükler: Eğitim, öğretmenlik, öğrenci merkezli, ortaokul

ABSTRACT

Homework instruction refers to a form of teaching that provides academic support to students in their out-of-school learning activities or individual study processes. These teachers typically assist students in reinforcing what they have learned at school, completing their assignments accurately and on time, and addressing their learning deficiencies. Homework instructors also aim to foster students' sense of responsibility, support the planning of their learning processes, and help them establish independent study environments by encouraging individual progress. This study examines a previously implemented homework instruction process. It aims to present the problems and situations encountered by a homework instructor and to evaluate the strengths and weaknesses of this practice. The study is based on a homework instruction practice implemented as part of home-based educational support by the researcher. Throughout the process, students' approaches to homework, their sense of responsibility, their responses to feedback, and teacher–student interactions were systematically observed and reported. The findings are based on one year of observations, teacher notes, and experiences gained during the implementation process. According to the findings obtained from the experience report, it was observed that regular and guidance-based homework instruction practices significantly improved students' preparedness for lessons, contributed to their time management skills, and enhanced their academic self-confidence. As a result, for homework instruction to be an effective learning tool, it should be implemented through a planned and student-centered approach. In this context, it is believed that this report, based on teacher experiences, will contribute to the improvement of homework practices.
Keywords: Education, teaching, student-centered, middle school

1. GİRİŞ

Eğitim sürecinde öğrencilerin akademik gelişimlerini destekleyen önemli unsurlardan biri ödevlerdir. Ödev, okul ortamında gerçekleştirilen öğrenmelerin güçlendirilmesi ve kalıcı hale getirilmesi amacıyla genellikle okul dışında tamamlanması beklenen ek çalışma ve etkinlikler

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

olarak tanımlanmaktadır (Turanlı, 2007). Bu yönüyle ödevler, öğrencilerin derste edindikleri bilgileri pekiştirmelerine, öğrenmelerini derinleştirmelerine ve bireysel öğrenme sorumluluğu kazanmalarına katkı sağlamaktadır. Harniss ve arkadaşlarına (2001) göre ödev, aile ile çocuk arasında eğitim süreciyle ilgili en fazla konuşulan ve zaman zaman tartışmalara neden olan konuların başında gelmektedir. Bu durum, ödevlerin yalnızca pedagojik bir araç olmadığını; aynı zamanda aile içi etkileşimleri de doğrudan etkileyen bir unsur olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin ödev yapma sürecinde karşılaştıkları zorluklar, zaman yönetimi problemleri ve konuların yeterince anlaşılmaması gibi durumlar, ödevlerin etkili bir şekilde tamamlanmasını güçleştirebilmektedir. Bu tür güçlükler, öğrencilerin ek akademik desteğe ihtiyaç duymalarına neden olmakta ve bu noktada ödev öğretmenliği uygulamaları önemli bir eğitimsel destek mekanizması olarak ortaya çıkmaktadır (Arıkan & Altun, 2007). Ödev öğretmenliği, öğrencilerin derslerde verilen ödevleri planlı ve düzenli bir şekilde tamamlamalarına yardımcı olmayı amaçlayan bir destek sürecidir. Bu süreçte öğretmenler, öğrencilerin akademik ihtiyaçlarını belirleyerek onları yönlendirmekte, öğrenme eksikliklerini gidermelerine katkı sağlamakta ve etkili çalışma alışkanlıkları kazanmalarını desteklemektedir. Özellikle ortaokul döneminde öğrencilerin akademik sorumluluklarının artması ve farklı derslerle karşılaşmaları, ödev öğretmenliği uygulamalarının önemini daha da artırmaktadır. Bu dönemde öğrencilerin ders yükünün artması, çoklu ders yapısına uyum sağlama gerekliliği ve bireysel çalışma becerilerinin henüz tam gelişmemiş olması, dışarıdan sağlanan akademik destek ihtiyacını belirgin hale getirmektedir. Bu bağlamda ödev öğretmenliği, yalnızca bireysel akademik başarıyı destekleyen bir uygulama değil; aynı zamanda öğrencilerin öğrenme süreçlerini düzenlemelerine yardımcı olan yapılandırılmış bir rehberlik süreci olarak değerlendirilmektedir (Hendriksen, 2007).

Ödev öğretmenliği uygulamalarının ortaya çıkışı ve yaygınlaşması, yalnızca bireysel ihtiyaçlarla açıklanamayacak kadar çok boyutlu bir yapıya sahiptir. Bu süreçte veliler ile ödev öğretmenleri arasında kurulan ilişkinin yapısı; toplumsal, ailesel, kurumsal ve siyasal koşullar çerçevesinde şekillenmektedir. Bir yandan eğitim sisteminin mevcut sorunları, diğer yandan velilerin sahip oldukları ekonomik ve kültürel sermaye unsurları bu ilişkinin oluşumunda belirleyici olmaktadır. Ayrıca velilerin çalışma koşulları, özellikle uzun süreli ve yoğun iş temposu, çocuklarıyla geçirdikleri zamanı sınırlamakta ve bu durum çocukların ödev süreçlerinde yeterli desteği alamamalarına yol açabilmektedir. Bu bağlamda, çalışan ebeveynlerin eve geç gelmeleri, çocuklarla verimli zaman geçirme olanaklarını azaltmakta; bu durum ise hem ödevlerin tamamlanmasını zorlaştırmakta hem de öğrencilerin akademik

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

başarılarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu koşullar altında velilerin çocuklarının eğitimine yönelik algı ve beklentileri, ödev süreçlerinin planlanması, takibi ve akademik hedeflere ulaşılması açısından ödev öğretmenliğini önemli bir destek mekanizması haline getirmektedir. Aynı zamanda, ödev öğretmenliği hizmeti; mevcut eğitim sistemi ile velilerin artan beklentilerine bir yanıt olarak gelişmekte ve yapısal, pratik ve söylemsel düzlemlerde incelenebilecek yeni bir eğitim alanı oluşturmaktadır. Bu çerçevede, ödev öğretmenlerinin kullandıkları araç ve yöntemler, velilerin eğitime ilişkin algı ve beklentileri ile öğrencilerin ihtiyaç ve tercihleri doğrultusunda şekillenen çok aktörlü bir yapı ortaya çıkmaktadır.

Bu araştırma, söz konusu çok boyutlu yapıyı temel aktörler üzerinden ele alarak ödev öğretmenliği uygulamalarını kapsamlı bir biçimde analiz etmektedir. Araştırma kapsamında yalnızca ödev öğretmenlerinin deneyimleri değil, aynı zamanda okul çağındaki çocukların ödevlere yönelik tutumları da dikkate alınmaktadır. Bununla birlikte, çocuklara ilişkin veriler doğrudan değil; veliler ve ödev öğretmenleri aracılığıyla dolaylı olarak elde edilmiştir. Bu durum, araştırmanın veri yapısının ilişkisel bir bağlamda şekillendiğini göstermektedir. Araştırmada ödev öğretmenliği süreci; ödev öğretmenleri, ebeveynler ve çocuklar olmak üzere üç temel aktör üzerinden ele alınmaktadır. Bu sürecin merkezinde, doğrudan ödev öğretmenliği hizmetinden yararlanan çocuklar ile bu hizmeti sunan öğretmenler yer almaktadır. Ancak süreç, yalnızca bu iki aktörle sınırlı kalmamaktadır. Velilerin sürece aktif katılımı ve yönlendirici rolü ile daha karmaşık bir yapı kazanmaktadır. Ebeveynler dışında aile büyükleri yanında yaşayan öğrencilerin de bu sürece dâhil olması aile yapısının çeşitliliğini ve bunun eğitim süreçlerine yansımalarını ortaya koymaktadır.

Alan yazında ödevlerle ilgili farklı çalışmalar olmakla birlikte günümüzde velilerin sıklıkla başvurmaya başladığı ödev öğretmenliği konusunda yapılmış bir yayına rastlanılmamıştır. Ailelerin bu konudaki taleplerinin nedenleri, süreç, ağırlıklı olarak hangi derslerde bu desteği tercih ettikleri önemli bir konudur. Ebeveynler çocukları için dışarıdan destekleyici eğitim hizmeti arayışında olan velilerin ödev öğretmenleriyle kurdukları ilişkinin yalnızca yüzeysel bir arz-talep ilişkisi olmadığını göstermektedir. Aksine, hem talep edilen desteğin hem de sunulan hizmetin standart bir yapıya sahip olmadığı görülmektedir. Sürekli iletişim halinde olunan, değişen ihtiyaçlara göre yeniden şekillenen dinamik bir süreç olduğu anlaşılmaktadır. Bu süreçte çocuğun merkeze alınması, ilişkinin etkileşimsel ve esnek bir yapıya sahip olmasına neden olmaktadır. Ödev öğretmenliği sürecinde çocuk ve öğretmen, sabit ve önceden belirlenmiş ölçütlere göre hareket etmek yerine, ortaya çıkan ihtiyaçlar doğrultusunda değişen ve dönüşen bir ilişki kurmaktadır. Bu dinamik yapı, ödev öğretmenliği uygulamalarının

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

yalnızca akademik destek sağlayan bir hizmet olmadığını; aynı zamanda çok aktörlü, etkileşimsel ve bağlamsal bir eğitim pratiği olarak değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Deseni

Bu çalışma nitel araştırma yöntemine uygun olarak yürütülmüştür. Süreçte ödev öğretmenliği görevini yapan bir öğretmenin sürece ilişkin görüşleri ve gözlemleri raporlaştırılmıştır.

2.2. Öğretmen Profili

Araştırmaya katılan öğretmen birçok öğrenciye ödev öğretmenliği yaparak destek olmuştur. Öğretmen 37 yaşında kadın ve 15 yıllık öğretmenlik deneyimine sahiptir. Ödev öğretmenliği yaptığı şehir İç Anadolu Bilgesinde yer alan Sivas şehridir.

2.3. Genel Öğrenci Profili

Ödev öğretmenliği uygulaması kapsamında çalışma yapılan öğrenciler ortaokulda öğrenim görmektedir. Bunun sebebi ise velilerin ilkokuldayken kendileri evde öğrencilere yardımcı olurken ortaokula gelindiğinde seviyenin değişmesi, velinin öğrenciye ayırdığı zamanın kısalmasıdır. Bu durum, her öğrencinin akademik ihtiyaçlarında farklılığın olmasıdır. Ödev öğretmenliği uygulamasında öğrencilerin büyük bir kısmının özellikle Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri ve İngilizce derslerinde desteğe ihtiyaç duyduğu gözlemlenmiştir. Özellikle problem çözme, okuduğunu anlama, yazılı anlatım ve yabancı dil kelime bilgisi konularında eksiklikler belirlenmiştir. Öğrencilerin akademik başarı düzeyleri birbirinden farklılık göstermektedir. Bazı öğrenciler yalnızca konu tekrarına ihtiyaç duyarken, bazı öğrenciler temel kavramları yeniden öğrenmeye ihtiyaç duymaktadır. Bu nedenle bireysel farklılıklar dikkate alınarak her öğrenciye uygun çalışma planı hazırlanması gerekmektedir.

Davranışsal açıdan değerlendirildiğinde bazı öğrencilerin dikkat süresinin kısa olduğu, ders çalışma alışkanlıklarının yeterince gelişmediği ve ödev yapma konusunda motivasyon eksili yaşandığı gözlemlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin tek başlarına olduğunda ödev yaparken özensiz olma veya geçiştirerek yapabildikleri bu durumda da öğrenmenin sağlanamadığı gözlemlenmiştir. Ama bu durum yanında biri olduğunda değiştiği kontrol edilme ve her zorlandığında anlamadığı yerde danışma durumu öğrenciyi motive etmekte olduğu ve zamanı

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

daha kontrollü kullandığı sonucunu çıkartmıştır. Böylece derseler karşı tutumu olumlu yönde etkilendiği ve kendi başarılarının farkında olmasına olanak tanımıştır.

Ödev öğretmenliği uygulaması velilerin evdeki rollerini önemli derece etkileyen bir unsur olmuştur. Özellikle çalışan ebeveynler eve geldiklerinde çocuğun ödevleri ile ilgilendikleri zaman çocuklarla vakit geçirme durumunun olmadığını sadece ödeve yardımcı olan birey olarak görüldüklerini düşünmektedirler. Kaliteli zaman geçiremedikleri ve bu durumun iletişim problemlerini beraberinde getirdiği sonucu ortaya çıkmaktadır. Böylece kopuk aile ilişkilerine sebep olduğu düşünüldüğü için ödev öğretmenliği uygulaması ile bu durumun düzeldiği gözlemlenmiştir. Genel olarak değerlendirildiğinde her öğrencinin farklı öğrenme ihtiyaçlarına sahip olduğu ve bireyselleştirilmiş öğretim yaklaşımının ödev öğretmenliği sürecinde büyük önem taşıdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, ödev öğretmenin öğrenciye rehberlik eden ve öğrencinin gelişimini yakından takip eden bir rol üstlendiği görülmektedir.

2.4. Ders Planlama ve İçerik Entegrasyonu

Ödev öğretmenliği süreci ders planlama ve rehberlik yapma, öğrencilerin akademik ihtiyaçlarına uygun, sistemli ve verimli bir öğrenme ortamı oluşturma gibi amaçlar ile oluşturulmaktadır. Planlama aşamasında öğrencilerin okulda aldıkları derslerin tekrarı, anlamadıkları konular, eksik öğrenmeleri ve bireysel öğrenme hızları dikkate alınmaktadır.

Sivas ilinde yürütülen bu uygulamada öğrencilerin okulda işlenen ders içerikleri temel alınarak günlük ve haftalık ders planları hazırlanmıştır. Bu programlarda öncelikle okul öğretmenleri tarafından verilen ödevlerin düzenli takibi sağlanmış, yapamadıkları ödevlerde rehberlik yaparak çözümlere ulaşılması sağlanmış, ardından öğrencilerin eksik olduğu konular belirlenerek ek destek çalışmaları planlanmıştır.

Ders planlamasında aşamasında özellikle Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler ve İngilizce derslerine ağırlık verilmiştir. Türkçe dersinde verilen ödevlerin yanı, ders tekrarlarına; Matematik ve fen derslerinde haftalık olarak soru çözme ve tekrar yapma; İngilizce dersinde ise kelime bilgisi, temel dil yapıları ve okuma-anlama etkinlikleri üzerinde yoğunlaşılmıştır.

İçerikleri adapte etme sürecinde yalnızca okul kaynaklarına bağlı kalınmamış, öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştıracak farklı öğretim materyalleri de kullanılmıştır. Konu anlatımlarında görseller, kısa çalışma kâğıtları, testler, tekrar etkinlikleri ve uygulamalı örnekler tercih edilmiştir. Özellikle öğrencilerin dikkatini canlı tutmak amacıyla soru-cevap yöntemi, oyunlaştırılmış etkinlikler ve kısa değerlendirme çalışmaları uygulanmıştır. Her ders sonunda mini quizler yapılarak öğrencinin konuyu ne düzeyde anladığı kontrol edilmiştir. Anlaşılmayan

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

konular tekrar ele alınmış ve bireysel öğrenme eksiklikleri giderilmeye çalışılmıştır. Bu süreçte öğrencinin aktif olarak kendisi rol alırken ödev öğretmeni yanında yol gösterici olarak bulunmuştur.

Planlama sürecinde zaman yönetimi de önemli bir unsur olmuştur. Ders süreleri ve günleri ders yoğunluğuna göre düzenlenmiştir. Uzun süreli ve verimsiz çalışma yerine kısa ama etkili oturumlar tercih edilmiştir. Ders planlama süreci, öğrencilerin akademik başarılarını artırmada önemli bir rol oynamıştır. Düzenli planlama, bireysel ihtiyaçlara uygun içerik hazırlanması ve sürekli geri bildirim verilmesi sayesinde öğrenme süreci daha verimli ve sürdürülebilir hale gelmiştir.

2.5. Uygulama Süreci ve Deneyim

Ödev öğretmenliği uygulama süreci ve bu süreçte elde edilen deneyimlere bu bölümde yer verilmiştir. Bu uygulama ile öğrencilerin akademik gelişimlerini destekleme, ders başarılarını artırma ve düzenli çalışma alışkanlığı kazandırmaya çalışılmıştır. Özellikle ortaokul öğrencisi ile yürütülen bu süreçte, öğrencinin akademik olarak destekleyici çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Uygulama süreci öncelikle ders başarı durumu, eksik öğrenmeler belirlenmesi ile başlamıştır. Bu aşamada öğrencilerin Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri Sosyal Bilgiler ve İngilizce derslerinde yaşadıkları güçlüklerin giderilmesi için çalışmalar yapılmıştır. Öncelikle veli ile yapılan görüşmeler sonucunda ev ortamındaki çalışma düzenleri, dikkat süreleri ve ödev tamamlama alışkanlıkları hakkında bilgi edinilmiştir. Belirlenen ihtiyaçlar doğrultusunda haftalık çalışma günü ve planı hazırlanmıştır. Bu planlarda okulda verilen ödevlerin takibi yapılmış, konu tekrarları yapılmıştır. Özellikle konu anlatımı sonrasında kısa alıştırmalar, soru çözüm etkinlikleri ve bireysel geri bildirimlerle öğrencilerin aktif katılımı sağlanmıştır.

Uygulama sürecinde yalnızca akademik başarıları değil, derslere karşı ilgisini artıracak etkinlikler yapılmıştır. Ödev yapmaya karşı isteksizlik, dikkat dağınıklığı gibi durumlarda öğrencinin motivasyonunu artırmaya yönelik çalışmalarda yapılmıştır. Yapılan bu uygulamalarda özellikle birebir çalışma modelinin öğrenciler üzerinde daha etkili olduğu görülmüştür. Öğrencinin anlamadığı veya zorlandığı bir aşamada ona destek olmak ve çözümü değil çözme yöntemlerini kendisinin bulmasına yönelik çalışmalarda olumlu geri dönütler sağlanmıştır. Ayrıca düzenli takip sayesinde öğrencilerin sorumluluk bilinci gelişmiş, derslere karşı daha olumlu tutum sergiledikleri gözlemlenmiştir. Ödev öğretmenliği uygulaması, öğrencilerin akademik başarılarını artırmanın yanında öğrenme sorumluluğu kazanmaları

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

açısından da önemli katkılar sağlamıştır. Bu deneyim, ödev öğretmenliğinin yalnızca ders desteği değil, aynı zamanda öğrencinin eğitim hayatına rehberlik eden önemli bir süreç olduğunu göstermektedir.

2. 6. Kullanılan Materyaller

Ödev öğretmenliği uygulama sürecinde öğrencilerin akademik gelişimlerini desteklemek ve öğrenme sürecini daha verimli hale getirmek amacıyla çeşitli ek materyaller de kullanılmıştır. Kullanılan materyaller, öğrencinin sınıf seviyesine, ders içeriklerine ve bireysel ihtiyaçlarına uygun olarak seçimler yapılmıştır. Gerçekleştirilen uygulamalarda öncelikli olarak okul ders kitapları ve yardımcı kaynak kitaplar temel materyal olarak kullanılmıştır. Öğrencilerin okulda işledikleri konuların tekrar edilmesi ve ödevlerin eksiksiz tamamlanabilmesi için ders kitapları üzerinden konu takibi yapılmıştır. Yardımcı kaynak kitaplar ise ek soru çözümü ve konu pekiştirme amacıyla değerlendirilmiştir.

Türkçe dersinde okuma-anlama metinleri, paragraf soruları, dil bilgisi etkinlikleri ve yazım kuralları çalışma kâğıtları kullanılmıştır. Matematik dersinde problem çözme etkinlikleri ve konu anlatımlı kaynaklar tercih edilmiştir. Fen Bilimleri dersinde kavram öğrenimini destekleyen görsel içerikler ve kısa değerlendirme testleri kullanılmıştır. İngilizce dersinde ise kısa okuma parçaları, çeviri alıştırmaları ve dil bilgisi öğretimine yönelik çalışma sayfaları uygulanmıştır. Bununla beraber dikkat artırıcı etkinlikler içeren görsel ve online platformlardan faydalanılmıştır. Dijital içerikler derse entegre ederek öğrenmenin eğlenceli ve kalıcı hale gelmesi sağlanmaya çalışılmıştır. Başarı takip çizelgesi oluşturulmuştur. Ayrıca günlük tutma, haftalık değerlendirme formu oluşturularak motivasyon artırılma çalışmaları yapılmıştır. Süreçte kullanılan materyaller, öğrencilerin yalnızca akademik başarılarını artırmakla kalmamış; aynı zamanda derse karşı ilgilerini yükseltmiş, öğrenme sürecine aktif katılımlarını desteklemiş ve bireysel öğrenme farklılıklarına uygun bir öğretim ortamı oluşturmuştur.

3. SONUÇ

Ödev öğretmenliği uygulama sürecinde elde edilen bulgular, öğrencilerin akademik başarıları, ders çalışma alışkanlıkları, motivasyon düzeyleri ve öğrenme süreçlerine yönelik gözlemler doğrultusunda değerlendirilmiştir. Uygulama sürecinde öğrencilerin bireysel gelişimleri düzenli olarak takip edilmiş ve süreç boyunca gözlemlenen bilgiler raporlaştırılmıştır.

Öğrencilerin büyük bir kısmının özellikle Türkçe, Sosyal Bilgiler, Matematik, Fen Bilimleri ve İngilizce derslerinde konu eksiklikleri ve ödev tamamlama sorunları yaşadığı görülmüştür.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Düzenli takip ve bireysel destek sonrasında bu eksikliklerin önemli ölçüde azaldığı gözlemlenmiştir. Özellikle matematikte denklem kurma ve problem çözme ve Türkçe dersinde okuduğunu anlama düzeyinde, İngilizce dersinde okunulan kısa metinleri anlayıp çeviri yapabilme ve kendini ifade edebilme aşamalarında belirgin gelişmeler yaşanmıştır. Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları incelendiğinde, uygulama öncesinde plansız ve düzensiz çalışma davranışlarının yaygın olduğu tespit edilmiştir. Haftalık çalışma planlarının oluşturulması ve düzenli kontrol sağlanmasıyla birlikte öğrencilerin zaman yönetimi becerilerinin geliştiği ve ödevlerini daha düzenli şekilde tamamladıkları belirlenmiştir. Bu durum öğrencilerin öz-düzenleme becerilerinin uygulama süreci içinde geliştiğini göstermektedir.

Motivasyon açısından değerlendirildiğinde, öğrencinin tek başına ders çalışmada sıkıntılar yaşadığı gözlemlenmiştir. Özellikle çalışan anne ve baba evde olmadığı süreçte çocuğun destek alacağı birinin olmaması çocuğun ders çalışma isteğini doğrudan etkilediği gözlemlenmiştir. Ödev öğretmeni tarafından destek alan çocuk daha bilinçli ve daha disiplinli olarak evde çalışmalar yapması akademik olarak ilerleme kaydettiği geri dönüt olarak okuldaki öğretmenlerinden alınmıştır. Ayrıca olumlu geri bildirimler, küçük ödüller ve başarılarının fark edilmesi öğrencilerin özgüvenlerini artırmıştır. Bu durum, öğrencilerin derslere katılımını ve öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmelerini desteklemiştir.

Veli görüşmeleri sonucunda da öğrencinin ebeveyn eve geldikten sonra daha verimli zaman geçirdiği aile içerisinde farklı etkinliklerle sosyal olarak mutlu olduğu dönütü alınmıştır. Veli, ödev öğretmeni ile beraber oluşturduğu düzenin içerisinde öğrenci kendini daha aktif ve akademik olarak daha hızlı gelişmiş olduğu görülmüştür. Bu durum öğretmen-öğrenci-veli iş birliğinin önemini ortaya koymuştur. Uygulama sürecinde karşılaşılan temel sorunlar arasında dikkat dağınıklığı, teknoloji bağımlılığı, düzenli çalışma alışkanlığının eksikliği yer almıştır. Ancak bireysel rehberlik ve düzenli iletişim sayesinde bu sorunların etkisi azaltılmıştır.

Ödev öğretmenliği uygulaması öğrencilerin akademik başarılarının artmasına, ders çalışma disiplininin gelişmesine ve öğrenmeye karşı olumlu tutum kazanmalarına önemli katkı sağlamıştır. Elde edilen bulgular, bireysel destek ve düzenli takibin öğrencilerin eğitim sürecinde oldukça etkili olduğunu göstermektedir. Ödev öğretmenliği uygulama süreci ile öğrencilerin akademik gelişimlerini destekleme açısından olumlu ve verimli sonuçlar elde edildiği görülmüştür. Süreç boyunca yapılan bireysel çalışmalar, öğrencilerin yalnızca ders başarılarını artırmakla kalmamış; aynı zamanda öğrenme sorumluluğu kazanmalarına, düzenli çalışma alışkanlığı geliştirmelerine ve özgüvenlerini artırmalarına da katkı sağlamıştır.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Özellikle birebir eğitim modelinin öğrenciler üzerinde daha etkili olduğu gözlemlenmiştir. Öğrenciler anlamadıkları konuları anında sorabilmeleri, eksik öğrenmeler hızlı şekilde tespit etme açısından çok önemli bir avantaj olarak görülmüştür. Hem akademik başarıyı artıran hem de öğrencilerin derse karşı kaygılarını azaltan bir uygulama olarak oldukça önemli olduğu sonucuna varılmıştır.

Değerlendirme sürecinde önemli olan nokta, öğrencilerin motivasyon düzeylerinin öğretim sürecinin başarısını doğrudan etkilemesi olduğu görülmektedir. Özellikle başlangıçta isteksiz ve özgüveni düşük olan öğrencinin olumlu geri bildirimlerin ve destekleyici yaklaşımın oldukça etkili olduğu görülmüştür. Velilerin sürece doğrudan katılımı olmasa da öğrenci ile ders dışında daha fazla zaman geçirmesi önemli bir unsur olarak yer almıştır. Veli desteğinin güçlü olduğu öğrencilerde ders takibinin daha düzenli olduğu ve başarı düzeyinin daha hızlı yükseldiği gözlemlenmiştir. Bu nedenle ödev öğretmenliği sürecinin yalnızca öğretmen ve öğrenci arasında değil, aynı zamanda veli desteğiyle birlikte yürütülmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Ödev öğretmenliği uygulamasının ücretli olması da değerlendirme sürecinde ayrıca önemli bir boyut olarak görülmektedir. Bu hizmetin ücret karşılığında sunulması, hem öğretmenin emeğinin karşılığını alması hem de verilen eğitimin daha planlı ve profesyonel bir şekilde yürütülmesi açısından olumlu bir durum oluşturmaktadır. Ancak bu uygulama ücretli olması açısından yaygın bir şekilde bütün öğrencilerin faydalanamaması söz konusu olmaktadır. Ödev öğretmenliği uygulaması, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına uygun şekilde planlandığında oldukça etkili sonuçlar vermektedir. Süreklilik, düzenli takip, uygun materyal kullanımı ve güçlü iletişim bu sürecin başarısını belirleyen temel unsurlar olarak öne çıkmaktadır. Bu deneyim, öğretmenin yalnızca bilgi aktaran değil; aynı zamanda rehberlik eden, motive eden ve öğrencinin gelişimini bütüncül olarak takip eden bir eğitim destekçisi olduğunu göstermektedir.

Bu çalışmadan yola çıkılarak öğrencilerin ödevlerini tek başına yapamamalarının nedenleri araştırılabilir. Öğretmenlerin verdikleri ödevlerin düzeyleri üzerine araştırma yapılabilir. Çocukları için ödev öğretmenliği desteği alan velilere yönelik bir çalışma yapılabilir.

KAYNAKÇA

[1] Arıkan, Y. D., & Altun, E. (2007). Sınıf ve okulöncesi öğretmen adaylarının çevrimiçi ödev sitelerini kullanımına yönelik bir araştırma. *İlköğretim Online, 6*(3), 366-376.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

[2] Harniss, M. K., Epstein, M. H., Bursuck, W. D., Nelson, J. ve Jayanthi, M. (2001). Resolving homework-related communication problems: Recommendations of parents of children with and without disabilities. *Reading and Writing Quarterly, 17*(3), 205-225.

Hendriksen, S. I., Yang, L., Love, B., & Hall, M. C. (2005). Assessing academic support: The effects of tutoring on student learning outcomes. *Journal of College Reading and Learning, 35*(2), 56-65. https://doi.org/10.1080/10790195.2005.10850173

[3] Turanlı, A. S. (2007). Gerçek bir ikilem: Ödev vermek ya da vermemek? *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 2*(1), 136-154. https://izlik.org/JA36JA55MN

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

GELECEĞE HAZIR MIYIZ? LİSE GENÇLİĞİNİN YAPAY ZEKÂ FARKINDALIĞI

Yüksek Lisans Öğrencisi MERVE NUR ÖZDEMİR [1], Doç. Dr. AYSEL ARSLAN [2]
Yüksek Lisans Öğrencisi SONGÜL KİMSESİZ[3]

[1] Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Merveozdmrs@icloud.com- ORCID ID: 0009-0008-4505-3364

[2] Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ayselarslan@cumhuriyet.edu.tr- ORCID ID: 0000-0002-8775-1119

[3] Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, songulugurlu99@gmail.com - ORCID ID: 0000-0001-5838-2361

ÖZET

21. yüzyılda bir çağ niteliğinde olan yapay zeka sanayiden sanata, sağlıktan eğitime kadar hayatımızın her alanında köklü bir paradigma değişimine yol açmaktadır. Hızla gelişen ve dönüşen bu çağda hayatımıza her gün bir yenilik gelmekte ve bu yenilikler hayatın bir parçası olmaktadır. İnsan ise zamanla gelişen bu yenilikle ayak uydurmaya çalışmaktadır. İnsanlığın tarihinde birçok teknolojik kırılma olsa da hiçbiri yapay zekâ kadar köklü değişiklik potansiyeline sahip olmamıştır. Yapay zekâ sadece bir buluş olmanın ötesine geçerek insanı taklit eden, düşünen, öğrenen, analiz eden bir yapıya bürünmüştür. Eğitim bilimlerinde ise Z ve bunu takip eden Alpha kuşakları doğrudan bu teknolojinin içinde doğmuştur. Daha önceki kuşaklar bu sürece alışmakta zorlansa hatta kabul etmek istemese de Z ve Alpha kuşakları bu sürece hızlı bir şekilde ayak uydurmuşlardır. Bu kuşak için birçok kaynakta "dijital yerliler" ifadesi kullanılmıştır. Hayatın her alanında kullanılan yapay zekâ, eğitimde pasif bir etken olmaktan çıkıp öğrenme süreçlerini doğrudan etkileyen bir konuma gelmiştir. Bu aşamada ise lise öğrencilerinin yapay zekâya yalnızca bakış açısı değil; yapay zekâyı akademik hayatlarının hangi alanlarında kullandıkları, faydalı buldukları yönleri, eksik buldukları yönleri ve geleceklerine yönelik tehdit oluşturup oluşturmadığını düşünmeleri ise önem taşımaktadır. Bu çalışma ise lise öğrencilerinin yapay zekâ hakkında görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Çalışmaya 2025-2026 yılında bahar yarıyılında Sivas il merkezinde eğitimlerine devam eden 30 lise öğrencisi (16 kadın, 14 erkek) katılmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen veriler, öğrencilere uygulanan 8 açık uçlu sorudan oluşan görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma süreci hâlen devam etmekte olup elde edilen ilk veriler öğrencilerin kullandıkları

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

yapay zekâ uygulamalarındaki çeşitliliği gözler önüne sermektedir. Araştırmalar sonucunda elde edilen ilk veriler; öğrencilerin yapay zekâyı genel olarak ödevlerinde yardımcı olarak, yapamadıkları soruların çözümü amaçlı akademik serüvenlerinde kullandıkları görülmektedir. Ancak yapay zekâyı gizliliğin korunmaması, bilgilerin üçüncü kişi veya kişilerle paylaşılması ve gelecekte birçok mesleğin yerini alacağı endişesiyle de potansiyel bir tehdit olarak algıladıklarını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Yapay Zekâ, Eğitim, Lise Öğrencileri, Dijital Yerliler, Nitel Araştırma.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ÇEVRESEL DAVRANIŞ DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

EXAMINATION OF THE ENVIRONMENTAL BEHAVIOR LEVELS OF MIDDLE SCHOOL STUDENTS

Yüksek Lisans Öğrencisi AHMET BUĞRA ÖZMEN[1], Doç. Dr. AYSEL ARSLAN[2], Yüksek Lisans Öğrencisi RUKİYE ÖDEN[3]

[1]Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, ahmetbugraozman5@gmail.com- ORCID ID: 0009-0006-5090-2266

[2] Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ayselarslan@cumhuriyet.edu.tr- ORCID ID: 0000-0002-8775-1119

[3]Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, r.polat888@gmail.com- ORCID ID: 0009-0001-4707-0538

ÖZET

Çevre sorunlarının küresel çapta artış gösterdiği günümüzde, gelecek nesillerin çevre bilinci kazanması ve daha az karbon ayak izi oluşturması hayati bir önem taşımaktadır. Bireylerin çevreye yönelik tutumlarının kalıcı bir davranışa dönüşmesi, özellikle aile ve okul ortamındaki etkileşimlerle şekillenmektedir. Ortaokul öğrencilerinin çevresel davranış düzeylerinin incelenmesi, sürdürülebilir kalkınma hedefleri doğrultusunda çevre bilincinin erken yaşlarda kazandırılması açısından önemli bir araştırma alanıdır. Özellikle ergenliğe geçiş sürecindeki bireylerin değer ve tutum sistemlerinin şekillenmeye başladığı düşünüldüğünde, bu dönemde geliştirilen çevresel davranış örüntülerinin yaşam boyu sürdürülebilirlik bilinci üzerinde belirleyici olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda yapılacak çalışmalar, çevre eğitiminin etkililiğini değerlendirmeye, okul temelli uygulamaların geliştirilmesine ve öğrencilerin çevreye yönelik sorumlu davranışlar sergileme düzeylerinin çeşitli demografik değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığının ortaya konulmasına katkı sağlayacaktır. Bu çalışmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin çevresel davranış düzeylerini ve bu davranışların çeşitli demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemektir. Araştırmanın örneklemini ortaokul düzeyinde öğrenim gören 194 (101 kız 93 erkek) öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma verileri, Ardahan (2022) tarafından geliştirilen *"Çevresel Davranış Ölçeği"* (ÇDÖ) kullanılarak elde edilmektedir. İlgili ölçek; Aile İçi Paylaşım, Evdeki Davranış ve Okuldaki Paylaşım olmak üzere üç alt boyuttan ve toplam 13 maddeden oluşmaktadır. Ölçek geliştirme çalışmasında

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

güvenirlik değeri .889, bu çalışmada ise .843 olarak hesaplanmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkenleri olarak öğrencilerin cinsiyeti, sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim durumları belirlenmiş olup veri toplama süreci devam etmektedir. Elde edilen veriler SPSS 25 istatistik paket programına aktarılarak normallik analizleri yapılmış ve elde edilen sonuçlara göre verilerin analizinde parametrik testler uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre katılımcıların ölçekten aldıkları puanların cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir (p<.05)

Anahtar Kelimeler: Çevresel davranış, Ortaokul öğrencileri, Çevre bilinci, Aile içi paylaşım, Nicel araştırma

ABSTRACT

In today's world, where environmental problems are increasing globally, it is vital that future generations gain environmental awareness and create a smaller carbon footprint. Individuals' attitudes towards the environment are shaped by interactions, particularly in family and school environments, to become lasting behaviors. Examining the environmental behavior levels of middle school students is an important research area in terms of instilling environmental awareness at an early age, in line with sustainable development goals. Considering that individuals' value and attitude systems begin to take shape during the transition to adolescence, it can be said that the environmental behavior patterns developed during this period are decisive for lifelong sustainability awareness. Studies in this direction will contribute to evaluating the effectiveness of environmental education, developing school-based practices, and revealing whether the level of responsible environmental behavior exhibited by students differs according to various demographic variables. The aim of this study is to determine the environmental behavior levels of middle school students and whether these behaviors differ according to various demographic variables. The sample of the research consists of 194 students (101 girls and 93 boys) studying at the middle school level. Research data were obtained using the *"Environmental Behavior Scale"* (EBS) developed by Ardahan (2022). This scale consists of three sub-dimensions: Sharing within the Family, Behavior at Home, and Sharing at School, totaling 13 items. The reliability value was calculated as .889 in the scale development study and .843 in this study. The independent variables of the research were determined as the students' gender, grade level, and parents' educational status, and the data collection process is ongoing. The obtained data were transferred to the SPSS 25 statistical package program, normality analyses were performed, and parametric tests were applied in the analysis of the data

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

according to the results. According to the research findings, it was determined that the scores obtained by the participants from the scale differed significantly according to the gender and grade level variables (p<.05).

Keywords: Environmental behavior, Middle school students, Environmental awareness, Sharing within the family, Quantitative research

1. GİRİŞ

Günümüzde çevre sorunları yalnızca ekolojik değil aynı zamanda sosyal ve ekonomik boyutlarıyla da insanlığın geleceğini derinden etkileyen küresel bir kriz haline gelmiştir. Sanayileşme, kentleşme ve artan insan nüfusu ile birlikte doğanın dengesi her geçen gün biraz daha bozulmaktadır. Çevresel problemler, sosyal ve ekonomik ilerlemelerle birlikte her gün daha da büyümektedir. Bu yükseliş, doğada binlerce yıllık birikimlerin sonucunda oluşan muazzam yaşam döngüsünü tehdit eden bir aşamaya ulaşmıştır. İnsanlığın doğa üzerindeki bu baskısı tesadüfi değildir. İnsanın bilgi düzeyi ve deneyimleriyle çevresine hâkim olma arzusu, teknolojinin gelişmesiyle birlikte doğanın aşırı şekilde tüketilmesine yol açmıştır (Sarıgöz, 2013). Ortaya çıkan bu kriz durumunda, çevre sorunlarının çözümünde insan faktörünün yapıcı bir güce dönüştürülmesi ve bu bilincin erken yaşlarda topluma kazandırılması yaşamsal bir önem taşımaktadır.

Çevre krizinin aşılmasında en güçlü ve kalıcı araçlardan biri hiç şüphesiz eğitimdir. Zira çevre konusunda farkındalığı olan kişilerden, doğaya karşı olumlu tutumlar sergilemeleri ve çevreye olan bağlılıklarını gösterecek davranışlar sergilemeleri beklenmektedir (Tabakan vd., 2024). Eğitimin amacı sadece teorik bilgi aktarmak değil bireylerde doğaya yönelik sorumlu ve kalıcı bir bilinç oluşturmaktır. Özellikle bugün çevre eğitiminin kalitesinin ele alındığı bir dönemde, çevre eğitiminde bilgi iletimi ve uygulamaların oldukça fazla bireylerde davranış değişikliği şeklinde gözlemlenmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bu süreç, bireylerin bilişsel gelişiminin hızlandığı erken yaşlarda başlamalıdır. Çünkü ilkokul müfredatında bulunan çevreyle ilgili bilgiler, öğrencilere çevre bilinci geliştirmeleri açısından fayda sağlayabilir (Uzun & Şenler, 2020). Okul ortamı ve eğitim programları, öğrencilere doğayı sevdirmeli ve onlara gezegenimize karşı sorumlu birer vatandaş olma yolunda rehberlik etmelidir.

Ancak bireylerin çevre hakkında edindikleri teorik bilgilerin veya geliştirdikleri olumlu tutumların her zaman doğrudan fiili davranışa dönüşmediği bilinmektedir. Yapılan araştırmalar bu durumu desteklemektedir. Ülkemizde ilkokul seviyesinde çevre konusunda ilgi ve tutum geliştirilmesi adına bazı ilerlemeler kaydedilmiştir. Ancak, çevreyle ilgili bilgi edinme, çevresel

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

etkinliklere katılım ve çevre sorunlarına çözüm önerileri sunma konularında eksiklikler gözlemlenmiştir (Atlı & Uzun, 2009). Başka bir ifadeyle, çevreye yönelik iyi niyetler veya yüksek farkındalık düzeyleri her zaman somut çevre dostu eylemlerle sonuçlanmamaktadır. Öğrencilerin çevresel davranış sergileme düzeylerini artırmak için, öğrencinin ilgi alanları ve deneyimleri ile çevre bilinci geliştirilmesi (Çakır & Durkan, 2024), onlara doğrudan sorumluluk alabilecekleri ortamların sunulması gerekmektedir. Bu noktada okul ortamı kadar sosyal çevrenin, ailenin ve demografik özelliklerin de rolü büyüktür, Öğrencilerin çevresel davranışlarının içinde yetiştikleri aile yapısından bağımsız düşünülemeyeceği ifade edilmektedir. Öğrencilerin sahip olduğu sosyo-demografik özelliklerin çevre bilinci ve davranışları üzerindeki etkisine bakıldığında sosyal ve ekonomik seviyenin yükselmesi ile yaşın ilerlemesi, ilkokul seviyesindeki çevreye yönelik tutum ve davranış puanlarında istatistiksel olarak kayda değer artışlar meydana getirmektedir. Aynı zamanda anne ve babanın etkisi incelendiğinde, gençler, sadece yetişkinlere saygı, eğitim, sorumluluk gibi konularda değil, aynı zamanda sıkça önemsiz addedilen çevre bilinci alanında da ebeveynlerinden büyük ölçüde etkilenmektedir (Atlı & Uzun, 2009). Cinsiyet ve sınıf düzeyi faktörlerine yönelik alan yazındaki çalışmalara bakıldığında ise, Kız öğrencilerin çevresel farkındalık açısından erkek öğrencilere kıyasla daha hassas olduğu belirlenmiştir. Sınıf düzeyi açısından yapılan değerlendirmelerde de alt sınıflardaki öğrencilerin üst sınıflardakilere oranla çevreye yönelik daha pozitif bir tutum sergiledikleri (Sarıgöz, 2013) belirtilmektedir.

Gelecek nesillerin değer ve tutum sistemlerinin kalıcı davranışlara dönüştüğü ergenliğe geçiş aşamasında olan ortaokul döneminde yapılacak araştırmalar, sürdürülebilir kalkınma hedeflerine doğrudan hizmet edecektir. Yukarıda özetlenen alan yazın bulguları ışığında, bu çalışmanın temel amacı; ortaokul öğrencilerinin *"Aile İçi Paylaşım", "Evdeki Davranış"* ve *"Okuldaki Paylaşım"* alt boyutlarından oluşan çevresel davranış düzeylerini tespit etmek ve bu davranış örüntülerinin öğrencilerin cinsiyet, sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim durumları gibi çeşitli demografik bağımsız değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymaktır. Bu genel amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki alt problemlere yanıt aranacaktır:

1. Öğrencilerin Çevresel Davranış Ölçeği genelinden ve alt boyutlarından aldıkları puanların betimsel istatistikleri ve ölçeğin güvenirlik değerleri nasıldır?
2. Öğrencilerin çevresel davranış düzeyleri araştırma değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

3. Çevresel Davranış Ölçeği alt boyutları ile ölçek toplam puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?

2. YÖNTEM

Araştırmanın modeli, çalışma örneklem grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi süreçlerine ilişkin bilgiler bu başlık altında verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, ortaokul öğrencilerinin çevresel davranış düzeylerini ve bu düzeylerin çeşitli demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeyi amaçladığı için nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmektedir. Literatürde de ifade edildiği üzere nicel araştırmanın önemli bir türü olan tarama modelinde belirli özelliklere sahip katılımcıların bulunduğu bir örneklem üzerinden analiz yapılır (Büyüköztürk vd., 2014). Bu doğrultuda, öğrencilerin mevcut çevresel davranış örüntüleri olduğu gibi ortaya konulmaya çalışılmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın örneklemini ortaokul düzeyinde öğrenim gören 194 (101 kız 93 erkek) öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada, öğrencilerin çevresel davranışları üzerinde etkili olabileceği düşünülen demografik özelliklerini öğrenmek için veri toplama aracında önce demografik bilgiler formu bulunmaktadır. Bu form aracılığıyla araştırmanın bağımsız değişkenleri olarak belirlenen öğrencilerin cinsiyeti, sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim durumlarına ilişkin veriler toplanmaktadır. Araştırma kapsamına giren öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin dağılımlarının frekans ve yüzde değerleri Çizelge 1'de gösterilmiştir.

Çizelge 1. Öğrencilerin Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Değişkenler	**Gruplar**	**f**	**%**
Cinsiyet	Kız	101	52.1
	Erkek	93	47.9
Sınıf Düzeyi	5. Sınıf	43	22.2
	6. Sınıf	53	27.3
	7. Sınıf	55	28.4

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

	8. Sınıf	43	22.2
Anne Eğitim Durumu	Okur-yazar değil	10	5.2
	İlkokul mezunu	57	29.4
	Ortaokul mezunu	88	45.4
	Lise mezunu	36	18.6
	Üniversite	3	1.5
Baba Eğitim Durumu	Okur-yazar değil	4	2.1
	İlkokul mezunu	40	20.6
	Ortaokul mezunu	77	39.7
	Lise mezunu	61	31.4
	Üniversite	12	6.2
Toplam		194	100.0

Çizelge 1 incelendiğinde, araştırma kapsamına alınan 194 öğrencinin dağılımında %52.1'inin (n=101) kız, %47.9'unun (n=93) ise erkek olduğu görülmektedir. Sınıf düzeyi bulguları incelenecek olursa; yoğunluğun %28.4 (n=55) ile 7. sınıf ve %27.3 (n=53) ile 6. sınıf kademelerinde toplandığı söylenebilir. Ebeveyn eğitim durumlarına bakıldığında, hem anne eğitiminde (%45.4; n=88) hem de baba eğitiminde (%39.7; n=77) en yüksek oranın ortaokul mezuniyeti seviyesinde olduğu tespit edilmiştir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri, öğrencilerin çevreye yönelik somut davranışlarını ölçmek amacıyla Ardahan (2022) tarafından geliştirilen *"Çevresel Davranış Ölçeği*" (ÇDÖ) kullanılarak elde edilmiştir. Ölçek beş dereceli Likert yapısında tasarlanmıştır. Bu çerçevede, çalışmada ölçekteki 13 madde 5=Kesinlikle Katılıyorum, 4=Katılıyorum, 3=Kararsızım, 2=Katılmıyorum, 1=Kesinlikle Katılmıyorum şeklinde puanlandırılarak incelenmiştir. Ölçek 3 alt boyuta sahip olup bu boyutlar "Aile İçi Paylaşım" (AİP= 6 Madde) "Evdeki Davranış" (ED= 3 Madde) ve "Okuldaki Paylaşım" (OP= 4 Madde) şeklinde adlandırılmıştır. Ölçek geliştirme çalışmasında güvenirlik değeri .889, bu çalışmada ise .843 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin uygulanması neticesinde elde edilebilecek en yüksek değer 65 puan en düşük puan ise 13 puan olmaktadır. Ölçekle ilgili bu çalışmadan elde edilen bulgular Çizelge 2'de gösterilmiştir.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Çizelge 2. Çevresel Davranış Ölçeği Betimsel İstatistikleri ve Güvenirlik Katsayıları

Faktörler	Min. Puan	Max. Puan	X	sd	Skewness	Kurtosis	Cronbach's Alpha (α)
AİP	6	30	20.19	5.38	-.496	-.466	.779
ED	3	15	11.13	3.05	-.803	-.048	.728
OP	4	20	12.54	3.49	-.020	-.315	.696
Toplam	15	65	43.87	9.68	-.278	-.185	.843

Çizelge 2 incelendiğinde, öğrencilerin Çevresel Davranış Ölçeği toplam puan ortalamalarının X=43.87 olduğu görülmektedir. Ölçeğin geneli için güvenirlik katsayısı .843 olarak hesaplanmış olup, alt boyut güvenirlik katsayılarının da kabul edilebilir düzeylerde (.696 ile .779 arasında) olduğu tespit edilmiştir. Çarpıklık ve Basıklık değerlerinin parametrik analiz uygulamak için esneklik değerleri arasında olduğu görülmektedir (±1.96).

2.4. Verilerin Analizi

Elde edilen veriler, kodlanarak bilgisayar ortamına aktarılacak ve SPSS istatistik paket programı kullanılarak analiz edilmiştir (Tabakan vd., 2024). Verilerin analizine başlanmadan önce normallik analizleri yapılarak verilerin normal dağılım gösterip göstermediği kontrol edilmiştir (Çakır & Durkan, 2024). Çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) değerleri incelendiğinde, bu değerlerin ±1.96 aralığında olduğu görülmüş olup, verilerin normal dağılım sergilediği kabul edilerek istatistiksel analizlerde parametrik testlerin (bağımsız gruplar t-testi ve tek yönlü varyans analizi - ANOVA) kullanılmasına karar verilmiştir.

3. BULGULAR

Öğrencilerin çevresel davranış düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlayan bu araştırmada, toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda aşağıda yer almaktadır.

Araştırmada cinsiyet değişkeninin ölçekten alınan puanlar üzerinde etkili olup olmadığı doğrultusunda yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları Çizelge 3'te gösterilmiştir.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Çizelge 3. Cinsiyet Değişkenine Göre Çevresel Davranış Ölçeği t-Testi Sonuçları

Alt Boyut	Cinsiyet	N	X	ss	df	t	p
AİP	Kız	101	21.25	4.96	192	2.900	**.004***
	Erkek	93	19.04	5.63			
ED	Kız	101	11.70	2.74	192	2.724	**.007***
	Erkek	93	10.53	3.27			
OP	Kız	101	13.17	3.32	192	2.623	**.009***
	Erkek	93	11.87	3.57			
Toplam	Kız	101	46.12	9.23	192	3.457	**.001***
	Erkek	93	41.44	9.62			

p<.05

Çizelge 3 incelendiğinde; öğrencilerin çevresel davranışlarının cinsiyet değişkenine göre ölçek toplam puanında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır [$t_{(192)}$=3,457; p<,05]. Ortalamalar incelendiğinde, bu farklılığın kız öğrenciler lehine olduğu görülmektedir. Diğer taraftan, "Aile İçi Paylaşım", "Evdeki Davranış" ve "Okuldaki Paylaşım" alt boyutlarının tamamında da cinsiyet değişkenine göre kız öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar bulunduğu tespit edilmiştir (p<,05).

Katılımcıların araştırmada sınıf düzeyi değişkenine göre ölçekten aldıkları puanların anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan ANOVA testi sonuçları Çizelge 4'te gösterilmiştir.

Çizelge 4. Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Çevresel Davranış Ölçeği ANOVA Sonuçları

Alt Boyut	Sınıf	N	X	sd	F	*p*	Tukey
AİP	5. Sınıf[1]	43	21.84	6.57	2.762	**.043***	**1> 3***
	6. Sınıf[2]	53	20.70	4.45			
	7. Sınıf[3]	55	18.96	4.38			
	8. Sınıf[4]	43	19.49	5.96			
ED	5. Sınıf[1]	43	11.56	3.67	0.609	.610	-
	6. Sınıf[2]	53	11.32	2.85			
	7. Sınıf[3]	55	10.84	2.62			
	8. Sınıf[4]	43	10.88	3.19			

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

OP	5. Sınıf[1]	43	13.70	4.03	2.526	.059	-
	6. Sınıf[2]	53	11.85	3.19			
	7. Sınıf[3]	55	12.20	3.08			
	8. Sınıf[4]	43	12.70	3.60			
Toplam	5. Sınıf[1]	43	47.09	12.87	2.424	.067	-
	6. Sınıf[2]	53	43.87	8.16			
	7. Sınıf[3]	55	42.00	7.11			
	8. Sınıf[4]	43	43.07	10.09			

p<.05

Çizelge 4 incelendiğinde, öğrencilerin çevresel davranış düzeylerinin sınıf düzeyi değişkenine göre 'Aile İçi Paylaşım' alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır [F=2.762; p<.05]. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre; 5. sınıf öğrencilerinin aile içi paylaşım düzeyleri (X=21.84), 7. sınıf öğrencilerinin düzeylerinden (X=18.96) anlamlı derecede daha yüksektir. Ölçeğin diğer alt boyutlarında ('Evdeki Davranış ve 'Okuldaki Paylaşım) ve toplam çevresel davranış puanında ise sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p>.05).

Katılımcıların araştırmada anne eğitim durumu değişkenine göre ölçekten aldıkları puanların anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan ANOVA testi sonuçları Çizelge 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Çevresel Davranış Ölçeği ANOVA Sonuçları

Alt Boyut	**Anne Eğitim**	**N**	**X**	**sd**	**F**	***p***	**Tukey**
AİP	Okur-yazar değil[1]	10	19.10	5.67	.754	.557	-
	İlkokul mezunu[2]	57	19.64	4.99			
	Ortaokul mezunu[3]	88	20.62	5.55			
	Lise mezunu[4]	36	20.58	5.66			
	Üniversite[5]	3	16.66	4.04			
ED	Okur-yazar değil[1]	10	9.00	3.13	1.581	.181	-
	İlkokul mezunu[2]	57	11.29	3.20			
	Ortaokul mezunu[3]	88	11.10	3.11			

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

	Lise mezunu[4]	36	11.63	2.57			
	Üniversite[5]	3	10.33	1.53			
OP	Okur-yazar değil[1]	10	11.20	2.78	.755	.556	-
	İlkokul mezunu[2]	57	12.56	3.33			
	Ortaokul mezunu[3]	88	12.39	3.51			
	Lise mezunu[4]	36	13.19	3.93			
	Üniversite[5]	3	13.33	2.89			
Toplam	Okur-yazar değil[1]	10	39.30	9.71	.921	.453	-
	İlkokul mezunu[2]	57	43.50	8.56			
	Ortaokul mezunu[3]	88	44.12	10.26			
	Lise mezunu[4]	36	45.41	10.11			
	Üniversite[5]	3	40.33	5.03			

Tablo 5 incelendiğinde; öğrencilerin Çevresel Davranış Ölçeği genelinden ve "Aile İçi Paylaşım", "Evdeki Davranış", "Okuldaki Paylaşım" alt boyutlarından aldıkları puanlar ile anne eğitim durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir (p>.05).
Katılımcıların araştırmada baba eğitim durumu değişkenine göre ölçekten aldıkları puanların anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan ANOVA testi sonuçları Çizelge 6'da gösterilmiştir.

Çizelge 6. Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Çevresel Davranış Ölçeği ANOVA Sonuçları

Alt Boyut	**Baba Eğitim**	**N**	**X**	**sd**	**F**	***p***	**Tukey**
AİP	Okur-yazar değil[1]	4	19.75	2.63	.754	.557	-
	İlkokul mezunu[2]	40	20.45	4.97			
	Ortaokul mezunu[3]	77	19.57	5.93			
	Lise mezunu[4]	61	20.95	5.07			
	Üniversite[5]	12	19.58	5.53			
ED	Okur-yazar değil[1]	4	10.25	2.97	1.581	.181	-
	İlkokul mezunu[2]	40	11.07	2.81			
	Ortaokul mezunu[3]	77	11.14	3.34			
	Lise mezunu[4]	61	11.37	2.90			

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

	Üniversite[5]	12	10.41	2.97			
OP	Okur-yazar değil[1]	4	11.50	1.73	.755	.556	-
	İlkokul mezunu[2]	40	12.25	3.18			
	Ortaokul mezunu[3]	77	12.53	3.70			
	Lise mezunu[4]	61	12.80	3.82			
	Üniversite[5]	12	12.66	1.50			
Toplam	Okur-yazar değil[1]	4	41.50	6.45	.921	.453	-
	İlkokul mezunu[2]	40	43.77	8.64			
	Ortaokul mezunu[3]	77	43.25	10.59			
	Lise mezunu[4]	61	45.13	9.65			
	Üniversite[5]	12	42.66	8.33			

Tablo 6 incelendiğinde; öğrencilerin Çevresel Davranış Ölçeği genelinden ve "Aile İçi Paylaşım", "Evdeki Davranış", "Okuldaki Paylaşım" alt boyutlarından aldıkları puanlar baba eğitim durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir (p>.05). Araştırmada ölçekten alınan toplam puan ve alt boyutlar arasındaki ilişkinin yönü ve düzeyini belirlemek için uygulanan Pearson Korelasyon Analizi sonuçları Tablo 7'de gösterilmiştir.

Çizelge 7. Alt Boyutlar Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular

Boyutlar	**AİP**	**ED**	**OP**	**Toplam**
AİP	1.00			
ED	.540**	1.00		
OP	.495**	.314**	1.00	
Toplam	.906**	.729**	.736**	1.00

* p < .05. ** p < .01

Çizelge 7 incelendiğinde, "Aile İçi Paylaşım" alt boyutu ile "Evdeki Davranış" (r=.540; p<.01) ve "Okuldaki Paylaşım" (r=.495; p<.01) alt boyutları arasında pozitif yönde. orta düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Benzer şekilde tüm alt boyutların ölçek toplam puanı ile yüksek düzeyde pozitif ilişkili olduğu görülmektedir.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırma sonucunda, katılımcıların çevreye yönelik bilgi, tutum, duyarlılık ve davranış düzeylerinin genel olarak "orta" ve "iyi" seviyelerde olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgular, bireylerin çevre sorunlarına ilişkin farkındalıklarının yüksek olmasına rağmen, bu farkındalığın her zaman günlük yaşama kalıcı ve sürdürülebilir davranışlar olarak yansımadığını göstermektedir. Bu durum alan yazında sıklıkla vurgulanan "bilgi-davranış boşluğu" olgusuyla örtüşmektedir. Çevre bilincinin yalnızca bilişsel düzeyde kalması, çevre dostu davranışların gelişmesi için yeterli olmamaktadır.

Araştırmanın en dikkat çekici bulgularından biri, çevre eğitimi öz-yeterlik inancı, çevresel bilgi düzeyi ve çevreye yönelik olumlu tutumların artmasının, doğrudan sorumlu çevresel davranışları da artırmasıdır. Bu sonuç, çevre eğitiminin çok boyutlu yapısına işaret etmekte ve bilişsel, duyuşsal ve davranışsal alanların birbirini tamamlayan bir bütün olarak ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır. Elde edilen bu pozitif ve anlamlı ilişki, çevre eğitiminin temel hedefleriyle örtüşmekte olup, bireylerin çevresel sorunların çözümünde aktif rol almalarının ancak bu bütüncül gelişimle mümkün olacağını göstermektedir.

Demografik değişkenler açısından incelendiğinde, cinsiyetin çevresel tutum ve davranışlar üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu belirlenmiştir. Kadın katılımcıların çevreye yönelik daha yüksek duyarlılık göstermeleri ve geri dönüşüm, tasarruflu tüketim gibi çevre dostu davranışlarda daha aktif olmaları, önceki çalışmalarla paralellik göstermektedir. Bu durum, kadınların toplumsal rollerine bağlı olarak geliştirdikleri sorumluluk bilinci ve empati düzeylerinin çevresel tutumlara yansıması şeklinde yorumlanabilir. Bununla birlikte bazı araştırmalarda cinsiyet değişkenine bağlı anlamlı farklılıkların bulunmaması, çevresel sorunların evrensel niteliğini ve tüm bireyleri eşit şekilde etkilediğini ortaya koymaktadır.

Sınıf düzeyi ve akademik başarı değişkenlerine ilişkin bulgular ise, eğitim seviyesi yükseldikçe çevre bilinci ve olumlu çevresel tutumların arttığını göstermektedir. Bu sonuç, eğitimin çevresel farkındalık üzerindeki belirleyici rolünü desteklemektedir. Ancak burada dikkat edilmesi gereken önemli bir nokta, eğitimin yalnızca teorik bilgi aktarımıyla sınırlı kalmaması gerektiğidir. Araştırma bulguları, sınıf içi geleneksel öğretim yöntemlerinin çevresel sorumluluk bilinci kazandırmada yetersiz kaldığını açıkça ortaya koymaktadır. Doğrudan yaşantıya dayalı öğrenme süreçlerinin, çevre eğitiminin etkililiğini artırdığı görülmektedir. Doğa gözlemleri, atık materyallerden ürün geliştirme etkinlikleri ve görsel-işitsel materyallerle desteklenen uygulamalar, bireylerin çevresel risk algılarını güçlendirmekte ve soyut bilgilerin

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

somut davranışlara dönüşmesini kolaylaştırmaktadır. Bu durum, çevre eğitiminin deneyimsel ve uygulama temelli bir yaklaşımla ele alınmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Araştırma bulguları, öğrenciler ve öğretmen adaylarının çevreye yönelik farkındalıklarının yüksek olmasına rağmen, bu farkındalığı davranışa dönüştürme düzeylerinin orta seviyede kaldığını göstermektedir. Bu sonuç, çevre eğitiminin yalnızca bilgi kazandırmayı değil, aynı zamanda davranış değişikliği oluşturmayı hedefleyen bir yapıda olması gerektiğini vurgulayan alan yazınla uyumludur. Bu doğrultuda, çevre eğitimi süreçlerinde rol model olan öğretmenlerin çevresel duyarlılıklarının ve öz-yeterlik inançlarının güçlü olması büyük önem taşımaktadır.

Günümüzde giderek artan ekolojik sorunların çözümü, bireylerin sahip oldukları çevresel bilgi ve farkındalığı günlük yaşam pratiklerine dönüştürebilmelerine bağlıdır. Çevre sorunlarının temelinde insan davranışlarının yer aldığı düşünüldüğünde, çözümün de bireylerin tutum ve davranışlarının dönüştürülmesinden geçtiği açıktır. Bu nedenle, çevre eğitiminin yaşam boyu devam eden, disiplinler arası ve uygulama ağırlıklı bir anlayışla yeniden yapılandırılması gerekmektedir. Yaşantı temelli ve doğa merkezli eğitim modellerinin yaygınlaştırılması, çevre bilincinin kalıcı hale gelmesine ve sürdürülebilir bir yaşam kültürünün oluşmasına önemli katkılar sağlayacaktır.

- ✓ Çevre eğitimi, sınıf ortamının dışına taşınarak doğa gezileri, arazi çalışmaları ve gözlem etkinlikleriyle desteklenmelidir.
- ✓ Öğrencilerin aktif katılımını sağlayan geri dönüşüm, kompost ve atık materyal projeleri yaygınlaştırılmalıdır.
- ✓ Ders içerikleri; belgesel, kısa film ve güncel medya unsurlarıyla zenginleştirilerek çevresel kavramlar somutlaştırılmalıdır.
- ✓ Eğitim fakültelerinde çevre eğitimi dersleri uygulama ağırlıklı ve zorunlu hale getirilmelidir.
- ✓ Erkek öğrencilerin katılımını artırmak için teknoloji ve problem çözme temelli çevre etkinlikleri teşvik edilmelidir.

KAYNAKÇA

[1] Ardahan, F. (2022). Ortaokul ve lise öğrencileri için çevresel davranış ölçeği geçerlilik ve güvenirlilik çalışması. *Journal of Global Sport and Education Research*, *5*(2), 27-42. https://doi.org/10.55142/jogser.1100042

[2] Atlı, M., & Uzun, N. (2009). Öğrencilerin çevreye yönelik ilgi, düşünce ve davranışları arasındaki korelâsyonun incelenmesi. *EÜFBED - Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, *2*(2), 201-215.

[3] Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.

[4] Çakır, Ö., & Durkan, N. (2024). Fen bilimleri ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin çevre bilinci algıları. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD)*, *8*(2), 222-236. https://doi.org/10.32960/uead.1537704

[5] Erkol, M., & Erbasan, Ö. (2018). Öğretmenlerin çevre eğitimi öz-yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 810-825. https://doi.org/10.17556/erziefd.446125

[6] Erten, S. (2004). Çevre eğitimi ve çevre bilinci nedir, çevre eğitimi nasıl olmalıdır? *Çevre ve İnsan Dergisi*, 65(66), 1-13.

[7] Rost, J. (2002). Umweltbildung-Bildung für nachhaltige entwicklung. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 25(1), 7-12.

[8] Sarıgöz, O. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin çevre ile ilgili davranış ve düşüncelerinin değerlendirilmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, *10*(1), 87-105.

[9] Tabakan, G., Yılmaz, B., & Canlı, Y. E. (2024). Çevre bilinci ve çevre vergisi bilinci üzerine ampirik bir değerlendirme. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, *68*, 11-20. https://doi.org/10.18070/erciyesiibd.1345664

[10] Tuncer, G., Tekkaya, C., & Sungur, S. (2009). Environmental sensitivity and attitudes toward environmental problems: The role of gender and environmental education. *Environmental Education Research*, 15(2), 181-195.

[11] Uzun, B. S., & Şenler, B. (2020). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik bilgi, davranış ve tutumlarının belirlenmesi. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *7*, 413-429. https://doi.org/10.30900/kafkasegt.796058

[12] Yıldırım, C., Bacanak, A., & Özsoy, S. (2012). Öğretmen adaylarının çevre sorunlarına karşı duyarlılıkları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(1), 121-134.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

2025-2026 YILINDA TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ KAPSAMINDA KULLANILAN 6. SINIF MATEMATİK DERS KİTABI ETKİNLİKLERİNİN MATEMATİKSEL İLİŞKİLENDİRME AÇISINDAN İNCELENMESİ

AN EXAMINATION OF ACTIVITIES IN THE 6TH GRADE MATHEMATICS TEXTBOOK USED WITHIN THE SCOPE OF THE TURKIYE CENTURY MAARIF MODEL IN THE 2025–2026 ACADEMIC YEAR IN TERMS OF MATHEMATICAL CONNECTIONS

Yüksek Lisans Öğrencisi RUKİYE ÖDEN[1], Doç. Dr. AYSEL ARSLAN[2], Yüksek Lisans Öğrencisi AHMET BUĞRA ÖZMEN[3]

[1]Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, r.polat888@gmail.com- ORCID ID: 0009-0001-4707-0538

[2] Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ayselarslan@cumhuriyet.edu.tr- ORCID ID: 0000-0002-8775-1119

[3]Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, ahmetbugraozman5@gmail.com- ORCID ID: 0009-0006-5090-2266

ÖZET

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, bilgi aktarımına dayalı öğretim anlayışından beceri ve değer temelli bir öğrenme yaklaşımına geçişi hedeflemektedir. Bu çerçevede matematik dersi, yalnızca sayısal işlemlerin öğretildiği bir alan olmaktan çıkarılarak analitik düşünme, problem çözme, eleştirel akıl yürütme ve günlük yaşamla ilişkilendirme becerilerinin geliştirildiği bir disiplin olarak konumlandırılmaktadır. Modelin öngördüğü bütüncül eğitim anlayışı doğrultusunda matematik öğretiminde kavramsal anlama, süreç odaklı değerlendirme ve disiplinler arası bağlantılar ön plana çıkmaktadır. Öğrencilerin matematiği soyut semboller bütünü olarak değil yaşamı anlamlandırma aracı olarak görmeleri amaçlanmaktadır. Bu yönüyle Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, matematik dersini hem bilişsel gelişimi destekleyen hem de öğrencilerin üretken, sorgulayan ve çözüm odaklı bireyler olarak yetişmelerine katkı sağlayan stratejik bir alan olarak ele almaktadır. Bu çalışma; 2025-2026 eğitim-öğretim yılında ortaokul 6. sınıf düzeyinde ilk kez uygulamaya konulan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında okutulan matematik ders kitaplarından güz döneminde kullanılan 1. kitapta yer alan etkinliklerin matematiksel ilişkilendirme boyutu açısından incelenmesi bu çalışmanın temel

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

amacını oluşturmaktadır. Araştırmanın veri kaynağını 6. Sınıf Matematik Ders Kitabı'nın 1. kitabı oluşturmaktadır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Kitapta yer alan etkinlikler matematiği günlük hayatla ilişkilendirme, matematiği farklı disiplinlerle ilişkilendirme, kavramlar arası ilişkilendirme ve matematiksel kavramın farklı gösterimleri arasında ilişkilendirme boyutlarında analiz edilmiştir. Araştırmanın en dikkat çekici bulgusu, günlük hayatla ilişkilendirme düzeyinin %82.75 gibi oldukça yüksek bir oranda seyretmesidir. Özellikle 2 ve 4. temalarda bu oranın %97-100 aralığına ulaşması, matematiğin sadece soyut bir kurallar bütünü olmaktan çıkarılıp yaşamın bir parçası olarak sunulduğunu kanıtlamaktadır.
Anahtar Kelimeler: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Matematik, Ders Kitabı, Etkinlik

ABSTRACT

The Turkish Century Education Model aims to shift from a knowledge-transfer-based teaching approach to a skills and values-based learning approach. Within this framework, mathematics is no longer viewed solely as a subject teaching numerical operations; instead, it is positioned as a discipline that develops analytical thinking, problem-solving, critical reasoning, and the ability to relate to daily life. In line with the holistic education approach envisioned by the model, conceptual understanding, process-oriented assessment, and interdisciplinary connections are emphasized in mathematics teaching. The goal is for students to view mathematics not as a collection of abstract symbols, but as a tool for making sense of life. In this respect, the Turkish Century Education Model considers mathematics as a strategic area that both supports cognitive development and contributes to the growth of students as productive, inquisitive, and solution-oriented individuals. This study's main objective is to examine the activities in the first mathematics textbook used in the fall semester of the 2025-2026 academic year, implemented for the first time at the 6th grade level of middle school under the Turkish Century Education Model, from the perspective of mathematical correlation. The data source for this research is the first book of the 6th Grade Mathematics Textbook. The study employed the document analysis method, a qualitative research approach. The activities in the book were analyzed in terms of relating mathematics to daily life, relating mathematics to different disciplines, relating between concepts, and relating different representations of mathematical concepts. The most striking finding of the research is the remarkably high level of relating mathematics to daily life, at 82.75%. The fact that this rate reaches 97-100%,

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

particularly in themes 2 and 4, demonstrates that mathematics is presented not merely as an abstract set of rules, but as an integral part of life.

Keywords: Turkish Century Education Model, Mathematics, Textbook, Activities

1. GİRİŞ

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM), öğrenciyi sadece akademik başarı odaklı bir birim olarak değil zihinsel, bedensel ve ruhsal yönleriyle bir bütün olarak ele almaktadır. Bu yaklaşım, bilginin beceriye, becerinin ise erdeme dönüşmesini hedefleyen *"Bütüncül Eğitim"* anlayışına dayanmaktadır (MEB, 2024). Yeni modelde, bilgi yüklemesinden ziyade derinlemesine öğrenmeyi sağlayan beceri temelli bir yapı tercih edilmiştir. Müfredatın içeriği, öğrencilerin sadece sınav başarısını değil eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcılık gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirecek şekilde düzenlenmiştir. Bu düzenleme ile öğrencinin konuyu ezberlemesi yerine bilgiyi yapılandırarak hayatın içine adapte etmesine olanak tanımayı bir ilişkilendirme becerisini amaçlamaktadır (Yılmaz & Doğan, 2024).

Matematik öğretiminin temel amaçlarından birisi matematik dersinde gördüğü teorik bilgileri günlük hayatında kullanabilmesini sağlamaktır (MEB, 2024). Bu bağlamda matematiksel bilgi ile günlük hayatı ilişkilendirme becerisine sahip olması gerekmektir. Matematik eğitiminde ilişkilendirme becerisi, öğrencinin matematiksel fikirlerin birbirini nasıl yapılandırdığını anlamasını sağlayan kritik bir süreçtir. National Council of Teachers of Mathematics (NCTM, 2000), öğrencilerin matematiği birbiriyle ilgisiz kurallar yığını olarak görmekten ziyade, tutarlı ve uyumlu bir sistem olarak algılamaları gerektiğini savunmaktadır. Bu bağlamda ilişkilendirme, hem matematiksel kavramların kendi içindeki hem de bu kavramların diğer bilim dalları ve günlük yaşam senaryoları ile olan etkileşimini kapsamaktadır (NCTM, 2000).

Bingölbali ve Coşkun (2016) yapmış oldukları çalışmada matematiksel ilişkilendirmeyi dört başlık altında incelemişlerdir. Bunlar; günlük hayatla ilişkilendirme, kavramın farklı gösterimleri arasında ilişkilendirme, kavramlar arası ilişkilendirme, farklı disiplinler arası ilişkilendirmedir. Günlük hayatla ilişkilendirme, matematiksel bilginin günlük hayat durumları ile birlikte ele alınmasıdır. Coşkun (2013), matematiğin günlük hayatla ilişkilendirilmesinin öğrencilerin derse olan motivasyonunu artırdığını savunmaktadır. Alışverişteki kâr-zarar hesapları, mimari yapılardaki geometrik şekiller veya istatistiksel verilerin günlük haberler üzerinden yorumlanması matematiği anlamlı kılan temel unsurlardır. Kavramın farklı gösterimleri arasında ilişkilendirme; kavramın, grafik, şema, tablo, diyagram gibi farklı gösterim türleri ile ilişkilendirilerek verilmesidir (Yavuz-Mumcu, 2018). Kavramlar arası

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

ilişkilendirme ise matematikte yer alan farklı kavramların birbiri ile kullanılarak verilmesidir. Buna örnek olarak yüzde kavramının öğretiminde kesirler konusunun da birlikte verilmesi gösterilebilir. Matematiğin fen bilimleri, sosyal bilgiler, resim, müzik gibi farklı alanlardaki kullanımını veya farklı alanlardaki kavramların matematik eğitimi içerisinde kullanımını kapsamaktadır. Coşkun (2013) çalışmasında, matematiğin diğer derslerdeki problemlerin çözümünde bir araç olarak kullanılmasının, öğrencinin matematiğin evrenselliğini ve uygulama alanlarını kavramasına yardımcı olduğunu belirtmektedir. Örneğin, coğrafya dersindeki ölçek hesaplamaları ile matematikteki oran-orantı konusu arasındaki bağ bu türün somut bir örneğidir. Konu ile alakalı alan yazın incelemesi yapıldığında TYMM kapsamında okutulan kitapların matematik öğretim programı veya içerisinde yer alan örneklerin sadece günlük hayatla ilişkilendirilmesi gibi konularda çalışmalar yapıldı görülmüştür. Bu çalışma ile TYMM kapsamında 2025-2026 yılında ilk kez okutulmaya başlanan 6. Sınıf Matematik Dersi 1. Kitabında yer alan etkinliklerin bu dört ilişkilendirme türü açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Böylece sonraki yıllarda yayınlanacak olan kitaplar için gerekli olan düzenlemelerin sağlanmasında ve daha sonraki yapılacak araştırmalara fikir vermesi açısından önemli katkılar bulunacağı düşünülmektedir.

TYMM kapsamında 2025-2026 yıllarında okutulan 6. Sınıf Matematik Dersi 1. Ders Kitabında bulunan etkinlerin matematiksel ilişkilendirme açısından incelenmesinde şu alt problemlere yer verilmiştir:

- Kitapta yer alan etkinliklerde günlük hayatla ilişkilendirmeye ne ölçüde yer verilmiştir?
- Kitapta yer alan etkinliklerde kavramların farklı gösterimleri ile ilişkilendirmeye ne ölçüde yer verilmiştir?
- Kitapta yer alan etkinliklerde kavramlar arası ilişkilendirmeye ne ölçüde yer verilmiştir?
- Kitapta yer alan etkinliklerde farklı disiplinler arası ilişkilendirmeye ne ölçüde yer verilmiştir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Bu yöntem, verilerin birincil kaynağı olarak çeşitli dokümanların toplanması, gözden geçirilmesi ve sorgulanması sürecini kapsar (Sak vd., 2021).

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

2.2.Araştırma Materyali

Araştırmanın veri kaynağı olarak Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2025-2026 yıllarında arasında okutulmak üzere yayınlanan 6. Sınıf Matematik Dersi 1. Kitabında bulunan etkinlikler kullanılmıştır. Kitabın içeriğinde *"Sayılar ve Nicelikler (1)", "İstatiksel Araştırma Süreci", "Sayılar ve Nicelikler (2)", "Veriden Olasılığa"* olmak üzere 4 adet tema bulunmaktadır. Bu temalarda yer alan Etkinlik, Örnek, Hazır mıyız? Başlayalım gibi alıştırmalardan sadece etkinlik olanlar incelenmiştir. Araştırma bulguları Çizelge 1'de verilmiştir.

Çizelge 1. Temalar ve Temalara Ait Konularda Yer Alan Etkinlik Sayıları

Temalar	**Konu Başlıkları**	***f***	**Toplam**
1.TEMA Sayılar ve Nicelikler-1	*Çarpanlar*	3	**21**
	Katlar	4	
	Kalansız Bölünebilme	5	
	Asal Sayılar	5	
	Ortak Kat	2	
	Ortak Bölen	2	
2.TEMA İstatiksel Araştırma Süreci	*Kategorik ve Nicel Veriye Dayanan Araştırma Sorusu Oluşturma*	4	**38**
	Araştırma Sorularında Sağlanması Gereken Ölçütler	4	
	İstatiksel Araştırma Sürecinde Planlama	2	
	Anket Sorusu Hazırlama	3	
	Verileri Görselleştirme ve Özetleme	3	
	Verileri Görselleştirme ve Özetleme (Merkezî Eğilim Ölçüleri)	4	
	Sonuçları Yorumlama	6	
	Sonuç veya Yorumları Tartışma	12	
3.TEMA Sayılar ve Nicelikler-2	*Ondalık Gösterimlerde Basamak Değeri*	2	**24**
	Ondalık Gösterimlerde Yuvarlama	1	
	Kesir İle Bölme İşlemi İlişkisi	4	
	Uzunluk Ölçme Birimleri	2	
	Gerçek Yaşam Problemleri	15	
4.TEMA Veriden Olasılığa	*Bir Olayın Olasılığını Gözleme Dayalı Tahmin Etme*	4	**4**
Toplam			**87**

Çizelge 1'de görüldüğü gibi 1. Temada altı adet konu başlığında toplam 21 adet etkinlik yer almaktadır. 2. Temada ise 8 konu başlığı altında toplam 38 adet etkinlik ile en fazla etkinlik bu

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

temada yer almaktadır. Bu tema altında yer alan 1. Konu başlığı olan "*Kategorik ve Nicel Veriye Dayanan Araştırma Sorusu Oluşturma*"da 4 adet etkinlik yer almaktadır. Devamında yer alan konu başlığı olan *"Araştırma Sorularında Sağlanması Gereken Ölçütler"* başlığı altında yer alan 4 adet etkinlik ise kitapta Etkinlik 5, Etkinlik 6, Etkinlik 7, Etkinlik 8 olarak önceki konunun devamı niteliğinde isimlendirilmiştir. Yine aynı temada yer alan *"Verileri Görselleştirme* ve Özetleme" konu başlığı altında yer alan etkinlikler Etkinlik 1, Etkinlik 2, Etkinlik 3 olarak yer almaktadır. Diğer bir konu başlığı olan "*Verileri Görselleştirme ve Özetleme (Merkezî Eğilim Ölçüleri)*"nde yer alan etkinlikler ise bir önceki konunun devamı niteliğinde Etkinlik 4, Etkinlik 5, Etkinlik 6, Etkinlik 7 şeklinde yer almaktadır. Çizelgeye ise sadece sayıları toplam olarak işlenmiştir. 3. Temada yer alan konu başlıkları altında toplam 24 adet etkinlik yer almaktadır. Bu temada 2. Konu olarak yer alan *"Ondalık Gösterimlerde Yuvarlama"* başlığı altında yer alan etkinlik tıpkı 2. Temadaki durum gibi önceki konunun devamı olarak Etkinlik 3 olarak isimlendirilmiştir. 4. Temada ise tek bir konu başlığı altında yer alan 4 adet etkinlik incelenmiştir. Böylelikle bu kitapta yer alan toplam 87 adet etkinlik çalışmada incelenmiştir.

2.3. Veri Analizi

Kitapta yer alan etkinlikler içerik analizi yöntemi ile matematiksel ilişkilendirme açısından Bingölbali ve Coşkun(2016) tarafından ortaya konmuş kavramsal çerçeve altında incelenmiştir. Elde edilen bulgular araştırmacılar tarafından oluşturulmuş Çizelge 2'ye işlenmiştir.

Çizelge 2. Etkinliklerin Matematiksel İlişkilendirme Açısından Sayıları

Temalar	Konular	Etkinlikler	Günlük Hayatla İlişkilendirme (GHİ)	Kavramların Farklı Gösterimleri Arasında İlişkilendirme (FGAİ)	Kavramlar Arası İlişkilendirme (KAİ)	Farklı Disiplinler Arası İlişkilendirme (FDİ)
1.Tema	1. Konu	Etkinlik 1				

3. BULGULAR

3.1. Kitapta Yer Alan Etkinliklerde Günlük Hayatla İlişkilendirmeye Ne Ölçüde Yer Verildiğine Dair Bulgular

6. sınıf Matematik kitabında yer alan etkinliklerde günlük hayatla ilişkilendirmeye dair bulgular Çizelge 3'e işlenmiştir.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

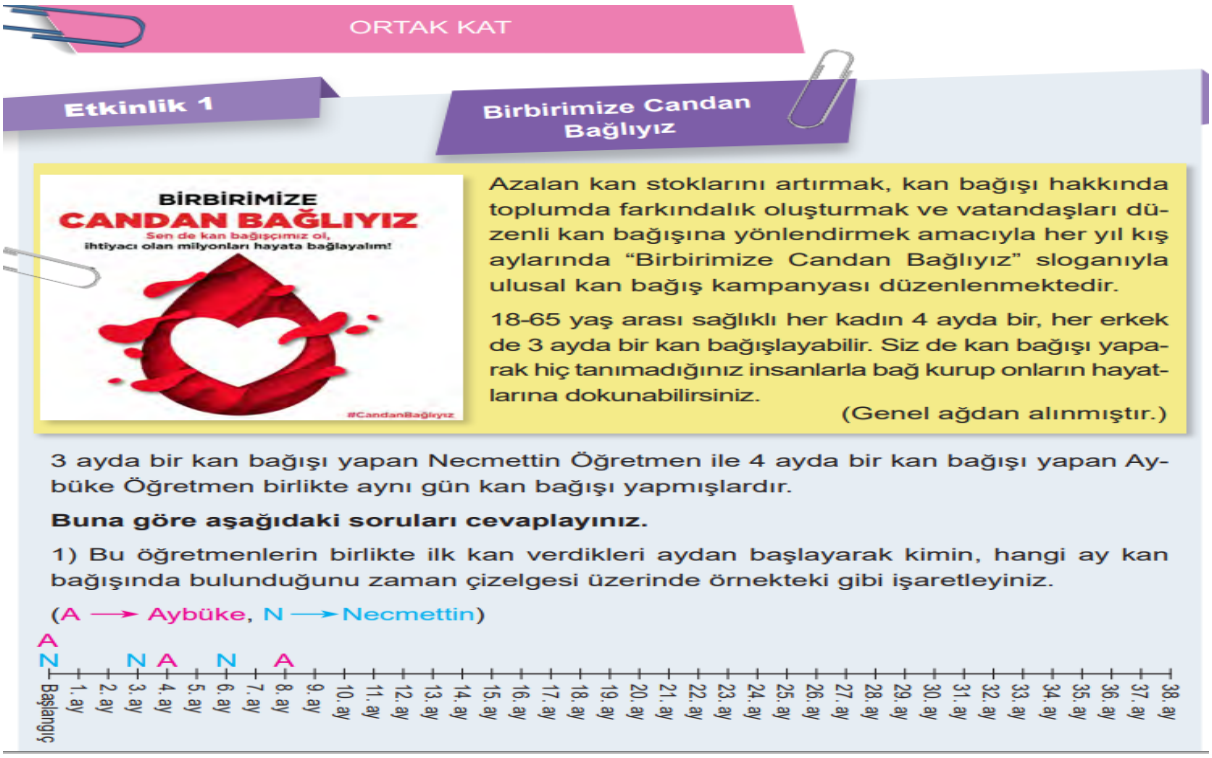
Çizelge 3. Temalarda Yer Alan Konu Başlıklarına Göre Verilen Etkinliklerde Yer Alan Gerçek Hayatla İlişkilendirme Sayıları

Temalar	**Konu Başlıkları**	**Etkinlik Sayıları**	**Gerçek Hayatla İlişkilendirme**	**%**
1.TEMA (Sayılar ve Nicelikler-1)	Konu	3	2	%66.6
	Konu	4	3	%75
	Konu	5	2	%40
	Konu	5	5	%100
	Konu	2	1	%50
	Konu	2	2	%100
2.TEMA İstatiksel Araştırma Süreci	Konu	4	4	%100
	Konu	4	4	%100
	Konu	2	2	%100
	Konu	3	3	%100
	Konu	3	3	%100
	Konu	4	3	%75
	Konu	6	6	%100
	Konu	12	12	%100
3.TEMA Sayılar ve Nicelikler-2	Konu	2	2	%100
	Konu	1	0	0
	Konu	4	2	%50
	Konu	2	2	%100
	Konu	15	10	%66.6
4.TEMA Veriden Olasılığa	Konu	4	4	%100
Toplam	**20**	**87**	**72**	**%82.75**

Çizelge 3'e göre günlük hayatla ilişkilendirme etkinliklerin birçoğunda yer almaktadır. 1. Temada yer alan 21 etkinliğin 15 tanesinde yer alarak temadaki etkinliklerin %7.4'ünde, 2. Temada yer alan 38 etkinliğin 37 tanesinde yer alarak tek bir etkinlik hariç hepsinde yer aldığı böylelikle etkinliklerin %97.3'ünde yer verildiği sonucu elde edilmiştir. 3. Temada yer alan etkinliklerden 2. Konuda yer alan 1 adet etkinlikte hiç yer almadığı onun dışında kalan 23 adet etkinlik içinden 16 tanesinde yer verildiği görülmektedir. Böylece toplam 24 adet etkinlikten %66.6'sında günlük hayatla ilişkilendirme yapıldığı elde edilmiştir. 4. Temadaki tüm etkinliklerde yer verilerek %100 ilişkilendirme yapıldığı sonucu elde edilmiştir. Aşağıda günlük

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

hayatla ilişkilendirmeye örnek teşkil eden etkinliklerden bir tanesi aşağıda yer alan Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. 6. Sınıf Matematik Ders Kitabı (1. Kitap) syf: 49 Etkinlik 1: Birbirimize Candan Bağlıyız

Şekil 1'de görüldüğü üzere etkinlik kan bağışı bağlamında verilerek günlük hayatla ilişkilendirilmiştir.

3.2. Kitapta Yer Alan Etkinliklerde Kavramların Farklı Gösterimleri İle İlişkilendirmeye Ne Ölçüde Yer Verildiğine Dair Bulgular

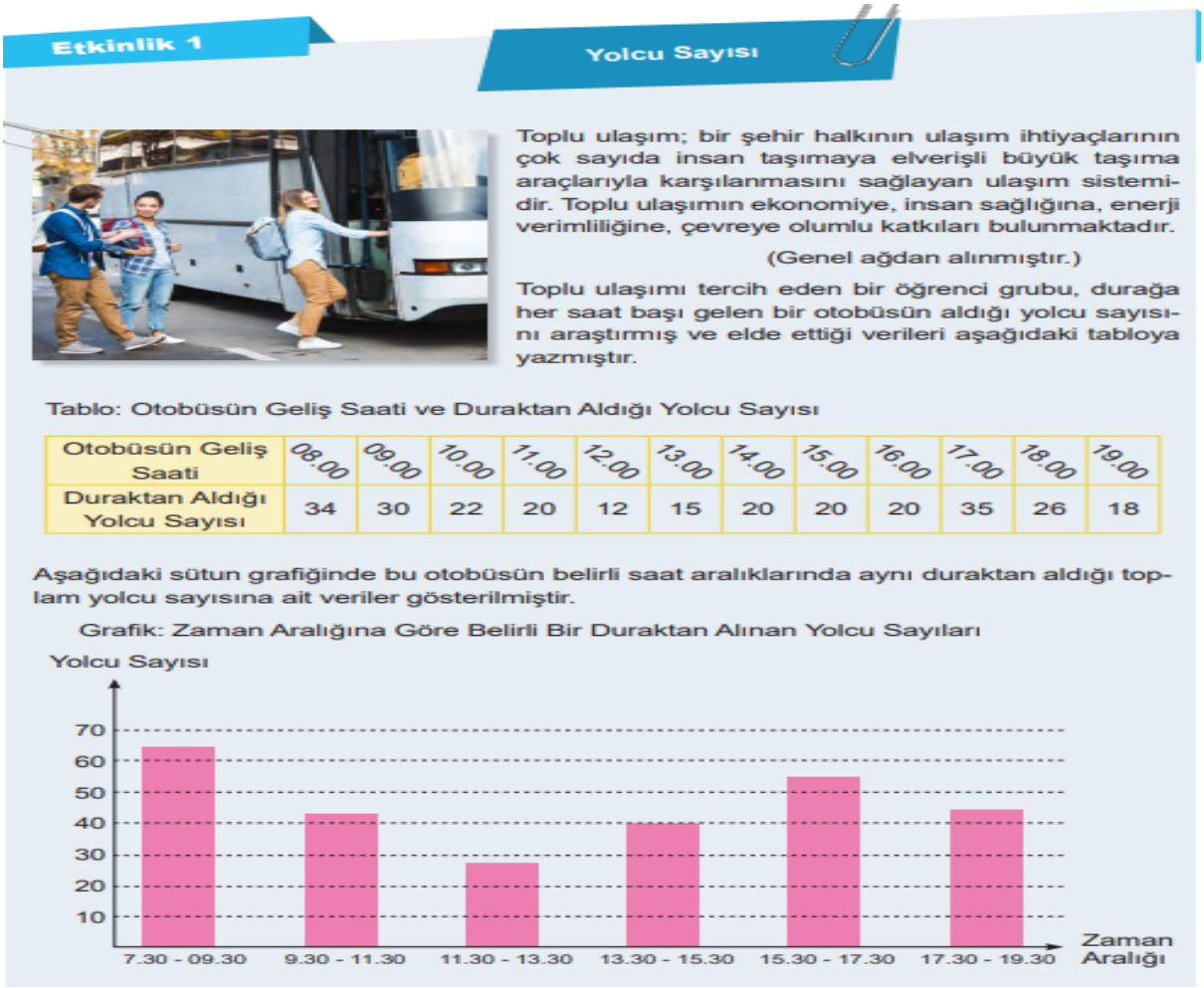
6. sınıf Matematik kitabında yer alan etkinliklerde kavramların farklı gösterimleri ile ilişkilendirmeye dair bulgular Çizelge 4'e işlenmiştir.

Çizelge 4. Temalarda Yer Alan Etkinliklerin Kavramların Farklı Gösterimleri ile İlişkilendirme Sayıları

Temalar	**Etkinlik Sayısı**	**Kavramların Farklı Gösterimleri ile İlişkilendirme**	**%**
1. TEMA	21	12	%57.14
2. TEMA	38	23	%60.52
3. TEMA	24	21	%87.5
4. TEMA	4	2	%50
Toplam	**87**	**58**	**%66.6**

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Çizelge 4'e göre kitaptaki temaların hepsinde kavramların farklı gösterimleri arasında ilişkilendirmeye yer verilmiştir. Bunlar içinde %87.5 ile en çok 3. Temada yer alan etkinliklerde yer almaktadır. En az ise 1. Temadaki etkinliklerde yer almıştır. Ancak 3. Tema aslında 1. Temanın devamı niteliğinde olduğu dikkate alınırsa aslında *"Sayılar ve Nicelikler"* teması altında oldukça fazla yer aldığı söylenebilir. Aşağıda kavramların farklı gösterimleri arasında ilişkilendirmeye dair örneğe Şekil 2'de yer verilmiştir.



Şekil 2. 6. Sınıf Matematik Ders Kitabı (1. Kitap) syf: 76 Etkinlik 1: Yolcu Sayısı

Yukarıda verilen etkinlikte de görüldüğü üzere çizelge şeklinde verilen veriler sütun grafiği ile de gösterilmek istenmiştir. Burada öğrencinin verilerin farklı gösterimleri arasındaki matematiksel ilişkiyi kurması beklenmektedir.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

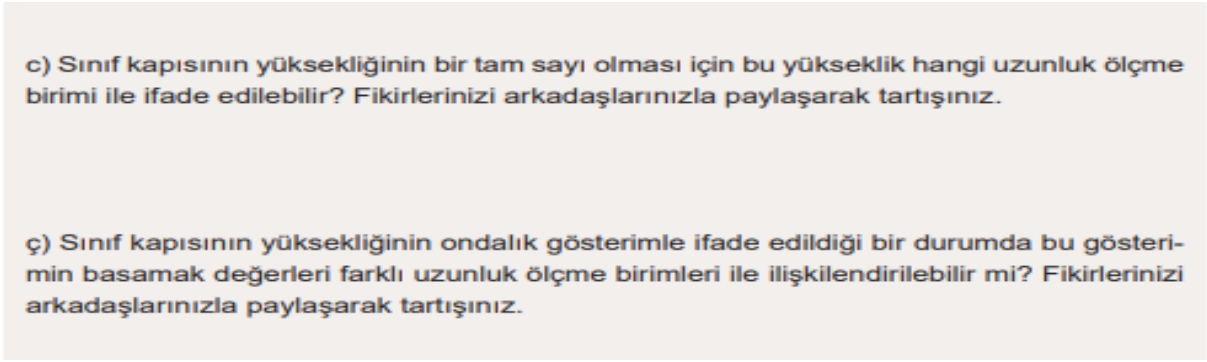
3.3. Kitapta Yer Alan Etkinliklerde Kavramlar Arası İlişkilendirmeye Ne Ölçüde Yer Verildiğine Dair Bulgular

6. sınıf Matematik kitabında yer alan etkinliklerde kavramları arası ilişkilendirmeye dair bulgular Çizelge 5'e işlenmiştir.

Çizelge 5. Temalarda Yer Alan Etkinliklerin Kavramlar Arası İlişkilendirme Sayıları

Temalar	Etkinlik Sayısı	Kavramlar Arası İlişkilendirme	%
1. TEMA	21	14	%66.6
2. TEMA	38	18	%47.3
3. TEMA	24	21	%87.5
4. TEMA	4	2	%50
Toplam	**87**	**55**	**%63.21**

Çizelge 5'e göre kavramlar arası ilişkilendirmeye en çok 3. Temada yer verildiği en az ise 2. Temada yer verildiği görülmüştür. Kitapta yer alan etkinliklerden kavramlar arası ilişkilendirmeye ilişkin örneğe aşağıda yer alan Şekil 3'te verilmiştir.


c) Sınıf kapısının yüksekliğinin bir tam sayı olması için bu yükseklik hangi uzunluk ölçme birimi ile ifade edilebilir? Fikirlerinizi arkadaşlarınızla paylaşarak tartışınız.

ç) Sınıf kapısının yüksekliğinin ondalık gösterimle ifade edildiği bir durumda bu gösterimin basamak değerleri farklı uzunluk ölçme birimleri ile ilişkilendirilebilir mi? Fikirlerinizi arkadaşlarınızla paylaşarak tartışınız.

Şekil 3. 6. Sınıf Matematik Ders Kitabı (1. Kitap) syf: 143 Etkinlik1:Uzunluk Ölçe Birimleri

Yukarıda sunulan Şekil 3'te görüldüğü üzere c şıkkında verilen etkinlikte uzunluk ölçme birimi olan yükseklik ile cebir konusu içerisinde yer alan tam sayılar arasındaki ilişkiden bahsedilmiştir. Yine d şıkkındaki etkinlikte ise uzunluk ölçme birimleri olan yükseklik ile cebir konusu içerisinde olan ondalık gösterim ve sayılar ve nicelikler teması içerisinde yer alan basamak değeri kavramları ile arasındaki ilişki sorularak kavramlar arası ilişkiye yer verilmiştir.

3.4. Kitapta Yer Alan Etkinliklerde Farklı Disiplinler Arası İlişkilendirmeye Ne Ölçüde Yer Verildiğine Dair Bulgular

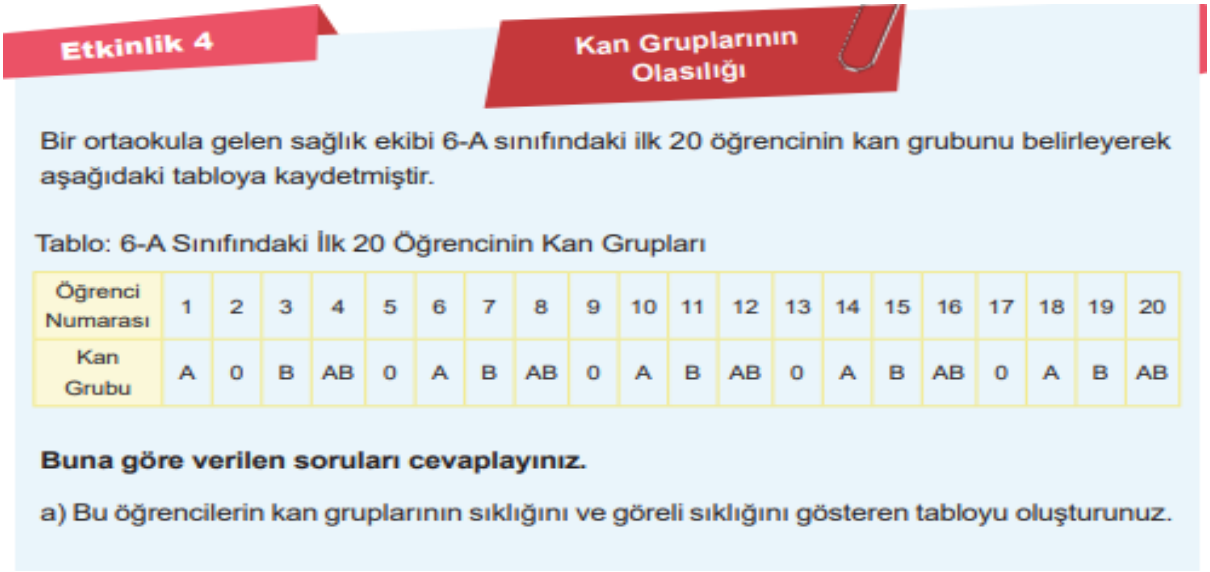
ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

6. sınıf Matematik kitabında yer alan etkinliklerde farklı disiplinler arası ilişkilendirmeye dair bulgular Çizelge 6'ya işlenmiştir.

Çizelge 6. Temalarda Yer Alan Etkinliklerin Farklı Disiplinler Arası İlişkilendirme Sayıları

Temalar	Etkinlik Sayısı	Farklı Disiplinler Arası İlişkilendirme	%
1. TEMA	21	4	%19.04
2. TEMA	38	8	%21.05
3. TEMA	24	3	%12.5
4. TEMA	4	1	%25
Toplam	**87**	**16**	**%18.39**

Çizelge 6'ya göre farklı disiplinler arası ilişkilendirme verilen etkinliklerin %25'inde yer verilerek 4. Temada yer almaktadır. En az ise verilen etkinliklerin %12.5 inde yer alarak 3. Temada farklı disiplinler arası ilişkilendirme yapılmıştır. Farklı disiplinler arası ilişkilendirmeye örnek Şekil 4'te verilmiştir.



Etkinlik 4

Kan Gruplarının Olasılığı

Bir ortaokula gelen sağlık ekibi 6-A sınıfındaki ilk 20 öğrencinin kan grubunu belirleyerek aşağıdaki tabloya kaydetmiştir.

Tablo: 6-A Sınıfındaki İlk 20 Öğrencinin Kan Grupları

Öğrenci Numarası	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Kan Grubu	A	0	B	AB	0	A	B	AB	0	A	B	AB	0	A	B	AB	0	A	B	AB

Buna göre verilen soruları cevaplayınız.

a) Bu öğrencilerin kan gruplarının sıklığını ve göreli sıklığını gösteren tabloyu oluşturunuz.

Şekil 4. 6. Sınıf Matematik Ders Kitabı (1. Kitap) syf:206 Etkinlik 4: Kan Gruplarının Olasılığı

Şekil 4'te verilen örnekte de görüldüğü üzere Fen Bilimleri dersine ait kan grupları konusu matematiksel problem cümlesinin bağlamı içerisinde verilerek farklı disiplinler arası ilişkilendirme yapılmıştır.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

2024-2025 yılları arasında ilk kez uygulanmaya başlanan TYMM araştırmacıların dikkatini oldukça çekmektedir. Yapılan bu çalışmada 2025-2026 yıllarında ilk kez okutulmaya başlanan 6. sınıf matematik kitabında yer alan etkinlikler matematiksel ilişkilendirme açısından derinlemesine incelenerek araştırmanın en dikkat çekici bulgusu, günlük hayatla ilişkilendirme düzeyinin %82,75 gibi oldukça yüksek bir oranda seyretmesidir. Özellikle 2 ve 4. temalarda bu oranın %97-100 aralığına ulaşması, matematiğin sadece soyut bir kurallar bütünü olmaktan çıkarılıp yaşamın bir parçası olarak sunulduğunu kanıtlamaktadır. Bu durum, alan yazında savunulan *"Matematiğin günlük hayatla bağdaştırılmasının öğrenci motivasyonunu artırdığı"* teziyle paralellik göstermektedir. Kan bağışı veya toplu taşıma gibi gerçekçi senaryolar üzerinden kurgulanan etkinlikler, öğrencinin bilgiyi hayatın içine adapte etmesine olanak tanımaktadır. Kavramların farklı gösterimleri (%66.6) ve kavramlar arası ilişkilendirme (%63.21) boyutlarında da anlamlı bir yoğunluk gözlemlenmiştir. Araştırma verilerinin sütun grafiğine dönüştürülmesi veya uzunluk ölçme birimlerinin ondalık gösterimlerle harmanlanması, öğrencilerin matematiği *"Birbiriyle ilgisiz kurallar yığını"* yerine "*Tutarlı bir sistem"* olarak algılamalarına yardımcı olacak niteliktedir. Özellikle 3. temanın her iki kategoride de %87.5 gibi yüksek bir oran sergilemesi, *"Sayılar ve Nicelikler*" alanında kavramsal derinliğin önemsendiğini ortaya koymaktadır. Buna karşın, farklı disiplinler arası ilişkilendirme düzeyi %18.39 ile diğer kategorilere göre oldukça geride kalmıştır. Kan grupları gibi Fen Bilimleri konularıyla kurulan bağlar nitelikli olsa da, bu türün tüm temalara dengeli dağılmadığı görülmektedir. Matematiğin fen, sosyal bilgiler veya sanat gibi alanlarda bir araç olarak kullanımı, öğrencinin evrensel bir bakış açısı kazanması için kritik öneme sahiptir. Bu düşük oran, müfredatın disiplinlerarası yaklaşımının etkinliklere tam anlamıyla yansıtılması noktasında geliştirilmeye muhtaç bir alan olduğunu göstermektedir. Yapılan çalışmada elde edilen bulgulara ışığında aşağıda yer alan çalışmaların yapılması önerilmektedir.

Etkinlik tasarımlarında matematiğin sadece kendi içinde veya günlük hayatta değil coğrafya, görsel sanatlar, spor bilimleri vb. diğer bilim dallarıyla olan etkileşimi daha fazla vurgulanarak disiplinler arası bağlar güçlendirilmelidir. Günlük hayatla ilişkilendirmedeki başarı, diğer ilişkilendirme türleri için de örnek teşkil etmelidir. Özellikle 1 ve 2. temalarda disiplinler arası bağlara daha fazla yer verilerek tematik denge sağlanmalıdır. Kavramların farklı gösterimleri arasındaki geçişler tablo ve grafiklerle sınırlı kalmamalıdır. Modelleme ve dijital araçları da kapsayacak şekilde genişletilerek görsel ve kavramsal çeşitlilik artırılabilir. Öğretmen rehber kitapları ile kitaptaki bu ilişkilendirme potansiyelinin sınıfta aktif bir beceriye dönüşebilmesi

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

için öğretmenlere, bu etkinlikleri nasıl derinleştirebileceklerine dair uygulama örnekleri sunulmalıdır.

KAYNAKÇA

[1] Bingölbali, E., & Coşkun, M. (2016). İlişkilendirme becerisinin matematik öğretiminde kullanımının geliştirilmesi için kavramsal çerçeve önerisi. *Eğitim ve Bilim, 41*(183), 233–249. http://dx.doi.org/10.15390/EB.2016.4764

[2] Coşkun, M. (2013). *Matematik derslerinde ilişkilendirmeye ne ölçüde yer verilmektedir?: Sınıf içi uygulamalarından örnekler* (Yayın No. 357654) [Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

[3] MEB. (2024). *Türkiye yüzyılı maarif modeli: Ortak metin*. MEB Yayınları. https://mufredat.meb.gov.tr/

[4] NCTM (2000). *Principles and standards for school mathematics*. The National Council of Teachers of Mathematics.

[5] Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Öneren Şendil, Ç., & Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi, 4*(1), 227–250. https://doi.org/10.33403/kuje.843306

[6] Yavuz-Mumcu, H. (2018). Matematiksel ilişkilendirme becerisinin kuramsal boyutta incelenmesi: Türev kavramı örneği. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT), 9*(2), 211–248. https://doi.org/10.16949/turkbilmat.379891

[7] Yılmaz, A., & Doğan, M. (2024). Yeni müfredat yaklaşımı: Bilgi odaklılıktan beceri odaklılığa geçiş süreci. *Uluslararası Eğitim Spektrumu Dergisi, 6*(1), 12–28.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

ÖZGÜRLÜK YAZARLARI FİLMİNİN VIRGINIA SATIR'İN AİLE SİSTEM YAKLAŞIMI ÇERÇEVESİNDE DEĞERLENDİRİLMESİ

AN EVALUATION OF THE FILM FREEDOM WRITERS WITHIN THE FRAMEWORK OF VIRGINIA SATIR'S FAMILY SYSTEM APPROACH

Yüksek Lisans Öğrencisi MEHMET EMRE GÜNAYDI[1], Doç. Dr. AYSEL ARSLAN[2], Yüksek Lisans Öğrencisi ALPEREN YİĞİT[3]

[1]Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, mehmetemregunaydi@gmail.com- ORCID ID: 0009-0000-8216-6917

[2] Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ayselarslan@cumhuriyet.edu.tr- ORCID ID: 0000-0002-8775-1119

[3]Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, alperentrtx@gmail.com- ORCID ID: 0009-0001-4638-1393

ÖZET

Bu çalışma, *Freedom Writers* filmini Virginia Satir'in Yaşantısal Aile Terapisi ve Aile Sistem Yaklaşımı perspektifinden incelemeyi amaçlamaktadır. Film, idealist bir öğretmen olan Erin Gruwell'in, suç oranının yüksek ve etnik çatışmaların yoğun olduğu bir lisede göreve başlamasıyla gelişen dönüşüm sürecini konu almaktadır. Sınıftaki öğrenciler çete şiddeti, yoksulluk, aile içi çatışma ve travma ortamlarında büyümüş, sistem tarafından dışlanmış ve değersizlik algısı geliştirmiş bireylerdir. Öğrenciler başlangıçta hem birbirlerine hem de öğretmene karşı önyargılı, saldırgan ve savunmacı bir tutum sergilemektedir. Satir'in kuramının temelinde yer alan özdeğer, şartsız kabul ve insani potansiyele duyulan inanç filmde belirgin biçimde gözlemlenmektedir. Öğrenciler *"Bizden bir şey olmaz"* ve "*Kimse bizi önemsemiyor"* inançlarıyla hareket ederken, Erin Gruwell'in tutarlı biçimde verdiği "Siz değerlisiniz" mesajı, Satir'in şartsız kabul ilkesinin sınıf ortamındaki yansımasıdır. Erin Gruwell, öğrencilerin davranışlarını kimliklerinden ayırarak değerlendirir. Çete üyeliği, öfke ya da saldırganlık gibi davranışların bireyin öz değerini tanımlamadığını vurgular. Bu yaklaşım, Satir'in hümanistik bakış açısıyla örtüşmektedir. Satir'in Buzdağı Modeli'ne göre görünen davranış, bireyin iç dünyasının yalnızca küçük bir parçasıdır. Filmdeki ırkçı öfke patlamaları ya da saldırgan tepkiler; yüzeyde görünen davranışlardır. Ancak bu davranışların altında kayıp, güvensizlik, travma ve değersizlik duyguları yatmaktadır. Erin'in öğrencilere günlük

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

yazdırması, buzdağının görünmeyen kısmına ulaşma çabasının somut bir örneğidir. Yazı aracılığıyla öğrenciler travmalarını, korkularını ve umutlarını ifade etmiş; böylece içsel farkındalık ve iyileşme süreci başlamıştır. Filmde dikkat çeken bir diğer unsur ise öğrencilerin büyük çoğunluğunun parçalanmış, şiddet içeren ya da ihmalkâr aile sistemlerinden gelmesidir. Satir'in aileyi bireysel değil, bütüncül bir sistem olarak ele alan yaklaşımı burada anlam kazanmaktadır. Erin Gruwell, sınıfı bir mikro aile sistem**i** haline dönüştürmüş; güven, açık iletişim, aidiyet ve saygı temelli bir ortam oluşturmuştur. Satir'in sağlıklı aile modeli; açık iletişim, esnek kurallar ve yüksek öz-değer ile açıklanır. Filmde sınıf ortamının zamanla bu özellikleri kazandığı görülmektedir. Öğrenciler arasında empati gelişmiş, önyargılar azalmış ve bireysel sorumluluk bilinci artmıştır. Sonuç olarak film, insanın değişim ve dönüşüm kapasitesine güçlü bir vurgu yapmaktadır. Çetecilikten bireysel kimliğe, kurban rolünden sorumluluk bilincine, sessizlikten ifade özgürlüğüne doğru yaşanan dönüşüm; Satir'in değişim odaklı kuramıyla örtüşmektedir. Bu bağlamda *Freedom Writers*, yalnızca bir eğitim hikâyesi değil özdeğerin yeniden inşası, sistemsel dönüşüm ve insani potansiyelin açığa çıkışı üzerine güçlü bir örnek niteliğindedir.

Anahtar Kelimeler: Satir, Özdeğer, Aile Sistem Yaklaşımı, Şartsız Kabul, Değişim ve Dönüşüm

ABSTRACT

This study aims to examine the film Freedom Writers from the perspective of Virginia Satir's Experiential Family Therapy and Family Systems Approach. The film focuses on the transformation process of Erin Gruwell, an idealistic teacher, who begins working at a high school with a high crime rate and intense ethnic conflicts. The students in the class are individuals who have grown up in environments of gang violence, poverty, family conflict, and trauma, and have developed feelings of worthlessness due to being excluded by the system. Initially, the students exhibit prejudiced, aggressive, and defensive attitudes towards each other and the teacher. Self-worth, unconditional acceptance, and belief in human potential, which are fundamental to Satir's theory, are clearly observed in the film. While the students act with the beliefs of "We're useless" and "Nobody cares about us," Erin Gruwell's consistent message of "You are valuable" is a reflection of Satir's principle of unconditional acceptance in the classroom environment. Erin Gruwell evaluates the students' behaviors by separating them from their identities. She emphasizes that behaviors such as gang membership, anger, or aggression do not define an individual's self-worth. This approach aligns with Satir's humanistic

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

perspective. According to Satir's Iceberg Model, visible behavior is only a small part of an individual's inner world. The racist outbursts of anger or aggressive reactions in the film are surface behaviors. However, beneath these behaviors lie feelings of loss, insecurity, trauma, and worthlessness. Erin's practice of having the students write journals is a concrete example of her effort to reach the unseen part of the iceberg. Through writing, the students expressed their traumas, fears, and hopes; thus, a process of inner awareness and healing began. Another striking element in the film is that the vast majority of the students come from broken, violent, or neglectful family systems. Satir's approach, which views the family not as an individual entity but as a holistic system, gains meaning here. Erin Gruwell transformed the classroom into a micro-family system, creating an environment based on trust, open communication, belonging, and respect. Satir's healthy family model is characterized by open communication, flexible rules, and high self-esteem. The film shows that the classroom environment gradually acquired these characteristics. Empathy developed among the students, prejudices decreased, and a sense of individual responsibility increased. In conclusion, the film strongly emphasizes the human capacity for change and transformation. The transformation from gang activity to individual identity, from victimhood to a sense of responsibility, and from silence to freedom of expression aligns with Satir's change-oriented theory. In this context, Freedom Writers is not merely an educational story; it serves as a powerful example of the reconstruction of self-worth, systemic transformation, and the unleashing of human potential.

Keywords: Satir, Self-Worth, Family Systems Approach, Unconditional Acceptance, Change and Transformation

1. GİRİŞ

Özgürlük Savaşçıları filmi, yalnızca pedagojik bir başarı öyküsü değildir. Film, bireysel travmaların ve kolektif nefretin hüküm sürdüğü bir ekosistemde sistemsel bir müdahalenin ne denli hayati sonuçlar doğurabileceğini gösteren kapsamlı bir vaka analizidir. Filmin arka planında, suç oranlarının yüksek olduğu, etnik kutuplaşmanın gündelik hayatın bir parçası haline geldiği ve gençlerin hayatta kalma mücadelesini çete aidiyetleri üzerinden tanımladığı bir lise ortamı yer almaktadır. Bu kaotik yapı içerisinde göreve başlayan Erin Gruwell, sadece müfredat odaklı bir eğitim sorunuyla karşılaşmıştır. Ayrıca Gruwell okuldaki öğrencilerin sistem tarafından dışlanmış, *"Umutsuz Vaka"* olarak nitelendirilmiş ve derin bir yabancılaşma yaşadıklarını belirlemiştir.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Filmde aslında öğrenciler sisteme karşı direnç göstermektedir. Virginia Satir'in aile sistem yaklaşımı çerçevesinden bakıldığında bu öğrencilerin sergilediği direnç ve saldırganlık, aslında işlevsiz bir çevrenin ve parçalanmış aile yapılarının birey üzerindeki yansımalarıdır. Öğrenciler, hayatlarını kuşatan şiddet sarmalı nedeniyle hem kendilerine hem de *"Öteki"* olarak tanımladıkları herkese karşı katı savunma mekanizmaları geliştirmişlerdir. Bu çalışmada analiz edilecek temel problemler şunlardır:

- ✓ ***Etnik ve Sosyal Kutuplaşma:*** Öğrencilerin birbirlerine ve otorite figürlerine karşı geliştirdikleri, hayatta kalma güdüsüyle beslenen yoğun ırkçı önyargılar ve saldırgan iletişim biçimleri
- ✓ ***Derin Travmatik Yaşantılar:*** Çete şiddeti, kayıplar ve aile içi çatışmaların neden olduğu, ancak buzdağının altında bastırılmış halde bekleyen psikolojik yaralar
- ✓ ***Düşük Özdeğer Algısı:*** Bireylerin "bizden bir şey olmaz" ve "kimse bizi önemsemiyor" şeklinde kristalleşen, kendilerini sistemin kurbanı olarak gören sınırlayıcı inanç kalıpları
- ✓ ***İşlevsiz Sistemlerin Mirası:*** Parçalanmış ve ihmalkâr aile ortamlarından gelen öğrencilerin, güven duygusunu tamamen yitirmiş olmaları nedeniyle geliştirdikleri aşırı savunmacı tutumlar
- ✓ ***İfade ve İletişim Engelleri:*** Duyguların ve gerçek düşüncelerin bastırıldığı, bunun yerine öfke patlamalarının birincil iletişim dili haline geldiği sağlıksız etkileşim örüntüleri

2. VİRGİNİA SATİR'İN KURAMSAL TEMELLERİ

2.1. Özdeğer Kavramı

Virginia Satir'in sistem yaklaşımının merkezinde yer alan özdeğer kavramı, bireyin kendine ilişkin geliştirdiği içsel değer duygusunu ve öz saygısını ifade eder. Satir'e göre özdeğer, bireyin tüm yaşam enerjisinin, iletişim biçimlerinin ve davranışlarının kaynağıdır. Bireyin özdeğer duygusu düşük olduğunda, hayatta kalabilmek için savunmacı bir duruş sergiler ve dış dünyaya karşı *"İletişimsel Maskeler"* takınır. Filmdeki öğrencilerin *"Bizden bir şey olmaz"* ve *"Kimse bizi önemsemiyor"* şeklindeki ifadeleri, kuramsal düzlemde düşük özdeğer algısının en somut ve yıkıcı ifadeleridir. Bu inanç yapısı, öğrencilerin kendi potansiyellerini görmelerini engelleyen ve onları kaçınılmaz bir başarısızlık döngüsüne hapseden zihinsel bir bariyer işlevi görmektedir.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Düşük özdeğer, bireyi sadece kendi içine kapatmakla kalmaz, aynı zamanda çevresindeki sistemi de kaotik bir hale getirmektedir. Satir'in yaklaşımında, özdeğeri düşük bireyler kendilerini değersiz hissettiklerinde bu hissi bastırmak adına saldırganlık ya da aşırı uyum gibi işlevsiz tutumlara yönelirler. Filmdeki öğrencilerin başlangıçta sergiledikleri ırkçı çıkışlar ve çatışmacı tavırlar, aslında içlerindeki *"Yetersizlik"* ve *"Görülmeme"* korkusunun bir dışavurumudur. Gruwell'in müdahalesi bu noktada Satir'in temel öğretisiyle örtüşmektedir. Sistemsel bir değişim için öncelikle bireyin kendi içindeki *"Değerli Olma"* çekirdeğinin uyandırılması gerekmektedir. Öğrencilerin kendilerini değerli hissetmeye başladıkları andan itibaren, dışsal savunma mekanizmalarının yerini gerçek kendilik ifadelerine bırakması, özdeğerin iyileştirici gücünü akademik olarak kanıtlar niteliktedir.

2.2. Buzdağı Modeli

Satir'in *"Buzdağı Modeli"* insan davranışlarını ve içsel yaşantılarını anlamlandırmak için kullanılan en temel metaforik araçlardan biridir. Bu modele göre, bir bireyin dışarıdan gözlemlenebilen davranışları (öfke, şiddet, sessizlik, kayıtsızlık), buzdağının suyun üzerinde kalan ve toplam hacmin yalnızca küçük bir kısmını oluşturan görünür bölümü olarak Kabul edilmektedir. Suyun altında kalan geniş ve derin kısımda ise bireyin duyguları, duyguları hakkındaki duyguları, algıları, beklentileri, özlemleri ve en temelde özbenliği yer almaktadır. Satir, sağlıklı bir değişim için buzdağının altındaki bu katmanlara inilmesi gerektiğini savunur. Çünkü suyun üzerindeki davranış, alt katmanlardaki çatışmaların bir sonucudur.

Filmdeki atmosferi bu modelle değerlendirdiğimizde; sınıftaki ırkçı öfke patlamaları, sıraların arasına örülen görünmez duvarlar ve öğretmene karşı sergilenen saldırgan direnç buzdağının *"Davranış"* katmanıdır. Bu davranışların hemen altında, toplumsal dışlanmışlığın yarattığı öfkenin altında sevdiklerini çete savaşlarında kaybetmiş olmanın verdiği derin yas ve korku yatmaktadır. En dipte ise her insanın ortak ihtiyacı olan *"Kabul Görme", "Sevilme"* ve *"Güvende Olma*" özlemi yatmaktadır. Gruwell, öğrencilerin sadece suyun üzerindeki hırçın davranışlarına odaklanmak yerine buzdağının derinliklerindeki bu insani ihtiyaçlara yönelmiştir. Buzdağının alt katmanlarındaki travma ve umutsuzlukla temas kurulması, öğrencilerin savunmalarını indirerek otantik benliklerini ortaya çıkarmalarına zemin hazırlamıştır. Bu süreç, Satir'in kuramında *"Yaşantısal Düzeyde Temas"* olarak adlandırılan ve değişimin fitilini ateşleyen kritik aşamadır.

2.3. İletişim Kalıpları ve İnsani Potansiyel

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Satir, insanın özünde iyileşme ve büyüme kapasitesine (İnsani Potansiyel) sahip olduğuna dair sarsılmaz bir hümanistik inanç taşımaktadır. Ona göre iletişim, bireyin iç dünyasını dış dünyaya bağlayan en temel kanaldır ve sistemin sağlığı, bu kanalların açıklığıyla doğru orantılıdır. Sağlıksız sistemlerde bireyler, özdeğerlerini korumak adına suçlayıcı, kaçınmacı veya aşırı mantıklı gibi işlevsiz iletişim kalıpları geliştirirler. Bu kalıplar, gerçek duyguların paylaşılmasını engelleyerek sistem içindeki kopukluğu ve çatışmayı artırır. Filmdeki öğrenci grubu, bu işlevsiz kalıpların en uç noktasında yani saldırgan ve kapalı bir iletişim örüntüsü içinde sıkışıp kalmışlardır.

Gruwell'in sınıfa getirdiği yaklaşım, Satir'in bu insani potansiyel vizyonunun bir yansıması olarak görülmektedir. Gruwell, öğrencilerin mevcut yıkıcı davranışlarının onların değişmez doğası değil, içinde bulundukları sistemin bir sonucu olduğuna inanmaktadır. Bu inançla, sınıf içindeki katı ve geçirimsiz iletişim bariyerlerini esnetmeye çalışmıştır. Satir'in kuramında *"Sağlıklı İletişim"*, bireyin içsel yaşantısı ile dışsal ifadesinin uyumlu olması durumudur. Gruwell, öğrencilere kendi hikâyelerini anlatma ve duygularını dürüstçe paylaşma alanı açarak, onları bu uyumlu iletişim yoluna sevk etmiştir. İnsani potansiyelin açığa çıkması için gerekli olan bu değişim odaklı süreç, öğrencilerin sadece akademik olarak değil, birer insan olarak yeniden doğuşlarını temsil eden sistemsel bir dönüşümdür.

3. FİLMDEKİ SAHNELERİN VE SÜREÇLERİN ANALİZİ

3.1. Şartsız Kabul ve "Değerlisiniz" Mesajı

Filmde dönüşümün en önemli katalizörü, Gruwell'in öğrencilerle kurduğu ilişkinin niteliğidir. Satir'in kuramında iyileşmenin temel şartı olan *"Şartsız Kabul",* Gruwell'in pedagojik tutumunun merkezinde yer alır. Gruwell, öğrencilerin geçmişlerini, ait oldukları çeteleri ya da sergiledikleri akademik ilgisizliği bir yargılama aracı olarak kullanmaz. Aksine, davranışı bireyin öz kimliğinden ayırarak değerlendirir. Satir'in perspektifinden bakıldığında bu ayrım, bireyin savunma mekanizmalarını devre dışı bırakmasını sağlayan en güçlü müdahaledir. Öğrenciye, *"Yaptığın şey hatalı olabilir ama sen bir insan olarak değerlisin."* mesajının tutarlı bir şekilde verilmesi daha önce sadece *"Suçlu"* veya *"Başarısız"* olarak etiketlenmiş gençler için devrim niteliğinde bir yaşantıdır.

Bu *"Değerlisiniz"* mesajı, öğrencilerin kendi özdeğerlerini yeniden inşa etmeye başladıkları temel taşıdır. Daha önce otorite figürleri tarafından sürekli reddedilen veya yok sayılan öğrenciler, Gruwell'in onlara duyduğu bu sarsılmaz inanç karşısında şaşkınlık ve direnç gösterseler de, zamanla bu güvenli alana teslim olurlar. Koşulsuz kabul gördükleri bu mikro

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

sistemde, kendilerini korumak için kullandıkları *"Sert Çocuk"* maskelerinin artık gerekli olmadığını fark ederler. Satir'in vurguladığı gibi, birey gerçekten *"Görüldüğünü*" ve *"Kabul Edildiğini"* hissettiğinde içsel kaynaklarını büyüme ve değişim için kullanmaya başlar. Gruwell'in tutumu, öğrencilerin *"Bizden bir şey olmaz."* diyen iç seslerini, *"Ben değerliyim ve başarabilirim."* diyen yeni bir iç sesle değiştirmelerine imkan tanımıştır.

3.2. Buzdağının Altına İniş: Günlüklerin Rolü

Filmde değişimin en somut ve kuramsal açıdan en zengin süreci, öğrencilere günlük yazdırılmasıdır. Bu eylem, Satir'in Buzdağı Modeli'nin pratikteki mükemmel bir uygulamasıdır. Öğrenciler başlangıçta sadece öfke dolu birer kabuk gibidirler. Ancak günlük tutma süreci, bu kabuğun altındaki bastırılmış duyguların, yasların, hayallerin ve travmaların kağıda dökülmesine olanak sağlamıştır. Yazı, buzdağının görünmeyen kısmına inen bir asansör görevi görmüştür. Öğrenciler her gün deneyimledikleri şiddeti, kaybettikleri arkadaşlarını ve aile içi çatışmalarını yazdıkça, buzdağının en derinindeki katmanlara, yani gerçek duygularına ve özlemlerine ulaşmışlardır.

Yazma eyleminin iyileştirici gücü şu kuramsal süreçleri tetiklemiştir:

- ✓ ***İçsel Farkındalık ve İsimlendirme:*** Öğrenciler, sadece hissettikleri öfkeyi değil, o öfkenin altındaki korkuyu ve kederi isimlendirmeye başlamışlardır. Bu durum, Satir'in vurguladığı *"Kendilikle Temas"* sürecidir.
- ✓ ***Duygusal Katarsis:*** Yıllardır içe atılmış, dile getirilmesi tehlikeli bulunan travmalar günlükler aracılığıyla ifade edilerek bireysel bir sağaltım sağlanmıştır. Sessizliğe gömülmüş olan acılar, ifade alanı bulduğunda yıkıcı gücünü kaybetmeye başlar.
- ✓ ***Görünür Olma Özlemi:*** Günlüklerin okunması (öğrencilerin rızasıyla), onların hayatlarında ilk kez bir başkası tarafından gerçekten anlaşılmalarını sağlamıştır. Bu, buzdağının en dibindeki *"Bağ Kurma"* özleminin karşılanmasıdır.

Günlükler, yüzeysel saldırganlığın altındaki savunmasız ve yaralı insanı ortaya çıkararak, sınıf içindeki iletişimin *"Savunmacı*" düzeyden *"Yaşantısal ve Derin"* düzeye evrilmesine hizmet etmiştir.

3.3. Sınıfın Bir Mikro Aile Sistemi Olarak Dönüşümü

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Filmdeki öğrencilerin neredeyse tamamı, Satir'in *"Kapalı ve İşlevsiz* olarak tanımlayabileceği, şiddetin, ihmalin veya parçalanmışlığın hakim olduğu aile yapılarından gelmektedir. Bu gençler için aile, bir güven limanı değil, bir tehdit veya boşluk kaynağıdır. Satir'e göre sistem, parçaların toplamından daha büyük ve karmaşık bir bütündür. Gruwell, sınıftaki bu *"Yaralı Parçaları"* bir araya getirerek, Satir'in idealize ettiği *"Sağlıklı Aile Sistemi"* modeline uygun yeni bir mikro sistem inşa etmiştir.

Bu yeni sistemin oluşumu, öğrencilerin birbirlerine karşı geliştirdikleri empati ile mümkün olmuştur. Başlangıçta birbirlerini *"Düşman Etnik Gruplar"* olarak gören öğrenciler, ortak travmalarını paylaştıkça aralarındaki katı sınırlar esnemeye başlamıştır. Satir'in sağlıklı aile modeli şu özelliklerle tanımlanır:

- ✓ ***Açık İletişim:*** Duyguların dürüstçe, yargılanmadan paylaşıldığı bir ortam. Sınıf, sokaktaki sessizlik yasasının aksine, her sesin duyulduğu bir platforma dönüşmüştür.
- ✓ ***Esnek Kurallar:*** Katı ırksal bariyerler ve çete yasaları yerini, karşılıklı saygıya ve bireysel farklılıkların kabulüne dayalı esnek kurallara bırakmıştır.
- ✓ ***Yüksek Özdeğer ve Aidiyet:*** Çete üyeliğinin sağladığı sahte aidiyet hissi yerini, akademik bir topluluğun ve *"Özgürlük Savaşçıları"* ailesinin bir parçası olmanın verdiği gerçek ve onurlu bir aidiyete bırakmıştır.

Bu dönüşüm sayesinde sınıf, dış dünyanın kaosu karşısında bireylerin kendilerini gerçekleştirebildikleri güvenli bir sığınak haline gelmiştir. Satir'in sistem teorisinde olduğu gibi sistemin içindeki etkileşimler değiştikçe o sistemi oluşturan bireylerin kaderi de değişmiştir.

4. SİSTEMSEL DÖNÜŞÜM VE SONUÇ

Özgürlük Savaşçıları filminde sergilenen süreç, Satir'in yaşantısal yaklaşımının temel iddialarını doğrulayan sistemsel bir zaferdir. Öğrencilerde gözlemlenen değişim, geçici bir davranış değişikliği değil özdeğerin yeniden inşasıyla tetiklenen kalıcı bir karakter ve sistem dönüşümüdür. Bu süreçte yaşanan kritik dönüşüm aşamaları şunlardır:

- ✓ ***Kurban Rolünden Sorumluluk Bilincine Geçiş:*** Öğrenciler, artık hayatlarının sadece sokaklar veya ailevi travmalar tarafından belirlenmediğini, kendi hikâyelerini yazabileceklerini (hem günlüklerde hem de hayatta) fark ederek özneleşmişlerdir.
- ✓ ***Sessizliğin Kırılması ve İfade Özgürlüğü:*** Travmanın yarattığı felç edici sessizlik, yerini kendi sesini bulan ve bu sesi dünyaya duyuran "yazar" kimliğine bırakmıştır.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

- ✓ ***Çete Aidiyetinden Bireysel Kimliğe:*** Kolektif nefretin birer neferi olmaktan çıkan gençler, kendi biricik hikâyeleri ve değerleri olan özgün bireyler haline gelmişlerdir.
- ✓ ***Yüksek Öz-Değer İnşası:*** "Bizden bir şey olmaz" şeklindeki yerleşik inanç, akademik başarı ve karşılıklı onay ile yıkılmış; yerine yüksek bir benlik saygısı ve geleceğe dair umut yerleşmiştir.
- ✓ ***Esnek Kurallar ve Empati Kültürü:*** Sınıf içinde kurulan bu yeni mikro aile sistemi, farklılıkların bir tehdit değil, zenginlik olarak görüldüğü, empati temelli bir toplumsal model sunmuştur.

Film genel olarak değerlendirildiğinde Gruwell'in sınıfı, Satir'in öngördüğü insani potansiyelin uygun şartlar altında nasıl filizlenebileceğini gösteren bir laboratuvar niteliğindedir. Öğrencilerin kimlik ve kişiliklerinde özdeğerin yeniden inşası ve sistemdeki kapalı olan iletişim kanallarının açık olarak yeniden tesis edilmesi, sonucunda en *"Umutsuz"* görünen vakalarda bile mucizevi dönüşümlerin kapısının aralandığını göstermektedir. Bu bağlamda Özgürlük Savaşçıları filmi sistemsel bir müdahalenin bireyi kurban rolünden kurtarıp kendi hayatının mimarı yapabileceğini kanıtlayan eşsiz bir örnektir.

KAYNAKÇA

[1] LaGravenese, R. (2007). *Freedom Writers (Özgürlük Yazarları)* [Film]. Paramount Pictures.

[2] Satir, V. (1988). *The new peoplemaking.* Science and Behavior Books.

[3] Satir, V., Banmen, J., Gerber, J., & Gomori, M. (1991). *The Satir model: Family therapy and beyond.* Science and Behavior Books.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

MUHTEŞEM MÜNAZARACILAR FİLMİNDE TOPLUMSAL AYRIMCILIĞA KARŞI BİREYSEL GÜÇLENME: ÖZ-YETERLİK, KİMLİK GELİŞİMİ VE İNSANCIL PSİKOLOJİ BAĞLAMINDA BİR ANALİZ

INDIVIDUAL EMPOWERMENT AGAINST SOCIAL DISCRIMINATION IN THE FILM THE GREAT DEBATERS: AN ANALYSIS IN THE CONTEXT OF SELF-EFFICACY, IDENTITY DEVELOPMENT, AND HUMANISTIC PSYCHOLOGY

Yüksek Lisans Öğrencisi ALPEREN YİĞİT[3], Doç. Dr. AYSEL ARSLAN[2], Yüksek Lisans Öğrencisi MEHMET EMRE GÜNAYDI[3]

[1]Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, alperentrtx@gmail.com- ORCID ID: 0009-0001-4638-1393

[2] Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ayselarslan@cumhuriyet.edu.tr- ORCID ID: 0000-0002-8775-1119

[2]Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, mehmetemregunaydi@gmail.com- ORCID ID: 0009-0000-8216-6917

ÖZET

Bu çalışma, *"Muhteşem Münazaracılar"* filmini toplumsal ayrımcılık karşısında bireyin güçlenme süreci ve kimlik gelişimi açısından psikolojik bir çerçevede ele almayı amaçlamaktadır. Film, 1930'lu yıllarda ırkçı baskının yoğun olduğu bir ortamda eğitim gören Wiley College öğrencilerinin düşünsel gelişimlerini ve kendilerini ifade etme mücadelesini konu almaktadır. Öğrencilerin yaşadığı dışlanma deneyimleri, onları yalnızca başarıya değil aynı zamanda kendi değerlerini fark etmeye yönelten bir dönüşüm sürecine taşımaktadır. Bu bağlamda çalışma, Bandura'nın öz-yeterlik kavramı ile Erikson'un kimlik gelişimi yaklaşımını birlikte değerlendirerek öğrencilerin yaşadığı psikolojik değişimi incelemektedir. Münazara eğitmeni Melvin B. Tolson, öğrencilerin içlerindeki potansiyeli ortaya çıkarmalarına rehberlik eden güçlü bir figür olarak öne çıkmaktadır. Tolson'un öğrencilerine duyduğu güven ve onlara kazandırdığı düşünsel disiplin, gençlerin kendilerine bakışını köklü biçimde değiştirmektedir. Filmde James Farmer Jr., Samantha Booke ve Henry Lowe gibi karakterler, başlangıçta taşıdıkları korku, yetersizlik ve çekingenlik duygularını zamanla eleştirel düşünme becerisi ve özgüvenle dönüştürmektedir. Grup içindeki dayanışma, yalnızca bireysel başarıyı değil, ortak bir kimlik duygusunu da beslemektedir. Bu süreç, bireyin başkalarıyla kurduğu ilişki sayesinde

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

psikolojik olarak nasıl güçlendiğini açık biçimde göstermektedir. Yapım, ayrımcılığın birey üzerinde bıraktığı duygusal izleri görünür kılarken, eğitimin dönüştürücü etkisini de ön plana çıkarmaktadır. Filmde kazanılan başarı, bir yarışmadan çok daha fazlasını temsil etmekte; bireyin kendini ifade edebilmesi ve toplum içinde yer edinmesi anlamına gelmektedir. Öğrencilerin yaşadığı değişim, özgüven kazanmalarıyla birlikte söz sahibi olma cesaretini de beraberinde getirmektedir. Sonuç olarak bu çalışma, dezavantajlı koşullar altında yetişen genç bireylerin düşünsel mücadele yoluyla kimlik kazanmalarını ve psikolojik açıdan güçlenmelerini bütüncül bir bakışla ele almaktadır. Film, bireysel gelişim ile toplumsal dönüşüm arasındaki bağı görünür kılan güçlü bir anlatı olarak değerlendirilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Kimlik gelişimi, Öz-Yeterlik, Özgüven, Psikolojik Dayanıklılık, Ayrımcılık.

.

ABSTRACT

This study aims to examine the film *"The Greatest Debaters*" within a psychological framework, focusing on the process of empowerment and identity development in the face of social discrimination. The film depicts the intellectual development and struggle for self-expression of Wiley College students in the 1930s, an environment marked by intense racial oppression. The students' experiences of exclusion lead them to a transformative process that not only strives for success but also helps them realize their own worth. In this context, the study examines the psychological changes experienced by the students by considering Bandura's concept of self-efficacy and Erikson's approach to identity development. Debate instructor Melvin B. Tolson stands out as a powerful figure guiding students to unleash their potential. Tolson's trust in his students and the intellectual discipline he instills in them fundamentally change the young people's self-perception. In the film, characters such as James Farmer Jr., Samantha Booke, and Henry Lowe transform their initial feelings of fear, inadequacy, and shyness into critical thinking skills and self-confidence over time. Solidarity within the group fosters not only individual success but also a shared sense of identity. This process clearly demonstrates how an individual is psychologically strengthened through the relationships they build with others. The film highlights the transformative effect of education while making visible the emotional scars left by discrimination on the individual. Success in the film represents much more than just a competition; it signifies the individual's ability to express themselves and find their place within society. The change experienced by the students brings with it self-confidence and the courage to have a voice. In conclusion, this study

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

addresses, from a holistic perspective, how young individuals growing up in disadvantaged conditions gain identity and become psychologically stronger through intellectual struggle. The film is considered a powerful narrative that makes visible the link between individual development and social transformation.

Keywords: Identity development, Self-efficacy, Confidence, Psychological resilience, Discrimination.

1. GİRİŞ

Sinema, toplumsal ayrımcılığın bireysel ve kolektif psikoloji üzerindeki etkilerini en güçlü biçimde yansıtan sanatsal araçlardan biridir. Denzel Washington'un yönettiği ve başrolünde oynadığı Muhteşem Münazaracılar *(The Great Debaters, 2007)* filmi, 1935 Teksas'ında Jim Crow yasalarının hüküm sürdüğü bir dönemde, küçük bir siyah kolej olan Wiley College'ın münazara takımının yükselişini anlatmaktadır. Film, yalnızca bir spor müsabakası veya akademik başarı öyküsü değil aynı zamanda ırkçılık karşısında bireyin iç dünyasında yaşanan derin dönüşümü, korkudan özgüvene, sessizlikten ses çıkarmaya giden psikolojik yolculuğu merkeze almaktadır.

Muhteşem Münazaracılar filmi bu çalışma kapsamında Albert Bandura'nın öz-yeterlik kuramı, Erik Erikson'un psikososyal gelişim modelindeki kimlik gelişimi evresi ve Carl Rogers'ın insancıl yaklaşımı ekseninde çok boyutlu olarak incelenmektedir. Bandura'nın öz-yeterlik kaynakları, Tolson'un *"Hot Spot*" eğitim yöntemiyle birebir örtüşmektedir. Erikson'un *"Kimlik ve Rol Karmaşası"* aşaması, öğrencilerin münazara sahnesinde kendilerini yeniden tanımlama sürecini açıklamaktadır. Rogers'ın *"Koşulsuz Olumlu Kabul*" ilkesi ise Tolson'un mentorluğunun temelini oluşturmaktadır. Bu üç kuram birlikte, dezavantajlı koşullardaki genç bireylerin nasıl psikolojik olarak güçlendiğini ve toplumsal direniş geliştirdiğini bütüncül biçimde aydınlatmaktadır. Çalışmanın amacı, filmin günümüz eğitim ve psikoloji tartışmalarına da ışık tutan evrensel mesajını vurgulamaktır.

2. KONU ÖZETİ VE BAĞLAMSAL ARKA PLAN

Film, 1935 yılında Teksas'ın Marshall kentinde, Wiley College'da geçer. Tarihsel olarak gerçek olaylara dayanan yapım, Melvin B. Tolson'un (Denzel Washington) önderliğinde kurulan siyah münazara takımının, beyaz kolejlere karşı verdiği mücadeleyi konu alır. Takımın çekirdeğini oluşturan James Farmer Jr. (Denzel Whitaker – 14 yaşındaki dahi), Samantha Booke (Jurnee

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Smollett – ilk kadın münazaracı) ve Henry Lowe (Nate Parker) gibi öğrenciler, başlangıçta toplumsal dışlanma, korku ve yetersizlik duygusuyla boğuşmaktadır.

Tolson, sadece münazara koçu değil aynı zamanda gizli sendika örgütleyicisidir. Takım, yerel zaferlerden sonra Harvard Üniversitesi ile tarihin ilk siyah-beyaz karma münazarasına davet edilir. Yol boyunca linç olaylarına tanıklık, polis şiddeti ve ırkçı aşağılamalarla karşılaşırlar. Ancak her zorluk, onları daha güçlü kılar. Film, münazaranın *"Kan Sporu"* olduğunu vurgulayarak, sözün silah olduğu bir mücadele alanını yaratır. Bu bağlamda film, biyopolitik bir baskı düzeni yerine, ırkçı toplumsal determinizme karşı bireysel ve kolektif direnişi anlatır.

3. KURAMSAL ÇERÇEVE

3.1. Albert Bandura: Öz-Yeterlik

Bandura'ya göre öz-yeterlik, bireyin belirli bir davranışı başarıyla gerçekleştirebileceğine dair inancıdır ve dört kaynaktan beslenmektedir. Bunlar: Ustalık deneyimleri, vekâleten öğrenme, sözel ikna ve fizyolojik-duygusal durumlar olarak ifade edilmektedir. Tolson'un *"Hot Spot"* yöntemi, öğrencilerin doğrudan ustalık yaşamalarını sağlamaktadır. Tolson'un kendisi model olur, sürekli cesaretlendirir ve korkuyu kontrol etmeyi öğretmektedir.

3.2. Erik Erikson: Kimlik Gelişimi

Erikson'un psikososyal gelişim kuramı sekiz evreden oluşmakta olup ergenlik dönemi *"Kimlik ve Rol Karmaşası"* evresi olarak ifade edilmektedir. Filmdeki gençler, münazara sayesinde *"Ben kimim*?" sorusuna cevap bulmaktadır. Pasif kurban rolünden aktif özne rolüne geçerek aktivist bir kimlik geliştirmektedir.

3.3. Carl Rogers: İnsancıl Yaklaşım

Rogers'a göre birey, koşulsuz olumlu kabul gördüğünde gerçek benliğini gerçekleştirebilir. Tolson, öğrencilerine sistemin asla vermediği bu kabulü sunarak onların potansiyelini görür. Onları yargılamaz ve gelişimlerini destekler. Bu sayede korku ve yetersizlik yerini özgüven ve kendini gerçekleştirme düzeyine erişmelerini sağlamaktadır.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Çizelge 1. Filmdeki Temalara İlişkin Ayrıntılı Bilgiler

Tema	Sahne Dakikası	Diyalog/Alıntı	Kuramsal Bağlantı
Öz-yeterlik ve ustalık deneyimi	00:14:25	"Debate is blood sport. It is combat. Your weapons are words." (Tolson)	Bandura – Ustalık deneyimleri + Sözel İkna
Psikolojik kölelikten uyanış	00:40:05	Tolson'un Willie Lynch konuşması	Bandura – Duygusal durum kontrolü Erikson – Kimlik krizi
Irk travması ve bireysel uyanış	01:10:10	"...I saw the fear in their eyes." (James – linç sonrası)	Erikson – Kimlik vs. rol karmaşası
Kadın kimliği ve güçlenme	00:57:40	Samantha'nın "The time for justice is always right now!" konuşması	Rogers – Koşulsuz kabul + Bandura Model alma
Grup dayanışması ve kolektif kimlik	01:27:50	Takımın Oklahoma ve Harvard yolculuğu	Erikson – Kimlik gelişimi
Final zaferi ve kendini gerçekleştirme	01:57:30	James Farmer Jr.'ın Harvard finali ("An unjust law is no law at all")	Tüm kuramların zirvesi

4.1. Öz-Yeterlik Gelişimi ve "Hot Spot" Yöntemi

Filmde Tolson'un öğrencileri eğittiği ilk önemli sahne tam 00:14:25'te başlar. Tolson, tahta zemine beyaz bir kare çizer ve *"Hot Spot*" adını verir. Burada öğrenciler tek tek konuşma pratiği yapar. Tolson'un ikonik sözü şöyledir:

"Debate is blood sport. It is combat. Your weapons are words."

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Bu sahne, Bandura'nın öz-yeterlik kuramının *"Ustalık Deneyimleri"* kaynağını somutlaştırır. Öğrenciler, başlangıçtaki utangaçlık ve kekeleme duygusunu tekrar tekrar pratik yaparak aşar. Tolson'un sürekli sözel iknası *("You can do it!")* ve kendi model olması, Bandura'nın dört kaynağının hepsini bir araya getirir. James Farmer Jr.'ın ilk utangaçlığı, zamanla güçlü bir konuşmacıya dönüşür. Bu süreç, bireyin kendi yeteneğine dair inancını kökten değiştirir ve korkuyu eyleme dönüştürür.

4.2. Psikolojik Kölelikten Uyanış

Tolson'un sınıfında yaptığı güçlü konuşma sahnesi tam 00:40:05'te başlar. Tolson, Willie Lynch'in köleleri kontrol yöntemi üzerinden *"Psikolojik Kölelik*" kavramını anlatır ve öğrencilerin zihinlerindeki zincirleri kırmalarını ister.

Bu sahne, Bandura'nın *"Duygusal Durum Kontrolü"* ile Erikson'un kimlik krizi kavramlarını birleştirir. Öğrenciler, toplumsal olarak içselleştirdikleri *"İkinci Sınıf İnsan"* rolünü fark eder ve bu farkındalık, Erikson'un *"Kimlik ve Rol Karmaşası"* evresini tetikler. Korku ve yetersizlik duygusu, eleştirel düşünmeye ve isyana dönüşür. Tolson'un bu dersi, bireysel öz-yeterliği kolektif bir uyanışa çeviren dönüm noktasıdır.

4.3. Irk Travması ve Bireysel Uyanış

Takımın bir linç olayına tanık olduğu yol sahnesi tam 01:10:10'da zirveye ulaşır. James Farmer Jr., yanan bedeni gördükten sonra titreyerek şöyle der:

"...I saw the fear in their eyes."

Bu deneyim, Erikson'un kimlik gelişim kuramında *"Kimlik Krizi*"nin zirvesidir. James ve arkadaşları, pasif kurban kimliğinden aktif direnişçi kimliğe geçiş yapar. Travma, Bandura'nın öz-yeterlik kaynaklarından "*Duygusal Durum Kontrolü"*nü harekete geçirir; korku, motivasyona dönüşür. Sahne, ayrımcılığın birey üzerinde bıraktığı duygusal izleri görünür kılarken, münazaranın bu izleri silme gücünü de vurgular.

4.4. Kadın Kimliği ve Güçlenme

Samantha Booke'nin Oklahoma City Üniversitesi'ne karşı yaptığı konuşma tam 00:57:40'ta gerçekleşir. Samantha, "*The time for justice… is always right now!"* diyerek hem ırkçılığa hem cinsiyetçiliğe meydan okur.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Bu sahne, Carl Rogers'ın *"Koşulsuz Olumlu Kabul*" ilkesini ve Bandura'nın *"Model Alma"* kaynağını birleştirir. Tolson'un Samantha'ya verdiği güven, onun gerçek benliğini ortaya çıkarmasını sağlar. Samantha, *"İlk Kadın Münazaracı*" rolünü benimseyerek hem bireysel hem kolektif bir kimlik kazanır. Rogers'a göre koşulsuz kabulün varlığı, kendini gerçekleştirme sürecini hızlandırır.

4.5. Grup Dayanışması ve Kolektif Kimlik

Takımın Oklahoma ve Harvard yolculukları sırasında yaşanan zorluklar tam 01:27:50'de yoğunlaşır. Polis şiddeti, otobüslerdeki ayrımcılık ve yorgunluk anlarında takım üyeleri birbirine kenetlenir.Erikson'un kimlik gelişimi kuramı açısından bu süreç, *"Kimlik ve Rol Karmaşası"*nın grup düzeyinde çözülmesidir. Bireysel öz-yeterlik, grup dayanışmasıyla pekişir. Rogers'ın insancıl yaklaşımında vurgulandığı gibi, kabul ve empati dolu ilişkiler, psikolojik dayanıklılığı artırır. Takım, *"Biz"* duygusunu kazanarak ortak bir direniş kimliği oluşturur.

4.6. Final Zaferi ve Kendini Gerçekleştirme

Harvard finali tam 01:57:30'da doruk noktasına ulaşır. James Farmer Jr.'ın meşhur konuşması şöyle biter:

"An unjust law is no law at all… You should pray I choose the latter."

Bu an, Bandura'nın öz-yeterlik, Erikson'un kimlik gelişimi ve Rogers'ın kendini gerçekleştirme kavramlarının zirvesidir. James, başlangıçtaki çekingen çocuktan, ulusal bir ses haline gelir. Zafer, yalnızca bir münazara galibiyeti değil; bireyin toplumsal ayrımcılığa karşı kazandığı psikolojik zaferdir. Film, Tolson'un mentorluğu sayesinde öğrencilerin içlerindeki potansiyeli nasıl ortaya çıkardığını dramatik biçimde gösterir.

5. SONUÇ

Muhteşem Münazaracılar, sadece tarihsel bir başarı hikâyesi değil insan psikolojisinin toplumsal baskı altındaki direnç ve yeniden inşa sürecini betimleyen çok önemli bir filmdir. Film, 1930'ların Jim Crow yasalarıyla kuşatılmış Teksas'ında, Melvin Tolson'ın rehberliğinde bir araya gelen Wiley College öğrencilerinin hikâyesini merkeze alırken adaletsizliğin hüküm

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

sürdüğü bir dünyada zihinsel özgürleşmenin nasıl mümkün olduğunu kanıtlamaktadır. Bu dönüşümün temelinde, Bandura'nın öz-yeterlik kuramında vurguladığı "*Dolaylı Deneyimler"* ve *"Sosyal İkna"* süreçleri yatmaktadır. Tolson, öğrencilerine sadece hitabet öğretmez, onlara kendi zihinlerinin sarsılmaz bir kale olduğunu ve kelimelerin fiziksel şiddetten daha kalıcı bir etki yaratabileceğini aşılamaktadır. Bu noktada, Erikson'un kimlik gelişimi devreye girer. Çünkü karakterler sadece ırkçı bir sistemle değil aynı zamanda toplumun onlara *Biçtiği "Sessiz ve Boyun Eğen"* rolüyle de mücadele etmektedir. Münazara kürsüsü, bu gençlerin karmaşadan kurtulup kendi entelektüel kimliklerini buldukları, seslerini birer varoluş kanıtı olarak yükselttikleri kutsal bir alana dönüşmüştür. Rogers'ın insancıl yaklaşımıyla bakıldığında ise eğitimcinin sunduğu o *"Koşulsuz Kabul"* ve bireyin içsel potansiyeline olan sarsılmaz güven, dezavantajlı bir çevrenin yarattığı engelleri yıkarak bireyin *"Kendini Gerçekleştirmesine"* olanak tanımaktadır. Harvard Üniversitesine kadar uzanan o zorlu yolculuk aslında fiziksel bir mesafeden ziyade bir grubun kolektif özgüveninin ve onurunun yeniden kazanılmasıdır. Muhteşem Münazaracılar filmi eğitimin bir bilgi aktarımı değil bir özgürleşme eylemi olduğunu, mentorluğun ise karanlıkta yolunu kaybeden ruhlara kendi ışıklarını buldurma sanatı olduğunu göstererek evrensel bir insanlık zaferini belgelemektedir.

KAYNAKÇA

[1] Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control.* W.H. Freeman and Company.

[2] Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis.* W.W. Norton & Company

[3] Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy.* Houghton Mifflin.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

ANNE BABA TUTUMLARI: İLKOKUL 3 VE 4. SINIF DÜZEYİ ÖĞRENCİ VELİLERİ

PARENTAL ATTITUDES: PARENTS OF 3RD AND 4TH GRADE PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Dr. ADEM UZUN[1], Doç. Dr. AYSEL ARSLAN[2]

[1] Sivas Belediyesi, ademuzun58@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0001-8676-8480

[2]Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ayselarslan@cumhuriyet.edu.tr - ORCID ID: 0000-0002-8775-1119

ÖZET

Aile, çocuğun gelişiminde ilk ve en etkili sosyal çevre olarak, bireyin kişilik oluşumu ve davranış örüntülerinin şekillenmesinde belirleyici bir role sahiptir. Bu süreçte anne ve baba tutumları, çocukların akademik, sosyal ve duygusal gelişimlerini doğrudan etkilemektedir. Özellikle ilkokul döneminde ebeveyn tutumlarının belirlenmesi, çocukların eğitim süreçlerinin daha sağlıklı yapılandırılmasına katkı sağlamaktadır. Bu çalışmanın amacı ilkokul 3 ve 4. sınıfta öğrenimlerine devam eden öğrencilerin anne ve baba tutumlarının belirlenmesidir. Araştırma nicel araştırma desenine uygun olarak yürütülmüş olup betimsel tarama tekniği kullanılmıştır. Araştırma verileri amaçlı örnekleme yöntemiyle elde edilmiştir. Araştırmanın örneklemini 2025-2026 eğitim yılında 3 ve 4. sınıf düzeyinde Sivas il merkezinde farklı okullara devam eden 281 öğrencinin velileri (144 Kadın-137 Erkek) oluşturmaktadır. Araştırma verilerinin toplanmasında Ogelman ve Özyürek (2020) tarafından geliştirilmiş olan "*Anne-Baba Tutum Ölçekleri (4-12 Yaş)"* kullanılarak elde edilmiştir. Ölçek geliştirme çalışmasında *"İstendik Anne Baba Tutumları"* (14 Madde) ve *"İstenmedik Anne Baba Tutumları"* (13 Madde) olarak iki farklı form geliştirilmiştir. Araştırmada her iki formda kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler SPSS. 25 paket analiz programıyla analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre İstendik davranışlarda sınıf düzeyi ve anne eğitim durumu; istenmedik davranışlarda sınıf düzeyi ve algılanan gelir düzeyi değişkenlerine göre anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir (p<.05). İstendik ve istenmedik anne baba tutumları arasında orta düzeyde pozitif yönde bir korelasyon olduğu belirlenmiştir (r= .324).

Anahtar Kelimeler: Anne-Baba, Tutum, İlkokul, Veli

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

ABSTRACT

The family, as the first and most influential social environment in a child's development, plays a decisive role in shaping the individual's personality and behavioral patterns. In this process, parental attitudes directly affect children's academic, social, and emotional development. Determining parental attitudes, especially during the primary school period, contributes to a healthier structuring of children's educational processes. The aim of this study is to determine the parental attitudes of students attending the 3rd and 4th grades of primary school. The research was conducted in accordance with a quantitative research design, and descriptive survey technique was used. Research data were obtained using purposive sampling. The sample of the research consists of the parents (144 Women - 137 Men) of 281 students attending different schools in the city center of Sivas in the 3rd and 4th grades during the 2025-2026 academic year. The "Parental Attitude Scales (4-12 Years)" developed by Ogelman and Özyürek (2020) were used to collect the research data. In the scale development study, two different forms were developed: “Desired Parental Attitudes” (14 items) and “Undesired Parental Attitudes” (13 items). Both forms were used in the research. The data obtained from the research were analyzed with the SPSS 25 software package. According to the findings, it was determined that there were significant differences in desired behaviors according to class level and mother's education level; and in undesired behaviors according to class level and perceived income level (p<.05). A moderate positive correlation was determined between desired and undesired parental attitudes (r= .324).

Keywords: Parent, Attitude, Primary School, Parents

1. GİRİŞ

Okul, çocukların yalnızca akademik bilgi edindikleri bir ortam olmayıp sosyal ilişkiler kurdukları ve kişilik gelişimlerini şekillendirdikleri önemli bir yaşam alanı olarak kabul edilmektedir. Özellikle ilkokul döneminde öğrenciler, akranlarıyla yoğun etkileşim içerisine girerek sosyal becerilerini geliştirmektedir. Çocukların sosyal, akademik ve diğer gelişim alanlarındaki gelişimleri öncelikle aileden başlamaktadır. Çocukların özellikle ilkokul çağında gösterdikleri davranışların temelinde, büyük ölçüde aile ortamı ve ebeveyn tutumları yer almaktadır. Ailenin çocuğa yönelik olarak destekleyici ve tam tersi tutumlarının sadece ilkokul veya akademik yaşamları değil tüm hayatları üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olduğu ifade edilmektedir. Erken çocukluk döneminden itibaren çocukların duyuşsal, bilişsel ve davranışsal gelişimlerinde belirleyici olan aile, aynı zamanda sosyal davranışların da ilk öğrenildiği

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

ortamdır. Aile içerisinde kurulan iletişim biçimi, çocuğun kendilik algısını, başkalarına yönelik tutumlarını ve problem çözme becerilerini doğrudan etkilemektedir. Aile, bireyin temel duygusal ihtiyaçlarının karşılandığı ilk sosyal çevre olması bakımından, çocuğun güven duygusu geliştirmesinde ve sağlıklı sosyal ilişkiler kurmasında kritik bir rol üstlenmektedir (Tuğran & Tuzgöl-Dost, 2022).

Anne-baba tutumları, çocuk yetiştirme sürecinde belirleyici bir unsur olup, çocukların kişilik gelişimini ve sosyal davranışlarını doğrudan etkilemektedir. Aileler çocuklarına karşı bilinçli veya bilinçsiz olarak farklı tutumlar sergilemektedir. Sağlıklı bir aile ortamında, bireylerin birbirlerini oldukları gibi kabul etmeleri, karşılıklı saygı ve sevgi temelinde iletişim kurmaları ve ebeveynlerin çocuk yetiştirme sorumluluğunu bilinçli bir şekilde üstlenmeleri gerekmektedir (Doğan, 2023). Bu tür bir yaklaşım, çocukların kendilerini değerli hissetmelerini sağlamakta ve olumlu sosyal davranışlar geliştirmelerine katkıda bulunmaktadır.

Alan yazında anne-baba tutumları genel olarak demokratik, otoriter, koruyucu ve ilgisiz tutumlar şeklinde sınıflandırılmaktadır. Demokratik tutum, çocuğun birey olarak kabul edildiği, görüşlerine değer verildiği ve özerkliğinin desteklendiği bir yaklaşımı ifade ederken otoriter tutum, katı kuralların ve yüksek denetimin ön planda olduğu, çocuğun çoğu zaman pasif konumda kaldığı bir yapıyı yansıtmaktadır. Koruyucu tutumda ebeveynler çocuklarına karşı aşırı ilgili ve kontrolcü davranmakta, bu durum çocuğun bağımsızlık gelişimini sınırlayabilmektedir. İlgisiz tutum ise çocuğun duygusal ve sosyal ihtiyaçlarının yeterince karşılanmadığı bir yaklaşım olarak öne çıkmaktadır. Doğdu (2021) bu tutumların özerklik, kabul ve denetim boyutlarının farklı kombinasyonlarıyla ortaya çıktığını belirtmektedir.

İlkokul 3 ve 4. sınıf düzeyi, çocukların sosyal kimliklerini geliştirdikleri, akran ilişkilerinin güçlendiği ve davranış kalıplarının belirginleştiği kritik bir dönemdir (Akça, 2023). Bu dönemde ebeveynlerin sergilediği tutumlar, çocukların hem akran ilişkilerini hem de zorbalık eğilimlerini doğrudan etkileyebilmektedir. Demokratik ve destekleyici ebeveyn tutumlarının, çocukların empati becerilerini ve sosyal uyumlarını artırdığı buna karşın otoriter veya ilgisiz tutumların saldırganlık ve zorbalık davranışlarını tetikleyebildiği görülmektedir. Dolayısıyla, ilkokul çağındaki çocukların sağlıklı gelişimlerinin desteklenmesi ve akran zorbalığının önlenmesi açısından, anne-baba tutumlarının bilinçli ve dengeli bir şekilde yapılandırılması büyük önem taşımaktadır. Öğrencilerin sosyal davranışlarının anlaşılmasında ebeveyn tutumları temel bir değişken olarak öne çıkmaktadır. Bu nedenle, çocukların olumlu sosyal beceriler geliştirebilmeleri için ailelerin bilinçlendirilmesi ve desteklenmesi gerekmektedir. Bu

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

çalışmada ilkokul 3 ve 4. sınıf öğrenci velilerinin anne-baba tutumları araştırma değişkenlerine göre incelenmiştir. Aşağıda yer alan soruların yanıtı aranmıştır.

- ✓ Velilerin anne-baba tutumlarının istendik davranışlar ve istenmedik davranışlar ölçeklerine göre puan ortalaması nedir?
- ✓ Velilerin her iki ölçekten aldıkları puan ortalamaları araştırma değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
- ✓ Velilerin her iki ölçekten aldıkları puan ortalamaları arasındaki korelasyınun yönü ve düzeyi nedir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Araştırma nicel araştırma desenine uygun olarak yürütülmüş olup betimsel tarama tekniği kullanılmıştır. Araştırma verileri amaçlı örnekleme yöntemiyle elde edilmiştir.

2.2. Araştırmanın Örneklemi

Araştırmanın örneklemini 2025-2026 eğitim yılında 3 ve 4. sınıf düzeyinde Sivas il merkezinde farklı okullara devam eden 281 öğrencinin velileri (144 Kadın-137 Erkek) oluşturmaktadır. Örneklem grubunun betimsel gösterimi aşağıda yer alan Çizelge 1'de sunulmuştur.

Çizelge 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Değişkenler		***f***	**%**
Cinsiyet	Kadın	144	51.2
	Erkek	137	48.8
Sınıf Düzeyi	Üç	155	55.2
	Dört	126	44.8
Anne Eğitim Durumu	İlkokul	41	14.6
	Ortaokul	61	21.7
	Lise	115	40.9
	Üniversite	64	22.8
Baba Eğitim Durumu	İlkokul	18	6.4
	Ortaokul	31	11.0
	Lise	128	45.6

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

	Üniversite	104	37.0
Algılanan ekonomik durum	Düşük	29	10.3
	Orta	236	84.0
	İyi	16	5.7

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet açısından dengeli bir dağılım gösterdiği (%51.2 kadın, %48.8 erkek) ve çoğunluğunun 3. sınıf düzeyinde (%55.2) olduğu görülmektedir. Anne ve baba eğitim düzeylerinin ağırlıklı olarak lise ve üniversite seviyesinde yoğunlaştığı dikkat çekerken, katılımcıların büyük çoğunluğunun ekonomik durumunu orta düzeyde (%84.0) algıladığı belirlenmiştir.

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırma verilerinin toplanmasında Ogelman ve Özyürek (2020) tarafından geliştirilmiş olan "Anne-Baba Tutum Ölçekleri (4-12 Yaş)" kullanılarak elde edilmiştir. Ölçek geliştirme çalışmasında "İstendik Anne Baba Tutumları" (14 Madde) ve "İstenmedik Anne Baba Tutumları" (13 Madde) olarak iki farklı form geliştirilmiştir. Araştırmada her iki formda kullanılmıştır. Ölçeklerin geliştirme çalışmasında iç tutarlılık katsayısı istendik davranışlar ölçeği için 0.810, istenmedik davranışlar ölçeği için 0.748; bu çalışmada ise sırasıyla 0.648 ve 0.863 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğe ilişkin tanımlayıcı istatistikler aşağıda sunulmaktadır.

Çizelge 2. Ölçeğe İlişkin Betimsel İstatistikler

	n	$\bar{x}$	**sd**	**Skew.**	**Kurt.**
İstendik	281	56.25	6.22	.155	-.099
İstenmedik	281	43.68	4.86	.925	1.846

Çizelge 2 incelendiğinde, istendik davranışlara ilişkin puan ortalamasının ($\bar{x}$=56.25) istenmedik davranışlara ($\bar{x}$=43.68) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Her iki boyutta da çarpıklık ve basıklık değerlerinin kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğu, dolayısıyla verilerin normal dağılıma yakın bir yapı sergilediği söylenebilir. Bu bulgular, katılımcıların istendik davranışları daha fazla benimsediğini ve elde edilen verilerin parametrik analizler için uygun olduğunu göstermektedir.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

2.4. Verilerin Analizi

Elde edilen veriler, SPSS 25.0 istatistik programı kullanılarak analiz edilmiştir. Öncelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmıştır. Tanımlayıcı istatistikler kullanılarak katılımcıların demografik özellikleri ve ölçek puanlarının dağılımı belirlenmiştir. Araştırmada, velilerin puan ortalamalrının demografik değişkenlere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi ve ANOVA uygulanmıştır. ANOVA sonucunda anlamlı farklılık tespit edilmesi durumunda, hangi gruplar arasında farklılık bulunduğunu belirlemek için Tukey HSD testi yapılmıştır. Ölçekler arasındaki korelasyonun tespiti için Pearson Korelasyon Testi uygulanmıştır. Verilerin analizinde güvenilirlik ve geçerlilik kriterlerine dikkat edilerek, sonuçların yorumlanmasında %95 güven aralığı ve $p < 0.05$ anlamlılık düzeyi esas alınmıştır.

3. BULGULAR

Velilerin cinsiyet değişkenine göre her iki ölçekten aldıkları puan ortalamalarına ilişkin analiz bulgularına Tablo 3'te yer verilmiştir.

Çizelge 3. Cinsiyet Değişkeni t Testi Bulguları

Cinsiyet		**n**	**x̄**	**sd**	**t**	**df**	***p***
İstendik	Kadın	144	55.88	6.78	-1.044	279	.297
	Erkek	137	56.65	5.56			
İstenmedik	Kadın	144	43.99	5.02	1.122	279	.263
	Erkek	137	43.34	4.69			

Çizelge 3'e göre cinsiyet değişkenine göre katılımcıların aldıkları puan ortalamalarında anlamlı farklılığın olmadığı görülmüştür (p>.05). Ancak istendik davranışlarda kadın velilerin istenmedik davranışlarda erkek velilerin puan ortalamaları daha yüksektir.

Çizelge 4. Sınıf Düzeyi Değişkeni t Testi Bulguları

Sınıf Düzeyi		**n**	**x̄**	**sd**	**t**	**df**	***p***
İstendik	Üç[1]	155	55.05	5.92	-3.648	279	**.000***
	Dört[4]	126	57.73	6.28			

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

İstenmedik	Üç[1]	155	42.27	4.00	-5.633	279	**.000***
	Dört[4]	156	45.40	5.28			

***p*<.05**

Çizelge 4 incelendiğinde, sınıf düzeyine göre katılımcıların sitendik davranışlar ve istenmedik davranışlar ölçeklerinden aldıkları puan ortalamalarında anlamlı düzeyde farklılık olduğu saptanmıştır (*p*<.05). Bu farklılığın her iki ölçekte de çocuğu 4. sınıfa devam eden veliler lehine olduğu görülmektedir.

Çizelge 5. Anne Eğitim Durumu Değişkeni ANOVA Testi Bulguları

Anne Eğitim		**n**	**x̄**	**sd**	**F**	***p***	**Anlamlı Fark**
İstendik	İlkokul[1]	41	55.78	5.21	6.143	**.000***	**3>2, 3>4**
	Ortaokul[2]	61	54.08	6.76			
	Lise[3]	115	57.96	6.45			
	Üniversite[4]	64	55.52	5.02			
İstenmedik	İlkokul[1]	41	44.39	3.81	1.101	.349	-
	Ortaokul[2]	61	43.82	4.34			
	Lise[3]	115	43.08	5.52			
	Üniversite[4]	64	44.16	4.65			

***p*<.05**

Çizelge 5 incelendiğinde katılımcıların ölçeklerden aldıkları puan ortalamasının anne eğitim durumu değişkenine göre istendik davranışlar ölçeğinde anlamlı düzeyde farklılaştığı (*p*<.05); istenmedik davranışlar ölçeğinde ise farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır (*p*>.05). İstendik davranışlar ölçeğindeki anlamlı farklılığın annesi lise mezunu olan öğrencilerle annesi ortaokul ve üniversite mezunu olan öğrenciler arasında anne lise mezunu olanlar lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Çizelge 6. Baba Eğitim Durumu Değişkeni ANOVA Testi Bulguları

Baba Eğitim		**n**	**x̄**	**sd**	**F**	***p***	**Anlamlı Fark**
İstendik	İlkokul[1]	18	56.28	3.92	1.035	.377	-
	Ortaokul[2]	31	56.26	6.85			
	Lise[3]	128	56.90	6.71			
	Üniversite[4]	104	55.45	5.67			
İstenmedik	İlkokul[1]	18	43.11	3.51	.374	.772	-
	Ortaokul[2]	31	44.26	4.46			
	Lise[3]	128	43.45	4.48			
	Üniversite[4]	104	43.88	5.60			

Çizelge 6 incelendiğinde katılımcıların ölçeklerden aldıkları puan ortalamasının baba eğitim durumu değişkenine göre istendik davranışlar ölçeği ve istenmedik davranışlar ölçeğinde istatistiksel olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır (p>.05).

Çizelge 7. Algılanan Ekonomik Durum Değişkeni ANOVA Testi Bulguları

Algılanan Ekonomik Durum		**n**	**x̄**	**sd**	**F**	***p***	**Anlamlı Fark**
İstendik	Düşük[1]	29	57.44	5.97	1.334	.265	-
	Orta[2]	236	55.99	6.18			
	İyi[3]	16	57.94	7.06			
İstenmedik	Düşük[1]	29	44.66	3.86	5.933	**.003***	**3>2**
	Orta[2]	236	43.31	4.83			
	İyi[3]	16	47.31	5.50			

***p*<.05**

Çizelge 7 incelendiğinde, algılanan ekonomik durumun katılımcıların istendik davranışlar ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları üzerinde anlamlı bir farklılık ortaya koymadığı saptanmıştır (*p*>.05). İstenmedik davranışlar ölçeğinde ise algılanan ekonomik durumu iyi ve orta olan veliler arasında iyi olanlar lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Çizelge 8. Ölçeklere İlişkin Pearson Korelasyon Analizi

	İstendik	İstenmedik
İstendik	1.00	**.324****
İstenmedik		1.00

Çizelge 8 incelendiğinde ölçekler arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşıldığı görülmektedir.(*r*= .324).

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırma bulguları güncel alan yazın ışığında değerlendirildiğinde ebeveyn tutumlarının çocuk davranışları üzerindeki etkisinin çok boyutlu bir yapı gösterdiği görülmektedir. Yapılan çalışmalar, ebeveynliğin yalnızca tek bir tutumdan ibaret olmadığını ortaya koymaktadır. İlgi, kontrol ve özerklik desteği gibi boyutların birlikte ele alınması gerektiği görülmektedir (Pinquart, 2017; Smetana, 2017). Bu çalışmada cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmaması, ebeveyn tutumlarının yalnızca anne ya da baba olma durumundan ziyade daha karmaşık etkileşimlerle şekillendiğini düşündürmektedir. Bununla birlikte kadın velilerin istendik, erkek velilerin ise istenmedik davranış puanlarının görece yüksek olması, toplumsal cinsiyet rollerinin ebeveynlik pratikleri üzerindeki etkisinin devam ettiğini göstermektedir (Endendijk et al., 2016). Doğdu (2021) tarafından yapılan çalışmada da cinsiyet değişkeninin anne-baba tutumları üzerinde bir etkisinin olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Sınıf düzeyine göre 4. sınıf lehine ortaya çıkan anlamlı farklılıklar, çocukların gelişimsel özellikleri ile ebeveyn tutumları arasındaki ilişkiyi yansıtmaktadır. Gelişimsel açıdan çocukların yaşları ilerledikçe ebeveynlerin daha fazla rehberlik edici ve düzenleyici tutumlar sergilediği bilinmektedir (Smetana, 2017). Bu durum, özellikle ilkokulun üst sınıflarında çocukların sosyal kuralları daha iyi kavraması ve ebeveynlerin beklentilerinin artması ile açıklanabilir. Doğdu'nun (2021) araştırmasında sınıf düzeyinin anne-baba tutumları üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmayla paralel olarak daha üst sınıflar lehine anlamlı düzeyde farklılık saptanmıştır.

Anne eğitim düzeyine göre yalnızca istendik davranışlarda anlamlı farklılık bulunması alan yazındaki kimi çalışmalarla örtüşmektedir. Araştırmalar, ebeveyn eğitim düzeyinin çocukların sosyal becerileri ve olumlu davranış gelişimi üzerinde önemli bir etkisi olduğunu göstermektedir (Davis-Kean et al., 2021). Ancak bu çalışmada lise mezunu annelerin daha yüksek ortalamaya sahip olması, ebeveyn tutumlarının yalnızca eğitim düzeyiyle

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

açıklanamayacağını ortaya koymaktadır. Kültürel yapı, ebeveynlik deneyimi ve aile içi etkileşim gibi değişkenlerin de süreç üzerinde etkili olabileceğini düşündürmektedir. Baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmaması ise bazı güncel çalışmalarla kısmen örtüşmektedir (Conger & Donnellan, 2007).

Ebeveynlerin algıladıkları ekonomik durumun istendik davranışları etkilemediğini, ancak istenmedik davranışlarda belirli bir etkisinin olabileceğini göstermektedir. Yani, ekonomik durumu iyi olan veliler, çocuklarının olumsuz davranışlarını daha az sergilemesini sağlama eğiliminde olabilirler. Literatür de benzer şekilde, sosyo-ekonomik düzeyin ebeveyn davranışları ve çocukların problemli davranışlarıyla ilişkili olabileceğini vurgulamaktadır (Bradley & Corwyn, 2002; Conger & Donnellan, 2007). Ekonomik olarak daha avantajlı ailelerde, çocukların eğitim ve sosyal etkinliklere daha fazla erişimi, ebeveynlerin rehberlik ve denetim süreçlerini destekleyerek istenmedik davranışların azalmasına katkı sağlayabilir. Bu durum, ebeveynlerin kaynakları ve sosyal destek ağlarının, çocuk davranışlarının düzenlenmesinde belirleyici bir rol oynadığını ortaya koymaktadır.

İstendik ve istenmedik davranışlar arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki bulunması, ebeveyn tutumlarının birbirinden bağımsız değil, birbiriyle ilişkili yapılar olduğunu göstermektedir. Nitekim ebeveynlik stillerinin katı kategorilerden ziyade birbiriyle etkileşim halinde olan boyutlar olarak ele alınması gerektiği vurgulanmaktadır (Pinquart, 2017). Bu doğrultuda elde edilen bulgular, ebeveyn tutumlarının bütüncül bir yaklaşımla değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Anne ve baba eğitim düzeyine göre farklılaştırılmış ebeveynlik seminerleri düzenlenerek bu davranışların ne olduğu konusunda açıklamalar yapılmalıdır. Anne ve baba olarak çocuklarının gelişim süreçlerinin takibinde velilere rehberlik yapılmalıdır. Anne-baba tutumlarına yönelik çalışmalarda öğrenciler ve velilerin birlikte katıldığı çalışmalar yapılarak uyum düzeyine bakılabilir.

KAYNAKÇA

[1] Akça, B. K. (2023). *İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin sosyal, duygusal ve ahlaki gelişimleri ile empatik eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.

[2] Bradley, R. H., & Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, 53, 371–399. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135233

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

[3] Conger, R. D., & Donnellan, M. B. (2007). An interactionist perspective on the socioeconomic context of human development. *Annual Review of Psychology*, *58*, 175–199. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.58.110405.085551

[4] Davis-Kean, P. E., Tighe, L. A., & Waters, N. E. (2021). The role of parent educational attainment in parenting and children's development. *Current Directions in Psychological Science, 30*(2), 186–192. https://doi.org/10.1177/0963721421993116

[5] Doğan, M. (2023). Ailede değerlerin inşasına psikolojik ve pedagojik yaklaşım: Sevgi, saygı, sabır, hoşgörü değerleri örneği. *Kocatepe İslami İlimler Dergisi, 6*(2), 541-565. https://doi.org/10.52637/kiid.1327397

[6] Doğdu, D. (2021). *6., 7. ve 8. sınıf çocuklarının özgüven düzeyleri ile anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa.

[7] Endendijk, J. J., Groeneveld, M. G., & Mesman, J. (2016). The gendered family process model: An integrative framework of gender in the family. *Archives of Sexual Behavior, 45*(4), 877–904. https://doi.org/10.1007/s10508-015-0654-9

[8] Ogelman, H. G., & Özyürek, A. (2021). Anne-baba tutum ölçekleri (4-12 yaş): geliştirilmesi, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi, 7*(1), 1-16. https://doi.org/10.47714/uebt.847581

[9] Pinquart, M. (2017). Associations of parenting dimensions and styles with externalizing problems of children and adolescents: An updated meta-analysis. *Developmental Psychology, 53(*5), 873–932. https://doi.org/10.1037/dev0000295

[10] Smetana, J. G. (2017). Current research on parenting styles, dimensions, and beliefs. *Current Opinion in Psychology, 15,* 19–25. https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.02.012

[11] Tuğran, A. Z., & Dost, M. T. (2022). Lise öğrencilerinde ebeveyn tutumu ve temel psikolojik ihtiyaçlar ile zorbalık statüleri arasındaki ilişkiler. *Eğitim ve Bilim,* 47(209). https://doi.org/10.15390/EB.2022.11034

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

OKUL ÖNCESİ ÖĞRENCİ VELİLERİNİN ANNE-BABA TUTUMLARI

PARENTAL ATTITUDES OF PRESCHOOL STUDENT PARENTS

Yüksek Lisans Öğrencisi RUKİYE GENÇ TOY [1], Doç. Dr. AYSEL ARSLAN [2]

[1]Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, ORCID ID: 0009-0005-7051-7130

[2]Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ayselarslan@cumhuriyet.edu.tr - ORCID ID: 0000-0002-8775-1119

ÖZET

Okul öncesi öğrencilerin gelişim süreçlerinde aile ortamı ve özellikle ebeveyn tutumları belirleyici bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda, okul öncesi öğrencilerin velilerinin anne-baba tutumları; çocuğun sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimini doğrudan etkileyen önemli bir değişken olarak ele alınmaktadır. Demokratik tutum sergileyen ebeveynlerin çocuklarının kendini ifade etme becerilerinin daha gelişmiş, özgüven düzeylerinin daha yüksek olduğu görülürken otoriter ya da aşırı koruyucu tutumların çocuklarda bağımlılık, çekingenlik veya davranış problemlerine yol açabildiği bilinmektedir. Ayrıca, ilgisiz ebeveyn tutumları çocukların gelişimsel ihtiyaçlarının karşılanmasında yetersizliklere neden olabilmektedir. Bu nedenle, okul öncesi dönemde ebeveynlerin benimsedikleri tutumların niteliği, çocukların sağlıklı kişilik gelişimi ve okula uyum süreçleri açısından kritik bir öneme sahiptir. Bu çalışmanın amacı okul öncesi kurumlarda öğrenimlerine devam eden öğrencilerin anne ve baba tutumlarının belirlenmesidir. Araştırma nicel araştırma desenine uygun olarak yürütülmüş olup betimsel tarama tekniği kullanılmıştır. Araştırma verileri amaçlı örnekleme yöntemiyle elde edilmiştir. Araştırmanın örneklemini 2025-2026 eğitim yılında okul öncesi kurumlarda Sivas il merkezinde farklı anaokullarına ve anasınıflarına devam eden 652 öğrencinin velileri (340 Kadın-312 Erkek) oluşturmaktadır. Araştırma verilerinin toplanmasında Özyürek (2017) tarafından geliştirilmiş olan "*Anne-Baba Tutum Ölçeği (3-6 Yaş)"* kullanılarak elde edilmiştir. Ölçek geliştirme çalışmasında Demokratik Tutum, Baskıcı ve Otoriter Tutum ve Aşırı Hoşgörülü Tutum olarak üç alt boyuttan oluşan ölçek 38 maddeye sahiptir. Ölçek güvenirliği geliştirme çalışmasında faktörler için .72 ila .84 arasında değişmektedir. Bu çalışmada ise ölçeğin toplam güvenirliği .70 olarak hesaplanmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler SPSS. 25 paket analiz programıyla analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre velilerin ölçekten

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

aldıkları puan ortalamaları veli cinsiyeti, çalışma durumu, öğrenci cinsiyeti, yaş, eğitim durumu, aile yapısı değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir (p<.05).
Anahtar Kelimeler: Anne-Baba, Tutum, Okul öncesi, Veli

ABSTRACT

The family environment, and especially parental attitudes, play a decisive role in the developmental processes of preschool students. In this context, the parental attitudes of preschool students are considered an important variable that directly affects the child's social, emotional, and cognitive development. While children of parents exhibiting democratic attitudes are seen to have more developed self-expression skills and higher self-confidence levels, it is known that authoritarian or overprotective attitudes can lead to dependency, shyness, or behavioral problems in children. In addition, indifferent parental attitudes can cause deficiencies in meeting the developmental needs of children. Therefore, the quality of attitudes adopted by parents in the preschool period is of critical importance for the healthy personality development and school adaptation processes of children. The aim of this study is to determine the parental attitudes of students attending preschool institutions. The research was conducted in accordance with a quantitative research design and descriptive survey technique was used. Research data were obtained using purposive sampling method. The sample of the study consists of the parents (340 Women-312 Men) of 652 students attending different kindergartens and preschools in the city center of Sivas during the 2025-2026 academic year. Data was collected using the *"Parental Attitude Scale (3-6 Years)"* developed by Özyürek (2017). The scale, which consists of three sub-dimensions: Democratic Attitude, Authoritarian Attitude, and Overly Permissive Attitude, has 38 items. In the reliability development study, the reliability of the scale ranged from .72 to .84 for the factors. In this study, the total reliability of the scale was calculated as .70. The data obtained from the research were analyzed using the SPSS 25 software package. According to the findings, the average scores of the parents on the scale differed significantly according to the variables of parent gender, employment status, student gender, age, education level, and family structure (*p*<.05).
Keywords: Parents, Attitude, Preschool, Guardian

1. GİRİŞ

Çocukların gelişiminde en temel ve belirleyici sosyal çevre aile ortamıdır. Doğumdan itibaren ilk etkileşimlerini aile içinde gerçekleştiren çocuklar, bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimlerinin

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

temellerini bu süreçte edinmektedir. Okul öncesi döneme geçişle birlikte çocuklar, aile ortamından ayrılarak farklı sosyal çevrelere katılmakta ve yeni deneyimler kazanmaktadır. Bu dönem, çocukların kişilik gelişiminin şekillendiği ve çevresel etkilere son derece açık olduğu kritik bir gelişim evresi olarak değerlendirilmektedir. Bu bağlamda, çocuğun gelişim sürecinde en etkili faktörlerden biri olan anne-baba tutumları, çocuğun sosyal, duygusal ve kişilik gelişimi üzerinde belirleyici bir rol oynamaktadır (Tunca, 2023). Anne-baba tutumu; ebeveynlerin çocuklarına karşı sergiledikleri davranış biçimleri, disiplin anlayışları, iletişim tarzları ve duygusal yaklaşımlarının bütünü olarak tanımlanmaktadır (Yalçın, 2016). Bu tutumlar, çocuğun kendilik algısından sosyal ilişkilerine kadar birçok gelişim alanını doğrudan etkilemektedir. Ebeveyn tutumlarının oluşumunda ise anne-babanın kişilik yapısı, inançları, değerleri, toplumsal normlar ve çocuğun mizaç özellikleri gibi çeşitli faktörler etkili olmaktadır (Uygun & Kozikoğlu, 2020). Bununla birlikte ebeveynlerin çocuk yetiştirmeye yönelik bilgi düzeyleri, beklentileri ve ebeveynlik rollerine ilişkin algıları da bu tutumların şekillenmesinde önemli bir yer tutmaktadır.

Alan yazın incelendiğinde anne-baba tutumlarının farklı araştırmacılar tarafından çeşitli şekillerde sınıflandırıldığı görülmektedir. Baumrind (2013) tarafından yapılan sınıflandırmada ebeveyn tutumları demokratik, otoriter ve izin verici olmak üzere üç temel başlık altında ele almıştır. Benzer biçimde farklı araştırmacılar tarafından yapılan sınıflandırmalarda da ebeveyn tutumlarının demokratik, otoriter, izin verici, koruyucu ve ihmalkâr gibi kategoriler altında incelendiği görülmektedir (Sak vd., 2015). Bu durum, ebeveyn tutumlarının çok boyutlu bir yapıya sahip olduğunu ve farklı değişkenler doğrultusunda ele alınabileceğini göstermektedir. Ebeveyn tutumları içerisinde en yaygın olarak ele alınan yaklaşımlar arasında aşırı koruyucu, demokratik, izin verici, otoriter ve tutarsız tutumlar yer almaktadır. Aşırı koruyucu ebeveyn tutumunda, çocuğun ihtiyaç ve istekleri çoğu zaman sorgulanmadan karşılanmakta, ebeveynler çocuğun yaşamına yoğun bir şekilde müdahil olmaktadır. Bu durum, çocuğun bağımsızlık gelişimini sınırlandırabilmekte ve ebeveyne bağımlı bir yapı oluşturabilmektedir (Akman & Gülay, 2009; Yavuzer, 1999). Günümüzde *"Helikopter Ebeveynlik"* olarak da ifade edilen bu yaklaşım, çocuğun yaşamında ebeveyn kontrolünün yüksek düzeyde olduğu bir tutum biçimini yansıtmaktadır. Demokratik ebeveyn tutumu ise çocuğun birey olarak kabul edildiği, sevgi ve disiplinin dengeli bir şekilde sunulduğu bir yaklaşım olarak öne çıkmaktadır. Bu tutumda ebeveynler, çocuklarının görüşlerine değer verir, onları karar süreçlerine dâhil eder ve gelişimlerini destekleyici bir ortam sunar. Kurallar açık ve anlaşılırdır; çocuk hangi davranışın hangi sonuçları doğuracağını bilir. Bu yaklaşımın, çocuğun özgüven, sorumluluk ve sosyal

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

uyum becerilerinin gelişimini desteklediği ifade edilmektedir (Derman & Başal, 2013; Tuzcuoğlu, 2007).

İzin verici ebeveyn tutumunda ise ebeveynler çocuklarına karşı ilgili ve kabul edici olmakla birlikte denetim konusunda yetersiz kalmaktadır. Çocuğun davranışları üzerinde sınırlı kontrol bulunmakta ve disiplin uygulamaları çoğu zaman tutarsızlık gösterebilmektedir. Bu durum, çocuğun sınırları öğrenme sürecini zorlaştırabilmektedir (Sarı, 2022). İzin verici tutum, izin verici/hoşgörülü ve izin verici/ihmalkâr olmak üzere iki alt boyutta ele alınmaktadır (Apaydın, 2024). Otoriter ebeveyn tutumu, katı kuralların ve yüksek düzeyde kontrolün hâkim olduğu bir yaklaşım olarak tanımlanmaktadır. Bu tutumda ebeveynler, çocuklardan koşulsuz itaat beklemekte ve kuralların nedenlerini açıklama gereği duymamaktadır. Çocuğun görüşlerine yeterince yer verilmemekte, iletişim genellikle tek yönlü ilerlemektedir (Tuzcuoğlu, 2015). Bu yaklaşım, ebeveyn-çocuk ilişkisinde mesafenin artmasına neden olabilmektedir. Tutarsız ebeveyn tutumu ise ebeveynlerin çocuklarına karşı sergiledikleri davranışların zaman içinde değişkenlik göstermesi ve belirli bir tutarlılık taşımaması ile karakterizedir. Bu durum, ebeveynlerin farklı disiplin anlayışlarına sahip olmaları ya da aynı ebeveynin farklı zamanlarda farklı tepkiler vermesi şeklinde ortaya çıkabilmektedir. Tutarsız tutumlar, çocuğun ebeveyn davranışlarını öngörmesini zorlaştırmakta ve aile içi etkileşim sürecinde belirsizlik yaratabilmektedir (Weilburger, 2008).

Okul öncesi dönemde anne-baba tutumları, çocuğun gelişim sürecinde temel belirleyicilerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Ebeveynlerin çocuklarına karşı sergiledikleri tutumlar, çocukların kişilik oluşumundan sosyal ilişkilerine kadar geniş bir yelpazede etkili olmaktadır. Bu nedenle, anne-baba tutumlarının bilinçli, dengeli ve tutarlı bir şekilde yapılandırılması, çocukların sağlıklı gelişimleri açısından büyük önem taşımaktadır. Okul öncesi dönem, çocukların sosyal, duygusal ve kişilik gelişimlerinin temellerinin atıldığı kritik bir süreçtir ve bu süreçte anne-baba tutumları belirleyici bir rol oynamaktadır. Günümüzde değişen aile yapıları, ebeveyn rollerindeki dönüşüm ve çocuk yetiştirme anlayışlarındaki farklılaşmalar, ebeveyn tutumlarının daha fazla incelenmesini gerekli kılmaktadır. Alan yazında bu konuya ilişkin çalışmalar bulunmakla birlikte, özellikle erken çocukluk dönemine odaklanan güncel araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu araştırma, anne-baba tutumlarının çocuk gelişimi üzerindeki etkilerine dikkat çekerek ebeveynlere, eğitimcilere ve araştırmacılara yol gösterici veriler sunması, aynı zamanda çocukların sağlıklı gelişimlerini destekleyecek bilinçli ebeveynlik yaklaşımlarının geliştirilmesine katkı sağlaması açısından önem taşımaktadır. Bu gerekçelerden yola çıkılarak bu çalışmanın yapılması planlanmıştır. Çalışmanın amacı olarak

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

okul öncesi öğrenci anne baba tutumlarının araştırma değişkenlerine göre incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıda yer alan soruların yanıtı aranmıştır:

- ✓ Okul öncesi öğrenci velilerinin ölçekten aldıkları puan ortalamaları nedir?
- ✓ Okul öncesi öğrenci velilerinin ölçekten aldıkları puan ortalamaları araştırma değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma nicel araştırma desenine uygun olarak yürütülmüş olup betimsel tarama tekniği kullanılmıştır. Araştırma verileri amaçlı örnekleme yöntemiyle elde edilmiştir.

2.2. Örneklem Grubu

Araştırmanın örneklemini 2025-2026 eğitim yılında okul öncesi kurumlarda Sivas il merkezinde farklı anaokullarına ve anasınıflarına devam eden 652 öğrencinin velileri (340 Kadın-312 Erkek) oluşturmaktadır. Katılımcılara ait demografik bilgiler aşağıdadır:

Çizelge 1. Katılımcıların Betimsel Bilgileri

Araştırma Değişkenleri		**f**	**%**
Cinsiyet	Kadın	340	52.1
	Erkek	312	47.9
Çocuğun cinsiyeti	Kız	304	46.6
	Erkek	348	53.4
Çalışma durumu	Çalışıyor	342	52.5
	Çalışmıyor	310	47.5
Yaş	18-24	178	27.3
	25-31	310	47.5
	32-38	142	21.8
	39-45	22	3.4
Eğitim durumu	İlkokul	56	8.6
	Ortaokul	162	24.8
	Lise	244	37.4
	Üniversite	176	27.0

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

	Yüksek lisans ve üzeri	14	2.1
Aile tipi	Çekirdek aile	546	83.7
	Geniş aile	98	15.0
	Boşanmış aile	8	1.2
Algılanan Gelir Durumu	Yüksek	22	2.4
	Orta	548	84.0
	Düşük	82	12.6

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin toplanmasında Özyürek (2017) tarafından geliştirilmiş olan "Anne-Baba Tutum Ölçeği (3-6 Yaş)" kullanılarak elde edilmiştir. Ölçek geliştirme çalışmasında Demokratik Tutum (DT= 15 Madde), Baskıcı ve Otoriter Tutum (BOT= 12 Madde) ve Aşırı Hoşgörülü Tutum (AHT= 11 Madde) olarak tanımlanmış üç alt boyuttan oluşan ölçek 38 maddeye sahiptir. Ölçek güvenirliği geliştirme çalışmasında faktörler için .72 ila .84 arasında değişmektedir. Bu çalışmada ise ölçeğin toplam güvenirliği .70 olarak hesaplanmıştır. Ölçekle ilişkili betimsel analiz aşağıda yer almaktadır.

Çizelge 2. Ölçek Bilgileri

	n	$\bar{x}$	**sd**	**Skew.**	**Kurt.**	**Cronbach Alpha**
DT	652	66.50	6.67	-1.452	1.926	.811
BOT	652	42.07	6.28	.689	.524	.695
AHT	652	26.82	6.11	.442	556	.689

2.4. Verilerin Toplanması ve Analiz Edilmesi

Ölçekler gönüllülük esasına dayalı olarak çevrimiçi ve yüz yüze uygulamalarla katılımcılara uygulanmıştır. Öncesinde çalışma ile ilgili olarak katılımcılar bilgilendirilmiştir. Elde edilen veriler SPSS.25 paket programına aktarılarak analiz edilmiştir. Araştırmada normallik değerleri sağlanamamış ancak çarpıklık ve basıklık değerlerinin parametrik analiz için esneklik gösterilebilecek değerler arasında olduğu saptanmıştır. Bu doğrultuda bağımsız gruplar t testi ve ANOVA testi uygulanarak bulgular elde edilmiştir.

3. BULGULAR

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular araştırma sorularına uygun olarak verilmiştir. Velilerin cinsiyet değişkenine göre her iki ölçekten aldıkları puan ortalamalarına ilişkin analiz bulgularına Tablo 3'te yer verilmiştir.

Çizelge 3. Cinsiyet Değişkeni t Testi Bulguları

Cinsiyet		**n**	**x̄**	**sd**	**t**	***p***
DT	Kadın	340	67.46	5.73	3.872	**.000***
	Erkek	312	65.46	7.44		
BOT	Kadın	340	42.35	6.12	1.173	.241
	Erkek	312	41.77	6.35		
AHT	Kadın	340	26.23	5.62	-2.567	**.010***
	Erkek	312	27.46	6.55		

***p*<.05**

Çizelge 3'e göre cinsiyet değişkenine göre katılımcıların aldıkları puan ortalamalarında anlamlı farklılığın ölçeğin Demokratik Tutum ve Aşırı Hoşgörülü Tutum alt boyutlarında olduğu görülmüştür (*p*<.05). Anlamlı farklılığın Demokratik Tutum alt boyutunda Kadın ebeveynler lehine, Aşırı Hoşgörülü Tutum alt boyutunda ise Erkek katılımcılar lehine olarak belirlenmiştir.

Çizelge 4. Öğrencilerin Cinsiyet Değişkeni t Testi Bulguları

Öğrenci Cinsiyeti		**n**	**x̄**	**sd**	**t**	***p***
DT	Kız	304	65.63	7.06	-3.101	**.002***
	Erkek	348	67.26	6.22		
BOT	Kız	304	42.06	6.49	-.043	.966
	Erkek	348	42.08	6.09		
AHT	Kız	304	27.01	5.56	.758	.444
	Erkek	348	26.65	6.56		

***p*<.05**

Çizelge 4'e göre katılımcıların çocuklarının cinsiyet değişkenine göre aldıkları puan ortalamalarında anlamlı farklılığın ölçeğin Demokratik Tutum alt boyutunda olduğu görülmüştür (*p*<.05). Anlamlı farklılığın erkek çocuğu olan katılımcılar lehine olduğu belirlenmiştir.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Çizelge 5. Katılımcıların Çalışma Durumu Değişkeni t Testi Bulguları

Çalışma durumu		**n**	**x̄**	**sd**	**t**	***p***
DT	Çalışıyor	342	65.83	6.78	-2.705	**.007***
	Çalışmıyor	310	67.24	6.49		
BOT	Çalışıyor	342	41.57	6.17	-2129	**.034***
	Çalışmıyor	310	42.62	6.35		
AHT	Çalışıyor	342	27.20	6.45	1.680	.093
	Çalışmıyor	310	26.40	5.69		

***p<.05**

Çizelge 5'e göre katılımcıların çalışma değişkenine göre aldıkları puan ortalamalarında anlamlı farklılığın ölçeğin Demokratik Tutum ve Baskıcı ve Otoriter Tutum alt boyutlarında olduğu görülmüştür ($p<.05$). Anlamlı farklılığın her iki alt boyutta da çalışmayan ebeveynler lehine olduğu belirlenmiştir.

Çizelge 6. Yaş Değişkeni ANOVA Testi Bulguları

Yaş		**n**	**x̄**	**sd**	**F**	***p***	**Anlamlı Fark**
DT	18-24[1]	178	67.13	5.64	5.353	**.001***	**4>1, 4>2, 4>3**
	25-31[2]	310	66.06	6.04			
	32-38[3]	142	67.37	7.78			
	39-45[4]	22	61.91	11.63			
BOT	18-24[1]	178	42.53	5.95	1.395	.243	**-**
	25-31[2]	310	42.24	6.42			
	32-38[3]	142	41.35	6.36			
	39-45[4]	22	40.64	6.07			
AHT	18-24[1]	178	25.87	5.37	3.015	**.029***	**2>1**
	25-31[2]	310	27.44	5.91			
	32-38[3]	142	26.46	6.96			
	39-45[4]	22	28.09	7.65			

***p<.05**

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Çizelge 6 incelendiğinde katılımcıların ölçek alt boyutlarından aldıkları puan ortalamasının yaş değişkenine göre Demokratik Tutum ve Aşırı Hoşgörülü Tutum alt boyutlarında istatistiksel olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır (p<.05). Demokratik Tutum alt boyutunda 39-45 yaş grubu lehine olmak üzere daha küçük yaş grupları arasında anlamlı farklılık belirlenmiştir. Aşırı Hoşgörülü Tutum alt boyutunda ise 25-31 lehine olmak üzere 18-24 yaş grubu arasında anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır.

Çizelge 7. Eğitim Durumu Değişkeni ANOVA Testi Bulguları

Anne Eğitim		**n**	**x̄**	**sd**	**F**	***p***	**Anlamlı Fark**
	İlkokul[1]	56	66.89	6.59			
	Ortaokul[2]	162	65.10	8.59			
DT	Lise[3]	244	66.66	5.51	2.951	**.020***	**4>2**
	Üniversite[4]	176	67.25	6.21			
	Lisans Üstü[5]	14	69.00	2.35			
	İlkokul[1]	56	46.46	5.41			
	Ortaokul[2]	162	43.65	7.16			**1>2, 1>3,**
BOT	Lise[3]	244	41.98	5.70	19.179	**.000***	**1>4, 1>5**
	Üniversite[4]	176	39.64	5.35			**2>3, 2>4,**
	Lisans Üstü[5]	14	38.43	3.41			**2>5, 3>4**
	İlkokul[1]	56	25.29	6.69			
	Ortaokul[2]	162	27.86	5.34			
AHT	Lise[3]	244	27.12	6.56	4.182	**.002***	**2>1, 2>4,**
	Üniversite[4]	176	25.74	5.51			
	Lisans Üstü[5]	14	29.14	8.10			

***p<.05**

Çizelge 7 incelendiğinde katılımcıların ölçeklerden aldıkları puan ortalamasının eğitim durumu değişkenine göre ölçeğin tüm alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır (p<.05). Demokratik tutum alt boyutunda daha eğitimli ebeveynler lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Baskıcı ve Otoriter Tutum alt boyutunda anlamlı farklılıkların eğitim durumu daha düşük ebeveynler lehine olduğu görülmektedir. Aşırı Hoşgörülü Tutum alt

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

boyutunda ise anlamlı farklılığın ortaokul mezunu olan ebeveynler ile ilkokul ve üniversite mezunu olan ebeveynler arasında ortaokul mezunu olanlar lehine olduğu saptanmıştır.

Çizelge 8. Aile Tipi Değişkeni ANOVA Testi Bulguları

Aile Tipi		**n**	**x̄**	**sd**	**F**	***p***	**Anlamlı Fark**
DT	Çekirdek aile[1]	546	66.77	6.49	3.436	**.033***	**1>2**
	Geniş aile[2]	98	64.90	7.12			
	Boşanmış aile[3]	8	67.75	10.46			
BOT	Çekirdek aile[1]	546	42.00	6.37	.466	.628	-
	Geniş aile[2]	98	42.29	5.81			
	Boşanmış aile[3]	8	44.00	5.45			
AHT	Çekirdek aile[1]	546	26.71	6.17	4.521	**.011***	**1>3, 2>3**
	Geniş aile[2]	98	27.84	5.65			
	Boşanmış aile[3]	8	21.50	4.44			

***p*<.05**

Çizelge 8'de yer alan bulgulara göre katılımcıların ölçeğin alt Demokratik Tutum ve Aşırı Hoşgörülü Tutum alt boyutlarından aldıkları puan ortalamalarının aile tipi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır (p<.05). Demokratik Tutum alt boyutunda çekirdek aile ile boşanmış aile arasında çekirdek aile lehine anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Aşırı Hoşgörülü Tutum alt boyutunda ise çekirdek aile ile boşanmış aile, geniş aile ile boşanmış aile arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Her ikisinde de farklılık boşanmış aile aleyhinedir.

Çizelge 9. Algılanan Ekonomik Durum Değişkeni ANOVA Testi Bulguları

Algılanan Ekonomik Durum		**n**	**x̄**	**sd**	**F**	***p***	**Anlamlı Fark**
DT	Yüksek[1]	22	68.00	4.68	1.569	.209	-
	Orta[2]	548	66.30	6.36			
	Düşük[3]	82	67.41	8.80			
BOT	Yüksek[1]	22	40.18	3.17	1.423	.242	-
	Orta[2]	548	42.05	6.36			

	Düşük[3]	82	42.71	6.29			
	Yüksek[1]	22	29.64	7.63			
AHT	Orta[2]	548	26.72	6.14	2.434	.089	-
	Düşük[3]	82	26.76	5.29			

Çizelge 9 incelendiğinde, algılanan ekonomik durumun katılımcıların ölçeğin alt boyutlarından aldıkları puanlar üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır (p>.05).

Çizelge 10. Ölçek Alt Boyutlarına İlişkin Pearson Korelasyon Analizi

	DT	**BOT**	**AHT**
DT	1.00	.118**	-.104**
BOT		1.00	.042**
AHT			1.00

Çizelge 10 incelendiğinde ölçeğin Demokratik Tutum alt boyutu ile Baskıcı ve Otoriter Tutum alt boyutu arasında pozitif yönde düşük düzeyde (r= 118), Aşırı Hoşgörülü Tutum alt boyutu arasında negatif yönde düşük düzeyde (r= -.104) bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin Baskıcı ve Otoriter Tutum alt boyutu ile Aşırı Hoşgörülü Tutum alt boyutu arasında pozitif yönde düşük düzeyde (r= .042) bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşıldığı görülmektedir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Katılımcıların cinsiyet değişkenine göre katılımcıların aldıkları puan ortalamalarında anlamlı farklılığın ölçeğin Demokratik Tutum ve Aşırı Hoşgörülü Tutum alt boyutlarında olduğu görülmüştür. Anlamlı farklılığın Demokratik Tutum alt boyutunda kadın ebeveynler lehine, Aşırı Hoşgörülü Tutum alt boyutunda ise erkek katılımcılar lehine olarak belirlenmiştir. Sak ve diğerleri (2015) tarafından yapılan çalışmada Demokratik Tutum alt boyutunda kadın ebeveynler lehine anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir.

Katılımcıların çocuklarının cinsiyet değişkenine göre aldıkları puan ortalamalarında anlamlı farklılığın ölçeğin Demokratik Tutum alt boyutunda olduğu görülmüştür. Anlamlı farklılığın erkek çocuğu olan katılımcılar lehine olduğu belirlenmiştir.

Katılımcıların çalışma değişkenine göre aldıkları puan ortalamalarında anlamlı farklılığın ölçeğin Demokratik Tutum ve Baskıcı ve Otoriter Tutum alt boyutlarında olduğu görülmüştür. Anlamlı farklılığın her iki alt boyutta da çalışmayan ebeveynler lehine olduğu belirlenmiştir.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Katılımcıların ölçek alt boyutlarından aldıkları puan ortalamasının yaş değişkenine göre Demokratik Tutum ve Aşırı Hoşgörülü Tutum alt boyutlarında istatistiksel olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Demokratik Tutum alt boyutunda 39-45 yaş grubu lehine olmak üzere daha küçük yaş grupları arasında anlamlı farklılık belirlenmiştir. Aşırı Hoşgörülü Tutum alt boyutunda ise 25-31 lehine olmak üzere 18-24 yaş grubu arasında anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Sak ve arkadaşlarının (2025) çalışmasında da yaş değişkeninin anne baba tutumu üzerinde belirleyici bir etki oluşturduğu görülmüştür.

Katılımcıların ölçeklerden aldıkları puan ortalamasının eğitim durumu değişkenine göre ölçeğin tüm alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Demokratik tutum alt boyutunda daha eğitimli ebeveynler lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Baskıcı ve Otoriter Tutum alt boyutunda anlamlı farklılıkların eğitim durumu daha düşük ebeveynler lehine olduğu görülmektedir. Aşırı Hoşgörülü Tutum alt boyutunda ise anlamlı farklılığın ortaokul mezunu olan ebeveynler ile ilkokul ve üniversite mezunu olan ebeveynler arasında ortaokul mezunu olanlar lehine olduğu saptanmıştır. Sak ve arkadaşları (2015) tarafından yapılan çalışmada ebeveyn eğitim durumunun anne baba tutumlarında anlamlı farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir.

Araştırma bulgularına göre katılımcıların ölçeğin alt Demokratik Tutum ve Aşırı Hoşgörülü Tutum alt boyutlarından aldıkları puan ortalamalarının aile tipi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Demokratik Tutum alt boyutunda çekirdek aile ile boşanmış aile arasında çekirdek aile lehine anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Aşırı Hoşgörülü Tutum alt boyutunda ise çekirdek aile ile boşanmış aile, geniş aile ile boşanmış aile arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Her ikisinde de farklılık boşanmış aile aleyhinedir.

Algılanan ekonomik durumun katılımcıların ölçeğin alt boyutlarından aldıkları puanlar üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma bulguları incelendiğinde ölçeğin Demokratik Tutum alt boyutu ile Baskıcı ve Otoriter Tutum alt boyutu arasında pozitif yönde düşük düzeyde, Aşırı Hoşgörülü Tutum alt boyutu arasında negatif yönde düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin Baskıcı ve Otoriter Tutum alt boyutu ile Aşırı Hoşgörülü Tutum alt boyutu arasında pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşıldığı görülmektedir.

Ebeveynlere yönelik eğitim programları düzenlenerek demokratik tutumların geliştirilmesi desteklenmelidir. Özellikle düşük eğitim düzeyine sahip ebeveynlere çocuk gelişimi ve sağlıklı ebeveynlik konusunda rehberlik sağlanmalıdır. Genç ve deneyimsiz ebeveynlere yönelik

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

bilinçlendirme çalışmaları artırılarak tutarlı ebeveynlik yaklaşımları teşvik edilmelidir. Okul-aile iş birliği güçlendirilerek ebeveynlerin çocuklarıyla daha sağlıklı iletişim kurmaları desteklenmelidir.

KAYNAKÇA

[1] Akman, B., & Gülay, H., (2009). *Okul öncesi dönemde sosyal beceriler.* Pegem Yayınevi.

[2] Apaydın, B. (2024). *Ebeveyn stresi, ebeveyn tutumları ve ebeveyn çocuk iletişimi arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

[3] Baumrind, D. (2013). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. In *adolescents and their families* (pp. 22-61). Routledge.

[4] Derman, M., & Başal, H. (2013). Okulöncesi çocuklarında gözlenen davranış problemleri ile ailelerinin anne-baba tutumları arasındaki ilişki. *Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 2*(1), 115-144.

[5] Özyürek, A. (2017). Okul öncesi çocuğa sahip anne-babalara yönelik "çocuk yetiştirmeye ilişkin anne-baba görüşleri ölçeği" ve "anne-baba tutum ölçeği" geliştirme çalışması. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi, 2*(1), 26-38.

[6] Sak, R. , Şahin Sak, İ. , Atlı, S., & Şahin, B. (2015). Okul öncesi dönem: Anne baba tutumları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(3), 972-99. DOI: 10.17860/efd.33313

[7] Sarı, B. (2022). *Velilerin sahip oldukları ebeveyn tutumlarının öğretmen, öğrenci ve sınıfa yansımalarının incelemesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

[8] Tunca, Ö. Ö. (2023). *Gençlerde internet bağımlılığı anne-baba tutumları, okul öncesi dönem ve kişilik özelliklerinin bağımlılığa etkisi*. Eğitim Yayınevi.

[9] Tuzcuoğlu, N. (2015). *Anne baba olmanın altın kuralları.* Morpa Kültür Yayınları.

[10] Uygun, N., & Kozikoğlu, İ. (2020). Çocukları okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden ebeveynlerin tutumlarının incelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi, 9*(3), 1494-1507.

[11] Weilburger, L. (2008). *Çocuk ve disiplin: Çocuğumuza davranış yöntemleri.* Ekinoks Yayınevi

[12] Yalçın, V. (2016). *Okul öncesi dönem çocuklarının okula uyum süreci ile ebeveynlerinin çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

[13] Yavuzer, H. (1999). *Çocuk psikolojisi.* Remzi Kitabevi

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN FEN BİLİMLERİ DERSİ FİZİK KONULARINA YÖNELİK TUTUMLARI

SECONDARY SCHOOL STUDENTS' ATTITUDES TOWARDS PHYSICS TOPICS IN SCIENCE CLASSES

Doç. Dr. AYSEL ARSLAN[1], Doç. Dr. DİDEM KAYAHAN YÜKSEL[2]

[1]Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ayselarslan@cumhuriyet.edu.tr –
ORCID ID: 0000-0002-8775-1119

[2]Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, didemkayahan@cumhuriyet.edu.tr,
ORCID ID: 0000-0002-0184-6070

ÖZET

Fen bilimleri dersinin önemli bileşenlerinden biri olan fizik konuları öğrencilerin doğada meydana gelen olayları anlamlandırmalarına, neden-sonuç ilişkileri kurmalarına ve bilimsel düşünme becerilerini geliştirmelerine katkı sağlamaktadır. Öğrencilerin fizik konularına yönelik tutumları, bu konulara karşı ilgi duyma, öğrenmeye istekli olma ve ders etkinliklerine aktif katılım gösterme düzeylerini önemli ölçüde etkilemektedir. Olumlu tutum geliştiren öğrencilerin fizik kavramlarını daha anlamlı ve kalıcı biçimde öğrenebildikleri, problem çözme süreçlerinde daha istekli davrandıkları ve bilimsel düşünmeye daha açık oldukları görülmektedir. Buna karşın fizik konularının zor, soyut ya da anlaşılması güç olarak algılanması öğrencilerde olumsuz tutumların oluşmasına neden olabilmektedir. Bu nedenle fen bilimleri öğretiminde fizik konularının günlük yaşamla ilişkilendirilmesi, deney ve etkinliklerle desteklenmesi ve öğrencilerin derse aktif katılımının sağlanması büyük önem taşımaktadır. Bu araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin Fen Bilgisi dersine yer alan Fizik konularına yönelik tutumlarının belirlenmesidir. Araştırmanın desenini betimsel tarama modeli oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem grubunu Sivas il merkezinde 2025-2026 akademik yılı bahar yarıyılında 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda eğitimlerine devam eden ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem grubunda 176 kız, 154 erkek olmak üzere toplam 330 öğrenci yer almaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Fidan (2018) tarafından oluşturulan *"Fen Bilimleri Dersi Fizik Konularına Yönelik Tutum Ölçeği"* kullanılmıştır. Toplamda 29 madde ve 4 alt boyuttan oluşan ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı geliştirme çalışmasında 0.92, bu çalışmada ise .92 olarak belirlenmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen veriler betimsel istatistik yöntemleri

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada elde edilen verilerin öncelikle normallik analizleri yapılmış ve elde edilen sonuçlar neticesinde parametrik testler kullanılmıştır. Verilerin analizinde yüzde ve frekans analizleri, bağımsız gruplar t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi kullanılmıştır. Analizler neticesinde ortaokul öğrencilerinin Fen Bilgisi dersindeki Fizik konularına yönelik tutumlarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve baba eğitim durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır $p<.05$). Anne eğitim durumu değişkenine göre ise anlamlı farklılık saptanmamıştır (p>.05).
Anahtar Sözcükler: Fen Bilgisi Dersi, Fizik, Tutum, Ortaokul, Öğrenci.

ABSTRACT

Physics, a crucial component of science education, contributes to students' understanding of natural phenomena, their ability to establish cause-and-effect relationships, and their development of scientific thinking skills. Students' attitudes towards physics significantly influence their interest in these topics, their willingness to learn, and their active participation in classroom activities. Students with positive attitudes are observed to learn physics concepts more meaningfully and permanently, to be more willing in problem-solving processes, and to be more open to scientific thinking. Conversely, perceiving physics topics as difficult, abstract, or hard to understand can lead to negative attitudes among students. Therefore, in science education, it is of great importance to relate physics topics to daily life, support them with experiments and activities, and ensure students' active participation in the lesson. The aim of this research is to determine the attitudes of middle school students towards physics topics included in the Science curriculum. The research design is a descriptive survey model. The sample group for this study consists of middle school students in grades 5, 6, 7, and 8 attending the spring semester of the 2025-2026 academic year in Sivas city center. The sample group comprises a total of 330 students, 176 girls and 154 boys. The data collection instrument used in this study was the “Attitude Scale Towards Physics Topics in Science Class” developed by Fidan (2018). The scale, consisting of 29 items and 4 sub-dimensions, had a Cronbach's Alpha reliability coefficient of 0.92 in the development study and .92 in this study. The data obtained within the scope of the research were analyzed using descriptive statistical methods. Normality analyses were first performed on the data and parametric tests were used based on the results. Percentage and frequency analyses, independent samples t-test, and one-way analysis of variance (ANOVA) were used in the analysis of the data. The analysis revealed that middle school students' attitudes towards Physics topics in Science class differed significantly

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

according to gender, grade level, and father's education level (p<.05). No significant difference was found based on mother's education level (p>.05).

Keywords: Science Class, Physics, Attitude, Middle School, Student.

1. GİRİŞ

Eğitim sistemleri, bireylerin bilgi, beceri ve davranışları bütünleştirebildikleri yetkinliklere sahip bireyler olarak yetiştirilmelerini amaçlamaktadır. Bu bağlamda eğitim programlarında vurgulanan temel yetkinliklerden biri bilimde yetkinliktir. Bilimde yetkinlik, bireylerin bilimsel sorular ortaya koyabilmeleri, kanıta dayalı sonuçlara ulaşabilmeleri ve doğal dünyayı açıklamaya yönelik bilimsel bilgi ile yöntemleri kullanabilme becerisine sahip olmalarını ifade etmektedir (MEB, 2018). Günümüzde bilim ve teknolojide yaşanan hızlı gelişmeler, bilginin dijital ortamlar aracılığıyla kısa sürede yayılmasını mümkün kılmaktadır. Bu durum ise doğa olaylarını açıklayan ve teknolojik gelişmelerin temelini oluşturan fizik disiplininin önemini daha görünür hale getirmektedir. Fizik alanına ilişkin temel kavram ve ilkeler, ilköğretim düzeyinde fen bilimleri dersi kapsamında öğrencilere kazandırılmaktadır (Sert-Çıbık vd., 2015).

Fen bilimleri eğitimi, çok disiplinli yapısı sayesinde bireylerin dünyayı anlamalarına, bilimsel ve teknolojik gelişmeleri yorumlayabilmelerine ve bilimsel süreç becerilerini geliştirmelerine katkı sağlamaktadır. Bununla birlikte analiz yapma, ilişki kurma, problem çözme, yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme gibi üst düzey bilişsel becerilerin geliştirilmesinde de önemli bir rol oynamaktadır. Bu nedenle birçok ülke eğitim politikalarında fen eğitiminin niteliğini artırmaya yönelik reformlar gerçekleştirmektedir (DeBoer, 2000; OECD, 2006). Türkiye'de de bilim ve teknoloji alanındaki gelişmelere uyum sağlayabilecek bireyler yetiştirmek amacıyla öğretim programlarında çeşitli düzenlemeler yapılmıştır. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından 2002 yılından itibaren yürütülen program geliştirme çalışmaları sonucunda öğretim programları yeniden düzenlenmiş ve 2004 yılından itibaren yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı doğrultusunda yeni programlar uygulanmaya başlanmıştır. Daha sonra 2012 yılında eğitim sisteminde yapılan düzenlemelerle fen bilimleri dersi 2014–2015 eğitim öğretim yılından itibaren üçüncü sınıftan başlayacak şekilde uygulanmaya konulmuştur. Bu ders kapsamında öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini geliştirmeleri, teknoloji–toplum–çevre ilişkisini kavramaları ve bilimsel düşünme becerileri kazanmaları amaçlanmaktadır (Ayaz, 2015; MEB, 2018).

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Fen eğitiminin temel amaçlarından biri fen okuryazarı bireyler yetiştirmektir. Fen okuryazarlığı kavramı ilk kez Hurd tarafından ortaya konulmuş ve bireylerin bilimi anlamaları, bilimsel bilgiyi günlük yaşamlarında kullanabilmeleri ve bilimsel konular hakkında bilinçli kararlar verebilmeleri ile ilişkilendirilmiştir (Osborne, 2023). Daha sonra Bybee (1997) fen okuryazarlığını bireyin bilimsel bilgiyi kullanarak problemleri tanımlayabilmesi, kanıta dayalı açıklamalar üretebilmesi ve bilimle ilişkili toplumsal konulara bilinçli biçimde katılım gösterebilmesi olarak tanımlamıştır. Günümüzde fen okuryazarlığı; bilimsel bilgi, bilimin doğası, bilimsel süreç becerileri ve bilim–teknoloji–toplum ilişkisini anlama gibi çok boyutlu bir yapı olarak ele alınmaktadır (Kılıç vd., 2008; Soslu, 2021). Bununla birlikte araştırmalar öğrencilerin fen bilimleri dersinde çeşitli güçlükler yaşadıklarını göstermektedir. Özkan ve Özdemir'in (2014) Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sınavına yönelik öğrenci görüşlerini inceledikleri çalışmalarında, öğrencilerin sınavların genel olarak kolay olduğunu belirtmelerine rağmen en fazla zorlandıkları derslerden birinin fen ve teknoloji dersi olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan merkezi sınav raporları da öğrencilerin matematikten sonra en fazla zorlandıkları derslerden birinin fen bilimleri olduğunu göstermektedir (MEB, 2016).

Eğitim araştırmalarında öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen faktörlerin belirlenmesi önemli bir çalışma alanı olarak görülmektedir. Öğrencilerin fen alanındaki başarılarını etkileyen değişkenler arasında bilişsel faktörlerin yanı sıra duyuşsal faktörlerin de önemli bir rol oynadığı bilinmektedir. Özellikle öğrencilerin fen dersine yönelik tutumları, motivasyonları ve ilgileri öğrenme sürecini doğrudan etkileyebilmektedir (Osborne, 2023). Tutum, bireyin herhangi bir nesneye, duruma ya da derse yönelik geliştirdiği olumlu ya da olumsuz eğilim olarak tanımlanmaktadır (Ajzen, 2001). Bu bağlamda öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik olumlu tutum geliştirmeleri, derse karşı ilgilerini artırmakta ve öğrenme sürecine daha etkin katılım göstermelerini sağlamaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik tutumlarının incelenmesi, fen eğitiminin niteliğini artırmaya yönelik çalışmalar açısından önemli bir araştırma alanı olarak değerlendirilmektedir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden biri olan betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel tarama modelinde geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu olduğu şekliyle ortaya koymayı amaçlayan araştırma yaklaşımlarından biridir ve araştırmaya konu olan olay, birey ya

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

da nesneler kendi koşulları içerisinde incelenmektedir (Karasar, 2012). Araştırmanın evrenini temsil edebilecek bir örneklem oluşturabilmek amacıyla tesadüfi örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Tesadüfi örnekleme, evrende yer alan her bireyin örnekleme seçilme olasılığının eşit olduğu ve seçim sürecinin araştırmacının öznel etkilerinden bağımsız olarak gerçekleştirildiği örnekleme yöntemlerinden biridir (Creswell, 2014).

2.2. Araştırmanın Örneklemi

Araştırmanın örneklem grubunu Sivas il merkezinde 2025-2026 akademik yılı bahar yarıyılında 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda eğitimlerine devam eden ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem grubunda 176 kız, 154 erkek olmak üzere toplam 330 öğrenci yer almaktadır. Örneklem grubuna ilişkin betimsel bilgiler Çizelge 1'de yer almaktadır.

Çizelge 1. Katılımcıların Demografik Bilgileri

Değişkenler		f	%
Cinsiyet	Kız	176	53.3
	Erkek	154	46.7
Sınıf	5. sınıf	110	33.3
	6. sınıf	94	28.5
	7. sınıf	62	18.8
	8. sınıf	64	19.4
Anne eğitim durumu	İlkokul	70	21.2
	Ortaokul	84	25.5
	Lise	110	33.3
	Üniversite	66	20.0
Baba eğitim durumu	İlkokul	32	9.7
	Ortaokul	58	17.6
	Lise	142	43.0
	Üniversite	98	29.7
Algılanan aile gelir durumu	Düşük	26	7.9
	Orta	244	73.9
	Yüksek	60	18.2

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

2.3. Veri toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Fidan (2018) tarafından oluşturulan "Fen Bilimleri Dersi Fizik Konularına Yönelik Tutum Ölçeği" (FBDFKYTÖ) kullanılmıştır. Toplamda 29 madde ve Ses, Işık ve Isı Konularından Hoşlanma (SIKH= 9 madde), Fizik Konularını Yadsıma (FKY= 8 Madde), Elektrik Konusundan Hoşlanma (EKH= 8 Madde) ve Kuvvet, Hareket ve Enerji Konularından Hoşlanma (KHEKH= 4 Madde) olmak üzere dört alt boyuttan oluşan ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı geliştirme çalışmasında 0.92, bu çalışmada ise .88 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin toplam ve alt boyutları açısından bakıldığında bu çalışmada kullanılması sonucu elde edilen istatistik bulgular Çizelge 2' de sunulmaktadır.

Çizelge 2. Ölçeğe İlişkin Betimsel İstatistikler

	n	**Min. puan**	**Max. puan**	$\bar{x}$	**sd**	**Skew.**	**Kurt.**
Toplam	330	51	145	110.52	17.61	-0.484	0.408
SIKH	330	10	93	33.53	6.35	-0.821	1.268
FKY	330	15	40	32.77	5.68	-0.648	-0.019
EKH	330	12	40	29.99	6.02	-0.566	0.081
KHEKH	330	6	20	14.22	2.97	-0.416	-0.096

2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

2025-2026 eğitim öğretim yılında Sivas'ta eğitim-öğrenimlerine devam eden 330 (176 kız, 154 erkek) ortaokul öğrencisine yüz yüze olmak üzere ölçeklerin uygulanmasıyla araştırma verileri elde edilmiştir. Araştırma öncesinde araştırmayla ilgili bilgilendirme yapılmış, araştırmanın gönüllülük esasına dayalı olduğunun bilgisi verilmiştir. Uygulama ortalama 10-12 dakika sürmüştür. Elde edilen veriler daha sonrasında incelenip gerekli düzenlemeler yapılmış, eksik veya hatalı verilerin olup olmadığı kontrol edilmiştir. Elde edilen veriler istatistiksel paket programı SPSS 23.00 paket programına aktarılmıştır. Ölçeğin normallik değerinin belirlenmesi için çarpıklık) ve basıklık değerlerine bakılıp incelenmiştir. İnceleme sonucunda verilerin normal dağılıma uygun olduğu görülmüştür. Verilerin ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Daha sonra ise katılımcılardan elde edilen verilerin demografik değişkenlerle arasında anlamlı fark olup olmadığını kontrol etmek amacıyla cinsiyet değişkeni bağımsız örneklem için t-testi; sınıf düzeyi, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, algılanan

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

ekonomik düzey için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Yapılan tüm istatistiksel analizlerde anlamlılık düzeyi .05 olarak belirlenmiştir. Bulguların anlaşılırlığının kolaylaşması adına Çizelgeler oluşturulmuştur.

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırma sorularına ilişkin olarak uygun olan analizler yapılmış ve elde edilen bulgular çizelgeler halinde sunulmuştur.

Ortaokul öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre FBDFKYTÖ'nün toplamı ve alt boyutlarından aldıkları puan ortalamalarına ilişkin analiz bulguları çizelge 3'te gösterilmiştir.

Çizelge 3. Cinsiyet Değişkeni Bulguları

Cinsiyet		**n**	**x̄**	**sd**	**t**	**df**	***p***
SIKH	Kız	176	33.09	5.87	-1.355	328	.176
	Erkek	154	34.04	6.84			
FKY	Kız	176	32.45	5.19	-1.077	328	.282
	Erkek	154	33.13	6.20			
EKH	Kız	176	28.19	5.44	-6.089	328	**.000***
	Erkek	154	32.05	5.99			
KHEKH	Kız	176	13.97	2.63	-1.697	328	.091
	Erkek	154	14.52	3.29			
Toplam	Kız	176	107.70	16.35	-3.147	328	**.002***
	Erkek	154	113.74	18.49			

p<.05*

Çizelge 3 incelendiğinde ölçeğin EKH alt boyutu ve toplam puanında erkek öğrenciler lehine olmak üzere anlamlı farklılık olduğu görülmektedir (p<.05).

Ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeyi değişkenine göre FBDFKYTÖ'nün toplamı ve alt boyutlarından aldıkları puan ortalamalarına ilişkin analiz bulguları çizelge 3'te gösterilmiştir.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Çizelge 4. Sınıf Düzeyi Değişkeni Bulguları

Sınıf Düzeyi		n	x̄	sd	F	*p*	Anlamlı Fark
SIKH	5. Sınıf[1]	110	33.44	7.04	1.796	.148	-
	6. Sınıf[2]	94	34.72	6.17			
	7. Sınıf[3]	62	32.77	4.64			
	8. Sınıf[4]	64	32.69	6.65			
FKY	5. Sınıf[1]	110	31.35	6.54	5.124	**.002***	**5<6**
	6. Sınıf[2]	94	34.36	4.81			
	7. Sınıf[3]	62	33.19	4.95			
	8. Sınıf[4]	64	32.47	5.40			
EKH	5. Sınıf[1]	110	30.24	5.39	3.864	**.010***	**6>8**
	6. Sınıf[2]	94	31.26	6.14			
	7. Sınıf[3]	62	29.68	5.41			
	8. Sınıf[4]	64	28.03	6.94			
KHEKH	5. Sınıf[1]	110	14.29	3.23	1.027	.381	-
	6. Sınıf[2]	94	14.36	3.08			
	7. Sınıf[3]	62	14.48	2.01			
	8. Sınıf[4]	64	13.66	3.08			
Toplam	5. Sınıf[1]	110	109.31	18.05	2.930	**.034***	**6>8**
	6. Sınıf[2]	94	114.70	17.67			
	7. Sınıf[3]	62	110.13	13.97			
	8. Sınıf[4]	64	106.84	19.09			

p<.05*

Çizelge 4'teki bulgularda katılımcıların sınıf düzeyi değişkenine göre bakıldığında ölçeğin FKY alt boyutunda 5 ila 6. sınıflar arasında, EKH ve toplam puanda 6 ila 8. sınıflar arasında 6. sınıflar lehine olmak üzere anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir (p<.05).

Ortaöğretim öğrencilerinin anne eğitim durumu değişkenine göre ölçeğin toplamı ve alt boyutlarından aldıkları puan ortalamalarına ilişkin analiz bulguları Çizelge 5'te görülmektedir.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Çizelge 5. Anne Eğitim Durumu Değişkeni Bulguları

Anne Eğitim Durumu		n	x̄	sd	F	*p*	Anlamlı Fark
SIKH	İlkokul[1]	70	32.43	6.95	1.058	.367	-
	Ortaokul[2]	84	33.55	5.96			
	Lise[3]	110	34.15	6.53			
	Üniversite[4]	66	33.67	5.83			
FKY	İlkokul[1]	70	31.97	6.23	1.842	.139	-
	Ortaokul[2]	84	32.00	5.50			
	Lise[3]	110	33.44	5.69			
	Üniversite[4]	66	33.48	5.16			
EKH	İlkokul[1]	70	29.54	5.82	.452	.716	-
	Ortaokul[2]	84	29.62	5.68			
	Lise[3]	110	30.40	6.27			
	Üniversite[4]	66	30.27	6.28			
KHEKH	İlkokul[1]	70	14.06	2.58	.739	.529	-
	Ortaokul[2]	84	14.00	3.35			
	Lise[3]	110	14.56	2.85			
	Üniversite[4]	66	14.12	3.04			
Toplam	İlkokul[1]	70	108.00	18.35	1.205	.308	-
	Ortaokul[2]	84	109.17	16.51			
	Lise[3]	110	112.55	18.26			
	Üniversite[4]	66	111.55	16.99			

Çizelge 5 incelendiğinde katılımcıların ölçekten aldıkları puan ortalamalarının anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır (p>.05). Ortaöğretim öğrencilerinin baba eğitim durumu değişkenine göre ölçeğin toplamı ve alt boyutlarından aldıkları puan ortalamalarına ilişkin analiz bulguları Çizelge 6'da görülmektedir.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Çizelge 6. Baba Eğitim Durumu Değişkeni Bulguları

Baba Eğitim Durumu		n	x̄	sd	F	*p*	Anlamlı Fark
SIKH	İlkokul[1]	32	30.88	7.93	2.764	**.042***	**1<2**
	Ortaokul[2]	58	34.66	5.72			
	Lise[3]	142	33.90	6.32			
	Üniversite[4]	98	33.20	6.00			
FKY	İlkokul[1]	32	30.50	6.46	4.567	**.004***	**3>1, 3<4**
	Ortaokul[2]	58	33.34	5.60			
	Lise[3]	142	33.76	5.47			
	Üniversite[4]	98	31.73	5.47			
EKH	İlkokul[1]	32	27.50	6.66	3.065	**.028***	**1<2**
	Ortaokul[2]	58	31.21	5.73			
	Lise[3]	142	30.38	5.84			
	Üniversite[4]	98	29.53	6.02			
KHEKH	İlkokul[1]	32	12.81	2.25	3.410	**.018***	**1<2**
	Ortaokul[2]	58	14.86	2.72			
	Lise[3]	142	14.23	3.05			
	Üniversite[4]	98	14.31	3.07			
Toplam	İlkokul[1]	32	101.69	20.14	4.385	**.005***	**2>1, 2>3**
	Ortaokul[2]	58	114.07	16.21			
	Lise[3]	142	112.27	17.89			
	Üniversite[4]	98	108.78	16.20			

p<.05*

Çizelge 6 incelendiğinde katılımcıların ölçekten aldıkları puan ortalamalarının ölçeğin SIKH, EKH ve KHEKH alt boyutlarında babası ilkokul ve ortaokul mezunu olan öğrenciler arasında babası ortaokul mezunu olanlar lehine; FKY alt boyutunda babası lise mezunu olanlar ile ilkokul ve üniversite mezunu olan öğrenciler arasında babası lise mezunu olanlar lehine; toplam puanda babası ortaokul mezunu olan öğrenciler ile ilkokul ve ortaokul mezunu olanlar arasında babası ortaokul mezunu olanlar lehine anlamlı farklılık saptanmıştır (p<.05).

Ortaöğretim öğrencilerinin algılanan ekonomik durum değişkenine göre ölçeğin toplamı ve alt boyutlarından aldıkları puan ortalamalarına ilişkin analiz bulguları Çizelge 6'da görülmektedir.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Çizelge 7. Algılanan Ekonomik Durum Değişkeni Bulguları

Algılanan Ekonomik Durum		n	x̄	sd	F	*p*	Anlamlı Fark
SIKH	Düşük[1]	26	34.92	7.10	1.250	.288	-
	Orta[2]	244	33.22	6.41			
	Yüksek[3]	60	34.20	5.71			
FKY	Düşük[1]	26	32.54	5.97	.453	.636	-
	Orta[2]	244	32.64	5.90			
	Yüksek[3]	60	33.40	4.60			
EKH	Düşük[1]	26	33.00	5.95	3.608	**.028***	**1>2**
	Orta[2]	244	29.70	5.89			
	Yüksek[3]	60	29.90	6.65			
KHEKH	Düşük[1]	26	15.85	2.49	4.580	**.011***	**1>2**
	Orta[2]	244	14.02	2.95			
	Yüksek[3]	60	14.33	3.02			
Toplam	Düşük[1]	26	116.31	15.43	1.927	.147	-
	Orta[2]	244	109.58	17.76			
	Yüksek[3]	60	111.83	17.62			

p<.05*

Çizelge 7 incelendiğinde katılımcıların ölçekten aldıkları puan ortalamalarının ölçeğin EKH ve KHEKH alt boyutlarında algılanan ekonomik durumları düşük ile orta düzeyde olanlar arasında düşük olanlar lehine arasında anlamlı düzeyde istatistiksel farklılık olduğu belirlenmiştir (p<.05).

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırma bulgularına göre cinsiyete göre Elektrik Konusundan Hoşlanma alt boyutu ve toplam puanda erkek öğrenciler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Ortaokul öğrencilerinin fen bilimlerine yönelik tutumlarını inceleyen çalışmalar, cinsiyet değişkeninin öğrencilerin fen tutumlarını etkilediğini göstermektedir. Örneğin Türkiye geneli ile yapılan bir çalışmada öğrencilerin fen bilimlerine yönelik tutumlarının sınıf düzeyi ve cinsiyet açısından. Bu sonuç, senin bulguna benzer şekilde öğrencilerin fen tutumlarının cinsiyet değişkeniyle ilişkili olabileceğini göstermektedir. Ayrıca 5–8. sınıf öğrencilerinin fen bilimlerine yönelik tutumlarının yaşla birlikte değiştiği de bu çalışmada ifade edilmiştir (Acar & Ordu, 2022).

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Sınıf düzeyi değişkenine göre farklılık tespit edilen sonuçlar da alan yazında destek bulmaktadır. Ortaokul öğrencilerinin fen bilimlerine yönelik tutumlarının sınıf düzeyi değiştikçe anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koyan bir çalışmada 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik tutumlarının incelenmesi yapılmıştır (Güden & Timur, 2016). Bu çalışmada da öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik tutumlarının sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirtilmiştir; bu da senin sınıf düzeyi ile tutum ilişkisine dair bulgun ile paralellik taşımaktadır.

Araştırmada anne eğitim durumunun öğrencilerin fizik konularına yönelik tutum puanları üzerinde anlamlı farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bir araştırmada ise ortaokul öğrencilerinin fen bilimlerine yönelik tutumlarının ailelerinin eğitim durumuna göre genelde anlamlı farklılık göstermediği ifade edilmiştir (Güden & Timur, 2016). Bu da senin bulgun ile uyumlu bir sonuçtur; ebeveyn eğitim düzeyinin öğrencilerin fen tutumunu tek başına belirleyen bir değişken olmadığı gösterilmektedir.

Bulgular ayrıca baba eğitim durumuna göre bazı alt boyutlarda öğrenciler lehine tutum farklılıkları olduğunu göstermiştir. Bu bağlamda aile özelliklerinin öğrencilerin akademik tutum ve başarılarında etkili olabileceğine dair kanıtlar bulunmaktadır; özellikle aile sosyoekonomik ve eğitim düzeyinin öğrencilerin fen ilgisi ve tutumları ile ilişkili olduğu da çeşitli çalışmalarda rapor edilmiştir (Güden & Timur, 2016).

Araştırma sonuçlarından biri de algılanan ekonomik durum değişkenine göre Elektrik Konusundan Hoşlanma ve Kuvvet, Hareket ve Enerji Konularından Hoşlanma alt boyutlarında ekonomik durumun tutum puanları üzerinde fark yarattığıdır. Farklı sosyal değişkenlerin öğrencilerin eğitim tutumları üzerindeki etkisi farklı yönlerde ortaya çıkabilmektedir. Örneğin sosyoekonomik bağlamda öğrencilerin fen bilimlerine yönelik tutumlarının araştırıldığı çalışmalarda sosyoekonomik durumun tutuma etkisinin değişken olduğu vurgulanmıştır (Güden & Timur, 2016).

Elde edilen sonuçlar genel olarak yönelik tutumun cinsiyet, sınıf düzeyi ve aile özellikleri gibi değişkenlerle ilişkili olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar gerçekleştirilen araştırmalarla desteklenmektedir. Özellikle ortaokul düzeyinde fen bilimlerine yönelik tutum çalışmalarında tutum ile demografik değişkenler arasındaki ilişkiler geniş bir biçimde incelenmiştir ve senin çalışmandaki bulgular bu çerçevede alan yazında yer almaktadır. Bu çerçevede konunun tüm paydaşlarına yönelik olarak aşağıda yer alan önerilerin getirilmesi uygun bulunmuştur:

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

- ✓ Farklı sınıf düzeylerinde erkek ve kız öğrencilerin fizik konularına yönelik tutumlarını etkileyen faktörleri derinlemesine inceleyen nicel ve nitel araştırmalar yapılabilir.
- ✓ Öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik tutumlarının sınıf düzeyiyle değişimini uzunlamasına takip eden çalışmalar tasarlanabilir; özellikle 5–8. sınıflar arasında tutum değişimlerinin sebepleri araştırılabilir.
- ✓ Anne ve baba eğitim düzeyinin öğrencilerin fen tutumları üzerindeki etkilerini daha ayrıntılı inceleyen araştırmalar yapılabilir; örneğin aile katılımı ve evde yapılan fen etkinliklerinin rolü araştırılabilir.
- ✓ Farklı ekonomik düzeye sahip öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik tutumlarını etkileyen faktörler ve okul destek programlarının bu tutumları iyileştirip iyileştirmediği üzerine araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

[1] Acar, Ö., & Ordu, K. (2022). Investigation of students' attitudes towards science according to grade level and gender in middle schools with different science achievement levels. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*1(2), 1043–1072. https://doi.org/10.14812/cuefd.1018469

[2] Ajzen, I. (2001). *Nature and operation of attitudes. Annual review of psychology*, *52*(1), 27-58. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.27

[3] Ayaz, M. F. (2015). Probleme dayalı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin fen derslerine yönelik tutumlarına etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *8*(4), 51-76.

[4] Bybee, R. W. (1997). *Achieving scientific literacy: From purposes to practices.* https://eric.ed.gov/?id=ED461491

[5] Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE Publications.

[6] DeBoer, G. E. (2000). Scientific literacy: Another look at its historical and contemporary meanings and its relationship to science education reform. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, *37*(6), 582-601. https://doi.org/10.1002/1098-2736(200008)37:6<582::AID-TEA5>3.0.CO;2-L

[7] Fidan, M. (2028). *Artırılmış gerçeklikle desteklenmiş probleme dayalı fen öğretiminin akademik başarı, kalıcılık, tutum ve öz-yeterlik inancına etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

[8] Güden, C., & Timur, B. (2016). Ortaokul öğrencilerinin fen bilimlerine yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi (Çanakkale örneği). *International Journal of Active Learning, 1*(1), 4972.

[9] Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi* (24. baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.

[10] Kılıç, G. B., Haymana, F., & Bozyılmaz, B. (2008). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programı'nın bilim okuryazarlığı ve bilimsel süreç becerileri açısından analizi. *Education and Science, 33*(150), 52-63.

[11] MEB (2016). *2015-2016 Eğitim-öğretim yılı I. dönem ortak sınavlar test ve madde istatistikleri.* Milli Eğitim Yayınları.

[12] MEB (2018). F*en Bilimleri dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar).* Milli Eğitim Yayınları.

[13] OECD (2006). *Assessing scientific, reading and mathematical literacy.* https://www.oecd.org/en/publications/assessing-scientific-reading-and-mathematical-literacy_9789264026407-en.html

[14] Osborne, J. (2023). *Science, scientific literacy, and science education. In Handbook of research on science education* (pp. 785-816). Routledge.

[15] Özkan, M., & Özdemir, E. B. (2014). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin ve öğretmenlerinin ortaöğretime geçişte uygulanan merkezi ortak sınavlara ilişkin görüşleri. *Tarih Okulu Dergisi, 7*(10), 441-453

[16] Sert-Çıbık, A., Bayram, S., & Bezci, K. (2015). Ortaöğretim öğrencilerinin kuvvet ve hareket konusundaki kavramsal anlama düzeylerinin ve tutumlarının incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 5*(3), 291-312,

[17] Soslu, Ö. (2021). Fen bilimleri öğretiminde bilimin doğası. Dalkılıç, M.(Edt.). *INSAC advances in social and education sciences* içinde, 217-236.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

ÖĞRETMENLERİN KÜLTÜREL ZEKA DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

EXAMINING THE CULTURAL INTELLIGENCE LEVELS OF TEACHERS

Doç. Dr. DİDEM KAYAHAN YÜKSEL[1], Doç. Dr. AYSEL ARSLAN[2]

[1] Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, didemkayahan@cumhuriyet.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-0184-6070

[2] Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ayselarslan@cumhuriyet.edu.tr - ORCID ID: 0000-0002-8775-1119

ÖZET

Kültür, bir milletin kendine has özelliklerini belirten ve o milleti diğer milletlere göre özel kılan maddi ve manevi unsurların bütününü kapsamaktadır. Bu unsurlar bir milletin dili, dini, gelenek ve görenekleri, yıllar içinde oluşmuş düşünce yapısı, giyimi, değerleri ve davranışlarının bütünü olarak sıralanabilmektedir (Özdemir, 1998). Bireyler hayatları boyunca dinamik halde olan birden fazla kültürel ortama dahil olmaktadır. Bireyin dahil olduğu ilk kültürel ortam ailesi olmaktadır. Birey ardından okulu, yakın çevresi ve iş yaşamı boyunca farklı ortamların ve toplulukların kültürleriyle tanışma fırsatı bulmaktadır. Bu kültürel tanışma esnasında geçmişten getirdiği bilgi, tecrübe, düşünce yapısı gibi kendine has olan özelliklerini bu ortamlara dahil etmektedir. Bu sebeple kültür, yaşamın içinde daima var olan ve yaşamı betimleyen bir unsur olarak görülebilmektedir (Erdoğan, 1999: Akt. Bahadır, 2016). Kültürel zeka, farklı kültürlere göre kendini şekillendirebilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır ve üstbilişsel, bilişsel, fiziksel ve duygusal/motivasyonel zekâ olarak dört boyutta sıralanabilmektedir (Earley ve Peterson, 2004). Üstbilişsel kültürel zeka; *"Bireyin kültürler arası etkileşimler sırasında sahip olduğu bilinçli kültürel farkındalık seviyesini"* ifade eder (Ang & Van Dyne, 2008: 5). Motivasyonel kültürel zeka, bireyin belirli bir görev veya durum üzerinde yeterli enerji ve işlevsel yönlendirme yeteneklerin olmasını ifade etmektedir (Ang & Van Dyne, 2008). Bilişsel kültürel zeka, bireyin dünyadaki kurallar, uygulamalar ve gelenekler hakkındaki eğitimsel ve kişisel deneyimlerden edindiği farklı kültürler hakkındaki bilgiyi temsil eder (Ang & Van Dyne, 2008). Davranışsal kültürel zeka ise farklı kültürel ortamlarda açıkça ortaya konan davranışlar ve insanların farklı kültürlerde ne yaptığı ve nasıl yaptığıdır (Ang & Van Dyne, 2008). Öğretmenlerin sınıflarında doğal olarak var olan farklı kültürel öğeleri anlamlandırmaları eğitim öğretimin niteliğini doğrudan etkileyecektir. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

öğretmenlerin kültürel zeka düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Araştırma nicel ilişkisel tarama deseninde yürütülmüştür. Çalışma grubu 129 kadın, 114 erkek olmak üzere 243 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplamak amacıyla Ang vd. (2007) tarafından geliştirilen, İlhan ve Çetin (2014) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Kültürel Zeka Ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre kadın ve erkek öğretmenler arasında kadın öğretmenlerin lehine, eğitim durumu değişkeni açısından lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin lehine, eğitim alma durumu değişkeni açısından ise eğitim alan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır. Yaş ve mesleki kıdem değişkenleri açısından anlamlı fark bulunmamaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin aldıkları eğitimin kültürel zekalarına yansımaları olduğu söylenebilir.
Anahtar Sözcükler: Kültür, kültürel zeka, öğretmen.

ABSTRACT

Culture encompasses the totality of material and spiritual elements that define a nation's unique characteristics and make it special compared to other nations. These elements can be listed as a nation's language, religion, traditions and customs, its way of thinking developed over the years, its clothing, values, and behaviors (Özdemir, 1998). Individuals are involved in multiple dynamic cultural environments throughout their lives. The first cultural environment an individual enters is their family. Subsequently, individuals have the opportunity to encounter the cultures of different environments and communities throughout their school, immediate surroundings, and work life. During this cultural encounter, they incorporate their unique characteristics, such as knowledge, experience, and way of thinking, into these environments. Therefore, culture can be seen as an element that is always present in life and describes life itself (Erdoğan, 1999: cited in Bahadır, 2016). Cultural intelligence is defined as the ability to adapt oneself to different cultures and can be categorized into four dimensions: metacognitive, cognitive, physical, and emotional/motivational intelligence (Earley and Peterson, 2004). Metacognitive cultural intelligence refers to "the level of conscious cultural awareness an individual possesses during cross-cultural interactions" (Ang & Van Dyne, 2008: 5). Motivational cultural intelligence refers to an individual's ability to have sufficient energy and functional orientation in a particular task or situation (Ang & Van Dyne, 2008). Cognitive cultural intelligence represents an individual's knowledge of different cultures acquired through educational and personal experiences regarding rules, practices, and traditions in the world (Ang & Van Dyne, 2008). Behavioral cultural intelligence, on the other hand, refers to behaviors

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

that are clearly exhibited in different cultural environments and what and how people do things in different cultures (Ang & Van Dyne, 2008). Teachers' ability to make sense of the diverse cultural elements naturally present in their classrooms will directly affect the quality of education. In this context, the aim of this research is to examine the cultural intelligence levels of teachers in terms of various variables. The research was conducted using a quantitative correlational survey design. The study group consisted of 243 teachers, 129 women and 114 men. The Cultural Intelligence Scale, developed by Ang et al. (2007) and adapted into Turkish by İlhan and Çetin (2014), was used to collect data. According to the findings, there is a significant difference between female and male teachers, favoring female teachers in terms of educational status, favoring teachers with postgraduate education, and favoring teachers with formal education in terms of educational attainment. There is no significant difference in terms of age and professional seniority variables. In this context, it can be said that the education teachers receive has an impact on their cultural intelligence.

Keywords: Culture, cultural intelligence, teacher.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ'NİN OKURYAZARLIK TÜRLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

AN EXAMINATION OF THE TURKISH 20TH CENTURY EDUCATION MODEL IN TERMS OF LITERACY TYPES

Yüksek Lisans Öğrencisi RUKİYE GENÇ TOY[1], Doç. Dr. DİDEM KAYAHAN YÜKSEL[2]

[1]Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, ORCID ID: 0009-0005-7051-7130

[2]Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, didemkayahan@cumhuriyet.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-0184-6070

ÖZET

Bu çalışmanın temel amacı, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından uygulamaya konulan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ni bünyesinde barındırdığı okuryazarlık türleri ve bu türlerin yapılandırılma biçimleri açısından derinlemesine incelemektir. Eğitimde köklü bir paradigma değişimini temsil eden bu model; salt bilgi aktarımından ziyade, beceri temelli, değer odaklı ve yetkinlik merkezli bir yaklaşımı benimseyerek öğrencilerin çok yönlü gelişimini hedeflemektedir. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden doküman incelemesi yöntemiyle yürütülmüştür. Bu doğrultuda, modelin temel politika belgeleri, müfredat programları ve güncel akademik alan yazın veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda modelin; geleneksel okuryazarlık anlayışını genişleterek dijital, medya, finans, bilimsel, veri ve kültürel okuryazarlık gibi modern dönem ihtiyaçlarına yanıt veren türleri bütüncül bir yaklaşımla *"Sistem Okuryazarlığı"* çatısı altında topladığı görülmüştür. Bulgular, modelin geleneksel okuryazarlık anlayışının ötesine geçerek dijital, medya, bilimsel ve kültürel okuryazarlık türlerini bütüncül bir yaklaşımla ele aldığını göstermektedir. Sonuç olarak modelin, çoklu okuryazarlık becerilerini destekleyen çağdaş bir eğitim yaklaşımı sunduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, okuryazarlık türleri, doküman incelemesi.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

ABSTRACT

The main objective of this study is to deeply examine the "Turkish Century Education Model," implemented by the Ministry of National Education, in terms of the types of literacy it encompasses and how these types are structured. This model, representing a radical paradigm shift in education, aims for the multifaceted development of students by adopting a skill-based, value-oriented, and competency-centered approach rather than simply transferring knowledge. The research was conducted using the document analysis method, a qualitative research design. Accordingly, the model's core policy documents, curriculum programs, and current academic literature were used as data sources. As a result of the analyses, it was observed that the model expands the traditional understanding of literacy and brings together types that respond to the needs of the modern era, such as digital, media, financial, scientific, data, and cultural literacy, under the umbrella of *"System Literacy"* with a holistic approach. The findings show that the model goes beyond the traditional understanding of literacy and addresses digital, media, scientific, and cultural literacy types with a holistic approach. In conclusion, it was determined that the model offers a contemporary educational approach that supports multiple literacy skills.
Keywords: Turkish Century Education Model, types of literacy, document analysis

1. GİRİŞ

21. yüzyılda eğitim sistemleri, bilgi toplumunun dinamikleri doğrultusunda köklü bir dönüşüm sürecinden geçmektedir. Bu dönüşüm, yalnızca öğretim programlarının içeriğini değil, aynı zamanda bireylerden beklenen temel yeterlikleri de yeniden tanımlamaktadır. Geleneksel eğitim anlayışında okuryazarlık, büyük ölçüde bireyin okuma ve yazma becerilerine sahip olmasıyla ilişkilendirilirken, günümüzde bu kavram çok boyutlu ve disiplinler arası bir nitelik kazanmıştır. UNESCO (2021), okuryazarlığı bireyin bilgiye erişme, bilgiyi anlama, değerlendirme ve farklı bağlamlarda kullanabilme kapasitesi olarak tanımlayarak kavramın kapsamını genişletmiştir. Günümüz alan yazınında *"Çoklu Okuryazarlıklar"* yaklaşımı öne çıkmakta olup dijital, medya, bilimsel, finansal ve kültürel okuryazarlık gibi farklı alanlar bireyin bütüncül gelişiminin temel bileşenleri olarak kabul edilmektedir (Cope & Kalantzis, 2000; OECD, 2019). Özellikle dijitalleşmenin hız kazanmasıyla birlikte bireylerin yalnızca bilgiye erişmesi yeterli görülmemektedir. Ayrıca bireylerin bu bilgiyi eleştirel süzgeçten geçirebilmesi, güvenilirliğini sorgulayabilmesi ve üretim süreçlerine dâhil olabilmesi

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

beklenmektedir. Bu durum, eğitim sistemlerinin bireyleri pasif bilgi alıcısı olmaktan çıkararak aktif, sorgulayan ve üreten bireyler olarak yetiştirmesini zorunlu kılmaktadır.

Türkiye'de eğitim politikaları da bu küresel dönüşüme paralel olarak yeniden yapılandırılmaktadır. Bu kapsamda geliştirilen Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM), beceri temelli, değer odaklı ve bütüncül bir eğitim anlayışı sunarak öğrencilerin çok yönlü gelişimini hedeflemektedir. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2024) tarafından yayımlanan model, öğrencilerin yalnızca bilişsel değil; aynı zamanda duyuşsal ve sosyal becerilerini geliştirmeyi amaçlamakta ve öğrenme sürecini yaşamla ilişkilendiren bir yapı ortaya koymaktadır. Modelin dikkat çeken yönlerinden biri, öğrenme çıktılarının yalnızca bilgi düzeyinde değil beceri ve değer boyutunda da ele alınmasıdır. Bu yaklaşım, 21. yüzyıl becerileri çerçevesiyle örtüşmekte ve öğrencilerin problem çözme, eleştirel düşünme, iletişim kurma ve iş birliği yapma gibi üst düzey beceriler geliştirmesini desteklemektedir (Trilling & Fadel, 2009). Dolayısıyla TYMM, çoklu okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi açısından önemli bir potansiyel taşımaktadır. Ancak mevcut alan yazın incelendiğinde, modelin özellikle okuryazarlık türleri bağlamında sistematik ve derinlemesine analiz edildiği çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu durum, modelin kuramsal temellerinin daha ayrıntılı incelenmesini gerekli kılmaktadır. Yapıl bu araştırma ile TYMM'nin çoklu okuryazarlık perspektifinden ele alınarak alan yazındaki bu boşluğun doldurulması amaçlanmaktadır.

Türkiye'de eğitim politikaları kapsamında geliştirilen TYMM, bu dönüşüme yanıt veren önemli bir reform girişimi olarak değerlendirilmektedir. Model, öğrencilerin yalnızca bilişsel değil; duyuşsal ve sosyal gelişimlerini de kapsayan bütüncül bir eğitim anlayışını benimsemektedir (MEB, 2024). Bu bağlamda modelin, çoklu okuryazarlık becerilerini destekleyen bir yapıya sahip olduğu düşünülmektedir. Son dönemde yapılan çalışmalar, TYMM'nin beceri temelli öğrenmeyi ve değerler eğitimini merkeze aldığını ve bu yönüyle geleneksel müfredatlardan ayrıldığını ortaya koymaktadır (Yıldırım & Çalışkan, 2024; Duyul vd., 2025). Ancak modelin okuryazarlık türleri açısından sistematik olarak ele alındığı çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu araştırma, söz konusu boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımı kapsamında yürütülmüş olup doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, yazılı ve basılı materyallerin sistematik bir

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

şekilde analiz edilmesini sağlayan bir yöntemdir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Araştırma kapsamında aşağıdaki dokümanlar incelenmiştir:

- ✓ Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli resmi dokümanları (MEB, 2024)
- ✓ Model üzerine yapılmış güncel akademik çalışmalar

Veriler, betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiş ve okuryazarlık türleri teması altında sınıflandırılmıştır.

3. TYMM'NİN TEMEL ÖZELLİKLERİ

TYMM, öğrenciyi merkeze alan, beceri temelli ve değer odaklı bir eğitim anlayışına dayanmaktadır. Modelde bilgi, yalnızca aktarılması gereken bir içerik olarak değil; öğrencinin aktif katılımıyla yapılandırılan bir süreç olarak ele alınmaktadır (MEB, 2024). Modelin en dikkat çekici yönlerinden biri, disiplinler arası yaklaşımı benimsemesi ve öğrenmeyi yaşamla ilişkilendirmesidir. Bu yaklaşım, öğrencilerin bilgiyi farklı bağlamlarda kullanabilmesini ve çok yönlü beceriler geliştirmesini sağlamaktadır (Yıldırım & Çalışkan, 2024).

4. OKURYAZARLIK TÜRLERİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRME

4.1. Dil Okuryazarlığı

TYMM'de dil okuryazarlığı, tüm öğrenme alanlarının temelini oluşturan anahtar bir yeterlik olarak konumlandırılmaktadır. Model, öğrencilerin yalnızca metinleri yüzeysel düzeyde anlamasını değil; metinler arasında ilişki kurabilen, çıkarım yapabilen ve eleştirel değerlendirmelerde bulunabilen bireyler olarak yetişmesini hedeflemektedir (MEB, 2024). Bu yaklaşım, dil becerilerini sadece bir iletişim aracı olmaktan çıkararak bilişsel gelişimin merkezine yerleştirmektedir. Güncel eğitim alan yazını, dil okuryazarlığının diğer tüm öğrenme alanlarının temelini oluşturduğunu vurgulamaktadır. OECD tarafından yürütülen PISA araştırmalarında okuma becerisi, bireyin yazılı metinleri anlama, yorumlama ve değerlendirme kapasitesi olarak tanımlanmakta ve bu becerinin diğer akademik alanlardaki başarıyla doğrudan ilişkili olduğu belirtilmektedir (OECD, 2019). Bu bağlamda TYMM'nin dil okuryazarlığına verdiği önem, uluslararası değerlendirme ölçütleriyle uyumlu bir yaklaşım sergilemektedir.

Dil okuryazarlığı, aynı zamanda eleştirel düşünme becerilerinin gelişiminde de belirleyici bir rol oynamaktadır. Bireyin okuduğu metni sorgulaması, farklı bakış açılarını karşılaştırabilmesi ve metinler arası anlam ilişkileri kurabilmesi, üst düzey bilişsel süreçlerin etkin kullanımını gerektirmektedir. Bu durum, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımıyla da örtüşmektedir; çünkü

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

öğrenme süreci, bireyin aktif katılımı ve anlam inşası yoluyla gerçekleşmektedir (Pressley & Afflerbach, 1995). TYMM'de dil okuryazarlığı, yalnızca yazılı metinlerle sınırlı tutulmamakta; sözlü iletişim, dinleme ve çoklu metin türleriyle etkileşim gibi boyutları da kapsamaktadır. Bu yönüyle model, çağdaş "çoklu okuryazarlık" anlayışıyla paralellik göstermektedir. Cope ve Kalantzis'e (2000) göre bireylerin farklı metin türlerini anlayabilmesi ve farklı iletişim biçimlerini kullanabilmesi, günümüz toplumunda etkili katılım için kritik öneme sahiptir.

Dil okuryazarlığının bir diğer önemli boyutu ise akademik dil becerileridir. Öğrencilerin disiplinler arası metinleri anlayabilmesi, kavramları doğru kullanabilmesi ve bilimsel düşüncelerini yazılı olarak ifade edebilmesi, akademik başarı açısından belirleyici bir faktördür. TYMM'nin bu doğrultuda öğrencilerin ifade becerilerini geliştirmeye yönelik hedefler belirlemesi, öğrenmenin derinleşmesine katkı sağlamaktadır. TYMM'de dil okuryazarlığı, yalnızca temel bir beceri alanı değil; diğer tüm okuryazarlık türlerinin gelişimini destekleyen merkezi bir yapı olarak ele alınmaktadır. Bu durum, öğrencilerin eleştirel düşünen, anlam üreten ve etkili iletişim kurabilen bireyler olarak yetişmesini destekleyen bütüncül bir eğitim anlayışının göstergesidir.

4.2. Dijital Okuryazarlık

TYMM'de dijital okuryazarlık, öğrencilerin bilgi ve iletişim teknolojilerini yalnızca teknik düzeyde kullanabilmelerinin ötesinde, bu teknolojileri bilinçli, güvenli ve üretken bir şekilde kullanabilmelerini kapsayan temel bir yeterlik alanı olarak ele alınmaktadır (MEB, 2024). Model, öğrencilerin dijital ortamlarda bilgiye erişebilme, elde edilen bilgiyi eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirebilme ve etik ilkelere uygun biçimde kullanabilme becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir. Bu yönüyle dijital okuryazarlık, sadece araç kullanımına indirgenmeyen; bilişsel, etik ve sosyal boyutları içeren bütüncül bir yapı olarak tanımlanmaktadır. Güncel alan yazında dijital okuryazarlık, bireyin dijital teknolojileri etkili, eleştirel ve sorumlu bir şekilde kullanabilme kapasitesi olarak ele alınmaktadır. Avrupa Komisyonu tarafından geliştirilen Dijital Yeterlik Çerçevesi, dijital okuryazarlığı bilgi ve veri okuryazarlığı, iletişim ve iş birliği, dijital içerik üretimi, güvenlik ve problem çözme olmak üzere beş temel boyutta incelemektedir (European Commission, 2018). TYMM'nin dijital okuryazarlık yaklaşımı, bu çok boyutlu yapı ile büyük ölçüde örtüşmektedir.

Dijital okuryazarlığın önemli bileşenlerinden biri de eleştirel değerlendirme becerisidir. Dijital ortamlarda bilginin hızlı ve kontrolsüz bir şekilde yayılması, bireylerin karşılaştıkları bilgiyi sorgulama ve doğrulama becerilerini zorunlu hale getirmektedir. Bu bağlamda OECD (2021),

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

öğrencilerin dijital ortamlarda güvenilir bilgiye ulaşabilme ve bilgiyi eleştirel olarak analiz edebilme becerilerinin eğitim sistemleri açısından öncelikli hale geldiğini vurgulamaktadır. TYMM'nin bu becerilere vurgu yapması, modelin çağdaş eğitim gereksinimlerine uygun bir yaklaşım benimsediğini göstermektedir. Ayrıca dijital okuryazarlık, bireyin üretkenlik becerileriyle de yakından ilişkilidir. Öğrencilerin yalnızca dijital içerik tüketen bireyler değil; aynı zamanda dijital araçlar aracılığıyla içerik üreten, problem çözen ve yenilikçi çözümler geliştiren bireyler olarak yetiştirilmesi hedeflenmektedir. Bu yaklaşım, 21. yüzyıl becerileri çerçevesinde yer alan yaratıcılık, iş birliği ve dijital üretkenlik becerileriyle paralellik göstermektedir (Trilling & Fadel, 2009). Bununla birlikte dijital okuryazarlığın etik ve güvenlik boyutu da önemli bir yer tutmaktadır. Öğrencilerin dijital ortamlarda kişisel verilerin korunması, siber güvenlik ve dijital etik konularında bilinçli bireyler olarak yetiştirilmesi, modelin öngördüğü sorumlu vatandaş profilinin önemli bir parçasıdır. Bu durum, dijital okuryazarlığın yalnızca bireysel bir beceri değil, aynı zamanda toplumsal bir sorumluluk alanı olduğunu göstermektedir. TYMM'de dijital okuryazarlık, teknik becerilerin ötesine geçen; eleştirel düşünme, etik farkındalık ve üretkenlik boyutlarını içeren çok yönlü bir yeterlik alanı olarak ele alınmaktadır. Bu yaklaşım, öğrencilerin dijital çağın gerekliliklerine uyum sağlayabilen, bilinçli ve aktif bireyler olarak yetişmesini destekleyen bütüncül bir eğitim anlayışını yansıtmaktadır.

4.3. Medya Okuryazarlığı

TYMM'de medya okuryazarlığı, doğrudan ayrı bir başlık altında tanımlanmasa da öğrencilerin bilgiye eleştirel yaklaşabilen bireyler olarak yetiştirilmesi hedefi doğrultusunda örtük biçimde ele alınmaktadır (MEB, 2024). Model, öğrencilerin farklı bilgi kaynaklarını sorgulayan, bilgiyi doğrulayan ve medya içeriklerini bilinçli bir şekilde değerlendiren bireyler olmalarını amaçlamaktadır. Bu yaklaşım, günümüz bilgi toplumunda artan bilgi kirliliği ve dezenformasyon karşısında bireylerin sahip olması gereken temel yeterliklerle doğrudan ilişkilidir.

Medya okuryazarlığı, bireyin medya mesajlarını analiz edebilme, değerlendirebilme ve gerektiğinde yeniden üretebilme becerilerini kapsayan çok boyutlu bir kavramdır. Bu bağlamda UNESCO medya ve bilgi okuryazarlığını bireylerin bilgi ve medya içeriklerine erişme, bu içerikleri eleştirel bir bakış açısıyla çözümleme ve etik biçimde kullanma kapasitesi olarak tanımlamaktadır (UNESCO, 2021). TYMM'nin öğrencilerin sorgulayıcı ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik yaklaşımı, bu uluslararası çerçeveyle uyum göstermektedir.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Özellikle dijital medya ortamlarının yaygınlaşması, bireylerin karşılaştıkları bilgilerin doğruluğunu değerlendirme becerisini daha da önemli hale getirmiştir. Sosyal medya platformlarında hızla yayılan yanlış veya yanıltıcı içerikler, bireylerin eleştirel medya okuryazarlığı becerilerine sahip olmasını zorunlu kılmaktadır. OECD (2021), öğrencilerin çevrim içi ortamlarda güvenilir bilgiye ulaşma ve yanlış bilgiyi ayırt edebilme becerilerinin eğitim sistemleri açısından kritik olduğunu vurgulamaktadır. TYMM'nin bu becerileri dolaylı olarak destekleyen yapısı, modelin çağdaş eğitim gereksinimlerine uygunluğunu ortaya koymaktadır.

Medya okuryazarlığının bir diğer önemli boyutu ise eleştirel düşünme ile olan ilişkisidir. Kellner ve Share (2007), eleştirel medya okuryazarlığının bireylerin medya mesajlarının arka planındaki ideolojik ve ekonomik yapıları analiz edebilmesini sağladığını belirtmektedir. Bu bağlamda TYMM'nin öğrencileri sorgulayan, analiz eden ve bilinçli kararlar verebilen bireyler olarak yetiştirmeyi hedeflemesi, medya okuryazarlığı becerilerinin gelişimini destekleyen önemli bir unsur olarak değerlendirilebilir. Ayrıca medya okuryazarlığı, demokratik toplumların sürdürülebilirliği açısından da kritik bir öneme sahiptir. Bireylerin doğru bilgiye erişebilmesi, farklı görüşleri değerlendirebilmesi ve bilinçli kararlar alabilmesi, demokratik katılımın temel koşullarından biridir. TYMM'nin öğrencileri aktif ve sorumlu bireyler olarak yetiştirmeyi hedeflemesi, bu yönüyle medya okuryazarlığı ile doğrudan ilişkilidir. TYMM'de medya okuryazarlığı, açık bir kavramsallaştırma yerine daha çok eleştirel düşünme, bilgi doğrulama ve bilinçli medya kullanımı becerileri üzerinden dolaylı olarak ele alınmaktadır. Bu durum, modelin medya okuryazarlığını diğer okuryazarlık türleriyle bütünleştiren bütüncül bir yaklaşım benimsediğini göstermektedir.

4.4. Bilimsel Okuryazarlık

TYMM'de bilimsel okuryazarlık, öğrencilerin yalnızca bilimsel bilgileri öğrenmelerini değil, aynı zamanda bilimsel düşünme becerilerini kullanabilmelerini hedefleyen temel bir yeterlik alanı olarak ele alınmaktadır (MEB, 2024). Model, öğrencilerin araştırma yapabilme, veri toplayıp analiz edebilme, kanıta dayalı çıkarımlar geliştirebilme ve bilimsel süreç becerilerini etkin bir şekilde kullanabilme kapasitelerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu yaklaşım, öğrenmeyi pasif bilgi edinme sürecinden çıkararak aktif ve sorgulamaya dayalı bir yapıya dönüştürmektedir.

Bilimsel okuryazarlık kavramı uluslararası alan yazında bireyin bilimsel bilgiye ulaşabilme, bu bilgiyi değerlendirebilme ve günlük yaşam problemlerine uygulayabilme yeteneği olarak

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

tanımlanmaktadır. OECD tarafından yürütülen PISA araştırmalarında bilimsel okuryazarlık; bireyin bilimsel konularla ilgili soruları tanımlayabilmesi, olguları bilimsel kanıtlar ışığında açıklayabilmesi ve bilimsel verileri yorumlayarak karar verebilmesi şeklinde ifade edilmektedir (OECD, 2018). Bu tanım, TYMM'nin öğrencilerde geliştirmeyi hedeflediği becerilerle büyük ölçüde örtüşmektedir. Modelde öne çıkan bilimsel okuryazarlık anlayışı, yapılandırmacı öğrenme kuramı ile de uyum göstermektedir. Yapılandırmacı yaklaşım, bilginin birey tarafından aktif olarak yapılandırıldığını ve öğrenmenin sorgulama, deneyim ve etkileşim yoluyla gerçekleştiğini savunmaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin hipotez kurma, deney tasarlama ve elde edilen verileri analiz etme süreçlerine aktif olarak katılması, bilimsel okuryazarlığın gelişiminde kritik bir rol oynamaktadır (Driver, vd., 1994).

Bilimsel okuryazarlığın bir diğer önemli boyutu, bireyin bilimsel bilgiyi günlük yaşamla ilişkilendirebilmesidir. Günümüzde bireyler, sağlık, çevre, teknoloji ve sürdürülebilirlik gibi birçok alanda bilimsel bilgiye dayalı kararlar almak durumundadır. Bu nedenle bilimsel okuryazarlık, yalnızca akademik başarı açısından değil, aynı zamanda bilinçli vatandaşlık açısından da büyük önem taşımaktadır. UNESCO (2017), bilimsel okuryazarlığın sürdürülebilir kalkınma hedeflerine ulaşmada önemli bir araç olduğunu vurgulamaktadır. Bununla birlikte bilimsel okuryazarlığın gelişimi, öğretim süreçlerinin niteliğiyle doğrudan ilişkilidir. TYMM'nin öngördüğü sorgulamaya dayalı ve beceri temelli öğrenme yaklaşımının sınıf içi uygulamalara etkin bir şekilde yansıtılabilmesi, öğretmenlerin pedagojik yeterlikleri ve öğretim ortamlarının uygunluğu ile yakından ilişkilidir. Bu nedenle modelin uygulama sürecinde öğretmen eğitimlerinin ve uygulama desteklerinin güçlendirilmesi önem arz etmektedir. TYMM'de bilimsel okuryazarlık, bilgi edinmenin ötesine geçen; sorgulama, analiz ve kanıta dayalı düşünme becerilerini içeren çok boyutlu bir yeterlik alanı olarak ele alınmaktadır. Bu yaklaşım, öğrencilerin bilimsel düşünme becerilerini geliştiren ve onları bilinçli, sorgulayıcı bireyler olarak yetiştirmeyi amaçlayan çağdaş bir eğitim anlayışını yansıtmaktadır.

4.5. Kültürel Okuryazarlık

TYMM içeriğinde yer alan kültürel okuryazarlık, bireyin kendi kültürel kimliğini tanıması, içselleştirmesi ve aynı zamanda farklı kültürlere yönelik farkındalık ve saygı geliştirmesi üzerine inşa edilen temel bir yeterlik alanı olarak ele alınmaktadır (MEB, 2024). Model, millî ve manevi değerleri merkeze alırken, öğrencilerin kültürel mirası tanıyan ve bu mirası koruma sorumluluğu geliştiren bireyler olarak yetişmesini amaçlamaktadır. Bu yönüyle kültürel

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

okuryazarlık, yalnızca bilgi düzeyinde bir farkındalık değil; aynı zamanda tutum, değer ve davranış boyutlarını içeren bütüncül bir yapı olarak değerlendirilmektedir.

Kültürel okuryazarlık, bireyin içinde yaşadığı toplumun kültürel kodlarını anlayabilmesi ve bu kodları farklı bağlamlarda yorumlayabilmesiyle ilişkilidir. UNESCO kültürel çeşitliliğin korunmasını ve kültürlerarası anlayışın geliştirilmesini, sürdürülebilir barış ve toplumsal uyumun temel unsurlarından biri olarak tanımlamaktadır (UNESCO, 2005). Bu çerçevede kültürel okuryazarlık, bireylerin yalnızca kendi kültürünü tanıması değil, aynı zamanda farklı kültürel yapılarla etkileşim kurabilme becerisine sahip olması anlamına gelmektedir. TYMM'nin kültürel okuryazarlık yaklaşımı, küresel ve yerel değerler arasında bir denge kurmayı hedeflemektedir. Bu bağlamda öğrencilerin hem millî kimliklerini güçlendirmeleri hem de evrensel değerlere açık bireyler olarak yetişmeleri amaçlanmaktadır. Bu yaklaşım, çok kültürlü eğitim anlayışıyla da uyum göstermektedir. Banks (2008), çok kültürlü eğitimin bireylerin farklı kültürel perspektifleri anlamasını ve demokratik toplumlarda etkin katılım göstermesini desteklediğini vurgulamaktadır.

Kültürel okuryazarlığın önemli bir boyutu da değerler eğitimi ile olan ilişkisidir. Değerler eğitimi, bireyin toplumsal normları içselleştirmesi ve etik davranış geliştirmesi sürecini kapsar. Bu açıdan TYMM'nin kültürel okuryazarlığı değerler eğitimiyle birlikte ele alması, öğrencilerin yalnızca bilişsel değil aynı zamanda duyuşsal ve ahlaki gelişimlerini de desteklemektedir. Bu durum, eğitimin bütüncül doğasına işaret etmektedir (MEB, 2024). Ayrıca kültürel okuryazarlık, bireyin eleştirel düşünme becerileriyle de ilişkilidir. Öğrencilerin kültürel normları sorgulayabilmesi, farklı kültürel bakış açılarını karşılaştırabilmesi ve kültürel çeşitliliği anlamlandırabilmesi, çağdaş eğitim yaklaşımlarının önemli bir bileşenidir. Bu bağlamda kültürel okuryazarlık, yalnızca geleneksel değerlerin aktarımı değil; aynı zamanda kültürel farkındalık ve eleştirel kültürel analiz becerilerinin geliştirilmesini de kapsamaktadır. TYMM'de kültürel okuryazarlık, bireyin kendi kültürel kimliğini tanıması ve farklı kültürlerle etkileşim kurabilmesi üzerine kurulu, çok boyutlu bir yeterlik alanı olarak ele alınmaktadır. Bu yaklaşım, öğrencilerin hem yerel değerleri içselleştiren hem de küresel düzeyde kültürel farkındalığa sahip bireyler olarak yetişmesini destekleyen bütüncül bir eğitim anlayışını yansıtmaktadır.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada TYMM'nin okuryazarlık türleri açısından incelenmesi sonucunda modelin çoklu okuryazarlık yaklaşımıyla güçlü bir uyum sergilediği görülmüştür. Elde edilen bulgular,

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

modelin dil, dijital, medya, bilimsel ve kültürel okuryazarlığı ayrı beceri alanları olarak değil, birbirini tamamlayan bütüncül bir yeterlik sistemi içinde ele aldığını göstermektedir. Bu durum, son yıllarda Türkiye'de yapılan araştırmalarla da desteklenmektedir. Yapılan sistematik incelemeler, *TYMM'nin "Beceri temelli, değer odaklı ve disiplinler arası"* bir yapıya sahip olduğunu ve 21. yüzyıl becerilerini merkeze aldığını ortaya koymaktadır (Kadırhan & Şat, 2025).

Dil okuryazarlığı bağlamında modelin, öğrenciyi anlam kuran ve eleştirel düşünen bir özne olarak konumlandırması dikkat çekmektedir. Yapılan güncel çalışmalar, yeni müfredatın dil becerilerini yalnızca okuma-yazma düzeyinde değil, eleştirel okuma ve yorumlama becerileriyle birlikte ele aldığını göstermektedir (Yavuz, 2025). Bu yaklaşım, öğrencilerin metinler arası ilişki kurabilme ve bilgiye eleştirel yaklaşabilme becerilerini geliştirmektedir. Dijital okuryazarlık açısından bakıldığında, modelin teknoloji kullanımını yalnızca araçsal bir beceri olarak değil, aynı zamanda üretim ve değerlendirme süreci olarak ele aldığı görülmektedir. Alan yazında yer alan çalışmalar TYMM'nin dijital ve STEM alanlarında önemli ilerlemeler içerdiğini ancak medya okuryazarlığı ve dijital etik alanlarında daha fazla geliştirmeye ihtiyaç duyulduğunu ortaya koymaktadır (Kadırhan & Şat, 2025). Bu durum, dijital okuryazarlığın yalnızca teknik becerilerden ibaret olmadığını, eleştirel değerlendirme ve etik farkındalık boyutlarını da içerdiğini göstermektedir.

Medya okuryazarlığı açısından modelin öğrencileri bilgiye eleştirel yaklaşan bireyler olarak yetiştirmeyi amaçladığı görülmektedir. Güncel araştırmalar, öğretim programlarında medya okuryazarlığının çoğunlukla dolaylı olarak yer aldığını ve açık öğretim çıktılarıyla daha fazla desteklenmesi gerektiğini belirtmektedir (Yavuz, 2025). Bu bağlamda TYMM'nin medya içeriklerini sorgulama ve analiz etme becerilerini destekleyen yapısı, önemli bir gelişme olarak değerlendirilmektedir. Bilimsel okuryazarlık açısından model, sorgulama temelli öğrenmeyi ve disiplinler arası yaklaşımı ön plana çıkarmaktadır. Öğretmen adayları ve öğretim programı incelemeleri, yeni modelin öğrencileri ezberci öğrenmeden uzaklaştırarak araştırma, veri analizi ve problem çözme becerilerine yönlendirdiğini göstermektedir (Erbaş, 2025). Bu yaklaşım, bilimsel düşünme becerilerinin gelişimini destekleyen yapılandırmacı öğrenme anlayışıyla örtüşmektedir.

Kültürel okuryazarlık açısından modelin millî ve manevi değerleri merkeze alırken aynı zamanda evrensel değerlere açık bir yapı sunduğu görülmektedir. Gerçekleştirilen sistematik incelemeler, TYMM'nin *"Erdem-Değer-Eylem"* çerçevesi ile öğrencilerin hem kültürel kimlik

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

gelişimini hem de sosyal sorumluluk bilincini desteklediğini ortaya koymaktadır (Kadırhan & Şat, 2025). Bu durum, kültürel okuryazarlığın yalnızca bilgi düzeyinde değil, değer ve davranış boyutunda da ele alındığını göstermektedir.

TYMM, okuryazarlık türlerini bütünleşik bir yapı içinde ele alan çağdaş bir eğitim modeli olarak öne çıkmaktadır (Kemerkaya vd., 2025). Alan yazındaki çalışmalar da modelin öğretmenler tarafından büyük ölçüde olumlu karşılandığını ancak uygulama sürecinde öğretmen eğitimi ve materyal desteği gibi alanlarda bazı zorluklar bulunduğunu göstermektedir (Kadırhan & Şat, 2025; Özturk vd., 2025). Bu çalışma, TYMM'nin okuryazarlık türleri açısından çok boyutlu, bütüncül ve çağın gerekliliklerileyle uyumlu bir yapıya sahip olduğunu ortaya koymuştur. Model, öğrencileri yalnızca bilgi tüketen bireyler olarak değil; eleştiren, üreten ve anlamlandıran bireyler olarak yetiştirmeyi hedeflemektedir. Ancak modelin uygulama boyutuna ilişkin daha fazla ampirik çalışmaya ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Özellikle sınıf içi uygulamalar, öğrenci çıktıları ve öğretmen yeterlikleri üzerine yapılacak çalışmalar, modelin etkililiğini daha net ortaya koyacaktır. Bu çerçevede aşağıdaki önerilerin getirilmesi uygun bulunmuştur.

- ✓ TYMM'nin okuryazarlık türleri kapsamında daha etkili uygulanabilmesi için öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim programları düzenlenebilir.
- ✓ Okullarda dijital, medya ve bilimsel okuryazarlık becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalı etkinlikler ve proje tabanlı öğrenme çalışmaları artırılabilir.
- ✓ Modelin sınıf içi uygulamalarının etkililiğini değerlendirmek amacıyla öğrenci çıktıları ve öğretmen uygulamalarına yönelik ampirik araştırmalar yapılabilir.
- ✓ Okuryazarlık türlerinin bütüncül gelişimini desteklemek için ders kitapları ve öğretim materyalleri çoklu okuryazarlık yaklaşımına uygun şekilde yeniden yapılandırılabilir.

KAYNAKÇA

[1] Banks, J. A. (2008). *An introduction to multicultural education* (4th ed.). Pearson. https://www.pearsonhighered.com/assets/preface/0/1/3/4/0134800362.pdf

[2] Cope, B., & Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. Routledge. https://doi.org/10.58680/ccc20011439

[3] Driver, R., Asoko, H., Leach, J., Mortimer, E., & Scott, P. (1994). Constructing scientific knowledge in the classroom. *Educational Researcher, 23*(7), 5–12. https://doi.org/10.3102/0013189X023007005

[4] Duyul, S., Duyul, Y., Kesman, M., & Kesman, M. (2025). Türkiye yüzyılı maarif modeli konusunda öğretmen görüşleri. *Ulusal Eğitim Dergisi, 5*(3), 20262-20262. https://izlik.org/JA72PF46DD

[5] Erbaş, A. A. (2025). Sınıf öğretmeni adaylarının Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne ilişkin okuryazarlıklarının geliştirilmesi. *Journal of Higher Education and Science, 15*(2), 322–333. https://doi.org/10.5961/highereducsci.17225555

[6] European Commission. (2018). *DigComp 2.1: The digital competence framework for citizens*. Publications Office of the European Union.

[7] Kadırhan, Z., & Şat, M. (2025). A review of studies on the Türkiye Century Maarif Model. *Temel Eğitim, 7*(27). https://izlik.org/JA58BR76BM

[8] Kellner, D., & Share, J. (2007). Critical media literacy, democracy, and the reconstruction of education. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 28*(1), 3–23. https://doi.org/10.1080/01596300601044606

[9] Kemerkaya, G., Altun, S. D. G., & Meydan, A. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programı ortak metninde yer alan sürdürülebilirlik yeterliğinin incelenmesi. *International Journal of Eurasia Social Sciences/Uluslararasi Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi, 16*(20). https://doi.org/10.70736/ijoess.1651

[10] MEB (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*. https://mufredat.meb.gov.tr

[11] OECD (2018). *PISA 2018 assessment and analytical framework: Science, reading, mathematics and financial literacy*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/b25efab8-en

[12] OECD (2019). *PISA 2018 results (Volume I): What students know and can do*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/5f07c754-en

[13] OECD (2021). *21st century readers: Developing literacy skills in a digital world*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en

[14] Öztürk, F., Akıncı, M., & Beldağ, A. (2025). Program okuryazarlığı perspektifinden Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Öğretmen değerlendirmeleri. *Millî Eğitim Dergisi, 54*(1), 341–384. https://doi.org/10.37669/milliegitim.1706873

[15] Pressley, M., & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Lawrence Erlbaum Associates.

[16] Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. Jossey-Bass. https://digilib-pps.insuriponorogo.ac.id/file_buku/2b34350706db9314b6c76b817a696193.pdf

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

[17] UNESCO (2005). *Convention on the protection and promotion of the diversity of cultural expressions*. UNESCO.

[18] UNESCO. (2017). *Education for sustainable development goals: Learning objectives*. UNESCO.

[19] UNESCO. (2021). *Media and information literacy curriculum for educators and learners*. UNESCO.

[20] Yavuz, M. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı öğretim programında okuryazarlık becerileri. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi, 9*(2), 203–222. https://doi.org/10.48066/kusob.1643171

[21] Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Seçkin.

[22] Yıldırım, Y., & Çalışkan, A. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin 21. yüzyıl insan profili açısından değerlendirilmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi, 13*(26), 204-220. https://doi.org/10.55605/ejedus.1548121

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN BECERİ TEMELLİ VE SÜREÇ ODAKLI DEĞERLENDİRME KAPSAMINDA KONUŞMA VE YAZMA BECERİLERİNİN ÖLÇÜLMESİ VE DEĞERLENDİRİLMESİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

ENGLISH TEACHERS' VIEWS ON MEASURING AND EVALUATING SPEAKING AND WRITING SKILLS WITHIN THE FRAMEWORK OF SKILL-BASED AND PROCESS-ORIENTED ASSESSMENT

Yüksek Lisans Öğrencisi RUKİYE TOY GENÇ[1], Prof. Dr., ŞENEL ELALDI2

[1]Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, ORCID ID: 0009-0005-7051-7130

[2]Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, selaldi@cumhuriyet.edu.tr- , ORCID ID: 0000-0003 0780-4207

ÖZET

Bu çalışma İngilizce öğretmenlerinin (n=12) beceri temelli ve süreç odaklı değerlendirme kapsamında konuşma ve yazma becerilerini ölçme ve değerlendirme konusundaki görüşlerine yer vermiştir. Bu doğrultuda öğretmenlerin bu üretici dil becerilerini değerlendirmeyle ilgili algılarını, deneyimlerini, yaşadıkları zorlukları ve uygulamalarını keşfetmeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda öğretmenlerin beceri temelli ve süreç odaklı değerlendirmeye ilişkin algıları, konuşma ve yazma becerilerini değerlendirmede kullandıkları yöntem ve araçlar, bu değerlendirme yaklaşımlarını uygulamada karşılaştıkları zorluklar ve kendi değerlendirme uygulamalarını iyileştirmeye yönelik ihtiyaçları ve önerileri araştırmanın alt problemlerini oluşturmuştur. Çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Ölçüt olarak öğretmenlerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) kapsamında konuşma ve yazma becerilerinin ölçme ve değerlendirme süreçlerinde aktif olarak yer almaları esas alınmıştır. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış ve veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Bulgulara göre katılımcıların konuşma ve yazma becerilerini değerlendirirken ağırlıklı olarak rubrik temelli, kazanım odaklı, süreç ve ürün temelli bir yaklaşım benimsedikleri, özellikle standartlaştırma, objektiflik ve farklı öğrenci seviyelerine uygun değerlendirme konularında gelişime ihtiyaç duydukları ortaya çıkmıştır. Konuşma becerisinin değerlendirilmesinde test odaklı yapıdan uzaklaşılması olumlu tarafı; değerlendirme sürecinin daha zaman alıcı ve kısmen öznel olması ve bu yüzden zaman

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

yetersizliği, kalabalık sınıflar ve uygun ortam eksikliği gibi faktörler ise sınırlılıkları arasında ifade edilmiştir. Yazma becerisinin ölçülmesi en zor beceri olduğu ortaya çıkmış ve bu becerinin ölçülmesinde karşılaşılan zorlukların başında cümle kurma güçlükleri, ana dil etkisi, yapay zekâ kullanımı gibi faktörlerin geldiği ortaya çıkmıştır. Bulgular doğrultusunda öğretmenlerin değerlendirme okuryazarlıklarını geliştirmek için sürekli mesleki gelişim faaliyetlerinin TYMM kapsamında artırılması önerilir.
Anahtar Kelimeler: Beceri temelli ve süreç odaklı değerlendirme, İngilizce konuşma becerisi, İngilizce yazma becerisi, İngilizce öğretmenleri, İçerik analizi

ABSTRACT

This study included the views of English teachers (n=12) regarding the measurement and evaluation of speaking and writing skills within the framework of skill-based and process-oriented assessment. This study aims to seek teachers' perceptions, experiences, challenges, and practices concerning the assessment of productive language skills. To this end, the sub-problems of the research include teachers' perceptions of skill-based and process-oriented assessment, the methodologies and instruments they employ to assess speaking and writing skills, the challenges they face in implementing these assessment approaches, and their needs and suggestions for improving their own assessment practices. The study group was selected using criterion sampling, a type of purposive sampling method. The criterion was based on the teachers' active involvement in the measurement and evaluation processes of speaking and writing skills within the context of the Turkish Century Education Model (TYMM). A semi-structured interview form was used as a data collection tool, and the data were analyzed using content analysis. The findings indicated that participants primarily utilized a rubric-based, achievement-oriented, process-based, and product-based approach in assessing their speaking and writing skills, highlighting a need for enhancement, especially in standardization, objectivity, and level-appropriate assessment. Although shifting away from a test-oriented approach in assessing speaking skills is seen as a benefit, the fact that the evaluation process is more time-consuming and partly subjective, and therefore factors such as time constraints, crowded classrooms, and an unsuitable environment have been mentioned as limitations. Writing skills have been found to be the most difficult skill to measure, and the primary challenges in measuring this skill include difficulties in sentence construction, the influence of the native language, and the use of artificial intelligence. In light of these findings, it is

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

recommended that continuous professional development activities within the scope of the TYMM be increased to improve teachers' assessment literacy.

Keywords: Skill-based and process-oriented assessment, English speaking skills, English writing skills, English teachers, Content analysis.

1. GİRİŞ

İngilizcenin ortak dil (Lingua franca) olarak küresel ölçekte artan önemi, eğitim sistemlerini önemli ölçüde etkilemiş ve özellikle konuşma ve yazma becerilerinde öğrencilerin iletişimsel yeterliliklerinin geliştirilmesine yönelik artan bir vurguya yol açmıştır (McKay, 2002; Mendes de Oliveira, 2024). Bu değişime paralel olarak, çağdaş dil eğitimi, geleneksel ürün odaklı değerlendirme yaklaşımlarının ötesine geçerek, sürekli öğrenmeyi, geri bildirimi ve öğrenci gelişimini vurgulayan beceri tabanlı ve süreç odaklı değerlendirme çerçevelerine doğru ilerlemiştir (Zhang, Ge & Mohd Saad, 2024). Bu yaklaşımlar, öğrencilerin yalnızca ne ürettiklerine değil, aynı zamanda nasıl anlam oluşturduklarına, etkileşimde bulunduklarına ve zaman içinde nasıl geliştiklerine de öncelik vermektedir (Hiebel vd., 2021).

Bu küresel dönüşüm içinde Türkiye, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) politikaları aracılığıyla yabancı dil eğitiminde önemli reformlar gerçekleştirmiştir. En önemli gelişmelerden biri, İngilizce dil programının Avrupa Ortak Dil Referans Çerçevesi (CEFR) ile uyumlu hale getirilmesidir (CoE, 2001; MEB, 2018). Avrupa Konseyi tarafından geliştirilen ve birçok ülkede yabancı dil öğrenme, öğretme ve değerlendirme süreçlerini belirleyen temel referans metni olan CEFR, altı seviyede (A1-C2) dil yeterliliğini tanımlamak için kapsamlı bir çerçeve sağlar ve iletişimsel yeterliliği, gerçek hayatta dil kullanımını ve performansa dayalı değerlendirmeyi vurgular (CoE,2001). Aynı zamanda kademeli olarak 2025-2026 eğitim ve öğretim yılından itibaren yürürlüğe giren yeni program kapsamında İngilizce dersi öğretim programları güncellenmiştir. Ancak CEFR, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) kapsamında da İngilizce programlarının temelini oluşturan, dil becerilerini A1'den C2'ye kadar standartlaştıran uluslararası bir kılavuz formatında yer almaktadır (MEB, 2024). Bu yeni program, hazırlık ve 9. sınıflar ile belirli temel eğitim kademelerinde uygulanmaya başlanmıştır. Temel eğitim (2-8. sınıflar) ve ortaöğretim (hazırlık, 9-12. sınıflar) düzeylerini kapsamaktadır. Dört temel beceri (okuma, yazma, dinleme, konuşma) ile üç destek becerisi (dilbilgisi, kelime bilgisi, telaffuz) üzerine kuruludur (MEB, 2024). Bu doğrultuda Türkiye'de İngilizce Dil Programı; öğrenme çıktıları, temalar, kelime dağarcığı ve dil işlevlerinin CEFR standartlarıyla eşleştirilmesi yoluyla sistematik olarak CEFR tanımlayıcılarıyla uyumlu hale

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

getirilmiştir (MEB, 2025). Bu uyum, eğitim aşamaları boyunca dil yeterlilik seviyelerinin yapılandırılmasına yansımaktadır. Örneğin, Türk eğitim sisteminde, özellikle İlköğretim ve Ortaöğretim İngilizce programları, CEFR'in "temel kullanıcı" (A1-A2) ve "bağımsız kullanıcı" (B1-B2) seviyeleri dikkate alınarak güncellenmiştir. Bu yapılandırma, konuşma ve yazma becerilerinin süreç tabanlı yeterlilikler olarak geliştirilmesini destekleyen açık bir ilerleme modelini göstermektedir (MEB, 2024). Öğrencilerin dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerileri, CEFR'in tanımladığı "yapabilirim" (can-do) kriterlerine göre belirlenen kazanımlarla değerlendirildiği için bu kapsamda MEB İngilizce ders kitaplarını, kazanımları ve değerlendirme sınavlarını da CEFR seviyeleriyle uyumlu (A1-B2) yapılandırmış ve dil yeterliliğini somut çıktılara dönüştürmüştür (CoE, 2001; MEB, 2008) . Ayrıca, CEFR Yardımcı Kitabının da MEB tarafından Türkçeye uyarlanması ve çevrilmesi, uluslararası standartların ulusal eğitim politikalarına entegre edilmesine yönelik kurumsal üstlenmeyi yansıtmaktadır (Türkiye Maarif Vakfı, 2020).

CEFR seviyeleriyle uyumlu bir yapılandırma içerisinde insanın "zihinsel, duygusal, sosyal, ahlaki ve fiziksel bakımdan çok yönlü gelişimini destekleyen" bütüncül eğitim yaklaşımı kapsamında oluşturulan TYMM, bireyin doğuştan getirdiği niteliklerini koruması ve geliştirmesi, karakter gelişimini ve kişilik bütünlüğünü oluşturması temeline dayalı olarak bireyin kendi yeteneklerini ve potansiyelini gerçekleştirmesini ve toplum ile birey arasındaki akılcı ve ahlaki uyumun oluşmasını hedefler (MEB, 2025, s.11). Dil öğretimi kapsamında bu program; sarmal yapıda, dört temel beceriyi (okuma, yazma, dinleme ve konuşma) bütünleştiren, yapay zekâ/artırılmış gerçeklik destekli materyaller kullanımına olanak tanıyan, kültürel değerlere bağlı ve üretken bireyler yetiştirmeyi hedefleyen bir yapıyı bünyesinde barındırır (MEB, 2025). Bu model kapsamında yabancı dil alan becerileri "alımlayıcı beceriler" ve "üretici beceriler" olarak ikiye ayrılır. Alımlayıcı beceriler "dinleme/izleme-anlamlandırma" ve "okuma-anlamlandırma" becerilerinden oluşmaktadır. Üretici beceriler ise "konuşma-anlatma" ve "yazma-anlatma" becerilerini içermektedir (MEB,2025, s.31). Bu doğrultuda TYMM İngilizce öğretim programının temel özellikleri ise şu şekilde sıralanmıştır: a) Bütüncül Yaklaşım- program, dil becerilerini sadece akademik bir disiplin olarak değil, değerler eğitimiyle harmanlanmış şekilde sunar. b) Beceri temelli öğrenme: Dilin işlevsel kullanımı ön plandadır; öğrenci merkezli etkinlikler, süreç odaklı öğrenmeyi destekler. c)Öğrenme kanıtları (ölçme-değerlendirme): Geleneksel sınavların yanı sıra, öğrencinin süreç boyunca ortaya koyduğu ürünler, performans görevleri ve portfolyolar "öğrenme kanıtı" olarak değerlendirilir. d)Modern teknoloji entegrasyonu: Ders kitapları ve materyaller, yapay zekâ ve artırılmış

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

gerçeklik gibi dijital araçlarla zenginleştirilmiştir. e) Sarmal ve kademeli yapı: Dil kazanımları temel eğitimden ortaöğretime kadar sarmal bir şekilde, basitten karmaşığa doğru ilerler. f) Kültürel bağlam: Dil öğretimi, Türk kültürü ve değerleri ile köprü kurularak, yerli ve milli unsurları barındıracak şekilde tasarlanmıştır (MEB, 2025).

Hem öğretimin bir parçası hem de bileşeni olan ölçme değerlendirme faaliyetleri ile öğrencilerin bilgi ve beceri düzeylerinin ölçülmesinin yanında öğrenme eksikliklerine yönelik bilgi de elde edilir (Brown, 1990). Öğretmenlere öğrencilerinin ilerlemesini izlemelerinde yardımcı olur (Gelbal & Kelecioğlu, 2007; Rezky, Sabarun & Qamariah, 2024). Bu süreçte öğretmenlerin, öğrenci gelişimini belirlemek için yalnızca tek bir değerlendirme aracına güvenmek yerine, çeşitli ölçme yöntemlerinden elde edilen kanıtlara dayalı çok boyutlu değerlendirme süreçleri yürütmeleri önem arz etmektedir (Vaccaro & Sabella, 2018). Öğrenme süreçlerini daha etkili ve bireyselleştirilmiş hale getirmeyi amaçlayan TYMM'nin en çok etkilediği alanlardan biri de şüphesiz Türk eğitim sistemindeki ölçme ve değerlendirme süreçleridir. Programın öğrenme çıktıları ve alan becerilerinin temelini oluşturan ölçme süreçlerini, geleneksel bilgi ölçümü ile sınırlamak yerine, öğrencinin öğrenme sürecini analiz eden, süreci geliştiren ve bireyin gelişimini çok yönlü bir şekilde destekleyen bir yapıya dönüştürmektedir (MEB, 2024). Bu modelde, beceriye dayalı ve süreç odaklı ölçme ve değerlendirme yöntemleri benimsenmiş ve sadece öğrencinin akademik performansına değil, problem çözme, yaratıcı düşünme, öz düzenleme, iş birliği ve etik değerlerle hareket etme gibi becerilerine de odaklanan bir değerlendirme yaklaşımı geliştirilmiştir. TYMM'nin de CEFR standartlarında yer aldığı gibi geleneksel özetleyici değerlendirmeden süreç odaklı ve performansa dayalı değerlendirmeye doğru bir geçişe teşvik ettiği ve bu doğrultuda, nottan ziyade öğrenme sürecini anlık geri bildirimlerle iyileştirme amacını güden gelişim odaklı yöntemlerin, dijital platformların, sınıf içi etkinliklerin, gözlemin, öz değerlendirmenin ve gerçek hayattaki iletişimsel görevlerin kullanımını benimsediği görülmektedir (MEB, 2024). Bu bağlamda, konuşma ve yazma yalnızca sonuç odaklı ürünler olarak değil, planlama, etkileşim, revizyon ve yansımayı içeren dinamik süreçler olarak ele alınmaktadır (MEB, 2025). Bu bakış açısı, beceriye dayalı değerlendirme ilkeleriyle yakından örtüşmekte ve öğrencilerin özerkliklerinin ve iletişimsel yeterliliklerinin gelişimini desteklemektedir. Beceri temelli ölçme ve değerlendirme; öğretmenlerin geliştirmek istedikleri bilgi ve becerilere odaklanması, öğrencilerin bireysel farklılıklarının, öğrenme profillerinin göz önünde bulundurulması, öğrencilerin çok yönlü değerlendirilmelerinin sağlanması, bunun için de ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin çeşitlendirilmesi, öğretim süreci devam ederken öğrencinin

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

öğrenmesi sürekli izlenerek geri bildirim verilmesi esasına dayanır (Brookhart, 2011; Darling Hammond, Adamson, & Abedi, 2010; Griffin, Wilson & Care, 2018). Geleneksel ürün odaklı değerlendirme yaklaşımlarının yerini beceriye dayalı süreç odaklı bu değerlendirmeye bırakması üretici beceriler olarak ifade edilen konuşma ve yazma becerileri kapsamında öğrencilerin iletişimsel yeterlilik ve dili doğru kullanma becerilerini geliştirmesine yardımcı olması yanı sıra yaratıcılık ve eleştirel düşünme becerilerinin de gelişmesine katkı sağlamaktadır (Karakoç Öztürk, 2021). Başka bir ifade ile beceri tabanlı ve süreç odaklı değerlendirme, öğrencilerin yeteneklerinin zaman içinde geliştirilmesini ve değerlendirilmesini vurgular ve sadece nihai çıktıları değerlendirmek yerine dilin nasıl oluşturulduğuna ve kullanıldığına ve düşünme becerilerinin gelişmesine de odaklanır (Black & Wiliam, 2009). Ancak, teorik olarak avantajlarına rağmen, bu tür değerlendirme yöntemleri pratik olarak uygulama esnasında öğretmenler için çeşitli zorluklar ortaya çıkarabilmektedir. Örneğin kalabalık sınıf, sınırlı zaman, öğretmenin değerlendirme konusunda bilgi eksikliği, ya da yetersizliği gibi faktörler nedeniyle konuşma ve yazma becerilerini değerlendirmede zorluk yaşanabilmektedir (Fulcher, 2012; Özdemir, 2019; Tosun, 2022; Uzun, 2024). Ayrıca konuşma ve yazma becerilerinin değerlendirilmesi öznel yargıyı içerdiği için geçerlik ve güvenilirlik konusunda endişelere yol açabilmektedir (Hu, Hashim & Abidova, 2025. Bir diğer yaşanılan problem ise özetleyici değerlendirmeyi ve standart testleri önceliklendiren geleneksel ulusal sınav uygulamalarıdır. Bu uygulamalar da birçok eğitim bağlamında baskın olmaya devam ettiği için süreç odaklı yaklaşımların etkili olma potansiyelini zayıflatmaktadır (Sevim, 2025). Bu yüzden öğretmenlerin karşılaştığı zorlukları ve bu dil becerilerini değerlendirmede kullandıkları stratejileri daha iyi anlamak için öğretmenlerin bakış açılarını incelemeye ihtiyaç vardır.

1.1. Çalışmanın Önemi

İngilizce öğretmenlerinin konuşma ve yazma becerilerini ölçme ve değerlendirme konusundaki görüşlerini ortaya çıkartmak hem teorik verilenler ile sınıf içi uygulama gerçekleri arasındaki boşluğu kapatmak hem de öğretmenlerin değerlendirmeye yönelik uygulamalarındaki eksikliklerini gidermek, problemlerini çözmek ve etkili dil öğretimini desteklemek için oldukça önemlidir. Öğretmenler sınıf içi uygulamalarda kilit aktörler oldukları için inançları, deneyimleri ve yetkinlikleri değerlendirmenin sınıfta nasıl tasarlandığını ve uygulandığını doğrudan etkiler (Borg, 2006). Bu çalışma, öğretmenlerin bakış açılarını ortaya çıkararak değerlendirme okuryazarlığındaki eksiklikleri ve mesleki gelişim ihtiyaçlarını belirlemeye

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

katkıda bulunma açısından önem arz etmektedir. Ayrıca halihazırda uygulamaya başlanılan öğrenci merkezli, süreç odaklı, beceriyi temel alan, öğrenci gelişimini sadece sınavlarla değil, gelişim dosyaları (portfolio), öz değerlendirme formları, anekdot kayıtları ve öğretmen yansıtmaları gibi araçlarla kanıtlanması hedefleyen, dil öğrenimini sadece gramer bilgisi olarak değil, günlük yaşamda kullanılabilecek becerilerin bir bütünü olarak değerlendirmeyi amaçlayan, geri bildirime teşvik eden TYMM İngilizce programı uygulamasının değerlendirilmesi bağlamında da önemlidir. Bu model kapsamında vurgulanan iletişimsel yetkinlik ve alternatif değerlendirme yöntemlerinin uygulanabilirliğinin ne kadar etkili olduğu konusunda öğretmenlerin bakış açılarını anlamak daha da kritik hale gelmektedir.

1.2. Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, İngilizce öğretmenlerinin beceri temelli ve süreç odaklı değerlendirme kapsamında konuşma ve yazma becerilerini ölçme ve değerlendirme konusundaki görüşlerini ortaya çıkarmaktır. Özellikle, çalışma öğretmenlerin bu üretici dil becerilerini değerlendirmeyle ilgili algılarını, deneyimlerini, yaşadıkları zorlukları ve uygulamalarını keşfetmeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda bu çalışma, değerlendirmenin gerçek sınıf ortamlarında nasıl kavramsallaştırıldığını ve uygulandığını kapsamlı bir şekilde anlamayı ve dil eğitiminde değerlendirme uygulamalarını iyileştirmek için öneriler sunmayı amaçlamaktadır. Araştırmanın amacına uygun olarak aşağıda yer alan sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin beceri temelli ve süreç odaklı değerlendirmeye ilişkin algıları nasıldır?
2. Konuşma ve yazma becerilerini değerlendirmede kullandıkları yöntem ve araçlar nelerdir?
3. Bu değerlendirme yaklaşımlarını uygulamada karşılaştıkları zorluklar nelerdir?
4. Değerlendirme uygulamalarını iyileştirmeye yönelik ihtiyaçları ve önerileri nelerdir?

2. YÖNTEM

Bu başlık altında araştırma sürecine ilişkin bilgiler sunulmaktadır.

2.1. Araştırma Deseni

Bu araştırma TYMM kapsamında İngilizce derslerinde konuşma ve yazma becerilerinin ölçme ve değerlendirme süreçlerine ilişkin öğretmen görüşlerini incelemeyi amaçlayan nitel bir çalışmadır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgubilim kullanılmıştır. Olgubilim

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

deseni, bireylerin belirli bir olguya ilişkin deneyimlerini ve bu deneyimlere yükledikleri anlamları derinlemesine ortaya koymayı amaçlamaktadır (Creswell & Poth, 2018; Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu yaklaşım, öğretmenlerin değerlendirme süreçlerine ilişkin yaşantılarını bütüncül bir şekilde anlamaya uygun bir çerçeve sunmaktadır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu görev yapan Sivas il merkezinde farklı okullarda görev yapan İngilizce öğretmenleri oluşturmaktadır. Katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Ölçüt olarak öğretmenlerin TYMM kapsamında konuşma ve yazma becerilerinin ölçme ve değerlendirme süreçlerinde aktif olarak yer almaları esas alınmıştır. Nitel araştırmalarda amaçlı örnekleme, derinlemesine veri elde etmeyi mümkün kıldığı için yaygın olarak tercih edilmektedir (Patton, 2015). Araştırmaya toplam 12 öğretmen (K1–K12) katılmıştır. Öğretmenlerin demografik bilgileri aşağıda yer alan Çizelge 1'de yer almaktadır.

Çizelge 1. Katılımcıların Demografik Bilgileri

Değişkenler		**Katılımcılar**	***f***
Cinsiyet	Kadın	K1, K3, K4, K5, K6, K8, K11	7
	Erkek	K2, K7, K9, K10, K12	5
Kıdem	1-5 yıl	K4, K5	2
	6-10 yıl	K1, K2, K3, K6, K7	5
	11-15 yıl	K8, K9, K10, K11, K12	5
Eğitim Düzeyi	Lisans	K2, K3, K4, K5, K9, K10, K11, K12	8
	Yüksek lisans	K1, K6, K7, K8	4
Görev yaptıkları okul düzeyi	Ortaokul	K1, K5, K6, K8, K11, K12	6
	Lise	K2, K3, K4, K7, K9, K10	6

Çizelge 1'de verildiği gibi katılımcıların %58'i (n=7) kadın, %42'si (n=5) erkektir. Kıdem düzeyleri açısından; çalışma yılı 1-5 (n=2), 6-10 (n=5) ve 11-15 (n=5) yılları aralığında katılımcının yer aldığı görülmektedir. Eğitim düzeyleri açısından lisans düzeyi (n=8), yüksek lisans düzeyi (n=4) katılımcı yer almaktadır. Görev yapılan okul düzeyi açısından katılımcıların ortaokul (n=6) ve lise (n=6) düzeylerinde çalıştıkları görülmektedir.

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme tekniği, katılımcıların deneyimlerini ayrıntılı ve esnek bir şekilde ortaya koymalarına imkân tanıması nedeniyle nitel araştırmalarda sıklıkla tercih edilmektedir (Kvale & Brinkmann,

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

2009). Görüşme formunda, öğretmenlerin TYMM kapsamında konuşma ve yazma becerilerinin ölçülmesi ve değerlendirilmesine ilişkin görüşlerini, yeterlik algılarını, karşılaştıkları güçlükleri ve önerilerini belirlemeye yönelik açık uçlu sorular yer almaktadır. Araştırma soruları oluşturulmadan önce alan yazın taranmış ve benzer araştırmalar incelenmiştir. Araştırmanın amacına uygun olarak sorular yazılarak dil açıklığı, anlatım, alana uygunluk, düzeye uygunluk vb. kriterler açısından alanında uzman öğretim üyelerinin incelemesi sağlanmıştır. Gelen dönütlere uygun olarak gerekli düzeltmeler yapılarak sorulara son şekli verilerek katılımcılara uygulanmıştır.

2.4. Verilerin Toplanma Süreci Analizi

Görüşmeler 1 Nisan- 17 Nisan 2026 tarih aralığında yüz yüze olarak gerçekleştirilmiştir. Görüşme formlarının uygulanmadan önce katılımcılara gerekli açıklamalar yapılarak gönüllülük ilkesine riayet edilmiştir. Uygulama süresi yaklaşık 25-30 dakika sürmüştür. Elde edilen veriler hiçbir düzeltme yapılmadan Word ortamına geçirilmiştir. Tekrar katılımcılara Word dosyaları gösterilerek sorulara verilen yanıtlarda yanlış anlaşılabilecek bir hata olup olmadığı kontrol ettirilmiştir. Katılımcı onayları alındıktan sonra veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. İçerik analizi, verilerin sistematik biçimde kodlanması, kategorilere ayrılması ve temalar altında yorumlanmasını sağlayan bir nitel analiz yaklaşımıdır (Miles, Huberman & Saldaña, 2014). Bu süreçte veriler önce araştırmacılar tarafından ayrı ayrı kodlanmıştır. Sonra kodlamalar bir araya getirilerek benzer ve farklı kodlar saptanmıştır. Uyum olmayan noktalar üzerinde birlikte çalışılarak yeniden kodlamalar yapılmış alt temalar ve temalar oluşturulmuştur. Yaklaşık üç haftalık bir ara verilerek bulgular tekrar gözden geçirilmiştir. Daha sonra nitel araştırmalar konusunda uzman bir öğretim üyesine süreçle ilgili bilgi verilmiş, temalar ve alt temaları incelemesi sağlanmıştır. Uzmanın dönütleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak bulgular tablolaştırılmıştır. Elde edilen temalar araştırma soruları doğrultusunda yorumlanmış ve katılımcı görüşleri doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Katılımcı gizliliğini sağlamak için kodlama sistemi kullanılmıştır (K1-K12).

2.5. Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın geçerlik ve güvenirliğini artırmak amacıyla uzun süreli veri toplama, doğrudan alıntılar kullanma, katılımcı uyumunun sağlanması, uzman denetimi gibi stratejiler izlenmiştir. Nitel araştırmalarda inandırıcılığın artırılması için ayrıntılı betimleme ve katılımcı ifadelerine

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

yer verilmesi önemli bir yöntemdir (Lincoln & Guba, 1985). Ayrıca kodlama süreci araştırma soruları ile sürekli karşılaştırılarak tutarlılık sağlanmıştır.

3. BULGULAR

Araştırmanın katılımcılarına yöneltilen *"Dersiniz kapsamında öğrencilerinizin konuşma ve yazma performanslarını nasıl değerlendiriyorsunuz? Sınav ve ders içi değerlendirme uygulamalarınızı detay vererek açıklayabilir misiniz?"* sorusuna verilen yanıtlar analiz edilmiştir. Analiz neticesinde elde edilen tema ve alt temalara ilişkin sonuçlar aşağıda yer alan Çizelge 2'de yer almaktadır.

Çizelge 2'de yer alan bulgular, öğretmenlerin konuşma ve yazma becerilerini değerlendirirken ağırlıklı olarak rubrik temelli, kazanım odaklı ve hem süreç hem ürün temelli bir yaklaşım benimsediklerini göstermektedir. Değerlendirmelerde dil doğruluğu, akıcılık, içerik ve kelime kullanımı öne çıkarken, süreçlerin büyük ölçüde MEB kazanımları ve senaryolarına göre şekillendiği anlaşılmaktadır. Bununla birlikte öğrencilerin konuşmada yaşadığı kaygı, düşük katılım ve yazma becerisindeki güçlükler, değerlendirme sürecinde karşılaşılan temel sorunlar olarak dikkat çekmektedir.

Çizelge 2. Öğrenci Performans ve Değerlendirme Uygulamalarına İlişkin Yanıtlar

Temalar	**Alt temalar**	**Katılımcılar**	***f***
Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı	*Süreç odaklı değerlendirme*	K1, K9, K10, K12	4
	Ürün odaklı değerlendirme	K5, K7, K6, K10	4
Toplam			**8**
Ölçme Araçları ve Teknikleri	*Rubrik kullanımı*	K1, K2, K3, K6, K7, K12	6
	Yazılı sınavlar	K1, K6, K12	3
	Konuşma sınavları / sunumlar	K6, K7, K8	3
	Ders içi etkinlikler	K3, K10, K12	3
	Yazma görevleri	K5, K7, K10	3
	Akran değerlendirme	K11	1
Toplam			**19**
Değerlendirme Kriterleri	*Dilsel doğruluk*	K3, K5, K11	3
	Akıcılık ve telaffuz	K3, K10	2
	İçerik ve anlam	K3, K5	2
	Kelime kullanımı	K9, K10	2
	Organizasyon	K10, K11	2
	Katılım ve motivasyon	K9	1
Toplam			**12**
Öğretim Programı ve Kurumsal Etki	*MEB ve senaryolar*	K1, K6	2
	Kazanım temelli yaklaşım	K1, K9	2

	Okul türüne göre farklılaşma	K2	1
Toplam			**5**
Ders İçi Uygulamalar ve Süreç Yönetimi	*Düzenli pratik*	K2, K8, K9	3
	Geri bildirim	K8, K10	2
	Hazırlık süreci	K7, K11	2
Toplam			**7**
Öğrenciye İlişkin Faktörler	*Bireysel farklılıklar*	K4	1
	Kaygı ve çekingenlik	K4, K5	2
	Seviye farklılıkları	K5	1
	Katılım sorunu	K1	1
Toplam			**4**
Ölçme Sürecinde Karşılaşılan Güçlükler	*Konuşma becerisi*	K4, K5	1
	Yazma becerisi	K11	1
	Düşük katılım	K11	1
Toplam			**3**
Genel toplam			**58**

Aşağıda temalara ilişkin olarak öğretmenlerin verdikleri yanıtlardan örnekler yer almaktadır. Ölçme ve değerlendirme temasına yönelik olarak;

K12: *"Ders içinde küçük grup tartışmaları ve eşli konuşma etkinlikleri düzenleyerek öğrencileri sürekli değerlendiriyorum."* süreç odaklı değerlendirme kullandığını ifade etmiştir. Ölçme araçları ve teknikleri temasına örnek olarak;

K7: *"Değerlendirme, önceden belirlenmiş rubrikler kullanılarak yapılmaktadır."* değerlendirmede rubriklerden yararlandığını belirtmektedir. Değerlendirme kriterleri için ise örnek katılımcı ifadesine bakılırsa;

K11: *"Cümle öge sıralanışına dikkat…"* diyerek öğrencilerin yanıtlarında organizasyona dikkat ettiğini belirtmektedir. Öğretim programı ve kurumsal etki temasına yönelik olarak;

K6: *"Milli eğitim tarafından sınav senaryoları gönderiliyor."* şeklinde düşüncelerini dile getirmiştir. Ders içi uygulamalar ve süreç yönetimi temasına katılımcıların verdikleri yanıtşardan örnek ifade olarak;

K2: *"Her hafta benzer şekilde konuşmalarını sağlıyorum."* gösterilebilir. Öğrenciye ilişkin faktörler temasına ilişkin olarak katılımcılardan;

K4: *"Çok heyecanlı ve çekingen davranabiliyorlar."* diyerek düşüncesini açıklamıştır. Ölçme sürecinde karşılaşılan güçlükler temasına ise;

K11: *"Yazma becerisi konusunda daha fazla sorun yaşıyoruz."* şeklinde görüş belirtmiştir.

Katılımcıların *"TYMM kapsamında konuşma ve yazma becerilerini ölçme ve değerlendirme konusunda yeterli bilgiye sahip olduğunuzu düşünüyor musunuz? Neden böyle düşünüyorsunuz açıklayabilir misiniz?"* sorusuna verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular aşağıda yer alan Çizelge 3'te yer almaktadır.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Çizelge 3. TYMM Kapsamında Yer Alan Konuşma- Yazma Becerilerini Ölçme Yeterliğine İlişkin Yanıtlar

Temalar	**Alt temalar**	**Katılımcılar**	***f***
Yeterlik Algısı	*Yeterli olduğunu düşünenler*	K1, K2, K4, K6, K8, K9, K11	7
	Kısmen yeterli olduğunu düşünenler	K3, K5, K10	3
	Yetersiz olduğunu düşünenler	K12	1
Toplam			**11**
Yeterlik Kaynakları	*Hizmet içi eğitim ve seminerler*	K1, K8, K9, K10	3
	Lisans	K10, K11	2
	Mesleki deneyim ve aşinalık	K2, K6, K11	3
Toplam			**8**
Gelişim İhtiyacı	*Rubrik ve ölçme araçları geliştirme*	K3, K10	2
	Alternatif ölçme yöntemleri	K3	1
	Uygulama becerileri	K5, K10, K12	3
	Standartlaştırma ihtiyacı	K12	1
Toplam			**7**
Uygulamada Karşılaşılan Güçlükler	*Öğrenci seviyesinin düşüklüğü*	K5	1
	Bireysel farklılıklar	K11	1
	Objektif değerlendirme güçlüğü	K10	1
	Motivasyon ve başarısızlık kaygısı	K11	1
Toplam			**4**
TYMM'ye Yönelik Algı	*Olumlu algı*	K2, K7	2
	Uygulama boşlukları	K12	1
Toplam			**3**
Genel toplam			**33**

Katılımcı ifadeleri, öğretmenlerin büyük ölçüde kendilerini yeterli görmelerine rağmen bu yeterliliğin daha çok eğitim ve deneyime dayandığını, uygulamada ise özellikle standartlaştırma, objektiflik ve farklı öğrenci seviyelerine uygun değerlendirme konularında gelişime ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Öğretmenlerin verdikleri yanıtlara örnek ifadeler aşağıda sunulmuştur. Yeterlik algısı temasına örnek ifade olarak;

K2: *"TYMM oluşturduğu ölçme ve değerlendirme kolay adapte olduğumuz bir süreçti. Zorluk yaşamadım."* gösterilebilir. Yeterlik kaynakları temasına;

K1: *"Yılsonu seminerlerde bu konu hakkında eğitim aldım."* şeklinde yanıt vermiştir. Gelişim ihtiyacı temasına uygun olarak katılımcı yanıtlarına örnek ifade olarak;

K12: *"Konuşma becerisini standartlaştırılmış biçimde ölçmek… daha fazla rehberliğe ihtiyaç duyuyorum."* gösterilebilir. Uygulamada karşılaşılan güçlükler konusunda katılımcılardan;

K5: *"Öğrencilerin seviyeleri çok düşük olduğu için… uygun değerlendirme zor oluyor."* diyerek görüşlerini dile getirmiştir. TYMM'ye yönelik algı temasına ilişkin öğretmenlerin görüşlerine örnek ifade olarak;

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

K7: *"Daha adil, bütüncül ve şeffaf şekilde ölçülmesini sağlar."* gösterilebilir.

Araştırmada öğretmenlere yöneltilen *"Sizce TYMM kapsamında yer alan konuşma ve yazma becerilerine yönelik ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının önceki sisteme göre avantajları var mı? Neden?"* sorusuna verilen yanıtlar analiz edilmiştir. Analiz neticesinde elde edilen tema ve alt temalara ilişkin sonuçlar aşağıda yer alan Çizelge 4'te yer almaktadır.

Çizelge 4. TYMM Kapsamında Yer Alan Konuşma ve Yazma Becerilerinin Değerlendirme Süreci

Temalar	**Alt temalar**	**Katılımcılar**	***f***
TYMM'nin Avantajlarına Yönelik Algı	*Avantajlı olduğunu düşünenler*	K2, K3, K4, K5, K8, K9, K10, K11, K12	9
	Sınırlı/eleştirel yaklaşım	K1, K7	2
Toplam			**11**
Beceri Odaklı Değerlendirme	*Gerçek dil kullanımı*	K3, K10, K12	3
	Kendini ifade etme becerisi	K2, K5, K11	3
Toplam			**6**
Süreç Odaklılık ve Gelişim Takibi	*Süreç temelli değerlendirme*	K3, K10	2
	Geri bildirim ve kalıcı öğrenme	K10	1
Toplam			**3**
Önceki Sistemle Karşılaştırma	*Test odaklı yapıdan uzaklaşma*	K1, K10	2
	Konuşma becerisinin sisteme dâhil edilmesi	K6, K8, K12	3
	Beceriler arası denge	K6	1
Toplam			**6**
Uygulamada Karşılaşılan Sınırlılıklar	*Değerlendirmenin zorlaşması*	K1, K7	2
	Öznellik sorunu	K7	1
	Öğrenci seviyesine bağlı sorunlar	K5, K11	2
	Zaman ve iş yükü	K11	1
	Stres ve yoğunluk	K7, K9	2
Toplam			**8**
Genel toplam			**34**

Katılımcı görüşleri, TYMM'nin önceki sisteme kıyasla beceri odaklı, süreç temelli ve öğrencilerin kendini ifade etmesini destekleyen önemli avantajlar sunduğunu göstermektedir. Özellikle konuşma becerisinin değerlendirme sürecine dâhil edilmesi ve test odaklı yapıdan uzaklaşılması öne çıkan olumlu yönlerdir. Bununla birlikte değerlendirme sürecinin daha zor, zaman alıcı ve kısmen öznel olması, ayrıca öğrenci seviyelerine bağlı olarak uygulamada çeşitli güçlükler yaşanması, sistemin sınırlılıkları arasında dikkat çekmektedir. TYMM'nin avantajlarına yönelik algı temasına yönelik olarak katılımcı yanıtlarına örnek olarak;

K5: *"Bazı avantajları olduğunu düşünüyorum… kendilerini ifade etmeye çalışmaları açısından…"* şeklindeki yorumu gösterilebilir. Öğretmenlerin süreç odaklılık ve gelişim takibi temasının oluşumunu destekleyen ifadelerine bakıldığında örnek olarak;

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

K10: *"Süreç odaklı olması… gelişimi takip etmeyi kolaylaştırmakta."* yanıtı gösterilebilir. Katılımcıların beceri odaklı değerlendirme temasına ilişkin verdikleri yanıtlara bakıldığında; Süreç Odaklılık ve Gelişim Takibi

K2: *"Kendilerini ifade edemiyorlardı… şimdi geliştirmekte."* şeklinde düşüncelerini açıkladıkları görülmektedir. Önceki sistemle karşılaştırma temasına yönelik olarak ise;

K6: *"Konuşma… tercih edilmiyordu… şimdi ağırlık veriliyor."* şeklinde yanıt verdikleri belirlenmiştir. Uygulamada karşılaşılan zorluklar temasına uygun olarak;

K11: *"Hazır bulunuşluk seviyesi iyi olmayan… zorlanıyor."* şeklinde görüşlerini belirtmiştir. Katılımcıların *"Bu yeni sistemde konuşma becerilerinin ölçülmesinde ve değerlendirilmesinde karşılaştığınız zorluklar nelerdir? Nedenleriyle açıklar mısınız?"* sorusuna verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular aşağıda yer alan Çizelge 5'te yer almaktadır.

Çizelge 5. Yeni Sistemde Konuşma Becerilerinin Ölçme ve Değerlendirilmesinde Karşılaşılan Zorluklar

Temalar	Alt temalar	Katılımcılar	*f*
Zaman ve Süre Yönetimi Sorunları	*Zaman yetersizliği*	K3, K10	2
	Sınav sürecinin uzunluğu	K1, K6	2
	Her öğrenciye yeterli süre ayıramama	K12	1
Toplam			5
Sınıf Ortamı ve Fiziksel Koşullar	*Kalabalık sınıflar*	K3, K6, K9	3
	Uygun ortamın sağlanamaması	K6, K12	2
	Sınıf yönetimi sorunları	K9	1
Toplam			5
Öğrenciye İlişkin Zorluklar	*Kaygı ve stres*	K1, K5, K10	3
	Konuşma isteksizliği	K2, K8	2
	Seviye farklılıkları	K9, K11	2
	Kendini ifade edememe	K5	1
	Hazırbulunuşluk eksikliği	K11	1
Toplam			9
Ölçme ve Değerlendirme Sürecine İlişkin Sorunlar	*Öznellik ve objektiflik sorunu*	K2, K7, K10, K12	4
	Standart ölçüt eksikliği	K12	1
	Anlık performansın ölçülmesi	K10	1
Toplam			6
Sistemsel ve Uygulama Kaynaklı Sorunlar	*Önceki sisteme alışkanlık*	K4	1
	Değerlendirme sürecinin zorluğu	K1, K6	2
	Stresli süreç	K7	1
Toplam			4
Dilsel ve Performansla İlgili Zorluklar	*Doğaçlama konuşma güçlüğü*	K11	1
	Telaffuz sorunları	K11	1
Toplam			2
Genel toplam			31

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Yukarıda yer alan Çizelge 5 incelendiğinde; katılımcı görüşlerinin konuşma becerisinin ölçülmesi sürecinde en büyük zorlukların zaman yetersizliği, kalabalık sınıflar ve uygun ortam eksikliği olduğu görülmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin kaygı, isteksizlik ve seviye farklılıkları performansın sağlıklı değerlendirilmesini güçleştirmektedir. Ayrıca ölçme sürecinde öznellik, standart ölçüt eksikliği ve objektif değerlendirme güçlüğü önemli sorun alanları olarak öne çıkmaktadır. Bu bulgular, konuşma becerisinin değerlendirilmesinde hem pedagojik hem de yapısal düzenlemelere ihtiyaç duyulduğunu ortaya koymaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yanıtları neticesinde elde edilen temalara örnek alıntılar aşağıda sırasıyla sunulmuştur. Zaman ve süre yönetimi sorunları temasına örnek olarak;

K10: *"Zaman yetersizliği… her öğrenciyi bireysel olarak değerlendirmek oldukça zor…"* şeklinde yanıtı verilebilir. Sınıf ortamı ve fiziksel koşullar temasına yönelik ise katılımcılardan;

K6: *"Sınav esnasında ortam sağlanması… çok zor…"* şeklindeki yanıtı örnek olarak gösterilebilir. Öğretmenlerin verdikleri yanıtlar neticesinde sınıf yönetimi sorunları temasının ortaya çıktığı belirlenmiştir. Katılımcılar arasında yer alan;

K1: *"Bekleme süreci öğrenciyi geriyor… konuşma çocuklar için travma olabiliyor."* şeklinde düşüncelerini dile getirmiştir. Araştırmada verilen yanıtların analizi neticesinde ölçme ve değerlendirme sürecine ilişkin sorunlar teması oluşturulmuştur. Bu temaya örnek olarak;

K2: *"Her öğretmen kendine göre rubrik oluşturduğu için öznel kalıyor."* gösterilebilir. Sistemsel ve uygulama kaynaklı sorunlar temasına örnek olarak;

K4: *"Önceki sisteme alışkın öğrenciler bocalayabiliyorlar."* **ş**eklindeki ifadesi verilebilir. Dilsel ve performansla ilgili zorluklar oluşturulan bir diğer tema olup buna örnek alıntı olarak;

K11: *"Doğaçlama konuşma çocuklar için çok zor…"* şeklindeki ifade gösterilebilir.

Araştırmada öğretmenlere yöneltilen *"Bu yeni sistemde yazma becerilerinin ölçülmesinde ve değerlendirilmesinde karşılaştığınız zorluklar nelerdir? Nedenleriyle açıklar mısınız?"* sorusuna verilen yanıtlar analiz edilmiştir. Analiz neticesinde elde edilen tema ve alt temalara ilişkin sonuçlar aşağıda yer alan Çizelge 6'da yer almaktadır.

Çizelge 6. Yeni Sistemde Yazma Becerilerinin Ölçüme ve Değerlendirilmesindeki Zorluklar

Temalar	**Alt temalar**	**Katılımcılar**	***f***
Zaman ve İş Yükü Problemleri	*Zaman alıcılık*	K3, K8, K9, K10, K12	5
	Geri bildirim sürecinin zorluğu	K3, K8, K9, K12	4
Toplam			**9**
Öğrenciye İlişkin Dilsel ve Bilişsel Zorluklar	*Kelime ve dil bilgisi eksiklikleri*	K1, K5, K11	3
	Cümle kurma ve ifade etme güçlüğü	K5, K11	2

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

	Ana dil etkisi	K11	1
	Hazır bulunuşluk eksikliği	K11	1
Toplam			**7**
Ölçme ve Değerlendirme Sorunları	*Öznellik ve adalet sorunu*	K2, K10	2
	Standart puanlama güçlüğü	K12	1
	Gerçek performansı ölçme sorunu	K5	1
Toplam			**4**
Öğrenci Davranışları ve Katılım Sorunları	*Yazmaktan kaçınma*	K4	1
	Motivasyon ve alışkanlıklar	K6	1
	Yaratıcılık ve üretim zorluğu	K6	1
Toplam			**3**
Sistemsel ve Teknolojik Etkiler	*Test alışkanlığı etkisi*	K6	1
	Yapay zekâ kullanımı	K12	1
	Metin sahipliği sorunu	K12	1
Toplam			**3**
Yazma Becerisinin Görece Avantajlı Görülmesi	*Konuşmaya göre daha kolay algılama*	K1, K11	2
	Öğrenci tercihleri	K1	1
Toplam			**3**
Sistemsel Belirsizlik	*Yapılandırma eksikliği*	K7	1
	Okul türleri arası farklılık	K12	1
Toplam			**2**
Genel toplam			**31**

Katılımcı görüşlerine göre; yazma becerisinin ölçülmesinde en temel zorlukların zaman yetersizliği, geri bildirim sürecinin yoğunluğu ve değerlendirmede öznellik olduğunu göstermektedir. Bunun yanında öğrencilerin kelime bilgisi eksiklikleri, cümle kurma güçlükleri ve ana dil etkisi yazma performansını doğrudan etkilemektedir. Ayrıca test odaklı alışkanlıklar, öğrencilerin üretici yazma becerilerini geliştirmesini zorlaştırırken; yapay zekâ kullanımı gibi yeni faktörler de değerlendirme sürecinde yeni bir belirsizlik alanı oluşturmaktadır. Genel olarak bulgular, yazma becerisinin değerlendirilmesinin hem pedagojik hem de teknik açıdan oldukça karmaşık bir süreç olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırma sorusuna katılımcıların verdikleri yanıtlar analiz edilmiştir. Katılımcı yanıtlarından elde edilen zaman ve iş yükü problemleri temasına örnek olarak;

K8: *"Yazma becerilerini ölçmek ve değerlendirmek çok zaman alıyor."* gösterilebilir. Katılımcıların verdikleri yanıtlar neticesinde elde edilen öğrenciye ilişkin dilsel ve bilişsel zorluklar temasına ilişkin olarak;

K5: *"Çok basit cümleler bile kurmakta zorlanıyorlar."* ifadesi örnek olarak gösterilebilir. Ölçme ve değerlendirme sorunları temasına yönelik olarak öğrencilerin verdikleri yanıtlar arasında yer alan;

K10: *"Farklı öğretmenler aynı yazıya farklı puanlar verebilir."* yanıtı örnek alıntı olarak gösterilebilir. Öğrenci davranışları ve katılım sorunları temasına yönelik olarak;

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

K6: *"Kendileri yazmak zorunda oldukları için zorlanıyorlar."* şeklinde düşüncelerini dile getirmiştir. Katılımcıların verdikleri yanıtlar incelendiğinde sistemsel ve teknolojik etkiler teması oluşturulmuştur. Bu tema çerçevesinde;

K12: *"Yapay zekâ araçlarıyla metin üretmesi… zorlaştırıyor."* şeklinde düşüncelerini dile getirmiştir. Yazma becerisinin görece avantajlı görülmesi temasına uygun olarak katılımcı yanıtlarına bakıldığında;

K1: *"Yazma becerileri konuşmaya oranla bir tık daha kolay*." şeklinde düşüncelerini dile getirdiği görülmektedir. Elde edilen bulgular arasında yer alan sistemsel belirsizlik temasına örnek alıntı olarak;

K7: *"Yazma becerilerinin ölçülmesine yönelik yapılandırılmış bir yöntem bulunmuyordu."* yanıtı gösterilebilir.

Araştırmada katılımcılara yöneltilen *"Sizce öğrencilerin konuşma ve yazma becerilerinin ölçülmesinde ve değerlendirilmesinde nasıl bir yol izlenmeli? Neler tavsiye edersiniz?"* sorusuna verilen yanıtların analizi neticesinde elde edilen tema ve alt temalar belirlenmiştir. Bu temalar aşağıda sunulan Çizelge 7'de yer almaktadır.

Çizelge 7. Konuşma ve Yazma Becerilerinin Ölçme ve Değerlendirilmesinde Öğretmen Tavsiyeleri

Temalar	**Alt temalar**	**Katılımcılar**	***f***
Süreç Odaklı ve Bütüncül Değerlendirme Yaklaşımı	*Süreç temelli değerlendirme*	K3, K5, K10, K12	4
	Bütüncül beceri yaklaşımı	K1, K11	2
Toplam			**6**
Öğrenme Ortamı ve Yapısal Düzenlemeler	*Ders saati ve zaman artırımı*	K2, K6, K8	3
	Sınıf mevcutlarının azaltılması	K2, K9	2
	Özel dil sınıfları önerisi	K9	1
	Programın yeniden düzenlenmesi	K6	1
Toplam			**7**
Öğrenci Merkezli Öğretim ve Psikolojik Faktörler	*Öğrenci rahatlığı ve kaygı azaltma*	K5, K10	2
	Günlük yaşam temelli sorular	K5	1
	Öğrenci sorumluluğu ve aktif katılım	K11	1
Toplam			**4**
Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri	*Rubrik kullanımı*	K3, K10, K12	3
	Çoklu değerlendirme yöntemleri	K7, K10	2
	Doğal ortamda değerlendirme	K3	1
Toplam			**6**
Teknoloji ve Alternatif Ölçme Araçları	*Video/ses kaydı kullanımı*	K12	1
	Gözleme dayalı değerlendirme	K12	1
Toplam			**2**
Öğretim Süreci ve Pedagojik Yaklaşım	*Maruz kalma ve dil edinimi*	K1	1
	Yaşayarak öğrenme	K6	1
	Geri bildirim ve destek	K10	1

	Uygulama zorluğu	K7	1
	Zaman ve ders yükü sorunu	K11	1
Toplam			**5**
Genel toplam			**30**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde; konuşma ve yazma becerilerinin ölçülmesinde en etkili yaklaşımın süreç odaklı, çoklu değerlendirme yöntemlerine dayalı ve öğrenci merkezli bir model olduğun tespit edilmiştir. Özellikle rubrik kullanımı, akran değerlendirmesi, doğal ortamda gözlem ve teknoloji destekli ölçme yöntemleri öne çıkan öneriler arasındadır. Ayrıca ders saatlerinin artırılması, sınıf mevcutlarının azaltılması ve öğrencilerin daha fazla dili kullanmak zorunda kalması gerektiği vurgulanmaktadır. Elde edilen konuşma ve yazma becerisinin geliştirilmesi ve ölçülmesinde yalnızca sınav temelli değil, bütüncül ve sürekli bir değerlendirme sistemine ihtiyaç duyulduğunu ortaya koymaktadır. Bu başlık altında sorulan soruya verilen yanıtlar çerçevesinde oluşturulan temalara ilişkin katılımcı görüşlerinden örnek ifadeler aşağıda sunulmuştur. Süreç odaklı ve bütüncül değerlendirme yaklaşımı temasına uygun olarak verilen yanıtlara bakıldığında;

K1: *"Konuşma, yazma, dinleme, okuduğunu anlama bence bütüncül bakmak gerekiyor."* şeklinde görüşlerini dile getirdiği görülmektedir. Öğrenme ortamı ve yapısal düzenlemeler temasına uygun olarak;

K8: *"İngilizce ders saatleri kesinlikle artırılmalı."* şeklinde görüş belirtmiştir. Öğrenci merkezli öğretim ve psikolojik faktörler teması çerçevesinde verilen yanıtlar incelendiğinde;

K10: *"Öğrencilerin rahat hissedeceği bir ortam oluşturulmalı."* şeklinde düşüncelerini açıkladığı saptanmıştır. Yöneltilen soruya verilen yanıtların analizi neticesinde oluşturulan bir diğer tema olan ölçme ve değerlendirme yöntemleri temasına örnek olarak;

K7: *"Çoklu ve süreç odaklı ölçme yöntemleri…"* şeklindeki görüşü gösterilebilir. Yine verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan bir diğer tema olan teknoloji ve alternatif ölçme araçları temasına yönelik olarak;

K12: *"Video veya ses kaydı gibi teknolojik araçlardan yararlanılabilir."* örnek alıntı olarak verilebilir. Öğretim süreci ve pedagojik yaklaşım temasına öğretmenlerin verdikleri yanıtlar arasında yer arasında yer alan;

K1: *"Çocuklar çok okumaları gerekiyor ve daha fazla maruz kalmaları gerekiyor."* örnek alıntı olarak gösterilebilir. Katılımcıların ilgili soruya verdikleri yanıtların analizi sonucunda sistemsel sınırlılıklar ve uygulama zorlukları teması oluşturulmuştur. Bu temaya uygun olarak katılımcı yanıtlarından örnek alıntı olarak;

K7: *"Pratikte daha stresli ve yönetilmesi zor bir sürece dönüşebilir."* gösterilebilir.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

4. TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma, İngilizce öğretmenlerinin beceri temelli ve süreç odaklı değerlendirme çerçevesinde konuşma ve yazma becerilerini ölçme ve değerlendirme konusundaki görüşlerini araştırmayı amaçlamıştır.

Öğretmenlerin beceri tabanlı ve süreç odaklı değerlendirmeye ilişkin algılarına yönelik bulgular genel olarak değerlendirildiğinde bu değerlendirmeye karşı olumlu tutum sergiledikleri ve özellikle öğrencilerin iletişimsel yeterliliklerini değerlendirmede beceri temelli ve süreç odaklı değerlendirmeyi geleneksel ürün odaklı değerlendirmelerden daha etkili buldukları ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda öğretmenlerin, bu değerlendirmenin iletişimsel dil öğretiminde tek seferlik performans ölçümünden ziyade konuşma ve yazma becerilerinde sürekli gelişmeyi ve iyileşmeyi önceliklendirdiği üzerinde durdukları görülmektedir. Ayrıca notlandırmak yerine bütüncül bir yaklaşımla öğrencilerin öğrenme eksikliklerini belirlemeyi ve gidermeyi amaçlayan biçimlendirici değerlendirme ilkeleriyle (Fryer vd., 2012) uyumlu olarak, sürekli geri bildirim, öğrenci yansıtması ve gelişme sağladığına da vurgu yapmışlardır. Alanyazında da süreç odaklı değerlendirmenin yazma becerilerine yönelik olumlu tutum sergilemede etkisi (Arıza Martínez, 2005; Gezmiş Ceyhan, 2014; Graham & Perin, 2007; Onozawa, 2010), ayrıca İngilizce konuşma bilgi ve becerisinin kazandırılması ve İngilizce konuşmaya yönelik olumlu tutum geliştirilmesi (örn., Aytaş, 2014; Bal, 2006; Khan, Tariq., Ali & Hussain, 2024; Kozikoğlu & Kanat, 2018; Lana, Shehata, & Omer, 2018) üzerine etkisini ortaya çıkan çıkaran çalışmalar bu araştırmanın sonucuyla paralellik göstermektedir. Öte yandan bu olumlu algılara rağmen, bazı öğretmenler süreç odaklı değerlendirme konusunda kısmi veya yüzeysel bir anlayış sergilemiştir. Bu durum, İngilizce öğretmenlerinin bu değerlendirme yaklaşımına yönelik uygulama yeterlilik düzeylerindeki eksikliklerden kaynaklı olabilir. Nitekim Tekin Özel (2011) tarafından yapılan çalışmada da İngilizce öğretmenlerinin çoktan seçmeli sınavlar ya da yazılı, sözlü gibi klasik ölçme araçlarını kullanmada kendilerini daha yeterli görmelerinden kaynaklı olarak bu değerlendirme araçlarını daha sık kullanmayı tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde Tokur Üner ve Aşılıoğlu (2022) iletişimsel dil öğretim anlayışına uygun çok çeşitli ölçme ve değerlendirme araçları olmasına rağmen öğretmenlerin geleneksel izler taşıyan araçları sıklıkla kullandıklarını; bunun sebebinin ise öğretmenlerin bilişsel düzeyde teorik eksikliklerinden ya da uygulama yetersizliklerinden kaynaklı olduğunu belirtmişlerdir. Yıldırım (2012) ise İngilizce dil becerilerinin öğretimi ve değerlendirme durumları arasındaki tutarlılığa yer verdiği çalışmasında en fazla etkinlik temelli ve süreç odaklı

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

ölçme değerlendirmeye okuma becerisinin ölçümünde yer verildiğini ve okuma becerisinin diğer beceri alanlarından daha fazla önemsendiğini ortaya çıkarmıştır. Katılımcıların değerlendirmelerinde; dil doğruluğu, akıcılık, içerik ve kelime kullanımına önem verdikleri, süreçlerin büyük ölçüde MEB kazanımları ve senaryolarına göre şekillendiği ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin konuşmada yaşadığı kaygı, düşük katılım ve yazma becerisindeki güçlükler karşılaşılan temel sorunlar olarak dikkat çekse de değerlendirme sürecinde en çok zorluk çekilen beceri alanının yazma becerileri olduğu ortaya çıkmıştır. Katılımcılar yazma becerisinin ölçülmesinde en temel zorlukların zaman yetersizliği, geri bildirim sürecinin yoğunluğu ve değerlendirmede öznellik olduğunu belirtmişlerdir. Bunun yanında öğrencilerin kelime bilgisi eksiklikleri, cümle kurma güçlükleri ve ana dilin etkisinin yazma performansını doğrudan etkilediği görülmektedir. Test odaklı alışkanlıklar, öğrencilerin üretici yazma becerilerini geliştirmesini zorlaştırırken; yapay zekâ kullanımı gibi yeni faktörlerin de değerlendirme sürecinde yeni bir belirsizlik alanı oluşturduğu ortaya çıkmıştır. Alanyazında da yazma becerilerinin hem kazandırma hem de değerlendirme süreçlerinin çok yönlü ve detaylı bir değerlendirmeyi gerekli kılmasından dolayı öğretmenler açısından zaman alıcı ve karmaşık bir süreç olduğunu ifade eden çalışmalar mevcuttur (örn., Akkaş Baysal & Ocak, 2021; Kustati & Yuhardi, 2014; Tokur Üner v& Aşılıoğlu, 2022).

Konuşma ve yazma becerilerinin değerlendirmesinde kullanılan yöntemler ve araçlar temasına yönelik bulgular incelendiğinde öğretmenlerin süreç odaklı değerlendirme kapsamında ölçme araçlarını seçerken sonuç odaklı puanlamalardan kaçındıkları ve bu yüzden geniş yelpazede rubrikler, sunumlar, doğal ortamda gözlem, ders içi etkinlikler, akran değerlendirme, yazma görevleri (hikâye tamamlama, oluşturma) gibi ölçme araçlarına yer verdikleri ortaya çıkmıştır. Özellikle performans değerlendirmesinde rubriklere daha fazla yer verilmesi puanlamada şeffaflığı ve güvenilirliği artırmada rubriklerin rolünü vurgulayan alanyazınla da tutarlıdır (Brookhart, 2013; Kıymaz & Doyumğaç, 2020; Wolf & Stevens, 2007). Alanyazında konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmede konuşmacının kendi yeterliklerini ortaya koymaya çalıştığı özdeğerlendirme sürecinin işe koşulduğu, kendi performansını kendisinin nasıl bulduğunun da değerlendirmeye katıldığı (Öztahtalı & Şahin, 2020) ayrıca öğrenci performansını dinleyen arkadaşlarının veya konunun uzmanlarının (Temizyürek, 2014) ve öğretmenler tarafından yapılan değerlendirmelerin de (Hamzadayı & Dölek, 2017) önemli sonuçlar verdiği yer almaktadır. Katılımcılar konuşma sınavlarının sözlü performans olduğu için değerlendirmesinin diğer beceri sınavlarına göre daha zaman alıcı olduğunu ifade etmişlerdir. Öte yandan konuşma becerisini standartlaştırılmış biçimde ölçmek için daha fazla

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

rehberliğe ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Benzer şekilde Luoma (2009), konuşma performansını hedeflenen kriterlere göre değerlendirirken hem konuşmada hedeflenen kriterleri aramaya hem de öğrenciye aynı anda odaklanmaya gerek olduğu için konuşma becerisinin en zor değerlendirilen beceri olduğunu belirtmiştir. Katılımcılar konuşma becerilerinin değerlendirilmesinde ders içinde küçük grup tartışmaları ve eşli konuşma (karşılıklı konuşma) etkinlikleri düzenleyerek öğrencilerin iletişim becerilerini değerlendirdiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca Milli eğitim tarafından gönderilen sınav senaryolarının da değerlendirmeyi kolaylaştırdığını ifade etmişlerdir. Luoma (2009) da sınavda kullanılan konuşma türlerinin amaçlara ve düzeye göre de değiştiğini belirtmiştir. Bazı katılımcılar ise kısıtlı zaman nedeniyle değerlendirmeyi ara sıra yapılan sunumlara veya sınıf içi katılıma ve gözlemlerine göre değerlendirdiklerini belirtmişlerdir. Benzer şekilde Karatay ve Dilekçi (2019), kısıtlı zaman ve kalabalık sınıf gibi bağlamlarda öğrencilerin performans düzeylerini belirlemek için uygun ölçme aracı seçme ve özellikle konuşma becerilerini değerlendirmede zorluk yaşandığını belirtmişlerdir. Bununla birlikte, katılımcıların görüşleri doğrultusunda yazma becerisini değerlendirme konusunda daha fazla sorun yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla bu becerinin değerlendirilmesinde yazılı sınavlar ve dilbilgisi odaklı görevler gibi geleneksel değerlendirme yöntemlerin yaygınlığını koruduğunu söylemek mümkündür. Bu bulgular, yenilikçi yöntemlerin geleneksel uygulamalarla bir arada bulunduğu hibrit bir değerlendirme yaklaşımını yansıtmaktadır; bu durum benzer bağlamlarda da rapor edilmiştir (Sharma, Manjari & Joshi, 2024).

Değerlendirme yaklaşımlarında karşılaşılan zorluklar teması kapsamında katılımcıların öğrenci seviyesi düşüklüğü, bireysel farklılıklar, kalabalık sınıf mevcudu, sınıf yönetim sorunları, kısıtlı zaman, yetiştirilmesi gereken yoğun bir program, çok yoğun ders yükü, öğrencilerin İngilizce öğrenmeye karşı sergiledikleri olumsuz tutum, teknoloji donanımlarına yönelik eksiklikler gibi zorlukları ifade ettikleri ortaya çıkmıştır. Bu durum da süreç odaklı yaklaşım için gerekli olan sürekli ve bireyselleştirilmiş değerlendirmeyi zorlaştırmaktadır. Benzer yabancı dil değerlendirmesine yönelik sıkıntılar alanyazında da mevcuttur. Örneğin, Tosun (2022) çalışmasında ders saatlerinin yeterli olmadığı ve daha fazla ders saatine gereksinim duyulduğunu vurgulamıştır. Ders saatlerinin az olmasından dolayı yazma gibi becerilerine zaman ayrılabildiği, ancak konuşma etkinliklerine yeterli zaman ayrılamadığını belirtilmiştir. Özdemir (2019), sınıf mevcudunun kalabalık olmasını ve bu yüzden konuşma dersinin ayrı bir ders olarak işlenmeyip genel ders içerisinde işlenmesine ve dolayısıyla konuşma becerisinin gelişimine yönelik yeterli ders zamanı bulunmamasına vurgu yapmıştır. Yine telaffuz hatası

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

korkusu, yetersiz kelime dağarcığı (Merzifonoğlu,2014; Razmi, Pourali & Nozad, 2017), başkalarının önünde konuşma kaygısı (Elaldı, 2016; Fulcher, 2012; Karagöl & Başbay, 2018; Özkan 2019) gibi sıkıntılar değerlendirmeye de olumsuz yansımaktadır. Bir diğer zorluk ise konuşma ve yazma becerilerini değerlendirmede öğretmenlerin yeterli donanıma sahip olmamasıdır. Öğretmenlerin çoğu süreç yaklaşımına uygun ölçme ve değerlendirme aracı geliştirmede ya da kullanmada belirsizlik ifade etmiş; bildikleri ya da halihazırda mevcut olanı kullanmayı tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Bu durum öğretmenler arasında dil değerlendirme okuryazarlığının genellikle yetersiz olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda Şahin (2019) çalışmasında öğretmenlerin öğrencilerin dil beceri performanslarını değerlendirirken süreç ve ürün temelli birçok ölçme/değerlendirme yöntemi hakkında bilgi sahibi olmaları ve farklı ölçme araçlarından yararlanmaları gerektiğini belirtmiştir. Dağ Pestil ve Özden de (2018) çalışmalarında ölçme ve değerlendirme çalışmalarını nesnel ve güvenli biçimde yürütecek, yeterli donanıma sahip kişilere ulaşmanın her zaman mümkün olmadığını belirtmişlerdir. Benzer şekilde Başaran, Özdemir ve Can'ın (2020) çalışmasında katılımcıların değerlendirme okuryazarlıklarının yetersizliği yüzünden konuşma ve dinleme becerilerine yönelik yeterli düzeyde değerlendirme yapamadıkları ancak öğrencileri sınava hazırlamak için ders kitaplarındaki okuma etkinliklerine daha fazla önem verdikleri ortaya çıkmıştır. Bu durum mevcut araştırmanın da bulgularını destekler niteliktedir.

Değerlendirme uygulamalarına yönelik ihtiyaçlar ve öneriler teması kapsamında öğretmenlerin en fazla azaltılmış sınıf mevcudu, özel dil sınıfları, değerlendirme için ayrılan zaman ve değerlendirme araçlarına ve kaynaklarına erişim de dahil olmak üzere kurumsal desteğin önemine vurgu yaptıkları; ayrıca kendi kişisel gelişimlerini destekleyici mesleki gelişime ihtiyaç duydukları da ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde Tokur Üner ve Aşılıoğlu (2022) da çalışmalarında öğretmenlerin geleneksel ölçme değerlendirme yöntemlerine daha fazla bağlı kaldığını ve dil beceri alanlarından özellikle konuşma ve dinleme alanlarında yeterli düzeyde değerlendirmeler yapılmadığını belirtmişlerdir. Öğretmenler ise İngilizce öğretiminde ölçme değerlendirme sürecinde bu yetersizlik sebeplerini; sınıf mevcutlarının kalabalık olması, ders kitaplarının yetersizliği ve gerekli fiziki ve teknolojik donanımın eksikliği şeklinde sıralamışlardır.

Sonuç olarak bu çalışma, İngilizce öğretmenlerinin konuşma ve yazma becerilerini değerlendirmek için beceri temelli ve süreç odaklı değerlendirme yaklaşımlarına önem verdiklerini ancak yeterince uygulamaya koyamadıklarını ortaya çıkarmıştır. Öğretmenlerin bu değerlendirme yaklaşımına yönelik büyük ölçüde kendilerini yeterli görmelerine rağmen bu

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

yeterliliğin daha çok eğitim ve deneyime dayandığını, uygulamada ise özellikle standartlaştırma, objektiflik ve farklı öğrenci seviyelerine uygun değerlendirme konularında gelişime ihtiyaç duydukları ortaya çıkmıştır. Bu durum ise öğretmenlerin teorik eksiklikleri, sınırlı değerlendirme okuryazarlığına sahip olmaları, sınıfın fiziki ve teknik imkanlarından kaynaklanan yetersizlikler, sınırlı ders süresi ve teknolojik destek eksikliği gibi faktörlerin iletişimsel becerilere ve öğrenci merkezli ilkelerle uyumlu olan bu değerlendirme yaklaşımının uygulamaya konulmasında kısıtlamalara yol açmasından kaynaklanmaktadır. Araştırmanın bulguları doğrultusunda performansa dayalı süreç odaklı değerlendirme yaklaşımı kapsamında TYMM'nin de CEFR standartlarında yer aldığı gibi nottan ziyade öğrenme sürecini anlık geri bildirimlerle iyileştirme amacını güden gelişim odaklı yöntemlerin, dijital platformların, sınıf içi etkinliklerin, gözlemin, öz değerlendirmenin ve gerçek hayattaki iletişimsel görevlerin kullanımını benimseyen öğretmenlerin işe koşulmasına ihtiyaç vardır. Bu yüzden öğretmenlerin değerlendirme okuryazarlıklarını geliştirmek için sürekli mesleki gelişim faaliyetlerinin de TYMM kapsamında artırılması önerilir. Teknolojik ve fiziki yetersizlikler kapsamında ise kurumsal destek sağlanması önerilir.

KAYNAKÇA

[1] Akkaş-Baysal E., & Ocak, G. (2021). İngilizce yazma becerisini kazanma sürecinde karşılaşılan sorunların yazma becerisi dil öğrenme stratejileri ile giderilmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education,* 10(1), 77-100

[2] Arıza Martínez, A.V. (2005). The process-writing approach: An alternative to guide the students' compositions. *Profile,* 6(1), 37-46.

[3] Aytaş, A. (2014). *Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin İngilizce konuşma becerisine etkisinin belirlenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

[4] Bal, S. M. (2006). *Teachers' perceptions of communicative language teaching (CLT) in Turkish EFL setting theory vs. practices* [Yüksek Lisans Tezi]. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

[5] Başaran, M., Özdemir, O. İ., & Can, M. S. (2020). 8. sınıf İngilizce öğretim programının bağlam, girdi, süreç ve ürün (CIPP) modeline göre değerlendirilmesi. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 11(3), 154-178.

[6] Black, P., &Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21, 5-31. https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5

[7] Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education: Research and practice*. Continuum.

[8] Brookhart, S. M. (2011). Educational assessment knowledge and skills for teachers. *Educational Measurement: Issues and Practice,* 30(1), 3–12. https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.2010.00195.x

[9] Brookhart, S. (2013). *How to create and use rubrics for formative assessment and grading*. ASCD.

[10] Brown, D. H. (1990). *Language assessment: Principles and classroom practices*. Longman

[11] Council of Europe (CEFR) (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment.* Cambridge University Press.

[12] Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (*4th ed.). SAGE.

[13] Dağ Pestil, A., & Özden, M. G. (2018). Ana dilde konuşma becerisini ölçme ve değerlendirme. *Journal of Awareness*, 3, 557-570.

[14] Darling Hammond, L., Adamson, F., & Abedi, J. (2010). *Beyond basic skills: The role of performance assessment in achieving 21st-century standards of learning* (p. 52). Stanford Center for Opportunity Pollcy in Education

[15] Elaldı, Ş. (2016). Foreign language anxiety of students studying English language and literature: A sample from Turkey. *Educational Research and Reviews Academic Journals*, 11(6), 219-228. https://doi.org/10.5897/ERR2015.2507

[16] Fulcher, G. (2012). Assessment literacy for the language classroom. *Language Assessment Quarterly*, 9. 113-132. https://doi.org/10.1080/15434303.2011.642041.

[17] Fryer, R. G., Levitt, S. D., List, J., & Sadoff, S. (2012). Enhancing the efficacy of teacher incentives through loss aversion: A field experiment. *National Bureau of Economic Research*, NBER Working Paper (No. w18237). https://doi.org/10.3386/w18237.

[18] Gelbal, S.,& Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 33, 135-145.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

[19] Gezmiş Ceyhan, N. (2014). Süreç-odaklı yazma yaklaşımının yazma dersindeki yeri ve etkisi. *Dil Dergisi*, 46-63. https://doi.org/10.1501/Dilder_0000000206.

[20] Graham, S.,& Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99, 445–476.

[21] Griffin, P., Wilson, M., & Care, E. (Eds.). (2018). *Assessment and teaching of 21st century skills: Research and applications*. Springer International Publishing.

[22] Hamzadayı, E., & Dölek, O. (2017). Konuşma becerisinin değerlendirilmesinde Türkçe öğretmenlerinin yaklaşımları. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 135-151.

[23] Hiebel, N., Rabe, M., Maus, K., Peusquens, F., Radbruch, L., & Geiser, F. (2021). Resilience in adult health science revisited—A narrative review synthesis of process-oriented approaches. *Frontiers in Psychology* içinde (Vol. 12). Frontiers Media S.A. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.659395

[24] Hu, H., Hashim, H., & Abidova, R. (2025). How can we address rater subjectivity in English speaking and writing assessment through analytic indices?. *CALR Linguistics Journal*, 1, 16. https://doi.org/10.60149/WPKL4506.

[25] Karagöl, İ., & Başbay, A. (2018). Tutum, kaygı ve ingilizce konuşma başarısı arasındaki ilişki. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 11(4), 809-821. https://doi.org/10.30831/akukeg.394769

[26] Karakoç Öztürk, B. (2021). Yazma becerisine yönelik etkinliklerin süreç temelli yazma yaklaşımı açısından değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 546-573. https://doi.org/10.32321/cutad.918778

[27] Karatay, H., & Dilekçi, A. (2019). Türkçe öğretmenlerinin dil becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterlikleri. *Milli Eğitim*, 48 (1), 685-716.

[28] Khan, A., Tariq., Ali, S., & Hussain, J. (2024). Assessment of students' speaking skills using the competent speaker speech rubric. *Qlantic Journal of Social Sciences and Humanities*, 5(1), 344-353. https://doi.org/10.55737/qjssh.551679349

[29] Kıymaz, M. S. ve Doyumğaç, İ. (2020). Konuşma eğitiminde ölçme ve değerlendirme. M. N. Kardaş (editör), *Konuşma eğitimi* içinde (s. 273-293). Pegem Akademi.

[30] Kozikoğlu, İ., & Kanat, F. (2018). Lise öğrencilerinin İngilizce dersine katılım durumlarının İngilizce dersine yönelik tutum ve İngilizce konuşma kaygısına göre yordanması. *Kastamonu Education Journal*, 26(5), 1643-1652. https://doi.org/10.24106/kefdergi.2191

[31] Kustati, M. & Yuhardi, T. (2014). The effect of the peer-review technique on students' writing ability. *Studies in English Language and Education*, 1(2), 71-81.

[32] Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (2nd ed.). SAGE.

[33] Lana, H., Shehata, A., & Omer, M. A. E. (2018). Effective techniques used by teachers to improve English oral communication skills in Sudanese secondary schools. *International Journal of Information Research and Review*, 05(II), 5899–5909

[34] Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry.* SAGE

[35] Luoma, S. (2009). *Assessing speaking* (5. baskı). Cambridge University Press.

[36] Mckay, S. L. (2002). *Teaching English as an international language*.1st Edition. Oxford University Press.

[37] Mendes de Oliveira, M. (2024). English as a lingua franca and interculturality: Navigating structure and process-oriented perspectives in intercultural interactions. *Language and Intercultural Communication,* 24(2), 105–117. https://doi.org/10.1080/14708477.2023.2254285

[38] Merzifonluoğlu, A. (2014). *An investigation into English speaking problems of students at ELT department* [Yüksek Lisans Tezi]. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

[39] Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). SAGE.

[40] Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *İngilizce (2,3,4,5,6,7,8. sınıflar) dersi öğretim programı*. https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=327

[41] Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ortak metni*. https://tymm.meb.gov.tr/ortak-metin

[42] Millî Eğitim Bakanlığı. (2025). The Century of *Türkiye Education Model. Primary Education English Language. The English Language Curriculum (Years 2- 3- 4- 5- 6 - 7- 8).* https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=1903

[43] Özkan, C. (2019). *The relationship between students' success and their level of foreign language anxiety and the primary sources of foreign language speaking anxiety* [Yüksek Lisans Tezi]. Çağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.

[44] Özdemir, M. S. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye'de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 126-149.

[45] Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods* (4th ed.). SAGE.

[46] Razmi, M., Pourali, S. & Nozad, S. (2014). Digital storytelling in EFL classroom (Oral presentation of the story): A pathway to improve oral production. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 1541-1544. https://doi.org /10.1016/j.sbspro.2014.03.576

[47] Rezky,K.D.A., Sabarun,& Qamariah,Z. (2024). Monitoring activities on student abilities and obstacles during English learning process. *Jurnal Ilmu Pendidikan Nasional*,2(1), 29-34. https://doi.org/10.59435/jipnas.v2i1.136

[48] Sharma, N., Manjari N, P., & Joshi, H. (2024). Traditional vs modern English language teaching methods: Study based on a survey. *MIER Journal of Educational Studies Trends & Practices*,14 (1), 21 – 36. https://doi.org/10.52634/mier/2024/v14/i1/2465

[49] Şahin, H. (2019). Konuşma eğitiminde ölçme ve değerlendirme. S. Alyılmaz ve B. Ürün Karahan (editörler), *Konuşma eğitimi* içerisinde (s. 124-143). Fenomen Yayıncılık .

[50] Tekin Özel, R. (2011). *İlköğretim İngilizce dersi öğretim programlarının uygulanmasında karşılaşılan güçlüklerin belirlenmesi (Ankara ili örneği)* [Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

[51] Tokur Üner, B., & Aşılıoğlu, B. (2022). İngilizce öğretiminde ölçme değerlendirme sürecine ilişkin öğretmen görüşleri. *EKEV Akademi Dergisi*, 89, 25 – 50.

[52] Tosun, D. (2022). *Yabancı dil konuşmayı etkileyen faktörlere ilişkin bir durum çalışması* [Yüksek Lisans Tezi]. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

[53] Onozawa, C. (2010). A study of the process writing approach: A suggestion for an eclectic writing approach. *Research Note*, 153-163.

[54] Öztahtalı, İ., & Şahin, E. (2020). Etkili konuşma özyeterlik algı ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Studies*, 15 (1), 565-582.

[55] Sevim, O. (2025). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde ilkokuldan liseye dil becerilerinin öğretiminde ölçme ve değerlendirme*. Duvar Yayınları. https://www.duvaryayinlari.com/Webkontrol/IcerikYonetimi/Dosyalar/turkiye-yuzyili-maarif-modeli-cercevesinde-ilkokuldan-liseye-dil-becerilerinin-ogretiminde-olcme-icerik-g5092-uvii5szf_icerik_g5092_IyRNzrB2.pdf

[56] Temizyürek, F. (2014). Konuşma becerisinde ölçme ve değerlendirme (5. basım). F. Temizyürek, İ. Erdem ve M. Temizkan (editörler), *Konuşma eğitimi sözlü anlatım* içerisinde (s. 239-250). Ankara: Pegem Akademi.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

[57] Türkiye Maarif Vakfı. (2020). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programı*. https://turkiyemaarif.org/uploads/editions/files/16436c12901a55.pdf

[58] Uzun, A. (2024). Teaching Turkish as a second language to international students in Turkish higher education. *Humanising Language Teaching*, 26(5). https://www.hltmag.co.uk/oct24/teaching-turkish

[59] Vaccaro, D. T., & Sabella, L. D. (2018). Impact on student learning: Monitoring student progress, Journal of Practitioner Research,3(1), Article 5. https://doi.org/10.5038/2379-9951.3.1.1070

[60] Wolf, K., & Stevens, E. (2007). The role of rubrics in advancing and assessing student learning. *Journal of Effective Teaching*, 7(1), 3-14.

[61] Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Seçkin.

[62] Zhang, H., Ge, S., & Mohd Saad, M. R. B .(2024). Formative assessment in K-12 English as a foreign language education: A systematic review. *Heliyon*, 10(10), e31367. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e31367

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

ÜÇGENLERDE BENZERLİK KONUSU İLE İLGİLİ BİR DİNAMİK GEOMETRİ ETKİNLİĞİ TASARLANMASI

Mervenur ENGÜR
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi,
mervenurengur@gmail.com-ORCID: 0009-0002-9565-4359
Fatma Nur DURUKAN
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi,
Fatmanurrdurukan@gmail.com-ORCID: 0009-0003-7425-2585
Prof. Dr. Fatih KARAKUŞ
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi,
fkarakus@cumhuriyet.edu.tr–ORCID: 0000-0001-9581-520X

ÖZET

Bu çalışma, bir üçgene benzer üçgen oluşturma kavrayışını destekleyecek dinamik geometri yazılımı ile zenginleştirilmiş bir etkinlik tasarım ve değerlendirme sürecini yansıtmaktadır. Bu amaçla çalışma "8.sınıf öğrencilerine yönelik üçgenlerde benzerlik konusu ile ilgili dinamik geometri yazılımı destekli bir etkinlik nasıl geliştirilir?" sorusuna yanıt aramaktadır. Tasarım tabanlı bir araştırma yaklaşımının benimsendiği araştırma süreci taslak etkinlik, pilot uygulama, düzenleme, esas uygulama ve değerlendirme şeklinde tasarlanmıştır. Çalışma pilot uygulamada iki matematik öğretmeni ve esas uygulama da ise iki ortaokul öğrencisi olmak üzere dört katılımcı ile yürütülmüştür. Uygulamalar hibrit (online ve yüz yüze) şeklinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada dinamik geometri etkinliği tasarlamak için Smith ve Stein (1998), ile Trocki ve Hollebrands (2018)'ın çerçevelerinden yararlanılmıştır. Veri toplama araçları katılımcıların cevapladıkları etkinlik kağıtları ve videolardan oluşmaktadır. Elde edilen veriler betimsel olarak analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlar tasarlanan etkinliğin öğrencilerin iddia oluşturma, iddiayı doğrulama, keşfetme ve mantıksal çıkarım yapma süreçlerini yaşamalarına yardımcı olması nedeniyle üst düzey olduğunu göstermektedir. Bunun yanında etkinlik yönergelerinin kavramsal anlamayı desteklediği sonucu da elde edilmiştir. Bu çalışmada sınırlı sayıda katılımcı ile tek bir öğrenme çıktısına yönelik bir dinamik geometri etkinliği tasarlanmıştır. Benzer bir etkinliğin gerçek sınıf ortamında uygulanması sonucu değerlendirilmesi ileriki çalışmalar için önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Dinamik geometri etkinliği, üçgen benzerliği, etkinlik tasarlama

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

İLKÖĞRETİM MATEMATİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ ORTAOKUL MATEMATİK DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

İlgi SELÇUK

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi,

ilgiselcuk@hotmail.com- ORCID: 0009-0007-5455-3961

Beyzanur BAHŞİ

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi,

beyzabahsi@gmail.com- ORCID: 0009-0007-5216-2668

Prof. Dr. Fatih KARAKUŞ

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi,

fkarakus@cumhuriyet.edu.tr- ORCID: 0000-0001-9581-520X

ÖZET

Eğitim sistemlerinin çağın dinamiklerine uyum sağlaması, öğretim programlarının sürekli güncellenmesini zorunlu kılmaktadır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM); salt bilgi aktarımından ziyade, öğrencilerin erdem-değer-eylem çerçevesinde bütüncül gelişimini, kavramsal derinliği, disiplinlerarası ilişkilendirmeyi ve süreç odaklı ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını merkeze almaktadır. Bu çalışmanın amacı, ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının TYMM ortaokul matematik dersi öğretim programına yönelik anlayışlarını ve bu modeli uygulamaya yönelik yetkinlikleri hakkındaki düşüncelerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik araştırma deseninde yürütülmektedir. Çalışmanın katılımcıları bir devlet üniversitesinin ilköğretim matematik öğretmenliği programında öğrenim gören, en az bir okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerini almış son sınıf sekiz öğretmen adayından oluşmaktadır. Veriler araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşmeler yardımıyla toplanmaktadır. Görüşmede öğretmen adaylarının TYMM ortaokul matematik dersi öğretim programının yapısı ve içeriğine yönelik bilgileri ile bu programın işlenişine yönelik düşüncelerini içeren sorulara yer verilmiştir. Verilerin analiz süreci devam ettiği için elde edilen sonuç ve önerilere tam metin içerinde yer verilecektir.

Anahtar Kelimeler: TYMM ortaokul matematik öğretim programı, matematik öğretmeni adayları, öğretmen adaylarının görüşleri.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

MAARİF MODELİ 5. SINIF MATEMATİK DERS KİTABINDAKİ TEMEL GEOMETRİK ŞEKİLLER KONUSUNA İLİŞKİN ÖRNEK VE ETKİNLİKLERİN ŞEKİL–KAVRAM ETKİLEŞİMİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

Fatma Nur DURUKAN

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi,

Fatmanurrdurukan@gmail.com-ORCID: 0009-0003-7425-2585

Mervenur ENGÜR

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi,

mervenurengur@gmail.com-ORCID: 0009-0002-9565-4359

Prof. Dr. Fatih KARAKUŞ

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi,

fkarakus@cumhuriyet.edu.tr–ORCID: 0000-0001-9581-520X

ÖZET

Bu çalışmanın amacı maarif modelde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan 5. sınıf matematik ders kitabı temel geometrik şekiller konusunda yer alan etkinlik ve örneklerin Fischbein'in şekilsel kavram teorisi çerçevesinde değerlendirilmesidir. Fischbein'e göre geometrik kavramlar yalnızca kavramsal değil aynı zamanda imgelerden oluşan şekilsel kavramlardır. Kavramların şekillerin kontrolünde değil şekil ve kavramların eş zamanlı olarak etkileşiminin gerçekleştiği durumların geometrik kavramları öğrenmede önemli olduğunu ileri sürmektedir. Öğrencilerin öğrenme kaynaklarının temelinde ders kitapları yer almaktadır. Yenilenen ortaokul matematik öğretim programı 2024 yılından itibaren uygulanmaktadır. Bu öğretim programlarına göre yazılan ders kitaplarındaki etkinlik ve örneklerin özelliklerinin incelenmesi öğrencilerin geometrik kavramlarını öğrenmeleri hakkında ipuçları sunacaktır. Geometrideki birçok kavramın temelinde nokta, doğru ve ışın gibi temel geometrik kavramlar yer almaktadır. Bu kavramların soyut olmaları ve gerçek yaşamda doğrudan karşılıklarının olmaması nedeniyle öğrenciler öğrenmekte zorlanmaktadırlar. Bu zorlukların belirlenmesinde ve giderilmesinde ders kitaplarında yer alan örnek ve etkinliklerdeki şekil ve kavram etkileşiminin incelenmesi önemlidir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Ders kitabında yer alan örnek ve etkinliklerin incelenmesi amacıyla Fischbein'in teorik çerçevesi temel alınarak araştırmacılar tarafından şeklin baskın olduğu, kavramın baskın olduğu ve şekil-kavram uyumlu olduğu şeklinde kategorilerden oluşan bir rubrik geliştirilmiştir. Geliştirilen rubrik çerçevesinde 5. sınıf matematik ders kitabındaki temel geometrik şekiller konusuna yönelik yer alan etkinlik ve örnekler üç uzman tarafından analiz

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

edilmiştir. Elde edilen sonuçlar ders kitabında yer alan etkinliklerde şeklin ya da kavramın baskın olduğu örnek ve etkinlikler şekil ve kavramın eş zamanlı kullanıldığı etkinliklere göre daha fazla olduğunu göstermektedir. Çalışma sonuçlarını ders kitaplarının hazırlanması ve geometri öğretiminde etkinlik tasarımı süreçlerine katkı sağlaması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Şekilsel kavram teorisi, geometri öğretimi, ders kitabı incelenmesi

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

MATEMATİK ÖĞRETMENLERİNİN EŞLİK VE BENZERLİK KONUSUNDA DİNAMİK GEOMETRİ YAZILIMLARI VE KAĞIT-KALEM ORTAMLARINDA GELİŞTİRDİKLERİ ETKİNLİKLERİN MATEMATİKSEL DERİNLİK AÇISINDAN İNCELENMESİ

Büşra ŞAHİN

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi,

20249423008@cumhuriyet.edu.tr -ORCİD: 0009-0001-4670-6768

Prof. Dr. Fatih KARAKUŞ

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi,

fkarakus@cumhuriyet.edu.tr–ORCID: 0000-0001-9581-520X

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, lisansüstü düzeyde öğrenim gören matematik öğretmenlerinin ortaokul müfredatında yer alan eşlik ve benzerlik konusuna ilişkin kazanımlara yönelik Dinamik Geometri Yazılımları (DGY) ve kağıt-kalem ortamlarında geliştirdikleri etkinliklerin matematiksel derinlik açısından incelenmesidir. Matematiksel derinlik, öğrencilerin bir matematiksel etkinlikte hangi düzeyde düşünme süreçlerine katıldıklarını ortaya koyan önemli bir kavramdır. Bu bağlamda çalışma, Trocki ve Hollebrands tarafından geliştirilen matematiksel derinlik çerçevesi temel alınarak yürütülmüştür. Dinamik Geometri Yazılımları, sürükleme özellikleri sayesinde öğrencilerin geometrik ilişkileri dinamik olarak incelemesine olanak tanıyarak onların keşfetme, ilişki kurma ve genelleme yapma süreçlerini desteklemektedir. Kağıt-kalem ortamları ise daha çok static bir süreci yansıtmasına karşın matematiksel düşünmenin yapılandırılması ve akıl yürütme süreçlerinin geliştirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Bu iki ortamın sunduğu farklı öğrenme deneyimleri, geliştirilen etkinliklerin matematiksel derinlik düzeylerini doğrudan etkileyebilmektedir. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni ile yürütülmüştür. Çalışma grubunu,Türkiye'deki bir devlet üniversitesinde tezli yüksek lisans programında öğrenim gören ve etkinlik geliştirme konusunda deneyimi olan 5 matematik öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcılardan eşlik ve benzerlik konularına yönelik olarak hem DGY ortamında hem de kağıt-kalem ortamında etkinlikler geliştirmeleri istenmiştir.Veriler öğretmenler tarafından geliştirilen etkinlikler, araştırmacı gözlem notları ve yarı yapılandırılmış görüşmeler yardımıyla toplanmıştır. Elde edilen veriler, betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiş ve etkinlikler matematiksel derinlik düzeylerine göre kodlanmıştır. Verilerin analizi süreci devam ettiğinden sonuç ve öneriler bölümü çalışmanın tam metni içerisinde sunulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Geometri etkinliği, eşlik ve benzerlik, matematik öğretmenleri

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNDE ÇİZGİ FİLMLERİN DUYUŞSAL ETKİLERİ

THE AFFECTIVE EFFECTS OF CARTOONS ON PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Hilal ÇETİN
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi,
hll__cetiinn@hotmail.com, ORCID NO: 0009-0007-7751-4041
Mevlüde 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

Çizgi filmler, görsel ve işitsel unsurları bir araya getirerek çocukların hayal dünyasını şekillendiren ve günlük yaşamlarının önemli bir parçasını oluşturan temel eğlence ve eğitim araçlarından biridir.Günümüzde de çizgi filmler, çocukların günlük yaşamlarının önemli bir parçası haline gelmiş ve erken yaşlardan itibaren onların gelişim süreçlerinde etkili rol oynamaya başlamıştır. Bu yapımlar, çocukların tutum, davranış ve duygusal tepkileri üzerinde kalıcı izler bırakabilme potansiyeline sahiptir. Bu bağlamda çizgi filmler, içerdiği karakterler, olay örgüsü ve ilettiği mesajlar aracılığıyla çocukların iyilik, empati, yardımseverlik gibi olumlu duyuşsal özellikler geliştirmelerine katkı sağlayabildiği gibi şiddet ve güç temalı unsurlar yoluyla olumsuz eğilimleri de etkileyebilmektedir. Bu çalışmada, çizgi filmlerin ilkokul 2,3 ve 4. sınıf öğrencilerinin duyuşsal özellikleri üzerindeki etkisini belirlemek ve bu etkiyi çeşitli değişkenler açısından incelemek amaçlanmıştır.

Nicel araştırma yaklaşımının kullanıldığı bu çalışmanın örneklemini basit seçkisiz örneklemeyle belirlenen 212 ilkokul öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, Uysal &Sarıça (2018) tarafından geliştirilen ve "gelişim sağlama ve iyilik" ve "şiddet eğilimi ve güç" olmak üzere iki boyuttan oluşan "Çizgi Filmlerin İlkokul Öğrencilerinin Duyuşsal Özelliklerine Etkisi Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Veriler SPSS programıyla analiz edilmiştir. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin toplam puan bazında çizgi filmlerden ortaya yakın düzeyde etkilendiği, gelişim sağlama ve iyilik boyutunda kız öğrenciler, şiddet eğilimi ve güç boyutunda

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

ise erkek öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu, sınıf düzeyininçizgi filmden etkilenme üzerinde anlamlı farklılık oluşturmadığı, anne eğitim düzeyinin toplam alınan puan bazında anlamlı farklılık gösterdiği fakat baba eğitim durumunun anlamlı farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir.
Anahtar Kelimeler :Çizgi Film, İlkokul Öğrencileri, Duyuşsal Özellikler, Şiddet Eğilimi, Gelişim.

ABSTRACT

Cartoons are one of the fundamental entertainment and educational tools that combine visual and auditory elements, shaping children's imagination and forming an important part of their daily lives. Today, cartoons have become an essential component of children's routines and have begun to play an influential role in their developmental processes from an early age. These productions have the potential to leave lasting impressions on children's attitudes, behaviors and emotional responses. In this context, cartoons, through their characters, storylines and conveyed messages, can contribute to the development of positive affective traits such as kindness, empathy and helpfulness, while also potentially influencing negative tendencies through themes of violence and power.

This study aims to determine the effects of cartoons on the affective characteristics of 2nd, 3rd and 4th grade primary school students and to examine these effects in terms of various variables. The study employs a quantitative research approach, and its sample consists of 212 primary school students selected through simple random sampling. Data were collected using the "Scale of the Effects of Cartoons on the Affective Characteristics of Primary School Students," developed by Uysal & Sarıca (2018), which consists of two dimensions: "development and goodness" and "tendency toward violence and power." The data were analyzed using the SPSS program.

According to the findings, students were moderately affected by cartoons in terms of total scores. A significant difference was found in favor of female students in the "development and goodness" dimension, while male students scored higher in the "tendency toward violence and power" dimension. It was also determined that grade level did not create a significant difference in exposure to cartoons, whereas mother's educational level showed a significant difference in total scores and father's educational level did not result in a significant difference.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Keywords: Cartoon, Primary School Students, Affective Characteristics, Violence Tendency, Development.

1.GİRİŞ

Küresel ölçekte değişen yaşam dinamikleri ve ebeveynlerin iş yaşamına daha fazla dahil olması, çocukların oyun alışkanlıklarını açık alanlardan kapalı ortamlara yönlendirmekte; buna bağlı olarak yalnız geçirilen zamanın artması ve dijital farkındalık düzeylerinin yeterince gelişmemiş olması, çocukların kitle iletişim araçlarıyla daha uzun süre etkileşim kurmasına neden olmaktadır. Bu durum, kitle iletişim teknolojilerindeki ilerlemeyle birlikte çocukların medya içeriklerine erişim olanaklarını da önemli ölçüde genişletmektedir. Kitle iletişim araçlarının hedeflerinden olarak görülen çocuklar (Pekşen Akça & Şenol, 2012) için çizgi filmler oldukça ilgi çekici olmaktadır (Cesur & Paker, 2007; Samur vd., 2014). Yapılan çalışmalara bakıldığında çocukların televizyon ya da diğer araçlardan çizgi film izleme oranlarının oldukça yüksek olduğu görülmektedir (Arslan vd, 2006; Burak & Ahmetoğlu, 2015; Ünal & Durualp, 2012). Çocukları hedefleyen ve izlenme oranları açısından yoğun ilgi gören bu tür programların, çocuklar üzerindeki etkilerinin göz ardı edilmesi mümkün değildir.

Simgesel anlatım yoluyla belirli mesajları aktaran bir canlandırma sanatı olarak tanımlanan çizgi filmler (Pekşen Akça & Baran, 2017), çocukların duyuşsal alanları üzerinde güçlü psikolojik etkiler yaratabilen yaygın çocuk etkinlikleri arasında yer almaktadır. Çizgi filmler, çocuklarda sosyal-psikolojik gelişime olumlu katkı sağladığı gibi kimi zaman da durum tam tersi olabilmektedir (Arslan, 2004). Yaşar Ekici& Ekici (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, çocukların gelişimini çok yönlü olarak desteklemeyi amaçlayan ve pedagogların önerileri doğrultusunda tasarlanan çizgi filmlerin, eğlence unsurunun yanı sıra etkili bir eğitim aracı olarak işlev gördüğü vurgulanmaktadır. Güzelyurt & Nayci, (2021) ve Pekşen Akça (2022) de yaptıkları çalışmalarda nitelikten uzak çizgi filmlerin çocuklar üzerinde olumsuz etkiler bıraktığını ifade etmiştir.

Çevresini gözlemleyerek taklit eden ve yaşamı anlamlandırma sürecinde olan çocuklar açısından, izlenen çizgi filmler önemli bir öğretici işlevi üstlenmektedir (Sarman & Sarman, 2022). Çocuklar, izledikleri çizgi film karakterleriyle kendilerini özdeşleştirme eğilimi taşırlar (Yaşar Ekici & Ekici, 2015). . Bu içerikler aracılığıyla yardımlaşma, paylaşma ve empati gibi olumlu davranışlar kazandırılabildiği gibi; şiddet, saldırganlık ve güç odaklı davranışların da öğrenilmesine zemin hazırlanabilmektedir.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Alan yazında çizgi filmlerin çocukların gelişimi üzerindeki etkilerini inceleyen çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin, Baş Dönergüneş (2021) tarafından yapılan araştırmada, çizgi filmlerin ilkokul öğrencilerinin duyuşsal özellikleri üzerinde anlamlı düzeyde etkili olduğu belirlenmiştir. Darga ve arkadaşları (2021) ise ebeveyn görüşlerine dayanarak çizgi filmlerin çocukların sosyal ve duygusal gelişimleri ve dil gelişimleri üzerinde etkili olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca Uysal ve Sarıça (2019) tarafından geliştirilen ölçme aracı, çizgi filmlerin duyuşsal etkilerinin sistematik biçimde değerlendirilebileceğini göstermektedir.Christopoulou (2017), çizgi filmler aracılığıyla sunulan mizahın, ilkokul öğrencilerinde oluşan gerginliğin azalmasına ve duygusal boşalımın gerçekleşmesine katkı sağladığını belirtmektedir.Tebar&RuizGallardo (2015) de yaptığı çalışmasında çizgi filmlerin ilkokul öğrencilerinin gelişimi ve motivasyonu üstünde olumlu etkileri olduğunu belirtmiştir.

Her ne kadar bu alanda çeşitli çalışmalar yapılmış olsa da, ilkokul öğrencilerinin duyuşsal özellikleri ile çizgi film izleme alışkanlıkları arasındaki ilişkinin bütüncül bir bakış açısıyla ele alınmasına yönelik çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu durum, konunun güncel verilerle yeniden incelenmesini gerekli kılmaktadır.

Bu araştırmanın amacı, çizgi filmlerin ilkokul öğrencilerinin duyuşsal özellikleri üzerindeki etkilerini incelemektir. Elde edilen bulguların eğitimciler ve ebeveynler için yol gösterici olması hedeflenmiştir.Bu amaç doğrultusunda şu araştırma sorularına cevap aranmıştır:

- İlkokul öğrencilerinde çizgi filmlerin duyuşsal etkisi ne düzeydedir?
- Çizgi filmlerin ilkokul öğrencilerinin duyuşsal özellikleri üzerindeki etkisi cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Çizgi filmlerin ilkokul öğrencilerinin duyuşsal özellikleri üzerindeki etkisi sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Çizgi filmlerin ilkokul öğrencilerinin duyuşsal özellikleri üzerindeki etkisi anne eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Çizgi filmlerin ilkokul öğrencilerinin duyuşsal özellikleri üzerindeki etkisi baba eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

2.YÖNTEM

Bu araştırma çizgi filmlerin ilkokul öğrencilerinin duyuşsal özellikleri üzerindeki etkisini değerlendirme amacıyla yapılmış olup nicel araştırma yöntemine uygun olarak tasarlanmıştır.

2.1. Evren ve Örneklem

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Bu çalışmanın örneklem grubunu Sivas il merkezinde 2025-2026 akademik yılı bahar yarıyılında eğitimlerine devam eden 212 ilkokul öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmada örneklem basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Basit seçkisiz örnekleme, belirlenen evren içinden örnek birimlerin tamamen tesadüfi şekilde seçilmesiyle gerçekleştirilir (Büyüköztürk, 2024).

Çizelge 1. Örnekleme Ait Demografik Bilgiler

Değişkenler		***f***	**%**
Cinsiyet	Kız	99	46.7
	Erkek	113	53.3
Sınıf	2. sınıf	85	40.1
	3. sınıf	61	28.8
	4. sınıf	66	31.1
Anne eğitim	İlkokul	12	5.7
	Ortaokul	27	12.7
	Lise	49	23.1
	Üniversite	115	54.2
	Lisansüstü	9	4.2
Baba eğitim	İlkokul	9	4.2
	Ortaokul	19	9.0
	Lise	51	24.1
	Üniversite	110	51.9
	Lisansüstü	23	10.8

Çizelge 1'e baktığımızda kız ve erkek öğrenci sayılarının birbirine yakın olduğu en fazla 2. sınıf düzeyinde öğrencinin (%40) çalışmada yer aldığı görülmektedir. Katılımcıların ebeveyn eğitim durumunda en büyük yüzdelik dilimin üniversitede olduğu tespit edilmiştir.

2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri, "Çizgi Filmlerin İlkokul Öğrencilerinin Duyuşsal Özelliklerine Etkisi Ölçeği" (ÇFDÖE) kullanılarak toplanmıştır. Uysal ve Sarıça (2018) tarafından geliştirilen ölçek, "gelişim sağlama ve iyilik" (GSİ) ve "şiddet eğilimi ve güç" (ŞEG) olmak üzere iki boyuttan ve 12 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, "Katılmıyorum=1" ve "Katılıyorum=3" olarak üçlü likert tipinde derecelendirilmiştir.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Çizelge 2. Ölçeğe İlişkin Betimsel İstatistikler

ÇFDÖE	n	Min. puan	Max. puan	$\bar{X}$	sd	Skew.	Kurt.
GSİ	212	1	3	2.3	.551	-.645	-.275
ŞEG	212	1	3	1.70	.554	.503	-.539
Toplam	212	1.17	2.75	1.95	.278	.415	.597

ÇFDÖE ölçeğinden elde edilen toplam puan ortalaması $\bar{X}$ = 1.95 olup bu değer orta düzeye yakın bir duyuşsal etkiyi göstermektedir. Alt boyutlar incelendiğinde ise GSİ boyutunda duyuşsal etkinin orta-yüksek düzeyde, ŞEG boyutunda ise düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Ölçekler 08-14.04.2026 tarihleri arasında 212 ilkokul öğrencisine yüz yüze olarak uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS 26.0 programı ile analiz edilmiştir. Araştırmada elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini anlamak için çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Ölçek geneline ilişkin çarpıklık değeri .415, basıklık değeri ise.597 olarak tespit edilmiştir. Değerler ±1.5 sınırları arasında yer aldığı için normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir (Tabachnick & Fidell, 2013).

Verilerin normal dağılım göstermesi nedeniyle analiz sürecinde parametrik testler kullanılmıştır. 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 ve LSD testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular tablo halinde gösterilmiştir.

3. BULGULAR

Bu bölümde, elde edilen verilerin istatistiksel analiz sonuçları araştırmanın alt amaçları doğrultusunda tablo halinde sunulmuştur. Bu kapsamda ÇFDÖE puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız gruplar t-testi sonuçları Çizelge 3'te verilmiştir.

Çizelge 3. Cinsiyet Değişkeni t Testi Bulguları

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

ÇFDÖE	Cinsiyet	n	x̄	sd	t	df	*p*
GSİ	Kız	99	2.40	.55	2,503	210	***.013****
	Erkek	113	2.21	.53			
ŞEG	Kız	99	1.53	.51	-4.378	210	***.000****
	Erkek	113	1.85	.54			
Toplam	Kız	99	1.89	.24	-2.932	208.348	**.004***
	Erkek	113	2.00	.30			

***p*<.05**

Çizelge 3'teki bilgilere bakıldığında gelişim sağlama ve iyilik boyutunda (GSİ) kızlar lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p<.05$). Şiddet eğilimi ve güç boyutunda (ŞEG) ise erkekler lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p<.05$).GSİ boyutunda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre, ŞEG boyutunda ise erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha yüksek duyuşsal etkiye sahip olduğunu göstermektedir.ÇFDÖE toplam puanları incelendiğinde erkek öğrencilerin ortalaması ($\bar{X} = 2.00$), kız öğrencilerden ($\bar{X} = 1.89$) daha yüksektir. Yapılan analiz sonucunda bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir ($p<.05$).

Çizelge 4.Sınıf Düzeyi Değişkeni ANOVA Testi Bulguları

Sınıf		n	x̄	sd	Varyans kaynağı	df	F	*p*	Anlamlı Farklılık
GSİ	İki[1]	85	2.32	.451	Gruplar arası	2	.142	*.868*	-
	Üç[2]	61	2.28	.670	Gruplar içi	209			
	Dört[3]	66	2.28	.553	Toplam	211			
ŞEG	İki[1]	85	1.70	.498	Gruplar arası	2	.147	.863	-
	Üç[2]	61	1.73	.617	Gruplar içi	209			
	Dört[3]	66	1.67	.570	Toplam	211			
Toplam	İki[1]	85	1.96	.257	Gruplar arası	2	.251	.779	-
	Üç[2]	61	1.96	.309	Gruplar içi	209			
	Dört[3]	66	1.93	.278	Toplam	211			

Elde edilen bulgular, ÇFDÖE ölçeğinin hem alt boyutlarında hem de toplam puanında sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir.

Çizelge 5. Anne Eğitim Düzeyi Değişkeni ANOVA Testi Bulguları

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Anne Eğitim Durumu		n	x̄	sd	Varyans kaynağı	df	F	*p*	Anlamlı Farklılık
GSİ	İlkokul[1]	12	2.31	.478	Gruplar arası	4	2.080	*.085*	
	Ortaokul[2]	27	2.51	.569					
	Lise[3]	49	2.38	.519	Gruplar içi	207			
	Üniversite[4]	115	2.21	.558					
	Lisansüstü[5]	9	2.20	.519	Toplam	211			
ŞEG	İlkokul[1]	12	1.42	.537	Gruplar arası	4	1.702	*.151*	
	Ortaokul[2]	27	1.77	.569					
	Lise[3]	49	1.65	.539	Gruplar içi	207			
	Üniversite[4]	115	1.79	.709					
	Lisansüstü[5]	9	1.41	.394	Toplam	211			
Toplam	İlkokul[1]	12	1.79	.283	Gruplar arası	4	2.735	***.030****	**2>1**
	Ortaokul[2]	27	2.08	.385					**2>5**
	Lise[3]	49	1.96	.225	Gruplar içi	207			**4>5**
	Üniversite[4]	115	1.97	.357					
	Lisansüstü[5]	9	1.74	.201	Toplam	211			

***p*<.05**

Anne eğitim düzeyine göre GSİ ve ŞEG alt boyutlarında anlamlı fark bulunmazken toplam puanlarda anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonucunda, ortaokul mezunu annelerin çocuklarının puanlarının ilkokul ve lisansüstü mezunu annelerin çocuklarına göre daha yüksek olduğu; ayrıca üniversite mezunu annelerin çocuklarının puanlarının lisansüstü mezunu annelerin çocuklarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir (p<.05).

Çizelge 6. BabaEğitim Durumu Değişkeni ANOVA Testi Bulguları

Baba Eğitim Durumu		n	x̄	sd	Varyans kaynağı	df	F	*p*	Anlamlı Farklılık
GSİ	İlkokul[1]	9	2.53	.400	Gruplar arası	4	2.101	*.082*	-
	Ortaokul[2]	19	2.48	.360					
	Lise[3]	51	2.35	.550	Gruplar içi	207			
	Üniversite[4]	110	2.27	.573					
	Lisansüstü[5]	23	2.07	.561	Toplam	211			

ŞEG	İlkokul[1]	9	1.52	.548	Gruplar arası	4	.306	*.874*	-
	Ortaokul[2]	19	1.78	.513					
	Lise[3]	51	1.733	.597	Gruplar içi	207			
	Üniversite[4]	110	1.736	.710					
	Lisansüstü[5]	23	1.67	.542	Toplam	211			
Toplam	İlkokul[1]	9	1.94	.291	Gruplar arası	4	1.435	***.224***	-
	Ortaokul[2]	19	2.07	.314					
	Lise[3]	51	1.99	.291	Gruplar içi	207			
	Üniversite[4]	110	1.95	.354					
	Lisansüstü[5]	23	1.84	.321	Toplam	211			

Çizelge 6 incelendiğinde baba eğitim düzeyine göre GSİ, ŞEG ve toplam puanlar (p>.05) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, çizgi filmlerin ilkokul 2,3 ve 4. sınıf öğrencilerinin duyuşsal özellikleri üzerindeki etkisini belirlemek ve bu etkiyi çeşitli değişkenler açısından incelemek amaçlanmıştır. Bu doğrultuda çizgi filmlerin ilkokul öğrencilerinin duyuşsal özellikleri üzerindeki etkisi cinsiyet, sınıf düzeyi, anne eğitim durumu ve baba eğitim durumu değişkenleri açısından incelenmiştir. Araştırma Sivas il merkezinde 2025-2026 eğitim öğretim yılında eğitime devam eden 212 2,3 ve 4. Sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Veriler, Uysal ve Sarıça (2018) tarafından geliştirilen"Çizgi Filmlerin İlkokul Öğrencilerinin Duyuşsal Özelliklerine Etkisi Ölçeği" (ÇFDÖE) kullanılarak toplanmıştır. Araştırma bulguları çizgi filmlerin ilkokul öğrencileri üzerinde orta düzeye yakın bir etki oluşturduğunu, cinsiyet ve anne eğitim durumu değişkenlerinin bazı boyutlarında farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur.

Öğrencilerin ÇFDÖE ölçeğinden aldıkları puanlara bakıldığında duyuşsal özelliklerinin çizgi filmlerden ortaya yakın düzeyde etkilendikleri görülmektedir. GSİ alt boyutunda ise yüksek düzeyde etkilendikleri tespit edilmiştir. Bu durum, çizgi filmlerin öğrencilerin duyuşsal özellikleri üzerinde boyutlara göre farklı düzeylerde etki oluşturduğunu göstermektedir.

Literatürde bu araştırmayla paralel sonuçlar elde eden çalışmalar mevcuttur (Baş Dönergüneş, 2021; Cengiz vd., 2020; Singer & Singer, 1998; Yağlı, 2013). Ayrıca Darga ve arkadaşlarının (2021) yaptığı çalışmada da çizgi filmlerin okul öncesi dönemdeki çocukların dil ve sosyal gelişim alanlarına etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Elde edilen bulgular, öğrencilerin çizgi filmlerden duyuşsal olarak etkilenme düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı biçimde farklılaştığını göstermektedir. Gelişim sağlama ve iyilik (GSİ) boyutunda kız öğrencilerin daha yüksek puanlara sahip olması, kızların çizgi filmlerde sunulan olumlu sosyal davranışlar, empati ve prososyal içeriklerden daha fazla etkilendiğini düşündürmektedir. Buna karşılık şiddet eğilimi ve güç (ŞEG) boyutunda erkek öğrencilerin daha yüksek puanlar alması, erkeklerin güç, rekabet ve şiddet içeren unsurlara daha duyarlı olabileceğini ortaya koymaktadır. Ayrıca toplam puanlar açısından erkek öğrencilerin daha yüksek ortalamaya sahip olması, genel olarak erkeklerin çizgi film içeriklerinden duyuşsal düzeyde daha fazla etkilendiğini desteklemektedir. Arslan ve arkadaşlarının yaptığı çalışmada da (2023), çizgi filmlerdeki şiddet ve olumsuz duyguların erkek çocukları daha fazla etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Yaşar & Paksoy'un (2011) çalışmasında erkek çocukların saldırgan içerikli filmleri kız çocuklara nazaran daha dikkatli izledikleri tespit edilmiştir. Baş Dönergüneş (2021) ise çalışmasında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre çizgi filmlerden daha fazla etkilendiğini, fakat erkek öğrencilerin şiddet içeren çizgi filmleri daha çok sevdiğini söylemiştir.

Araştırma bulgularına bakıldığında sınıf düzeyi açısından anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Bu durum, ilkokul öğrencilerinde çizgi filmlerin duyuşsal etkisinin sınıf düzeyinden bağımsız olarak benzer düzeylerde seyrettiğini ortaya koymaktadır. Bu bulgu Baş Dönergüneş'in (2021) bulgularıyla paralellik göstermektedir. Arslan ve arkadaşları (2023) ise çizgi filmlerin ilkokul öğrencileri üzerindeki etkisini incelediği çalışmalarında öğrencilerin yaş gruplarına göre şiddet eğilimi, olumsuz duygu algı düzeylerinde anlamlı farklılık olmamasına rağmen yaş gruplarının izledikleri çizgi filmlerin farklılaştığını belirtmiştir.

Araştırmamızda anne eğitim düzeyinin, ilkokul öğrencilerinin çizgi filmlerden etkilenme düzeyleri üzerindeki etkisi incelendiğinde, ölçeğin alt boyutlarında anlamlı bir farka rastlanmazken, toplam puanlarda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma saptanmıştır. Ortaokul mezunu annelerin çocuklarının; ilkokul ve lisansüstü mezunu annelerin çocuklarına kıyasla; üniversite mezunu annelerin çocuklarının ise lisansüstü mezunu annelerin çocuklarından daha yüksek etki puanlarına sahip olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular, eğitim düzeyindeki artışın her zaman doğrusal bir 'koruma kalkanı' oluşturmadığını göstermektedir. Yapılan araştırmalar, ailelerin sosyo-ekonomik ve eğitimsel donanımlarının, çocuğun medya içerikleri karşısındaki hassasiyetini dengeleyen koruyucu bir rol üstlendiğine işaret etmektedir (RTÜK, 2017). Ayrıca Samur ve arkadaşları (2014) yaptıkları çalışmada anneleriyle birlikte

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

çizgi film izlemenin çocukların öğrenme düzeyini artırdığını söylemeleri de annelerin çocukların çizgi filmlerden etkilenmelerinde rol oynadığını göstermektedir.

Araştırmanın son araştırma sorusuna yönelik yapılan analizde ise baba eğitim durumunun öğrencilerin çizgi filmlerden duyuşsal olarak etkilenme düzeyleri üzerinde anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bu durum, özellikle ilkokul dönemindeki çocukların medya kullanım süreçlerinde annelerin daha aktif rol üstlenmesi ve çocukla geçirilen zamanın daha yoğun olmasıyla açıklanabilir.

Araştırma bulgularına dayanarak şu önerilerde bulunulabilir:

✓ Çizgi filmlerin özellikle gelişim sağlama ve iyilik (GSİ) boyutunda yüksek etki oluşturduğu dikkate alınarak, çocuklara yönelik içeriklerde empati, yardımlaşma ve prososyal davranışları destekleyen yapımların artırılması önerilebilir.

✓ Erkek öğrencilerin şiddet eğilimi ve güç (ŞEG) boyutunda daha fazla etkilenmesi göz önünde bulundurularak, şiddet içerikli sahnelerin sınırlandırılması ve bu içeriklerin pedagojik denetimden geçirilmesi önemlidir.

✓ Ailelere yönelik medya okuryazarlığı eğitimleri yaygınlaştırılarak, ebeveynlerin çocukların izledikleri içerikleri bilinçli şekilde seçmeleri ve birlikte izleme alışkanlığı kazanmaları teşvik edilebilir.

✓ Anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyine ilişkin bulgulara göre ebeveynlere yönelik rehberlik ve bilinçlendirme çalışmaları yapılabilir.

✓ Okullarda öğretmenler aracılığıyla öğrencilere yönelik bilinçli medya kullanımı, eleştirel izleme becerileri ve içerik değerlendirme konularında eğitimler verilmesi önerilebilir.

✓ Gelecek araştırmalarda farklı şehirler, yaş grupları ve sosyo-ekonomik düzeyler karşılaştırılarak daha kapsamlı sonuçlara ulaşılması sağlanabilir.

KAYNAKÇA

Arslan, A. (2004). Bir sosyolojik olgu olarak televizyon. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 1*(1), 1-17.

Arslan, F., Ünal, A., Güler, H. & Kardaş, K. (2006). Okul çağı çocuklarının televizyon izleme alışkanlıklarının incelenmesi. *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni, 5* (6), 392-401.

Arslan, R., Akça, R. P., Aydoğdu, F., & Yanık, D. (2023). Çizgi filmlerin ilkokul öğrencileri üzerindeki etkisinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu Dergisi, 11*(1), 1122-1133.

Baş Dönergüneş, S. (2021). Çizgi filmlerin ilkokul öğrencilerinin duyuşsal özelliklerine etkisine yönelik bir karma yöntem çalışması. *Eğitim ve Bilim Araştırmaları Dergisi, 46*(205), 123–145.

Burak, Y. & Ahmetoğlu, E. (2015). Bilgisayar oyunlarının çocukların saldırganlık düzeylerine etkisinin incelenmesi. *Turkish Studies, 10* (11), 363-382.

Büyüköztürk, Ş. (2024). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (31. baskı). Pegem.

Cengiz, Ö., Küsmüş, G. İ., & Ramazan, O. (2020). TRT çocuk kanalında yayınlanan çizgi filmlerin gelişim alanlarına göre değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16*(2), 271-287.

Cesur, S. & Paker, O. (2007). Televizyon ve çocuk: çocukların TV programlarına ilişkin tercihleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 6* (19), 106-125.

Christopoulou, M. (2017). 'Humorous financial crisis cartoons': A visual essay of an elementary school art project. *International Journal of Education Through Art. 13* (1). 123-130.

Darga, H., Öztürk, F. Z., & Öztürk, T. (2021). Çizgi filmlerin çocukların dil ve sosyal gelişim alanlarına etkisine yönelik ebeveyn görüşlerinin incelenmesi. *International Primary Education Research Journal, 5*(1), 59-77.

Pekşen, A. R ve Baran, G. (2017). Çizgi filmlerin kavram gelişimi açısından incelenmesi. *Sobider Sosyal Bilimler Dergisi, 4*, 580-597.

Pekşen Akça, R. ve Şenol, V. (2012). Müzik, reklam, kitle iletişimin ergenler üzerindeki etkisi. *Akademik Bakış Dergisi, 28*, 1-19.

RTÜK (2017). Türkiye'de çocukların medya kullanım alışkanlıkları araştırması.

Samur, A. Ö., Demirhan, T. D., Soydan, S., & Önkol, L. (2014). Pepee çizgi filminin ebeveyn öğretmen ve çocuk gözüyle değerlendirilmesi/assesment of pepe cartoon from perspectives of parents teachers and children. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11*(26), 151-166.

Sarman, A.,& Sarman, E. (2022). Çizgi film ve fantastik animasyonlardaki karakterlerinin bağımlılık kapsamında analizi ve çocuklar üzerindeki etkisi. *Bağımlılık Dergisi, 23*(2), 216-220.

Singer, D. G.,&Singer, J. L. (1998). Developing critical viewing skills and media literacy in children. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science, 557*(1), 164-179.

Tabachnick, B. G.,&Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6. Baskı). MA: Pearson.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Taşkesen, S. & Aksak, E. (2020). Çizgi filmlerin ilkokul öğrencilerinin yaratıcılıklarında oluşturduğu etkiler üzerine göstergebilimsel yaklaşım. *International Journal of Research in Fine Arts Education, 4*(1).

Tebar, MG, Ruiz-Gallardo, JR (2015). Influence of concept cartoons in the academic performance and motivation of primary school students: The planet earth. A studycase in Albacete (South-eastern Spain). *Revista Eureka Sobre Ensenanza Y Divulgacion De Las Ciencias. 12* (3). 419 - 440

Uysal, İ.,& Sarıça, S. (2019). Çizgi filmlerin ilkokul öğrencilerinin duyuşsal özelliklerine etkisine yönelik bir ölçek geliştirme çalışması. *İlköğretim Online, 17*(3), 1453–1470.

Ünal, N, & Durualp, E. (2012). Televizyonun okul öncesi çocuklar üzerindeki etkisi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 3* (2), 93-104.

Yağlı, A. (2013). Çocuğun eğitiminde ve sosyal gelişiminde çizgi filmlerin rolü: Caillou ve Pepee örneği. *Electronic Turkish Studies, 8*(10).707-719.

Yaşar Ekici, F.,& Ekici, F. Y. (2015). Çizgi filmlerin çocuklar üzerindeki etkilerine ilişkin çok boyutlu bir değerlendirme. *Türk ve İslam Dünyası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2*(5), 70-84.

Yaşar, M. ve Paksoy. İ. (2011). Çizgi filmlerdeki saldırgan içerikli görüntülerin, çocukların serbest oyunlarısırasındaki saldırganlık düzeylerine etkisi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 20* (2), 279-298.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

ÖĞRETMENLERİN YAPAY ZEKÂ TEKNOLOJİLERİNE YÖNELİK KABUL VE ALGILARI

Teachers' AcceptanceandPerceptions of ArtificialIntelligence Technologies

Mevlüde Sümeyye POLAT

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi,

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

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

ÖZET

Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin yapay zekâ teknolojilerine yönelik kabul düzeylerini belirlemek ve bu kabulün cinsiyet, mesleki kıdem ve ölçeğin alt boyutları açısından nasıl farklılaştığını incelemektir. Araştırma, nicel araştırma desenlerinden genel tarama modeliyle yürütülmüştür. Veriler farklı illerde görev yapan 150 öğretmenden çevrim içi ortamda toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak Öğretmenlerin Yapay Zekâyı Kabul Ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen veriler üzerinde bağımsız örneklemler t-testi, tek yönlü varyans analizi ve Pearsonkorelasyonanalizi uygulanmıştır. Bulgular öğretmenlerin yapay zekâ teknolojilerine yönelik genel kabul düzeylerinin yüksek olduğunu göstermiştir ($\bar{X}$=3.57). Cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenlerine göre ölçek toplam puanlarında ve alt boyutlarda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Korelasyon analizinde özellikle davranışsal niyet ile algılanan kullanışlılık ve deneyim; öz yeterlik ile algılanan kullanım kolaylığı arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Kaygı boyutunun diğer tüm boyutlarla olan ilişkisi istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur. Elde edilen sonuçlar öğretmenlerin yapay zekâ teknolojilerine yönelik tutumlarının genel olarak olumlu olduğunu ve bu teknolojilerin eğitim ortamlarına entegrasyonuna ilişkin istekliliğin yüksek düzeyde bulunduğunu ortaya koymaktadır.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Anahtar Kelimeler: Yapay zekâ, öğretmen algısı, teknoloji kabulü, eğitim teknolojileri, davranışsal niyet

ABSTRACT

The aim of this study is to determine teachers' levels of acceptance of artificial intelligence Technologies and to examine whether this acceptance differs with respect to gender, Professional seniority and the sub-dimensions of the measurement scale. The study was conducted using a quantitative research design based on the general survey model. Data were collected online from a sample of 150 teachers working in different provinces. The "Teachers' Acceptance of Artificial Intelligence Scale" was employed as the data collection instrument. The data were analyzed using independent samples t-test, one-way analysis of variance (ANOVA), and Pearson correlation analysis. The findings revealed that teachers' overall level of acceptance of AI technologies is high (M = 3.57). No statistically significant differences were found in the total scale scores or sub-dimensions based on gender or professional seniority. Correlation analysis indicated strong, positive and significant relationships particularly between behavioral intention and perceived usefulness as well as experience and between self-efficacy and perceived ease of use. Overall the results suggest that teachers hold generally positive attitudes toward AI Technologies and demonstrate a high level of willingness to integrate these Technologies into educational settings.

Keywords: Artificial intelligence, teacher perception, technology acceptance, educational technologies, behavioral intention.

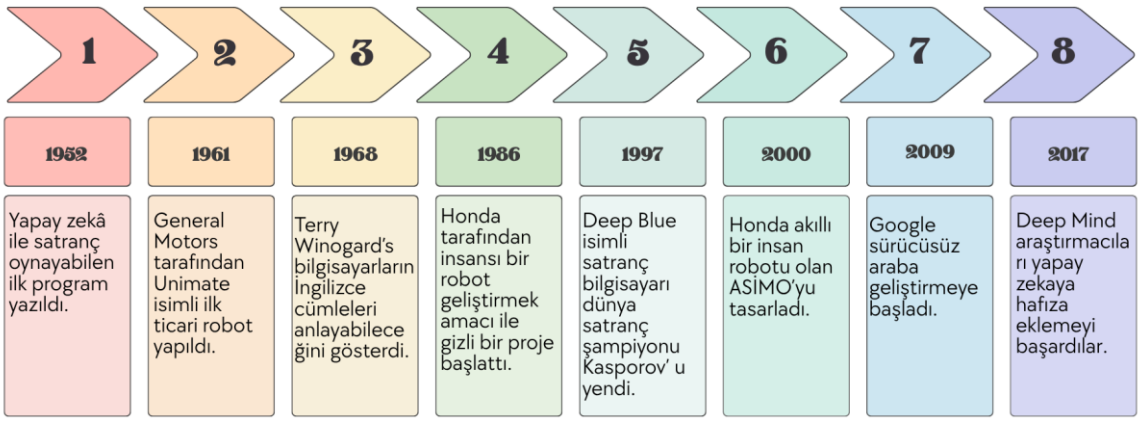
1. GİRİŞ

İnsanlık tarihinin en köklü kurumlarından biri olan eğitim, günümüzde dijital dönüşümün en ileri aşaması olan yapay zekâ teknolojilerinin getirdiği benzersiz bir dönüm noktasıyla karşı karşıyadır.Bu nedenle eğitim ekosisteminde köklü bir dönüşüm vadeden bu sürecin temel dayanağını teşkil eden yapay zekâ kavramını doğru tanımlamak ve kapsamını anlamak büyük önem arz etmektedir. Yapay zekâ (YZ) en genel ifadesiyle, belirlenen hedeflere ulaşmak amacıyla insanın bilişsel süreçlerini modelleyen ve her uygulama sonrası elde ettiği verilerle kendi performansını sistematik olarak iyileştirebilen yapılar bütünüdür (İşler & Kılıç, 2021).

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Yapay zekâ kavramıliteratürdeki resmî yerini 1956 yılında Dartmouth College'da düzenlenen ve alanın 'kurucu babaları' olarak nitelendirilen bilim insanlarını bir araya getiren iki aylık tarihi çalıştayla almıştır. Bu etkinlikte YZ 'akıllı makineler inşa etme bilimi ve mühendisliği' şeklinde tanımlanmıştır (Haenlein & Kaplan, 2019). Söz konusu konferanstan günümüze kadar uzanan süreçte yapay zekânın gelişimi, üç temel evrimsel aşamadan geçmiştir: İlk olarak uzman sistemler dönemi, ardından bilgi sistemleri dönemi ve son olarak makine öğrenimi ile veri madenciliğinin entegrasyonuyla şekillenen 'uygulama çağı' (Chetty vd., 2018; Pan, 2016). Bu tarihsel seyrin en dikkat çekici kırılma noktalarından biri, 1997 yılında IBM tarafından geliştirilen Deep Blue adlı sistemin dünya satranç şampiyonu Garry Kasparov'u mağlup etmesidir (Chaves, 2021). Bu olay bilgisayarların yalnızca işlem yapma kapasitesini değil aynı zamanda o güne dek yalnızca insan zekâsına atfedilen karmaşık stratejik süreçleri de başarıyla yürütebileceğini kanıtlamıştır. Şekil 1'de YZ'nin kronolojik gelişimi İşler ve Kılıç'ın çalışmasından alıntı yapılarak görselleştirilmiştir.

Şekil 1. Yapay zekânın gelişim evreleri



Eğitimde yapay zekâ (AIEd) disiplininin akademik bir alan olarak resmîleşmesi ise yaklaşık otuz yıl önce *International Journal of ArtificialIntelligence in Education* (IJAIED) dergisinin ilk yayınıyla gerçekleşmiştir. O tarihten bu yana ilgili akademik topluluğun temel amacını bire bir insan öğreticiliğini taklit edebilen sistemlerin geliştirilmesi oluşturmaktadır (Seyrek vd., 2024).Küresel ölçekte Rusya ve Çin gibi pek çok ülke eğitim ekosistemlerine YZ teknolojilerini

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

dâhil etmek amacıyla kademeli entegrasyon süreçlerini başlatmıştır (Nabiyev & Erümit, 2020). Türkiye'de ise Cumhurbaşkanlığı Dijital Dönüşüm Ofisi'nin koordinasyonuyla Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), Yükseköğretim Kurulu (YÖK) ve üniversiteler gibi önemli eğitim kurumların paydaşlığında geniş kapsamlı projeler yürütülmektedir. Söz konusu çalışmalar; dijital sınıf tasarımlarından yaşam boyu öğrenme modellerine, nitelikli insan kaynağına yönelik yetenek tespitinden yenilikçi eğitim yaklaşımlarına kadar geniş bir yelpazeyi kapsamaktadır (Tamer & Övgün, 2020). Bu politikaların somut bir yansıması olarak MEB uzaktan eğitim sürecinde öğrenci ve velilerin taleplerine anlık çözümler sunmak amacıyla yapay zekâ destekli 'EBA Asistan' uygulamasını devreye alarak alandaki ilk önemli adımlardan birini atmıştır (Çam vd., 2021). Bu doğrultudatüm bu teknolojik dönüşümün eğitim sistemine sürdürülebilir bir şekilde entegre edilmesi sistemin temel yürütücüsü olan öğretmenlerin bu araçları nasıl algıladıkları ve ne ölçüde benimsedikleri ile doğrudan ilişkilidir.

Sınıf içi dinamiklere en iyihakim olan aktörler öğretmenlerdir. Öğretmenler teknoloji kullanımı sırasında ortaya çıkan zorlukları ve engelleri bizzat deneyimleyen ilk kişilerdir. Bu nedenle YZ'nin eğitim süreçlerine dahil edilmesi aşamasında öğretmenlerin görüşleri, bu teknolojinin pratik işleyişini ve gerçek sınıf ortamlarındaki uygulama potansiyelini anlamak adına temel bir referans noktasıdır(Özer vd., 2023). Bu doğrultuda alan yazında yapılmış çalışmalar mevcuttur.Sayılı ve Akman (2025) öğretmenlerin değişime direnç algıları ile yapay zekâ kaygıları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir.İnceleme sonucunda öğretmenlerin genel değişime direnç algılarının düşük, YZ kaygılarının ise orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir.Ayrıca kadın öğretmenlerin erkek meslektaşlarına oranla YZ konusunda daha yüksek bir kaygı düzeyine sahip olduğu belirlenmiştir.Şanlı ve diğerleri (2023) tarafından yapılan çalışmada ise YZ kullanımında öğretmen eğilimleri nitel olarak incelemiştir. Araştırma sonuçları öğretmenlerin büyük bir kısmının YZ'nin eğitimi kolaylaştıracağı, zaman tasarrufu sağlayacağı ve bilgiyi daha ulaşılır kılacağı konusunda iyimser olduklarını göstermektedir. Öğretmenler bu teknolojiyi en çok anlatım, soru-cevap ve ölçme-değerlendirme süreçlerinde kullandıklarını belirtirken bir yandan da öğrencilerin "tembelliğe" ve "kolaya kaçmaya" yönelebileceği endişesini de dile getirmişlerdir. Güncel çalışmalardan birisi de Güngör ve Öztürk (2025) tarafından hazırlanan "Öğretmenler Yapay Zekâyı Benimsedi Mi? K-12 Eğitim Sistemlerinden Öğretmen Deneyimlerinin Bir Sentezi" başlıklı meta-sentez çalışmasıdır. 42 çalışmanın incelendiği bu makalede, öğretmenlerin yapay zekâya yönelik olumlu tutumları ile fiili kullanım oranları arasında ciddi bir uyumsuzluk olduğu vurgulanmıştır. AraştırmaYZ

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

kaygısının kullanım niyetini negatif etkilediğini ancak öz-yeterlik ve kullanım kolaylığı algısının bu süreci olumlu tetiklediğini ortaya koymuştur. Tüm bu çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin YZ teknolojilerine yönelik tutumları sadece teknik bir kullanım becerisini değil aynı zamanda teknolojinin eğitsel değerine olan inançlarını, kullanım sürecindeki öz-yeterlik algılarını ve dijital dönüşüme karşı hissettikleri kaygı düzeylerini de barındıran karmaşık bir süreci ifade etmektedir. Bu araştırmanın temel amacı farklı branş ve kademelerde görev yapan öğretmenlerin yapay zekâ teknolojilerini kabul düzeylerini belirlemek ve bu kabulün altında yatan temel faktörleri çeşitli demografik değişkenler açısından analiz etmektir. Bu genel amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

- Öğretmenlerin yapay zekâ kabul düzeyleri ne durumdadır?
- Öğretmenlerin yapay zekâ kabul düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Öğretmenlerin yapay zekâ kabul düzeyleri mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Öğretmenlerin yapay zekâ kabul düzeyini oluşturan alt boyutlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Bu çalışma, nicel araştırma desenlerinden genel tarama modeli temel alınarak gerçekleştirilmiştir. Tarama modeli, geçmişte yaşanmış ya da devam eden bir olguyu mevcut durumuyla betimlemeyi hedefleyen bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2009).Bu modelin tercih edilme nedeni; öğretmenlerin yapay zekâ teknolojilerine yönelik mevcut kabul ve algılarının herhangi bir müdahalede bulunulmaksızın var olduğu şekliyle güncel bir kesit üzerinden ortaya konulmak istenmesidir.

2.2. Çalışma Grubu

Seçkisiz örnekleme yöntemi, belirli niteliklere sahip bir evren içerisinden, evreni temsil yeteneği istatistiksel olarak hesaplanmış bir grubun tamamen rasgele ilkelerle belirlenmesine dayanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 1999). Bu yöntemle her bir birimin örnekleme seçilme olasılığının eşit tutulması amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda araştırmanın çalışma grubunu 2025–2026 eğitim-öğretim yılında Türkiye'nin farklı illerinde görev yapan ve seçkisiz

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

örnekleme yoluyla belirlenen 150 öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcılara ait betimsel istatistikler Çizelge 1'de sunulmuştur.

Çizelge 1.Katılımcılara ait betimsel istatistikler

Değişkenler		*f*	%
Cinsiyet	Kadın	96	64
	Erkek	54	36
Kıdem	1-10	46	30.7
	11-20	76	50.7
	20+	28	18.7
Toplam	Öğretmen	150	100.0

Çizelge 1'e göre 150 katılımcının %64'ü kadın, %36'sı erkektir. Kıdem dağılımında en yüksek oran %50.7(*f*=76) ile 11-20 yıldır görevde olanöğretmen grubuna aittir. Katılımcıların kalanını%30.7 (*f*=46), 1-10 yıl ve %18.7 (*f*=28), 20yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip öğretmenler oluşturmaktadır. Katılımcılara ait branş istatistikleri ise Çizelge 2'de gösterilmiştir.

Çizelge 2.Katılımcılara ait branş istatistikleri

Branş	*f*	%
Fen	2	1.3
DKAB	4	2.7
Türkçe	16	10.7
Yabancı Dil	36	24.0
Meslek Eğitimi	2	1.3
Sınıf Öğretmeni	32	21.3
Beden Eğitimi	2	1.3
Matematik	34	22.7
PDR	4	2.7
Sosyal Bilgiler	8	5.3
Bilişim Teknolojileri	4	2.7
Müzik	2	1.3
Okul öncesi	2	1.3
Coğrafya	2	1.3

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Toplam	150	100.0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin branş değişkenine göre dağılımı incelendiğinde; en yüksek katılımın % 24 (*f*=36) ile Yabancı dil, %22.7 (*f*=34) ile Matematik ve %21.3 (*f*=32) ile Sınıf Öğretmenliği alanlarında yoğunlaştığı görülmektedir.Bu üç ana branş toplam örneklemin yaklaşık %68'ini oluşturmaktadır. Öte yandan Türkçe öğretmenleri örneklemin %10.7'sini(*f*=16), Sosyal Bilgiler öğretmenleri ise %5.3'ünü (*f*=8) teşkil etmektedir. Fen, Meslek Eğitimi, Beden Eğitimi, Müzik, Okul Öncesi ve Coğrafya branşları ise %1.3'lük (*f*=2) oranlarla örneklemde daha sınırlı düzeyde temsil edilmektedir.

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak Guo vd. (2025) tarafından geliştirilen ve Doğan vd. (2025) tarafından Türkçeye uyarlanarak geçerlik ve güvenirlik çalışmaları tamamlanan *Öğretmenlerin Yapay Zekâyı Kabul Ölçeği (ÖYZKÖ)*kullanılmıştır. Söz konusu ölçekYZ kullanım deneyimi, algılanan kullanışlılık, algılanan kullanım kolaylığı, davranışsal niyet, öz-yeterlik ve kaygı olmak üzere altı alt boyutta öğretmenlerin YZ teknolojilerini kabul düzeylerini ölçmektedir.

2.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmanın veri toplama sürecinde kullanılan ölçek Google Formlar aracılığıyla dijital bir anket formuna dönüştürülmüştür. Hazırlanan bu form katılımcılara araştırmanın amacını, verilerin gizliliği ilkesini ve gönüllü katılım esasını içeren bir *aydınlatılmış onam metni* ile birlikte sunulmuştur. Sosyal iletişim kanalları üzerinden anket linki katılımcılara iletilmiş böylece verilerin hızlı, ekonomik ve hatasız bir şekilde doğrudan dijital veri tabanına aktarılması sağlanmıştır. Toplanan verilerdijital platformdan dışa aktarılarak istatistik yazılımına dâhil edilmiştir.

2.5. Veri Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin normal dağılım varsayımını karşılayıp karşılamadığı çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayıları üzerinden incelenmiştir. Analiz sonuçları ölçek geneline ilişkin çarpıklık değerinin -0.731, basıklık değerinin ise 1.402olduğunu göstermiştir. Bu değerlerin ±1.5sınırları içerisinde yer alması verilerin normal dağılım sergilediğinin bir göstergesi olarak kabul edilmiştir (Tabachnick &F idell, 2013).

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Verilerin normal dağılım koşulunu sağlaması nedeniyle analiz sürecinde parametrik test yöntemleri kullanılmıştır. Bu kapsamda iki kategorili bağımsız değişkenlerin puan ortalamalarını karşılaştırmak amacıyla *Bağımsız Örneklemler t-Testi(Independent Samples t-Test)*, ikiden fazla gruba sahip değişkenlerin analizi için ise *Tek Yönlü Varyans Analizi(One-Way ANOVA)* uygulanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin öz yeterlik algıları, kullanım niyetleri, deneyimleri ve kaygı düzeyleri gibi değişkenlerin birbirleriyle ne derece ilişkili olduğunu ortaya koymak ve bu boyutların birbirini hangi yönde etkilediğini saptamak amacıyla Pearson Korelasyon Analizi yapılmıştır. Analiz yorumlanırken sosyal bilimler araştırmalarında genel kabul görmüş eşik değerleri esas alınmıştır. Bu bağlamda korelasyon katsayısının mutlakdeğeri .70 ile 1.00 arasında olması yüksek, .30 ile .69 arasında olması orta ve .00 ile .29 arasında olmasıdüşük düzeyde bir ilişki olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, 2018; Pallant, 2020).

3.BULGULAR

Bu bölümde toplanan verilerin istatistiksel analizinden elde edilen bulgular çalışmanın alt amaçları doğrultusunda tablolaştırılarak sunulmuştur. Bu bağlamda ÖYZKÖ puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları Çizelge 3'te yer almaktadır.

Çizelge 3. Cinsiyet değişkenine göre ÖYZKÖ bağımsız gruplar t testi bulguları

ÖYZKÖ	Cinsiyet	n	$\overline{X}$	sd	*t*	*p*
Deneyim	Kadın	96	3.38	.906	.727	.468
	Erkek	54	3.27	.773		
Kullanışlılık	Kadın	96	3.76	.800	.724	.470
	Erkek	54	3.66	.831		
Kolaylık	Kadın	96	3.70	.867	.003	.998
	Erkek	54	3.70	.931		
Davranışsal Niyet	Kadın	96	3.96	.944	1.926	**.056***
	Erkek	54	3.66	.861		
Özyeterlik	Kadın	96	3.73	.777	.930	.355
	Erkek	54	3.59	.947		
Kaygı	Kadın	96	3.45	.814	1.626	.107
	Erkek	54	3.20	.955		
Toplam	Kadın	96	3.67	.695	1.216	.226
	Erkek	54	3.48	.660		

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

***p*<.05**

Yapılan bağımsız gruplar t-testi sonucunda katılımcıların cinsiyetlerine göreölçeğin hem toplamında hem dealt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (*p*>.05). Bununla birlikte davranışsal niyet boyutunda elde edilen bulgunun anlamlılık düzeyine oldukça yakın olduğu görülmüştür (*p*=.056).

Çizelge 4. Kıdem değişkenine göre ÖYZKÖ tek yönlü ANOVA testi bulguları

Kıdem		n	$\overline{X}$	ss	F	*p*	Tukey
Deneyim	1-10 yıl	46	3.48	.83	1.237	.293	-
	11-20 yıl	76	3.32	.84			
	20+	28	3.16	.92			
Kullanışlılık	1-10 yıl	46	3.87	.78	1.250	.290	-
	11-20 yıl	76	3.67	.77			
	20+	28	3.60	.92			
Kolaylık	1-10 yıl	46	3.78	.89	2.462	.089	-
	11-20 yıl	76	3.77	.82			
	20+	28	3.37	.99			
Davranışsal Niyet	1-10 yıl	46	4.09	.88	2.379	.096	-
	11-20 yıl	76	3.78	.92			
	20+	28	3.67	.95			
Özyeterlik	1-10 yıl	46	3.81	.89	2.709	.070	-
	11-20 yıl	76	3.72	.79			
	20+	28	3.36	.84			
Kaygı	1-10 yıl	46	3.25	.92	1.602	.348	-
	11-20 yıl	76	3.36	.80			
	20+	28	3.55	.96			
Toplam	1-10 yıl	46	3.68	.69	1.429	.243	-
	11-20 yıl	76	3.57	.62			
	20+	28	3.41	.80			

Analiz sonuçları incelendiğinde kıdem yılı değişkenine göre ölçeğin alt boyutlarından (*p*>.05) ve ölçeğin toplamından elde edilen puan ortalamalarında anlamlı farklılık görülmemiştir[$F_{(2-147)}$=1.429; *p*>.05].

Araştırma kapsamında öğretmenlerin YZ teknolojilerine yönelik genel algı, kabul ve tutum düzeylerini belirlemek amacıyla tanımlayıcı istatistiksel analizler gerçekleştirilmiştir. Bu

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

analizler aracılığıyla katılımcıların ölçeğin bütününe ve alt boyutlarına verdikleri yanıtların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Tanımlayıcı istatistiklere ilişkin detaylı veriler Çizelge 5'te sunulmuştur.

Çizelge 5. ÖYZKÖ'ne ilişkin tanımlayıcı istatistik bulguları

	N	$\overline{X}$	ss
Deneyim	150	3.34	.85
Kullanışlılık	150	3.72	.81
Kolaylık	150	3.70	.88
Davranışsal Niyet	150	3.85	.92
Öz yeterlik	150	3.68	.84
Kaygı	150	3.36	.87
Toplam	150	3.57	.68

Çizelge 5'te yer alan betimsel bulgular incelendiğinde YZ teknolojilerine yönelik en yüksek puan ortalamaları Davranışsal Niyet($\overline{X}$=3.85) ve Kullanışlılık ($\overline{X}$=3.72) boyutlarında olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla Kolaylık ($\overline{X}$=3.70) ve Özyeterlik $\overline{X}$=3.68) boyutları takip etmektedir. En düşük ortalamaların ise Deneyim ($\overline{X}$=3.34) ve Kaygı ($\overline{X}$=3.36) boyutlarında toplandığı saptanmıştır. Ölçek genelinden elde edilen toplam puan ortalaması ise $\overline{X}$=3.57 olarak belirlenmiş olup bu değer, öğretmenlerin YZ teknolojilerine yönelik kabul düzeylerinin 'yüksek' seviyede olduğunu göstermektedir.

Araştırma kapsamında ele alınan YZ teknolojilerine yönelik algı ve kabul boyutlarının kendi aralarındaki etkileşim düzeylerini belirlemek amacıyla Pearson Korelasyon Analizi gerçekleştirilmiştir. Bu analizle öğretmenlerin öz-yeterlik algıları, kullanım niyetleri, deneyimleri ve kaygı düzeyleri gibi değişkenlerin birbirleriyle ne derece ilişkili olduğunu ortaya koymak ve bu boyutların birbirini hangi yönde etkilediğini saptamak amaçlanmıştır. Bulgular Çizelge 6'da sunulmuştur.

Çizelge 6. Pearsonkorelasyon analizi bulguları

	1	2	3	4	5	6
1. Deneyim	1					
2. Kullanışlılık	.783**	1				
3. Kolaylık	.746**	.751**	1			
4.Davranışsal Niyet	.785**	.860**	.693**	1		

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

5. Öz yeterlik	.737**	.692**	.891**	.688**	1	
6. Kaygı	-.082	.043	.019	.032	.035	1

****p< .01, *p < .05**

Tablodaki analiz sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin YZ kullanımına yönelik Davranışsal Niyet puanları ile Algılanan Kullanışlılık (r = .860; p< .01) ve Deneyim (r = .785; p< .01) boyutları arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Benzer şekilde Öz yeterlik ile Algılanan Kullanım Kolaylığı (r = .891; p< .01) boyutları arasında da çok güçlü ve pozitif yönlü bir ilişki mevcuttur. Öte yandan Kaygı boyutunun diğer tüm alt boyutlarla olan ilişkisinin istatistiksel olarak anlamsız olduğu görülmektedir (p> .05).

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmaöğretmenlerin YZ teknolojilerine yönelik kabul düzeylerini ve bu kabulün çeşitli demografik değişkenlerle olan ilişkisini incelemeyi amaçlamıştır. Elde edilen bulgular, öğretmenlerin YZ teknolojilerine yönelik genel kabul düzeylerinin "yüksek" ($\overline{X}$=3.57) olduğunu göstermektedir. Bu sonuç öğretmenlerin eğitimde dijital dönüşümün en ileri aşaması olan yapay zekâyı benimseme konusunda genel olarak olumlu bir eğilime sahip olduklarını ortaya koymaktadır.An veçalışma arkadaşları (2023) ile Delello ve diğerlerinin(2025) yaptıkları çalışmanın bulguları öğretmenlerinYZ kullanımına yönelik genel olarak olumlu tutumlara sahip olduğunu göstererek mevcut çalışmayı desteklemektedir.

Öğretmenlerin YZ kabul düzeyleri ile cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p > .05). Bu bulgu kadın ve erkek öğretmenlerin YZ teknolojilerini eğitim süreçlerine dâhil etme noktasında benzer bir tutuma sahip olduklarını göstermektedir. Literatürde bu bulguyu destekleyen çalışmalar mevcuttur. Eker ve Halıcı Gürbüz (2024) öğretmenlerin YZ algıları üzerinde cinsiyetin belirleyici bir etkisi olmadığını saptamışlardır. Ancak erkek öğretmenlerin kadın meslektaşlarına oranla daha olumlu tutumlara sahip olduğunu belirten bazı çalışmalar da mevcuttur (Nyaaba vd., 2024). Bu durum*örneklem grubundaki kadın öğretmenlerin* dijital yetkinliklerinin ve teknolojiye erişim olanaklarının erkek meslektaşlarıyla eşitlenmiş olmasından kaynaklanabilir.

Öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile YZ kabul düzeyleri arasında yapılan ANOVA testi sonucunda anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir (p> .05). Bu sonuç mesleğe yeni başlayan öğretmenler ile deneyimli öğretmenlerin YZ teknolojilerini benimseme düzeylerinin benzer olduğunu göstermektedir. Nja ve diğerleri (2023) de öğretmenlerle yaptıkları çalışmada cinsiyet

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

ve yaş faktörünün YZ kullanım niyeti üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmanın en dikkat çekici bulgularından biri öz yeterlik algısı ile kullanım kolaylığı arasında saptanan çok yüksek düzeydeki pozitif ilişkidir (r = .891). Bu durum öğretmenlerin kendilerini teknolojik olarak ne kadar yetkin hissederlerse YZ araçlarını o kadar kolay kullanılabilir algıladıklarını kanıtlamaktadır. Bunun yanı sıra algılanan kullanım kolaylığı ve algılanan yararlılık YZ'nin kabul edilmesini olumlu yönde etkilemektedir (Chocarro vd., 2021). Ayrıca davranışsal niyet ile algılanan kullanışlılık arasındaki güçlü ilişki Teknoloji Kabul Modeli (TAM) ile uyumludur; yani öğretmenler YZ'nin iş yüklerini hafifleteceğine ve performansı artıracağına inandıklarında bu araçları kullanma niyetleri de artmaktadır (Acquah vd., 2024). Kaygı boyutunun diğer boyutlarla anlamlı bir ilişki göstermemesi ise öğretmenlerin YZ konusundaki endişelerinin teknik kullanım becerilerinden bağımsız, daha genel bir kavramsal düzeyde kaldığını düşündürmektedir.Literatür incelendiğinde eğitimde YZ entegrasyonu öğretmenlerin bilgi düzeylerine bağlı olarak farklı kaygı ve ikilemleri beraberinde getirmektedir. Yapılan araştırmalar öğretmenlerin pedagojik yapay zekâ bilgisi geliştikçe mevcut öğretim yöntemlerini değiştirme gerekliliği konusunda endişe duyduklarını, kavramsal bilgilerinin ise araç yönetimi konusundaki tereddütlerini tetiklediğini göstermektedir (Lin vd., 2025). Diğer yandan YZ'nin etik boyutları konusundaki anlayış farklılıkları öğretmenlerin bu teknolojiyi bir tehdit mi yoksa destekleyici bir araç mı olarak göreceği noktasında belirleyici olmaktadır (Chounta vd., 2022). Bu nedenle araştırmacılara "kaygı" boyutuyla ilgili geniş kapsamlı nitel araştırma yapabilecekleri önerilmektedir.

Sonuç olarak öğretmenlerin YZ teknolojilerini eğitim ortamlarına entegre etme konusunda istekli ve bilinçli oldukları görülmektedir. Cinsiyet ve kıdem gibi geleneksel demografik değişkenlerin bu kabul üzerinde belirleyici bir etkisinin olmamasıYZ'nin eğitim sistemindeki yaygınlaşma potansiyelinin genele yayıldığını göstermektedir.

KAYNAKÇA

Acquah, B. Y. S., Arthur, F., Partey, P. A., Quayson, E., Gyedu, F. O., Quaye, S. A., ... &Nortey, S. A. (2026). Predictors of continuous use intention of information communication technology among economic steachers in Ghana: a multi-analytical approach. *SN Social Sciences*, *6*(4), 156.https://doi.org/10.1007/s43545-026-01450-4

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

An, X.,Chai, C. S., Li, Y., Zhou, Y., Shen, X., Zheng, C., &Chen, M. (2023). Modeling English teachers' behavioral intention to use artificial intelligence in middle schools. *Education and information technologies*, *28*(5), 5187-5208.https://doi.org/10.1007/s10639-022-11286-z

Büyüköztürk, Ş. (2018). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. *Pegem Atıf İndeksi*, 001-214.

Chaves, A. B. D. S. (2021). *The role of intelligent systems in the development of peer-to-peer systems for energetic distribution management* (Master'sthesis).

Chetty, K.,Qigui, L., Gcora, N., Josie, J., Wenwei, L., &Fang, C. (2018). Bridging the digital divide: measuring digital literacy. *Economics: The Open-Access, Open-Assessment E-Journal*, *12*(2018-23), 1-20.https://doi.org/10.5018/economics-ejournal.ja.2018-23

Chocarro, R.,Cortiñas, M., &Marcos-Matás, G. (2023). Öğretmenlerin eğitimde sohbet robotlarına yönelik tutumları: sosyal dilin, bot proaktifliğinin ve kullanıcı özelliklerinin etkisini dikkate alan bir teknoloji kabul modeli yaklaşımı. *Eğitim çalışmaları , 49* (2), 295-313.https://doi.org/10.1080/03055698.2020.1850426

Çam, M. B., Çelik, N. C., Güntepe, E. T., & Durukan, Ü. G. (2021). Öğretmen Adaylarının Yapay Zekâ Teknolojileri İle İlgili Farkındalıklarının belirlenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *18*(48), 263-285.https://izlik.org/JA54YD38JK

Delello, J.,Sung, W., Mokhtari, K., & De Giuseppe, T. (2024, Mart). K-16 eğitimcileri yapay zeka yazılımlarının eğitimsel ve etik sonuçlarıyla başa çıkmaya hazır mı? *Geleceğin Bilgi ve İletişim Konferansı'nda* (s. 406-432). Cham: Springer Nature Switzerland.https://doi.org/10.1007/978-3-031-54053-0_28

Doğan, U. Özbay, Ö., Adıgüzel, O. Yıldız Akan, E., & Çakır, S. (2025, 18-19 Eylül). *Öğretmenlerin Yapay Zekâyı Kabul Ölçeğinin Türkçeye uyarlanması* [Bildiri sunumu]. 18. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu, Ankara, Türkiye.

Eker, C.,& Gürbüz, S. H. (2024). Matematik öğretmenlerinin matematik dersinde yapay zekâ kullanımına yönelik yeterlilik algıları. *Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Dergisi*, *7*(7), 513-528.https://doi.org/10.26677/TR1010.2024.1425

Guo, S.,Shi, L., &Zhai, X. (2025). Developing and validating an instrument for teachers' acceptance of artificial intelligence in education. *Educationand Information Technologies*, *30*(10), 13439-13461.https://doi.org/10.1007/s10639-025-13338-6

Güngör, İ. C.,& Öztürk, T. (2025). Öğretmenler Yapay Zekâyı Benimsedi Mi? K-12 Eğitim Sistemlerinden Öğretmen Deneyimlerinin Bir Sentezi. *Recep Tayyip Erdoğan*

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, *12*(1), 70-100.https://doi.org/10.34086/rteusbe.1660052

Haenlein, M.,& Kaplan, A. (2019). A briefhistory of artificialintel ligence: On the past, present, and future of artificial intelligence. *California management review*, *61*(4), 5-14.https://doi.org/10.1177/0008125619864925

İşler, B.,& Kılıç, M. (2021). Eğitimde yapay zekâ kullanımı ve gelişimi. *Yeni Medya Elektronik Dergisi*, *5*(1), 1-11.https://izlik.org/JA43HC59CT

Karasar, N. (2009). Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar-ilkeler-teknikler. *Ankara: Nobel Yayın Dağıtım*.

Lin, X. F.,Shen, W., Huang, S., Wang, Y., Zhou, W., Ling, X., &Li, W. (2025). Exploring Chinese teachers' concerns about teaching artificial intelligence: The role of knowledge and perceived social good. *Asia Pacific Education Review*, 1-20.https://doi.org/10.1007/s12564-024-10034-x

Nabiyev, V.,&Erümit, A. K. (2020). Eğitimde yapay zekâ kuramdan uygulamaya. *Pegem Yayınları*, *1*.

Nja, C. O.,Idiege, K. J., Uwe, U. E., Meremikwu, A. N., Ekon, E. E., Erim, C. M., ... & Cornelius-Ukpepi, B. U. (2023). Adoption of artificia lintelligence in scienceteaching: From the vantage point of theAfrican science teachers. *Smart Learning Environments*, *10*(1), 42.https://doi.org/10.1186/s40561-023-00261-x

Nyaaba, M.,Kyeremeh, P., Majialuwe, EK, Owusu-Fordjour, C., Asebiga, E., & A-ingkonge, B. (2024). Akademik araştırmalarda üretken yapay zeka: Öğretmen adayları arasında farkındalık, cinsiyet kullanımı ve görüşler üzerine betimleyici bir çalışma. *Yapay Zeka Dergisi* , *8* (1), 45-60.https://doi.org/10.61969/jai.1400867

Pallant, J. (2020). *SPSS hayatta kalma kılavuzu: IBM SPSS kullanarak veri analizine adım adım rehber* .Routledge.

Pan, Y. (2016). Headingtowardartificialintelligence2.0. *Engineering*, *2*(4), 409-413.https://doi.org/10.1016/J.ENG.2016.04.018

Sayılı, E. B.,& Akman, Y. (2025). Öğretmenlerin Değişime Direnç Algıları ile Yapay Zeka Kaygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *23*(1), 541-558.https://doi.org/10.37217/tebd.1577046

Seyrek, M., Yıldız, S., Emeksiz, H., Şahin, A., & Türkmen, M. T. (2024). Öğretmenlerin eğitimde yapay zekâ kullanımına yönelik algıları. *International Journal of Socialand*

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Humanities Sciences Research (JSHSR), 11(106), 845-856.https://doi.org/10.5281/zenodo.11113077

Şanlı, A., Ateş, E., Bayburtlu, N., Bektaş, M., & Özdemir, K. (2023). Yapay Zeka Kullanımında Öğretmen Eğilimleri. *International Journal of Social Sciences (IJSS)/Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi, 7*(28).

Tabachnick, B. G.,&Fidell, L. S. (2013). Using multivaria testatistics (6. Baskı). *MA: Pearson*.

Tamer, H. Y.,& Övgün, B. (2020). Yapay zeka bağlamında dijital dönüşüm ofisi. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi, 75*(2), 775-803.https://doi.org/10.33630/ausbf.691119

Yıldırım, A.,& Simsek, H. (1999). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı: 1999-2018).

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

THE VIEWS OF ENGLISH TEACHERS WORKING IN MIDDLE SCHOOLS REGARDING THE PROCESS OF ASSESSING AND EVALUATING STUDENTS' SPEAKING SKILLS

Habibe ÖZ
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi,
habibeeooz.96@gmail.com - ORCID ID: 0009-0008-5804-6331

Doç. Dr. Ahmet ÇEKİÇ
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi,
acekic@cumhuriyet.edu.tr - ORCID ID: 0000-0002-7292-3301

ABSTRACT

Speaking skill is widely recognized as a main component of communicative competence and plays a significant role in enabling students to use the language they have learned in real life contexts. With the introduction of speaking skills assessment exams in middle schools in 2023 in Türkiye, the significance of speaking skills has been further emphasized. This study aims to examine English teachers' views on the process of evaluating students' speaking skills. The study was carried out with 9 English teachers working in Sivas, Türkiye with an aim to explore their experiences, challenges they face, and the solutions they find during the process of assessing and evaluating speaking skills. Data were gathered via semi-structured interviews with the teachers. The data obtained from the teachers were analyzed using content analysis. Categories were formed based on the aspects specified in the research questions and displayed in tables. The findings of the study showed the difficulties and suggestions identified by teachers in the process of assessing and evaluating students' speaking skills. Overall, this study presents clear insights into how assessment and evaluation of speaking skills is carried out in EFL settings and offers guidance for the effective introduction of such assessments.

Keywords: Speaking skills, Assessment, Evaluation

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

MATEMATİK ÖĞRETMEN ADAYLARININ AKADEMİ GİRİŞ SINAVINA (AGS) İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Tuğçe YILDIZ

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi,

tugceyldz9807@gmail.com **ORCİD:** 0009-0002-1856-5299

Dr.Öğr.Üyesi Gülçin OFLAZ

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi,

erengulcin3@hotmail.com **ORCİD:** 0000-0002-5577-712X

ÖZET

Toplumların eğitim kalitesini artırma hedefi, eğitim politikalarının sürekli yeniden değerlendirilmesini sağlamıştır. Bu süreçte öğretmen yetiştirme ve seçme sistemleri, eğitimde kalite artışı için sürekli olarak gözden geçirilmekte ve değişen ihtiyaçlara göre yeniden yapılandırılmaktadır (Karataş & Güleş, 2013; Şişman, 2010). Öğretmen yetiştirme sürecinin en kritik aşamalarından biri, adayların seçimi sürecidir. Dolayısıyla öğretmen seçme sürecinde adayların pedagojik yeterliklerini de kapsayacak şekilde yeni değerlendirme modellerinin geliştirilmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır (Şahin & Adıgüzelli, 2016; Tarhan & Susar, 2015). Bu doğrultuda öğretmen seçme sistemine yeni bir yaklaşım olarak Akademi Giriş Sınavı (AGS) geliştirilmiştir. Ancak AGS'nin yeni bir uygulama olması nedeniyle, öğretmen adaylarının bu sınav sistemine ilişkin algı ve değerlendirmelerini inceleyen çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu nedenle bu çalışmanın amacı, matematik öğretmen adaylarının Akademi Giriş Sınavı'na (AGS) yönelik görüşlerini incelemektir.

Bu çalışmada matematik öğretmen adaylarının Akademi Giriş Sınavı'na (AGS) ilişkin düşünceleri belirlenmiştir. Bu amaçla çalışmada temel nitel araştırma deseni benimsenmiştir. Çalışma grubunu 39 son sınıf matematik öğretmen adayı oluşturmaktadır. Katılımcılar, AGS'ye ilişkin görüş bildirebilecek durumda olmaları dikkate alınarak amaçlı örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Veriler, uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanan altı sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Bu süreçte öncelikle katılımcıların AGS'ye ilişkin ifadeleri ayrıntılı biçimde incelenmiş, anlamlı ifadeler belirlenmiş ve bu ifadelerden hareketle kodlar oluşturulmuştur. Daha sonra benzer kodlar bir araya getirilerek temalar/kategoriler oluşturulmuştur. Veri analiz süreci halen devam etmekte olup çalışmanın bulgularına daha sonra yer verilecektir.

Anahtar Kelimeler: Akademiye Giriş Sınavı (AGS), matematik öğretmen adayları, öğretmen yetiştirme

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

6. SINIF MATEMATIK DERS KİTABINDAKİ İSTATİSTİKSEL ARAŞTIRMA SÜRECİ VE VERİDEN OLASILIĞA ETKİNLİKLERİNİN İNCELENMESİ

AN EXAMINATION OF THE STATISTICAL INVESTIGATION PROCESS AND FROM DATA TO PROBABILITY ACTIVITIES IN THE 6TH GRADE MATHEMATICS TEXTBOOK

Yüksek Lisans Öğrencisi Nuray Büşra KÖR

Amasya Üniversitesi

nubusray@gmail.com- ORCID ID: 0009-0004-7289-2631

Prof. Dr. Keziban ORBAY

Amasya Üniversitesi

keziban.orbay@amasya.edu.tr- ORCID ID: 0000-0002-7642-4139

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile güncellenen 2025-2026 eğitim-öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı ortaokullarda okutulan 6. sınıf matematik ders kitabındaki "İstatistiksel Araştırma Süreci" ve "Veriden Olasılığa" temalarında bulunan etkinliklerin, Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin bilgi ve bilişsel süreç boyutlarına göre incelenmesidir. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. İlgili temalarda yer alan toplam 146 etkinlik betimsel analiz yöntemiyle incelenerek elde edilen veriler tablolar aracılığıyla sunulmuştur. Araştırma sonucuna göre; her iki temada da olgusal bilgi ve hatırlama düzeyindeki etkinlik sayısının oldukça sınırlı kaldığı görülmüştür. Bilgi boyutu açısından her iki ünitede de en yüksek yoğunluğun kavramsal bilgi düzeyinde olduğu saptanmıştır. Bilişsel süreçler açısından ise temalar arasında belirgin bir farklılaşma tespit edilmiştir. İstatistiksel Araştırma Süreci temasındaki etkinliklerin kavramsal bilginin yanı sıra üst düzey bilişsel süreçlerde ve üstbilişsel bilgi boyutunda da önemli bir dağılım sergilediği; buna karşın veriden olasılığa temasındaki etkinliklerin daha çok alt düzey bilişsel süreçlerde ve işlemsel bilgi boyutunda yoğunlaştığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Yenilenmiş Bloom Taksonomisi, İstatistiksel Araştırma Süreci, Veriden Olasılığa, Matematik Ders Kitabı

ABSTRACT

The purpose of this study is to examine the activities in the "Statistical Research Process" and "From Data to Probability" themes of the 6th-grade mathematics textbook, which was updated in line with the Century of Türkiye Education Model and taught in secondary schools affiliated with the Ministry of National Education during the 2025-2026 academic year, according to the knowledge and cognitive process dimensions of the Revised Bloom's Taxonomy. Document

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

analysis, one of the qualitative research designs, was employed in the study. A total of 146 activities included in the relevant themes were examined using the descriptive analysis method, and the obtained data were presented through tables. According to the research results, it was observed that the number of activities at the factual knowledge and remember levels remained quite limited in both themes. In terms of the knowledge dimension, it was determined that the highest concentration in both units was at the conceptual knowledge level. Regarding cognitive processes, a significant differentiation was identified between the themes: while activities in the Statistical Research Process theme exhibited a substantial distribution in higher-order cognitive processes and the metacognitive knowledge dimension in addition to conceptual knowledge, activities in the From Data to Probability theme were found to be concentrated primarily in lower-order cognitive processes and the procedural knowledge dimension.

Keywords: Revised Bloom's Taxonomy, Statistical Research Process, From Data to Probability, Mathematics Textbook.

1. GİRİŞ

Kapsamlı bir tanım yapmanın güç olduğu matematik, en temel haliyle; aritmetik, cebir ve geometri gibi sayı ile ölçü disiplinleri aracılığıyla niceliksel özellikleri inceleyen bilimlerin ortak paydası olarak nitelendirilir (TDK, 2005). Bu tanımlama ilköğretim kademesi için pedagojik bir temel sunsa da (Altun, 1998), matematiğin gerçek mahiyeti bu teknik sınırların ötesine geçmektedir. Özünde matematik, evrenin derinliklerinde gizli kalan düzeni anlamlandırmak adına insan zihninin ürettiği entelektüel bir faaliyet ve bitmek bilmeyen bir anlama merakının ürünüdür (Altun, 2016). Antik Çağ'ın ilk keşiflerinden Mısır piramitlerine kadar uzanan bu tarihsel serüven, insanoğlunun doğayı tanıma ve kontrol etme çabasının bir yansımasıdır (Usluoğlu, 2020). Bu bağlamda matematik öğretimi insanlık tarihiyle eş zamanlı ilerleyen dinamik bir öğrenme süreci olarak ele alınmalıdır.

Bireylerin bilinçli ya da bilinçsiz etkileşimleri sonucunda şekillenen bu öğrenme süreci; bilişsel, duyuşsal ve devinişsel değişimleri beraberinde getiren bütüncül bir yapıdır (Keleş & Çepni, 2006). Matematik eğitimi özelinde ise bu gelişim, öğrencinin sadece formülleri hatırlamasını değil, bilginin doğasını anlayarak üst düzey düşünme becerileri geliştirmesini zorunlu kılar. Bu noktada, öğrenme çıktılarının niteliğini belirlemek ve eğitsel hedefleri hiyerarşik bir düzende yapılandırmak amacıyla kullanılan en temel araçlardan biri Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'dir (YBT). YBT; hatırlama ve anlama gibi temel basamaklardan, analiz, değerlendirme ve yaratma gibi üst düzey bilişsel süreçlere uzanan yapısıyla, matematiksel etkinliklerin derinliğini ölçmek için kapsamlı bir model sunmaktadır.

Çağdaş matematik eğitimi yaklaşımlarında bilişsel derinliğin en belirgin gözlemlendiği alanlardan biri istatistik ve olasılık öğretimidir. Günümüz bilgi toplumunda bireylerin karşılaştıkları verileri anlamlandırabilmeleri ve bu verileri eleştirel bir yaklaşımla değerlendirebilmeleri, istatistik okuryazarlığı becerisiyle ilişkilidir (Gal, 2002). İstatistiksel araştırma süreci; yalnızca verilerin sayısal olarak ifade edilmesi değil, bir araştırma sorusunun oluşturulmasından verilerin analizine ve elde edilen sonuçların yorumlanmasına kadar uzanan bir süreçtir (Franklin vd., 2007). Bu sürecin bir uzantısı olan veriden olasılığa geçiş ise, mevcut

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

veriler ışığında belirsizlik durumları hakkında öngörüde bulunabilme yetkinliğini temsil etmektedir.

Bu beceriler, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde güncellenen öğretim programlarının da odağında yer almaktadır. Yeni model; matematiği işlem becerilerinin yanında; veriyi anlama, çıkarım yapma ve karar verme gibi süreçleri kapsayan bir bütün olarak ele almaktadır. Bu yaklaşım, öğretim sürecinin temel materyali olan ders kitaplarındaki etkinliklerin, programın öngördüğü bilişsel düzeylerle ne derece örtüştüğünün incelenmesini gerekli kılmaktadır. Literatür incelendiğinde, söz konusu model kapsamında hazırlanan güncel 6. sınıf matematik ders kitabındaki (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2025) etkinliklerin YBT'ye göre incelenmesini amaçlayan herhangi bir çalışmanın olmadığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla bu çalışmanın yapılması ile literatüre katkı sağlaması hedeflenmiş ve çalışılmaya değer bulunmuştur.

Bu doğrultuda çalışmanın amacı; 2025-2026 eğitim-öğretim yılında okutulan 6. sınıf matematik ders kitabındaki "İstatistiksel Araştırma Süreci" ve "Veriden Olasılığa" temalarında yer alan etkinliklerin, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin bilgi ve bilişsel süreç boyutlarına göre dağılımını belirlemektir. Araştırmanın temel problem cümlesi ve bu doğrultuda cevap aranan alt problemler aşağıda sunulmuştur:

"6. sınıf matematik ders kitabında yer alan İstatistiksel Araştırma Süreci ve Veriden Olasılığa temalarında verilen etkinliklerin YBT'ye göre dağılımı nasıldır?

1. 6. sınıf matematik ders kitabındaki İstatistiksel Araştırma Süreci Teması etkinliklerinin bilişsel süreç ve bilgi boyutu açısından dağılımı nasıldır?
2. 6. sınıf matematik ders kitabındaki veriden olasılığa teması etkinliklerinin bilişsel süreç ve bilgi boyutu açısından dağılımı nasıldır?

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, verilerin toplanması, verilerin analizi ve örnek kodlamalara ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

2.1. Araştırma Modeli

6. sınıf matematik ders kitabındaki etkinliklerin YBT'ye göre incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada nitel araştırma paradigmalarından olan doküman incelemesi kullanılmıştır. Nitel araştırmalar, zengin betimlemeler ve tümevarım yöntemleri kullanılarak verilerin doğrudan toplandığı çalışmalardır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2019; Franekel ve Wallen, 2006). Doküman anlizi ise bir çalışma ile ilgili olan kayıt ve belgeleri toplayarak belirli norm veya sisteme göre kodlayıp inceleme işlemidir (Çepni, 2009).

2.2. Veri Toplama Süreci

2025-2026 eğitim-öğretim yılında okutulan 6. sınıf matematik ders kitabı; 'İstatistiksel Araştırma Süreci' ve 'Veriden Olasılığa' temalarına ait etkinliklerin incelenmesi amacıyla; Millî

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Eğitim Bakanlığı'nın resmi internet sitesi üzerinden dijital ortamda temin edilmiştir. Ders kitabında İstatistiksel Araştırma Süreci temasında 38 ana etkinlik ve her etkinliğin alt soruları ile birlikte toplam 130 etkinlik bulunmaktadır. Veriden olasılığa temasında ise 4 ana etkinlik ve her etkinliğin alt soruları ile birlikte toplam 16 etkinlik bulunmaktadır. Böylece toplam 146 etkinlik YBT'ye göre incelenmiştir.

2.3. Verilerin Analizi

Nitel araştırma deseniyle yürütülen bu çalışmada veriler, betimsel analiz tekniğiyle çözümlenmiştir. Betimsel analiz, verilerin önceden belirlenmiş bir kavramsal çerçeveye göre sınıflandırılmasına olanak tanıyan tümdengelimli bir yaklaşımı temel almaktadır (Çepni, 2018; Hatch, 2002). Bu doğrultuda, ders kitabından elde edilen veriler YBT çerçevesinde sınıflandırılmış; belirlenen bu kategorilerin frekans ve yüzde dağılımlarını hesaplamak amacıyla JASP (Version 0.19.1) istatistik yazılımından yararlanılmıştır. Böylece nitel bulgular, betimsel istatistik araçlarıyla desteklenerek sayısallaştırılmıştır Araştırmanın analiz sürecinde güvenirliği sağlamak amacıyla, elde edilen veriler ilk olarak araştırmacıların biri tarafından kodlanmıştır. Ardından, kodlamaların tutarlılığını test etmek amacıyla veriler matematik eğitimi alanında uzman bir akademisyenin incelemesine sunulmuş ve bağımsız bir değerlendirme yapılması sağlanmıştır. Araştırmacı ve alan uzmanı arasındaki kodlama benzerliğini belirlemek için Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen güvenirlik formülü kullanılmış ve uyuşum yüzdesi %98 olarak hesaplanmıştır. %80 ve üzeri olan uyuşum oranları alan yazında güvenilir kabul edildiğinden (Miles & Huberman, 1994), analiz sürecinin yüksek düzeyde tutarlılık gösterdiği tespit edilmiştir. Değerlendirme sırasında üzerinde uzlaşılamayan maddeler tekrar gözden geçirilerek fikir birliğine varılmış ve analizlere son şekli verilmiştir. Kitaplardaki etkinliklerin YBT'ye göre hangi basamakta olduğunu belirlemek amacıyla araştırmacılar Anderson ve Krathwohl (2001) tarafından geliştirilen "Bir Hedefin Sınıflama Tablosunda Sınıflandırılması" tablosu kullanılmıştır.

Öğrenme çıktılarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre sınıflandırılmasında yararlanılan tablolar, Şekil 1 ve Şekil 2'de gösterilmektedir.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

ANA VE ALT GRUPLAR	ÖRNEKLER
A. OLGUSAL BİLGİ **Bir konu alanını tanımış, o alandaki problemleri çözebilen bir öğrencinin bilmesi zorunlu olan temel öğeler**	
AA. Terimlerin bilgisi	Teknik terimler, müzik simgeleri
AB. Özel ayrıntı ve öğelerin bilgisi	Başlıca doğal kaynaklar, güvenilir bilgi kaynakları
B. KAVRAMSAL BİLGİ **Geniş bir yapının temel öğeleri arasında bulunan ve bu yapıyı oluşturan öğelerin birlikte hareket etmesini sağlayan ilişkiler**	
BA. Sınıflamalar ve sınıfların bilgisi	Jeolojik zamanlar, işletmelerde mülkiyet şekilleri
BB. İlkeler ve genellemelerin bilgisi	Pisagor teoremi, arz ve talep kanunu
BC. Kuram, model ve yapıların bilgisi	Evrim kuramı, parlamentonun yapısı
C. İŞLEMSEL BİLGİ **Bir şeyin nasıl yapılacağı, araştırma yöntemleri; beceri, algoritma, teknik ve yöntemlerden nasıl yararlanılacağına ilişkin ölçütler**	
CA. Alana özel beceri ve algoritmaların bilgisi	Suluboya resimde yararlanılan beceriler, tamsayılarda bölme algoritması
CB. Alana özel teknik ve yöntemlerin bilgisi	Görüşme teknikleri, bilimsel yöntem
CC. Uygun yöntemlerin hangi durumlarda kullanılacağının belirlenmesine ilişkin ölçütlerin bilgisi	Newton'un ikinci yasasına dayalı bir işlemden ne zaman, hangi durumda yararlanılacağının belirlenmesine ilişkin ölçütler; işletme maliyetlerini tahmin etmek için belli bir yöntemden yararlanılıp yararlanılamayacağına karar verme ile ilgili ölçütler
D. ÜSTBİLİŞSEL BİLGİ **Genelde bilişle ilgili bilgi, kişinin kendi bilişinin farkında ve onunla ilgili bilgi sahibi olması**	
DA. Stratejik bilgi	Ders kitabında verilen şekliyle bir konu alanı bölümünün (ünite) yapısını ortaya koyarken yararlanılabilecek araçlardan biri olan ana hatların belirlenmesi ile ilgili bilgi; çeşitli öğrenme stratejilerinden yararlanma yolları ile ilgili bilgi
DB. Uygun bağlam ve koşullarla ilgili olanlar da dahil olmak üzere, bilişsel görevlerle ilgili bilgi	Belli öğretmenlerin öğrencilerine uygulayabilecekleri test çeşitleri hakkında bilgi, değişik görevlerin gerektirebileceği bilişsel hazırlıklar
DC. Kendi kendisi hakkında bilgi	Bir düşün yazısını (makale) eleştirebilmek bir güç, bir düşün yazısı (makale) yazabilmek ise bir zayıflık göstergesidir; kişinin kendi bilgi düzeyinden haberdar olması

Görsel 1. Bilgi Birikimi Boyutundaki Ana ve Alt Gruplar. "Öğrenme, Öğretim ve Değerlendirme ile İlgili Bir Sınıflama", (Anderson vd., 2014).

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

BİLİŞSEL SÜREÇ GRUPLARI	BİLİŞSEL SÜREÇLER VE ÖRNEKLERİ
1. HATIRLAMA	**Uzun süreli bellekte ilişkili bilgiye erişilmesi**
1.1 Tanıma	Örnek: ABD tarihindeki önemli olayların tarihlerini tanıma
1.2 Hatırlama	Örnek: ABD tarihindeki önemli olayların tarihlerini hatırlama
2. ANLAMA	**Sözlü, yazılı veya grafik biçimlerde olabilen öğretimle ilgili iletilerden anlam oluşturma**
2.1 Yorumlama	Örnek: Önemli konuşma ve dokümanları değişik bir ifadeyle söyleme
2.2 Örneklendirme	Örnek: Çeşitli yağlıboya resim stillerine örnekler verme
2.3 Sınıflama	Örnek: Gözlenen veya betimlenen ruh hastalıklarını sınıflama
2.4 Özetleme	Örnek: Video kaydında verilen olayların özetini yazma
2.5 Sonuç çıkarma	Örnek: Yabancı dil öğrenirken dilin kurallarını örneklerinden çıkarma
2.6 Karşılaştırma	Örnek: Tarihsel olayları çağdaş durumlarla karşılaştırma
2.7 Açıklama	Örnek: Fransa'daki önemli 18. yüzyıl olaylarının nedenlerini açıklama
3. UYGULAMA	**İşlem yolunu verilen durumda icra etme veya kullanma**
3.1 Yapma	Örnek: Çok basamaklı bir tamsayıyı başka bir çok basamaklı tamsayıya bölme
3.2 Yararlanma	Örnek: Newton'un 2. yasasının hangi durumlarda geçerli olduğunu belirleme
4. ÇÖZÜMLEME	**Materyali onu oluşturan parçalara ayırma ve parçaların birbiri ve materyalin bütünü ile ilişkilerini belirleme**
4.1 Ayrıştırma	Örnek: Bir matematik problemindeki gerekli ve gereksiz sayıları ayırma
4.2 Örgütleme	Örnek: Tarihsel bir anlatımdaki kanıtları belli bir açıklamayı destekleyen ve desteklemeyen kanıtlar olarak sınıflama
4.3 İrdeleme	Örnek: Tarihsel bakış açısından yararlanarak bir makale yazarının görüşünü belirleme
5. DEĞERLENDİRME	**Ölçütler ve standartlara dayalı yargılara ulaşma**
5.1 Denetleme	Örnek: Bilim adamının görüşünün gözlemlerinden hareketle ulaşılabilecek bir görüş olup olmağını belirleme
5.2 Eleştirme	Örnek: İki yöntemden hangisinin, verilen problemi çözmek için en uygun olduğunu ortaya koyma
6. YARATMA	**Öğeleri uyumlu bir şekilde bir araya getirerek yeni, özgün bir ürün oluşturma**
6.1 Oluşturma	Örnek: Gözlenen şekliyle bir olay veya durumu açıklayıcı bir denence (hipotez) ortaya koyma
6.2 Planlama	Örnek: Verilen tarihi konu ile ilgili bir araştırma raporu planlama
6.3 Üretme	Örnek: Belli canlı türleri için belli amaçlara uygun olacak yaşam birlikleri (habitat) oluşturma

Görsel 2. Bilgi Bilişsel Süreçler Boyutundaki Ana ve Alt Gruplar. "Öğrenme, Öğretim ve Değerlendirme ile İlgili Bir Sınıflama", (Anderson vd., 2014).

3. BULGULAR

Bu bölümde ilgili kitap bölümlerinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

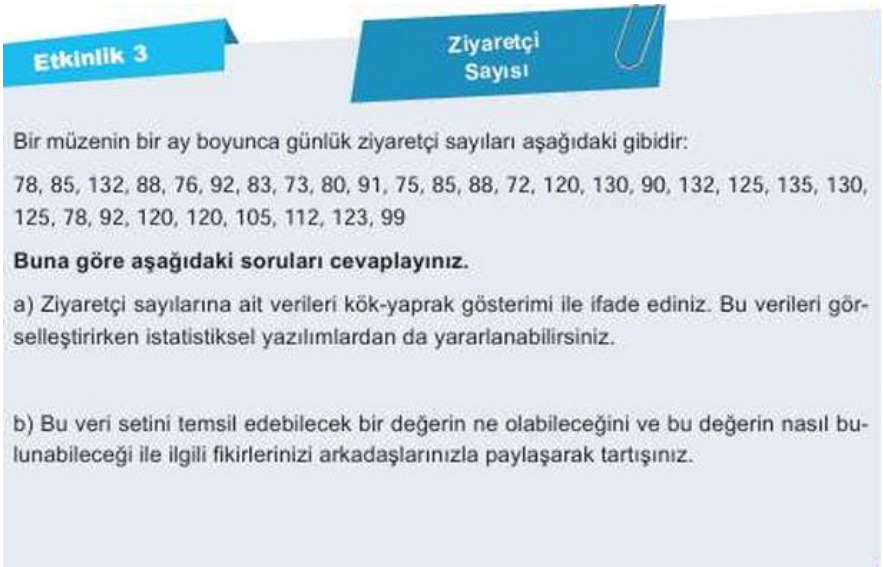
Çizelge 1. 6. Sınıf Matematik Ders Kitabındaki İstatistiksel Araştırma Süreci Teması Etkinliklerinin YBT Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikleri

Bilişsel Süreç/ Bilgi Boyutu	Olgusal	Kavramsal	İşlemsel	Üstbilişsel	Toplam	Yüzde (%)
Hatırlama	0	0	0	0	0	0
Anlama	0	15	0	0	15	11.5
Uygulama	0	7	7	0	14	10.8
Çözümleme	0	17	8	5	30	23.1
Değerlendirme	0	18	0	34	52	40.0
Yaratma	0	2	6	11	19	14.6
Toplam	0	59	21	50	130	
Yüzde (%)	0	45.4	16.2	38.5		

Çizelge 1 incelendiğinde, İstatistiksel Araştırma Süreci temasında yer alan 130 etkinliğin YBT boyutlarına göre dağılımı görülmektedir. Bilgi boyutu açısından yapılan analizde; etkinliklerin en fazla kavramsal bilgi düzeyinde (f=59) yoğunlaştığı, bunu üstbilişsel bilgi (f=50) ve işlemsel bilgi (f=21) düzeylerinin takip ettiği belirlenmiştir. Olgusal bilgi düzeyinde ise herhangi bir etkinliğe rastlanmamıştır.

Bilişsel süreç boyutu verilerine bakıldığında; en fazla değerlendirme basamağında (f=52) olduğu görülmektedir. Diğer etkinliklerin ise sırasıyla çözümleme (f=30), yaratma (f=19), anlama (f=15) ve uygulama (f=14) basamaklarında yer aldığı tespit edilmiştir. Hatırlama basamağına ait bir etkinlik ise saptanmamıştır. Bu bulgular, ilgili temadaki etkinliklerin ağırlıklı olarak üst düzey düşünme becerilerini (değerlendirme ve çözümleme) gerektiren bir yapıda olduğunu göstermektedir.

Yapılan çalışma sonucunda YBT'nin bilişsel süreç ve bilgi birikimi seviyelerinde yer alan İstatistiksel Araştırma Süreci teması etkinliklerinden bir örnek aşağıda verilmiştir:


Etkinlik 3

Ziyaretçi Sayısı

Bir müzenin bir ay boyunca günlük ziyaretçi sayıları aşağıdaki gibidir:

78, 85, 132, 88, 76, 92, 83, 73, 80, 91, 75, 85, 88, 72, 120, 130, 90, 132, 125, 135, 130, 125, 78, 92, 120, 120, 105, 112, 123, 99

Buna göre aşağıdaki soruları cevaplayınız.

a) Ziyaretçi sayılarına ait verileri kök-yaprak gösterimi ile ifade ediniz. Bu verileri görselleştirirken istatistiksel yazılımlardan da yararlanabilirsiniz.

b) Bu veri setini temsil edebilecek bir değerin ne olabileceğini ve bu değerin nasıl bulunabileceği ile ilgili fikirlerinizi arkadaşlarınızla paylaşarak tartışınız.

Görsel 3. YBT'nin Bilişsel Süreç ve Bilgi Birikimi Seviyesi İçin Örnek

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

İstatistiksel Araştırma Süreci temasında bulunan bu etkinliğin (a) şıkkında öğrencilerden bir yöntemi kullanma veya veriyi belirli bir formata dökme eylemleri, taksonomideki bir metodu yeni bir duruma aktarma kriteri gereği doğrudan uygulama basamağına girmektedir. Bu süreçte öğrencinin, verileri kök-yaprak diyagramına dönüştürmek için belirli bir algoritmayı sistematik olarak takip etmesi, görevin bilgi boyutunu işlemsel düzeyde tutmaktadır. Etkinliğin (b) şıkkında ise öğrencinin veri setini temsil edecek en uygun değeri saptamak için veriler arasındaki yapısal ilişkileri çözümlemesi, süreci bir bütünü parçalarına ayırma niteliği taşıyan analiz basamağına taşımaktadır. Öğrencinin bu seçim sırasında hangi istatistiksel stratejinin neden daha etkili olduğunu arkadaşlarıyla tartışması ve kendi düşünme süreçlerini yansıtması ise, çalışmanın bilişsel derinliğini üstbilişsel bilgi boyutuna ulaştırmaktadır.

Çizelge 2. 6. Sınıf Matematik Ders Kitabındaki Veriden Olasılığa Teması Etkinliklerinin YBT Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikleri

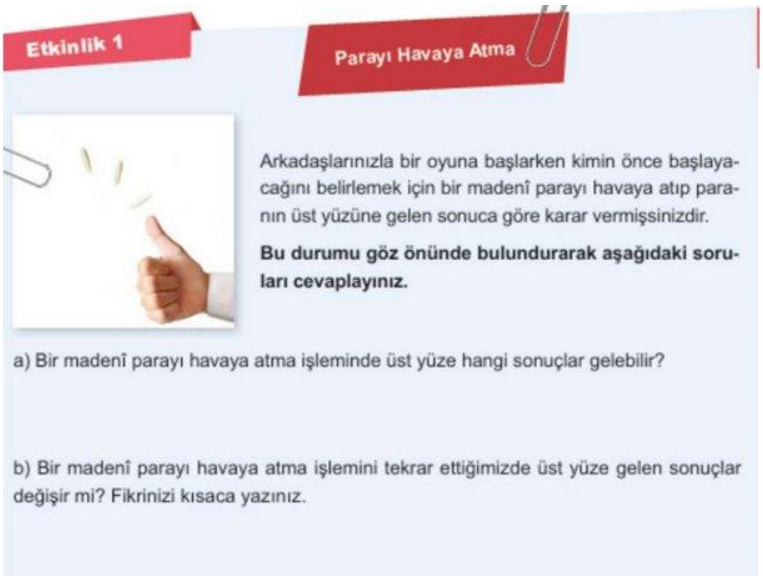
Bilişsel Süreç / Bilgi Boyutu	Olgusal	Kavramsal	İşlemsel	Üstbilişsel	Toplam	Yüzde (%)
Hatırlama	1	0	0	0	1	6.3
Anlama	0	3	0	0	3	18.8
Uygulama	0	0	6	0	6	37.5
Çözümleme	0	1	0	0	1	6.3
Değerlendirme	0	3	0	1	4	25.0
Yaratma	0	1	0	0	1	6.3
Toplam	1	8	6	1	16	
Yüzde (%)	6.3	50.0	37.5	6.3		

Çizelge 2 incelendiğinde, Veriden Olasılığa temasında yer alan toplam 16 etkinliğin YBT'ye göre dağılımı görülmektedir. Bilgi boyutu verileri analiz edildiğinde; etkinliklerin yarısının kavramsal bilgi düzeyinde (f=8) yer aldığı, bunu işlemsel bilgi (f=6) düzeyindeki etkinliklerin takip ettiği saptanmıştır. Olgusal ve üstbilişsel bilgi boyutlarında ise yalnızca birer (f=1) etkinliğe rastlanmıştır.

Bilişsel süreç boyutu açısından yapılan değerlendirmede; etkinliklerin en yüksek oranda uygulama basamağında (f=6) yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Bunu sırasıyla değerlendirme (f=4) ve anlama (f=3) basamakları izlemektedir. Hatırlama, çözümleme ve yaratma basamaklarında ise sınırlı sayıda (f=1) etkinlik yer almaktadır. Bu veriler, veriden olasılığa temasındaki etkinliklerin ağırlıklı olarak öğrenilen kavramların pratik edilmesi ve işlemsel süreçlerin yürütülmesi (uygulama) üzerine kurgulandığını ortaya koymaktadır.

Yapılan çalışma sonucunda YBT'nin bilişsel süreç ve bilgi birikimi seviyelerinde yer alan Veriden Olasılığa teması etkinliklerinden bir örnek aşağıda verilmiştir:

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4



Görsel 4. YBT'nin Bilişsel Süreç ve Bilgi Birikimi Seviyesi İçin Örnek

Veriden Olasılığa temasında bulunan bu etkinliğin (a) şıkkında bir madenî paranın olası sonuçlarını (yazı/tura) listelemeyi gerektirdiği için bilgi boyutunda olgusal bilgi, bilişsel süreç boyutunda ise temel bilgilerin geri çağrıldığı hatırlama basamağında yer alırken; (b) şıkkı, deneme tekrarlandığında sonuçların değişip değişmeyeceğine dair bir öngörü ve neden-sonuç ilişkisi kurmayı beklediği için olasılık kavramına dair ilkelerin kavranmasını temsil eden kavramsal bilgi boyutunda ve öğrencinin durumu kendi cümleleriyle anlamlandırdığı anlama basamağında değerlendirilir.

İncelenen her iki temaya ait bulgular genel olarak değerlendirildiğinde; bilgi boyutu açısından her iki ünitede de en yüksek yoğunluğun kavramsal bilgi düzeyinde olduğu saptanmıştır. Bilişsel süreçler açısından ise temalar arasında belirgin bir farklılaşma görülmektedir: İstatistiksel Araştırma Süreci temasındaki etkinliklerin kavramsal bilginin yanı sıra üst düzey bilişsel süreçlerde (değerlendirme ve çözümleme) ve üstbilişsel bilgi boyutunda da önemli bir dağılım sergilediği; buna karşın Veriden Olasılığa temasındaki etkinliklerin daha çok alt düzey bilişsel süreçlerde (uygulama ve anlama) ve işlemsel bilgi boyutunda toplandığı görülmektedir.

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmada kaynak olarak MEB'e ait ortaokul 6. sınıf matematik ders kitabındaki İstatistiksel Araştırma Süreci ve Veriden Olasılığa temalarında bulunan etkinlikler incelenmiştir. Bu kitapta Veriden Olasılığa temasında bulunan 16 etkinliğin tamamı ve İstatistiksel Araştırma Süreci temasında bulunan 130 etkinliğin tamamı olmak üzere toplam 146 etkinlik değerlendirmeye alınmıştır. İstatistiksel Araştırma Süreci temasında bulunan etkinlikler incelendiğinde en çok etkinliğin değerlendirme bilişsel süreç düzeyi ve kavramsal bilgi boyutunda olduğu görülmektedir. En az sayıda etkinliğin ise hatırlama bilişsel süreç düzeyi ve olgusal bilgi boyutunda olduğu görülmektedir. Bu temada bulunan etkinliklerin büyük bir kısmı üst düzey düşünme basamaklarında yer almıştır. Bilgi (2025) 'in Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile birlikte güncellenen 5. sınıf matematik kitabı incelemesinde ise ilgili temada

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

soruların en çok hatırlama bilişsel süreç düzeyi ve kavramsal bilgi boyutunda olduğu görülmüştür. Nitekim Bilgi (2025) 'in bu çalışmadaki sonucu, bilişsel süreç düzeyleri açısından yaptığımız çalışmadan elde edilen sonuç ile örtüşmemekle birlikte bilgisel birikim boyutu ile paralellik göstermektedir.

Veriden Olasılığa temasında bulunan etkinlikler incelendiğinde ise en çok etkinliğin uygulama bilişsel süreç düzeyinde ve kavramsal bilgi boyutunda olduğu görülmektedir. En az etkinliğin ise hatırlama, çözümleme ve yaratma bilişsel süreç düzeyinde ve bilgi boyutu açısından ise olgusal ve üstbilişsel bilgi boyutunda olduğu görülmektedir. Bu temada bulunan etkinliklerin büyük bir kısmı alt düzey düşünme basamaklarında yer almıştır. Bu sonuçlar Bilgi (2025) 'in yapmış olduğu çalışma ile nispeten paralellik göstermektedir. Nitekim, Bilgi (2025) çalışmasında Veriden Olasılığa temasında bulunan etkinliklerin en çok kavramsal bilgi boyutunda olduğu görülmüş; üstbilişsel bilgi basamağına ait soru görülmemiştir. Benzer şekilde Ardahanlı (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, 2013 ile 2017 yılları arasındaki sekizinci sınıf matematik yazılıları ve TEOG sınav soruları Yenilenmiş Bloom Taksonomisi (YBT) çerçevesinde analiz edilmiştir. Söz konusu inceleme neticesinde, merkezi sınav sorularının neredeyse tamamının uygulama basamağına odaklandığı, üst düzey zihinsel becerileri ölçen sorulara ise yer verilmediği saptanmıştır.

6. sınıf matematik ders kitabında yer alan İstatistiksel Araştırma Süreci ve Veriden Olasılığa temalarındaki etkinliklerinin YBT'ye göre incelenmesi sonucunda hatırlama bilişsel süreç basamağına ait etkinliklerin sadece veriden olasılığa temasında olduğu; çözümleme, değerlendirme ve yaratma bilişsel süreç basamaklarında bulunan etkinliklerin çoğunun ise İstatistiksel Araştırma Süreci temasında olduğu tespit edilmiştir.

Yenilenmiş Bloom Taksonomisi (YBT), öğrenci gelişimini destekleyen hiyerarşik bir yapı sunar. Bu hiyerarşideki herhangi bir basamağın sorularda ihmal edilmesi, öğrencilerin ilgili bilişsel beceriyi kazanamamasına yol açabilir. Örneğin; hatırlama aşamasında bilgiyi fark etme, anlama düzeyinde anlamlandırma veya uygulama basamağında işlem yürütme becerilerinde eksiklikler oluşabilir. İlgili düzeyde soru bulunmaması öğrenme sonucunda eksiklik oluşturabilir.

Bu çalışmada 6. sınıf matematik ders kitabında yer alan İstatistiksel Araştırma Süreci ve Veriden Olasılığa temalarındaki etkinliklerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi (YBT) düzeylerine göre dengeli bir dağılım göstermediği saptanmıştır. Bazı sınıf seviyelerinde belirli bilişsel basamaklara yönelik etkinliğe yer verilmediği gözlemlenmiştir. Bu dağılımın dengeli yapılmamış olması öğrencilerin bilişsel gelişim sürecini olumsuz şekilde etkileyebilmektedir. (Demiral ve Yenilmez, 2023)

Çalışmadan çıkan sonuçlardan hareketle aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- İstatistiksel araştırma süreci temasında olgusal bilgi boyutu ve hatırlama düzeyinde hiç etkinlik tespit edilememiştir. Bu sebeple MEB ders kitabı yazarlarının, etkinlik hazırlarken YBT'nin tüm basamaklarını göz önünde bulundurması önerilebilir.
- Çalışmada yalnızca 2025-2026 yılında MEB'e bağlı okullarda okutulan 6. Sınıf matematik ders kitabında yer alan İstatistiksel Araştırma Süreci ve Veriden Olasılığa

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

temaları YBT'ye göre incelenmiştir. Bu inceleme 6. sınıf matematik ders kitabının tüm temaları için yapılabilir.

- Yenilenen 6. sınıf matematik ders kitabındaki etkinlikler farklı taksonomilere göre de incelenerek karşılaştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

1. Altun, M. (1998). *Matematik öğretimi: Bursa ilköğretim okulu matematik dersi 1-5. Sınıflar (2005) öğretimi programı*. MEB Yayınları.

2. Altun, M. (2016). *Ortaokullarda (5, 6, 7 ve 8. sınıflarda) matematik öğretimi* (12. baskı). Aktüel Yayınları.

3. Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Raths, J., & Wittrock, M. C. (2014). *Öğrenme öğretim ve değerlendirme ile ilgili bir sınıflama* (D. A. Özçelik, Çev.). Pegem Yayıncılık.

4. Ardahanlı, Ö. (2018). *TEOG sınavı matematik soruları ile 8. sınıf matematik yazılı sınav sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisi'ne göre incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.

5. Bilgi, H. (2025). *5. sınıf matematik ders kitabı sorularının öğrenme çıktıları ile ilişkisi ve yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi* (Tez No. 928279) [Yüksek lisans tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

6. Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2019). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (26. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.

7. Çepni, S. (2009). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş* (4. baskı). Celepler Matbaacılık.

8. Çepni, S. (2018). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş* (8. baskı). Celepler Matbaacılık.

9. Demiral, B. T., & Yenilmez, K. (2023). Ortaokul matematik ders kitaplarındaki geometri ve ölçme öğrenme alanı etkinlik ve problemlerinin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Journal of Interdisciplinary Education: Theory and Practice, 5*(1), 51-71.

10. Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education* (6th ed.). McGraw-Hill.

11. Franklin, C., Kader, G., Mewborn, D., Moreno, J., Peck, R., Perry, M., & Scheaffer, R. (2007). *Guidelines for assessment and instruction in statistics education (GAISE) report*. American Statistical Association.

12. Gal, I. (2002). Adults' statistical literacy: Meanings, components, responsibilities. *International Statistical Review, 70*(1), 1-25.

13. Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. State University of New York Press.

14. Keleş, E., & Çepni, S. (2006). Beyin ve öğrenme. *Journal of Turkish Science Education, 3*(2), 66-82.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

15. Millî Eğitim Bakanlığı. (2025). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu matematik 6. sınıf ders kitabı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

16. Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage

17. Türk Dil Kurumu. (2005). *Türkçe sözlük* (10. baskı). TDK Yayınları.

18. Usluoğlu, B. (2020). *İlkokul 3. ve 4. sınıf matematik ders kitaplarındaki etkinliklerin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi* (Tez No. 628643) [Yüksek lisans tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

İLKÖĞRETİM MATEMATİK ÖĞRETMEN ADAYLARININ MATEMATİK EĞİTİMİ DERSLERİNE YÖNELİK TUTUMLARI İLE TEKNOLOJİK PEDAGOJİK ALAN BİLGİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

THE RELATIONSHIP BETWEEN PRE-SERVICE ELEMENTARY MATHEMATICS TEACHERS' ATTITUDES TOWARD MATHEMATICS EDUCATION COURSES AND THEIR TECHNOLOGICAL PEDAGOGICAL CONTENT KNOWLEDGE

Yüksek Lisans Öğrencisi Nuray Büşra KÖR

Amasya Üniversitesi/Fen Bilimleri Enstitüsü,

nubusray@gmail.com- ORCID ID: 0009-0004-7289-2631

Dr. Öğretim Üyesi Beyda TOPAN

Amasya Üniversitesi/Fen Bilimleri Enstitüsü,

beyda.topan@amasya.edu.tr- ORCID ID: 000-0001-6680-2450

ÖZET

Dünya üzerinde her geçen gün teknoloji alanındaki gelişmeler artarken eğitim alanında hem öğrencilerin hem öğretmenlerin gelişmeleri takip etmesi beklenmektedir. Bu konuda öğretmenlerin teknolojik olarak alan bilgilerini geliştirmeleri önemli bir yer tutmaktadır. Bu bilgilerin uygulanması için öğrencilerin ve öğretmenlerin istek ve motivasyonlarının da yüksek olması beklenmektedir. Böylece matematiğe karşı sadece bilişsel bir başarı değil aynı zamanda tutum ve görüşlerin de önemli olduğunu ortaya koyulmaktadır. Bu araştırmanın temel amacı, ilköğretim matematik öğretmen adaylarının matematik eğitimi derslerine yönelik tutumları ile teknolojik pedagojik alan bilgilerini çeşitli değişkenler açısından incelemek ve bu iki değişken arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma grubu, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında bir devlet üniversitesinin ilköğretim matematik öğretmenliği programının üçüncü ve dördüncü sınıfında öğrenim gören 60 (44 kadın, 16 erkek) öğretmen adayından oluşmaktadır. Öğretmen adaylarının sınıf seviyesi seçilirken matematik eğitimi derslerini almış olmaları göz önünde bulundurulmuştur. Veri toplama aracı olarak Türker (2008) tarafından geliştirilen "Matematik Eğitimi Derslerine Yönelik Tutum Ölçeği" ve Önal (2016) tarafından geliştirilen "Matematik için Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeği" kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde bağımsız gruplar t testi ve Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda, ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının matematik eğitimi derslerine yönelik tutumlarının olumlu, teknolojik pedagojik alan bilgilerinin ise iyi düzeyde olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının matematik eğitimi derslerine yönelik tutum ve teknolojik pedagojik alan bilgilerine

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

ilişkin puanlarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve mezun olunan lise türü değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Matematik eğitimi, Tutum, TPAB, Öğretmen adayları.

ABSTRACT

As technological advancements continue to grow worldwide, both students and teachers are expected to keep pace with these developments. In this regard, it is crucial for teachers to enhance their technological subject knowledge. For the effective use of this knowledge, students and teachers are also expected to demonstrate high levels of interest and motivation. This highlights that success in mathematics depends not only on cognitive achievement but also on attitudes and perspectives. The aim of this study is to examine the attitudes of pre-service elementary mathematics teachers toward mathematics education courses and their perceptions of technological pedagogical content knowledge (TPACK) in terms of various variables, and to reveal the relationship between these two variables. The study employed the correlational survey model, one of the quantitative research methods. The study group consisted of 60 pre-service teachers (44 females and 16 males) enrolled in the third and fourth years of the elementary mathematics education program at a state university during the 2024–2025 academic year. The pre-service teachers were selected considering the mathematics education courses they had taken. Data were collected using the "Attitude Scale Toward Mathematics Education Courses" (Türker, 2008) and the "Technological Pedagogical Content Knowledge Scale for Mathematics" (Önal, 2016). The collected data were analyzed using independent samples t-tests and Pearson correlation analyses. The results indicated that pre-service elementary mathematics teachers had positive attitudes toward mathematics education courses and perceived their TPACK to be at a good level. It was determined that there was no statistically significant difference in the scores regarding the attitudes toward mathematics education courses and the perceptions of TPACK among pre-service teachers based on the variables of gender, grade level, and type of high school attended.

Keywords: Mathematics education, TPACK, Pre-service teachers, Attitude.

1.GİRİŞ

Günümüzde teknoloji ve yapay zekâ hızla gelişmektedir**.** Gelişen teknoloji ile bilgi birikimi de hızla artmaktadır. Nitelikli insan gücüyle aktarılan bilgi birikiminin değişen ve gelişen teknolojik koşullarla birlikte aktarım şekli ve hızı da değişmektedir. Yaşanılmakta olan bu evrimin eğitim sistemini de etkilemesi kaçınılmaz ve doğaldır. Eğitimde teknolojinin kullanılmasıyla nitelikli bilgiye erişim kolaylaşmış ve etkileşimli hale gelmiştir. Bu sayede öğretim sürecinde zaman ve maliyetten tasarruf sağlanarak bütün öğrenciler için bireysel farklılıkların dikkate alındığı daha etkili bir eğitimin gerçekleştirilebileceği düşünülmektedir (Fletcher, 2003). Bu dönüşümün merkezinde yer alan matematik eğitiminin ise soyut kavramların somutlaştırılması ve görselleştirilmesi açısından teknolojinin sunduğu imkânlara

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

en çok ihtiyaç duyan alanlardan biri olduğu söylenebilir. Bu alanda karşımıza çıkan kavramlardan birisi teknolojik pedagojik alan bilgisidir (TPAB).

TPAB, çeşitli teknolojileri kullanarak içeriğin nasıl öğretileceğinin anlaşılmasını ve önceki deneyimleri iyileştirmek ve bu süreci daha yüksek bir düzeye çıkarmak için içeriğe uygun teknoloji ve pedagojiyi kullanabilmeyi ifade eder (Mishra & Kohler, 2006, s. 1017).

Öğretmenlerin hizmet öncesinde aldıkları eğitimin nitelikli öğretmen olabilmeleri açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu süreçte aldıkları derslerde bilginin sadece bilişsel boyutu değil duyuşsal boyutu da ön plana çıkmaktadır. Duyuşsal boyutta tutum, öğrenmede ve öğretmede son derece önemlidir. Fishbein ve Ajzen (1975) tutumu; bir bireye, bir cisme bir kuruma ve bir olaya istekli ya da isteksiz olacak şekilde yanıt verme yeteneği olarak tanımlar (Tavşancıl, 2005). Diğer taraftan, öğretmenlerin nitelikli bir şekilde ders işleyebilmeleri için teknolojiden yararlanma konusunda kendilerini geliştirmeleri gerekmektedir (Ertmer, 2005; Mishra & Koehler, 2006). Bunun ilk adımlarının da hizmet içi eğitim sürecinde atıldığı düşünülürse, öğretmen adaylarının teknoloji ile matematik entegrasyonunu öğrenebilecekleri matematik eğitimi derslerinin etkili bir şeklide verilmesinin önem arz ettiği söylenebilir. Birçok öğretmen adayı teknolojiyi aktif olarak kullansa da kendilerine uygulanan geleneksel öğrenme metotlarından ilhamla matematik eğitimi derslerinde teknoloji kullanımına yönelik tutumları tartışma konusudur (Ertmer, 2005; Lortie, 1975; Niess, 2005). Buradan hareketle mevcut çalışmada, ilköğretim matematik öğretmen adaylarının matematik eğitimi derslerine yönelik tutumları ile TPAB arasındaki ilişkiyi ortaya koymak ve bu iki değişkeni cinsiyet, sınıf düzeyi ve mezun olunan lise türü açısından incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın temel problem cümlesi, "İlköğretim matematik öğretmen adaylarının matematik eğitimi derslerine yönelik tutumları ile TPAB arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" şeklinde belirlenmiştir. Bu kapsamda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. İlköğretim matematik öğretmen adaylarının matematik eğitimi derslerine yönelik tutum düzeyi nedir?
2. İlköğretim matematik öğretmen adaylarının TPAB düzeyi nedir?
3. İlköğretim matematik öğretmen adaylarının cinsiyete göre matematik eğitimi derslerine yönelik tutumları arasında farklılık var mıdır?
4. İlköğretim matematik öğretmen adaylarının sınıf düzeyine göre matematik eğitimi derslerine yönelik tutumları arasında farklılık var mıdır?
5. İlköğretim matematik öğretmen adaylarının mezun olunan lise türüne göre matematik eğitimi derslerine yönelik tutumları arasında farklılık var mıdır?
6. İlköğretim matematik öğretmen adaylarının cinsiyete göre TPAB arasında farklılık var mıdır?
7. İlköğretim matematik öğretmen adaylarının sınıf düzeyine göre TPAB arasında farklılık var mıdır?

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

8. İlköğretim matematik öğretmen adaylarının mezun olunan lise türüne göre TPAB arasında farklılık var mıdır?
9. İlköğretim matematik öğretmen adaylarının matematik eğitimi derslerine yönelik tutumları ve TPAB arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2. YÖNTEM

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu model iki veya daha fazla değişken arasındaki etkileşimin (varsa) derecesini belirlemek için kullanılır (Karasar, 2015). Mevcut çalışmada ilköğretim matematik öğretmen adaylarının matematik eğitimi derslerine yönelik tutumları ile TPAB'ları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amaçlandığından bu model tercih edilmiştir.

2.1. Araştırma Grubu

Araştırmaya 2025-2026 eğitim öğretim yılında bir devlet üniversitenin Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği programına kayıtlı üçüncü ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarından 60 kişi katılmıştır. Araştırmanın katılımcıları amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Üçüncü sınıftan itibaren öğretmen adaylarının matematik eğitimi derslerini almaya başlamalarından dolayı bu derslerin adayların tutumlarını etkilediği düşünülmüştür. Bu anlamda araştırma grubuna matematik eğitimi derslerini alan/almakta olan üçüncü ve dördüncü sınıfta öğretmen adayları dahil edilmiştir. Veriler güz dönemi sonunda toplandığından üçüncü sınıftaki adaylar 2, dördüncü sınıftakiler ise 4 matematik eğitimi dersi almışlardır. Çalışma gönüllülük ve isteklilik ilkesine bağlı olarak gerçekleştirilmiş, katılımcılardan gönüllü olduklarına dair onay alındıktan sonra veri toplanmıştır. Çalışma grubuna ait bazı demografik bilgiler Çizelge 1'de gösterilmiştir.

Çizelge 1.

Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler

Değişken	Parametre	f	%
Cinsiyet	Kadın	44	73,3
	Erkek	6	26,7
	Toplam	60	100
Sınıf Düzeyi	3.sınıf	31	51,7
	4.sınıf	29	48,3
	Toplam	60	100
Mezun olunan lise türü	Anadolu Lisesi	30	50
	Fen Lisesi	21	35
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	5	8,3
	Sosyal Bilimler Lisesi	3	5
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	1	1,7
	Toplam	60	100

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Çizelge 1'e göre araştırmaya katılan 60 öğretmen adayının %73,3'ü (n=44) kadın, %26,7'si (n=16) erkektir. Öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre dağılımı incelendiğinde; %51,7'sinin (n=31) 3. sınıf, %48,3'ünün (n=29) 4. sınıf olduğu görülmektedir. Katılımcıların %50'si Anadolu Lisesinden (n=30), %35'i Fen Lisesinden (n=21), %5,0'i Sosyal Bilimler Lisesi (n=3) ve %1,7'si Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinden (n=1) mezun olmuştur.

2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğretmen adaylarının matematik eğitimi derslerine yönelik tutumlarını belirlemek için Türker (2008) tarafından geliştirilmiş "Matematik Eğitimi Derslerine Yönelik Tutum Ölçeği", matematik eğitimi derslerine yönelik tutumlarını belirlemek için ise Önal (2016) tarafından geliştirilen "Matematik için Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeği (TPAB-mat)" kullanılmıştır. Araştırmada ilköğretim matematik öğretmen adaylarının bazı kişisel bilgilerini toplamak amacıyla da demografik bilgi formu kullanılmıştır.

Matematik Eğitimi Derslerine Yönelik Tutum Ölçeği (MEDYT): Beşli likert tipinde ve 18 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan maddelerin 12'si olumlu, 6'sı olumsuzdur. Olumlu maddeler "hiç katılmam" seçeneğinden başlamak üzere 1'den 5'e doğru; olumsuz maddeler ise "hiç katılmam" seçeneğinden başlamak üzere 5'ten 1'e doğru puanlanmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 18, en yüksek puan ise 90'dır. Türker (2008) tarafından MEDYT'nin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,928 olarak bulunmuşken bu çalışmada 0.898 olarak hesaplanmıştır.

Matematik için Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeği: Beşli likert tipinde ve 59 maddeden oluşmaktadır. Bu ölçekteki maddelerin tümü olumludur. TPAB'ı oluşturan alt faktörler ve maddelere ilişkin dağılım teknoloji bilgisinde 7 madde; pedagoji bilgisinde 11 madde; alan bilgisinde 9 madde; teknolojik pedagoji bilgisinde 6 madde; teknolojik alan bilgisinde 5 madde; pedagojik alan bilgisinde 7 madde; teknolojik pedagojik alan bilgisinde 9 madde; bağlam bilgisinde 5 madde olacak şekilde belirlenmiştir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 59, en yüksek puan ise 295'tir. Önal (2016) tarafından TPAB'ın Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,97 olarak hesaplanmışken bu çalışmada 0,966 olarak hesaplanmıştır.

Demografik Bilgi Formu: Öğretmen adaylarının cinsiyetlerini, sınıf düzeylerini ve mezun olunan lise türlerini belirlemek amacıyla uygulanmıştır.

2.3. Verilerin Analizi

Veri toplama araçları ile toplanan veriler ölçek özelliklerine göre puanlanıp kodlanarak dijital ortama aktarılmıştır. Araştırma analizleri JASP (v0.95.4) istatistik analiz programı ile yapılmıştır. İlk olarak verilere ilişkin betimsel istatistikleri hesaplanmış; daha sonra kullanılacak teste karar vermek için verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Elde edilen değerler Çizelge 2.de gösterilmiştir.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Çizelge 2.

Verilere ilişkin betimsel istatistikler ve normallik değerleri

Ölçekler	N	$\bar{X}$	Ss.	Çarpıklık	Basıklık	Shapiro-Wilk (p)
MEDYT	60	4,157	0,496	-0,444	-0,524	0,056
TPAB	60	3,702	0,436	-0,260	0,351	0,390

Çizelge 2 incelendiğinde, ilköğretim matematik öğretmen adaylarının MEDYT (4,157) ve TPAB ortalamalarının (3,702) birbirine yakın olduğu görülmektedir. İlköğretim matematik öğretmen adaylarının MEDYT ölçeğinden (Çarpıklık= -0,444, Basıklık= -0,524) ve TPAB-mat'dan(Çarpıklık= -0,260, Basıklık= 0,351) elde ettikleri çarpıklık ve basıklık puanlarının -1 ile 1 arasında değer aldığı ve ölçeklerden alınan puanların normal dağılıma uyduğu ve örneklem sayısının 30'dan büyük olduğu (N=60>30) görülmektedir (Büyüköztürk, 2002). Bununla birlikte, Shapiro-Wilk testi anlamlılık değerlerinin de (MEDYT için $p=0,056$; TPAB için $p=0,390$) $0,05$'ten büyük olması, puanların normal dağılım gösterdiğini desteklemektedir (Büyüköztürk, 2002) Bu nedenle istatistiksel tüm analizlerde parametrik testler tercih edilmiştir. Öğretmen adaylarının matematik eğitimi derslerine yönelik tutumları ile TPAB'ları sınıf düzeyleri, cinsiyetleri ve mezun olunan lise türlerine göre farklılığı ortaya koymak için bağımsız gruplar t testi uygulanmıştır. Katılımcıların mezun oldukları lise türü çeşidi ikiden fazladır fakat Mesleki ve Teknik Anadolu (n=1) ve Anadolu İmam Hatip (n=5) Liselerinden mezun olan öğrenci sayısının yeterli düzeyde bulunmaması; mezun olunan lise türü değişkenine ait istatistiksel analiz sonuçlarını etkileyeceği düşünüldüğünden analiz dışında tutulması uygun görülmüştür. Bunun yanında ilköğretim matematik öğretmen adaylarının matematik eğitimi derslerine yönelik tutumları ile TPAB'ları arasındaki ilişkiyi tespit etmek için Pearson Korelasyon analizi uygulanmıştır.

3. BULGULAR

Bu çalışmada, ilköğretim matematik öğretmen adaylarının matematik eğitimi derslerine yönelik tutumları ile TPAB arasındaki ilişkiyi ortaya koymak ve bu iki değişkeni cinsiyet, sınıf düzeyi ve mezun olunan lise türü açısından incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın bulguları ilgili alt problemler doğrultusunda sunulmuştur.

Araştırmanın birinci ve ikinci alt problemine ait bulgular Çizelge 3'te sunulmuştur.

Çizelge 3.

Matematik Eğitimi Derslerine Yönelik Tutum (MEDYT) ve Matematik İçin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) Ölçeklerine İlişkin Betimsel İstatistikler

	N	$\bar{X}$	***Max.***	***Min.***	***Ss.***
MEDYT	*60*	*4,157*	*5,000*	*3,000*	*0,496*
TPAB	*60*	*3,702*	*4,644*	*2,576*	*0,436*

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Çizelge 3'e göre ilköğretim matematik öğretmen adaylarının MEDYT ortalaması ($\bar{X}$ =4,15) incelendiğinde, adayların matematik eğitimi derslerine yönelik tutumlarının 'olumlu/çok olumlu' düzeyde olduğu görülmektedir. Benzer şekilde öğretmen adaylarının TPAB ortalaması da 'iyi/yüksek' düzeyde ($\bar{X}$ =3,70) hesaplanmıştır.

Araştırmanın üçüncü ve altıncı alt problemine ait bulgular Çizelge 4'te sunulmuştur.

Çizelge 4.

Matematik Eğitimi Derslerine Yönelik Tutum (MEDYT) ve Matematik İçin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) Ölçeklerine İlişkin T-Testi Sonuçları (Cinsiyet Değişkeni)

	Cinsiyet	**N**	**$\bar{X}$**	**ss.**	**df**	**t**	**p**
MEDYT	Erkek	16	4.084	0.607	58	-0,679	,500
	Kadın	44	4.183	0.455			
TPAB	Erkek	16	3.878	0.405	58	1,926	.059
	Kadın	44	3.638	0.433			

Çizelge 4 incelendiğinde ilköğretim matematik öğretmen adaylarının matematik eğitimi derslerine yönelik tutum puanlarının (t= -0,679; p > ,05) ve TPAB'larının (t=1,926; p > ,05) cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Erkek adayların ortalamaları (MEDYT Ort: 4,08; TPAB Ort: 3,87) ile kadın adayların ortalamaları (MEDYT Ort: 4,18; TPAB Ort: 3,63) birbirine oldukça yakın bulunmuştur. Bu doğrultuda yapılan analizler sonucunda cinsiyetin tutum ve TPAB üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı saptanmıştır.

Araştırmanın dördüncü ve yedinci alt problemine ait bulgular Çizelge 5'te sunulmuştur.

Çizelge 5.

Matematik Eğitimi Derslerine Yönelik Tutum (MEDYT) ve Matematik İçin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) Ölçeklerine İlişkin T-Testi Sonuçları (Sınıf Düzeyi Değişkeni)

	Sınıf Düzeyi	**N**	**$\bar{X}$**	**ss.**	**df**	**t**	**p**
MEDYT	3.Sınıf	31	4,186	0,535	58	-0,474	,637
	4.Sınıf	29	4,125	0,458			
TPAB	3.Sınıf	31	3,630	0,530	58	1,326	,190
	4.Sınıf	29	3,779	0,295			

Çizelge 5 incelendiğinde ilköğretim matematik öğretmen adaylarının matematik eğitimi derslerine yönelik tutum puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir (t= -0,474; p > ,05). Benzer şekilde, adayların

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

TPAB'larının da sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır (t= 1,326; p > ,05).

Ortalamalar incelendiğinde; 3. sınıf adaylarının tutum puanı 4,18 ve TPAB puanı 3,63 iken; 4. sınıf adaylarının tutum puanı 4,12 ve TPAB puanı 3,77 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgular, öğretmen adaylarının hem derslere yönelik tutumlarının hem de TPAB'larının öğrenim gördükleri sınıf seviyesinden bağımsız olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmanın beşinci ve sekizinci alt problemine ait bulgular Çizelge 6'da sunulmuştur.

Çizelge 6.

Matematik Eğitimi Derslerine Yönelik Tutum (MEDYT) ve Matematik İçin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) Ölçeklerine İlişkin T-Testi Sonuçları (Mezun Olunan Lise Değişkeni)

	Lise Türü	**N**	**$\bar{X}$**	**ss.**	**df**	**t**	**p**
MEDYT	Anadolu	30	4,202	0,582	49	-0,113	,911
	Fen	21	4,218	0,365			
TPAB	Anadolu	30	3,703	0,390	49	-0,434	,666
	Fen	21	3,758	0,508			

Çizelge 6 incelendiğinde ilköğretim matematik öğretmen adaylarının matematik eğitimi derslerine yönelik tutum puanlarının (t= -0,113; p=,911 > ,05) ve TPAB'larının (t= -0,434; p=,666 > ,05) mezun olunan lise türü değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır.

Ortalamalar bazında incelendiğinde; Anadolu Lisesi mezunu adayların tutum ortalaması 4,20 ve TPAB ortalaması 3,70 iken; Fen Lisesi mezunu adayların tutum ortalaması 4,21 ve TPAB ortalaması 3,75 olarak belirlenmiştir. Bu bulgular, öğretmen adaylarının hem derslere yönelik tutumlarının hem de TPAB'larının mezun oldukları lise türünden (Anadolu veya Fen Lisesi) etkilenmediğini, her iki gruptaki adayların benzer düzeyde görüşe sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmanın dokuzuncu alt problemine ait bulgular Çizelge 7'de sunulmuştur.

Çizelge 7.

Matematik Eğitimi Derslerine Yönelik Tutum ve TPAB Arasındaki Ilişkiye Yönelik Pearson Korelasyon Katsayısı Testi Sonuçları

Değişken	***N***	***r***	***p***
İlköğretim matematik öğretmen adaylarının matematik eğitimi derslerine yönelik tutumları ve TPAB	*60*	0,171	,190

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Çizelge 7 incelendiğinde; ilköğretim matematik öğretmen adaylarının matematik eğitimi derslerine yönelik tutumları ile TPAB'ları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan Pearson Korelasyon Analizi sonuçları görülmektedir.

Yapılan analiz sonucunda, öğretmen adaylarının matematik eğitimi derslerine yönelik tutumları ile TPAB'ları arasında pozitif yönlü ve düşük düzeyde bir eğilim gözlense de bu ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı saptanmıştır (r = 0,171; p=,190 > ,05). Bu bulgu, öğretmen adaylarının derslere yönelik geliştirdikleri tutum puanlarının, TPAB'ları üzerinde doğrudan bir yordayıcı olmadığını ortaya koymaktadır. Diğer bir ifadeyle, adayların tutumlarının olumlu yönde olması TPAB'larının da yüksek olacağı anlamına gelmemekte; bu iki değişken birbirinden bağımsız bir gelişim sergilemektedir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Çalışmaya katılan ilköğretim matematik öğretmen adaylarının matematik eğitimi derslerine yönelik tutum ve TPAB ortalamalarının genel ortalamanın üstünde olduğu görülmektedir. Türker (2007) ve Kıdıl ve diğerleri (2019) da ilköğretim matematik öğretmen adaylarına yönelik yapmış oldukları çalışmalarda adayların eğitim tutum puanlarını olumlu bulmuştur.

Cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından incelendiğinde, matematik eğitimi derslerine yönelik tutum ve TPAB puanlarında da gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçtan farklı olarak Özden ve diğerleri (2023) çalışmalarında öğretmen adaylarının cinsiyet ve sınıf düzeylerinin TPAB ile 21. yy. becerileri üzerinde etkisinin olduğunu sonucuna ulaşmışlardır.

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının mezun olunan lise türü değişkeni bakımından da iki ölçekten aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. Bunun nedeni Fen ve Anadolu liselerinden gelen öğrencilerin; üniversitede aldıkları teknolojik ve pedagojik dersler ile matematik eğitimi derslerinin sağladığı başarı olabilir.

İlköğretim matematik öğretmen adaylarının matematik eğitimi derslerine yönelik tutumları ile TPAB arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. Yapılan analizler sonucunda bu iki bağımlı değişken arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bu sonuç, ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının; matematik eğitimi derslerine yönelik tutumlarının TPAB ile paralel hareket etmeyebileceğini göstermektedir.

Elde edilen sonuçlar doğrultusunda bazı öneriler sunulmuştur:

1. Bu çalışmada örneklem 60 kişiyle sınırlıdır. Yapılacak çalışmalarda daha geniş bir örneklem grubuna uygulanabilir.
2. Bu çalışmada veriler nicel olarak toplanmıştır. Derinlemesine analizler yapabilmek adına nitel yöntemlerle veri toplanabilir.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

5. KAYNAKÇA

Ardıç, M. A. (2021). Matematik öğretmenlerinin teknolojiye yönelik tutumları ile teknolojik pedagojik alan bilgisi özgüvenlerinin ilişkisi. Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi, 5(2), 239–251.

Büyüköztürk, Ş. (2012). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı (16. Baskı). Pegem Akademi.

Cohen, J. (1988). Statistical power analysis for the behavioral sciences. Routledge.

Ertmer, P. A. (2005). Teacher beliefs and technology integration: Transforming a framework for research. Educational Technology Research and Development, 53(4), 25–39.

Fletcher, J. D. (2003). Does this stuff work? A review of technology used to teach. TeachKnowLogia, 5(1), 33–38.

Karasar, N. (2015). Bilimsel araştırma yöntemi (28. Baskı). Nobel Yayıncılık.

Kıdıl, M. Ve Aksu, H. H. (2019). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının matematik eğitim ve alan derslerine yönelik tutumlarının belirlenmesi. Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi, 11(21), 305–321.

Lortie, D. C. (1975). Schoolteacher: A sociological study. University of Chicago Press.

Mishra, P. Ve Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for integrating technology in teachers' knowledge. Teachers College Record, 108(6), 1017–1054.

Niess, M. L. (2005). Scaffolding math teachers' development of technological pedagogical content knowledge (TPCK). Journal of Research on Technology in Education, 37(3), 211–224.

Önal, N. (2016). Development, validity and reliability of TPACK scale with pre-service mathematics teachers. International Online Journal of Educational Sciences, 8(2), 93–101.

Özden, Ş. Y. Ve Bilgiç, E. N. Ü. (2023). Öğretmen adaylarının 21. Yüzyıl becerileri ile teknolojik pedagojik alan bilgileri arasındaki ilişki. Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi, (Özel Sayı 1), 1026–1047.

Özgen, K., Narlı, S. ve Alkan, H. (2013). Matematik öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgileri ve teknoloji kullanım sıklığı algılarının incelenmesi. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 12(44), 31–51.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Türker, N. K. (2007). Belirtisiz istatistikten yararlanarak matematik eğitimi derslerine yönelik tutum belirlenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Türker, N. K. Ve Turanlı, N. (2008). Matematik eğitimi derslerine yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28(3), 17–29.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

6. EKLER

Ek-1 : Matematik İçin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeği (TPAB-Mat)

	Genel Yeterlilikler	Yetersizim	Çok Az Yeterliyim	Biraz Yeterliyim	Oldukça Yeterliyim	Tamamen Yeterliyim
	Teknoloji Bilgisi (TB)	1	2	3	4	5
1	Öğretim ortamında yaşanabilecek teknik problemleri kendi başıma çözebilmek					
2	Öğretim amaçlı kullanılabilecek ihtiyaca uygun teknolojileri seçebilmek					
3	Öğretim amaçlı kullanılabilecek gelişen yeni teknolojileri kullanabilmek					
4	Öğretim ortamındaki teknolojik araçların donanımsal sorunlarını giderebilmek					
5	Öğretim ortamındaki teknolojik araçlara gerekli olan yazılımları yükleyebilmek					
6	Öğretim ortamındaki teknolojik araçlardaki kurulu yazılımları kullanabilmek					
7	Bilgisayarlarıyla yaşanabilecek teknik sorunlarda öğrencilere yardımcı olabilmek					
	Pedagoji Bilgisi (PB)	1	2	3	4	5
1	Güncel öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini takip edebilmek					
2	Öğrencilerin karşılaşabileceği kavram yanılgılarını tespit edebilmek					
3	Bir kavramın öğretilmesi için gerekli en iyi öğretim stratejisini ve yöntemini uygulayabilmek					
4	Öğretimde öğrenci performanslarına dayalı öğretim teknikleri kullanabilmek					
5	Öğretim esnasında olabilecek bireysel farklılıkları dikkate alabilmek					
6	Sınıf ortamında karşılaşılabilecek olumsuzluklar için önceden önlem alabilmek					
7	Ders esnasında etkili sınıf yönetimi sergileyebilmek					
8	Sınavlarda kullanılan ölçme araçlarını amaca uygun bir şekilde hazırlayabilmek					
9	Öğrencilerin sınıf içi performanslarının nasıl değerlendirilebileceğine karar verebilmek					
10	Öğrencilerde yaşanabilecek kavram yanılgılarını giderebilmek					
11	Öğrencilerin öğrenmelerini teşvik için dersi çekici hale getirebilmek					
	Alan Bilgisi (AB)	1	2	3	4	5
1	Matematik dersinin konuları ile ilgili sahip olduğum bilgileri etkin kullanabilmek					

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

2	Karşılaşılabilecek günlük problemleri matematiksel düşünmeyle çözebilmek					
3	Öğretilecek matematik konularının kapsamına karar verebilmek					
4	Öğretilecek matematik konu ve kavramlarının sırasına karar verebilmek					
5	Matematik problemlerini çözerken farklı yol ve stratejileri kullanabilmek					
6	Sınıf düzeyine göre matematik konularının amaçlarını açıklayabilmek					
7	Yararlanılan kaynaklardaki örneklerden farklı olarak anlık örnek ve problemler üretebilmek					
8	Matematik konularını benzer sayısal derslerle ilişkilendirebilmek					
9	Günlük hayatta matematiğin nasıl kullanılacağı konusunda örnekler verebilmek					

	Teknolojik Pedagoji Bilgisi (TPB)	1	2	3	4	5
	(TPB)-Çevrimdışı					
1	Öğretim amaçlı kullanılacak bir teknolojinin nasıl kullanılacağını planlayabilmek					
2	Teknolojinin öğrenme-öğretme sürecini nasıl etkilediğini tahmin edebilmek					
3	Teknolojinin etkin kullanıldığı bir ders kapsamında öğrencileri değerlendirebilmek					
	(TPB)-Çevrimiçi					
4	Öğrencilere bilgi ve beceri kazanmalarına yardımcı çevrimiçi ortamlar sunabilmek					
5	Yapılacak çevrimiçi öğretimler sırasında farklı yöntem ve yaklaşımlar kullanabilmek					
6	Öğrenciler arasında çevrimiçi öğrenme oluşmasını teşvik edebilmek					

	Genel Yeterlilikler	Yetersizim	Çok Az Yeterliyim	Biraz Yeterliyim	Oldukça Yeterliyim	Tamamen Yeterliyim
	Teknolojik Alan Bilgisi (TAB)	1	2	3	4	5
1	Bilgisayarda var olan yazılımları (MS Office programı, hesap makinesi, paint vb.) matematik dersi için kullanabilmek					
2	Matematik derslerinde içeriği zenginleştirmek için flash animasyonları ve grafik çizim programlarından faydalanabilmek					
3	Matematik konularının öğretimi için çoklu ortamlar veya sunumlar yapabilmek					

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

4	Internetten matematik dersiyle ilgili konu ve kavramları araştırabilmek					
5	Matematik öğretiminde teknolojiden faydalanmanın olumlu yönlerini açıklayabilmek					

	Pedagojik Alan Bilgisi (PAB)	1	2	3	4	5
1	Matematik derslerini öğretim programının kuramsal temellerine uygun olarak işleyebilmek					
2	Matematik konularının öğretim programındaki içeriğini açıklayabilmek					
3	Matematik konularına uygun öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini belirleyebilmek					
4	Öğrencilerin matematik konuları ile ilgili araştırmalar yapmalarını sağlayabilmek					
5	Bir matematik konusu ile ilgili öğrencilerin yaşayabileceği öğrenme zorluklarını tespit edebilmek					
6	Bir matematik konusu ile ilgili öğrencilerin yaşayabileceği kavram yanılgılarını giderebilmek					
7	Öğrencilerin belirli bir matematik konusu veya kavramıyla diğer ders konuları veya kavramları arasında ilişki kurmalarına yardımcı olabilmek					

	Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB)	1	2	3	4	5
1	Ders planlaması yaparken matematik içeriğini, öğrenme-öğretme stratejilerini ve bunlara uygun yeni teknolojileri dikkate alabilmek					
2	Öğrenme-öğretme sürecinin değerlendirmesini yaparken teknoloji destekli ölçme-değerlendirme araçları kullanabilmek					
3	Matematik konuları ile ilgili öğrencilerin ön bilgilerinin ölçülmesinde teknolojik araçlardan faydalanabilmek					
4	Matematik konuları ile ilgili öğrencilerin kavram yanılgılarının tespitinde teknolojik araçlardan faydalanabilmek					
5	Matematiğin belirli bir konusunda öğrencilerin becerilerini, anlamalarını ve tahminlerini güçlendirmek için teknolojiyi kullanabilmek					
6	Matematik ders kitabındaki konulara paralel etkili örnekler vermek için teknoloji kullanabilmek					
7	Online matematik eğitimi sırasında öğrencilerden gelen talepleri karşılayabilmek					
8	Daha kolay ve anlaşılır hale getirebilmek için matematik derslerine teknolojiyi doğru ve etkili entegre edebilmek					
9	Okulda matematik, teknoloji ve öğretim stratejilerinin koordineli kullanımı için başkalarına (diğer öğretmenler, yöneticiler) yardım edebilmek					

	Bağlam Bilgisi (BB)	1	2	3	4	5
1	Matematik öğretimi yapılan öğrencilerin ailelerinin eğitim düzeyi, gelir düzeyi vb. durumlarını dikkate alabilmek					
2	Matematik öğretimi yapılan sınıf ortamının teknolojik donanım durumunu dikkate alabilmek					
3	Matematik öğretimi yapılan sınıf ortamının aydınlığı, havadarlığı vb. durumlarını dikkate alabilmek					
4	Öğretim yapılan okulun bulunduğu toplumun yapısını dikkate alabilmek					
5	Öğretim yapılan okuldaki öğrencilerin teknolojiye ulaşım olanaklarını dikkate alabilmek					

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Ek-2 : Matematik Eğitimi Derslerine Yönelik Nihai Tutum Ölçeği

	MADDELER	Katılma Dereceniz				
		Hiç Katılmam	Katılmam	Kararsızım	Katılırım	Tamamen katılırım
1	Matematik eğitimi dersleri kendime olan güvenimi artırır.	( )	( )	( )	( )	( )
2	Matematik eğitimi derslerinden zevk alırım.	( )	( )	( )	( )	( )
3	Matematik eğitimi derslerinde sıkılırım.	( )	( )	( )	( )	( )
4	Matematik eğitimi derslerinde öğrendiklerimizin, öğretmenlik yaşantımızı kolaylaştıracağına inanıyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
5	Matematik eğitimi derslerinde kendimi rahat hissetmiyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
6	Matematik eğitimi derslerindeki konuları öğrendiğim için kendimi şanslı buluyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
7	Matematik eğitimi derslerindeki konularla ilgili tartışmalara zevkle katılıyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
8	Matematik eğitimi dersleri kuru bilgiler yığınıdır.	( )	( )	( )	( )	( )
9	Matematik eğitimi dersleri gerçek yaşamdaki bilgilerle bağlantılıdır.	( )	( )	( )	( )	( )
10	Matematik eğitimi derslerinde zamanımı boşa harcadığıma inanıyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
11	Matematik eğitimi dersleriyle ilgili yapılan uygulamalar, teorik bilgilerimi pekiştirmektedir.	( )	( )	( )	( )	( )
12	Diğer derslere göre matematik eğitimi derslerini daha çok severek çalışırım.	( )	( )	( )	( )	( )
13	Matematik eğitim dersleri benim için bir yüktür.	( )	( )	( )	( )	( )
14	Matematik eğitimi derslerine çalışmak beni dinlendirir.	( )	( )	( )	( )	( )
15	Matematik eğitimi derslerinde başarılı olmak benim için önemlidir.	( )	( )	( )	( )	( )
16	Matematik eğitimi derslerinin konularıyla ilgili merak ettiklerimi araştırır ve öğrenirim.	( )	( )	( )	( )	( )
17	Matematik eğitimi dersleriyle ilgili yapılan uygulamaları vakit kaybı olarak görüyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
18	Matematik eğitimi dersleri, hoşlanılmasa bile öğretilmesi gerekli derslerdir.	( )	( )	( )	( )	( )

Ek-3: Demografik Bilgi Formu

Bu ölçek, nicel bir araştırma kapsamında uygulanmaktadır. Maddeler doğru ya da yanlış içermez. Katılım gönüllüdür ve yanıtlarınız gizli tutulacaktır. Lütfen tüm maddeleri dikkatlice okuyarak size en uygun seçeneği işaretleyiniz ve herhangi bir maddeyi boş bırakmayınız.

Katılımınız ve desteğiniz için teşekkür ederim.

1. **İsim Soy İsim:** _____
2. **Cinsiyet: Kadın ( ) Erkek ( )**
3. **Sınıf Düzeyi: 3. Sınıf ( ) 4. Sınıf ( )**
4. **Mezun Olduğunuz Lise Türü: Fen Lisesi ( ) Sosyal Bilimler Lisesi ( ) Anadolu Lisesi ( ) Güzel Sanatlar Lisesi ( ) Spor Lisesi ( ) Anadolu İmam Hatip Lisesi ( ) Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi (Meslek Lisesi) ( ) Açık Öğretim Lisesi ( ) Diğer (Belirtiniz).....**

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

İLKÖĞRETİM MATEMATİK ÖĞRETMEN ADAYLARININ MATEMATİĞİN DOĞASINA YÖNELİK İNANÇLARI İLE MATEMATİK ÖĞRETMEYE YÖNELİK KAYGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

AN EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN PRE-SERVICE ELEMENTARY MATHEMATICS TEACHERS' BELIEFS ABOUT THE NATURE OF MATHEMATICS AND THEİR ANXIETY ABOUT TEACHING MATHEMATICS

Yüksek Lisans Öğrencisi Elif ÖZBEK
Amasya Üniversitesi
elifozbek2002@gmail.com - ORCID ID: 0009-0005-8651-9261

Dr. Öğr. Üyesi Beyda TOPAN
Amasya Üniversitesi
beyda.topan@amasya.edu.tr - ORCID ID: 0000-0001-6680-2450

ÖZET

Matematiğin doğasına yönelik inançlar öğretmenlerin öğretim sürecine ilişkin karar vermelerinde ve uygulamalarında belirleyici bir role sahiptir. Benzer şekilde öğretmenlerin matematik öğretmeye yönelik kaygıları da sınıf içi tutumlarını ve yöntemlerini şekillendirmektedir. Bu doğrultuda mevcut çalışmada, ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının matematiğin doğasına yönelik inançları ile matematik öğretmeye yönelik kaygı düzeylerinin belirlenmesi ve çeşitli değişkenlere (cinsiyet, anne-baba eğitim düzeyi) göre aralarındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini, Orta Karadeniz Bölgesi'nde yer alan bir devlet üniversitesinin ilköğretim matematik öğretmenliği programının 3. ve 4. sınıflarında öğrenim gören 59 öğretmen adayı (44 kadın ve 15 erkek) oluşturmuştur. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Veriler kişisel bilgi formu, Matematiğin Doğasına Yönelik İnanç Ölçeği (Akyıldız ve Dede, 2019) ve Matematik Öğretmeye Yönelik Kaygı Ölçeği (Peker, 2006) aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizinde Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı, bağımsız örneklemler t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğretmen adaylarının matematiğin doğasına yönelik inançları ile matematik öğretmeye yönelik kaygıları arasında orta düzeyde, pozitif bir ilişki bulunmuştur. Kaygı ölçeğinde yüksek puanların düşük kaygıyı temsil etmesi nedeniyle bu sonuç inanç düzeyi arttıkça matematik öğretmeye yönelik kaygının azaldığını göstermektedir. Bu durumda, ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının matematiğin doğasına yönelik inancın artırılması gerektiği sonucuna varılabilir. Cinsiyet ile anne-baba eğitim düzeyine göre matematiğin doğasına yönelik öğretmen adaylarının inançlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Matematik öğretmeye yönelik kaygı ise yalnızca anne eğitim düzeyine göre anlamlı biçimde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler : Matematiğin doğasına yönelik inanç, Matematik öğretme kaygısı, İlköğretim matematik öğretmen adayları.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

ABSTRACT

Beliefs about the nature of mathematics play a crucial role in shaping teachers' instructional decisions and teaching practices. Similarly, teachers' anxieties about teaching mathematics also influences their attitudes and instructional practices. Accordingly, the aim of this study is to determine pre-service elementary mathematics teachers' beliefs about the nature of mathematics and their levels of anxiety regarding teaching mathematics, and to examine the relationship between them in relation to various variables (gender, parents' educational level). The sample of the study consisted of 59 pre-service teachers (44 females and 15 males) enrolled in the 3rd and 4th years of the elementary mathematics education program at a state university located in the Central Black Sea Region. The study employed a correlational survey design. Data were collected using a personal information form, the Scale of Beliefs About the Nature of Mathematics (Akyıldız & Dede, 2019), and the Mathematics Teaching Anxiety Scale (Peker, 2006). The collected data were analyzed using the Pearson product-moment correlation coefficient, independent samples t-tests, and one-way analysis of variance (ANOVA). The findings indicated a moderate positive relationship between pre-service teachers' beliefs about the nature of mathematics and their anxiety about teaching mathematics. Since high scores on the anxiety scale represent low anxiety, this result indicates that anxiety regarding teaching mathematics decreases as the level of belief increases. In this case, it can be concluded that the beliefs of pre-service elementary mathematics teachers regarding the nature of mathematics need to be enhanced. The results indicated no significant differences were found in pre-service teachers' beliefs regarding the nature of mathematics based on gender or parents' educational levels. However, it was concluded that anxiety regarding teaching mathematics differed significantly only based on the mother's educational level.

Keywords: Beliefs about the nature of mathematics, Anxiety about teaching mathematics, Pre-sevice elementary mathematics teachers.

GİRİŞ

Matematik öğrenme ve öğretme sürecine ilişkin inançların temelini, matematiğin doğasına yönelik inançlar oluşturmaktadır (Ernest, 1989). Matematiğin doğasına yönelik inançlar, literatürde farklı araştırmacılar tarafından çeşitli kuramsal yaklaşımlar çerçevesinde ele alınmış ve farklı biçimlerde sınıflandırılmıştır: Yapılandırmacı, formel eğilim ve geleneksel (Dionne, 1984); işlemsel, Platonist ve problem çözme (Ernest (1989); formel eğilim, şema, süreç ve uygulama (Grigutsch vd., 1998). Bu sınıflandırmaların çeşitlenmesinin temel nedeni, inanç kavramı ve matematiğin doğasına yönelik inançlara ilişkin eğitimciler arasında uzlaşılan ortak bir tanımın bulunmamasıdır (Beswick, 2005). Nitekim matematiğin doğasına yönelik inanç; Thompson (1982, 1984), Silver (1985) ve Hart (1989) tarafından matematiksel kavramlara ilişkin yaşantıların bir yansıması olarak ele alınırken, Raymond (1997) tarafından matematikle ilgili deneyimlere dayanan bireysel değerlendirmeler bütünü olarak tanımlanmıştır. Bu durum, matematiğin doğasına yönelik inançların çok boyutlu ve karmaşık bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Matematiğin doğasına yönelik inançlar, öğretmenlerin öğretim sürecine ilişkin karar ve uygulamalarında belirleyici bir role sahiptir. Öğretmenlerin matematiğin doğasına ilişkin sahip oldukları inanç ve görüşler; mesleki yaşamlarında oluşturacakları öğrenme ortamlarını, kullanacakları öğretim yöntemlerini, ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını, öğretme-öğrenme süreçlerini ve öğrencilerin matematiğe yönelik tutum ile başarılarını doğrudan etkilemektedir (Baydar ve Bulut, 2002). Bu nedenle matematiğin doğasına yönelik inançlar ile matematik öğretimi arasında yakın bir ilişki bulunduğu ifade edilmektedir (Baki, 2020).

Matematik öğretim sürecini etkileyen bu inançlar yalnızca bilişsel boyutla sınırlı kalmamakta, aynı zamanda öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının duyuşsal özellikleriyle de ilişkilendirilmektedir. Bu bağlamda matematik öğretiminde karşımıza çıkan önemli kavramlardan biri kaygıdır. Weinberg ve Genuchi'ye (1980) göre kaygı; bireyin vücudunun uyarılmış hissettiği ve buna eşlik eden sinirlilik, sıkıntı ve endişe duygularını içeren bir duygusal durumdur. Matematik öğretme kaygısı ise öğretmenlerin ya da öğretmen adaylarının matematiksel kavramları, teoremleri ve formülleri öğretme ya da problem çözme sürecinde karşılaştıkları durumlarda ortaya çıkan gerginlik ve endişe duyguları olarak tanımlanmaktadır (Levine, 1993).

Öğretmen adaylarının göreve başlamadan önce matematik öğretmeye yönelik kaygı düzeylerinin belirlenmesi ve bu kaygıların azaltılması oldukça önemli görülmektedir (Liu, 2008). Bu doğrultuda, matematik öğretmenleri ve öğretmen adaylarının matematik öğretmeye yönelik kaygıları ile genel olarak öğretme sürecine ilişkin kaygılarını ele alan çok sayıda araştırma yapılmıştır (Liu, 2008; Peker, 2006; Peker ve Halat, 2008; Tatar, Zengin ve Kağızmanlı, 2016). Bu çalışmalarda matematik öğretmeye yönelik kaygının; teknolojik pedagojik alan bilgisi (Küçükay ve Küçükay, 2021), matematik özyeterlik algısı (Ural, 2015), tutum (Hacıömeroğlu, 2019), sorgulama becerisi (Yavuz vd, 2018), matematiksel inanç (Başpınar, 2015), üstbilişsel farkındalık (Cinal ve Tunalı, 2024) ve GeoGebra yazılımının etkisi gibi birçok değişkenle ilişkisi incelenmiştir. Buna karşın, matematiğin doğasına yönelik inançlar ile matematik öğretmeye yönelik kaygı arasındaki ilişkiyi ele alan çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir (Aksu, 2019; Arabacı vd. 2022; Aşçı ve Karakuş, 2025; Aydın ve Çelik, 2017; Kayaaslan, 2006). Literatür incelendiğinde, matematiğin doğasına yönelik inançlar ile matematik öğretmeye yönelik kaygı arasındaki ilişkiyi doğrudan ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Matematiğin doğasına yönelik inançlar; matematiği araç, amaç, ilerleme ya da işlev odaklı bir alan olarak görme biçimlerinde farklılaşabilmektedir (Akyıldız ve Dede, 2019). Matematik öğretmeye yönelik kaygı ise matematik öğretim sürecinde öğretmen adaylarının alan bilgisi, matematik öğretmeye yönelik tutumu, öz güveni ve alan eğitimi bilgisinde yaşadıkları kaygıları kapsayan bir yapı olarak ele alınmaktadır (Peker, 2008). Ancak alan yazında, bu iki değişken arasındaki ilişkiyi doğrudan ele alan çalışmaların sınırlı olması, matematik öğretimine ilişkin inanç ve kaygı arasındaki etkileşimin incelemeye değer olduğuna işaret ettiği söylenebilir. Bu nedenle matematiğin doğasına yönelik inançlar ile matematik öğretmeye yönelik kaygı arasındaki ilişkinin incelenmesinin, öğretmen adaylarının mesleki gelişim süreçlerinin daha bütüncül biçimde anlaşılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda mevcut

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

çalışmanın, matematik öğretmen adaylarının matematiğin doğasına ilişkin inançları ile matematik öğretmeye yönelik kaygıları arasındaki ilişkiyi ortaya koyarak öğretmen yetiştirme sürecinde bu inançların ve kaygıların birlikte ele alınmasının gerekliliğine dikkat çekmesi beklenmektedir. Ayrıca elde edilecek sonuçların, öğretmen adaylarının matematik öğretimine yönelik kaygılarını azaltmaya yönelik önleyici ve geliştirici uygulamaların planlanmasına bilimsel bir zemin oluşturacağı düşünülmektedir. Bu yönüyle mevcut çalışma, matematik eğitimi alan yazınına kuramsal katkı sunmasının yanı sıra öğretmen eğitimi uygulamalarına rehberlik etmesi bakımından önem taşımaktadır.

Çalışmanın Amacı ve Problem Cümlesi

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim matematik öğretmen adaylarının matematiğin doğasına yönelik inançları ile matematik öğretmeye yönelik kaygıları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda çalışmanın problem cümlesi, "İlköğretim matematik öğretmen adaylarının matematiğin doğasına yönelik inançları ile matematik öğretmeye yönelik kaygıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" şeklinde belirlenmiştir.

Bu doğrultuda aşağıdaki alt problemlere de yanıt aranmıştır:

1. İlköğretim matematik öğretmen adaylarının matematiğin doğasına yönelik inanç düzeyleri nasıldır?
2. İlköğretim matematik öğretmen adaylarının matematik öğretmeye yönelik kaygı düzeyleri nasıldır?
3. Öğretmen adaylarının matematiğin doğasına yönelik inançları ve matematik öğretmeye yönelik kaygıları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmen adaylarının matematiğin doğasına yönelik inançları ve matematik öğretmeye yönelik kaygıları anne eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmen adaylarının matematiğin doğasına yönelik inançları ve matematik öğretmeye yönelik kaygıları baba eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu çalışma, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli ile yürütülmüştür. İlişkisel tarama modelleri, iki ya da daha fazla değişken arasındaki birlikte değişimin varlığını ve düzeyini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2006). Bu model, değişkenler arasında nedensel bir ilişki kurmayı amaçlamaması, yalnızca mevcut ilişkilerin ortaya konulmasına olanak sağlaması nedeniyle mevcut çalışma için uygun görülmüştür.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Örneklem

Çalışmanın örneklemini, Türkiye'nin Orta Karadeniz Bölgesi'ndeki bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde 2025–2026 eğitim-öğretim yılında öğrenim görmekte olan 3. ve 4. sınıf ilköğretim matematik öğretmen adayları oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemi, kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Bu örnekleme yöntemi; araştırmada verilerin en kolay şekilde elde edileceği katılımcıların seçildiği ve katılımcıların araştırmaya gönüllülük esasına göre katıldığı örneklem belirleme türüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının demografik bilgileri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Katılımcıların Demografik Bilgileri

Sınıf Düzeyi	Kadın		Erkek		Toplam
	f	%	*f*	%	
3. sınıf	20	%74,1	7	%25,9	27
4. sınıf	24	%75,0	8	%25,0	32
Toplam	44	%74,6	15	%25,4	59

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine ve cinsiyetlerine göre dağılımları görülmektedir. Çalışmaya katılan toplam örneklem grubu 59 kişiden oluşmaktadır. Bu katılımcıların 44'ü kadın (%74,6) ve 15'i ise erkek (%25,4) öğretmen adaylarından meydana gelmektedir. Çalışmanın örneklemi belirlenirken, öğretmen adaylarının 3 ve 4. sınıftan seçilmesi tercih edilmiştir. İlköğretim Matematik Öğretmenliği programında "Sayıların Öğretimi", "Geometri ve Ölçme Öğretimi", "Cebir Öğretimi" ile "Olasılık ve İstatistik Öğretimi" gibi öğretime yönelik alan eğitimi dersleri 3. sınıfta yer almaktadır. 4. sınıfa gelen öğretmen adayları ise bu derslere ek olarak "Öğretmenlik Uygulaması" gibi uygulamaya dayalı dersler almaktadır. Bu nedenle, matematik öğretimine yönelik dersler açısından öğretmen adaylarının belirli bir bilgi birikimine sahip olmaları önemsenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Matematiğin Doğasına Yönelik İnanç Ölçeği (MDYİÖ) ve Matematik Öğretmeye Yönelik Kaygı Ölçeği kullanılmıştır.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formunda öğretmen adaylarının cinsiyetlerine, sınıf düzeylerine ve anne-baba eğitim düzeylerine ilişkin sorular yer almaktadır.

Matematiğin Doğasına Yönelik İnanç Ölçeği (MDYİÖ): Bu araştırmada, Pınar Akyıldız ve Yüksel Dede (2019) tarafından geliştirilen 43 maddelik Matematiğin Doğasına Yönelik İnanç Ölçeği kullanılmıştır. Ölçekte yer alan 37. ve 41. maddeler, ayırt edicilik düzeylerinin düşük olması nedeniyle ölçekten çıkarılmıştır. Ölçek; araç, amaç, ilerleme ve işlev odaklı matematik olmak üzere dört faktörden oluşmaktadır. Bu faktörler, ayrılmış inançlar (araç ve amaç odaklı) ile ilişkili inançlar (ilerleme ve işlev odaklı) olmak üzere iki temel boyut altında toplanmaktadır.
Ölçeğin ilişkili inançlar boyutundan elde edilebilecek puanlar 28 ile 140 aralığında, ayrılmış inançlar boyutundan alınabilecek puanlar ise 13 ile 65 aralığındadır. Ölçekte yer alan ifadeler, "Kesinlikle Katılıyorum" (5), "Katılıyorum" (4), "Kararsızım" (3), "Katılmıyorum" (2) ve "Kesinlikle Katılmıyorum" (1) seçeneklerinden oluşan 5'li Likert tipi bir derecelendirme ile değerlendirilmiştir. Elde edilen yüksek puanlar, matematiğin doğasına yönelik daha gelişmiş inançları göstermektedir. Bu araştırmada elde edilen verilerle hesaplanan Cronbach Alpha (güvenirlik katsayısı) .866 olarak bulunmuştur.

Matematik Öğretmeye Yönelik Kaygı Ölçeği: Murat Peker'in 2006 yılında geliştirdiği 40 maddeden oluşan ölçek, pilot uygulama kapsamında 121 öğretmen adayına uygulanmıştır. Pilot uygulama sonucunda gerçekleştirilen faktör analizi ve iç tutarlılık analizleri doğrultusunda, 23 maddeden oluşan bir matematik öğretmeye yönelik kaygı ölçeği geliştirilmiştir. Güvenilirlik katsayısı (Cronbach Alpha) .91 olarak hesaplanmıştır. Ölçek dört faktörden oluşmaktadır: Birinci faktör, matematiği öğretmeye yönelik kaygı kapsamında öğretmen adaylarının alan bilgilerine ilişkin boyutu temsil etmekte olup bu faktöre ait güvenirlik katsayısı (Cronbach Alpha) .83 olarak hesaplanmıştır. İkinci faktör, matematiği öğretmeye yönelik kaygıda öğretmen adaylarının öz güvenlerine ilişkin olup bu faktörün Cronbach Alpha değeri .71'dir. Üçüncü faktör, öğretmen adaylarının matematik öğretmeye yönelik tutumlarını yansıtmakta ve bu faktör için hesaplanan güvenirlik katsayısı .61'dir. Dördüncü faktör ise öğretmen adaylarının alan eğitimi bilgilerine yönelik kaygılarını kapsamakta olup bu faktörün Cronbach Alpha değeri .91 olarak bulunmuştur. Ölçek, 5'li Likert tipi derecelendirme şeklindedir. Seçenekler "Kesinlikle katılıyorum" (5), "Katılıyorum" (4), "Kararsızım" (3), "Katılmıyorum" (2) ve "Kesinlikle katılmıyorum" (1) şeklinde puanlanmıştır. Olumsuz ifadeler içeren maddelerde (21–33. maddeler) ise puanlama ters çevrilmiş; "Kesinlikle katılıyorum" (1), "Katılıyorum" (2), "Kararsızım" (3), "Katılmıyorum" (4) ve "Kesinlikle katılmıyorum" (5) olarak değerlendirilmiştir. Elde edilen puanların toplamının genel kaygı puanını yansıtması sağlanmıştır. Bu ölçekten alınabilecek en düşük puan 23 iken en yüksek puan 115'tir. Yüksek puanlar, matematik öğretmeye yönelik düşük kaygı düzeyini göstermektedir.

Verilerin Toplanması

Veri toplama araçları, araştırmacı tarafından ders saatleri içerisinde izin alınarak uygulanmıştır. Uygulama sürecinde katılımcılara form ve iki ölçek aynı anda verilmiştir. Formun ve ölçeklerin

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

doldurulması ortalama 25 dakika sürmüştür. Katılımcılara araştırmanın amacı açıklanmış, katılımın gönüllülük esasına dayandığı, elde edilen verilerin gizli tutulacağı ifade edilmiştir. Uygulama sırasında araştırmacı tarafından katılımcıların soruları yanıtlanmış ve eksiksiz doldurulması gerektiği ifade edilmiştir. Hatalı ya da eksik doldurulan katılımcıların verileri, analiz sürecine dahil edilmemiştir. Araştırmanın analizleri, toplam 59 ilköğretim matematik öğretmen adayından elde edilen veriler üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde istatistiksel paket programı olan JASP kullanılmıştır. Veriler JASP programına girildiğinde veri setindeki eksik veri ve uç değere rastlanmamıştır. Öncelikle parametrik veya non-parametrik test uygulanacağını belirlemek için verilerin normal dağılım sergileyip sergilemediği incelenmiştir. Bu amaçla; Shapiro–Wilk testi sonuçlarına ile çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayıları incelenmiştir. Shapiro–Wilk p değeri .05 ‘den büyük olması ve çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile 1 arasında olduğu için normal dağılım olduğu belirlenmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2007).

İlköğretim öğretmen adaylarının matematik öğretmeye yönelik kaygı ve matematiğin doğasına yönelik inançlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Betimsel İstatistikler

	Matematik öğretmeye yönelik kaygı	**Matematiğin doğasına yönelik inanç**
Geçerli veri (N)	59	59
Ortalama ($\bar{x}$)	4,005	3,804
Standart sapma (ss)	0,035	0,329
Çarpıklık (Skewness)	0,425	0,506
Basıklık (Kurtosis)	-0,617	-0,072
Shapiro-Wilk değeri	0,962	0,973
Shapiro-Wilk p-değeri	0,204	0,220

Tablo 2 incelendiğinde, matematik öğretmeye yönelik kaygı puanlarının çarpıklık (0,425), basıklık (-0,617) ve Shapiro-Wilk p-değeri (0,204); matematiğin doğasına yönelik inanç puanlarının ise çarpıklık (0,506), basıklık (-0,072) ve Shapiro-Wilk p-değeri (0,220) olarak saptanmıştır. Her iki değişkene ait Shapiro–Wilk p-değerlerinin .05’ten büyük olması ($p > .05$) ve çarpıklık-basıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında yer aldığı için verilerin normal dağılım gösterdiğini belirlenmiştir. Araştırmada anlamlılık düzeyi olan p nin değeri .05 olarak kabul

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

edilmiştir. Ayrıca bu çalışmada ilköğretim matematik öğretmen adaylarının matematiğin doğasına yönelik inanç düzeyleri ile matematik öğretmeye yönelik kaygı düzeylerini belirlemek için özetleyici istatistiğe ve bu değişkenler arasındaki ilişkiyi saptamak için Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısına bakılmıştır. Cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Anne ve baba eğitim düzeyine göre farklılaşmayı belirlemek için ANOVA (tek yönlü varyans analizi) ve anlamlı fark bulunan durumlarda ise farkın kaynağını bulmak amacıyla Tukey post-hoc testleri uygulanmıştır.

BULGULAR

Bu çalışmada, ilköğretim matematik öğretmen adaylarının matematiğin doğasına yönelik inançları ile matematik öğretmeye yönelik kaygıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi; ayrıca bu değişkenlerin cinsiyet, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi amaçlanmıştır. İlköğretim matematik öğretmen adaylarının matematiğin doğasına yönelik inançları ile matematik öğretmeye yönelik kaygılarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3: Betimsel İstatistikler

	Örneklem (N)	**Ortalama ($\bar{x}$)**	**Standart Sapma (ss)**
Matematiğin Doğasına Yönelik İnanç	59	3.804	0.329
Matematik Öğretmeye Yönelik Kaygı	59	4.005	0.035

Tablo 3'e göre, ilköğretim matematik öğretmen adaylarının matematiğin doğasına yönelik inanç düzeyleri ortalaması ($\bar{x}$ = 3.804), matematik öğretmeye yönelik kaygı düzeyleri ortalamasından ($\bar{x}$ = 4.005) daha düşük hesaplanmıştır. Her iki değişkene ait standart sapma değerlerinin düşük olması, öğretmen adaylarının puanlarının ortalama etrafında toplandığını ve grubun homojen bir yapıya sahip olduğunu göstermiştir. Bulgular, öğretmen adaylarının matematiğin doğasına yönelik inançlarının yüksek düzeyde ($\bar{x}$=3.804) olduğunu ortaya koymuştur. Matematik öğretmeye yönelik kaygı ölçeğinde yüksek puanların düşük kaygı düzeyini ifade etmesi dikkate alındığında, öğretmen adaylarının matematik öğretmeye yönelik kaygı düzeylerinin düşük düzeyde ($\bar{x}$ = 4.005) olduğu görülmüştür.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Matematiğin Doğasına Yönelik İnançlar ile Matematik Öğretmeye Yönelik Kaygı Arasındaki İlişki

İlköğretim matematik öğretmen adaylarının matematiğin doğasına yönelik inançları ile matematik öğretmeye yönelik kaygıları arasındaki ilişkiye Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı ile bakılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4: Matematiğin Doğasına Yönelik İnançları ile Matematik Öğretmeye Yönelik Kaygıları Arasındaki İlişki

		Matematiğin Doğasına Yönelik İnanç	**Matematik Öğretmeye Yönelik Kaygı**
Matematiğin Doğasına Yönelik İnanç	Korelasyon katsayısı	1	
Matematik Öğretmeye Yönelik Kaygı	Korelasyon katsayısı	,576**	1

**p<.001

Tablo 4 incelendiğinde, ilköğretim matematik öğretmen adaylarının matematiğin doğasına yönelik inançları ile matematik öğretmeye yönelik kaygıları arasında orta düzeyde, pozitif bir ilişki bulunmaktadır ($r = .576$, $p < .001$). Elde edilen bu pozitif ilişki, öğretmen adaylarının matematiğin doğasına yönelik inanç düzeyleri arttıkça matematik öğretmeye yönelik kaygılarının azaldığını göstermektedir (Matematik öğretmeye yönelik kaygı ölçeğinde yüksek puan, düşük kaygıyı temsil etmektedir).

Cinsiyet Değişkenine Göre Bulgular

İlköğretim matematik öğretmen adaylarının matematiğin doğasına yönelik inançları ve matematik öğretmeye yönelik kaygılarının cinsiyete göre değişip değişmediğini belirlemek için bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır (tablo 5).

Tablo 5: Cinsiyete Göre Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

	t	**df**	**p**
Matematiğin Doğasına Yönelik İnanç	0.056	59	.956
Matematik Öğretmeye Yönelik Kaygı	-0.142	59	.887

Tablo 5 incelendiğinde, ilköğretim matematik öğretmen adaylarının matematiğin doğasına yönelik inançları cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t(59) = 0.056$, $p = .956 > .05$). Benzer şekilde, matematik öğretmeye yönelik kaygı puanlarının da

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

cinsiyete göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı görülmektedir (t(59) = -0.142, p= .887 > .05). Bu bulgular, öğretmen adaylarının matematiğin doğasına ilişkin inançları ile matematik öğretmeye yönelik kaygılarının cinsiyet değişkeninden bağımsız olduğunu göstermektedir.

Anne ve Baba Eğitim Düzeyine Göre Bulgular

Matematiğin Doğasına Yönelik İnançlar

İlköğretim matematik öğretmen adaylarının matematiğin doğasına yönelik inançlarının anne ve baba eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla ANOVA (tek yönlü varyans analizi) yapılmıştır (tablo 6).

Tablo 6: Matematiğin Doğasına Yönelik İnançların Anne ve Baba Eğitim Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

Değişken	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Anne Eğitim Düzeyi	Gruplar Arası	0.054	3	0.018	0.159	.924
	Grup İçi	6.004	53	0.113		
	Toplam	6.058	56			
Baba Eğitim Düzeyi	Gruplar Arası	0.883	4	0.221	2.220	.080
	Grup İçi	5.175	52	0.100		
	Toplam	6.058	56			

Tablo 6'ya göre, ilköğretim matematik öğretmen adaylarının matematiğin doğasına yönelik inançlarının anne eğitim düzeyine (p = .924) ve baba eğitim düzeyine (p = .080) göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaşmadığı görülmektedir. Bu bulgu, öğretmen adaylarının matematiğe ilişkin inançlarının ebeveynlerin eğitim düzeylerinden etkilenmediğini göstermektedir.

Matematik Öğretmeye Yönelik Kaygı

İlköğretim matematik öğretmen adaylarının matematik öğretmeye yönelik kaygılarının anne ve baba eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7: Matematik Öğretmeye Yönelik Kaygının Baba ve Anne Eğitim Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

Değişken	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Baba Eğitim Düzeyi	Gruplar Arası	0.435	4	0.109	1.310	.278
	Grup İçi	5.072	52	0.098		

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

	Toplam	5.507	56			
Anne Eğitim Düzeyi	Gruplar Arası	0.627	3	0.209	2.906	.043
	Grup İçi	4.880	53	0.092		
	Toplam	5.507	56			

Tablo 7 incelendiğinde, ilköğretim matematik öğretmen adaylarının matematik öğretmeye yönelik kaygı düzeylerinin baba eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaşmadığı görülmektedir (F = 1.310, p=.278 > .05). Yani ilköğretim matematik öğretmen adaylarının matematik öğretmeye yönelik kaygı düzeyleri baba eğitim düzeyinden bağımsızdır. Buna karşın öğretmen adaylarının matematik öğretmeye yönelik kaygı düzeylerinin anne eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir (F = 2.906, p < .05). Bu anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey post-hoc testi uygulanmıştır (tablo 8).

Tablo 8: Anne Eğitim Düzeyine Göre Tukey Post-hoc Testi Sonuçları

		Ortalama fark	**SE**	**df**	**t**	**p**
Lise	**Ortaokul**	-0.395	0.148	53	-2.673	.048
	Üniversite	-0.350	0.162	53	-2.157	.149
	İlkokul	-0.190	0.135	53	-1.410	.499
Ortaokul	**Üniversite**	0.046	0.143	53	0.320	.989
	İlkokul	0.205	0.111	53	1.853	.261
Üniversite	**İlkokul**	0.159	0.129	53	1.236	.607

Tablo 8'e göre, ilköğretim matematik öğretmen adaylarından lise mezunu annesi olanlar ile ortaokul mezunu annesi olanlar arasında matematik öğretmeye yönelik kaygı düzeyleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır (p < .05). Kaygı ölçeğinde yüksek puanların düşük kaygıyı temsil etmesi nedeniyle bu bulgu; annesi lise mezunu olan öğretmen adaylarının matematik öğretmeye yönelik kaygılarının daha düşük olduğunu göstermektedir. Diğer anne eğitim düzeyi grupları arasında ise anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir (p > .05).

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada ilköğretim matematik öğretmen adaylarının matematiğin doğasına yönelik inançları ile matematik öğretmeye yönelik kaygıları arasındaki ilişki ve bu değişkenlerin bazı demografik özelliklere göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. İlköğretim matematik öğretmen adaylarının matematiğin doğasına yönelik inanç düzeyleri ile matematik öğretmeye yönelik kaygı düzeylerinin ortalamalarının birbirine oldukça yakın olduğu, ancak matematik öğretmeye yönelik kaygı düzeyinin nispeten daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum, öğretmen adaylarının matematiğin doğasına ilişkin olumlu sayılabilecek inançlara sahip

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

olmalarına rağmen, matematiği öğretme sürecine ilişkin belirli düzeyde kaygı yaşadıklarını göstermektedir. Bu bulgu, Hoşşirin Elmas'ın (2010) çalışmasında, matematik öğretmeye yönelik kaygı yaşayan sınıf öğretmeni adaylarının bu kaygılarının tamamen ortadan kalkmadığı, özellikle öğretim sürecine ilişkin sorumluluk algısının kaygıyı besleyebildiği yönündeki sonuçlarla örtüşmektedir.

Araştırmada matematiğin doğasına yönelik inançlar ile matematik öğretmeye yönelik kaygılar arasında orta düzeyde, pozitif bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgu, öğretmen adaylarının matematiğe ve matematiğin doğasına ilişkin sahip oldukları inançların, matematik öğretme sürecinde yaşadıkları duygusal durumlarla ilişkili olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde Baydar (2000) ve Baydar ve Bulut (2002), öğretmen adaylarının matematiğin doğasına ve öğretimine ilişkin inançları ile öğretim süreçleri arasında anlamlı ilişkiler bulunduğunu belirtmişlerdir. Peker ve Ertekin (2011) de matematik öğretme kaygısı ile matematiğe ilişkin tutum ve inançlar arasında anlamlı ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bu bağlamda, bu çalışmanın bulguları alan yazınla tutarlılık göstermekte ve öğretmen adaylarının inanç yapılarının öğretme kaygılarını doğrudan ya da dolaylı biçimde etkileyebileceğini desteklemektedir. Araştırmacı bu nedenle; ilköğretim matematik öğretmen adaylarının matematiğin doğasına yönelik inancın artırılması gerektiği sonucuna varmıştır.

Cinsiyet değişkenine göre yapılan analizler sonucunda, ilköğretim matematik öğretmen adaylarının matematiğin doğasına yönelik inançları ve matematik öğretmeye yönelik kaygıları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuç, Peker, Halat ve Mirasyedi (2010), Peker ve Halat (2008) ile Baydar (2000) tarafından yapılan çalışmalarla paralellik göstermektedir. Söz konusu çalışmalarda da matematik öğretmeye yönelik kaygıların ve matematiksel inançların cinsiyete göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı belirtilmiştir. Buna karşın Hoşşirin Elmas (2010) ve Pişkin Tunç ve Haser (2012) tarafından yapılan çalışmalarda cinsiyete göre anlamlı farklılıklar bulunması, bu değişkenin bağlamsal ve örnekleme özgü faktörlerden etkilenebileceğini düşündürmektedir.

Anne ve baba eğitim düzeyine göre matematiğin doğasına yönelik inançlar incelendiğinde, her iki değişken açısından da anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretmen adaylarının matematiğe ilişkin inançlarının ebeveynlerin eğitim düzeylerinden etkilenmediğini göstermektedir. Atasoy ve arkadaşları (2011) ile Kayan ve arkadaşları (2013) tarafından yapılan çalışmalarda da öğretmen adaylarının matematiğin doğasına yönelik inançlarının bazı demografik değişkenlerden bağımsız olarak benzer düzeylerde olduğu belirtilmiştir.

Buna karşın, matematik öğretmeye yönelik kaygı düzeylerinin anne eğitim düzeyine göre anlamlı biçimde farklılaştığı belirlenmiştir. Özellikle ilköğretim matematik öğretmen adaylarından lise mezunu annesi olanlar ile ortaokul mezunu annesi olanlar arasında anlamlı bir fark bulunması dikkat çekicidir. Hoşşirin Elmas (2010) da matematik öğretme kaygısının yalnızca bireysel akademik yeterliklerle değil, çevresel ve ailevi faktörlerle de ilişkili olabileceğini vurgulamaktadır. Buna karşılık baba eğitim düzeyine göre matematik öğretmeye yönelik kaygıların anlamlı biçimde farklılaşmadığı görülmüştür. Bu bulgu, baba eğitim düzeyinin öğretmen adaylarının matematik öğretmeye yönelik kaygı düzeyleri üzerinde istatistiksel olarak belirleyici bir etken olmadığını göstermektedir.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Sonuç olarak, bu araştırmadan elde edilen bulgular, ilköğretim matematik öğretmen adaylarının matematiğin doğasına yönelik inançları ile matematik öğretmeye yönelik kaygıları arasında anlamlı ilişkiler bulunduğunu, ancak bu değişkenlerin büyük ölçüde cinsiyet ve baba eğitim düzeyinden bağımsız olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte anne eğitim düzeyinin matematik öğretmeye yönelik kaygı üzerinde belirli ölçüde etkili olduğu görülmüştür. Bu bulgular, öğretmen eğitimi programlarında öğretmen adaylarının matematiğe ilişkin inançlarının güçlendirilmesi ve öğretme kaygılarını azaltmaya yönelik uygulamalı, destekleyici öğrenme ortamlarının oluşturulmasının önemini ortaya koymaktadır.

Öneriler

1. Bu çalışma 3 ve 4.sınıf öğretmen adayları ile yürütülmüş olup ileride yapılacak araştırmalarda 1. ve 2. sınıf düzeyindeki öğretmen adaylarının da dahil edilerek sınıf düzeyleri arasında karşılaştırmalar yapılması önerilmektedir.
2. Bu çalışmada veriler nicel yöntemlerle toplandığından sonraki çalışmalarda nitel yöntemlerin (görüşme, gözlem) de kullanılması, öğretmen adaylarının inanç ve kaygılarına ilişkin daha derinlemesine veriler elde edilmesini sağlayabilir.
3. Cinsiyet ile anne ve baba eğitim düzeyine göre ele alınan bu çalışma, farklı değişkenlerin sürece dahil edilmesiyle daha derinlemesine analiz edilebilir.

KAYNAKÇA

Aksu, Z. (2019). Ortaokul öğretmen adaylarının matematik öğretimine yönelik öz-yeterlik, kaygı ve inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, *9*(54), 841–856.

Arabacı, D., Öztürk, F., ve Gokcek, T. (2022). Matematik öğretmenliği lisans öğrencilerinin matematiğin doğası ile matematik öğretimi ve öğrenimine ilişkin inançlarının incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *19*(1), 100–118. https://doi.org/10.33711/yyuefd.1077843.

Atasoy, E., Karakuş, F., İpek, A. S., ve Camadan, F. (2011). Sınıf öğretmenliği lisans programının öğretmen adaylarına matematiğin doğasına, öğretimine ve öğrenimine yönelik inançlara etkisi. *10. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitim Sempozyumu Bildiri Kitabı*.

Aşçı, H. İ., ve Karakuş, F. (2025). Matematik öğretmeni adaylarının matematik yapmaya yönelik görüşleri ile matematiğin doğasına ilişkin inançlarının incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *14*(1), 17–37. https://doi.org/10.17539/amauefd.1632495

Aydın, S., ve Çelik, D. (2017). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının öğretmen eğitimi programının tutarlılığı hakkında inançları: Ölçek geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *13*(3), 961–976. https://doi.org/10.17860/mersinefd.312209

Akyıldız, P., ve Dede, Y. (2019). İlköğretim matematik öğretmen adayları için matematiğin doğasına yönelik inanç ölçeği (MDYİÖ): Bir keşfedici karma desen çalışması. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *9*(1), 69–98.

Baki, A. (2020). *Matematiği öğretme bilgisi*. Pegem Akademi.

Başpınar, K. (2015). *Sınıf öğretmeni adaylarının matematiksel inançları ve matematik öğretme kaygıları üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi.

Baydar, C. (2000). *Beliefs of pre-service mathematics teachers at the Middle East Technical University and Gazi University about the nature of mathematics and the teaching of mathematics* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi.

Baydar, S. C., ve Bulut, S. (2002). Öğretmenlerin matematiğin doğası ve öğretimi ile ilgili inançlarının matematik eğitimindeki önemi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *23*, 62–66.

Beswick, K. (2005). The beliefs/practice connection in broadly defined contexts. *Mathematics Education Research Journal*, *17*(2), 39–68.

Cinal, C., ve Doğmaz Tunalı, S. (2025). Özel eğitim öğretmen adaylarının matematik öğretimine yönelik kaygılarının ve üstbilişsel farkındalıklarının belirlenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *(73)*, 89–117. https://doi.org/10.21764/maeuefd.1452803

Dionne, J. (1984). The perception of mathematics among elementary school teachers. In J. Moser (Ed.), *Proceedings of the 6th Annual Meeting of the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (pp. 223–228). University of Wisconsin.

Ernest, P. (1989). The impact of beliefs on the teaching of mathematics. In P. Ernest (Ed.), *Mathematics teaching: The state of the art* (pp. 249–254). Falmer Press.

Grigutsch, S., Raatz, U., ve Törner, G. (1998). Mathematics teachers' epistemological beliefs about the nature of mathematics. *Journal für Mathematik-Didaktik*, *19*, 3–45.

Hart, L. E. (1989). Describing the affective domain: Saying what we mean. In D. B. McLeod ve V. M. Adams (Eds.), *Affect and mathematical problem solving* (pp. 37–45). Springer.

Hacıömeroğlu, G. (2019). İlkokul öğrencilerinin teknoloji destekli matematik öğrenmeye yönelik tutum ve kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Journal of Computer and Education Research*, *7*(14), 356–382. https://doi.org/10.18009/jcer.581625

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.

Kayaaslan, A. (2006). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin matematiğin doğası ve matematik öğretimi hakkındaki inançları* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi.

Kayan, R., Haser, Ç., ve Işıksal Bostan, M. (2013). Matematik öğretmen adaylarının matematiğin doğası, öğretimi ve öğrenimi hakkındaki inanışları. *Eğitim ve Bilim*, *38*(167).

Küçükay, S., ve Küçükay, R. (2021). Matematik öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi, matematik öğretimine yönelik öz-yeterlik ve matematik öğretmeye yönelik kaygı puanları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *5. Uluslararası Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Sempozyumu Bildirileri* (pp. 57–68).

Levine, G. (1993). Prior mathematics history, anticipated mathematics teaching style, and anxiety for teaching mathematics among pre-service elementary school teachers. *Proceedings of the 15th International Group for the Psychology of Mathematics Education*.

Liu, F. (2008). Impact of online discussion on elementary teacher candidates' anxiety towards teaching mathematics. *Education*, *128*(4), 614–629.

Peker, M. (2006). Matematik öğretmeye yönelik kaygı ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, *9*, 73–92.

Peker, M. (2008). Eğitim programları ve öğretmen adaylarının matematik öğretme kaygısı. *VIII. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildirileri*.

Peker, M., ve Ertekin, E. (2011). The relationship between mathematics teaching anxiety and mathematics anxiety. *The New Educational Review*, *23*(1), 213–226.

Peker, M. & Halat, E. (2008). The Pre-Service Elementary School Teachers' Mathematics Teaching Anxiety And Gender. The European Conference on Educational Research, 10-12 September, Goteborg, Sweden.

Peker, M., Halat, E., ve Mirasyedioğlu, Ş. (2010). Gender related differences in mathematics teaching anxiety. *The Mathematics Educator*, *12*(2), 125–140.

Raymond, A. M. (1997). Inconsistency between a beginning elementary school teacher's mathematics beliefs and teaching practice. *Journal for Research in Mathematics Education*, *28*(5), 550–576.

Silver, E. A. (1985). *Teaching and learning mathematical problem solving: Multiple research perspectives*. Erlbaum.

Tabachnick, B. G., ve Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). Allyn ve Bacon.

Thompson, A. G. (1982). *Teachers' conceptions of mathematics and mathematics teaching: Three case studies* (Doctoral dissertation). University of Georgia.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Thompson, A. G. (1984). The relationship of teachers' conceptions of mathematics and mathematics teaching to instructional practice. *Educational Studies in Mathematics, 15*(2), 105–127.

Ural, A. (2015). Matematik öz-yeterlik algısının matematik öğretmeye yönelik kaygıya etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, *8*(2), 173–184.

Weinberg, R. S., ve Genuchi, M. (1980). Relationship between competitive trait anxiety, state anxiety, and golf performance. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, *2*, 148–154.

Yavuz, G., Arslan, Ç., ve Batdal Karaduman, G. (2018). Matematik öğretmeni adaylarının sorgulama becerileri ile matematik öğretmeye yönelik kaygıları arasındaki ilişki. *Turkish Studies – Educational Sciences*, *13*(11), 1461–1471. https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.13360

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. bs.). Seçkin Yayıncılık.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

EKLER

Ek-1: MATEMATİK ÖĞRETMEYE YÖNELİK KAYGI ÖLÇEĞİ

Ölçek Maddeleri	Kesinlikle Katılmıyorum (1)	Katılmıyorum (2)	Kararsızım (3)	Katılıyorum (4)	Kesinlikle Katılıyorum (5)
1.					
2.					
3. Matematik öğretimi hakkında farklı görüşleri, kuramları öğretmenlik hayatımda kullanabileceğimi düşünürüm.					
4. Matematik öğretimi hakkında bilgiye ulaşma yollarını ve araştırma yöntemlerini öğretmenlik hayatımda kullanabilirim.					
5. Matematiği öğretirken, özel öğretim stratejilerine ilişkin bilgi ve becerileri kullanabilirim.					
6. Öğretmenlikte matematik konularını öğretmekten hoşlanacağımı düşünürüm.					
7.					
8. Öğretmenlikte matematik konularını öğretirken kendimi rahat hissedeceğimi düşünürüm.					
9. Öğretmenlikte matematik problemlerini çözmek için kendimi yetenekli hissederim.					
10. Matematik dersinin öğretimi benim için çok kolaydır.					
11.					
12. Matematik konularını öğretmenin benim için zevkli olacağını düşünürüm.					
13. Matematik sorularını çözmede daima başarılıyım.					
14.					
15. Öğreteceğim matematik konuları ile ilgili soruları cevaplamayı severim.					
16. Öğretmenlikte yeni bir matematik problemiyle karşılaştığımda kendimi rahat hissedeceğimi düşünürüm.					

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

	Kesinlikle Katılmıyorum (1)	Katılmıyorum (2)	Kararsızım (3)	Katılıyorum (4)	Kesinlikle Katılıyorum (5)
17. Matematik problemlerinin nasıl çözüldüğünü başkalarına göstermekten hoşlanırım.					
18. Öğretmenlikte matematik dersinde her zaman kendimi rahat hissedeceğimi düşünürüm.					
19.					
20.					
21. Öğreteceğim matematik konuları hakkında kendimi hiçbir şey bilmiyormuş gibi hissederim.					
22.					
23. Öğretmenlikte çözeceğim matematik sorularını diğer öğretmenlere göstermekten korkarım.					
24. Öğretmenlikte matematik sorularını çözerken matematiksel formülleri hatırlamanın benim için çok zor olacağını düşünürüm.					
25. Öğretmenlikte matematik konularını öğretirken kendimi çaresiz hissedeceğimi düşünürüm.					
26. Matematik konularından bazılarını öğretmekten söz edildiğinde huzursuz olurum.					
27. Matematik problemlerini çözmede başarılı değilim.					
28. Matematik konularını öğretmekten korkarım.					
29.					
30. Öğretmenlikte matematik dersinde huzursuz olacağımı düşünürüm.					
31. Matematik konularını öğretmek bana çok zor gelir.					
32.					
33. Öğretmenlikte matematik kavramlarını öğretmenin benim için çok zor olacağını düşünürüm.					
34.					
35.					

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Ek-2: İLKÖĞRETİM MATEMATİK ÖĞRETMEN ADAYLARI İÇİN MATEMATİĞİN DOĞASINA YÖNELİK İNANÇ ÖLÇEĞİ

Ölçek Maddeleri	Kesinlikle Katılmıyorum (1)	Katılmıyorum (2)	Kararsızım (3)	Katılıyorum (4)	Kesinlikle Katılıyorum (5)
1. Matematik, kesin bilgilerden oluşur.					
2.Matematiğin kendine özgü bir dili vardır.					
3. Matematik teknolojinin gelişmesine katkı sağlar.					
4. Matematik, formüllerin bir toplamıdır.					
5. Matematik, bireyleri adaletli davranmaya yönlendirir.					
6. Matematiksel bilgi, var olan bilgilerin üzerine yenileri eklenerek oluşur.					
7.İşlem, matematiğin en önemli parçasıdır.					
8. Matematik soyut düşünmeyi içerir.					
9. Matematik, günlük hayatta kullanılır.					
10. Matematik keşfedilir.					
11.Matematik analitik düşünmeyi içerir.					
12. Matematikte doğru cevap elde edildiği sürece, çözüm sürecinin bir önemi yoktur.					
13. Matematik, günlük hayattaki etki alanını sürekli genişletir.					
14.Matematik, kurallar bütünüdür.					
15. Matematik, akıl yürütmeye dayanır.					
16. Matematik yaşamın kendisidir.					
17. Matematik, evreni anlamamızı sağlayan bir dildir.					
18. Matematik, sadece sayılarla ifade edilir.					
19.Matematik tümdengelime dayanır.					

	Kesinlikle Katılmıyorum (1)	Katılmıyorum (2)	Kararsızım (3)	Katılıyorum (4)	Kesinlikle Katılıyorum (5)
20.Matematiksel kavramlar birbiriyle ilişkilidir.					
21. Ölçme, matematikte önemlidir.					
22.Matematik, sosyal becerilerin gelişimine katkı sağlar.					
23. Matematik, sürekli gelişen bir bilimdir.					
24. Matematik, sistematik düşünmeyi içerir.					
25. Matematikte en önemli unsur, doğru sonucu bulmaktır.					
26. Matematik, evreni anlamak için bir araçtır.					
27. Matematik neden-sonuç ilişkisini içerir.					
28. Matematik, iyi bir kariyer sahibi olmak için en önemli şarttır.					
29.Matematiksel bilgi, zamanla yanlışlanabilirdir.					
30. Matematik, bilgileri mantık yoluyla birbirine bağlar.					
31. Matematik denklemlerden oluşur.					
32.Matematik eleştirel düşünmeyi içerir.					
33. Oyun, matematiğin önemli bir parçasıdır.					
34.Matematik, kültürel bir disiplindir.					
35.Matematik, diğer disiplinlerle iç içedir.					
36.Her matematik probleminin tek çözüm yolu vardır.					
37.					
38.Matematiksel formüller yeni icatlar yapılmasını sağlar.					
39.Matematik, sadece sayılardan oluşur.					
40.Matematik diğer disiplinler üzerindeki etki alanını sürekli genişletir.					
41.					
42.Matematik, tamamen soyut bir bilimdir.					
43.Matematik, tahmin yapmayı içerir.					

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Ek 3: KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1. Cinsiyetiniz:

( ) Kadın ( ) Erkek

2. Sınıfınız:

( ) 3 ( ) 4

3. Annenizin Eğitim Düzeyi:

( ) Okuryazar değil

( ) İlkokul

( ) Ortaokul

( ) Lise

( ) Üniversite

( ) Lisansüstü

4. Babanızın Eğitim Düzeyi:

( ) Okuryazar değil

( ) İlkokul

( ) Ortaokul

( ) Lise

( ) Üniversite

( ) Lisansüstü

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

QUİZİZZ DESTEKLİ KESİR ÖĞRETİMİNE YÖNELİK DİJİTAL MATERYAL HAKKINDA ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Nisa GÜL
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
nisa1305gul@gmail.com- 0009-0009-2973-7720

Doç.Dr Handan DEMİRCİOĞLU
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
handandemircioglu@gmail.com - 0000-0001-7037-6140

ÖZET
Bu çalışmanın amacı, Quizizz uygulaması kullanılarak geliştirilen kesir öğretimine yönelik dijital materyal hakkında matematik öğretmenlerinin görüşlerini incelemektir. Çalışmada, özellikle ortaokul düzeyinde öğrencilerin öğrenmekte güçlük yaşadığı kesirlerde dört işlem konusuna yönelik dijital bilgi kartları ve açık uçlu değerlendirme soruları hazırlanmıştır. Bilgi kartlarında kesirlerle ilgili temel kavramlara ve bu kavramlara ilişkin açıklayıcı bilgilere yer verilmiş, değerlendirme bölümünde ise öğrencilerin yalnızca doğru cevaba ulaşmaları değil, aynı zamanda matematiksel düşünme ve ifade süreçlerini ortaya koymaları amaçlanmıştır. Araştırma nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde yürütülmüştür. Çalışma grubunu ortaokul düzeyinde görev yapan matematik öğretmenleri oluşturmaktadır. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Görüşme formunda öğretmenlerin materyalin içerik uygunluğu, öğrenci ilgisini artırma potansiyeli, kullanım kolaylığı, öğrenmeyi destekleme gücü, açık uçlu soruların değerlendirme sürecine katkısı, teknik sınırlılıkları ve sınıf içi uygulanabilirliği hakkındaki görüşlerini belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, Quizizz destekli dijital materyallerin kesir öğretiminde tekrar, pekiştirme, öğrenci katılımı ve biçimlendirici değerlendirme süreçleri açısından sağlayabileceği katkıları ortaya koymuştur.
Anahtar Kelimeler: Kesir öğretimi, Quizizz, dijital materyal, bilgi kartları, öğretmen görüşleri, matematik eğitimi.

Giriş
Matematik öğretiminde dijital teknolojilerin kullanımı, öğrenme ortamlarının yalnızca içerik aktarımına dayalı yapısından uzaklaşarak öğrencilerin aktif katılımını, etkileşimini ve anlık geri bildirim alma süreçlerini destekleyen daha dinamik bir yapıya dönüşmesine katkı sağlamaktadır. Özellikle Web 2.0 araçları, öğretmenlere ölçme-değerlendirme, pekiştirme, tekrar, oyunlaştırma ve öğrenci performansını izleme açısından çeşitli olanaklar sunmaktadır. Bu bağlamda dijital öğrenme materyalleri, öğrencilerin matematiksel kavramlarla etkileşim kurmasını kolaylaştırmakta ve öğretmenlere öğrenme sürecini daha görünür hâle getirme fırsatı vermektedir. Mayer'e (2009) göre çoklu ortam destekli öğrenme, öğrencilerin sözel ve görsel bilgileri birlikte işlemelerine olanak sağlayarak anlamlı öğrenmeyi destekleyebilir. Benzer

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

biçimde Clark ve Mayer (2016), etkili tasarlanmış dijital materyallerin öğrenme sürecinde bilişsel yükü düzenleyebileceğini ve öğrencilerin kavramsal ilişkileri daha sistematik biçimde kurmalarına katkı sağlayabileceğini belirtmektedir.

Kesirler, matematik öğretiminde öğrencilerin en fazla zorlandıkları temel konulardan biri olarak değerlendirilmektedir. Kesir kavramı, parça-bütün ilişkisi, ölçme, bölüm, oran ve işlemci anlamları gibi farklı alt anlamları içermesi nedeniyle öğrenciler açısından karmaşık bir yapıya sahiptir. Lamon (2012), kesirlerin yalnızca sembolik işlemler düzeyinde ele alınmasının öğrencilerin kavramsal anlamalarını sınırlayabileceğini ifade etmektedir. National Council of Teachers of Mathematics [NCTM] (2000), öğrencilerin matematiksel kavramları anlamlandırabilmeleri için farklı temsil biçimleri arasında ilişki kurmalarının önemini vurgulamaktadır. Bu nedenle kesir öğretiminde yalnızca işlem yapmaya dayalı etkinliklerin değil, öğrencilerin kavramları açıklamalarına, temsil etmelerine, karşılaştırmalarına ve ilişkilendirmelerine olanak tanıyan öğrenme ortamlarının oluşturulması gerekmektedir. Kesirlerle işlemler konusu, öğrencilerin hem kavramsal hem de işlemsel bilgiye ihtiyaç duyduğu bir öğrenme alanıdır. Öğrenciler kesirlerde toplama, çıkarma, çarpma ve bölme işlemlerini öğrenirken pay, payda, birim kesir, denk kesir, ortak payda, sadeleştirme ve genişletme gibi kavramları anlamlandırmak durumundadır. Siegler ve diğerleri (2013), kesir öğrenmenin sonraki matematik başarısı açısından belirleyici olduğunu ve kesir kavramının güçlü biçimde yapılandırılmasının cebirsel düşünme gibi daha ileri matematiksel beceriler için temel oluşturduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda kesir öğretiminde öğrencilerin tekrar yapmalarını, kavramları görsel ve sözel olarak ilişkilendirmelerini, kendi açıklamalarını üretmelerini ve anında dönüt almalarını sağlayan dijital materyallerin kullanımı önemli görülmektedir.

Oyunlaştırma temelli dijital araçlar, öğrenme sürecini daha ilgi çekici ve etkileşimli hâle getirmeleri bakımından eğitim ortamlarında yaygın olarak kullanılmaktadır. Deterding ve diğerleri (2011), oyunlaştırmayı oyun dışı bağlamlarda oyun tasarım unsurlarının kullanılması olarak tanımlamaktadır. Eğitimde oyunlaştırma, puan, rozet, liderlik tablosu, anlık geri bildirim, rekabet ve ilerleme göstergeleri gibi unsurlar yoluyla öğrencilerin derse katılımını ve motivasyonunu destekleyebilir. Ancak oyunlaştırmanın etkisi yalnızca eğlence unsuruyla sınırlı değildir, öğretimsel amaçlarla uyumlu biçimde tasarlandığında öğrencilerin öğrenme sürecine daha bilinçli ve aktif katılmasına katkı sağlayabilir. Hamari, Koivisto ve Sarsa (2014), oyunlaştırmanın öğrenme ortamlarında olumlu sonuçlar doğurabileceğini, ancak bu etkinin kullanılan tasarım özelliklerine, bağlama ve öğrenen özelliklerine bağlı olduğunu vurgulamaktadır.

Quizizz, oyun tabanlı öğrenme ve değerlendirme süreçlerinde kullanılan dijital araçlardan birisidir. Quizizz aracılığıyla öğretmenler çoktan seçmeli, doğru-yanlış, açık uçlu ve farklı soru türlerinde etkinlikler hazırlayabilmekte, öğrenciler bireysel ya da sınıf ortamında bu etkinliklere katılabilmektedir. Uygulamanın puanlama, anlık geri bildirim, performans raporları ve oyunlaştırılmış arayüz gibi özellikleri öğretmenlere hem öğretim hem de değerlendirme sürecinde kolaylık sağlayabilmektedir. Verilen taslakta da belirtildiği üzere Quizizz, quiz, anket, ödev, konu tekrarı, sınıf içi yarışma, performans analizi ve geri bildirim gibi farklı kullanım alanlarına sahip bir Web 2.0 aracıdır. Bu özellikleri nedeniyle Quizizz'in özellikle

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

konu tekrarında, biçimlendirici değerlendirmede ve öğrencilerin öğrenme eksiklerini belirlemede işlevsel olabileceği düşünülmektedir. Quizizz'in eğitimde kullanımına ilişkin çalışmalar, bu aracın öğrenciler tarafından genellikle eğlenceli, öğretici ve motivasyonu destekleyici olarak değerlendirildiğini göstermektedir. Zini (2025), ortaokul öğrencilerinin dinlediğini anlama başarılarını Quizizz ve Wordwall uygulamaları bağlamında incelemiş, öğrenci görüşlerinde bu araçların eğlenceli bulunduğu, öğrencilerin araçları diğer derslerde de kullanmak istedikleri ve arkadaşlarına tavsiye etme eğiliminde oldukları sonucuna ulaşmıştır. Yıldız Dicle (2025), Quizizz AI kullanımının kelime öğrenimi ve özyeterlilik üzerindeki etkisini incelediği çalışmasında, oyunlaştırılmış ve uyarlanabilir öğrenme ortamlarının özellikle geri bildirim ve tekrar süreçleri açısından öğrencilerin öğrenmelerini destekleyebileceğini ifade etmiştir. Buluş (2023), yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlere sözcük öğretiminde Quizizz kullanımının öğrenenlerin sözcük bilgilerini geliştirmede etkili olduğunu belirlemiş ve öğrencilerin uygulamayı eğlenceli, öğretici ve öğrenmeyi kolaylaştırıcı olarak değerlendirdiklerini ortaya koymuştur. Benzer şekilde Öztürk ve Eren (2020), Kahoot ve Quizizz gibi oyunlaştırma araçlarının değerlendirme aracı olarak kullanılmasının öğrencilerin derse katılım ve akademik motivasyonları üzerindeki etkisini incelemiş, nicel bulgularda anlamlı bir farklılık elde edilmemesine karşın nitel verilerde öğrencilerin bu araçları eğlenceli, faydalı ve öğretici bulduklarını belirtmiştir. Ülker ve Bülbül (2021), e-öğrenme sürecinde etkileşimli değerlendirme etkinliklerinin akademik başarıya etkisini incelemiş ve Quizizz ile hazırlanan çevrimiçi oyunlaştırma tabanlı kısa testlerin öğrenme sürecinde başarıyı destekleyebileceği sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmalar, Quizizz'in farklı ders ve öğrenme alanlarında kullanılabildiğini, ancak matematik öğretiminde, özellikle kesirler gibi kavramsal güçlüklerin yoğun olduğu konularda öğretmen görüşleri bağlamında daha fazla incelenmeye ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

Bu çalışmada ele alınan dijital materyal, Quizizz uygulaması aracılığıyla kesirlerde dört işlem konusunun öğretimini desteklemek amacıyla hazırlanmıştır. Materyalde dijital bilgi kartları ve açık uçlu değerlendirme soruları yer almaktadır. Bilgi kartlarının ön yüzünde kesirlerle ilgili temel kavramlara, arka yüzünde ise bu kavramlara ilişkin açıklayıcı bilgilere yer verilmiştir. Böylece öğrencilerin kesirlerle ilgili kavramları tekrar etmeleri, kavram-bilgi ilişkisi kurmaları ve öğrenme sürecinde aktif olmaları hedeflenmiştir. Değerlendirme bölümünde ise öğrencilerin yalnızca doğru cevaba ulaşmaları değil, aynı zamanda kesir kavramına ilişkin düşünme ve açıklama süreçlerini ortaya koymaları amaçlanmıştır. Açık uçlu soruların kullanılması, öğrencilerin matematiksel ifade becerilerini, akıl yürütme süreçlerini ve kavramsal anlamalarını görünür kılma açısından önemlidir. Bu araştırmanın amacı, Quizizz uygulaması kullanılarak geliştirilen kesir öğretimine yönelik dijital materyal hakkında matematik öğretmenlerinin görüşlerini incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda öğretmenlerin materyalin içerik uygunluğuna, bilgi kartlarının öğretimsel işlevine, açık uçlu soruların değerlendirme sürecine katkısına, öğrencilerin derse yönelik ilgi ve motivasyonuna olası etkilerine, sınıf içi uygulanabilirliğine, teknik sınırlılıklarına ve farklı matematik konularına uyarlanabilirliğine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi hedeflenmektedir. Çalışmanın, kesir öğretiminde oyunlaştırma temelli dijital araçların kullanımına ve öğretmen görüşlerine dayalı dijital materyal geliştirme çalışmalarına katkı sunacağı düşünülmektedir.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Yöntem

Araştırmanın Modeli

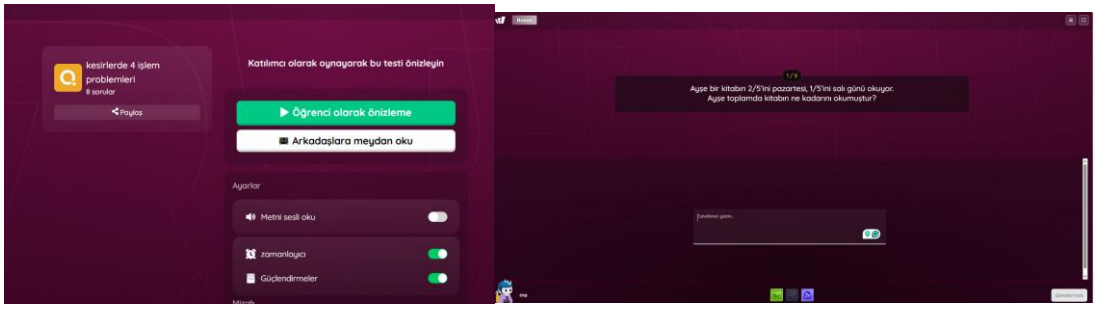
Bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde yürütülmüştür. Nitel araştırmalar, bireylerin belirli bir olguya ilişkin deneyimlerini, düşüncelerini ve bu olguya yükledikleri anlamları ayrıntılı biçimde incelemeye olanak tanımaktadır. Bu yönüyle nitel araştırma, öğretmenlerin bir öğretim materyaline ilişkin değerlendirmelerini kendi deneyimleri ve mesleki bakış açıları doğrultusunda ortaya koymak için uygun bir yaklaşımdır (Creswell & Poth, 2018; Merriam & Tisdell, 2016; Patton, 2015).

Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunu ortaokul düzeyinde görev yapan 10 matematik öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, araştırmanın amacı doğrultusunda önceden belirlenen bazı ölçütleri karşılayan bireylerin çalışmaya dâhil edilmesini sağlamaktadır (Patton, 2015). Bu araştırmada katılımcıların belirlenmesinde, ortaokul matematik öğretmeni olarak görev yapma, kesirler konusunun öğretimine ilişkin deneyime sahip olma, Quizizz destekli dijital materyali inceleme ve araştırmaya gönüllü olarak katılma ölçütleri dikkate alınmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler, kesirlerde dört işlem konusunun öğretiminde kullanılmak üzere hazırlanan Quizizz destekli dijital materyali incelemiş ve materyale ilişkin görüşlerini paylaşmıştır. Katılımcıların kimlik bilgilerinin gizliliğini sağlamak amacıyla öğretmenler Ö1, Ö2, Ö3,… şeklinde kodlanmıştır. Bu kodlama hem etik ilkelerin korunması hem de bulguların doğrudan alıntılarla desteklenmesi açısından tercih edilmiştir.

Dijital Materyalin Geliştirilmesi

Araştırmada öğretmen görüşlerine sunulan dijital materyal, Quizizz uygulaması kullanılarak “Kesirlerde Dört İşlem” konusu kapsamında geliştirilmiştir. Materyal geliştirme sürecinde öncelikle Quizizz uygulamasının “Bilgi Kartları” bölümü kullanılmıştır. Uygulamada materyalin başlığı “Kesirlerde Dört İşlem” olarak belirlenmiş, bilgi kartı sayısı 15 olarak düzenlenmiş ve sınıf düzeyi 6. sınıf şeklinde seçilmiştir.

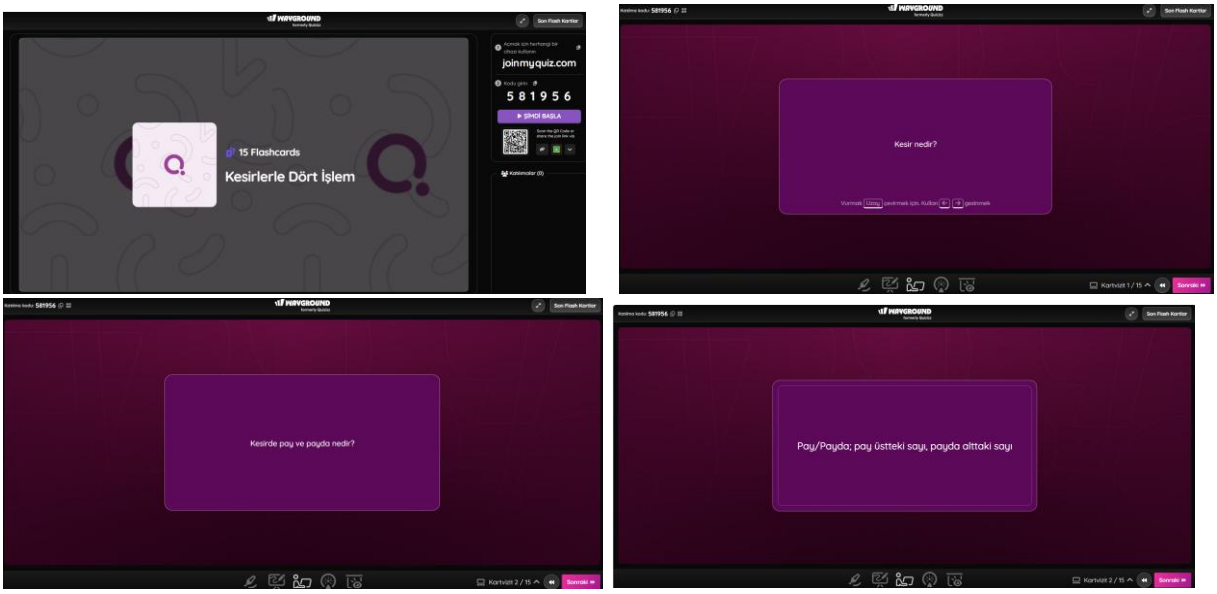


Görsel 1. Quizizz uygulaması ile kesirlerde dört işlem

Quizizz uygulamasının yapay zekâ destekli özelliklerinden yararlanılarak konuya uygun alt başlıklar oluşturulmuştur. Bu alt başlıklar arasında kesir tanımı, kesirlerde toplama ve çıkarma, kesirlerde çarpma ve bölme ile kesirlerde dönüşüm konuları yer almıştır. Öğretim amacı doğrultusunda uygun görülen başlıklar seçilmiş ve uygulama tarafından otomatik olarak

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

oluşturulan bilgi kartları incelenmiştir. Hazırlanan kartlardan uygun bulunanlar korunmuş, eksik ya da öğretimsel açıdan yeterli görülmeyen kartlar çıkarılmıştır. Daha sonra editör bölümü kullanılarak bilgi kartlarının içerikleri düzenlenmiş ve geliştirilmiştir.



Görsel 2. Bilgi kartları

Hazırlanan bilgi kartlarında kartların ön yüzünde kesirlerle ilgili temel kavramlara, arka yüzünde ise bu kavramlara ilişkin açıklayıcı bilgilere yer verilmiştir. Bu yapı aracılığıyla öğrencilerin kesirlerle ilgili kavramları tekrar etmeleri, kavram-bilgi ilişkisi kurmaları ve öğrenme sürecinde aktif olmaları hedeflenmiştir. Bilgi kartı temelli dijital materyallerin tekrar, hatırlama ve pekiştirme süreçlerini desteklemesi, öğrenmenin kalıcılığı açısından önemli görülmektedir. Nitekim Mayer'e (2009) göre çoklu ortam destekli öğrenme materyalleri, öğrencilerin bilgiyi farklı temsil biçimleriyle işlemelerine katkı sağlayabilmektedir. Materyalin ikinci bölümünde ise Quizizz uygulamasının değerlendirme özelliği kullanılarak açık uçlu sorular hazırlanmıştır. Bu süreçte "Oluşturma" bölümünden "Değerlendirme" seçeneği tercih edilmiş ve "Sıfırdan Başla" seçeneğiyle yeni bir değerlendirme etkinliği oluşturulmuştur. Uygulamada yer alan çoktan seçmeli, doğru-yanlış, birden fazla işaretleme ve açık uçlu soru türleri arasından açık uçlu soru formatı seçilmiştir. Açık uçlu soruların tercih edilmesinin temel nedeni, öğrencilerin yalnızca doğru cevaba ulaşıp ulaşmadıklarını değil, aynı zamanda kesir kavramına ilişkin düşünme, açıklama, yorumlama ve matematiksel ifade süreçlerini ortaya koyabilmektir. Bu doğrultuda materyal hem konu öğretimini hem de biçimlendirici değerlendirme sürecini destekleyecek şekilde yapılandırılmıştır.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırmada veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu (Ek1), öğretmenlerin Quizizz destekli dijital materyale ilişkin görüşlerini ayrıntılı biçimde belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, araştırmacıya önceden belirlenmiş sorular çerçevesinde veri toplama olanağı sunarken katılımcıların görüşlerini ayrıntılandırmalarına da imkân tanımaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Formda öğretmenlerin materyalin genel

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

niteliği, bilgi kartlarının öğretimsel işlevi, öğrencilerin derse yönelik ilgisi ve motivasyonu, Quizizz'in değerlendirme sürecine katkısı, açık uçlu soruların matematiksel ifade becerilerine etkisi, sınıf içi kullanılabilirlik, teknik sorunlar, geleneksel öğretime göre güçlü yönler ve materyalin geliştirilebilir yönleri hakkındaki görüşlerini belirlemeye yönelik sorular yer almıştır. Görüşme formunun kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla form, matematik eğitimi alanında uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda soruların araştırmanın amacıyla uyumu, açıklığı ve öğretmenlerden derinlemesine veri elde etmeye uygunluğu değerlendirilmiştir. Gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra görüşme formuna son şekli verilmiştir. Veri toplama sürecinde öncelikle katılımcı öğretmenlere araştırmanın amacı açıklanmış ve çalışmaya katılımın gönüllülük esasına dayandığı belirtilmiştir. Daha sonra öğretmenlere Quizizz uygulaması aracılığıyla hazırlanan kesirlerde dört işlem konusuna yönelik dijital bilgi kartları ve açık uçlu değerlendirme soruları tanıtılmıştır. Öğretmenlerden materyali içerik, kullanım kolaylığı, öğrenci ilgisini artırma potansiyeli, kesir kavramlarının öğrenilmesine katkı, sınıf içi uygulanabilirlik ve değerlendirme sürecine katkı açısından incelemeleri istenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. İçerik analizi, nitel verilerde yer alan anlamlı ifadelerin sistematik biçimde kodlanması, benzer kodların belirli kategoriler altında toplanması ve bu kategorilerden temalara ulaşılması sürecidir (Krippendorff, 2019). Yıldırım ve Şimşek'e (2021) göre içerik analizinde temel amaç, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirerek okuyucunun anlayabileceği biçimde yorumlamaktır. Analiz sürecinde öncelikle öğretmen görüşlerinden elde edilen yazılı metinler birkaç kez okunmuştur. Daha sonra öğretmen ifadelerinde yer alan anlamlı bölümler belirlenmiş ve bu bölümler kodlanmıştır. Kodlama sürecinde öğretmenlerin materyalin öğretimsel katkısı, öğrenci motivasyonu, öğrenmeyi pekiştirme, açık uçlu soruların işlevi, teknik sorunlar, sınıf içi uygulanabilirlik ve materyalin geliştirilmesi gereken yönlerine ilişkin ifadeleri dikkate alınmıştır. Benzer kodlar bir araya getirilerek kategoriler oluşturulmuş ve bu kategoriler araştırmanın amacı doğrultusunda temalara dönüştürülmüştür. Bulguların sunumunda öğretmen görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Doğrudan alıntılar, katılımcıların kimliklerini gizlemek amacıyla Ö1, Ö2, Ö3,… gibi kodlarla aktarılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, matematik öğretmenlerinin Quizizz destekli kesir öğretimine yönelik dijital materyal hakkındaki görüşlerinden elde edilen bulgular sunulmuştur. Verilerin içerik analizi sonucunda öğretmen görüşleri, materyalin genel değerlendirilmesi, bilgi kartlarının öğretimsel katkısı, öğrenci ilgi ve motivasyonuna etkisi, Quizizz'in değerlendirme sürecine katkısı, sınıf içi uygulanabilirlik, teknik sınırlılıklar, açık uçlu soruların matematiksel ifade becerilerine katkısı, materyalin farklı konulara uyarlanabilirliği ve geliştirilmesi gereken yönler temaları altında toplanmıştır.

Materyalin Genel Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu, Quizizz destekli dijital materyali kesirlerde dört işlem konusunun öğretiminde kullanılabilecek işlevsel, dikkat çekici ve öğrenci merkezli bir materyal olarak değerlendirmiştir. Öğretmenler, materyalin dijital ortamda hazırlanmış olmasının öğrencilerin ilgisini çekebileceğini, bilgi kartlarıyla konunun tekrar edilmesine olanak sağladığını ve değerlendirme bölümünün öğretmene öğrencilerin öğrenme durumlarını görme fırsatı sunduğunu belirtmiştir. Öğretmen görüşlerine göre materyalin en güçlü yönlerinden biri, kesirlerde dört işlem gibi öğrencilerin zorlanabildiği bir konuyu daha eğlenceli ve etkileşimli bir yapıya dönüştürmesidir. Ayrıca materyalin hem öğretim hem de değerlendirme amacıyla kullanılabilecek şekilde hazırlanması, öğretmenler tarafından olumlu bir özellik olarak ifade edilmiştir. Bu temaya ilişkin örnek öğretmen görüşleri şu şekildedir:

> *"Materyal genel olarak öğrencilerin ilgisini çekebilecek yapıda hazırlanmış. Kesirler gibi zorlanılan bir konuda dijital bilgi kartlarının kullanılması öğrencilerin konuya daha istekli yaklaşmasını sağlayabilir." (Ö1)*
>
> *"Quizizz üzerinden hazırlanması materyali daha kullanışlı hâle getirmiş. Hem tekrar hem de değerlendirme için kullanılabilecek bir içerik olmuş." (Ö3)*

Bu bulgu, öğretmenlerin Quizizz destekli materyali kesir öğretiminde kullanılabilir ve öğretim sürecini destekleyici bir dijital materyal olarak gördüklerini göstermektedir.

Bilgi Kartlarının Öğretimsel Katkısına İlişkin Bulgular

Öğretmenler, bilgi kartlarının kesirlerde dört işlem konusunun öğretiminde özellikle tekrar, pekiştirme ve kavram hatırlama açısından yararlı olabileceğini belirtmiştir. Bilgi kartlarının ön yüzünde kavramlara, arka yüzünde ise açıklamalara yer verilmesi öğretmenler tarafından olumlu değerlendirilmiştir. Bu yapının öğrencilerin kavramları yalnızca ezberlemelerine değil, kavram ile açıklama arasında ilişki kurmalarına da katkı sağlayabileceği ifade edilmiştir. Öğretmenlere göre bilgi kartları, özellikle ders sonunda konu tekrarı yapmak, öğrencilerin ön bilgilerini yoklamak ve öğrenme eksiklerini belirlemek amacıyla kullanılabilir. Bununla birlikte bazı öğretmenler, bilgi kartlarının yalnız başına yeterli olmayacağını, örnek çözümler, görseller ve günlük yaşam bağlamlarıyla desteklenmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu temaya ilişkin örnek görüşler şöyledir:

> *"Bilgi kartları özellikle kavramları hatırlatmak açısından etkili olabilir. Öğrenci kartın ön yüzünde kavramı görüp arka yüzünde açıklamasını okuyarak tekrar yapabilir." (Ö2)*
>
> *"Kesirlerde dört işlemde öğrenciler kuralları karıştırabiliyor. Bilgi kartları bu kuralların kısa ve anlaşılır biçimde verilmesi açısından faydalı olabilir." (Ö4)*
>
> *"Kartlar güzel ancak sadece tanım verilirse eksik kalabilir. Her kartta kısa bir örnek ya da görsel de olursa daha etkili olur." (Ö5)*

Bu bulgular, öğretmenlerin bilgi kartlarını öğretim sürecinde destekleyici bir araç olarak değerlendirdiklerini, ancak materyalin örnek, görsel ve uygulama boyutuyla zenginleştirilmesinin yararlı olacağını düşündüklerini göstermektedir.

Öğrenci İlgi ve Motivasyonuna Etkisine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin çoğu, Quizizz destekli dijital materyalin öğrencilerin derse yönelik ilgisini ve motivasyonunu artırabileceğini ifade etmiştir. Öğretmenlere göre Quizizz'in renkli arayüzü, oyunlaştırma özellikleri, puanlama sistemi ve etkileşimli yapısı öğrencilerin derse daha aktif

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

katılmasına katkı sağlayabilir. Özellikle geleneksel ders anlatımına kıyasla dijital araçların öğrencilerin dikkatini daha kolay çekebileceği belirtilmiştir. Öğretmenler, öğrencilerin teknolojik araçlara yönelik ilgisinin bu tür dijital materyallerin sınıf ortamında kullanılmasını kolaylaştırabileceğini düşünmektedir. Bununla birlikte bazı öğretmenler, motivasyonun yalnızca oyunlaştırma unsurlarıyla sınırlı kalmaması gerektiğini, materyalin içerik bakımından da öğrencinin öğrenmesini desteklemesi gerektiğini vurgulamıştır. Bu temaya ilişkin örnek görüşler şöyledir:

> *"Öğrenciler dijital uygulamalara daha ilgili oluyor. Quizizz kullanıldığında derse katılmak istemeyen öğrencilerin bile sürece dâhil olabileceğini düşünüyorum." (Ö1)*
>
> *"Puanlama ve yarışma ortamı öğrencileri motive edebilir. Ancak bu durum öğrenmenin önüne geçmemeli, öğrenciler sadece puan almak için değil konuyu anlamak için de yönlendirilmelidir." (Ö6)*
>
> *"Bilgi kartlarının dijital olması öğrenciler için daha dikkat çekici olur. Özellikle kesirler gibi soyut konularda öğrencinin ilgisini canlı tutabilir." (Ö3)*

Bu bulgu, materyalin öğrencilerin derse katılımını ve öğrenmeye yönelik isteğini artırma potansiyeline sahip olduğunu göstermektedir.

Quizizz'in Değerlendirme Sürecine Katkısına İlişkin Bulgular

Öğretmenler, Quizizz uygulamasının değerlendirme bölümünün öğretmene zaman kazandırma, öğrenci cevaplarını hızlı biçimde görme, öğrenme eksiklerini belirleme ve öğrencilere geri bildirim sağlama açısından avantajlı olduğunu belirtmiştir. Özellikle dijital ortamda değerlendirme yapılmasının öğretmenin sınıf genelindeki başarı durumunu daha kolay izlemesine katkı sağlayabileceği ifade edilmiştir. Öğretmenler, açık uçlu soruların kullanılmasıyla öğrencilerin yalnızca işlemsel cevaplarının değil, düşünme süreçlerinin de değerlendirilebileceğini belirtmiştir. Bu durum, kesirlerde dört işlem konusundaki kavramsal eksikliklerin belirlenmesi açısından önemli görülmüştür. Bu temaya ilişkin örnek görüşler şöyledir:

> *"Quizizz'in değerlendirme bölümü öğretmene öğrencilerin hangi konuda zorlandığını görme imkânı sağlar. Bu da sonraki dersin planlanmasını kolaylaştırır." (Ö2)*
>
> *"Açık uçlu sorular sayesinde öğrencinin sadece sonucu değil, nasıl düşündüğü de görülebilir. Bu matematik öğretimi açısından önemli." (Ö4)*
>
> *"Dijital değerlendirme öğretmene zaman kazandırabilir. Öğrenci cevaplarını toplamak ve incelemek daha pratik olur." (Ö7)*

Bu bulgu, öğretmenlerin Quizizz'i yalnızca eğlenceli bir uygulama olarak değil, aynı zamanda biçimlendirici değerlendirme sürecini destekleyen bir araç olarak gördüklerini ortaya koymaktadır.

Kesir Kavramlarının Anlaşılmasına Katkısına İlişkin Bulgular

Öğretmenler, hazırlanan materyalin öğrencilerin kesir kavramlarını anlamalarına katkı sağlayabileceğini ifade etmiştir. Özellikle bilgi kartları aracılığıyla kesirlerle ilgili temel kavramların tekrar edilmesi, öğrencilerin kavramlar arasındaki ilişkileri daha kolay kurmasına yardımcı olabilir. Öğretmenlere göre materyal, pay, payda, denk kesir, kesirlerde toplama, çıkarma, çarpma ve bölme gibi kavramların öğrenilmesinde destekleyici bir rol üstlenebilir.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Bununla birlikte bazı öğretmenler, kesir kavramının soyut bir yapıya sahip olması nedeniyle materyalin görsel temsillerle desteklenmesi gerektiğini belirtmiştir. Öğretmenler, kesirlerin sayı doğrusu, alan modeli, şekil modeli ve günlük yaşam örnekleriyle ilişkilendirilmesinin öğrencilerin kavramsal anlamalarını güçlendireceğini ifade etmiştir. Örnek öğretmen görüşleri şöyledir:

> *"Kesir kavramlarının kısa açıklamalarla verilmesi öğrencilerin tekrar yapmasını sağlar. Özellikle pay ve payda gibi temel kavramların pekiştirilmesi açısından yararlı olabilir." (Ö1)*
>
> *"Kesirler öğrenciler için soyut kalabiliyor. Bu nedenle bilgi kartlarında görsel modellerin daha fazla kullanılması öğrencilerin anlamasını kolaylaştırır." (Ö5)*
>
> *"Materyal, öğrencilerin işlem kurallarını hatırlamasına katkı sağlar. Ancak kavramsal anlamanın güçlenmesi için örneklerle desteklenmesi gerekir." (Ö8)*

Bu bulgu, materyalin kesir kavramlarının öğrenilmesine katkı sağlayabileceğini, ancak daha güçlü bir kavramsal öğrenme için görsel ve bağlamsal desteklerin artırılması gerektiğini göstermektedir.

Sınıf İçi Uygulanabilirliğe İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin çoğu, Quizizz destekli dijital materyalin sınıf ortamında kullanılabilir olduğunu belirtmiştir. Materyalin özellikle dersin giriş bölümünde ön bilgileri yoklamak, ders sonunda konuyu pekiştirmek ya da değerlendirme amacıyla kullanılabileceği ifade edilmiştir. Öğretmenler, materyalin akıllı tahta, tablet, bilgisayar veya cep telefonu aracılığıyla uygulanabileceğini ve bu yönüyle esnek bir kullanım imkânı sunduğunu belirtmiştir. Ancak bazı öğretmenler, sınıf içi uygulanabilirliğin okulun teknolojik altyapısına bağlı olduğunu vurgulamıştır. İnternet bağlantısı, cihaz yeterliliği, öğrencilerin dijital araç kullanma becerileri ve ders süresinin etkili yönetimi, uygulamanın başarısını etkileyebilecek faktörler olarak ifade edilmiştir. Örnek görüşler şu şekildedir:

> *"Sınıfta internet ve cihaz imkânı varsa rahatlıkla kullanılabilir. Özellikle dersin sonunda değerlendirme yapmak için uygun olur." (Ö3)*
>
> *"Kalabalık sınıflarda uygulama biraz zaman alabilir. Öğrencilerin sisteme girmesi, bağlantı sorunu yaşaması süreci uzatabilir." (Ö6)*
>
> *"Akıllı tahta üzerinden tüm sınıfla birlikte kullanılabilir. Bireysel cihaz olmasa bile öğretmen yönlendirmesiyle uygulanabilir." (Ö2)*

Bu bulgular, materyalin sınıf içinde kullanılabilir olduğunu, ancak teknolojik altyapı, zaman yönetimi ve öğrenci hazırbulunuşluğunun uygulama sürecinde belirleyici olduğunu göstermektedir.

Teknik Sorunlara İlişkin Bulgular

Öğretmenler, Quizizz kullanımında karşılaşılabilecek teknik sorunlar arasında internet bağlantısının zayıf olması, öğrencilerin cihaza erişememesi, uygulamaya girişte yaşanabilecek problemler, cihaz şarj sorunları ve öğrencilerin dijital araç kullanımındaki yetersizlikleri belirtmiştir. Bazı öğretmenler, teknik sorunların öğrencilerin motivasyonunu olumsuz etkileyebileceğini ve ders süresinin verimli kullanılmasını zorlaştırabileceğini ifade etmiştir.
Bu temaya ilişkin örnek görüşler şöyledir:

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

"En büyük sorun internet bağlantısı olabilir. Bağlantı koparsa öğrencinin dikkati dağılabilir ve uygulama aksayabilir." (Ö4)

"Her öğrencinin telefonu ya da tableti olmayabilir. Bu durumda uygulamayı bireysel yapmak zorlaşır." (Ö7)

"Bazı öğrenciler uygulamaya girişte zorlanabilir. Bu nedenle öğretmenin önceden kısa bir yönerge vermesi gerekir." (Ö5)

Bu bulgu, Quizizz destekli materyalin etkili kullanılabilmesi için teknik altyapının ve uygulama öncesi hazırlığın önemli olduğunu göstermektedir.

Açık Uçlu Soruların Matematiksel İfade Becerilerine Katkısına İlişkin Bulgular

Öğretmenler, açık uçlu soruların öğrencilerin matematiksel ifade becerilerine katkı sağlayabileceğini belirtmiştir. Öğretmenlere göre açık uçlu sorular, öğrencilerin yalnızca işlem sonucunu yazmalarını değil, çözüm yollarını açıklamalarını, düşüncelerini gerekçelendirmelerini ve matematiksel dili kullanmalarını gerektirir. Bu nedenle açık uçlu soruların öğrencilerin akıl yürütme, açıklama ve ifade etme becerilerini geliştirebileceği ifade edilmiştir. Bazı öğretmenler ise öğrencilerin açık uçlu sorulara başlangıçta kısa ve yetersiz cevaplar verebileceğini, bu nedenle öğretmenin yönlendirici açıklamalar yapması gerektiğini belirtmiştir. Açık uçlu soru kullanımının zamanla öğrencilerin matematiksel ifade becerilerini geliştirebileceği vurgulanmıştır. Örnek görüşler şöyledir:

"Açık uçlu sorular öğrencinin ne düşündüğünü görmemizi sağlar. Öğrenci sadece sonucu değil, nasıl çözdüğünü de ifade eder." (Ö1)

"Matematikte öğrenciler genellikle işlem yapıyor ama açıklama yapmakta zorlanıyor. Bu tür sorular ifade becerisini geliştirebilir." (Ö3)

"Başlangıçta öğrenciler kısa cevap verebilir. Ancak sürekli kullanılırsa düşüncelerini daha açık yazmayı öğrenebilirler." (Ö6)

Bu bulgu, açık uçlu soruların öğrencilerin matematiksel düşünme ve ifade becerilerini destekleme potansiyeline sahip olduğunu göstermektedir.

Quizizz'in Geleneksel Öğretim Yöntemlerine Göre Güçlü Yönlerine İlişkin Bulgular

Öğretmenler, Quizizz'in geleneksel öğretim yöntemlerine göre daha etkileşimli, eğlenceli, öğrenci katılımını artırıcı ve hızlı geri bildirim sağlayıcı bir yapıya sahip olduğunu belirtmiştir. Geleneksel öğretimde öğrencilerin çoğu zaman pasif dinleyici konumunda kalabildiği, Quizizz gibi dijital araçların ise öğrencileri sürece daha aktif biçimde dâhil edebileceği ifade edilmiştir. Öğretmenlere göre Quizizz'in güçlü yönleri arasında anlık değerlendirme yapılabilmesi, öğrencilerin cevaplarının hızlı biçimde görülebilmesi, sınıf içinde rekabet ve oyunlaştırma ortamı oluşturması, öğretmene raporlama imkânı sunması ve öğrencilerin ilgisini çekmesi yer almaktadır. Örnek öğretmen görüşleri şöyledir:

"Geleneksel yöntemde öğrenci bazen sadece dinleyici oluyor. Quizizz'de ise öğrenci aktif olarak cevap veriyor ve sürece katılıyor." (Ö2)

"Anında dönüt vermesi önemli. Öğretmen öğrencinin neyi anlayıp neyi anlamadığını daha hızlı görebilir." (Ö5)

"Oyunlaştırma yönü öğrenciler için daha ilgi çekici. Bu nedenle geleneksel soru çözümüne göre daha motive edici olabilir." (Ö8)

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Bu bulgu, öğretmenlerin Quizizz'i geleneksel öğretimi tamamen değiştiren bir araç olarak değil, öğretim sürecini destekleyen ve zenginleştiren bir dijital materyal olarak değerlendirdiklerini göstermektedir.

Materyalin Farklı Matematik Konularına Uyarlanabilirliğine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin çoğu, hazırlanan materyalin yalnızca kesirlerde dört işlem konusu ile sınırlı kalmayıp farklı matematik konularına da uyarlanabileceğini belirtmiştir. Özellikle ondalık gösterim, yüzdeler, oran-orantı, tam sayılar, cebirsel ifadeler, geometri, alan-çevre, denklemler ve problem çözme konularında benzer bilgi kartları ve değerlendirme etkinliklerinin hazırlanabileceği ifade edilmiştir.

Öğretmenlere göre Quizizz'in esnek yapısı, farklı matematik konularında hem kavram öğretimi hem de değerlendirme amacıyla kullanılmasına imkân sağlamaktadır. Bununla birlikte bazı öğretmenler, uygulamanın her konuya aynı ölçüde uygun olmayabileceğini, özellikle çizim ve uzun çözüm gerektiren geometri problemlerinde bazı sınırlılıklar yaşanabileceğini belirtmiştir. Örnek görüşler şöyledir:

> *"Bu materyal oran-orantı, yüzdeler ve ondalık sayılar gibi konulara rahatlıkla uyarlanabilir." (Ö4)*
>
> *"Cebirsel ifadelerde de bilgi kartları kullanılabilir. Kavramların ve işlem kurallarının tekrar edilmesi açısından faydalı olur." (Ö7)*
>
> *"Geometri konularında da kullanılabilir ama çizim gerektiren sorularda uygulama biraz sınırlı kalabilir." (Ö5)*

Bu bulgu, öğretmenlerin materyalin farklı matematik konularına uyarlanabilir olduğunu düşündüklerini, ancak konu özelliklerine göre materyal tasarımının yeniden düzenlenmesi gerektiğini göstermektedir.

Materyalin Geliştirilmesi Gereken Yönlerine İlişkin Bulgular

Öğretmenler, dijital materyalin geliştirilmesi gereken yönlerine ilişkin çeşitli önerilerde bulunmuştur. Bu öneriler arasında bilgi kartlarının görsellerle desteklenmesi, günlük yaşam problemlerine daha fazla yer verilmesi, farklı zorluk düzeylerinde sorular hazırlanması, öğrenci seviyesine göre aşamalı ilerleyen etkinliklerin eklenmesi ve değerlendirme bölümünde geri bildirimlerin daha ayrıntılı hâle getirilmesi yer almaktadır. Bazı öğretmenler, materyalde yalnızca kavramsal açıklamalara değil, örnek çözümlere ve öğrencilerin hata yapabileceği noktaları gösteren açıklamalara da yer verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca öğretmenler, materyalin sınıf içinde daha etkili kullanılabilmesi için uygulama öncesinde öğrencilere kısa bir kullanım yönergesi verilmesini önermiştir.Örnek öğretmen görüşleri şöyledir:

> *"Bilgi kartlarında görseller artırılabilir. Kesirlerde şekil modelleri öğrencilerin anlamasını kolaylaştırır." (Ö1)*
>
> *"Sorular kolaydan zora doğru düzenlenirse öğrenciler için daha uygun olur." (Ö6)*
>
> *"Yanlış cevaplarda öğrencinin neden hata yaptığını görebileceği açıklamalar eklenirse materyal daha öğretici olur." (Ö8)*
>
> *"Günlük yaşamla ilişkili problem durumları eklenirse öğrenciler kesirlerin kullanım alanlarını daha iyi görebilir." (Ö3)*

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Bu bulgu, materyalin genel olarak olumlu değerlendirildiğini, ancak görsel destek, farklılaştırılmış soru yapısı, ayrıntılı geri bildirim ve günlük yaşam bağlamlarıyla daha etkili hâle getirilebileceğini göstermektedir.

Bulguların Genel Değerlendirmesi

Araştırmadan elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, matematik öğretmenlerinin Quizizz destekli kesir öğretimine yönelik dijital materyali olumlu karşıladıkları görülmektedir. Öğretmenler, materyalin öğrencilerin derse yönelik ilgisini artırabileceğini, kesirlerde dört işlem konusunun tekrar ve pekiştirme sürecini destekleyebileceğini, açık uçlu sorular aracılığıyla öğrencilerin matematiksel düşünme ve ifade becerilerinin gözlemlenebileceğini belirtmiştir.

Bununla birlikte öğretmenler, materyalin etkili biçimde kullanılabilmesi için teknik altyapının yeterli olması, öğrencilerin dijital araç kullanma becerilerinin desteklenmesi, bilgi kartlarının görsellerle zenginleştirilmesi ve değerlendirme sorularının farklı zorluk düzeylerine göre düzenlenmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu doğrultuda Quizizz destekli dijital materyalin, kesir öğretiminde geleneksel yöntemleri destekleyen, öğrencilerin sürece aktif katılımını sağlayan ve öğretmene değerlendirme açısından kolaylık sunan bir araç olarak kullanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada, Quizizz uygulaması kullanılarak geliştirilen kesir öğretimine yönelik dijital materyal hakkında matematik öğretmenlerinin görüşleri incelenmiştir. Araştırma kapsamında öğretmenlerin materyali genel olarak olumlu değerlendirdikleri, özellikle bilgi kartlarının tekrar ve pekiştirme sürecini destekleyebileceği, Quizizz'in oyunlaştırılmış yapısının öğrenci ilgisini artırabileceği, açık uçlu soruların ise öğrencilerin matematiksel düşünme ve ifade becerilerini görünür kılabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte öğretmenler, materyalin etkili kullanılabilmesi için teknik altyapının yeterli olması, bilgi kartlarının görsellerle zenginleştirilmesi, soruların farklı zorluk düzeylerine göre düzenlenmesi ve öğrencilere uygulama öncesinde kısa bir kullanım yönergesi verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Araştırmadan elde edilen ilk önemli sonuç, öğretmenlerin Quizizz destekli dijital materyali kesirlerde dört işlem konusunun öğretiminde kullanılabilir ve işlevsel bir materyal olarak değerlendirmeleridir. Öğretmen görüşlerine göre materyal, öğrencilerin kesirlerle ilgili temel kavramları tekrar etmelerine, kavramlar arasında ilişki kurmalarına ve öğrenme sürecine daha aktif katılmalarına katkı sağlayabilecek niteliktedir. Bu sonuç, dijital materyallerin öğrenme sürecini destekleyici rolüne ilişkin alanyazınla örtüşmektedir. Mayer'e (2009) göre çoklu ortam destekli öğrenme materyalleri, sözel ve görsel bilgilerin birlikte işlenmesine olanak sağlayarak öğrenmeyi destekleyebilir. Clark ve Mayer (2016) de etkili tasarlanmış dijital materyallerin öğrencilerin bilişsel süreçlerini düzenleyebileceğini ve öğrenme içeriğini daha anlaşılır hâle getirebileceğini belirtmektedir. Bu bağlamda, araştırmada geliştirilen Quizizz destekli bilgi kartlarının kesir öğretiminde kavramsal tekrar ve pekiştirme açısından öğretmenler tarafından yararlı görülmesi beklenen bir sonuçtur.

Araştırmada ulaşılan bir diğer sonuç, bilgi kartlarının kesirlerde dört işlem konusunun öğretiminde öğretimsel bir destek aracı olarak değerlendirildiğidir. Öğretmenler, bilgi

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

kartlarının özellikle öğrencilerin pay, payda, denk kesir, kesirlerde toplama, çıkarma, çarpma ve bölme gibi temel kavramları hatırlamalarına yardımcı olabileceğini ifade etmiştir. Kesirler, öğrencilerin matematik öğrenme sürecinde en fazla zorlandıkları konulardan biri olarak görülmektedir. Lamon (2012), kesirlerin yalnızca işlem kurallarıyla öğretildiğinde öğrencilerin kavramsal anlamalarının sınırlı kalabileceğini vurgulamaktadır. Siegler, Fazio, Bailey ve Zhou (2013) ise kesir öğreniminin sonraki matematik başarısı açısından kritik bir yere sahip olduğunu belirtmektedir. Bu çalışmada öğretmenlerin bilgi kartlarını tekrar ve kavramsal destek açısından yararlı bulmaları, kesir öğretiminde öğrencilerin kavramları sık aralıklarla gözden geçirmesine ve işlem süreçlerini anlamlandırmasına duyulan ihtiyacı göstermektedir.

Bulgular, Quizizz destekli materyalin öğrencilerin derse yönelik ilgi ve motivasyonunu artırabileceğini de ortaya koymuştur. Öğretmenler, Quizizz'in renkli arayüzü, oyunlaştırılmış yapısı, puanlama sistemi ve etkileşimli özellikleri nedeniyle öğrencilerin derse daha istekli katılabileceğini düşünmektedir. Bu sonuç, oyunlaştırma temelli öğrenme ortamlarına ilişkin çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Deterding, Dixon, Khaled ve Nacke (2011), oyunlaştırmayı oyun dışı ortamlarda oyun tasarım unsurlarının kullanılması olarak açıklamış ve bu unsurların kullanıcı katılımını artırabileceğini belirtmiştir. Hamari, Koivisto ve Sarsa (2014) ise oyunlaştırmanın öğrenme ortamlarında olumlu sonuçlar ortaya çıkarabileceğini, ancak bu etkinin öğrenme bağlamına ve kullanılan tasarım unsurlarına bağlı olduğunu ifade etmiştir. Bu çalışmada öğretmenlerin Quizizz'i öğrenci katılımını artırabilecek bir araç olarak görmeleri, oyunlaştırmanın matematik öğretiminde dikkat ve motivasyon açısından destekleyici olabileceğini göstermektedir. Bu sonuç, Quizizz kullanımına ilişkin önceki araştırmalarla da uyumludur. Zini (2025), ortaokul öğrencilerinin Quizizz ve Wordwall uygulamalarını eğlenceli bulduklarını, bu araçları diğer derslerde de kullanmak istediklerini ve arkadaşlarına tavsiye etme eğiliminde olduklarını belirlemiştir. Benzer biçimde Buluş (2023), yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlere sözcük öğretiminde Quizizz kullanımının öğrenciler tarafından eğlenceli, öğretici ve etkili bulunduğunu ortaya koymuştur. Öztürk ve Eren (2020) ise Kahoot ve Quizizz gibi oyunlaştırma araçlarının nicel olarak öğrencilerin motivasyon ve katılım düzeylerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığını, ancak nitel bulguların öğrencilerin bu uygulamaları eğlenceli, faydalı ve öğretici bulduklarını gösterdiğini belirtmiştir. Bu araştırmada öğretmenlerin Quizizz'in öğrencilerin ilgisini artırabileceğine ilişkin görüşleri, söz konusu çalışmaların nitel bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Araştırmada öğretmenlerin özellikle Quizizz'in değerlendirme bölümünü öğretim süreci açısından yararlı gördükleri belirlenmiştir. Öğretmenler, Quizizz'in öğrenci cevaplarını hızlı biçimde görme, öğrenme eksiklerini belirleme, geri bildirim sağlama ve sınıf genelindeki durumu değerlendirme açısından avantaj sağlayabileceğini ifade etmiştir. Bu sonuç, dijital değerlendirme araçlarının biçimlendirici değerlendirme sürecindeki işleviyle ilişkilidir. Biçimlendirici değerlendirme, öğrencilerin öğrenme sürecindeki güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenmesine, öğretim sürecinin buna göre yeniden düzenlenmesine olanak tanımaktadır. Ülker ve Bülbül (2021), e-öğrenme sürecinde etkileşimli değerlendirme etkinliklerinin akademik başarıyı artırdığını ve Quizizz gibi çevrim içi oyunlaştırma tabanlı kısa testlerin öğrenme sürecini desteklediğini belirlemiştir. Bu çalışmada öğretmenlerin Quizizz'in değerlendirme bölümünü öğretmene geri bildirim ve öğrenme eksiklerini görme açısından yararlı bulmaları, Ülker ve Bülbül'ün (2021) bulgularıyla örtüşmektedir.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Araştırmanın dikkat çekici sonuçlarından biri de açık uçlu soruların öğrencilerin matematiksel ifade becerilerine katkı sağlayabileceği yönündeki öğretmen görüşleridir. Öğretmenlere göre açık uçlu sorular, öğrencilerin yalnızca sonuca ulaşmalarını değil, aynı zamanda çözüm yollarını açıklamalarını, düşüncelerini gerekçelendirmelerini ve matematiksel dili kullanmalarını gerektirmektedir. Bu durum, öğrencilerin kavramsal anlamalarını ve akıl yürütme süreçlerini daha görünür hâle getirebilir. NCTM (2000), matematik öğretiminde öğrencilerin iletişim kurma, akıl yürütme, temsil etme ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesinin önemini vurgulamaktadır. Bu bağlamda açık uçlu soruların Quizizz ortamında kullanılması, öğrencilerin matematiksel düşüncelerini yazılı olarak ifade etmelerine ve öğretmenlerin bu düşünme süreçlerini değerlendirmelerine katkı sağlayabilir. Öğretmenler, materyalin sınıf içi uygulanabilirliğine ilişkin genel olarak olumlu görüş bildirmiştir. Materyalin dersin girişinde ön bilgileri yoklamak, ders sürecinde dikkat çekmek, ders sonunda tekrar yapmak veya değerlendirme amacıyla kullanılabileceği ifade edilmiştir. Bununla birlikte öğretmenler, sınıf içi uygulamanın okulun teknik altyapısına, internet bağlantısına, cihaz erişimine ve öğrencilerin dijital araç kullanım becerilerine bağlı olduğunu belirtmiştir. Bu sonuç, dijital materyallerin pedagojik yeterliğinin yanında teknolojik koşulların da öğretim sürecinde belirleyici olduğunu göstermektedir. Clark ve Mayer (2016), dijital öğrenme ortamlarının etkili olabilmesi için yalnızca teknolojinin kullanılmasının yeterli olmadığını, teknolojinin öğretimsel amaçlarla uyumlu biçimde tasarlanması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu çalışmada öğretmenlerin teknik sorunlara dikkat çekmesi, dijital materyal kullanımında teknolojik altyapı ve pedagojik planlamanın birlikte düşünülmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Araştırma bulguları, öğretmenlerin Quizizz destekli materyalin farklı matematik konularına da uyarlanabileceğini düşündüklerini göstermiştir. Öğretmenler özellikle ondalık gösterim, yüzdeler, oran-orantı, tam sayılar, cebirsel ifadeler, denklemler, alan-çevre ve geometri gibi konularda benzer dijital bilgi kartları ve değerlendirme etkinliklerinin hazırlanabileceğini belirtmiştir. Bu sonuç, Quizizz'in yalnızca kesir öğretimiyle sınırlı olmayan, farklı matematiksel konular için kullanılabilecek esnek bir dijital araç olduğunu göstermektedir. Ancak öğretmenler, özellikle uzun çözüm veya çizim gerektiren konularda materyalin yeniden yapılandırılması gerektiğini ifade etmiştir. Bu durum, dijital materyal tasarımında konu özelliklerinin dikkate alınmasının önemine işaret etmektedir. Araştırmada öğretmenlerin materyalin geliştirilmesi gereken yönlerine ilişkin önerileri de önemli sonuçlar ortaya koymuştur. Öğretmenler, bilgi kartlarının görsel modellerle desteklenmesi, günlük yaşam bağlamlarına daha fazla yer verilmesi, soruların kolaydan zora doğru düzenlenmesi, farklı öğrenci düzeylerine uygun etkinliklerin eklenmesi ve yanlış cevaplara yönelik açıklayıcı geri bildirimlerin artırılması gerektiğini belirtmiştir. Kesir öğretiminde görsel temsil ve günlük yaşam bağlamları, öğrencilerin soyut kavramları anlamlandırmaları açısından önemlidir. Lamon (2012), kesir öğretiminde öğrencilerin farklı temsil biçimleriyle çalışmasının kavramsal anlamayı güçlendirebileceğini belirtmektedir. NCTM (2000) de matematiksel temsil kullanımının öğrencilerin kavramlar arasında ilişki kurmalarını desteklediğini vurgulamaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin materyalin görsel ve bağlamsal açıdan zenginleştirilmesine yönelik önerileri, kesir öğretiminin doğasıyla uyumlu görülmektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde, bu araştırmanın sonuçları Quizizz destekli dijital materyalin kesir öğretiminde öğretmenler

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

tarafından olumlu karşılandığını göstermektedir. Öğretmen görüşlerine göre materyal, öğrencilerin derse yönelik ilgisini artırma, kesirlerde dört işlem konusunu tekrar etme, öğrenme eksiklerini belirleme, açık uçlu sorular aracılığıyla matematiksel ifade becerilerini destekleme ve sınıf içi değerlendirme süreçlerini kolaylaştırma potansiyeline sahiptir. Bununla birlikte materyalin etkili olabilmesi için öğretimsel tasarımın güçlendirilmesi, görsel desteklerin artırılması, teknik altyapının sağlanması ve öğrenci düzeylerine uygun farklılaştırılmış etkinliklerin oluşturulması gerekmektedir. Bu yönüyle çalışma, Quizizz destekli dijital materyallerin matematik öğretiminde geleneksel yöntemleri tamamlayıcı ve öğrenme sürecini zenginleştirici bir araç olarak kullanılabileceğini ortaya koymaktadır. Sonuç olarak, Quizizz uygulaması kullanılarak geliştirilen kesir öğretimine yönelik dijital materyal, öğretmenler tarafından öğretimsel açıdan yararlı, öğrenci katılımını destekleyici ve değerlendirme sürecine katkı sağlayıcı bir materyal olarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçları, dijital bilgi kartlarının kesirlerle ilgili kavramların tekrar edilmesine katkı sağlayabileceğini, açık uçlu soruların öğrencilerin matematiksel düşünme ve ifade becerilerini görünür kılabileceğini ve Quizizz'in oyunlaştırılmış yapısının öğrencilerin derse yönelik ilgisini artırabileceğini göstermektedir. Ancak materyalin etkili kullanımı için teknolojik altyapı, öğretmen rehberliği, görsel temsil kullanımı ve öğrencilerin dijital araç kullanım becerileri dikkate alınmalıdır. Bu doğrultuda Quizizz destekli dijital materyallerin, kesir öğretiminde hem kavramsal öğrenmeyi hem de biçimlendirici değerlendirme süreçlerini destekleyen tamamlayıcı bir öğretim aracı olarak kullanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulabilir:

1. Quizizz destekli dijital materyaller, kesir öğretiminde dersin girişinde ön bilgileri yoklama, ders sonunda tekrar yapma ve öğrenme eksiklerini belirleme amacıyla kullanılabilir.
2. Bilgi kartları yalnızca tanım ve açıklamalarla sınırlı bırakılmamalı, kesir modelleri, sayı doğrusu, alan modeli ve günlük yaşam örnekleriyle desteklenmelidir.
3. Açık uçlu soruların kullanımı artırılarak öğrencilerin yalnızca işlem sonuçları değil, çözüm yolları ve matematiksel düşünme süreçleri de değerlendirilebilir.
4. Quizizz etkinlikleri farklı öğrenci düzeylerine uygun olarak kolay, orta ve zor düzeylerde yapılandırılabilir.
5. Uygulama öncesinde öğrencilere Quizizz'in kullanımı hakkında kısa bir yönerge verilerek teknik sorunların ve zaman kaybının önüne geçilebilir.
6. Okullarda dijital materyallerin etkili kullanılabilmesi için internet bağlantısı, cihaz erişimi ve akıllı tahta gibi teknolojik altyapılar güçlendirilmelidir.
7. Benzer dijital materyaller ondalık gösterim, yüzdeler, oran-orantı, tam sayılar, cebirsel ifadeler ve geometri gibi farklı matematik konularına uyarlanabilir.
8. Gelecek araştırmalarda Quizizz destekli kesir öğretimi materyalinin öğrencilerin akademik başarılarına, matematik kaygılarına, derse katılımlarına ve kalıcılık düzeylerine etkisi deneysel desenlerle incelenebilir.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

9. Bu çalışmada öğretmen görüşleri incelenmiştir. İleride yapılacak araştırmalarda öğrenci görüşleri de alınarak materyalin öğrenen deneyimi açısından nasıl değerlendirildiği ortaya konulabilir.
10. Daha geniş katılımcı gruplarıyla yapılacak çalışmalar, Quizizz destekli dijital materyallerin farklı okul türlerinde ve farklı sınıf düzeylerinde kullanımına ilişkin daha kapsamlı sonuçlar sağlayabilir.

Kaynakça

Buluş, F. (2023). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlere sözcük öğretiminde Quizizz kullanımının etkisi* (Tez No. 861181) [Yüksek lisans tezi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Clark, R. C., & Mayer, R. E. (2016). *E-learning and the science of instruction: Proven guidelines for consumers and designers of multimedia learning* (4th ed.). Wiley.

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE.

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining "gamification." In A. Lugmayr, H. Franssila, C. Safran, & I. Hammouda (Eds.), *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments* (pp. 9-15). Association for Computing Machinery. https://doi.org/10.1145/2181037.2181040

Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2014). Does gamification work? A literature review of empirical studies on gamification. In *2014 47th Hawaii International Conference on System Sciences* (pp. 3025–3034). IEEE. https://doi.org/10.1109/HICSS.2014.377

Krippendorff, K. (2019). *Content analysis: An introduction to its methodology* (4th ed.). SAGE.

Lamon, S. J. (2012). *Teaching fractions and ratios for understanding: Essential content knowledge and instructional strategies for teachers* (3rd ed.). Routledge.

Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning* (2nd ed.). Cambridge University Press.

Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). Jossey-Bass.

National Council of Teachers of Mathematics. (2000). *Principles and standards for school mathematics*. National Council of Teachers of Mathematics.

Öztürk, S., & Eren, E. (2020). Değerlendirme aracı olarak oyunlaştırma platformlarının kullanımının öğrencilerin derse katılım ve akademik motivasyonlarına etkisi. *Asian Journal of Instruction, 8*(1), 47-65. https://izlik.org/JA97ZY94GM

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods* (4th ed.). SAGE.

Siegler, R. S., Fazio, L. K., Bailey, D. H., & Zhou, X. (2013). Fractions: The new frontier for theories of numerical development. *Trends in Cognitive Sciences, 17*(1), 13–19. https://doi.org/10.1016/j.tics.2012.11.004

Ülker, Ü., & Bülbül, H. İ. (2021). E-öğrenme sürecinde uygulanan etkileşimli değerlendirme etkinliklerinin akademik başarıya etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(40), 1-8. https://izlik.org/JA66EM62XZ

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

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Yıldız Dicle, E. (2025). *The use of the Quizizz AI application in teaching English vocabulary and its effects on students' self-efficacy* [Quizizz AI uygulamasının İngilizce kelime bilgisi öğretiminde kullanımı ve öğrencilerin özyeterliği üzerine etkileri] [Yüksek lisans tezi,]. Dicle Üniversitesi

Zini, H. (2025). *Ortaokul öğrencilerinin dinlediğini anlama başarılarının Quizizz ve Wordwall uygulamalarına göre değerlendirilmesi* [Yüksek lisans tezi, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Ek 1. Görüşme formu

1. Hazırlanan Quizizz destekli dijital materyali genel olarak nasıl değerlendiriyorsunuz?
2. Bilgi kartlarının kesirlerde dört işlem konusunun öğretiminde etkili olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?
3. Dijital bilgi kartlarının öğrencilerin derse olan ilgisini ve motivasyonunu nasıl etkileyebileceğini düşünüyorsunuz?
4. Quizizz uygulamasının değerlendirme bölümünü kullanmanın öğretmene ne gibi avantajlar sağlayacağını düşünüyorsunuz?
5. Bu materyalin öğrencilerin kesir kavramlarını anlamalarına nasıl katkı sağlayacağını düşünüyorsunuz?
6. Uygulamanın sınıf ortamında kullanılabilirliği hakkında ne düşünüyorsunuz?
7. Quizizz kullanımında karşılaşılabilecek teknik sorunlar sizce nelerdir?
8. Dijital materyalin geliştirilmesi gereken yönleri nelerdir?
9. Açık uçlu soru kullanımının öğrencilerin matematiksel ifade becerilerine katkısı olur mu? Açıklayınız.
10. Bu uygulamayı kendi öğretmenlik sürecinizde kullanmayı düşünür müsünüz? Neden?
11. Quizizz'in geleneksel öğretim yöntemlerine göre güçlü yönleri nelerdir?
12. Sizce bu materyal farklı matematik konularına da uyarlanabilir mi? Hangi konular için kullanılabilir?
13. Öğrencilerin dijital araç kullanım becerileri bu uygulamanın verimliliğini etkiler mi? Nasıl?
14. Bu uygulamanın öğrenci katılımını artıracağını düşünüyor musunuz? Neden?
15. Bilgi kartları ile öğrenme sürecinin kalıcılığı arasında nasıl bir ilişki olduğunu düşünüyorsunuz?
16. Bu materyale eklemek istediğiniz farklı etkinlik veya özellikler olur muydu? Açıklayınız?

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

ARTSTEPS DESTEKLİ SANAL MANİPÜLATİF İLE KESİRLERİN ÖĞRETİMİNE YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Büşra NAZLI
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
busranazli2005@gmail.com- 0009-0002-1330-2043

Doç.Dr Handan DEMİRCİOĞLU
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
handandemircioglu@gmail.com - 0000-0001-7037-6140

Özet
Bu çalışmanın amacı, Artsteps uygulaması kullanılarak geliştirilen kesir öğretimine yönelik sanal manipülatife ilişkin matematik öğretmenlerinin görüşlerini incelemektir. Kesirler; öğrencilerin parça-bütün ilişkisi, eş kesirler, kesirlerin karşılaştırılması ve kesirlerle işlemler gibi kavramlarda sıklıkla güçlük yaşadıkları temel matematik konularından biridir. Bu güçlüklerin giderilmesinde somutlaştırma, görselleştirme ve çoklu temsillere dayalı öğrenme ortamlarının önemli olduğu bilinmektedir. Bu doğrultuda çalışmada, Artsteps ortamında kesir kavramlarının öğretimini desteklemek amacıyla etkileşimli bir sanal öğrenme alanı tasarlanmıştır. Geliştirilen ortamda öğrencilerin kesirleri görsel temsiller, açıklayıcı yönergeler ve sanal sergi biçiminde düzenlenmiş öğrenme nesneleri aracılığıyla keşfetmeleri amaçlanmıştır. Araştırma, nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde yürütülmüştür. Çalışmanın katılımcılarını ortaokul düzeyinde görev yapan matematik öğretmenleri oluşturmuştur. Veriler, geliştirilen Artsteps destekli sanal manipülatifin öğretmenler tarafından incelenmesinin ardından yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Görüşme formunda öğretmenlerin sanal manipülatifin matematiksel uygunluğu, görsel tasarımı, kullanım kolaylığı, öğrenci ilgisini artırma potansiyeli, kesir kavramının anlaşılmasına katkısı ve sınıf içi uygulanabilirliği hakkındaki görüşlerini ortaya çıkarmaya yönelik sorulara yer verilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiş, öğretmen görüşleri belirlenen tema ve kodlar doğrultusunda yorumlanmıştır. Araştırma bulguları, öğretmenlerin Artsteps destekli sanal manipülatifi kesir öğretiminde görselleştirme, somutlaştırma ve öğrenci ilgisini artırma açısından yararlı bir dijital materyal olarak değerlendirdiklerini göstermiştir. Öğretmenler, sanal manipülatifin özellikle kesirlerin görsel temsillerle desteklenmesi, öğrencilerin konuyu keşfederek öğrenmesine olanak sağlaması ve öğrenme sürecini daha dikkat çekici hâle getirmesi bakımından etkili olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte bazı öğretmenler, uygulamanın teknik erişilebilirlik, öğrencilerin bireysel kullanım becerileri, internet bağlantısı ve sınıf içi zaman yönetimi açısından bazı sınırlılıklar taşıyabileceğine dikkat çekmiştir. Sonuç olarak araştırma, Artsteps destekli sanal manipülatifin kesir öğretiminde kullanılabilir ve işlevsel bir dijital öğrenme materyali olduğunu; ancak etkili kullanım için teknik altyapı, öğretmen rehberliği ve sınıf içi planlamanın önemli olduğunu ortaya koymuştur.
Anahtar Kelimeler: Kesir öğretimi, sanal manipülatif, Artsteps, matematik eğitimi, öğretmen görüşleri.

Giriş

Matematik eğitiminin temel amaçlarından biri, öğrencilerin matematiksel kavramları işlemsel düzeyin ötesinde kavramsal olarak anlamlandırmalarını sağlamaktır. Bu bağlamda kesirler, ilkokuldan ortaokula uzanan matematik öğrenme sürecinde öğrencilerin ileri matematik konularına geçişinde belirleyici bir yere sahiptir. Kesir kavramı, parça-bütün ilişkisi, ölçme, bölüm, oran ve işlem anlamları gibi farklı alt anlamları içermesi nedeniyle öğrenciler açısından karmaşık bir öğrenme alanı oluşturmaktadır (Behr

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

vd., 1983; Kieren, 1993). Lamon'a (2012) göre kesir ve oran kavramlarının anlamlı biçimde öğrenilmesi, öğrencilerin rasyonel sayı anlayışının gelişimi için temel bir koşuldur. Benzer şekilde National Mathematics Advisory Panel (2008), kesir bilgisinin öğrencilerin cebire hazırlık süreçlerinde ve daha ileri matematiksel düşünme becerilerinin gelişiminde kritik bir rol oynadığını belirtmektedir.

Kesirlerin öğrenilmesinde karşılaşılan güçlükler, alanyazında uzun süredir tartışılan temel problemlerden biridir. Öğrenciler kesirleri çoğu zaman iki doğal sayının üst üste yazılması biçiminde algılamakta; pay, payda ve bütün arasındaki ilişkiyi kavramsal olarak anlamlandırmakta zorlanmaktadır (Ni & Zhou, 2005). Bu durum, özellikle kesir büyüklüğünü tahmin etme, eş kesirleri oluşturma, kesirleri karşılaştırma ve kesirlerle işlem yapma süreçlerinde çeşitli kavram yanılgılarına neden olabilmektedir (Lamon, 2012; Siegler vd., 2012). Stafylidou ve Vosniadou'ya (2004) göre öğrencilerin doğal sayı bilgisini kesirlere doğrudan genellemeleri, rasyonel sayı kavramının gelişimini zorlaştırmaktadır. Örneğin öğrenciler, doğal sayılarda büyük sayıların daha büyük nicelikleri temsil etmesinden hareketle, paydası büyük olan kesrin de her zaman daha büyük olduğunu düşünebilmektedir (Ni & Zhou, 2005). Bu tür güçlükler, kesir öğretiminde öğrencilerin yalnızca sembolik işlemlerle karşı karşıya bırakılmasının yeterli olmadığını göstermektedir.

Kesir kavramının anlamlı biçimde öğrenilebilmesi için öğrencilerin farklı temsil biçimleriyle karşılaşmaları ve bu temsiller arasında ilişki kurabilmeleri önemlidir. Lesh, Post ve Behr'e (1987) göre matematiksel kavramların anlaşılması; somut modeller, görsel temsiller, sözel açıklamalar, sembolik ifadeler ve gerçek yaşam durumları arasında bağlantı kurulmasıyla desteklenebilir. Ainsworth (2006), çoklu temsillerin öğrenmeyi destekleyebilmesi için öğrencilerin yalnızca farklı temsillerle karşılaşmasının yeterli olmadığını, bu temsillerin anlamlarını ve aralarındaki ilişkileri kavramalarının gerekli olduğunu vurgulamaktadır. Kesir öğretimi bağlamında da alan modelleri, sayı doğrusu, kesir çubukları, daire modelleri ve görsel karşılaştırmalar öğrencilerin kesir büyüklüğünü, birim kesirleri ve eş kesir ilişkilerini anlamlandırmalarına katkı sağlayabilir (Lamon, 2012; Rau vd.., 2017). Rau, Aleven ve Rummel (2017), kesirlerin öğrenilmesinde çoklu temsillerin etkili olabileceğini; ancak bu etkinin, temsillerin öğrenciler tarafından anlamlı biçimde yorumlanması ve ilişkilendirilmesiyle ortaya çıkacağını belirtmektedir.

Matematik öğretiminde öğrencilerin soyut kavramları somutlaştırmalarına yardımcı olan araçlardan biri manipülatiflerdir. Manipülatifler, öğrencilerin matematiksel kavramları somut nesneler aracılığıyla incelemelerine, ilişkileri keşfetmelerine ve soyut yapıları daha anlaşılır hâle getirmelerine olanak sağlayan öğretim materyalleri olarak değerlendirilmektedir (Clements & McMillen, 1996). Carbonneau, Marley ve Selig'in (2013) meta-analiz çalışması, somut manipülatiflerin uygun pedagojik koşullarda kullanıldığında matematik öğrenmesine olumlu katkılar sağlayabileceğini göstermektedir. Bununla birlikte Clements ve McMillen (1996), manipülatiflerin tek başına kavramsal öğrenmeyi garanti etmediğini; bu araçların öğretmen rehberliği, uygun görev tasarımı ve matematiksel tartışmalarla desteklenmesi gerektiğini ifade etmektedir. Bu nedenle manipülatif kullanımında asıl önemli olan, öğrencinin materyal aracılığıyla hangi matematiksel ilişkiyi kurduğu ve bu ilişkiyi nasıl anlamlandırdığıdır. Kesir öğretiminde manipülatiflerin kullanımı, öğrencilerin parça-bütün ilişkisini, birim kesirleri, eş kesirleri ve kesir büyüklüklerini daha görünür biçimde incelemelerine yardımcı olabilir. Kesir çubukları, kesir daireleri, alan modelleri ve sayı doğrusu gibi araçlar, öğrencilerin kesirleri yalnızca sembolik ifadeler olarak değil, görsel ve ilişkisel yapılar olarak görmelerini destekleyebilir (Lamon, 2012). Ancak geleneksel somut manipülatiflerin sınıf içinde kullanımı bazı sınırlılıklar içerebilir. Materyallerin temini, sınıfta dağıtımı, saklanması, her öğrenciye yeterli etkileşim olanağı sağlanması ve etkinliklerin zaman yönetimi gibi durumlar öğretim sürecini güçleştirebilir. Bu sınırlılıklar, dijital teknolojilerle geliştirilen sanal manipülatiflerin matematik öğretimindeki önemini artırmaktadır (Moyer vd.., 2002).

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Sanal manipülatifler, matematiksel nesnelerin bilgisayar veya web ortamında etkileşimli, dinamik ve görsel biçimde temsil edildiği dijital öğrenme araçlarıdır. Moyer, Bolyard ve Spikell (2002), sanal manipülatifleri öğrencilerin bilgisayar ortamında hareket ettirebildiği, değiştirebildiği ve etkileşim kurabildiği matematiksel temsil araçları olarak tanımlamaktadır. Bu yönüyle sanal manipülatifler, somut manipülatiflerin görsel ve ilişkisel özelliklerini dijital ortamın dinamiklik, tekrar edilebilirlik ve esneklik olanaklarıyla birleştirmektedir (Moyer-Packenham & Westenskow, 2013). Sanal manipülatiflerin kesir öğretiminde kullanımı, öğrencilerin kesirleri görsel olarak incelemelerine, farklı temsilleri karşılaştırmalarına ve matematiksel ilişkileri keşfetmelerine olanak sağlayabilir (Reimer & Moyer, 2005). Reimer ve Moyer'in (2005) üçüncü sınıf öğrencileriyle yürüttükleri çalışmada, öğrencilerin kesirler konusunu sanal manipülatifler aracılığıyla çalıştıkları ve bu süreçte kesir kavramına yönelik anlamalarının desteklendiği belirtilmiştir. Sanal manipülatiflerin kesir öğretimindeki katkısı özellikle görselleştirme, dinamik etkileşim ve geri bildirim olanaklarıyla ilişkilendirilebilir. Öğrenciler sanal manipülatifler aracılığıyla bir bütünün eş parçalara ayrılmasını gözlemleyebilir, parçalar üzerinde değişiklik yapabilir, eş kesirleri karşılaştırabilir ve farklı kesir temsilleri arasındaki ilişkileri inceleyebilir (Moyer vd.., 2002; Reimer & Moyer, 2005). Bu süreç, öğrencilerin kesirleri yalnızca işlem yapılacak semboller olarak değil, büyüklük ve ilişki ifade eden matematiksel yapılar olarak görmelerini destekleyebilir (Rau vd.., 2017). Ayrıca sanal manipülatifler, öğrencilerin bireysel hızda ilerlemelerine, tekrar deneme yapmalarına ve hata durumlarını gözlemlemelerine olanak tanıdığı için kesir öğreniminde esnek bir öğrenme deneyimi sunabilir (Moyer-Packenham & Westenskow, 2013). Bu özellikler, sanal manipülatiflerin özellikle kavramsal öğrenme gerektiren matematik konularında önemli bir öğretim potansiyeline sahip olduğunu göstermektedir. Dijital teknolojilerin eğitim ortamlarında yaygınlaşmasıyla birlikte sanal manipülatiflerin yanı sıra sanal müze ve sanal sergi temelli öğrenme ortamları da kullanılmaya başlanmıştır. Müze temelli öğrenme, öğrencilerin nesneler, görseller, tarihsel bağlamlar ve sergi düzenleri aracılığıyla öğrenme deneyimi yaşamalarına olanak tanıyan bir yaklaşım olarak değerlendirilmektedir (Falk & Dierking, 2016; Hein, 1998). Sanal müzeler ise fiziksel müze deneyimini dijital ortama taşıyarak öğrenenlerin zaman ve mekân sınırlılığı olmadan öğrenme nesneleriyle karşılaşmalarına imkân sağlamaktadır (Sylaiou vd.., 2009). Sylaiou ve diğerleri (2009), sanal müzelerin kültürel mirasın ve öğrenme nesnelerinin dijital ortamda erişilebilir hâle getirilmesinde önemli bir rol oynadığını belirtmektedir. Bu bağlamda sanal müze ve sanal sergi ortamları, öğrencilerin keşfetme, inceleme, karşılaştırma ve anlamlandırma süreçlerini destekleyen yapılandırmacı öğrenme alanları olarak düşünülebilir (Hein, 1998).

Sanal müze ve sanal sergi ortamları yalnızca sanat, tarih veya kültürel miras alanlarıyla sınırlı değildir; matematik öğretiminde de alternatif öğrenme ortamları olarak değerlendirilebilir. Matematiksel kavramların tarihsel gelişimlerinin, günlük yaşamla ilişkilerinin, görsel temsillerinin ve etkileşimli nesnelerinin sanal bir sergi ortamında sunulması, öğrencilerin matematiği daha bağlamsal ve görsel bir öğrenme deneyimi içinde ele almalarına yardımcı olabilir. Bu tür ortamlar, matematiksel kavramların disiplinler arası bağlantılarla sunulmasına, öğrencilerin kavramları farklı bağlamlarda incelemesine ve öğrenme sürecinin daha ilgi çekici hâle getirilmesine katkı sağlayabilir. Falk ve Dierking'e (2016) göre müze deneyimleri, bireyin kişisel, sosyokültürel ve fiziksel bağlamlarının etkileşimiyle şekillenen çok boyutlu öğrenme süreçleri içermektedir. Sanal müze ortamları da bu çok boyutlu yapıyı dijital ortama taşıyarak öğrenme nesnelerinin görsel, etkileşimli ve düzenlenmiş bir bağlamda sunulmasına olanak sağlayabilir (Sylaiou vd.., 2009).

Artsteps, web tabanlı sanal sergi ve sanal müze alanları oluşturulmasına imkân tanıyan bir dijital platformdur. Platform, kullanıcıların üç boyutlu sanal oda kompleksleri tasarlamasına, bu ortamlara görseller, metinler, videolar, üç boyutlu nesneler ve çeşitli açıklamalar eklemesine olanak sağlamaktadır (Artsteps, n.d.). Artsteps'in web tarayıcısı üzerinden kullanılabilmesi ve ek yazılım gerektirmemesi, platformun eğitim ortamlarında erişilebilir bir dijital araç olarak değerlendirilebilmesini

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

desteklemektedir (Artsteps, n.d.; Cruz & Torres, 2022). Cruz ve Torres (2022), Artsteps'in web tabanlı bir sanal galeri aracı olduğunu ve kullanıcıların sanal öğrenme ortamlarına iki boyutlu ya da üç boyutlu materyaller, görseller, videolar, metinler ve bağlantılar ekleyebildiğini belirtmektedir. Aynı çalışmada öğretmenlerin Artsteps ile sanal ve sürükleyici öğrenme ortamları oluşturmaya yönelik olumlu tutum geliştirdikleri, bu ortamları öğrencilerin aktif öğrenmesini ve motivasyonunu destekleme potansiyeliyle ilişkilendirdikleri ifade edilmiştir (Cruz & Torres, 2022).

Artsteps'in eğitimde kullanımına yönelik çalışmalar, platformun sanal sergi, sanal müze, dijital ürün sunumu ve etkileşimli öğrenme ortamı oluşturma bağlamlarında değerlendirildiğini göstermektedir. Tasiouli, Konstantakis ve Heliades (2025), okul öncesi çocukların Artsteps platformundaki kullanılabilirlik ve etkileşim deneyimlerini incelemiş ve platformun çocukların sanal sergi ortamlarıyla etkileşimini değerlendirmeye yönelik bir bağlam sunduğunu belirtmiştir. Cruz ve Torres'in (2022) öğretmenlerle yürüttüğü çalışmada ise Artsteps'in sanal ve sürükleyici öğrenme ortamları oluşturmak amacıyla kullanılabileceği, öğretmenlerin bu tür ortamları öğretim süreçlerine dâhil etmeye açık oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmalar, Artsteps'in yalnızca sanat ürünlerinin sergilenmesi amacıyla değil, farklı disiplinlerde öğretim materyali geliştirme ve öğrenme nesnelerini düzenli bir sanal ortamda sunma amacıyla da kullanılabileceğini göstermektedir (Cruz & Torres, 2022; Nikolaou vd.., 2025).

Matematik eğitimi bağlamında Artsteps kullanımına ilişkin çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bununla birlikte Artsteps gibi sanal sergi platformları, matematiksel kavramların görsel temsillerle, açıklayıcı yönergelerle ve düzenlenmiş öğrenme nesneleriyle sunulmasına olanak tanıdığı için matematik öğretiminde kullanılabilecek potansiyele sahiptir. Özellikle kesirler gibi görselleştirme, somutlaştırma ve çoklu temsil kullanımı gerektiren konularda Artsteps destekli sanal öğrenme ortamları, öğrencilerin kavramları aşamalı ve keşfetmeye dayalı biçimde incelemelerine yardımcı olabilir. Ainsworth'un (2006) çoklu temsil yaklaşımı dikkate alındığında, Artsteps ortamında farklı görsel temsillerin açıklayıcı metinler ve yönergelerle desteklenmesi, öğrencilerin temsiller arası ilişki kurmalarını kolaylaştırabilecek bir tasarım özelliği olarak değerlendirilebilir. Bu nedenle Artsteps destekli bir sanal manipülatif, sanal manipülatif yaklaşımı ile sanal müze/sanal sergi mantığını bir araya getiren özgün bir dijital öğrenme ortamı olarak düşünülebilir.

Kesir öğretimi açısından Artsteps destekli sanal manipülatifler, öğrencilerin kesir kavramını görsel ve ilişkisel biçimde inceleyebilecekleri bir öğrenme alanı sunabilir. Artsteps ortamında parça-bütün ilişkisi, eş kesirler, kesirlerin karşılaştırılması ve kesirlerle işlemler gibi alt kavramlara yönelik öğrenme nesnelerinin sanal sergi düzeninde sunulması, öğrencilerin kesirleri belirli bir akış içerisinde keşfetmelerine olanak sağlayabilir. Bu yapı, öğrencilerin kesirleri yalnızca sembolik işlemlerle değil, görsel temsiller, açıklamalar ve etkileşimli öğrenme nesneleri aracılığıyla anlamlandırmalarına katkı sunabilir. Kesir öğreniminde görsel modellerin ve çoklu temsillerin önemli olduğu dikkate alındığında, Artsteps destekli sanal manipülatiflerin öğrencilerin kavramsal anlamalarını destekleyebilecek bir dijital materyal olarak değerlendirilmesi mümkündür (Lamon, 2012; Rau vd.., 2017).

Bununla birlikte dijital materyallerin öğretim sürecinde etkili biçimde kullanılabilmesi, yalnızca materyalin teknik özelliklerine veya görsel çekiciliğine bağlı değildir. Öğretmenlerin materyale ilişkin algıları, materyalin matematiksel doğruluğunu değerlendirmeleri, öğrenci seviyesine uygunluğunu yorumlamaları ve sınıf içi uygulanabilirliğine yönelik görüşleri, dijital materyalin öğretim sürecindeki işlevselliğini belirleyen önemli unsurlardır. Mishra ve Koehler'in (2006) teknolojik pedagojik alan bilgisi yaklaşımına göre etkili teknoloji entegrasyonu; teknoloji bilgisi, pedagojik bilgi ve alan bilgisinin bir arada ve uyumlu biçimde kullanılmasını gerektirmektedir. Bu çerçevede Artsteps destekli sanal manipülatifin kesir öğretiminde kullanılabilirliğinin değerlendirilmesinde öğretmen görüşleri önemli bir veri kaynağıdır. Çünkü öğretmenler, geliştirilen materyalin yalnızca teknik olarak kullanılabilir olup olmadığını değil, aynı zamanda matematiksel içerikle uyumunu, öğrenci düzeyine uygunluğunu, sınıf

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

içi kullanım koşullarını ve öğrenme sürecine olası katkılarını da değerlendirebilecek mesleki deneyime sahiptir.

Öğretmen görüşlerinin incelenmesi, geliştirilen dijital materyalin güçlü ve sınırlı yönlerinin belirlenmesine de katkı sağlar. Sanal manipülatiflerin öğretim sürecinde etkili kullanılabilmesi için materyalin öğrenciler tarafından anlaşılabilir olması, öğretmenin sınıf içi rehberliğine imkân tanıması ve konu kazanımlarıyla uyumlu biçimde yapılandırılması gerekmektedir (Clements & McMillen, 1996; Moyer-Packenham & Westenskow, 2013). Artsteps destekli sanal manipülatifler açısından da benzer bir durum söz konusudur. Bu tür ortamların öğrenci ilgisini artırma, kesirleri görselleştirme ve öğrenme sürecini daha etkileşimli hâle getirme potansiyeli bulunmakla birlikte; teknik erişilebilirlik, internet bağlantısı, öğrencilerin bireysel kullanım becerileri, sınıf içi zaman yönetimi ve öğretmen rehberliği gibi değişkenler materyalin uygulanabilirliğini etkileyebilir. Bu nedenle öğretmenlerin Artsteps destekli sanal manipülatife ilişkin görüşlerinin belirlenmesi, materyalin pedagojik değerini ve uygulama koşullarını ortaya koymak açısından önemlidir.

Bu araştırmada, Artsteps uygulaması kullanılarak geliştirilen kesir öğretimine yönelik sanal manipülatife ilişkin matematik öğretmenlerinin görüşleri incelenmiştir. Geliştirilen sanal öğrenme ortamında kesir kavramının görsel temsiller, açıklayıcı yönergeler ve sanal sergi biçiminde düzenlenmiş öğrenme nesneleri aracılığıyla ele alınması amaçlanmıştır. Bu yönüyle araştırma, kesir öğretiminde sanal manipülatiflerin kullanımını Artsteps destekli sanal müze/sanal sergi ortamı bağlamında ele almakta ve öğretmen görüşleri doğrultusunda bu materyalin matematiksel uygunluğunu, görsel tasarımını, kullanım kolaylığını, öğrenci ilgisine katkısını, kesir kavramının anlaşılmasına olası etkisini ve sınıf içi uygulanabilirliğini değerlendirmektedir. Alanyazında kesir öğrenme güçlükleri, sanal manipülatifler ve çoklu temsiller üzerine çeşitli çalışmalar bulunmasına karşın, Artsteps destekli sanal sergi ortamlarının kesir öğretimine yönelik bir sanal manipülatif olarak ele alındığı çalışmaların sınırlı olması bu araştırmanın özgün yönünü oluşturmaktadır.

Bu bağlamda araştırmanın amacı, Artsteps uygulaması kullanılarak geliştirilen kesir öğretimine yönelik sanal manipülatif hakkında matematik öğretmenlerinin görüşlerini incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Matematik öğretmenleri, Artsteps destekli sanal manipülatifin kesir öğretimine uygunluğunu nasıl değerlendirmektedir?
2. Matematik öğretmenlerinin Artsteps destekli sanal manipülatifin görsel tasarımı ve kullanım kolaylığına ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Matematik öğretmenleri, Artsteps destekli sanal manipülatifin öğrencilerin kesir kavramını anlamalarına katkısını nasıl değerlendirmektedir?
4. Matematik öğretmenlerine göre Artsteps destekli sanal manipülatifin öğrenci ilgisini ve motivasyonunu artırma potansiyeli nedir?
5. Matematik öğretmenleri, Artsteps destekli sanal manipülatifin sınıf içi uygulanabilirliğine ilişkin hangi görüşleri ifade etmektedir?
6. Matematik öğretmenlerine göre Artsteps destekli sanal manipülatifin güçlü yönleri ve sınırlılıkları nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma, Artsteps uygulaması kullanılarak geliştirilen kesir öğretimine yönelik sanal manipülatif hakkında matematik öğretmenlerinin görüşlerini incelemek amacıyla nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde yürütülmüştür. Nitel araştırmalar, bireylerin belirli bir olguya, uygulamaya ya da deneyime ilişkin algılarını, anlamlandırmalarını ve değerlendirmelerini derinlemesine ortaya koymayı amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Creswell, 2013; Merriam, 2009). Bu çalışmada da öğretmenlerin Artsteps

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

destekli sanal manipülatife ilişkin görüşleri ayrıntılı biçimde incelendiğinden nitel araştırma yaklaşımı tercih edilmiştir. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması desenine uygun olarak tasarlanmıştır. Durum çalışması, sınırlı bir sistemin ya da belirli bir olgunun kendi bağlamı içinde ayrıntılı olarak incelenmesine olanak sağlayan bir araştırma desenidir (Yin, 2018). Bu araştırmada incelenen durum, kesir öğretimine yönelik olarak Artsteps ortamında geliştirilen sanal manipülatif ve bu manipülatife ilişkin matematik öğretmenlerinin görüşleridir. Bu nedenle çalışma, belirli bir dijital öğretim materyalinin öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesine odaklanan nitel bir durum çalışması niteliğindedir.

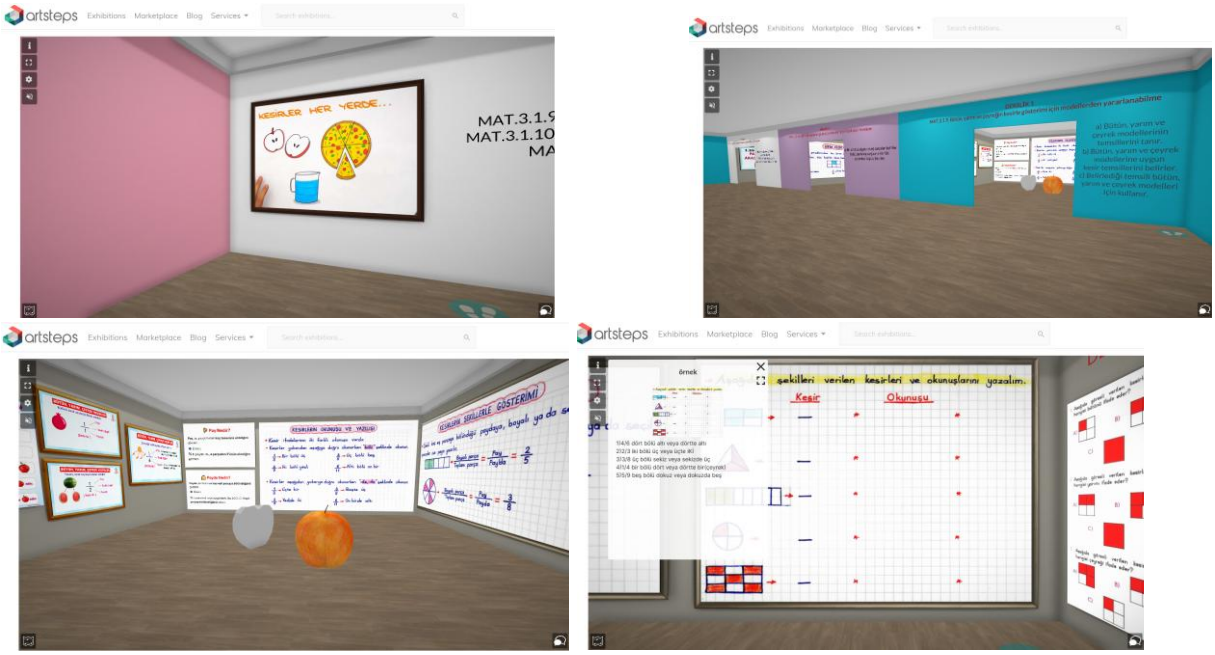
Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu ortaokul düzeyinde görev yapan 10 matematik öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, araştırmanın amacı doğrultusunda bilgi açısından zengin durumların seçilmesine olanak sağlayan bir örnekleme yaklaşımıdır (Patton, 2015). Ölçüt örneklemede ise araştırmaya dâhil edilecek katılımcılar önceden belirlenen ölçütlere göre seçilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu araştırmada katılımcıların belirlenmesinde; ortaokul matematik öğretmeni olarak görev yapma, kesirler konusunun öğretimine ilişkin deneyim sahibi olma ve geliştirilen Artsteps destekli sanal manipülatifi inceleyerek değerlendirmeye gönüllü olma ölçütleri dikkate alınmıştır. Katılımcı öğretmenler, sanal manipülatifi incelemelerinin ardından yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla görüşlerini ifade etmişlerdir. Araştırma sürecinde öğretmenlerin kimlik bilgileri gizli tutulmuş ve katılımcılar Ö1, Ö2, Ö3,… şeklinde kodlanmıştır.

Artsteps Destekli Sanal Manipülatifin Geliştirilmesi

Araştırma kapsamında kesir öğretimini desteklemek amacıyla Artsteps uygulaması kullanılarak sanal bir öğrenme ortamı tasarlanmıştır. Artsteps, kullanıcıların sanal sergi ve sanal gerçeklik deneyimleri oluşturmasına olanak tanıyan web tabanlı bir platformdur. Platformda görsel, video, metin ve üç boyutlu model gibi dijital içerikler yüklenebilmekte; sanal alanlar oluşturulabilmekte, kılavuz noktalar aracılığıyla anlatı akışı düzenlenebilmekte ve hazırlanan sanal alanlar çevrim içi olarak paylaşılabilmektedir (Artsteps, n.d.). Artsteps'in genel platform açıklamasında içerik yükleme, sanal alan oluşturma, rehber noktalarla anlatı düzenleme ve paylaşma özellikleri vurgulanmaktadır. Geliştirilen sanal manipülatif, kesir kavramının görsel, açıklayıcı ve keşfetmeye dayalı biçimde ele alınmasını sağlayacak şekilde yapılandırılmıştır. Sanal ortamda kesirlerin öğretimine yönelik görseller, üç boyutlu nesneler, açıklayıcı notlar ve yönlendirici içerikler kullanılmıştır. Bu içerikler, sanal sergi düzeni içinde öğrencilerin belirli bir akış doğrultusunda ilerleyebilecekleri biçimde organize edilmiştir. Böylece öğrencilerin kesir kavramını yalnızca sembolik ifadeler üzerinden değil, görsel temsiller ve sanal öğrenme nesneleri aracılığıyla incelemeleri amaçlanmıştır. Sanal manipülatifin içeriği oluşturulurken kesir öğretiminde temel kabul edilen parça-bütün ilişkisi, kesirlerin görsel gösterimi, eş kesirler, kesirlerin karşılaştırılması ve kesirlerle işlemler gibi kavramsal alanlar dikkate alınmıştır. Bu doğrultuda hazırlanan öğrenme nesneleri, öğrencilerin kesirleri görselleştirmelerine, farklı temsiller arasında ilişki kurmalarına ve kesir kavramını daha somut biçimde anlamlandırmalarına katkı sağlayacak biçimde düzenlenmiştir. Sanal sergi ortamında yer alan açıklayıcı notlar, öğrencilerin görselleri ve üç boyutlu nesneleri yalnızca incelemelerini değil, aynı zamanda bu nesnelerin temsil ettiği matematiksel anlamları fark etmelerini destekleyecek şekilde hazırlanmıştır. Artsteps destekli sanal manipülatifin geliştirilme sürecinde öncelikle kesir öğretimine ilişkin kazanımlar ve öğrencilerin bu konuda yaşayabilecekleri güçlükler dikkate alınmıştır. Daha sonra kesir kavramını destekleyecek görsel ve dijital materyaller belirlenmiş, bu materyaller Artsteps ortamında sanal sergi düzenine yerleştirilmiştir. https://www.artsteps.com/view/68ef9e1bced7f658e5b697d4 adresinden girilen müzeden örnek görseller Görsel 1'de verilmiştir.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4



Görsel 1. Artsteps uygulaması kullanılarak geliştirilen sanal öğrenme ortamı

Sanal ortamın tasarımında öğrencilerin dikkatini çekebilecek görsel düzenlemelere, içeriklerin anlaşılır biçimde sunulmasına ve öğrenme nesneleri arasında anlamlı bir akış kurulmasına özen gösterilmiştir. Geliştirilen materyal, öğretmenlerin incelemesine sunulmuş ve öğretmenlerden materyali matematiksel uygunluk, görsel tasarım, kullanım kolaylığı, öğrenci ilgisine katkı ve sınıf içi uygulanabilirlik açısından değerlendirmeleri istenmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, araştırmacıya önceden belirlenmiş sorular doğrultusunda veri toplama olanağı sağlarken, katılımcıların görüşlerini ayrıntılı biçimde açıklamalarına da imkân tanımaktadır (Merriam, 2009; Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu nedenle çalışmada öğretmenlerin Artsteps destekli sanal manipülatife ilişkin görüşlerini derinlemesine ortaya koymak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu tercih edilmiştir. Görüşme formu, öğretmenlerin sanal manipülatife ilişkin görüşlerini farklı boyutlarıyla ortaya çıkarmak amacıyla hazırlanmıştır. Formda sanal manipülatifin genel tasarımı, matematiksel içerik yeterliği, kesir kavramının anlaşılmasına katkısı, görsellerin ve üç boyutlu nesnelerin etkililiği, öğrenci motivasyonuna katkısı, kullanım kolaylığı, sınıf içi uygulanabilirliği, teknik altyapı gereksinimleri, öğrencilerin bireysel teknoloji kullanım becerileri, geleneksel öğretim yöntemlerine göre avantajları, geliştirilmesi gereken yönleri ve farklı matematik konularına uyarlanabilirliği ile ilgili açık uçlu sorulara yer verilmiştir. Görüşme formunda toplam 14 açık uçlu soru yer almıştır. Sorular, öğretmenlerin yalnızca olumlu ya da olumsuz değerlendirme yapmalarını değil, aynı zamanda görüşlerini gerekçelendirmelerini sağlayacak biçimde düzenlenmiştir. Bu kapsamda bazı sorulara *"Neden?", "Açıklayınız.", "Hangi yönleriyle?" ve "Ne tür sınırlılıklar yaşanabilir?"* gibi sonda ifadeler eklenmiştir. Böylece katılımcıların sanal manipülatife ilişkin değerlendirmelerini ayrıntılı biçimde ifade etmeleri amaçlanmıştır. Görüşme formunun hazırlanmasında kesir öğretimi, sanal manipülatifler, çoklu temsiller, sanal müze/sanal sergi ortamları ve teknoloji destekli matematik öğretimi alanyazını dikkate alınmıştır. Formun kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla matematik eğitimi alanında uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlardan gelen dönütler

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

doğrultusunda bazı soruların ifade biçimleri sadeleştirilmiş, benzer kapsamda olan sorular yeniden düzenlenmiş ve soruların araştırmanın amacıyla uyumlu olmasına dikkat edilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Araştırma verileri, öğretmenlerin Artsteps destekli sanal manipülatifi incelemelerinin ardından toplanmıştır. Veri toplama sürecinde öncelikle öğretmenlere araştırmanın amacı ve kapsamı hakkında bilgi verilmiştir. Ardından öğretmenlere Artsteps ortamında hazırlanan sanal manipülatif tanıtılmış ve materyali incelemeleri istenmiştir. Öğretmenler sanal ortamı genel tasarım, içerik düzeni, görseller, üç boyutlu nesneler, açıklayıcı notlar ve kesir öğretimine katkı açısından değerlendirmiştir. Öğretmenlerin sanal manipülatifi incelemelerinden sonra yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde öğretmenlere sanal manipülatifin kesir öğretimine uygunluğu, öğrencilerin kesir kavramını anlamalarına katkısı, görsel ve teknik özellikleri, kullanım kolaylığı, öğrenci ilgisine etkisi, sınıf içinde uygulanabilirliği, teknik altyapı gereksinimleri, avantajları ve geliştirilmesi gereken yönleri hakkında sorular yöneltilmiştir. Görüşmeler sırasında katılımcıların görüşlerini ayrıntılandırmaları için gerekli durumlarda sonda sorulardan yararlanılmıştır. Elde edilen görüşme verileri yazılı hâle getirilmiş ve analiz sürecine hazırlanmıştır. Katılımcıların kimliklerinin gizli tutulması amacıyla görüşme kayıtları ve yazılı verilerde öğretmen isimleri kullanılmamış, her bir katılımcı kodlarla ifade edilmiştir. Bu doğrultuda öğretmen görüşleri bulgular bölümünde Ö1, Ö2, Ö3 gibi kodlarla sunulmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. İçerik analizi, nitel verilerin sistematik biçimde incelenerek anlamlı kod, kategori ve temalar altında düzenlenmesini sağlayan bir analiz yaklaşımıdır (Creswell, 2013; Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu çalışmada öğretmen görüşlerinden elde edilen veriler, araştırmanın amacı ve alt problemleri doğrultusunda analiz edilmiştir. Analiz sürecinde öncelikle görüşme verileri ayrıntılı biçimde okunmuş ve verilerde öne çıkan anlamlı ifadeler belirlenmiştir. Daha sonra öğretmenlerin ifadeleri kodlanmış, benzer özellik taşıyan kodlar bir araya getirilerek kategoriler oluşturulmuştur. Oluşturulan kategoriler daha üst düzeyde temalar altında toplanmıştır. Analiz sonucunda öğretmen görüşlerinin; matematiksel uygunluk, görsel tasarım, kullanım kolaylığı, kesir kavramının anlaşılmasına katkı, öğrenci ilgisi ve motivasyon, sınıf içi uygulanabilirlik, teknik altyapı, geleneksel öğretime göre avantajlar ve geliştirilmesi gereken yönler gibi temalar altında ele alınabileceği görülmüştür. Verilerin yorumlanmasında öğretmen görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Doğrudan alıntılar, bulguların katılımcı ifadeleriyle desteklenmesi ve araştırmanın inandırıcılığının artırılması amacıyla kullanılmıştır. Alıntılar sunulurken katılımcıların kimliklerini açığa çıkaracak bilgilere yer verilmemiştir. Bu kapsamda her bir öğretmen kodlarla temsil edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde, Artsteps destekli sanal manipülatife ilişkin matematik öğretmenlerinin görüşlerinden elde edilen bulgular sunulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiş ve öğretmen görüşleri belirli tema ve kodlar altında toplanmıştır. Analiz sonucunda bulgular; genel tasarım ve görsel yapı, matematiksel uygunluk, kesir kavramının anlaşılmasına katkı, öğrenci ilgisi ve motivasyon, kullanım kolaylığı, sınıf içi uygulanabilirlik, teknik altyapı ve bireysel teknoloji becerileri, geleneksel öğretime göre avantajlar ve geliştirilmesi gereken yönler olmak üzere dokuz tema altında ele alınmıştır.

Genel Tasarım ve Görsel Yapıya İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin Artsteps destekli sanal manipülatifin genel tasarımına ilişkin görüşleri incelendiğinde, büyük çoğunluğunun sanal sergi biçiminde düzenlenen öğrenme ortamını dikkat çekici, yenilikçi ve

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

öğrenciler açısından ilgi uyandırıcı bulduğu görülmüştür. Öğretmenler, kesir konusunun sanal bir müze/sergi ortamında sunulmasının öğrencilerin alışılmış ders işleyişinden farklı bir deneyim yaşamalarına olanak sağlayabileceğini belirtmiştir.Öğretmen görüşlerinde özellikle görsellerin, üç boyutlu nesnelerin ve açıklayıcı notların materyalin güçlü yönleri arasında değerlendirildiği belirlenmiştir. Katılımcılar, sanal ortamın görsel açıdan zengin olmasının öğrencilerin dikkatini çekebileceğini ve kesir kavramını daha somut biçimde incelemelerine yardımcı olabileceğini ifade etmiştir. Bununla birlikte bazı öğretmenler, görsel yoğunluğun öğrencilerin dikkatini dağıtmaması için içeriklerin sade, anlaşılır ve belirli bir öğrenme akışına uygun biçimde düzenlenmesinin önemli olduğunu vurgulamıştır. Bu temaya ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

"Sanal sergi ortamı öğrenciler için oldukça dikkat çekici olabilir. Kesirleri farklı görsellerle görmek, öğrencilerin derse karşı ilgisini artırabilir."(Ö1)

"Tasarım genel olarak ilgi çekici. Ancak öğrencilerin neyi hangi sırayla inceleyeceği daha açık biçimde yönlendirilirse daha etkili olabilir."(Ö2)

"Üç boyutlu ortam öğrencilerin merakını artırabilir. Geleneksel tahtada anlatıma göre daha farklı ve eğlenceli bir yapı sunuyor."(Ö3)

Bu bulgular, öğretmenlerin Artsteps destekli sanal manipülatifin genel tasarımını olumlu değerlendirdiklerini; ancak tasarımın etkili olabilmesi için görsel düzen, yönlendirme ve içerik akışının açık biçimde yapılandırılması gerektiğini düşündüklerini göstermektedir.

Matematiksel Uygunluğa İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin sanal ortamda yer alan kesir etkinliklerini matematiksel açıdan genel olarak yeterli buldukları belirlenmiştir. Katılımcılar, materyalde kesirlerin görsel temsillerle desteklenmesini, parça-bütün ilişkisine yer verilmesini ve kesirlerin somutlaştırılmasına yönelik içeriklerin bulunmasını olumlu değerlendirmiştir. Öğretmenlere göre bu tür içerikler, öğrencilerin kesir kavramını yalnızca sembolik ifadeler üzerinden değil, görsel ve ilişkisel biçimde anlamlandırmalarına katkı sağlayabilir.

Öğretmenlerin bir kısmı, materyalin özellikle kesirlerin temel anlamlarını öğretmede etkili olabileceğini belirtmiştir. Bununla birlikte bazı öğretmenler, sanal manipülatifin daha ileri düzey kesir konularını da kapsayacak biçimde zenginleştirilebileceğini ifade etmiştir. Özellikle kesirlerle toplama, çıkarma, çarpma ve bölme işlemlerine yönelik daha fazla etkileşimli etkinliğin eklenmesi gerektiği yönünde görüşler öne çıkmıştır. Bu temaya ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

"Kesirlerin görsel olarak verilmesi matematiksel açıdan uygun. Öğrenci parçanın bütüne göre durumunu daha rahat görebilir."(Ö4)

"Etkinlikler temel kesir kavramını destekliyor. Ancak kesirlerle işlemler kısmında daha fazla örnek ve uygulama eklenebilir."(Ö5)

"Parça-bütün ilişkisini göstermesi güzel. Öğrenciler kesri sadece pay ve payda olarak değil, bir bütünün parçası olarak görebilir."(Ö6)

Bu bulgular, Artsteps destekli sanal manipülatifin matematiksel içerik açısından kesir öğretimini destekleyici bir yapıya sahip olduğunu; ancak etkinlik çeşitliliğinin artırılmasıyla materyalin daha kapsamlı hâle getirilebileceğini göstermektedir.

Kesir Kavramının Anlaşılmasına Katkısına İlişkin Bulgular

Öğretmenler, Artsteps destekli sanal manipülatifin öğrencilerin kesir kavramını anlamalarına katkı sağlayabileceğini ifade etmiştir. Katılımcılar özellikle kesirlerin görsel temsiller aracılığıyla sunulmasının, öğrencilerin soyut kavramları daha kolay anlamlandırmalarına yardımcı olabileceğini belirtmiştir. Öğretmenlere göre kesirlerin sanal ortamda görseller, üç boyutlu nesneler ve açıklayıcı notlar aracılığıyla sunulması, öğrencilerin parça-bütün ilişkisini daha somut biçimde görmelerine olanak sağlayabilir. Öğretmenler, bu tür bir ortamın öğrencilerin kesirleri keşfederek öğrenmelerini

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

destekleyebileceğini de vurgulamıştır. Sanal sergi yapısının öğrencilerin içerikler arasında gezerek öğrenme nesnelerini incelemelerine olanak tanıması, öğretmenler tarafından olumlu bir özellik olarak değerlendirilmiştir. Bununla birlikte bazı öğretmenler, materyalin etkili olabilmesi için öğretmen rehberliğinin gerekli olduğunu belirtmiştir. Bu öğretmenlere göre öğrencilerin sanal ortamda yalnız bırakılması yerine, öğretmenin yönlendirmesiyle materyalin kullanılması öğrenme sürecini daha verimli hâle getirebilir.Bu temaya ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

"Kesirler öğrenciler için soyut kalabiliyor. Bu uygulama görselleştirme sağladığı için öğrencilerin anlamasına katkı sunabilir."(Ö1)

"Öğrenciler sanal ortamda gezerek konuyu inceleyebilir. Bu durum keşfederek öğrenmeyi destekleyebilir."(Ö7)

"Materyal faydalı ancak öğretmen rehberliğiyle kullanılırsa daha etkili olur. Öğrencinin neye dikkat edeceği mutlaka belirtilmeli."(Ö2)

Bu bulgular, öğretmenlerin Artsteps destekli sanal manipülatifi kesir kavramının görselleştirilmesi ve somutlaştırılması açısından yararlı gördüklerini göstermektedir. Ancak öğretmenler, materyalin kavramsal öğrenmeye katkısının öğretmen rehberliğiyle daha da artabileceğini düşünmektedir.

Öğrenci İlgisi ve Motivasyona İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu, Artsteps destekli sanal manipülatifin öğrencilerin derse yönelik ilgisini ve motivasyonunu artırabileceğini belirtmiştir. Katılımcılar, öğrencilerin dijital ve görsel açıdan zengin ortamlarla karşılaşmaktan hoşlandıklarını, bu nedenle sanal sergi biçimindeki bir öğrenme ortamının öğrencilerin dikkatini çekebileceğini ifade etmiştir. Öğretmenlere göre uygulamanın geleneksel anlatım yöntemlerinden farklı olması, öğrencilerin derse karşı merak duymalarını sağlayabilir. Ayrıca sanal ortamda gezinme, nesneleri inceleme ve farklı görsellerle karşılaşma gibi özellikler, öğrencilerin öğrenme sürecine daha aktif katılmalarına katkı sunabilir. Bununla birlikte bazı öğretmenler, motivasyonun kalıcı olabilmesi için etkinliklerin yalnızca görsel olarak ilgi çekici olmasının yeterli olmadığını, aynı zamanda öğrenciyi düşündüren ve etkin katılıma yönlendiren görevlerle desteklenmesi gerektiğini belirtmiştir.Bu temaya ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

"Öğrenciler teknolojiyle hazırlanan materyallere daha fazla ilgi gösteriyor. Bu nedenle derse karşı motivasyonlarını artırabilir."(Ö3)

"Sanal müze ortamı öğrenciler için farklı bir deneyim olur. Bu farklılık onların derse katılımını olumlu etkileyebilir."(Ö8)

"İlgi çekici bir materyal ama öğrencinin aktif olması için sorularla ve görevlerle desteklenmesi gerekir."(Ö5)

Bu bulgular, Artsteps destekli sanal manipülatifin öğrencilerin derse yönelik ilgisini artırma potansiyeline sahip olduğunu; ancak motivasyonun öğrenmeye dönüşebilmesi için materyalin etkileşimli görevlerle desteklenmesi gerektiğini göstermektedir.

Kullanım Kolaylığına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin kullanım kolaylığına ilişkin görüşleri genel olarak olumlu olmakla birlikte, bazı sınırlılıklara da dikkat çekilmiştir. Katılımcılar, Artsteps ortamının temel düzeyde kullanılabilir olduğunu, öğrencilerin sanal sergi içerisinde gezinebileceğini ve içerikleri inceleyebileceğini belirtmiştir. Ancak bazı öğretmenler, öğrencilerin yaş düzeyi ve teknoloji kullanma becerilerine bağlı olarak başlangıçta yönlendirmeye ihtiyaç duyabileceklerini ifade etmiştir. Öğretmenlere göre sanal ortamda içeriklerin belirli bir sırayla sunulması, yönergelerin açık olması ve öğrencilerin hangi aşamada ne yapacaklarını kolayca anlayabilmeleri kullanım kolaylığını artıracaktır. Bazı öğretmenler, sanal

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

ortamda fazla sayıda görsel, nesne veya not bulunmasının öğrencilerin dikkatini dağıtabileceğini ve bu nedenle sade bir tasarımın tercih edilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Bu temaya ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

> *"Kullanım genel olarak kolay görünüyor. Ancak öğrencilerin ilk kullanımda öğretmen tarafından yönlendirilmesi gerekir."(Ö4)*
>
> *"Yönergeler açık olursa öğrenciler zorlanmadan ilerleyebilir. Sıralama burada önemli."(Ö6)*
>
> *"Çok fazla nesne olursa öğrenciler konu yerine ortamda gezmeye odaklanabilir. Bu yüzden sade ve amaca uygun olmalı."(Ö9)*

Bu bulgular, sanal manipülatifin kullanım açısından genel olarak uygulanabilir bulunduğunu; ancak öğrencilerin etkili kullanımı için açık yönergelere, öğretmen rehberliğine ve sade bir tasarıma ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

Sınıf İçi Uygulanabilirliğe İlişkin Bulgular

Öğretmenler, Artsteps destekli sanal manipülatifin sınıf içinde uygulanabilir olduğunu ancak bazı koşulların sağlanması gerektiğini belirtmiştir. Katılımcılar, uygulamanın özellikle akıllı tahta üzerinden tüm sınıfa gösterilerek ya da öğrencilerin bireysel cihazlarla katılımıyla kullanılabileceğini ifade etmiştir. Öğretmenlere göre materyal; konuya giriş, kavramı pekiştirme, görsel destek sağlama veya öğrencilerin bireysel keşif yapmaları amacıyla kullanılabilir. Bununla birlikte öğretmenler, sınıf içi uygulanabilirlik açısından ders süresi, sınıf mevcudu, cihaz erişimi ve internet bağlantısı gibi değişkenlere dikkat çekmiştir. Bazı öğretmenler, uygulamanın kalabalık sınıflarda bireysel kullanımının zor olabileceğini, ancak öğretmen rehberliğinde sınıfça kullanımının daha uygulanabilir olduğunu belirtmiştir.

Bu temaya ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

> *"Akıllı tahta üzerinden sınıfta kullanılabilir. Öğrencilerle birlikte gezilerek kesirler anlatılabilir."(Ö1)*
>
> *"Her öğrencinin cihazı olursa daha etkili olur ama bu her okulda mümkün olmayabilir."(Ö7)*
>
> *"Kalabalık sınıflarda bireysel kullanım zor olabilir. Öğretmen rehberliğinde sınıf etkinliği olarak daha uygun."(Ö10)*

Bu bulgular, Artsteps destekli sanal manipülatifin sınıf içinde kullanılabilir olduğunu; ancak etkili bir uygulama için teknik imkânların, sınıf yapısının ve öğretmen rehberliğinin dikkate alınması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Teknik Altyapı ve Bireysel Teknoloji Becerilerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin görüşleri, uygulamanın etkili kullanılabilmesi için teknik altyapının önemli olduğunu göstermiştir. Katılımcılar, internet bağlantısı, akıllı tahta, bilgisayar, tablet veya benzeri cihazların bulunmasının uygulamanın verimliliğini doğrudan etkileyebileceğini ifade etmiştir. Özellikle internet bağlantısının zayıf olduğu veya cihaz erişiminin sınırlı olduğu okullarda uygulamanın kullanımında sorunlar yaşanabileceği belirtilmiştir. Öğretmenler ayrıca öğrencilerin bireysel teknoloji kullanım becerilerinin de materyalin verimliliğini etkileyebileceğini belirtmiştir. Teknoloji kullanma becerisi yüksek olan öğrencilerin sanal ortamda daha rahat ilerleyebilecekleri; ancak teknoloji kullanımında zorlanan öğrencilerin öğretmen desteğine ihtiyaç duyabilecekleri ifade edilmiştir. Bu nedenle öğretmenler, uygulama öncesinde öğrencilere kısa bir kullanım tanıtımı yapılmasının yararlı olacağını vurgulamıştır. Bu temaya ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

> *"İnternet bağlantısı güçlü olursa rahat kullanılabilir. Ancak bazı okullarda bağlantı sorunu yaşanabilir."(Ö2)*
>
> *"Öğrencilerin teknoloji kullanma düzeyi farklı olabilir. Bazıları hemen uyum sağlar, bazıları yönlendirmeye ihtiyaç duyar."(Ö8)*

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

"Derse başlamadan önce uygulamanın nasıl kullanılacağı kısa bir şekilde anlatılmalı."(Ö5)

Bu bulgular, Artsteps destekli sanal manipülatifin verimli kullanılabilmesi için teknik altyapının yeterli olmasının ve öğrencilerin teknoloji kullanım becerilerinin dikkate alınmasının gerekli olduğunu göstermektedir.

Geleneksel Öğretime Göre Avantajlara İlişkin Bulgular

Öğretmenler, Artsteps destekli sanal manipülatifin geleneksel öğretim yöntemlerine göre çeşitli avantajlar sunduğunu belirtmiştir. Katılımcılar özellikle görselleştirme, somutlaştırma, öğrencinin dikkatini çekme, farklı öğrenme deneyimi sunma ve keşfetmeye dayalı öğrenmeyi destekleme özelliklerini materyalin güçlü yönleri olarak değerlendirmiştir. Öğretmenlere göre geleneksel kesir öğretiminde öğrenciler çoğu zaman pay ve payda sembolleri üzerinden işlem yapmaya yönlendirilirken, sanal manipülatif öğrencilerin kesirleri görsel olarak incelemelerine olanak sağlamaktadır. Bu durum, özellikle soyut kavramları anlamakta zorlanan öğrenciler için önemli bir destek olabilir. Ayrıca öğretmenler, sanal ortamın öğrencilerin derse katılımını artırabileceğini ve matematik dersini daha eğlenceli hâle getirebileceğini ifade etmiştir.

Bu temaya ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

"Tahtada anlatılan bir kesirle burada görsel olarak sunulan kesir aynı etkiyi yaratmaz. Görsel ortam öğrencinin daha iyi anlamasını sağlayabilir."(Ö6)

"Geleneksel yönteme göre daha dikkat çekici. Öğrenciler kendilerini dersin içinde hissedebilir."(Ö3)

"Somut materyal gibi ama dijital ortamda sunuluyor. Bu nedenle öğrenciler için daha ulaşılabilir ve ilgi çekici olabilir."(Ö9)

Bu bulgular, öğretmenlerin Artsteps destekli sanal manipülatifi geleneksel öğretime alternatif ya da destekleyici bir dijital materyal olarak değerlendirdiklerini göstermektedir.

Geliştirilmesi Gereken Yönlere İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin görüşleri, Artsteps destekli sanal manipülatifin güçlü yönleri olmakla birlikte geliştirilmesi gereken bazı özelliklerinin de bulunduğunu göstermiştir. Katılımcılar özellikle etkinlik çeşitliliğinin artırılması, yönergelerin daha açık hâle getirilmesi, öğrencilere yönelik görevlerin eklenmesi ve etkileşim düzeyinin artırılması gerektiğini belirtmiştir. Bazı öğretmenler, sanal ortamda öğrencilerin yalnızca görselleri incelemekle kalmayıp yanıt verebilecekleri, karşılaştırma yapabilecekleri veya belirli görevleri tamamlayabilecekleri etkinliklerin yer almasının materyali daha etkili hâle getirebileceğini ifade etmiştir. Ayrıca öğretmenler, farklı sınıf düzeylerine uygun içeriklerin hazırlanmasının ve kesirler dışında başka matematik konularının da benzer biçimde sanal sergi ortamında sunulmasının yararlı olabileceğini belirtmiştir.

Bu temaya ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

"Etkinliklerin içine öğrencilerin cevaplayacağı kısa sorular eklenirse daha etkili olur."(Ö4)

"Yönergeler daha belirgin olabilir. Öğrenci hangi aşamada ne yapacağını net görmeli."(Ö7)

"Sadece kesirler değil, geometri veya oran-orantı gibi konular için de bu tür ortamlar hazırlanabilir."(Ö10)

Bu bulgular, öğretmenlerin sanal manipülatifi genel olarak olumlu değerlendirmekle birlikte materyalin etkileşim, yönerge açıklığı ve içerik çeşitliliği açısından geliştirilebileceğini düşündüklerini göstermektedir.

Genel Değerlendirme

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, matematik öğretmenlerinin Artsteps destekli sanal manipülatifi kesir öğretiminde kullanılabilir, dikkat çekici ve öğretimi destekleyici bir dijital materyal olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Öğretmenler, materyalin özellikle kesirlerin görselleştirilmesi, somutlaştırılması, öğrencilerin ilgisinin artırılması ve farklı bir öğrenme deneyimi sunması açısından yararlı olabileceğini belirtmiştir. Bununla birlikte öğretmenler, materyalin etkili biçimde kullanılabilmesi için bazı koşulların sağlanması gerektiğine dikkat çekmiştir. Bu koşullar arasında teknik altyapının yeterli olması, internet ve cihaz erişiminin sağlanması, öğrencilerin teknoloji kullanım becerilerinin dikkate alınması, yönergelerin açık olması, öğretmen rehberliğinin sunulması ve etkinlik çeşitliliğinin artırılması yer almaktadır. Sonuç olarak bulgular, Artsteps destekli sanal manipülatifin kesir öğretiminde geleneksel öğretimi destekleyebilecek işlevsel bir dijital öğrenme materyali olarak değerlendirilebileceğini göstermektedir. Ancak materyalin sınıf içi kullanımında teknik, pedagojik ve tasarımsal unsurların birlikte ele alınması gerekmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada, Artsteps uygulaması kullanılarak geliştirilen kesir öğretimine yönelik sanal manipülatife ilişkin matematik öğretmenlerinin görüşleri incelenmiştir. Araştırma bulguları genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin Artsteps destekli sanal manipülatifi kesir öğretiminde kullanılabilir, dikkat çekici ve öğretimi destekleyici bir dijital materyal olarak değerlendirdikleri görülmüştür. Öğretmenler, geliştirilen sanal ortamın özellikle kesirlerin görselleştirilmesi, somutlaştırılması, öğrencilerin derse yönelik ilgisinin artırılması ve geleneksel öğretime alternatif bir öğrenme deneyimi sunması bakımından yararlı olabileceğini ifade etmişlerdir. Bu sonuç, matematik öğretiminde görsel ve etkileşimli materyallerin öğrencilerin kavramsal anlamalarını destekleyebileceğini belirten çalışmalarla örtüşmektedir (Ainsworth, 2006; Moyer vd.., 2002; Rau vd.., 2017).

Araştırmanın önemli sonuçlarından biri, öğretmenlerin Artsteps destekli sanal manipülatifi kesirlerin görselleştirilmesi açısından işlevsel bulmalarıdır. Kesirler, öğrencilerin sıklıkla güçlük yaşadıkları ve çoğu zaman sembolik düzeyde algıladıkları matematiksel kavramlar arasında yer almaktadır. Öğrenciler pay, payda ve bütün arasındaki ilişkiyi kavramakta zorlanabilmekte; kesirleri iki doğal sayıdan oluşan sembolik ifadeler olarak değerlendirebilmektedir (Ni & Zhou, 2005). Bu araştırmada öğretmenlerin sanal manipülatifin kesirleri görsel temsiller aracılığıyla sunmasını olumlu değerlendirmeleri, kesir öğretiminde görselleştirmenin önemini bir kez daha ortaya koymaktadır. Lamon'a (2012) göre kesirlerin anlamlı biçimde öğrenilebilmesi için öğrencilerin kesirleri parça-bütün ilişkisi, ölçme, oran ve büyüklük anlamlarıyla ilişkilendirebilmeleri gerekmektedir. Bu bağlamda Artsteps destekli sanal manipülatifin öğrencilerin kesirleri yalnızca sembolik ifadeler olarak değil, görsel ve ilişkisel yapılar olarak incelemelerine olanak sağlayabileceği söylenebilir.

Öğretmenlerin görüşleri, sanal manipülatifin kesir kavramının anlaşılmasına katkı sağlayabileceğini göstermektedir. Öğretmenler özellikle görsellerin, üç boyutlu nesnelerin ve açıklayıcı notların öğrencilerin kesirleri somutlaştırmalarına yardımcı olabileceğini belirtmişlerdir. Bu sonuç, çoklu temsillerin matematik öğrenmedeki rolünü vurgulayan alanyazınla paralellik göstermektedir. Lesh, Post ve Behr'e (1987) göre öğrencilerin matematiksel kavramları anlamlı biçimde öğrenebilmeleri, farklı temsil biçimleri arasında ilişki kurabilmeleriyle yakından ilişkilidir. Ainsworth (2006) ise çoklu temsillerin öğrenmeyi destekleyebilmesi için öğrencilerin bu temsillerin ne anlama geldiğini ve birbirleriyle nasıl ilişkilendiğini kavramalarının gerekli olduğunu belirtmektedir. Bu çalışmada öğretmenlerin Artsteps destekli ortamda yer alan görsel temsilleri ve açıklayıcı notları olumlu değerlendirmeleri, materyalin çoklu temsil kullanımına dayalı öğrenme açısından destekleyici bir potansiyel taşıdığını göstermektedir.

Araştırma bulguları, öğretmenlerin Artsteps destekli sanal manipülatifi öğrencilerin ilgisini ve motivasyonunu artırabilecek bir materyal olarak gördüklerini ortaya koymuştur. Öğretmenlere göre

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

sanal sergi biçiminde tasarlanan öğrenme ortamı, öğrencilerin alışılmış sınıf içi etkinliklerden farklı bir deneyim yaşamalarına olanak sağlayabilir. Bu durum, dijital ve etkileşimli ortamların öğrencilerin öğrenme sürecine katılımını artırabileceği yönündeki görüşlerle uyumludur. Moyer, Bolyard ve Spikell (2002), sanal manipülatiflerin öğrencilerin matematiksel nesnelerle etkileşim kurmalarına imkân tanıdığını ve bu yönüyle öğrenme sürecini daha aktif hâle getirebildiğini belirtmektedir. Reimer ve Moyer'in (2005) kesir öğretiminde sanal manipülatif kullanımına yönelik çalışması da öğrencilerin sanal manipülatiflerle çalıştıklarında kesirleri daha etkili biçimde inceleyebildiklerini göstermektedir. Bu araştırmada öğretmenlerin sanal ortamı ilgi çekici bulmaları, Artsteps destekli sanal manipülatifin öğrencilerin derse yönelik dikkat ve motivasyonlarını artırma potansiyeline sahip olduğunu düşündürmektedir. Bununla birlikte öğretmenler, motivasyonun öğrenmeye dönüşebilmesi için materyalin yalnızca görsel olarak ilgi çekici olmasının yeterli olmadığını, öğrencileri düşündüren ve etkin katılıma yönlendiren görevlerle desteklenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu sonuç, manipülatif kullanımına ilişkin alanyazındaki uyarılarla uyumludur. Clements ve McMillen (1996), somut ya da dijital manipülatiflerin tek başına kavramsal öğrenmeyi garanti etmediğini; öğretmen rehberliği, uygun görev tasarımı ve matematiksel tartışmalarla desteklenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Benzer şekilde Carbonneau, Marley ve Selig (2013), manipülatiflerin matematik öğrenmesine katkısının materyalin nasıl kullanıldığına ve pedagojik bağlama bağlı olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda Artsteps destekli sanal manipülatifin öğrenmeye katkı sağlayabilmesi için materyalin öğretmen rehberliğinde, açık yönergelerle ve öğrencilerin aktif düşünmesini sağlayacak etkinliklerle kullanılması gerekmektedir.

Araştırmanın bir diğer sonucu, öğretmenlerin sanal manipülatifin kullanım kolaylığını genel olarak olumlu değerlendirmelerine karşın, öğrencilerin yaş düzeyi ve teknoloji kullanma becerilerinin uygulamanın verimliliğini etkileyebileceğini belirtmeleridir. Öğretmenlere göre öğrencilerin sanal ortamda neyi hangi sırayla inceleyeceklerini bilmeleri, yönergeleri takip edebilmeleri ve içerikler arasında amaçlı biçimde ilerlemeleri önemlidir. Bu sonuç, teknoloji destekli öğrenme ortamlarında tasarımın ve kullanıcı rehberliğinin önemini göstermektedir. Ainsworth'a (2006) göre çoklu temsillerin etkili olabilmesi için öğrenenlerin temsil karmaşası yaşamaması ve temsiller arasındaki ilişkileri kurabilecek biçimde desteklenmesi gerekir. Bu araştırma bağlamında da Artsteps ortamında yer alan görsellerin, üç boyutlu nesnelerin ve açıklayıcı notların pedagojik olarak düzenlenmesi, öğrencilerin sanal ortamı öğrenme amacıyla kullanabilmeleri açısından önemlidir.

Öğretmenlerin sınıf içi uygulanabilirliğe ilişkin görüşleri, Artsteps destekli sanal manipülatifin etkili kullanımının teknik ve pedagojik koşullara bağlı olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmenler, uygulamanın akıllı tahta üzerinden sınıfça kullanılabileceğini veya öğrencilerin bireysel cihazlarla sanal ortamı inceleyebileceğini ifade etmişlerdir. Ancak internet bağlantısı, cihaz erişimi, sınıf mevcudu, ders süresi ve öğrencilerin bireysel teknoloji becerileri gibi faktörlerin uygulamanın başarısını etkileyebileceğine dikkat çekmişlerdir. Bu sonuç, teknoloji entegrasyonunun yalnızca dijital aracın varlığıyla açıklanamayacağını göstermektedir. Mishra ve Koehler'in (2006) teknolojik pedagojik alan bilgisi modeline göre etkili teknoloji entegrasyonu; teknoloji bilgisi, pedagojik bilgi ve alan bilgisinin uyumlu biçimde bir araya getirilmesini gerektirir. Bu nedenle Artsteps destekli sanal manipülatifin kesir öğretiminde etkili kullanılabilmesi için öğretmenin hem kesir kavramına ilişkin alan bilgisine hem de sanal ortamı pedagojik olarak kullanabilecek teknoloji bilgisine sahip olması önemlidir.

Araştırmada öğretmenlerin vurguladığı bir diğer nokta, Artsteps destekli sanal manipülatifin geleneksel öğretim yöntemlerine göre bazı avantajlar sunmasıdır. Öğretmenler, materyalin kesirleri görselleştirme, öğrencilerin dikkatini çekme, öğrenme sürecini daha eğlenceli hâle getirme ve keşfetmeye dayalı öğrenmeyi destekleme açısından avantajlı olduğunu belirtmişlerdir. Bu sonuç, sanal manipülatiflerin matematik öğretiminde dinamik ve görsel öğrenme deneyimleri sunabileceğini belirten çalışmalarla örtüşmektedir (Moyer-Packenham & Westenskow, 2013; Reimer & Moyer, 2005). Ancak öğretmenler aynı zamanda geleneksel öğretimin tamamen dışlanmaması gerektiğini, sanal manipülatifin destekleyici

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

bir materyal olarak kullanılmasının daha uygun olabileceğini ifade etmişlerdir. Bu görüş, dijital araçların öğretmenin yerini alan araçlar olarak değil, öğretim sürecini zenginleştiren pedagojik destekler olarak değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Araştırmanın Artsteps bağlamındaki bulguları, sanal müze ve sanal sergi ortamlarının matematik öğretiminde kullanılabilecek alternatif dijital öğrenme alanları olabileceğini göstermektedir. Sanal müzeler, öğrenme nesnelerinin dijital ortamda düzenlenmesine ve öğrencilerin bu nesneleri zaman-mekân sınırlılığı olmadan incelemelerine olanak tanımaktadır (Sylaiou vd.., 2009). Falk ve Dierking'e (2016) göre müze deneyimleri bireyin kişisel ilgileri, sosyal bağlamı ve fiziksel çevreyle etkileşimi doğrultusunda şekillenen çok boyutlu öğrenme süreçleri sunmaktadır. Artsteps destekli sanal manipülatif de benzer şekilde öğrencilerin kesir kavramına ilişkin görsel öğrenme nesnelerini sanal bir sergi akışı içinde incelemelerine olanak tanımaktadır. Bu yönüyle çalışma, sanal müze/sanal sergi yaklaşımının matematik öğretimine uyarlanabilirliğine ilişkin önemli bir örnek sunmaktadır.

Bu araştırmanın sonuçları, Artsteps destekli sanal manipülatifin kesir öğretiminde kullanılabilir ve işlevsel bir dijital öğrenme materyali olduğunu göstermektedir. Öğretmen görüşlerine göre materyal; kesirlerin görselleştirilmesi, öğrencilerin ilgisinin artırılması, soyut kavramların somutlaştırılması ve öğrenme sürecinin daha etkileşimli hâle getirilmesi açısından olumlu özellikler taşımaktadır. Bununla birlikte materyalin etkili biçimde kullanılabilmesi için teknik altyapının yeterli olması, öğretmen rehberliğinin sağlanması, yönergelerin açık biçimde verilmesi ve etkinlik çeşitliliğinin artırılması gerekmektedir. Bu sonuç, sanal manipülatiflerin öğretim sürecindeki etkisinin yalnızca materyalin dijital olmasına değil, pedagojik tasarımına ve sınıf içi kullanım biçimine bağlı olduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak, Artsteps destekli sanal manipülatifin kesir öğretiminde geleneksel öğretimi destekleyici bir araç olarak kullanılabileceği söylenebilir. Bu tür bir materyal, öğrencilerin kesir kavramını görsel temsiller, üç boyutlu nesneler ve açıklayıcı notlar aracılığıyla incelemelerine olanak sağlayarak kavramsal öğrenmeyi destekleyebilir. Ayrıca sanal sergi biçiminde sunulan öğrenme ortamı, öğrencilerin derse yönelik ilgisini artırabilir ve matematik öğrenme sürecini daha ilgi çekici hâle getirebilir. Ancak materyalin başarılı biçimde uygulanabilmesi için öğretmenlerin teknolojiyi pedagojik amaçlarla kullanabilmeleri, öğrencileri sanal ortamda yönlendirebilmeleri ve materyali dersin kazanımlarıyla ilişkilendirebilmeleri gerekmektedir. İleride yapılacak çalışmalarda öncelikle Artsteps destekli sanal manipülatifler, kesir öğretiminde özellikle konuya giriş, kavramı görselleştirme ve pekiştirme etkinliklerinde kullanılabilir. İkinci olarak, sanal manipülatiflerin etkililiğini artırmak için içeriklerde öğrencilerin yanıt verebileceği, karşılaştırma yapabileceği ve keşfetmeye dayalı görevleri tamamlayabileceği etkileşimli etkinliklere daha fazla yer verilebilir. Üçüncü olarak, öğretmenlerin bu tür dijital materyalleri etkili biçimde kullanabilmeleri için hizmet içi eğitimlerde sanal manipülatif, sanal müze ve web tabanlı materyal tasarımı konularına yer verilebilir. Dördüncü olarak, benzer sanal öğrenme ortamları geometri, oran-orantı, cebirsel ifadeler ve ölçme gibi farklı matematik konuları için de geliştirilebilir. Son olarak, Artsteps destekli sanal manipülatiflerin öğrencilerin akademik başarıları, kavramsal anlamaları, motivasyonları ve teknolojiye yönelik tutumları üzerindeki etkileri deneysel ya da karma yöntemli araştırmalarla incelenebilir.

Kaynakça

Ainsworth, S. (2006). DeFT: A conceptual framework for considering learning with multiple representations. *Learning and Instruction, 16*(3), 183-198. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2006.03.001

Artsteps. (n.d.). *Make your own VR exhibitions*. https://www.artsteps.com/

Behr, M. J., Lesh, R., Post, T. R., & Silver, E. A. (1983). Rational number concepts. In R. Lesh & M. Landau (Eds.), *Acquisition of mathematics concepts and processes* (pp. 91-125). Academic Press.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Carbonneau, K. J., Marley, S. C., & Selig, J. P. (2013). A meta-analysis of the efficacy of teaching mathematics with concrete manipulatives. *Journal of Educational Psychology, 105*(2), 380-400. https://doi.org/10.1037/a0031084

Clements, D. H., & McMillen, S. (1996). Rethinking "concrete" manipulatives. *Teaching Children Mathematics, 2*(5), 270-279.

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). SAGE.

Cruz, S., & Torres, A. (2022). Virtual and immersive learning environments using Artsteps: Exploratory study with teachers. In In M. B. Nunes & P. Isaías (Eds.), *Proceedings of the International Conference e-Learning 2022* (pp. 165-168). IADIS Press.

Falk, J. H., & Dierking, L. D. (2016). *The museum experience revisited*. Routledge.

Hein, G. E. (1998). *Learning in the museum*. Routledge.

Kieren, T. E. (1993). Rational and fractional numbers: From quotient fields to recursive understanding. In T. P. Carpenter, E. Fennema, & T. A. Romberg (Eds.), *Rational numbers: An integration of research* (pp. 49–84). Lawrence Erlbaum Associates.

Lamon, S. J. (2012). *Teaching fractions and ratios for understanding: Essential content knowledge and instructional strategies for teachers* (3rd ed.). Routledge.

Lesh, R., Post, T., & Behr, M. (1987). Representations and translations among representations in mathematics learning and problem solving. In C. Janvier (Ed.), *Problems of representation in the teaching and learning of mathematics* (pp. 33-40). Lawrence Erlbaum Associates.

Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.

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

Moyer, P. S., Bolyard, J. J., & Spikell, M. A. (2002). What are virtual manipulatives? *Teaching Children Mathematics, 8*(6), 372-377.

Moyer-Packenham, P. S., & Westenskow, A. (2013). Effects of virtual manipulatives on student achievement and mathematics learning. *International Journal of Virtual and Personal Learning Environments, 4*(3), 35-50. https://doi.org/10.4018/jvple.2013070103

National Mathematics Advisory Panel. (2008). *Foundations for success: The final report of the National Mathematics Advisory Panel*. U.S. Department of Education.

Ni, Y., & Zhou, Y. D. (2005). Teaching and learning fraction and rational numbers: The origins and implications of whole number bias. *Educational Psychologist, 40*(1), 27-52. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4001_3

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4th ed.). SAGE.

Rau, M. A., & Matthews, P. G. (2017). How to make "more" better? Principles for effective use of multiple representations to enhance students' learning about fractions. *ZDM Mathematics Education, 49*, 531–544. https://doi.org/10.1007/s11858-017-0846-8

Reimer, K., & Moyer, P. S. (2005). Third-graders learn about fractions using virtual manipulatives: A classroom study. *Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching, 24*(1), 5-25.

Siegler, R. S., Duncan, G. J., Davis-Kean, P. E., Duckworth, K., Claessens, A., Engel, M., Susperreguy, M. I., & Chen, M. (2012). Early predictors of high school mathematics achievement. *Psychological Science, 23*(7), 691-697. https://doi.org/10.1177/0956797612440101

Stafylidou, S., & Vosniadou, S. (2004). The development of students' understanding of the numerical value of fractions. *Learning and Instruction, 14*(5), 503-518. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2004.06.015

Sylaiou, S., Liarokapis, F., Kotsakis, K., & Patias, P. (2009). Virtual museums, a survey and some issues for consideration. *Journal of Cultural Heritage, 10*(4), 520-528. https://doi.org/10.1016/j.culher.2009.03.003

Tasiouli, G., Konstantakis, M., & Heliades, G. (2025). Exploring the usability and interaction experience of the Artsteps virtual exhibition platform by preschool children. *Electronics, 14*(13), Article 2690. https://doi.org/10.3390/electronics14132690

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

Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). SAGE.

EK1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırmanın başlığı:*Artsteps Destekli Sanal Manipülatif ile Kesirlerin Öğretimine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi*

Görüşmenin amacı: Bu görüşmenin amacı, Artsteps uygulaması kullanılarak geliştirilen kesir öğretimine yönelik sanal manipülatife ilişkin matematik öğretmenlerinin görüşlerini belirlemektir. Görüşme kapsamında öğretmenlerin sanal manipülatifin genel tasarımı, matematiksel uygunluğu, görsel ve teknik özellikleri, öğrenci öğrenmesine katkısı, sınıf içi uygulanabilirliği ve geliştirilmesi gereken yönlerine ilişkin değerlendirmeleri alınacaktır.

Katılımcı bilgileri:

Katılımcı kodu:
Cinsiyet:
Mesleki kıdem:
Görev yapılan okul türü:
Sınıf düzeyi deneyimi:
Daha önce sanal manipülatif, sanal müze veya benzeri dijital öğrenme ortamı kullanma durumu:

Görüşme Soruları

1. **Artsteps destekli sanal manipülatifin genel tasarımını nasıl değerlendiriyorsunuz?**
   Sonda: Tasarımın öğrencilerin ilgisini çekme, öğrenme sürecini yönlendirme ve kesir konusunu sunma açısından güçlü ya da zayıf bulduğunuz yönleri nelerdir?
2. **Sanal ortamda yer alan kesir etkinliklerini matematiksel içerik açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?**
   Sonda: Etkinliklerin kesir kavramı, parça-bütün ilişkisi, eş kesirler, kesirlerin karşılaştırılması veya kesirlerle işlemler açısından yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?
3. **Hazırlanan sanal serginin öğrencilerin kesir kavramını anlamalarına nasıl bir katkı sağlayacağını düşünüyorsunuz?**
   Sonda: Bu ortamın öğrencilerin kesirleri görselleştirme, somutlaştırma ve farklı temsiller arasında ilişki kurma becerilerini destekleyeceğini düşünüyor musunuz?
4. **Sanal manipülatifte kullanılan görseller, üç boyutlu nesneler ve açıklayıcı notlar hakkında ne düşünüyorsunuz?**
   Sonda: Bu unsurların öğrencilerin dikkatini çekme ve öğrenme sürecini destekleme açısından yeterli olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?
5. **Artsteps ortamında hazırlanan bu sanal manipülatifin öğrencilerin derse yönelik ilgisini ve motivasyonunu nasıl etkileyebileceğini düşünüyorsunuz?**

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Sonda: Bu tür bir ortamın geleneksel kesir öğretimine göre öğrenciler için daha ilgi çekici olabileceğini düşünüyor musunuz?

6. **Sanal serginin kullanım kolaylığına ilişkin görüşleriniz nelerdir?**
   Sonda: Öğrencilerin sanal ortamda yönergeleri takip etme, etkinlikler arasında geçiş yapma ve içerikleri inceleme konusunda zorlanabileceklerini düşünüyor musunuz?
7. **Artsteps destekli sanal manipülatifin sınıf içinde uygulanabilirliği hakkında ne düşünüyorsunuz?**
   Sonda: Bu uygulamanın ders süresi, sınıf yönetimi, öğrenci sayısı ve öğretmen rehberliği açısından uygulanabilir olduğunu düşünüyor musunuz?
8. **Uygulamanın etkili biçimde kullanılabilmesi için gerekli teknik altyapıyı nasıl değerlendiriyorsunuz?**
   Sonda: İnternet bağlantısı, bilgisayar/tablet/akıllı tahta gibi cihazlar ve okulun teknik imkânları açısından ne tür sınırlılıklar yaşanabilir?
9. **Öğrencilerin bireysel teknoloji kullanım becerilerinin bu uygulamanın verimliliğini nasıl etkileyebileceğini düşünüyorsunuz?**
   Sonda: Teknoloji kullanımında zorlanan öğrenciler için öğretmen desteği veya ek yönlendirmeler gerekli olur mu?
10. **Bu sanal manipülatifin geleneksel öğretim yöntemlerine göre avantajları nelerdir?**
    Sonda: Görselleştirme, etkileşim, keşfetme, öğrenci ilgisi veya kavramsal öğrenme açısından hangi yönleri öne çıkmaktadır?
11. **Bu sanal manipülatifin sınırlı ya da geliştirilmesi gereken yönleri nelerdir?**
    Sonda: İçerik, tasarım, yönergeler, teknik kullanım, etkinlik çeşitliliği veya öğrenci etkileşimi açısından hangi düzenlemeler yapılabilir?
12. **Matematik derslerinde farklı konular için de sanal müze veya sanal manipülatif kullanımını uygun buluyor musunuz?**
    Sonda: Hangi matematik konularında bu tür ortamların daha etkili olabileceğini düşünüyorsunuz? Neden?
13. **Bu uygulamayı kendi matematik derslerinizde kullanmayı düşünür müsünüz?**
    Sonda: Kullanmayı düşünürseniz hangi amaçla ve nasıl bir ders süreci içinde kullanırsınız? Kullanmayı düşünmezseniz nedenleri nelerdir?
14. **Artsteps destekli sanal manipülatife ilişkin eklemek istediğiniz farklı görüş, öneri veya eleştiriler var mı?**

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

2013, 2018, 2024 YILLARINDAKİ 5. SINIF MATEMATİK ÖĞRETİM PROGRAMLARININ CHATGPT İLE DEĞERLENDİRİLMESİ

Elif DEMİR

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi

elifdemir25510@gmail.com – 0009-0002-6082-4215

Doç. Dr. Handan DEMİRCİOĞLU

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi

handandemircioglu@gmail.com – 0000-0001-7037-6140

ÖZET

Bilim ve teknolojide yaşanan gelişmeler, öğrenme-öğretme yaklaşımlarındaki değişimler ve alan yazında ulaşılan bulgular, öğretim programlarının belirli aralıklarla gözden geçirilmesini ve güncellenmesini gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı, 2013, 2018 ve 2024 yıllarında yayımlanan 5. sınıf matematik öğretim programlarını ChatGPT aracılığıyla karşılaştırmalı olarak incelemektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Araştırmanın verileri, çalışma amacı doğrultusunda hazırlanan sorulara ChatGPT'nin verdiği yanıtlardan elde edilmiştir. Veri toplama sürecinde her alt probleme ilişkin sorular ChatGPT'ye doğrudan yöneltilmiş, önceden herhangi bir etkileşim kurulmamış ve verilen yanıtların ekran görüntüleri alınmıştır. Elde edilen verilerin değerlendirilmesinde Millî Eğitim Bakanlığının resmî öğretim programları esas alınmıştır. ChatGPT'nin yanıtları, temel beceriler, değerler eğitimi, ölçme ve değerlendirme yaklaşımları, bakımından incelenmiş, bulgular tablolar hâlinde sunulmuştur. Araştırma sonucunda, ChatGPT'nin özellikle 2013 ve 2018 yıllarına ait programlara ilişkin verdiği yanıtların programların genel çerçevesiyle büyük ölçüde örtüştüğü belirlenmiştir. 2024 programına ilişkin yanıtların ise beceri odaklılık, dijitalleşme, bütüncül değerlendirme, değerler eğitimi ve öğrenci merkezli yaklaşım gibi güncel program özelliklerini yansıttığı görülmüştür. Sonuç olarak, ChatGPT'nin öğretim programlarının karşılaştırmalı incelenmesinde belirli ölçüde işlevsel ve yol gösterici bir araç olduğu ancak elde edilen yanıtların resmî program metinleri ve alan yazını ile değerlendirilmesinin gerekli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: ChatGPT, matematik öğretim programı, 5. sınıf, program karşılaştırma, doküman incelemesi

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

1.GİRİŞ

Öğretim programı, bir ders kapsamında bireylere kazandırılması hedeflenen özel amaçları, bu amaçlara ulaşmak için düzenlenen öğretme-öğrenme etkinliklerini ve bu sürece ilişkin materyal ile kaynakları içeren, öğrenme yaşantılarının planlı ve sistematik biçimde organize edildiği yazılı bir çerçevedir (Baki, 2008; Çiftçi & Tatar, 2015; Demirel, 2009). *Matematik öğretim programı*, öğrencilerin matematiksel kavramları anlamlandırmalarını, farklı gösterimleri kullanmalarını, problem çözme ve akıl yürütme becerilerini geliştirmelerini, matematiği günlük yaşamla ilişkilendirmelerini ve matematiksel düşünme süreçlerini güçlendirmelerini amaçlayan yazılı bir öğretim çerçevesidir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013, 2018, 2024). Öğretim programları bir ülkenin geleceğini şekillendirdiğinden "g*elecekte nasıl bir insan gücü istiyoruz*" sorusuna cevap arayacak şekilde hazırlanmaktadır.

Öğretim programında yapılan bir hata ülkenin bir neslinin kaybedilmesine ve önemli bir kaynağının boşa harcanmasına sebep olabilmektedir (Yıldız, 2017). Nitekim öğretim programları, öğrenciler hakkında bilgi sahibi olmamızı sağlamaktadır. Geçmişte öğrencilerde neler uygulandığı, hangi becerilere sahip oldukları, hangi başlıklarda eksik oldukları ve gelecekte nasıl bir program yapılırsa farklı ve daha gelişmiş öğrenciler yetiştirilebileceği hakkında bilgiler sunmaktadır. Elde edilen veriler ise gelecek öğretim programları hazırlanmasına kılavuzluk etmektedir. Bu nedenle öğretim programlarındaki hata payının hiç olmaması veya hata payının en aza düşürülmesi gerekmektedir. Hata payını en aza düşürmenin yollarından birisi de teknoloji kullanmaktır. Bilim ve teknolojideki ilerlemeler ile günümüz çağında hemen hemen her alanda yapay zekâ kullanımını artırmaktadır. Bu konuda da ilk olarak karşımıza çıkan yapay zekâ programı ChatGPT'dir. ChatGPT ifadesi, "*Chat Generative Pre-Trained Transformer*"ın (Sohbete Yönelik Önceden Eğitilmiş Dönüştürücü) kısaltmasıdır. ChatGPT, doğal dil işleme becerileriyle donatılmış bir dil modelidir ve insanlarla doğal bir şekilde sohbet edebilme yeteneğine sahiptir. ChatGPT'nin eğitim alanındaki karmaşık görevleri yerine getirme yeteneği, mevcut eğitim uygulamalarında bir devrim yaratma potansiyeli nedeniyle eğitimciler arasında farklı görüşlere neden olmuştur. ChatGPT ve benzeri üretici yapay zekâ modelleri, kimi eğitimciler tarafından öğretme ve öğrenmenin, hatta eğitim araştırmalarının geleceği olarak görülürken, bazı eğitimciler tarafından ise tehdit olarak algılanmakta ve öğretmenleri ve öğrencileri analitik becerilerinden yoksun ve tembel hâle getirme riski olarak görülmektedir (Karabıyık, 2024; Baidoo-Anu ve Owusu Ansah, 2023; Tapan-Broutin, 2023; Uğurel & Altıncelep, 2023).

Alanyazında matematik öğretim programlarına ilişkin çalışmaların iki temel eğilim etrafında şekillendiği görülmektedir. İlk grupta, belirli bir öğretim programını kazanımlar, bilişsel düzey, öğretim yaklaşımı, ölçme-değerlendirme anlayışı ve uygulamadaki yansımaları açısından inceleyen araştırmalar yer almaktadır. Bu kapsamda 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin eğitimde dönüşüm vizyonunu yansıtan dinamik bir çerçeve sunduğu belirtilirken (Ülçay, 2024), 2017 ortaokul matematik dersi öğretim programındaki kazanımların daha çok anlama ve uygulama basamaklarında, bilgi boyutu açısından ise kavramsal ve işlemsel bilgi düzeylerinde yoğunlaştığı ifade edilmiştir (Çelik, Kul ve Çalık Uzun, 2018). Öğretmen görüşlerine dayalı araştırmalarda ise programların sadeleştiği, kazanım sayılarının azaltıldığı ve matematiksel

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

modelleme gibi yaklaşımların öğrencilerin derse katılımı ile kavramsal öğrenmelerini desteklediği vurgulanmaktadır (Bilen ve Çiltaş, 2015). Bununla birlikte programların etkili uygulanabilmesi için öğretmenlerin yapılandırmacı öğretim yaklaşımları ve alternatif ölçme-değerlendirme uygulamaları konusunda desteklenmesi gerektiği de dile getirilmektedir (Tekeş, 2008).

İkinci grupta ise farklı yıllarda yayımlanan matematik öğretim programlarını karşılaştırmalı olarak ele alan çalışmalar bulunmaktadır. Bu araştırmalarda programlar çoğunlukla amaç, içerik, öğrenme alanları, kazanımlar, beceriler, değerler ve değerlendirme anlayışı bakımından incelenmiştir. Cumhuriyet'ten günümüze uygulanan programları karşılaştıran çalışmalarda matematik dili, matematiksel düşünceleri ifade etme, etkinlik örnekleri, alıştırmalar ve duyuşsal özelliklerin programlarda farklı dönemlerde değişen düzeylerde yer aldığı görülmektedir (Deveci ve Aykaç, 2020; Özmantar, Ağaç ve İlgün, 2017). Benzer biçimde dönüşüm geometrisi gibi belirli içerik alanlarına odaklanan çalışmalar, bazı kavramların programlara belirli dönemlerde dâhil edildiğini, bazı sınıf düzeylerinde ise kapsamının daraltıldığını ortaya koymaktadır (Memişoğlu ve Tapan-Broutin, 2018). 2009, 2013, 2015 ve 2017 programlarını karşılaştıran araştırmalarda ise kazanım sayılarının yıllar içinde azaldığı, öğrenme alanlarının yeniden yapılandırıldığı, öğrenci merkezli yaklaşımın sürdürüldüğü, değerler ve anahtar yetkinlikler gibi unsurların son programlarda daha görünür hâle geldiği belirtilmektedir (Baş, 2017; Şen, 2017; Danışman ve Karadağ, 2015). Ayrıca 1986 ve 2006 programlarını karşılaştıran Tantürk (2007), yeni programla birlikte davranışçı yaklaşımdan uzaklaşılarak bilişsel ve yapılandırmacı anlayışın benimsendiğini, alternatif ölçme-değerlendirme ve günlük yaşamla ilişkilendirme vurgusunun arttığını ifade etmektedir. Genel olarak bu çalışmalar, matematik öğretim programlarının dönemsel eğitim politikaları, öğrenme yaklaşımları ve toplumsal beklentiler doğrultusunda sürekli değişen bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. 2024 yılında yürürlüğe giren öğretim programı ile ilgili yapılan çalışmaların sayısı oldukça azdır. Diğer taraftan gelişen teknolojideki gelişmeler yapay zekanın kullanımının önemine vurgu yapmaktadır. Yapılan çalışmalar incelendiğinde yapay zekâ ile programların karşılaştırıldığı çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle hem 2024 yılında uygulanmaya başlanan programın karşılaştırılması hem de yapay zekâ ile bu çalışmanın yapılmış olması çalışmanın özgün yönüdür. Bu bağlamda bu projenin amacı 2013, 2018 ve 2024 yıllarındaki 5. sınıf matematik öğretim programlarının ChatGPT ile karşılaştırmalı incelenmesidir. Bu problem cümlesine yanıt verebilmek için aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır.

1. 2013, 2018 ve 2024 yıllarındaki 5. sınıf matematik öğretim programlarında *temel becerileri* arasındaki benzerlik ve farklılıkları nelerdir?
2. 2013, 2018 ve 2024 yıllarındaki 5. sınıf matematik öğretim programlarında *değerler eğitimi* arasındaki benzerlik ve farklılıkları nelerdir?
3. 2013, 2018 ve 2024 yıllarındaki 5. sınıf matematik öğretim programlarında *ölçme ve değerlendirme* yaklaşımları arasındaki benzerlik ve farklılıkları nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Doküman incelemesi mevcut kayıt ya da belgelerin, veri kaynağı ve bunların sistemli olarak incelenmesidir (Karasar, 2016).

Dokümanlar

Millî Eğitim Bakanlığı'nın internet sitesinden ulaşılan 2013, 2018 ve 2024 yıllarındaki 5. sınıf matematik dersi öğretim programları, çalışmanın veri kaynaklarını oluşturmaktadır. 2013, 2018 ve 2024 ortaokul matematik öğretim programları karşılaştırmalı olarak alt problemler doğrultusunda ChatGPT adlı üretici yapay zekâ aracı ile temel beceriler, değerler eğitimi, ölçme ve değerlendirme yaklaşımları bağlamında incelenmiştir.

Verilerin Analizi

Projede toplanan verilerin analizinde betimsel ve içerik analizi kullanılmıştır. Öncelikle 2013, 2018 ve 2024 yıllarına ait 5. sınıf matematik öğretim programları, çalışmanın alt problemleriyle uyumlu biçimde önceden belirlenmiş temalar doğrultusunda incelenmiştir. Bu temalar, temel beceriler, değerler eğitimi ve ölçme ve değerlendirme yaklaşımları olarak yapılandırılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Projenin verileri bilgisayar ortamında ChatGPT'ye yöneltilen alt problemlerin doğrudan yöneltilmesi ile elde edilen cevaplar aracılığı ile toplanmıştır. Bu nedenle görüşme formundaki sorular alt problemlerden oluşmaktadır.

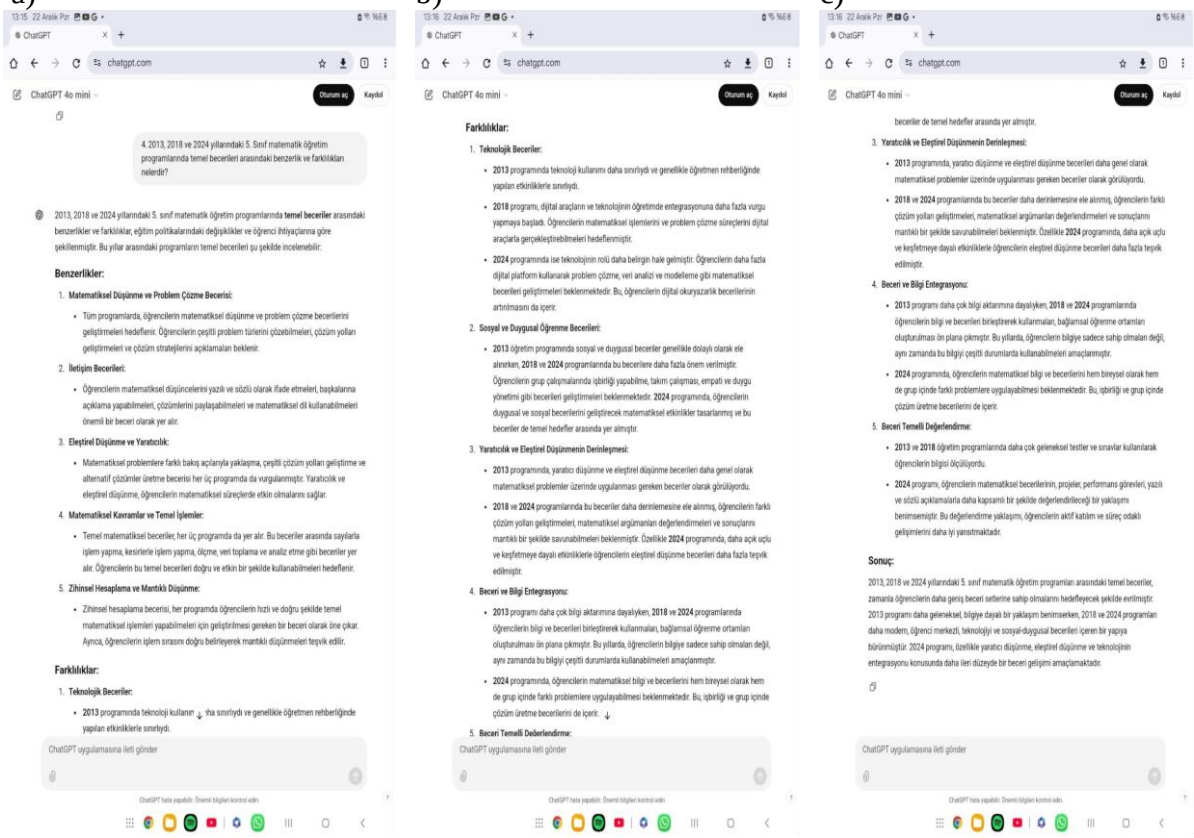
Bulgular

5. sınıf matematik öğretim programlarında <u>temel beceriler</u> arasındaki benzerlik ve farklılıklar ile ilgili Bulgular

"2013, 2018 ve 2024 yıllarındaki 5. sınıf matematik öğretim programlarında temel becerileri arasındaki benzerlik ve farklılıkları nelerdir?" alt problemine yanıt aramak amacıyla söz konusu soru ChatGPT'ye doğrudan yöneltilmiştir. Veri toplama sürecinde bu konuya ilişkin olarak ChatGPT ile önceden herhangi bir etkileşim kurulmamış, yalnızca araştırma sorusu sorulmuş ve verilen yanıtların ekran görüntüleri alınmıştır. ChatGPT'nin ilgili soruya verdiği yanıtlar Görsel 1a, 1b ve 1c'de sunulmuştur.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

a) b) c)



Görsel 1. ChatGPT'nin verdiği cevaplar

ChatGPT'nin verdiği yanıtlardan elde edilen bulgular doğrultusunda, 2013, 2018 ve 2024 yıllarına ait 5. sınıf matematik öğretim programlarının temel becerileri bakımından benzerlik ve farklılıklar Çizelge 1'de gösterilmiştir.

Çizelge 1. 2013, 2018 ve 2024 Yıllarındaki 5. Sınıf Matematik Öğretim Programlarında Temel Becerileri Arasındaki Benzerlik ve Farklılıklar

	2013 Programı	**2018 Programı**	**2024 Programı**
Problem Çözme Becerisi	X	X	X
Matematiksel İletişim Becerisi	X	X	X
Matematiksel Düşünme ve Kavram Anlayışı	X	X	X
Günlük Hayatla İlişkilendirme	X	X	X
Sınıf İçi Etkileşim	X		
Keşfederek Öğrenme		X	
21. Yüzyıl Becerileri			X
Grup Çalışması		X	
Dijital Beceriler			X

Çizelge 1 incelendiğinde, üç öğretim programında da ortak olarak öne çıkan bazı temel becerilerin bulunduğu görülmektedir. Buna göre problem çözme becerisi, matematiksel iletişim

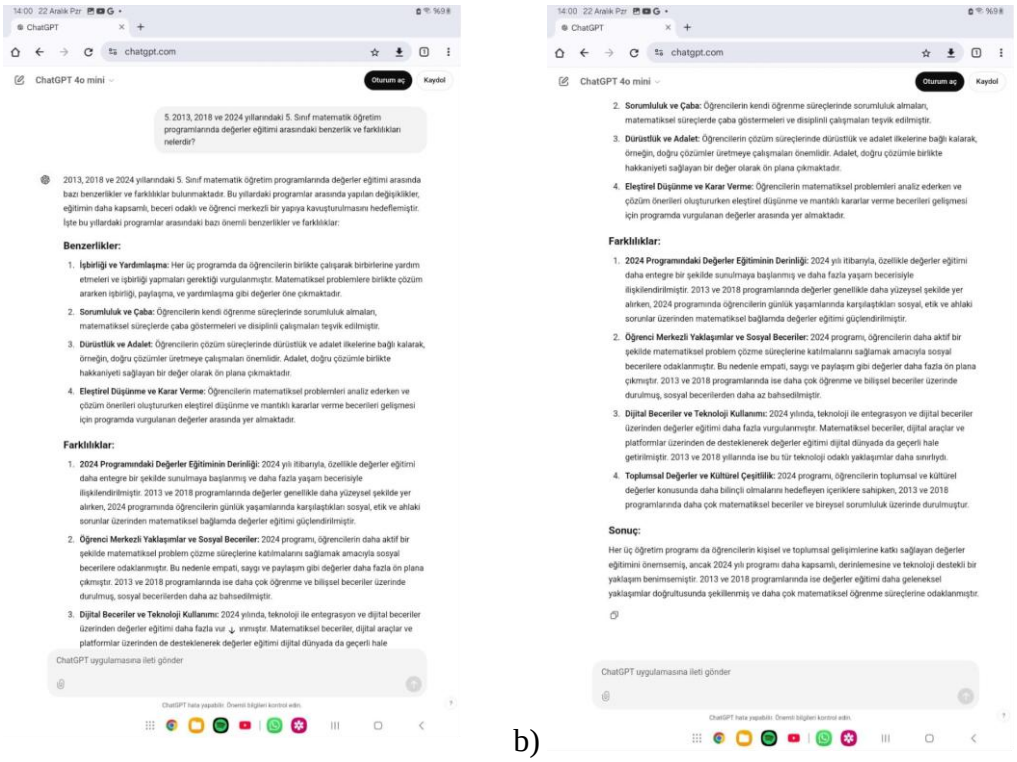
ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

becerisi, matematiksel düşünme ve kavram anlayışı ile matematiğin günlük hayatla ilişkilendirilmesi 2013, 2018 ve 2024 programlarında ortak biçimde yer alan beceriler arasında bulunmaktadır. Bu durum, yıllar içerisinde öğretim programlarında değişiklikler yapılmış olsa da matematik öğretiminin temelinde öğrencilerin düşünme, iletişim kurma, kavramsal anlama geliştirme ve matematiksel bilgiyi yaşamla ilişkilendirme becerilerinin korunarak sürdürüldüğünü göstermektedir. Bununla birlikte, programlar arasında bazı farklılıkların da bulunduğu görülmektedir. 2013 yılı programında sınıf içi etkileşim becerisinin daha belirgin biçimde öne çıktığı anlaşılmaktadır. 2018 yılı programında ise keşfederek öğrenme ve grup çalışması gibi becerilerin daha fazla vurgulandığı görülmektedir. 2024 yılı programında ise 21. yüzyıl becerileri ile dijital becerilerin ön plana çıktığı dikkat çekmektedir. Bu durum, 2024 programında yalnızca matematiksel bilgi ve işlem becerilerine değil, aynı zamanda öğrencilerin çağın gerektirdiği dijital yeterlikler ve çok yönlü becerilerle donatılmasına da önem verildiğini göstermektedir. Görsel 1a, 1b ve 1c'de yer alan ChatGPT yanıtları incelendiğinde, üç programda ortak olarak problem çözme, matematiksel iletişim, temel kavramlar ve düşünme becerileri üzerinde durulduğu görülmektedir. Bunun yanında, programların farklılaştığı yönlerin daha çok teknolojik beceriler, iş birliği, keşfederek öğrenme ve öğrencilerin sosyal ya da çok boyutlu gelişimlerini destekleyen beceriler etrafında şekillendiği anlaşılmaktadır. Özellikle 2018 ve 2024 programlarında beceri boyutunun daha geniş bir çerçevede ele alındığı, 2024 programında ise dijitalleşme ve çağdaş beceri anlayışının daha belirgin hâle geldiği söylenebilir. Sonuç olarak, dördüncü alt probleme ilişkin bulgular 2013, 2018 ve 2024 yıllarına ait 5. sınıf matematik öğretim programlarının temel beceriler bakımından önemli ortaklıklara sahip olduğunu, buna karşılık dönemsel eğitim anlayışlarına bağlı olarak bazı farklılaşmalar içerdiğini ortaya koymaktadır. Ortak beceriler daha çok problem çözme, iletişim, kavramsal anlama ve günlük yaşamla ilişkilendirme etrafında toplanırken, farklılıklar 2013 programında sınıf içi etkileşim, 2018 programında keşfederek öğrenme ve grup çalışması, 2024 programında ise dijital beceriler ve 21. yüzyıl becerileri ekseninde belirginleşmektedir.

5. sınıf matematik öğretim programlarında <u>değerler eğitimi</u> arasındaki benzerlik ve farklılıkları ile ilgili bulgular

"*2013, 2018 ve 2024 yıllarındaki 5. sınıf matematik öğretim programlarında değerler eğitimi arasındaki benzerlik ve farklılıkları nelerdir?"* alt problemine yanıt aramak amacıyla söz konusu soru ChatGPT'ye doğrudan yöneltilmiştir. Veri toplama sürecinde bu konuya ilişkin olarak ChatGPT ile önceden herhangi bir etkileşim kurulmamış, yalnızca araştırma sorusu sorulmuş ve verilen yanıtların ekran görüntüleri alınmıştır. ChatGPT'nin ilgili soruya verdiği yanıtlar Görsel 2a ve 2b'de sunulmuştur.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4



a) b)

Görsel 2. ChatGPT'nin verdiği cevaplar

ChatGPT'nin verdiği yanıtlardan elde edilen bulgular doğrultusunda, 2013, 2018 ve 2024 yıllarına ait 5. sınıf matematik öğretim programlarının değerler eğitimi bakımından benzerlik ve farklılıkları Çizelge 2'te gösterilmiştir.

Çizelge 2. 2013, 2018 ve 2024 Yıllarındaki 5. Sınıf Matematik Öğretim Programlarında Değerler Eğitimi Arasındaki Benzerlik ve Farklılıklar

	2013 Programı	2018 Programı	2024 Programı
Toplumsal Sorumluluk ve İş Birliği	X	X	X
Değerler Eğitimi ve Matematiksel Beceriler Arasındaki Ayrım	X		
Dürüstlük ve Adalet	X	X	X
Saygı ve Hoşgörü	X	X	X
Teknolojik ve Dijital Yöntemlerle Değerler Eğitimi			X
Farklı Kültürel ve Toplumsal Bağlamların Anlaşılması			X
Çalışkanlık ve Azim	X	X	X
Bireysel ve Sosyal Değerler Arasındaki Bağıntı			X
Değerlerin Entegre Edilmesi		X	
Bütünsel Değerler Eğitimi			X
Eleştirel Düşünme ve Empati		X	
Odaklanma	X		

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

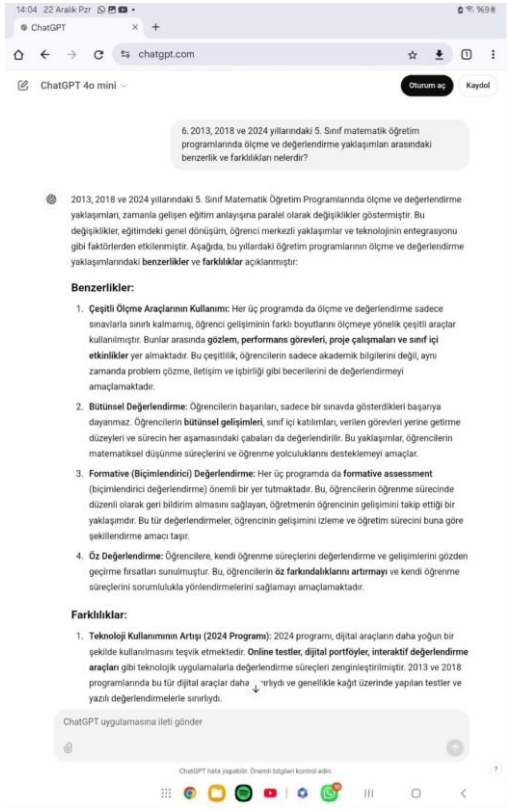
Çizelge 2 incelendiğinde, üç öğretim programında da ortak olarak öne çıkan bazı değer alanlarının bulunduğu görülmektedir. Buna göre toplumsal sorumluluk ve iş birliği, dürüstlük ve adalet, saygı ve hoşgörü ile çalışkanlık ve azim üç programda da ortak biçimde yer alan değerler olarak dikkat çekmektedir. Bu bulgu, farklı yıllarda hazırlanan programlarda matematik öğretiminin yalnızca bilişsel bir alan olarak ele alınmadığını, aynı zamanda öğrencilerin sosyal ve ahlaki gelişimlerini destekleyen bir çerçeve içinde değerlendirildiğini göstermektedir. Bununla birlikte, programlar arasında değerler eğitiminin ele alınış biçimi bakımından bazı farklılıkların bulunduğu anlaşılmaktadır. 2013 yılı programında değerler eğitimi ile matematiksel beceriler arasında daha belirgin bir ayrımın bulunduğu ve odaklanma unsurunun ön plana çıktığı görülmektedir. 2018 yılı programında ise değerlerin öğretim sürecine daha bütünleşik biçimde ele alındığı ve eleştirel düşünme ile empati gibi unsurların daha belirgin hâle geldiği anlaşılmaktadır. 2024 yılı programında ise teknolojik ve dijital yöntemlerle değerler eğitimi, farklı kültürel ve toplumsal bağlamların anlaşılması, bireysel ve sosyal değerler arasındaki bağıntı ve bütünsel değerler eğitimi anlayışı ön plana çıkmaktadır. Bu yönüyle 2024 programının, değerler eğitimini daha kapsamlı ve çok boyutlu bir çerçevede ele aldığı söylenebilir. Görsel 2a ve 2b'de yer alan ChatGPT yanıtları incelendiğinde, özellikle 2024 programında değerler eğitiminin daha derinlemesine ele alındığı, sosyal beceriler, dijitalleşme ve toplumsal çeşitlilik gibi unsurlarla ilişkilendirildiği görülmektedir. Buna karşılık 2013 ve 2018 programlarında değerler eğitiminin daha çok öğrenme süreci, bireysel sorumluluk ve matematiksel çalışma disiplini çerçevesinde ele alındığı anlaşılmaktadır. Özellikle 2018 programında değerler kavramına daha açık biçimde yer verildiği, 2024 programında ise bu yaklaşımın daha da genişletildiği dikkat çekmektedir. Öte yandan, 2013 programında değerler eğitimine doğrudan ve açık bir başlık altında yer verilmemesine karşın, ChatGPT'nin bu programa ilişkin yanıtlarında bazı değer boyutlarını öne çıkardığı görülmektedir. Bu durum, 2013 programında değerler eğitiminin açık ve sistematik bir yapıdan çok, programın genel yaklaşımı içerisinde dolaylı biçimde ele alınmış olabileceğini düşündürmektedir. Buna bağlı olarak, 2018 ve 2024 programlarında değerler eğitiminin daha görünür ve belirgin bir yapıya kavuştuğu söylenebilir. Sonuç olarak, beşinci alt probleme ilişkin bulgular 2013, 2018 ve 2024 yıllarına ait 5. sınıf matematik öğretim programlarının değerler eğitimi bakımından bazı ortak yönler taşıdığını, ancak bu boyutun programlar arasında kapsam ve vurgu bakımından farklılaştığını ortaya koymaktadır. Ortak değerler daha çok iş birliği, sorumluluk, dürüstlük, saygı ve çaba etrafında toplanırken, farklılıklar 2013 programında daha sınırlı ve dolaylı, 2018 programında daha bütünleşik, 2024 programında ise daha kapsamlı, toplumsal ve teknoloji destekli bir yapı kazanması şeklinde belirginleşmektedir.

5. sınıf matematik öğretim programlarında ölçme ve değerlendirme yaklaşımları arasındaki benzerlik ve farklılıkları ile ilgili bulgular

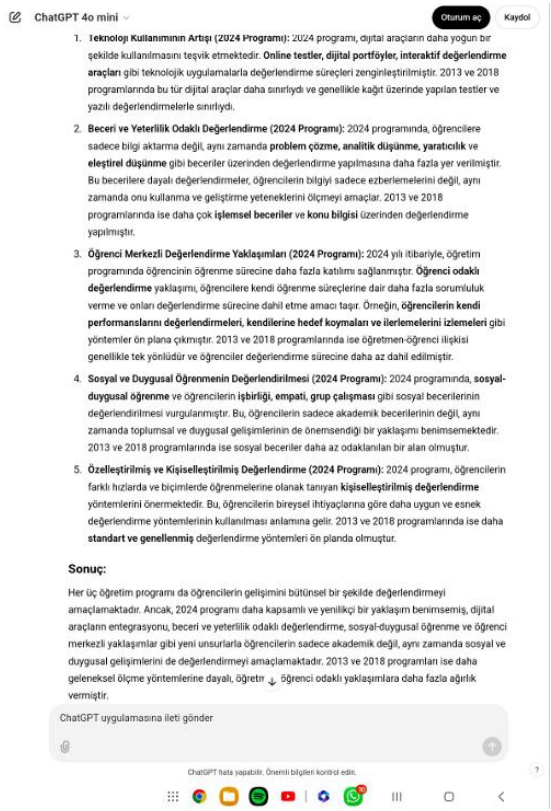
"*2013, 2018 ve 2024 yıllarındaki 5. sınıf matematik öğretim programlarında ölçme ve değerlendirme yaklaşımları arasındaki benzerlik ve farklılıkları nelerdir*?" alt problemine yanıt aramak amacıyla söz konusu soru ChatGPT'ye doğrudan yöneltilmiştir. Veri toplama sürecinde bu konuya ilişkin olarak ChatGPT ile önceden herhangi bir etkileşim kurulmamış, yalnızca

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

araştırma sorusu sorulmuş ve verilen yanıtların ekran görüntüleri alınmıştır. ChatGPT'nin ilgili soruya verdiği yanıtlar Görsel 3a ve 3b'de sunulmuştur.



a)



b)

Görsel 3. ChatGPT'nin verdiği cevaplar

ChatGPT'nin verdiği yanıtlardan elde edilen bulgular doğrultusunda, 2013, 2018 ve 2024 yıllarına ait 5. sınıf matematik öğretim programlarının ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına ilişkin benzerlik ve farklılıklar Çizelge 3'de gösterilmiştir.

Çizelge 3. 2013, 2018 ve 2024 Yıllarındaki 5. Sınıf Matematik Öğretim Programlarında Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımları Arasındaki Benzerlik ve Farklılıklar

	2013 Programı	2018 Programı	2024 Programı
Öğrenci Merkezli Yaklaşım	X	X	X
Sınavlar ve Yazılılar	X		
Bütünsel Değerlendirme Yaklaşımı			X
Daha Çeşitli Ölçme Yöntemleri		X	
Sürekli Değerlendirme	X	X	X
Dijital Araçlar ve Teknoloji			X
Öğrenci Katılımı		X	
Formasyonel ve Sumasyonel Değerlendirme	X	X	X
Değerlendirme Çeşitliliği			X
Performans Görevleri	X		
Sürekli İzleme ve Geri Bildirim			X

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Sürekli Geri Bildirim		X	
Özdeğerlendirme ve Akran Değerlendirilmesi	X		

Çizelge 3 incelendiğinde, üç öğretim programında da ortak olarak öne çıkan bazı ölçme ve değerlendirme anlayışlarının bulunduğu görülmektedir. Buna göre öğrenci merkezli yaklaşım, sürekli değerlendirme ile biçimlendirici ve düzey belirleyici değerlendirme anlayışı 2013, 2018 ve 2024 programlarında ortak biçimde yer alan unsurlar arasında bulunmaktadır. Bu durum, programların yalnızca sonuç odaklı bir değerlendirmeyi değil, öğrencinin öğrenme sürecini izlemeye ve gelişimini desteklemeye yönelik bir yaklaşımı benimsediğini göstermektedir.

Bununla birlikte, programlar arasında ölçme ve değerlendirme bakımından bazı farklılıkların da bulunduğu görülmektedir. 2013 yılı programında sınavlar ve yazılılar, performans görevleri ve öz değerlendirme ile akran değerlendirmesi gibi uygulamaların daha belirgin biçimde öne çıktığı anlaşılmaktadır. 2018 yılı programında ise daha çeşitli ölçme yöntemleri, öğrenci katılımı, süreç ve ürünün birlikte ele alındığı değerlendirme anlayışı ve sürekli geri bildirim gibi unsurların belirginleştiği görülmektedir. 2024 yılı programında ise bütünsel değerlendirme yaklaşımı, dijital araçlar ve teknoloji kullanımı, değerlendirme çeşitliliği ile sürekli izleme ve geri bildirim boyutlarının daha güçlü biçimde vurgulandığı dikkat çekmektedir. Bu yönüyle 2024 programının, ölçme ve değerlendirme sürecini daha kapsamlı, esnek ve teknoloji destekli bir yapıda ele aldığı söylenebilir. Görsel 3a ve 3b'de yer alan ChatGPT yanıtları incelendiğinde, özellikle 2024 programında dijital araçların kullanımının arttığı, beceri ve yeterlik odaklı değerlendirme anlayışının öne çıktığı, öğrencinin değerlendirme sürecine daha aktif biçimde katıldığı ve değerlendirme uygulamalarının daha bireyselleştirilmiş bir yapıya kavuştuğu görülmektedir. Buna karşılık 2013 ve 2018 programlarında daha geleneksel değerlendirme araçlarının ve öğretmen rehberliğinde yürütülen değerlendirme anlayışının daha belirgin olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca 2024 programında sosyal ve duygusal öğrenme boyutlarının da değerlendirme süreci içinde ele alınması, bu programın önceki programlardan ayrışan önemli yönlerinden biri olarak dikkat çekmektedir. Ölçme ve değerlendirme boyutu açısından değerlendirildiğinde, özellikle 2013 ve 2018 programlarına ilişkin ChatGPT yanıtları ile programlarda yer alan genel yaklaşım arasında önemli ölçüde benzerlik olduğu görülmektedir. Bunun yanında 2024 programında daha yenilikçi, çok boyutlu ve teknoloji destekli değerlendirme anlayışının öne çıkması, ChatGPT'nin verdiği yanıtlarla uyumlu bir görünüm sergilemektedir. Sonuç olarak, altıncı alt probleme ilişkin bulgular 2013, 2018 ve 2024 yıllarına ait 5. sınıf matematik öğretim programlarının ölçme ve değerlendirme yaklaşımları bakımından ortak bazı temeller taşıdığını, ancak kapsam ve uygulama boyutunda belirgin farklılıklar içerdiğini ortaya koymaktadır. Ortak yönler daha çok öğrenciyi merkeze alan, süreci izleyen ve gelişimi destekleyen değerlendirme anlayışı etrafında toplanırken, farklılıklar 2013 programında daha geleneksel ölçme araçları, 2018 programında çeşitlenen değerlendirme yöntemleri ve geri bildirim süreci, 2024 programında ise dijitalleşme, bütünsellik ve bireyselleştirilmiş değerlendirme anlayışı ekseninde belirginleşmektedir.

Tartışma ve sonuç

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Bu araştırmada 2013, 2018 ve 2024 yıllarında yayımlanan 5. sınıf matematik öğretim programları, ChatGPT'den elde edilen yanıtlar doğrultusunda temel beceriler, değerler eğitimi ve ölçme-değerlendirme yaklaşımları bakımından karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Araştırma sonucunda, programlar arasında bazı ortak yönlerin bulunduğu, bununla birlikte programların hazırlandıkları dönemin eğitim anlayışı, teknolojik gelişmeleri ve toplumsal beklentileri doğrultusunda farklılaştığı belirlenmiştir.

Araştırmanın *temel becerilere ilişkin sonuçları*, 2013, 2018 ve 2024 programlarında problem çözme, matematiksel iletişim, matematiksel düşünme, kavramsal anlama ve matematiği günlük yaşamla ilişkilendirme becerilerinin ortak biçimde yer aldığını göstermektedir. Bu sonuç, matematik öğretim programlarında yıllar içinde güncellemeler yapılmasına rağmen temel matematiksel becerilerin korunduğunu ortaya koymaktadır. Benzer şekilde Deveci ve Aykaç (2020), Cumhuriyet'ten günümüze uygulanan matematik öğretim programlarını inceledikleri çalışmalarında matematik dili kullanımı ve matematiksel düşünceleri ifade etme becerisinin programlarda süreklilik gösteren unsurlar arasında yer aldığını belirtmiştir. Dolayısıyla bu araştırmanın bulguları, matematik öğretim programlarında problem çözme, iletişim, matematiksel düşünme ve günlük yaşamla ilişkilendirme gibi becerilerin merkezi konumunu sürdürdüğünü gösteren alanyazınla örtüşmektedir. Bununla birlikte araştırmada, temel beceriler bakımından programlar arasında bazı farklılaşmalar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bulgulara göre 2013 programında sınıf içi etkileşim, 2018 programında keşfederek öğrenme ve grup çalışması, 2024 programında ise dijital beceriler ile 21. yüzyıl becerileri daha belirgin biçimde öne çıkmaktadır. Bu sonuç, öğretim programlarının zaman içinde yalnızca matematiksel bilgi ve işlem becerilerini değil, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını, iş birliği yapmasını ve çağın gerektirdiği becerilerle donatılmasını da önceliğini göstermektedir. Baş (2017), 2009, 2015 ve 2017 ilkokul matematik öğretim programlarını karşılaştırdığı çalışmasında öğrenci merkezli yaklaşımın programlarda ortak bir özellik olduğunu, ancak beceri ve kazanım boyutlarında yıllara göre farklılaşmalar bulunduğunu belirtmiştir. Benzer biçimde Şen (2017), 2009, 2013 ve 2017 ortaokul matematik öğretim programlarında aktif katılımlı öğrenme yaklaşımının vurgulandığını ve özellikle 2013 ile 2017 programlarında öğrenciyi merkeze alan anlayışın daha belirgin olduğunu ifade etmiştir. Bu araştırmada 2018 programında keşfederek öğrenme ve grup çalışmasının öne çıkması, söz konusu öğrenci merkezli ve aktif öğrenme anlayışının devam ettiğini göstermektedir. Araştırmada 2024 programında dijital beceriler ve 21. yüzyıl becerilerinin önceki programlara göre daha görünür olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin çağın gerektirdiği becerileri ve bütüncül gelişimi merkeze alan yapısıyla ilişkilendirilebilir. Ülçay (2024), 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin yalnızca bir program değişikliği değil, eğitimde dönüşüm vizyonunu yansıtan dinamik bir süreç olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda mevcut araştırmanın sonuçları, 2024 programında dijitalleşme, beceri temelli öğrenme ve çağdaş yeterliklerin önceki programlara göre daha belirgin hâle geldiğini göstermektedir.

Araştırmanın *değerler eğitimine ilişkin sonuçları*, üç programda da toplumsal sorumluluk ve iş birliği, dürüstlük ve adalet, saygı ve hoşgörü ile çalışkanlık ve azim gibi değerlerin ortak biçimde yer aldığını ortaya koymuştur. Bu sonuç, matematik öğretim programlarının yalnızca

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

bilişsel kazanımlara odaklanmadığını, öğrencilerin sosyal, ahlaki ve duyuşsal gelişimlerini de desteklemeyi amaçladığını göstermektedir. Deveci ve Aykaç (2020), matematik öğretim programlarında duyuşsal özelliklerin özellikle 2005 sonrası programlarda daha fazla önem kazandığını ve matematik başarısı açısından dikkate alınması gereken bir boyut olduğunu belirtmiştir. Bu araştırmada üç programda da sorumluluk, iş birliği, saygı ve çalışkanlık gibi değerlerin yer alması, matematik öğretim programlarının duyuşsal ve sosyal gelişimi de kapsayan bir anlayışla yapılandırıldığını göstermektedir. Bununla birlikte değerler eğitiminin programlarda ele alınış biçiminin yıllara göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. 2013 programında değerlerin daha dolaylı biçimde ele alındığı, 2018 programında öğretim süreciyle daha bütünleşik hâle geldiği, 2024 programında ise daha bütüncül, toplumsal, kültürel ve dijital boyutları içeren bir yapıya dönüştüğü görülmüştür. Bu sonuç, Baş'ın (2017) 2017 matematik öğretim programında önceki programlardan farklı olarak "değerler" başlığının yer aldığını belirttiği çalışmasıyla ilişkilendirilebilir. Ayrıca Şen (2017), 2017 programında Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi kapsamında anahtar yetkinliklere yer verildiğini ifade etmiştir. Bu araştırmada 2024 programında değerler eğitiminin daha kapsamlı biçimde ele alınması, son dönem matematik öğretim programlarında değerler ve yetkinlikler boyutunun giderek daha görünür ve sistematik bir yapı kazandığını göstermektedir.

Araştırmanın *ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına ilişkin sonuçları*, 2013, 2018 ve 2024 programlarında öğrenci merkezli yaklaşım, sürekli değerlendirme ile biçimlendirici ve düzey belirleyici değerlendirme anlayışlarının ortak biçimde yer aldığını göstermektedir. Bu sonuç, matematik öğretim programlarında değerlendirmenin yalnızca sonuç odaklı sınavlarla sınırlı görülmediğini, öğrencinin öğrenme sürecini izleyen, gelişimini destekleyen ve geri bildirim sağlayan bir anlayışın benimsendiğini ortaya koymaktadır. Tantürk (2007), 1986 ve 2006 matematik programlarını karşılaştırdığı çalışmasında yeni programla birlikte davranışçı anlayıştan uzaklaşıldığını, bilişsel ve yapılandırmacı yaklaşımların öne çıktığını ve alternatif ölçme-değerlendirme anlayışına daha fazla yer verildiğini belirtmiştir. Bu araştırmanın sonuçları da yapılandırmacı ve süreç odaklı değerlendirme anlayışının sonraki programlarda da sürdüğünü göstermektedir. Ölçme ve değerlendirme bakımından programlar arasında bazı farklılıklar da belirlenmiştir. 2013 programında sınavlar, yazılılar, performans görevleri, öz değerlendirme ve akran değerlendirmesi daha belirgin iken, 2018 programında ölçme yöntemlerinin çeşitlendirilmesi, öğrenci katılımı ve sürekli geri bildirim ön plana çıkmıştır. 2024 programında ise bütünsel değerlendirme, dijital araçların kullanımı, değerlendirme çeşitliliği ve sürekli izleme-geliştirme anlayışı daha güçlü biçimde vurgulanmıştır. Baş (2017), 2009, 2015 ve 2017 programlarını karşılaştırdığı çalışmasında üç programda da hem ürünün hem de sürecin değerlendirilmesine önem verildiğini, 2017 programında ise akran değerlendirmesinin daha belirgin hâle geldiğini belirtmiştir. Bu araştırmada da üç programda süreç odaklı değerlendirme anlayışının ortak bir unsur olarak belirlenmesi, ölçme-değerlendirme yaklaşımındaki sürekliliği desteklemektedir. Araştırmada 2024 programında dijital araçlar ve teknoloji destekli değerlendirme anlayışının öne çıkması, önceki programlardan ayrışan önemli bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Bu durum, eğitimde dijitalleşmenin yalnızca öğretim sürecini değil, ölçme ve değerlendirme uygulamalarını da etkilediğini göstermektedir. 2024 programında bütünsel değerlendirme, bireyselleştirilmiş

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

izleme ve dijital araçların kullanımına yönelik vurgular, programın çağdaş değerlendirme yaklaşımlarıyla uyumlu biçimde yapılandırıldığını düşündürmektedir.

Araştırmanın bir diğer sonucu, ChatGPT'nin öğretim programlarını karşılaştırmalı olarak inceleme sürecinde destekleyici bir araç olarak kullanılabileceğidir. ChatGPT, programlar arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirli temalar altında sınıflandırabilmiş ve araştırmacıya ön analiz çerçevesi sunmuştur. Bununla birlikte, ChatGPT'nin verdiği yanıtların doğrudan nihai veri olarak kabul edilmesi doğru değildir. Çünkü üretici yapay zekâ araçları programlara ilişkin genel eğilimleri özetleyebilmekle birlikte, zaman zaman eksik, genelleştirilmiş ya da resmî program metinleriyle tam olarak örtüşmeyen yanıtlar üretebilmektedir. Baidoo-Anu ve Owusu Ansah (2023), ChatGPT'nin eğitimde öğrenme, öğretme ve araştırma süreçlerine katkı sağlayabilecek güçlü bir araç olduğunu, ancak doğruluk, etik ve güvenilirlik sorunlarının dikkate alınması gerektiğini belirtmektedir. Benzer biçimde Karabıyık (2024), Tapan-Broutin (2023) ile Uğurel ve Altıncelep (2023), ChatGPT'nin eğitim alanında önemli fırsatlar sunduğunu ancak eleştirel ve denetimli biçimde kullanılmasının gerekli olduğunu ifade etmektedir. Bu araştırmanın sonuçları da ChatGPT'nin öğretim programı incelemelerinde yardımcı bir araç olarak kullanılabileceğini, ancak elde edilen yanıtların resmî program metinleri ve alanyazınla doğrulanması gerektiğini göstermektedir.

Sonuç olarak, 2013, 2018 ve 2024 yıllarına ait 5. sınıf matematik öğretim programlarının temel matematiksel beceriler, değerler eğitimi ve süreç odaklı değerlendirme anlayışı bakımından bazı ortak yönler taşıdığı belirlenmiştir. Bununla birlikte programların zaman içinde dijital beceriler, 21. yüzyıl becerileri, bütüncül değerler eğitimi, teknoloji destekli ölçme-değerlendirme ve bireyselleştirilmiş izleme anlayışı bakımından gelişim gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu yönüyle matematik öğretim programlarının dönemsel eğitim politikaları, teknolojik gelişmeler ve toplumsal ihtiyaçlar doğrultusunda sürekli güncellenen bir yapıya sahip olduğu söylenebilir. Ayrıca araştırma, ChatGPT'nin öğretim programlarının karşılaştırmalı analizinde kullanılabilecek destekleyici bir araç olduğunu, ancak akademik geçerlik ve güvenilirlik açısından insan denetimi, kaynak doğrulaması ve eleştirel değerlendirme süreçlerinin zorunlu olduğunu ortaya koymaktadır.

Öneriler

Araştırma sonuçları doğrultusunda, matematik öğretim programlarının incelenmesinde ChatGPT gibi üretici yapay zekâ araçlarından destekleyici bir araç olarak yararlanılabilir. 2024 programında dijital beceriler, 21. yüzyıl becerileri ve teknoloji destekli değerlendirme anlayışının daha belirgin hâle geldiği görülmüştür. Bu nedenle öğretmenlerin yeni programı etkili uygulayabilmeleri için dijital beceriler, yapay zekâ kullanımı ve alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımları konusunda desteklenmeleri önerilmektedir. Değerler eğitiminin 2024 programında daha bütüncül ve kapsamlı biçimde ele alındığı belirlenmiştir. Bu doğrultuda matematik derslerinde değerler eğitiminin yalnızca dolaylı biçimde değil, problem çözme, iş birliği, günlük yaşam durumları ve sınıf içi etkinliklerle ilişkilendirilerek uygulanması önerilmektedir. Gelecek araştırmalarda farklı sınıf düzeylerine ait matematik öğretim programları da benzer biçimde incelenebilir. Ayrıca ChatGPT'den elde edilen yanıtlar farklı

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

yapay zekâ araçlarının yanıtlarıyla karşılaştırılarak yapay zekâ destekli program incelemelerinin güvenilirliği daha ayrıntılı değerlendirilebilir.

KAYNAKÇA

Altıntaş, R. (2019). Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırılması: 2009-2013-2017-2018, [Yüksek lisans tezi] Afyon Kocatepe Üniversitesi.

Arkan Sezgin, K., Çarıkçı, S., & Öntaş, T. (2022). İlkokul Programlarında Yer Alan Düşünme Becerilerinin İncelenmesi. *International Anatolia Academic Online Journal Social Sciences Journal*, *8*(1), 24-42. https://izlik.org/JA63EE39GT

Baidoo-Anu, D., & Owusu Ansah, L. (2023). Education in the era of generative artificial intelligence (AI): Understanding the potential benefits of ChatGPT in promoting teaching and learning. *Journal of AI, 7*(1), 52–62. https://doi.org/10.61969/jai.1337500

Baki, A. (2008). *Kuramdan uygulamaya matematik eğitimi*. Ankara, Türkiye: Harf Eğitim Yayıncılığı.

Baş, M. (2017). 2009 ve 2015 ilkokul matematik dersi öğretim programları ile 2017 ilkokul matematik dersi öğretim programı karşılaştırması. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*(1), 1219-1258. http://dx.doi.org/10.23891/efdyyu.2017.44

Beyendi, S. (2018). 2013-2018 Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırılması. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 177-200. https://izlik.org/JA93XJ47CK

Bilen, N., & Çiltaş, A. (2015). Ortaokul Matematik Dersi Beşinci Sınıf Öğretim Programı'nın Öğretmen Görüşlerine Göre Matematiksel Model ve Modelleme Açısından İncelemesi. *E-Kafkas Journal of Educational Research*, 2(2), 40-54. https://izlik.org/JA29TU76NW

Çelik, S., Kul, Ü., & Çalık Uzun, S. (2018). Ortaokul matematik dersi öğretim programındaki kazanımların yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi, *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (2), 775-795. https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018.18.37322-431437

Çiftci, O., & Tatar, E. (2015). Güncellenen ortaöğretim matematik öğretim programı hakkında öğretmen görüşleri. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT), 6*(2), 285–298. https://doi.org/10.16949/turcomat.15375

Danışman, Ş., & Karadağ, E. (2015). Öğrenme alanları ve kazanımlar bağlamında 2005 ve 2013 beşinci sınıf matematik öğretim programlarının karşılaştırılması. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education, 6*(3), 380-398.

Demirel, Ö. (2009). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Pegem Akademi.

Deniz, D. (2018). Matematik öğretim programında yer alan değerler eğitimine yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches, 9*(16), 678-705. doi:10.26466/opus.476727

Deveci, Ö. & Aykaç, N. (2020). Türkiye Cumhuriyeti'nde Uygulanan İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programlarının İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 1512-1532. https://doi.org/10.17240/aibuefd.2020..-547848

Er, F.T., & Özyurt, M. (2025). 2018 ve 2024 ortaokul matematik öğretim programlarının karşılaştırmalı analizi. *Kapadokya Eğitim Dergisi, 6*(2), 237-261. https://doi.org/10.69643kaped.1780866

Güneş, İ., Dursun, F., & Alcı, B. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ortaokul matematik dersi öğretim programında ölçme ve değerlendirme yaklaşımının analizi. *İstanbul Eğitim Dergisi*, (2), 132-159. https://doi.org/10.71270/istanbulegitim.istj.1648231

İlhan, A., & Aslaner, R. (2019). 2005'ten 2018'e Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *46*(46), 394-415. https://doi.org/10.9779/pauefd.452646

Jörgens, M. C., Beier, F., Kreibich, S., & Werth, D. (2024). Using ChatGPT for course curriculum design: A systematic review. In *The Paris Conference on Education 2024 Official Conference Proceedings* (pp. 549-561). The International Academic Forum. https://doi.org/10.22492/issn.2758-0962.2024.42

Karabıyık, Ü. (2024). Matematik Eğitiminde Yenilikçi Bir Yaklaşım: ChatGPT'nin Rolü. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 26-46. https://doi.org/10.29065/usakead.1393487

Karakoç Keskin, E. (2023). Yapay zekâ sohbet robotu ChatGPT ve Türkiye internet gündeminde oluşturduğu temalar. *Yeni Medya Elektronik Dergisi, 7*(2), 114–131. https://doi.org/10.17932/IAU.EJNM.25480200.2023/ejnm_v7i2003

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 çıktılarının karşılaştırılması ve beceriler açısından incelenmesi. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*(44), 3054-3089. doi:10.35675/befdergi.1507283

Mai, D. T. T., Da, C. V., & Hanh, N. V. (2024). The use of ChatGPT in teaching and learning: A systematic review through SWOT analysis approach. *Frontiers in Education, 9*, Article 1328769. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1328769

Memarian, B., & Doleck, T. (2023). ChatGPT in education: Methods, potentials, and limitations. *Computers in Human Behavior: Artificial Humans, 1*(2), Article 100022. https://doi.org/10.1016/j.chbah.2023.100022

Memişoğlu, B., & Tapan Broutin, M. S. (2018). Cumhuriyetten günümüze matematik öğretim programlarındaki dönüşüm geometrisi kavramlarının değerlendirilmesi. *International Congress on New Horizons in Education and Social Sciences (ICES-2018) Proceedings, 1*, 196–209. https://doi.org/10.21733/ibad.419484,

Millî Eğitim Bakanlığı. (2013). *Ortaokul matematik dersi öğretim programı (5, 6, 7 ve 8. sınıflar).*

Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Matematik dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar).*

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024a). *İlkokul matematik dersi öğretim programı*. tymm.meb.gov.tr/upload/program/2024programmat1234Onayli.pdf

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024b). *Ortaokul matematik dersi öğretim programı (5, 6, 7 ve 8. sınıflar): Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli.*

OECD. (2024). *An evolution of mathematics curriculum: Where it was, where it stands and where it is going.* OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/0ffd89d0-en

Özmantar, M.F., & Öztürk, A. (Eds.). (2016). Reform ve değişim bağlamında ilkokul matematik öğretim programları. Pegem Akademi Yayınları.

Özmantar, M. F., Akkoç, H., Kuşdemir Kayıran, B., & Özyurt, M. (2020). *Ortaokul matematik öğretim programları: Tarihsel bir inceleme.* Pegem Akademi.

Özmantar, M. F., Ağaç, G., & İlgün, Ş. (2017). An Investigation of Primary Mathematics Curricula in Terms of Exercises: A Historical Analysis. *Adıyaman University Journal of Educational Sciences*, *7*(2), 295-317. https://doi.org/10.17984/adyuebd.339694

Sölpük, N. & Yenilmez, K. (2014). Matematik dersi öğretim programı ile ilgili tezlerin incelenmesi (2004-2013). *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 33-42. http://jret.org/FileUpload/ks281142/File/05.yenilmez.pdf

Şen, Ö. (2017). *Matematik dersi ortaokul öğretim programlarının karşılaştırılması: 2009-2013-2017. Current Research in Education, 3*(3), 116-128

Tantürk, M. (2007). *İlköğretim ikinci kademede 1986 ve 2006 matematik programlarının karşılaştırılması üzerine bir araştırma* [Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü].

Tapan Broutin, M. S. (2023). Matematik öğretmen adaylarının ChatGPT ile başlangıç deneyimlerinde sordukları soruların incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 36*(2), 707–732. https://doi.org/10.19171/uefad.1299680

Tekeş, F. (2008). *2005 ikinci kademe matematik programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi* [Yüksek lisans tezi], Yeditepe Üniversitesi

Uğurel, I., & Altıncelep, S. (2023, Kasım). *'Matematik laboratuvarı' kavramı üzerine ChatGPT ile yapılan bir sohbete çok boyutlu bir bakış: Biçim, içerik ve anlam* [Özet bildiri]. 3. Uluslararası İnformal Öğrenme Kongresi, İstanbul, Türkiye, 17- 19 Kasım 2023, 2-5.

Ülçay, O. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Değerlendirilmesi, *Ulusal Eğitim Toplum ve Dünya Dergisi*, 1 (2), 70-75. https://doi.org/10.5281/zenodo.11097248

Yıldız, Ş. (2018). 2009, 2013 ve 2017 Ortaokul Matematik Öğretim Programlarının Karşılaştırılması. *Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 1-25. https://izlik.org/JA39CS96UH

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ İLE İLGİLİ 5. SINIF MATEMATİK ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Zeynep Sude KILINÇ
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi,
zskilinc59@gmail.com - 0009-0000-5100-507X
Doç. Dr. Handan DEMİRCİOĞLU
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi,
handandemircioglu@gmail.com – 0000-0001-7037-6140

Özet
Bu araştırmanın amacı, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında uygulanmaya başlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne ilişkin 5. sınıf matematik öğretmenlerinin görüşlerini incelemektir. Araştırmada öğretmenlerin modelin öğrenme kanıtları/ölçme ve değerlendirme boyutu, öğretme-öğrenme yaşantıları ve uygulama sürecinde sınıfın fiziksel ve teknolojik yapısının yeterliği hakkındaki görüşleri ele alınmıştır. Araştırma nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde yürütülmüş ve olgubilim deseni kullanılmıştır. Çalışma grubunu 2024-2025 eğitim-öğretim yılında görev yapan sekiz matematik öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcılar Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7 ve Ö8 şeklinde kodlanmıştır. Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Görüşme formunda öğretmenlere Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin öğrenme kanıtları, öğretme-öğrenme yaşantıları ve sınıfın fiziksel-teknolojik yeterliği açısından değerlendirilmesine yönelik açık uçlu sorular yöneltilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde içerik analizi kullanılması planlanmıştır. Araştırmanın, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin ilk uygulama yılına ilişkin öğretmen deneyimlerini ortaya koyması bakımından alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.
Anahtar Kelimeler: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, matematik eğitimi, 5. sınıf, öğretmen görüşleri, ölçme ve değerlendirme, öğretme-öğrenme yaşantıları.

Giriş

Türkiye'de 2024-2025 eğitim-öğretim yılından itibaren kademeli biçimde uygulanmaya başlanan *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*, öğretim programlarını bütüncül eğitim yaklaşımı temelinde yeniden ele alan güncel bir program değişikliğidir. Modelin ortak metninde öğrencinin zihinsel, sosyal, duygusal, fiziksel ve ahlaki yönden çok yönlü gelişimi vurgulanmakta, öğretim programlarının öğrenme çıktıları, ölçme ve değerlendirme, öğrenme yaşantıları, farklılaştırılmış öğretim, okul temelli planlama ve programlar arası bileşenlerle bütünleşik biçimde ele alındığı görülmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024). Modelde hedeflenen öğrenci profili "*yetkin ve erdemli insan*" olarak tanımlanmakta; bilgi, beceri, eğilim ve değerlerin birlikte geliştirilmesi amaçlanmaktadır (MEB, 2024). Bu yönüyle Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, yalnızca içerik aktarımına dayalı bir öğretim anlayışından ziyade, öğrencinin bütüncül gelişimini, beceri temelli öğrenmesini ve öğrenme sürecindeki aktif katılımını önceleyen bir yaklaşım sunmaktadır. Öğretim programlarının sınıf içi yaşama aktarılmasında öğretmenler belirleyici bir role sahiptir. *Program değişiklikleri* ne kadar kapsamlı ve ayrıntılı

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

biçimde hazırlanırsa hazırlansın, öğretmenlerin programa ilişkin inançları, deneyimleri, yeterlik algıları ve uygulama koşulları programın gerçek etkisini biçimlendirmektedir. Öğretim programlarının etkili biçimde uygulanmasında öğretmenlerin program materyallerini nasıl yorumladıkları ve sınıf bağlamına nasıl uyarladıkları önemlidir. Remillard (2005), öğretmenlerin program materyalleriyle ilişkisini pasif bir uygulama süreci olarak değil, yorumlama ve uyarlamaya dayalı dinamik bir etkileşim olarak açıklamaktadır. Benzer şekilde Davis ve Krajcik (2005), öğretim materyallerinin yalnızca öğrencilerin öğrenmesini değil, öğretmenlerin mesleki öğrenmesini de desteklemesi gerektiğini belirtmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin mesleki özerklikleri ve programı uygulama sürecindeki etkin rolleri de program reformlarının başarısını etkileyen önemli bir unsurdur. Öğretmenin bu etkin rolü; programı okul ve sınıf koşullarına göre yorumlama, uyarlama ve pedagojik kararlar alma kapasitesiyle ilişkilidir (Priestley vd., 2015).

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde *ölçme ve değerlendirme*, yalnızca öğrenme sonunda yapılan bir kontrol süreci olarak değil; öğrencinin gelişimini izleyen, öğrenmeyi destekleyen ve öğretime yön veren çok boyutlu bir yapı olarak ele alınmaktadır. Modelde süreç değerlendirme, öğretimsel değerlendirme ve öğrenme kanıtları öne çıkarılmakta; ölçme-değerlendirmenin problem çözmeye dayalı ve durum-süreç-sonuç temelli yürütülmesi vurgulanmaktadır (MEB, 2024). Bu yaklaşım, biçimlendirici değerlendirme ve öğrenme için değerlendirme anlayışıyla ilişkilidir. Nitekim Black ve Wiliam (1998), sınıf içi değerlendirmenin öğrenmeyi geliştirmede önemli bir role sahip olduğunu; Hattie ve Timperley (2007) ise etkili geri bildirimin öğrencinin mevcut performansı ile hedeflenen öğrenme düzeyi arasındaki farkı kapatmaya katkı sağladığını belirtmektedir. Matematik eğitimi açısından bu durum, öğrencilerin yalnızca doğru cevaba ulaşmalarını değil; problem çözme, akıl yürütme, temsil kullanma ve çözüm süreçlerini açıklama becerilerini de görünür kılması bakımından önemlidir. Ancak süreç temelli değerlendirme uygulamaları; sınıf mevcudu, ders süresi, öğretmen yeterlikleri, materyal desteği ve teknolojik altyapı gibi değişkenlerden etkilenmektedir (Yan vd., 2021). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde *öğretme-öğrenme yaşantıları*, yaşantı temelli, bağlam temelli, proje temelli, sorgulamaya dayalı ve iş birlikli öğrenme süreçleriyle ilişkilendirilmektedir (MEB, 2024). Bu yönüyle model, öğrencilerin bilgiyi pasif biçimde almalarından çok öğrenme sürecine aktif katılmalarını ve gerçek yaşam durumlarıyla ilişki kurmalarını öne çıkarmaktadır. Ancak bu yaklaşımın sınıf içinde etkili biçimde uygulanabilmesi, öğretmenlerin programın felsefesini anlamalarına, uygun etkinlikler tasarlamalarına ve sınıf içi etkileşimi yönetebilmelerine bağlıdır. Fullan'a (2007) göre eğitimde değişim yalnızca yeni program belgeleriyle değil, öğretmenlerin uygulama bilgisi, okul kültürü ve sürdürülebilir destek mekanizmalarıyla gerçekleşmektedir. Yeni programların uygulanmasında *fiziksel ve teknolojik koşullar* da dikkate alınması gereken temel değişkenler arasındadır. Özellikle sınıf mevcudu, sınıfın fiziksel düzeni, derslik olanakları, akıllı tahta, internet erişimi, dijital materyaller ve okulun genel teknolojik altyapısı öğretmenlerin programı uygulama biçimini doğrudan etkileyebilir. *Program değişikliklerinin etkili biçimde uygulanmasında* öğretmen görüşleri önemli bir veri kaynağıdır. Öğretmenler, programın sınıf içindeki yansımalarını, öğrencilerin öğrenme süreçlerini ve uygulamada karşılaşılan güçlükleri doğrudan gözlemleyen temel aktörlerdir. Bu nedenle Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin ilk uygulama yılında öğretmen deneyimlerinin incelenmesi, modelin matematik dersi bağlamındaki uygulanabilirliğini değerlendirmek açısından önem

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

taşımaktadır. Özellikle 5. sınıf düzeyi, öğrencilerin ilkokuldan ortaokula geçiş yaptığı ve matematik öğrenme alışkanlıklarının yeniden şekillendiği kritik bir basamak olduğundan, bu düzeyde görev yapan matematik öğretmenlerinin görüşleri değerli veriler sunmaktadır. Bu araştırmada, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında uygulanmaya başlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne ilişkin 5. sınıf matematik öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda öğretmenlerin modelin öğrenme kanıtları/ölçme-değerlendirme yaklaşımına, öğretme-öğrenme yaşantılarına ve sınıfın fiziksel-teknolojik yeterliğine ilişkin görüşleri ele alınmıştır. Araştırmanın genel amacı doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır.

1. Matematik öğretmenlerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin öğrenme kanıtları/ölçme ve değerlendirme yaklaşımına ilişkin görüşleri nasıldır?
2. Matematik öğretmenlerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin öğretme-öğrenme yaşantılarına ilişkin görüşleri nasıldır?
3. Matematik öğretmenlerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ni uygularken sınıfın fiziksel ve teknolojik yapısının yeterliğine ilişkin görüşleri nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, *nitel araştırma yaklaşımı kapsamında olgubilim deseni* ile yürütülmüştür. Nitel araştırmalar, bireylerin belirli bir olguya ilişkin deneyimlerini, algılarını, anlamlandırma biçimlerini ve görüşlerini derinlemesine incelemeye olanak sağlayan araştırmalardır (Creswell & Poth, 2018). Olgubilim deseni ise bireylerin belirli bir olguya yönelik yaşantılarını ve bu olguya yükledikleri anlamları ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu araştırmada incelenen olgu, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında uygulanmaya başlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin 5. sınıf matematik dersi bağlamındaki uygulama sürecidir.

Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunu 2024-2025 eğitim-öğretim yılında görev yapmakta olan sekiz matematik öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcılar araştırmada gizlilik ilkesi doğrultusunda Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7 ve Ö8 şeklinde kodlanmıştır. Öğretmenlerin demografik özellikleri tablo 1 de verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Değişken	Kategori	Öğretmenler	f
Cinsiyet	Kadın	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö8	6
	Erkek	Ö6, Ö7	2
Eğitim Durumu	Lisans	Ö1, Ö4,Ö5	3
	Yüksek Lisans	Ö2, Ö3, Ö6, Ö7, Ö8	5
Hizmet Yılı	5-10 yıl	Ö3, Ö4	2
	10-20 yıl	Ö1, Ö2, Ö6, Ö7, Ö8, Ö5	6
Çalışılan Okul Türü	Devlet Okulu	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8	7
	Özel Okul	Ö1	1
Mezun Olunan Fakülte	Eğitim Fakültesi	Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö5	7
	Fen Fakültesi	Ö1	1

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Tablo1'den katılımcıların altı öğretmenin kadın, iki öğretmenin erkek olduğu görülmektedir. Eğitim durumu bakımından öğretmenlerin ikisi lisans, beşi yüksek lisans mezunudur. Hizmet yılı açısından katılımcıların ikisi 5-10 yıl, beşi ise 10-20 yıl mesleki deneyime sahiptir. Çalışılan okul türüne göre öğretmenlerin yedisi devlet okulunda, biri ise özel okulda görev yapmaktadır. Mezun olunan fakülte bakımından altı öğretmen eğitim fakültesi, bir öğretmen ise fen fakültesi mezunudur.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğretmenlerin cinsiyet, eğitim durumu, hizmet yılı, çalışılan okul türü ve mezun olunan fakülte gibi demografik özelliklerini belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır. İkinci bölümde ise öğretmenlerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik açık uçlu sorular bulunmaktadır. Görüşme formunda yer alan açık uçlu sorular aşağıda verilmiştir.

1. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ni *öğrenme kanıtları/ölçme ve değerlendirme* açısından nasıl değerlendirirsiniz?
2. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ni *öğretme-öğrenme yaşantıları* açısından nasıl değerlendirirsiniz?
3. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ni uygularken *sınıfın fiziksel ve teknolojik yapısının, örneğin sınıf mevcudu, akıllı tahta ve derslik gibi olanakların* yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında görev yapan matematik öğretmenlerinden yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Görüşmeler öncesinde katılımcılara araştırmanın amacı açıklanmış, elde edilen verilerin yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacağı belirtilmiş ve öğretmenlerin kimlik bilgilerinin gizli tutulacağı ifade edilmiştir. Katılımcıların gönüllülük esasına göre araştırmaya dâhil edilmesine dikkat edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde *içerik analizi* kullanılmıştır. İçerik analizi, nitel verilerde benzer anlam taşıyan ifadelerin belirli kodlar, kategoriler ve temalar altında bir araya getirilmesine olanak sağlayan sistematik bir analiz sürecidir. Bu araştırmada öğretmen görüşleri öncelikle ayrıntılı biçimde okunmuş, ardından anlamlı veri birimleri belirlenerek kodlar oluşturulmuştur. Oluşturulan kodlar benzerlik ve farklılıklarına göre karşılaştırılmış, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda ilgili temalar altında düzenlenmiştir. Analiz sürecinde Braun ve Clarke'ın (2006) tematik analiz yaklaşımından yararlanılmıştır. Bu doğrultuda analiz; veriye aşina olma, ilk kodların oluşturulması, temaların belirlenmesi, temaların gözden geçirilmesi, temaların adlandırılması ve raporlaştırılması aşamaları izlenerek gerçekleştirilmiştir. Ayrıca Castleberry ve Nolen'in (2018) vurguladığı gibi, nitel verilerin analizinde yalnızca kodlama yapmakla yetinilmemiş, kodlar ve temalar arasındaki ilişkiler yorumlanarak öğretmen görüşlerinin araştırma problemiyle bağlantısı açıklanmıştır. Bulgular verilirken öğretmen görüşlerini yansıtmak amacıyla Ö1, Ö2, Ö3 şeklindeki kodlarla doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Böylece hem katılımcı gizliliği korunmuş hem de bulguların öğretmen ifadelerine dayalı biçimde desteklenmesi sağlanmıştır.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Bulgular

Bu bölümde, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne ilişkin 5. sınıf matematik öğretmenlerinin görüşlerinden elde edilen bulgular araştırmanın alt problemleri doğrultusunda üç ana tema altında sunulmuştur.

Öğrenme Kanıtları/Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin öğrenme kanıtları/ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular Tablo2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğrenme Kanıtları/Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Tema, Kod ve Öğretmen Görüşleri

Tema	Kodlar	Öğretmenler
Süreç odaklı değerlendirme	Öğrencinin gelişimini izleme, süreçte geri bildirim verme, öğrenme sürecini takip etme	Ö3, Ö7, Ö8
Açık uçlu değerlendirme	Şıksız soru yapısı, farklı çözüm yolları, öğrencinin açıklama yapması	Ö5, Ö6, Ö8
Düşünme sürecini görünür kılma	Çözüm basamaklarını görme, öğrencinin nerede zorlandığını belirleme	Ö5, Ö8
Uygulama güçlükleri	Bireysel değerlendirme zorluğu, kayıt tutma sorunu, zaman yetersizliği	Ö3, Ö4, Ö7
Eleştirel değerlendirmeler	İşlem becerisinin zayıflaması, test sorularının azalması, içerik düzeninde kopukluk	Ö2, Ö4, Ö6, Ö8

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin modeli ölçme ve değerlendirme açısından genel olarak süreç odaklı, açık uçlu ve öğrencinin düşünme sürecini görünür kılan bir yapı olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Öğretmenlere göre yeni model, öğrencilerin yalnızca doğru cevaba ulaşıp ulaşmadığını değil, cevaba ulaşırken izledikleri yolları ve çözüm basamaklarını da değerlendirmeye imkân tanımaktadır. Ö7'nin "Ölçme değerlendirme süreci daha çok sürece dayalı hale getirilmiş" ifadesi, modelin sonuç odaklı değerlendirmeden süreç odaklı değerlendirmeye yöneldiğini göstermektedir. Benzer biçimde Ö8, öğrencilerin hangi çözüm aşamasına kadar ilerlediğini görebildiğini belirterek modelin öğrencinin öğrenme sürecini izlemeye katkı sağladığını ifade etmiştir.

Açık uçlu değerlendirme anlayışı da öğretmenler tarafından öne çıkarılan bir diğer bulgudur. Ö5, yeni modelde öğrenciye seçenek verilmediğini ve öğrencinin farklı çözüm yolları geliştirmesinin beklendiğini belirtmiştir. Bu durum, öğretmenlerin açık uçlu soruları öğrencilerin matematiksel düşünme ve akıl yürütme süreçlerini ortaya koyan önemli bir araç olarak değerlendirdiklerini göstermektedir. Bununla birlikte öğretmenler, modelin ölçme-değerlendirme boyutunda bazı uygulama güçlükleri bulunduğunu ifade etmiştir. Özellikle bireysel değerlendirme yapma, öğrencileri süreç içinde sürekli izleme ve gözlemleri kayıt altına alma öğretmenler tarafından zorlayıcı görülmüştür. Ö3'ün "Derste bunu yapamıyorum

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

maalesef. Çünkü ders sırasında öğrenciyi takip etmek zor oluyor" ifadesi, bütüncül değerlendirme yaklaşımının sınıf içi koşullarda uygulanmasında güçlükler yaşandığını göstermektedir. Öğretmenler ayrıca modelde işlem becerilerini destekleyen soru ve alıştırmaların sınırlı olduğunu, test türü soruların azalmasının merkezi sınavlara hazırlık açısından sorun oluşturabileceğini belirtmiştir. Ö6'nın "Öğrencinin yorum yeteneğini geliştiriyor ama işlem yeteneğini düşürüyor" ifadesi, modelin yorumlama becerisini desteklediğini ancak işlem pratiği açısından yetersiz görüldüğünü ortaya koymaktadır. Genel olarak öğretmenler, modelin süreç odaklı ve açık uçlu değerlendirme yaklaşımını olumlu bulmakla birlikte, uygulamanın daha etkili olabilmesi için ders kitaplarında soru çeşitliliğinin artırılması, kayıt tutma süreçlerinin kolaylaştırılması ve öğretmenlere ölçme-değerlendirme konusunda destek sağlanması gerektiğini düşünmektedir.

Öğretme-Öğrenme Yaşantılarına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin öğretme-öğrenme yaşantılarına ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular Tablo3'de sunulmuştur.

Tablo 3. Öğretme-Öğrenme Yaşantılarına İlişkin Tema, Kod ve Öğretmen Görüşleri

Tema	Kodlar	Öğretmenler
Öğrenci merkezli öğrenme	Aktif katılım, öğretmenin rehber rolü, öğrencinin keşfetmesi	Ö2, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8
Yaşantı temelli öğrenme	Günlük yaşamla ilişkilendirme, problem durumlarından hareket etme	Ö5, Ö8
İş birlikli öğrenme	Grup çalışması, tartışma, fikir alışverişi	Ö6, Ö7
Öğretim sürecinde rehberlik	Öğretmene yol gösterme, ders kitabının etkinliklerle desteklenmesi	Ö3
Uygulama sınırlılıkları	Süre yetersizliği, etkinliklerin yetişmemesi, sınıf içi farklılıklar	Ö3, Ö5, Ö6, Ö7
Materyal ve yönerge ihtiyacı	Etkinliklerin daha açıklayıcı olması, öğretmen yönergelerinin ayrıntılandırılması	Ö4
Ek kaynak gereksinimi	Test ve alıştırma ihtiyacı, sınavlara hazırlık kaygısı	Ö6, Ö7

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmenlerin modeli genel olarak öğrenci merkezli, etkinlik temelli, yaşantı temelli ve iş birlikli öğrenmeyi destekleyen bir yapı olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Öğretmenler, modelin öğrencileri öğrenme sürecinde daha aktif hâle getirdiğini ve öğretmenin rolünü rehberliğe yaklaştırdığını belirtmiştir. Ö2'nin "*Öğrencinin daha aktif olduğu bir sistem olduğu için daha kalıcı bir öğrenme gerçekleşiyor*" ifadesi, öğretmenlerin aktif katılım ile kalıcı öğrenme arasında ilişki kurduğunu göstermektedir. Öğretmen görüşlerine göre model, öğrencilerin günlük yaşam durumlarından hareketle bilgiyi keşfetmelerine olanak sağlamaktadır. Ö5, ders kitabında doğrudan bilgi vermek yerine öğrencinin problem durumları üzerinden yönlendirildiğini belirtirken, Ö8 öğrencilerin önceki bilgilerini yeni öğrenmelerle

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

ilişkilendirebildiklerini ifade etmiştir. Ayrıca Ö6 ve Ö7'nin görüşleri, modelin grup çalışması, tartışma ve fikir alışverişi gibi iş birlikli öğrenme süreçlerini desteklediğini göstermektedir. Bununla birlikte öğretmenler, modelin sınıf içi uygulanmasında bazı güçlükler yaşandığını belirtmiştir. Özellikle etkinliklerin yoğunluğu ve ders süresinin yetersizliği öne çıkan sorunlardır. Ö3'ün "*Güzel örnekler vermiş fakat sınıf ortamında hepsini gerçekleştirebilmem pek mümkün olmuyor. Çünkü yetişmiyor*" ifadesi, etkinliklerin mevcut ders süresi içinde tamamlanmasında güçlük yaşandığını göstermektedir. Benzer şekilde Ö6, bazı etkinlikleri süre yetersizliği nedeniyle eve vermek zorunda kaldığını belirtmiştir. Öğretmenler ayrıca bazı etkinliklerin yönergelerinin daha açıklayıcı olması gerektiğini ve merkezi sınavlara hazırlık nedeniyle ek kaynak ihtiyacının devam ettiğini ifade etmiştir. Bu bulgular, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin öğretme-öğrenme yaşantıları bakımından öğrenciyi merkeze alan güçlü bir yapı sunduğunu; ancak etkili uygulanabilmesi için etkinlik yoğunluğu, ders süresi, yönerge açıklığı ve sınav beklentileri açısından desteklenmesi gerektiğini göstermektedir.

Fiziksel ve Teknolojik Yeterliklere İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ni uygularken sınıfın fiziksel ve teknolojik yapısına ilişkin görüşlerinde elde edilen bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Fiziksel ve Teknolojik Yeterliklere İlişkin Tema, Kod ve Öğretmen Görüşleri

Tema	Kodlar	Öğretmenler
Teknolojik altyapı	Akıllı tahta, internet, EBA, dijital içerikler	Ö2, Ö3, Ö6, Ö7, Ö8
Dinamik matematik yazılımları	GeoGebra, TinkerPlots, etkileşimli uygulamalar	Ö4, Ö6, Ö8
Fiziksel koşullar	Sınıf mevcudu, derslik sistemi, okul bahçesinin kullanımı	Ö1, Ö2, Ö5, Ö6, Ö8
Öğretmen yeterliği	Dijital araç kullanımı, GeoGebra bilgisi, hizmet içi eğitim ihtiyacı	Ö3, Ö6, Ö8
Fırsat eşitsizliği	Okullar arası teknolojik ve fiziksel imkân farklılıkları	Ö1, Ö4, Ö7

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmenlerin akıllı tahta, internet, EBA ve GeoGebra gibi teknolojik araçları modelin uygulanmasında önemli destek unsurları olarak gördükleri belirlenmiştir. Ö3 ve Ö8, görev yaptıkları okullarda akıllı tahta ve internet altyapısının yeterli olduğunu ve bu durumun ders sürecini kolaylaştırdığını belirtmiştir. Ö6 ise özellikle geometri konularında akıllı tahta ve GeoGebra gibi dinamik matematik yazılımlarının önemli olduğunu vurgulamıştır. Bununla birlikte öğretmenler, teknolojik altyapının tek başına yeterli olmadığını; öğretmenlerin bu araçları etkili kullanabilmeleri için dijital yeterliklerinin geliştirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Ö8'in GeoGebra'yı yeterince kullanamadığını belirtmesi, bu yöndeki hizmet içi eğitim ihtiyacını göstermektedir. Fiziksel koşullar açısından en fazla vurgulanan sorun sınıf mevcutlarının kalabalık olmasıdır. Ö5 ve Ö8, kalabalık sınıflarda öğrencilerle bireysel olarak

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

ilgilenmenin ve etkinlikleri verimli biçimde yürütmenin zorlaştığını ifade etmiştir. Ayrıca Ö4, TinkerPlots gibi uygulamalar için bilgisayar laboratuvarına ihtiyaç duyulduğunu belirtmiştir. Ö1 ve Ö7 ise okullar arasında fiziksel ve teknolojik imkânlar bakımından farklılıklar bulunduğuna dikkat çekmiştir. Genel olarak bulgular, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin uygulanmasında teknolojik altyapının önemli bir kolaylaştırıcı olduğunu; ancak sınıf mevcudu, bilgisayar laboratuvarı, öğretmenlerin dijital yeterliği ve okullar arası fırsat eşitsizliği gibi unsurların modelin uygulanabilirliğini etkilediğini göstermektedir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne ilişkin 5. sınıf matematik öğretmenlerinin görüşleri öğrenme kanıtları/ölçme-değerlendirme, öğretme-öğrenme yaşantıları ve fiziksel-teknolojik yeterlikler açısından incelenmiştir. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin modeli pedagojik açıdan genel olarak olumlu değerlendirdiklerini; ancak uygulama sürecinde zaman, sınıf mevcudu, ölçme-değerlendirme araçları, teknolojik altyapı ve öğretmen yeterlikleri açısından çeşitli güçlükler yaşadıklarını göstermektedir. İlk olarak, öğretmenler Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin *ölçme-değerlendirme ya*klaşımını süreç odaklı, açık uçlu ve öğrencinin düşünme sürecini görünür kılan bir yapı olarak değerlendirmiştir. Öğretmenlere göre yeni model, öğrencinin yalnızca doğru sonuca ulaşıp ulaşmadığını değil, çözüm sürecinde hangi yolları izlediğini ve nerede zorlandığını da göstermektedir. Bu sonuç, biçimlendirici değerlendirme yaklaşımıyla uyumludur. Black ve Wiliam'a (1998) göre sınıf içi değerlendirme öğrenmeyi destekleyen ve öğretime yön veren temel bir süreçtir. Hattie ve Timperley (2007) de etkili geri bildirimin öğrencinin mevcut performansı ile hedeflenen öğrenme düzeyi arasındaki farkı azaltmada önemli olduğunu belirtmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin bireysel değerlendirme, süreç içinde kayıt tutma ve sosyal-duygusal becerileri izleme konusunda zorlandıkları belirlenmiştir. Bu durum, biçimlendirici değerlendirmenin etkili uygulanmasının yalnızca öğretmen niyetine değil; zaman, sınıf mevcudu, okul kültürü ve kurumsal destek gibi değişkenlere bağlı olduğunu ortaya koyan Yan ve diğerlerinin (2021) bulgularıyla örtüşmektedir.

İkinci olarak, öğretmenler modelin *öğretme-öğrenme yaşantıları bakımından* öğrenci merkezli, etkinlik temelli, yaşantı temelli ve iş birlikli öğrenmeyi destekleyen bir yapı sunduğunu belirtmiştir. Bu yönüyle modelin öğrencilerin derse aktif katılımını artırdığı, öğretmeni ise rehber konumuna taşıdığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak öğretmenler, etkinliklerin yoğunluğu ve ders süresinin yetersizliği nedeniyle tüm uygulamaları sınıfta gerçekleştirmekte zorlandıklarını ifade etmiştir. Bu sonuç, öğretmenlerin program materyallerini sınıf koşullarına göre yorumladığını ve uyarladığını belirten Remillard'ın (2005) görüşleriyle paraleldir. Benzer biçimde Davis ve Krajcik (2005), öğretim materyallerinin öğretmenlerin uygulama sürecini destekleyecek biçimde tasarlanması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin daha açık yönergelere, örnek etkinliklere ve farklı öğrenci düzeylerine uygun uygulama seçeneklerine ihtiyaç duyduğu söylenebilir. Üçüncü olarak, öğretmenler akıllı tahta, internet, EBA ve GeoGebra gibi dijital araçların modelin uygulanmasını kolaylaştırdığını belirtmiştir. Özellikle geometri konularında dinamik matematik yazılımlarının önemli olduğu ifade edilmiştir. Ancak teknolojik araçların varlığı tek başına yeterli görülmemiş; öğretmenlerin bu araçları pedagojik amaçlarla kullanabilmeleri için hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, teknoloji entegrasyonunun yalnızca donanım sağlanmasıyla gerçekleşmediğini, öğretmenlerin bilgi, inanç, özgüven ve pedagojik yeterlikleriyle ilişkili olduğunu belirten Ertmer ve Ottenbreit-Leftwich'in (2010) çalışmasıyla uyumludur. Mishra ve Koehler'in (2006) teknolojik pedagojik alan bilgisi yaklaşımı da öğretmenlerin teknolojiyi alan bilgisi ve pedagojik bilgiyle bütünleştirmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Son olarak, sınıf mevcutlarının kalabalık olması, bilgisayar laboratuvarı eksikliği ve okullar arası fiziksel-teknolojik imkân farklılıkları modelin uygulanabilirliğini sınırlayan temel unsurlar olarak belirlenmiştir. Bu sonuç, öğretmenlerin programı uygulama sürecindeki etkin rollerinin yalnızca bireysel yeterlikleriyle değil, içinde bulundukları yapısal koşullarla da ilişkili olduğunu göstermektedir. Priestley ve diğerlerine (2015) göre öğretmen failliği, öğretmenin geçmiş deneyimleri, mesleki amaçları ve yapısal koşulların etkileşimiyle şekillenmektedir. Benzer şekilde Viennet ve Pont (2017), eğitim politikalarının başarılı biçimde uygulanabilmesi için politika tasarımı ile uygulama bağlamı arasında güçlü bir uyum kurulması gerektiğini belirtmektedir. Genel olarak araştırma sonuçları, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin 5. sınıf matematik dersi bağlamında süreç odaklı değerlendirme, öğrenci merkezli öğrenme ve etkinlik temelli öğretim açısından önemli olanaklar sunduğunu göstermektedir. Bununla birlikte modelin etkili biçimde uygulanabilmesi için öğretmenlere ölçme-değerlendirme ve teknoloji kullanımı konularında uygulamalı destek verilmesi, ders kitaplarının soru ve alıştırma çeşitliliği bakımından zenginleştirilmesi, etkinlik yoğunluğu ile ders süresi arasında denge kurulması, sınıf mevcutlarının azaltılması ve okulların fiziksel-teknolojik altyapılarının güçlendirilmesi gerekmektedir.

Öneriler

Gelecek araştırmalarda öğretmen görüşlerinin yanı sıra öğrenci görüşleri, veli görüşleri ve sınıf içi gözlemler de kullanılarak modelin uygulamadaki yansımaları daha bütüncül biçimde incelenebilir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin uygulama sürecine ilişkin daha kapsamlı sonuçlara ulaşmak için farklı illerde, farklı okul türlerinde ve daha geniş öğretmen gruplarıyla benzer çalışmalar yürütülebilir.

Kaynakça

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 5*(1), 7-74. https://doi.org/10.1080/0969595980050102

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77-101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Castleberry, A., & Nolen, A. (2018). Thematic analysis of qualitative research data: Is it as easy as it sounds? *Currents in Pharmacy Teaching and Learning, 10*(6), 807-815. https://doi.org/10.1016/j.cptl.2018.03.019

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE.

Davis, E. A., & Krajcik, J. S. (2005). Designing educative curriculum materials to promote teacher learning. *Educational Researcher, 34*(3), 3-14. https://doi.org/10.3102/0013189X034003003

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010). Teacher technology change: How knowledge, confidence, beliefs, and culture intersect. *Journal of Research on Technology in Education, 42*(3), 255-284. https://doi.org/10.1080/15391523.2010.10782551

Fullan, M. (2007). Change theory as a force for school improvement. In J. M. Burger, C. F. Webber, & P. Klinck (Eds.), *Intelligent leadership: Constructs for thinking education leaders* (pp. 27–39). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6022-9_3

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research, 77*(1), 81-112. https://doi.org/10.3102/003465430298487

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları ortak metni*. https://tymm.meb.gov.tr/upload/brosur/2024programortakmetinOnayli.pdf

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Ortaokul matematik dersi öğretim programı: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*. https://tymm.meb.gov.tr/ogretim-programlari/ders/ortaokul-matematik-dersi

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

OECD. (2020). *Curriculum reform: A literature review to support effective implementation* (OECD Education Working Papers No. 239). OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/efe8a48c-en

Poulton, P. (2020). Teacher agency in curriculum reform: The role of assessment in enabling and constraining primary teachers' agency. *Curriculum Perspectives, 40*, 35-48. https://doi.org/10.1007/s41297-020-00100-w

Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015). *Teacher agency: An ecological approach*. Bloomsbury Academic.

Remillard, J. T. (2005). Examining key concepts in research on teachers' use of mathematics curricula. *Review of Educational Research, 75*(2), 211-246. https://doi.org/10.3102/00346543075002211

Viennet, R., & Pont, B. (2017). *Education policy implementation: A literature review and proposed framework* (OECD Education Working Papers No. 162). OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/fc467a64-en

Yan, Z., Li, Z., Panadero, E., Yang, M., Yang, L., & Lao, H. (2021). A systematic review on factors influencing teachers' intentions and implementations regarding formative assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 28*(3), 228-260. https://doi.org/10.1080/0969594X.2021.1884042

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

5. SINIF MATEMATİK MÜFREDATINDA GEOMETRİ ÖNCELİKLİ YAKLAŞIM: ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Uzman Öğretmen Kudret HATİP
MEB
hatipkudret@gmail.com - 0000-0002-5103-4759

Doç .Dr. Handan DEMİRCİOĞLU
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi/Matematik ve Fen Bilimleri Eğitim Bölümü/Matematik Eğitimi Anabilim Dalı,
handandemircioglu@gmail.com - 0000-0001-7037-6140

Özet
Bu araştırmanın amacı, 5. sınıf matematik dersine geometri konuları ile başlanmasına ilişkin ortaokul matematik öğretmenlerinin görüşlerini incelemektir. Çalışma, özellikle geometri ile başlamanın pedagojik uygunluğu, öğretim sürecine etkisi, öğrencilerin motivasyonu ve geometri öğrenme sürecinde karşılaşılan güçlükler üzerinde yoğunlaşmaktadır. Araştırma, nitel araştırma yaklaşımı doğrultusunda olgubilim deseniyle yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu dört ortaokul matematik öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmış ve içerik analiziyle çözümlenmiştir. Bulgular, geometri ile başlamanın öğrencilerin matematik dersine yönelik ilgisini ve motivasyonunu artırabildiğini, öğrencilerin matematiği daha kolay ve eğlenceli algılamasına katkı sunduğunu göstermektedir. Bununla birlikte öğretmenler, bazı geometri konularının öğrenciler için soyut kaldığını, araç-gereç kullanımında güçlükler yaşandığını ve temel işlem becerilerindeki eksikliklerin ilerleyen geometri konularında belirgin hâle geldiğini ifade etmiştir. Araştırma sonucunda, geometri ile başlamanın öğrenciler açısından duyuşsal olarak destekleyici olduğu, ancak bu yaklaşımın hazırbulunuşluk değerlendirmesi ve temel işlem becerilerinin desteklenmesiyle birlikte yürütülmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.
Anahtar Kelimeler: 5. sınıf matematik, geometri öğretimi, öğretmen görüşleri, motivasyon, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli.

Giriş
Matematik öğretiminde konu sıralaması, öğrencilerin yeni öğrenmeleri önceki bilgi ve becerileriyle nasıl ilişkilendireceklerini belirleyen önemli bir pedagojik unsurdur. Matematiksel yeterlik, kavramsal anlama, işlemsel akıcılık, stratejik yeterlik, uyarlanabilir akıl yürütme ve üretken eğilim bileşenlerinin birlikte gelişmesini gerektiren bütüncül bir yapı olarak ele alınmaktadır (National Research Council [NRC], 2001). Bu nedenle matematik öğretiminde yalnızca hangi konuların öğretileceği değil, bu konuların hangi sırayla ve hangi öğrenme deneyimleriyle sunulacağı da önemlidir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile birlikte ortaokul matematik öğretim programında öğrencilerin beceri temelli, etkinlik odaklı ve ilişkilendirilmiş öğrenme deneyimleriyle karşılaşmaları hedeflenmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024). 5. sınıf matematik programında “Sayılar ve Nicelikler”, “İşlemlerle Cebirsel Düşünme”,

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

"Geometrik Şekiller", "Geometrik Nicelikler", "İstatistiksel Araştırma Süreci" ve "Veriden Olasılığa" temaları yer almaktadır (MEB, 2024). Geometri temalarının 5. sınıf düzeyinde görünür biçimde yer alması, öğrencilerin matematiğe görsel, somut ve etkinlik temelli bir başlangıç yapmaları açısından önemli görülmektedir.

Geometri, öğrencilerin şekilleri tanıma, uzamsal ilişkileri kurma, sınıflama, ölçme ve görsel düşünme becerilerini geliştiren temel matematik öğrenme alanlarından biridir. Geometri öğretimi, öğrencilerin yalnızca şekillerin adlarını öğrenmelerini değil, şekillerin özelliklerini analiz etmelerini ve geometrik ilişkileri yorumlamalarını gerektirmektedir (Clements & Battista, 1992). Bu yönüyle geometri, matematiksel düşünmenin görsel ve uzamsal boyutlarını destekleyen güçlü bir öğrenme alanı olarak kabul edilmekte ve geometri öğretiminin erken sınıf düzeylerinde öğrencilerin matematiğe yönelik ilgisini artırabileceği ve görsel düşünme becerilerini destekleyebileceği belirtilmektedir (Sinclair & Bruce, 2015). Ancak geometri öğrenimi yalnızca görsel algıya dayalı değildir, öğrencilerin geometrik şekilleri analiz etmeleri, çizim yapmaları, ölçüm almaları ve bazı durumlarda temel işlem becerilerini kullanmaları gerekmektedir. Van Hiele geometrik düşünme modeline göre öğrenciler geometrik düşünmede görsel tanıma düzeyinden analiz ve çıkarım düzeylerine doğru aşamalı olarak ilerlemektedir (Crowley, 1987). Bu nedenle 5. sınıf düzeyinde geometri öğretiminin öğrencilerin bilişsel gelişim düzeyleri, hazırbulunuşlukları ve araç-gereç kullanma becerileri dikkate alınarak yapılandırılması önemlidir.

Yeni program bağlamında yapılan güncel çalışmalar da geometri temalarının sınıf içi uygulamalarında bazı güçlü yönler ve sınırlılıklar bulunduğunu göstermektedir. Daştan ve Aydın (2025), Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Matematik Dersi Öğretim Programı'nda 5. sınıf "Geometrik Şekiller" temasına ilişkin öğretmen görüşlerini incelemiş ve öğretmenlerin öğrenci merkezli yapıyı olumlu değerlendirmekle birlikte, geometrik şekiller temasının ilk konu olarak yer almasının bazı soyut geometrik kavramların anlamlandırılmasında güçlük oluşturabileceğini ortaya koymuştur. Bu bağlamda 5. sınıf matematik dersine geometri konuları ile başlanmasının öğretmen deneyimleri üzerinden incelenmesi, programın uygulamadaki güçlü ve sınırlı yönlerini anlamaya katkı sağlayacaktır. Bu araştırma, 5. sınıf matematik dersine geometri konuları ile başlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerini özellikle genel değerlendirme, pedagojik uygunluk, öğretim sürecine etki, öğrenci motivasyonu ve geometri öğreniminde yaşanan güçlükler bağlamında ele almaktadır. Böylece çalışma, geometri öncelikli yaklaşımın öğrencilerin duyuşsal süreçleri ve sınıf içi öğrenme deneyimleri üzerindeki etkisini öğretmen görüşleri aracılığıyla ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, 5. sınıf matematik dersine geometri konuları ile başlanmasına ilişkin ortaokul matematik öğretmenlerinin görüşlerini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin 5. sınıf matematik dersine geometri konuları ile başlanmasına ilişkin genel görüşleri nelerdir?
2. Öğretmenler bu yaklaşımı pedagojik açıdan nasıl değerlendirmektedir?
3. Öğretmenlere göre dersin başındaki geometri konuları öğrenciler için anlaşılır mıdır?
4. Geometri konuları ile başlamak öğretim sürecini nasıl etkilemektedir?

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

5. Öğrenciler geometri konularını öğrenme sürecinde hangi güçlüklerle karşılaşmaktadır?
6. Geometri ile başlamak öğrencilerin motivasyonunu ve ilgisini nasıl etkilemektedir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımı doğrultusunda yürütülmüştür. Nitel araştırmalar, bireylerin belirli bir olguya ilişkin deneyimlerini, algılarını ve bu deneyimlere yükledikleri anlamları doğal bağlamında incelemeye olanak tanımaktadır (Merriam & Tisdell, 2016). Araştırmada olgubilim deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseni, katılımcıların belirli bir olguya ilişkin yaşantılarını ve bu yaşantılara yükledikleri anlamları derinlemesine ortaya koymayı amaçlamaktadır (Creswell & Poth, 2018). Bu çalışmada incelenen olgu, 5. sınıf matematik dersine geometri konuları ile başlanmasıdır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu dört ortaokul matematik öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcılar Ö1, Ö2, Ö3 ve Ö4 olarak kodlanmıştır. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri 7 ile 18 yıl arasında değişmektedir. Öğretmenlerden üçü lisans, biri yüksek lisans mezunudur. Katılımcı öğretmenlerin görüşleri, araştırmanın temel veri kaynağını oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, araştırmacının önceden belirlenen sorular çerçevesinde veri toplamasına olanak sağlarken, katılımcıların kendi deneyimlerini ayrıntılı biçimde açıklamalarına da imkân vermektedir (Patton, 2015). Bu çalışmada öğretmenlerin 5. sınıf matematik dersine geometri konuları ile başlanmasına yönelik genel değerlendirmelerini, yaklaşımın pedagojik uygunluğuna ilişkin görüşlerini, dersin başındaki konuların öğrenciler açısından anlaşılabilirliğine yönelik gözlemlerini, geometri ile başlamanın öğretim sürecine etkilerini, öğrencilerin geometri öğrenme sürecinde karşılaştıkları güçlükleri ve bu yaklaşımın öğrencilerin motivasyon ve ilgilerine etkisini belirlemek amacıyla aşağıdaki sorular sorulmuştur.

1. 5. sınıf matematik dersine geometri konuları ile başlanması hakkında genel görüşleriniz nelerdir?
2. Bu yaklaşımı pedagojik olarak uygun buluyor musunuz?
3. Dersin başındaki konular öğrenciler için anlaşılır mı?
4. Geometri konuları ile başlamak öğretim sürecinizi nasıl etkiledi?
5. Öğrencilerin geometri konularını öğrenme sürecinde karşılaştıkları başlıca zorluklar nelerdir?
6. Geometri ile başlamak öğrencilerin motivasyonunu ve ilgisini artırıyor mu?

Verilerin Analizi

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. İçerik analizi, nitel verilerdeki anlamlı ifadelerin kodlanması, benzer kodların temalar altında toplanması ve bulguların sistematik biçimde sunulması sürecidir (Miles vd., 2014). Analiz sürecinde öğretmen cevapları tekrar tekrar okunmuş, benzer ifadeler kodlanmış ve bu kodlar temalar altında bir araya getirilmiştir. Bulguların sunumunda kod, tema ve öğretmen kodlarına yer verilmiş, ayrıca öğretmen görüşlerinden doğrudan alıntılar kullanılmıştır.

Bulgular

1. Geometri ile Başlamaya İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin 5. sınıf matematik dersine geometri konuları ile başlanmasına ilişkin genel görüşleri, bu yaklaşımın pedagojik uygunluğu ve dersin başındaki konuların anlaşılabilirliği Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Geometri ile Başlamaya İlişkin Genel Görüşler

Tema	Kod	Öğretmen
Geometri ile başlamaya ilişkin genel görüş	Geometri ile başlamayı uygun bulmama	Ö1
	Geometri konularının 5. sınıf için erken olduğunu düşünme	Ö1
	Geometri konularının öğrencilerin zihninde tam oturmaması	Ö1
	Geometri ile başlamayı hem olumlu hem olumsuz değerlendirme	Ö3
	Öğrencilerin matematiği daha kolay algılaması	Ö3, Ö4
	Öğrencilerin matematiği daha eğlenceli algılaması	Ö3
	Geometri etkinliklerinin oyun, boyama ve aktivite gibi görülmesi	Ö3
	Akademik olarak zayıf öğrencilerin bile derse katılması	Ö3
	Geometri ile başlamanın matematiğe yönelik ön yargıyı azaltması	Ö4
	Öğrencilerin doğru, ışın ve üçgen gibi konuları keyifle dinlemesi	Ö4
	Temel matematik konularının sonraya kalması	Ö3
	Kesirler, doğal sayılar, dört işlemler, ondalık gösterimler, yüzdeler ve problemlerin ikinci döneme kalması	Ö3
	İkinci dönemde tatiller nedeniyle öğrenme sürecinde kopukluk yaşanması	Ö3
	İlerleyen geometri konularında dört işlem ihtiyacının ortaya çıkması	Ö4
	Çarpma, bölme, toplama ve çıkarma becerileri gerektiğinde öğrencilerin zorlanması	Ö4
Pedagojik uygunluk	İlkokuldan ortaokula geçiş süreci için uygun bulma	Ö2
	Öğretmene öğrenciyi tanıma ve keşfetme fırsatı vermesi	Ö2
	Öğrencilerin zorlanmadan matematik dersine geçiş yapması	Ö2

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

	Öğrencilerin eğlenerek ortaokul matematiğine başlaması	Ö2
	Matematik dersi açısından avantajlı görme	Ö2
	Öğrencilerin matematiğe severek başlaması	Ö3
	Öğrencilerin matematiğe sıkılmadan başlaması	Ö3
	İyi düzeydeki öğrencilerin etkinliklerden sıkılması	Ö3
	İyi düzeydeki öğrencilerin problem çözme beklentisi taşıması	Ö3
Başlangıç konularının anlaşılabilirliği	Başlangıç konularını anlaşılır bulma	Ö2
	İlk dönem birinci sınavlarında genel olarak yüksek başarı görülmesi	Ö2
	Doğru ve ışın konularını anlaşılır bulma	Ö4
	Üçgen konusunu zorlayıcı bulma	Ö4
	Çember konusunu zorlayıcı bulma	Ö4
	Öğrencilerin çemberi zihinde canlandıramaması	Ö4
	Öğrencilerin çemberin merkezini anlamakta zorlanması	Ö4
	Çember içine üçgen çizme etkinliğinin öğrenciler için zor olması	Ö4
	Bazı geometri konularının 5. sınıf düzeyi için problemli görülmesi	Ö4

Tablo 1 incelendiğinde, öğretmenlerin geometri ile başlama yaklaşımına ilişkin görüşlerinin farklılaştığı görülmektedir. Ö1, geometri konularının 5. sınıf düzeyi için erken olduğunu ve öğrencilerin zihninde tam olarak yerleşmediğini belirtmiştir. Ö2, bu yaklaşımı ilkokuldan ortaokula geçiş süreci açısından pedagojik olarak uygun bulmuştur. Ö3, geometri ile başlamayı hem olumlu hem olumsuz yönleriyle değerlendirmiştir. Ö4 ise başlangıçta öğrencilerin matematiğe ön yargısız başladığını, ancak ilerleyen geometri konularında temel işlem becerileri gerektiğinde zorlandıklarını ifade etmiştir. Ö1, geometri ile başlamayı uygun bulmadığını *"Bu yaklaşım benim görüşüme göre erken verilmiş bir sınıf olduğu için uygun değil. Çünkü öğrencilerin aklında tam olarak oturmuyor."* olarak ifade etmiştir. Ö2, geometri ile başlamanın ortaokula geçiş süreci açısından avantajlı olduğunu belirtmiştir.

> *"Ben ilkokuldan ortaokula geçiş süreci için uygun buldum. Öğrenciyi tanıma ve keşfetme konusunda öğretmene de zaman tanıdığını düşünüyorum. Hem zorlanmadılar hem de eğlenerek ortaokul matematik dersine geçiş yaptıkları için matematik dersi adına avantaj olduğunu düşünüyorum." Ö2*

Ö3, öğrencilerin geometri etkinliklerini oyun ve aktivite gibi algıladıklarını *"Pergelle, açıyla uğraşmak, onları çizmek onlara bir matematik gibi gelmiyor da oyun gibi, boyama gibi, aktivite gibi geliyor. En tembel öğrenci bile derse katılıyor."* olarak ifade etmiştir. Yine Ö3, geometri ile başlamanın bazı temel matematik konularının gecikmesine neden olduğunu da ifade etmiştir.

> *"Kesirler konusu, doğal sayılar, dört işlemler konusu sonraya kalıyor. Açıkçası geometride neredeyse bir dönemi kapatıyoruz."Ö3*

Ö4, öğrencilerin başlangıçta matematiğe daha olumlu yaklaştığını belirtmiştir.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

> *"Doğru, ışın, üçgen gibi konular olduğu için açıkçası çocuklar keyif alarak dinliyorlardı. Hepsi 'Basitmiş, matematik aslında zor değilmiş.' gibi ilk baştan ön yargılı yaklaşmıyorlar dersimize."Ö4*

Ö4, ilerleyen konularda temel işlem becerilerine ihtiyaç duyulduğunda sorunların ortaya çıktığını belirtmiştir:

> *"Ama ilerleyen konularda bu konuların içerisinde bulunan çarpma, bölme, toplama, çıkarma kısımlarına gelindiğinde çocuklarımız bunları bir önceki yıllarda kazanamadığı için yavaştan zorlanmaya başlıyorlar."Ö4*

Bu bulgular, geometri ile başlamanın öğrencilerin matematiğe olumlu başlamasına katkı sağladığını, ancak temel işlem becerileriyle desteklenmediğinde ilerleyen konularda güçlükler oluşturabildiğini göstermektedir.

2. Geometri ile Başlama Yaklaşımının Öğretim Sürecine Etkisi, Öğrenme Güçlükleri ve Motivasyon ile ilgili Bulgular

Öğretmenlerin geometri ile başlamanın öğretim sürecine etkisi, öğrencilerin geometri öğrenirken yaşadıkları güçlükler ve motivasyon üzerindeki etkisine ilişkin görüşleri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Geometri ile Başlama Yaklaşımına İlişkin Bulgular

Tema	Kod	Öğretmen
Öğretim sürecine etki	Öğretim sürecini olumlu etkilememe	Ö1
	Öğrencilerin eğlenerek öğrenmesini sağlama	Ö2
	Yaparak yaşayarak öğrenmeyi destekleme	Ö2
	Çizerek öğrenmeyi destekleme	Ö2
	Öğrenim sürecini eğlenceli ve aktif hâle getirme	Ö2
	Öğrencilerin ilk konuları severek öğrenmesi	Ö4
	Etkinlik temelli yapı sayesinde konuyu benimseme	Ö4
	Öğrencilerin "matematik zor değilmiş" düşüncesiyle başlaması	Ö4
	Üçgen ve çember çiziminde zorlanma	Ö4
	Dikdörtgende çevre bulmada zorlanma	Ö4
	Dört işlem becerisi eksikliği nedeniyle ciddi problemler yaşama	Ö4
Geometri öğreniminde yaşanan güçlükler	Konuların öğrencilerin zihninde tam oturmaması	Ö1
	Öğrencilerin konuları somutlaştıramaması	Ö1
	Ezberlenen bilgilerin çabuk unutulması	Ö1
	Geometrik araç-gereçleri daha önce kullanmamış öğrencilerin zorlanması	Ö2
	Fiziksel/motor beceri yetersizliği	Ö2
	Açıölçer kullanmada zorlanma	Ö3
	Açıölçerin kollarını yerleştirmede güçlük yaşama	Ö3
	Dikdörtgen konusunda zorlanma	Ö4

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

	Çarpma-bölme eksikliği nedeniyle dikdörtgen konusunda zorlanma	Ö4
	Üçgende iç açılar toplamında zorlanma	Ö4
	Toplama-çıkarma eksiklikleri nedeniyle geometri konularında zorlanma	Ö4
Motivasyon ve ilgi	Çok az öğrencinin motivasyonu/ilgisi artma	Ö1
	Motivasyonu ve ilgiyi artırma	Ö2
	Mevcut öğrenci seviyesine uygun olma	Ö3
	İlk başlarda konuların kolay algılanması	Ö4
	Dört işlem ihtiyacı ortaya çıktığında problem yaşama	Ö4
	Öğretmenin dört işlem çalışma kâğıtları kullanmak zorunda kalması	Ö4
	Öğretmenin müfredat dışında kendi planını uygulamak zorunda kalması	Ö4
	Müfredatın doğrudan dört işlemle başlamasının daha doğru olacağını düşünme	Ö4

Tablo 2 incelendiğinde, geometri ile başlamanın öğretim sürecini bazı öğretmenlere göre daha aktif, eğlenceli ve etkinlik temelli hâle getirdiği görülmektedir. Ö2, öğrencilerin geometri konularını yaparak, yaşayarak ve çizerek öğrendiklerini ifade etmiştir. Ö4, öğrencilerin ilk konuları severek öğrendiklerini, ancak ilerleyen süreçte dört işlem becerilerindeki eksiklikler nedeniyle zorlandıklarını belirtmiştir. Ö1 ise geometri ile başlamanın öğretim sürecini olumlu etkilemediğini ifade etmiştir. Ö2, geometri ile başlamanın öğretim sürecini aktif hâle getirdiğini şu sözlerle ifade etmiştir:

> *"Öğrencinin eğlenerek öğrenmesi, yaparak yaşayarak çizmesi öğrenim süresini eğlenceli, aktif kıldı."Ö2*

Ö4, başlangıçta öğrencilerin konuları daha kolay algıladığını belirtmiştir:

> *"İlk konuları biraz daha severek, içerisinde bol etkinlik olan bir konu olduğu için benimsediler. Zor değilmiş düşüncesiyle başladılar."Ö4*

Bununla birlikte Ö4, ilerleyen konularda işlem becerisi eksikliğinin belirginleştiğini ifade etmiştir:

> *"Dikdörtgenin çevresinden kenar uzunluğunu bulma konusunda gerçekten dört işlem becerisini kazanamadığı için ciddi problemler açığa çıkmakta."Ö4*

Geometri öğreniminde yaşanan güçlüklere bakıldığında, öğretmenlerin öğrencilerin hem kavramsal hem de araç kullanımına dayalı sorunlar yaşadığını belirttikleri görülmektedir. Ö1, öğrencilerin geometri konularını tam olarak somutlaştıramadığını ifade etmiştir:

> *"Akıllarına tam olarak oturmadı, tam olarak somutlaştıramadılar. Ezberledikleri için de çabuk unutuldu."Ö1*

Ö2, geometri öğrenimindeki güçlüklerin araç-gereç kullanımı ve motor becerilerle ilişkili olduğunu belirtmiştir:

> *"Fiziksel motor becerileri zayıf öğrencilerim daha önceden de hiç geometrik araç ve gereçleri kullanmadıysa zorladı."Ö2*

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Ö3, öğrencilerin özellikle açıölçer kullanımında zorlandıklarını ifade etmiştir:

"Açıölçerde çok zorlandılar... Çocuklar kolları nereye koyacaklarını bilmiyorlar."Ö3

Ö4 ise öğrencilerin geometri konularında yaşadığı güçlükleri temel işlem eksiklikleriyle ilişkilendirmiştir.

"Dikdörtgen konusunda çocuk çarpma bölmeyi bilmediği için veya üçgen konusunda iç açıları toplamı konusunda toplama çıkarma konusunda problemleri olan öğrencilerimiz bu konuları öğrenmekte ciddi anlamda problemler yaşamaktadırlar."Ö4

Geometri ile başlamanın motivasyon üzerindeki etkisine ilişkin görüşler de farklılık göstermektedir. Ö2, geometri ile başlamanın öğrencilerin ilgisini artırdığını belirtirken, Ö1 bu etkinin çok az öğrenciyle sınırlı olduğunu ifade etmiştir.

"Çok az öğrenciyi motive etmektedir, ilgisini artırmaktadır."Ö1

Ö2 ise aynı soruya olumlu yanıt vermiştir:

"Evet."Ö2

Ö4, geometri ile başlamanın ilk aşamada kolaylık algısı oluşturduğunu, ancak dört işlem becerileri gerektiğinde öğrencilerin problem yaşadığını belirtmiştir:

"İlk başlarda çok kolay ama ilerlediğinde dört işlem becerisinde ihtiyaç olduğu zaman çocuklarımız gerçekten problemler yaşıyor."Ö4

Bu bulgular, geometri ile başlamanın öğrencilerin derse yönelik ilgisini artırabileceğini, ancak bu etkinin öğrencilerin işlem becerileriyle desteklenmediğinde sürdürülebilir olmayabileceğini göstermektedir.

Tartışma

Bu araştırmanın bulguları, 5. sınıf matematik dersine geometri konuları ile başlanmasının öğrenciler açısından duyuşsal olarak olumlu etkiler oluşturabileceğini göstermektedir. Öğretmenler, öğrencilerin geometri etkinliklerini oyun, boyama ve aktivite gibi algıladıklarını, matematiğe daha ön yargısız başladıklarını ve bazı öğrencilerin derse daha istekli katıldıklarını ifade etmiştir. Geometri öğretiminin öğrencilerin görsel düşünme ve uzamsal muhakeme becerilerini destekleyebileceği alanyazında da belirtilmektedir (Sinclair & Bruce, 2015). Araştırmada geometri ile başlamanın ilkokuldan ortaokula geçiş sürecinde öğrenciler için yumuşak bir başlangıç sağladığı görülmektedir. Bu bulgu, geometri öğreniminin somut materyal, çizim ve görselleştirme yoluyla öğrencilerin matematiğe yönelik olumlu tutum geliştirmelerine katkı sunabileceği görüşüyle uyumludur (Clements & Battista, 1992). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin öğrencinin aktif katılımını ve beceri temelli öğrenmeyi öne çıkarması da bu sonucu destekleyen program bağlamını oluşturmaktadır (MEB, 2024). Bununla birlikte, araştırma bulguları geometri ile başlamanın her öğrenci için aynı düzeyde olumlu sonuç üretmediğini göstermektedir. Ö1, geometri ile başlamanın çok az öğrencinin motivasyonunu artırdığını belirtirken, Ö3 iyi düzeydeki bazı öğrencilerin etkinliklerden sıkıldığını ve problem çözme beklentisi taşıdığını ifade etmiştir. Bu durum, geometri ile başlamanın öğrenci düzeyi, sınıf profili ve hazırbulunuşluk gibi değişkenlere bağlı olarak farklı sonuçlar üretebileceğini göstermektedir. Araştırmada öğretmenlerin önemli bir kısmı, ilerleyen geometri konularında öğrencilerin çarpma, bölme, toplama ve çıkarma gibi temel işlem becerilerine ihtiyaç duyduklarında zorlandıklarını ifade etmiştir. Bu bulgu, matematiksel yeterliğin yalnızca kavramsal anlamadan değil, aynı zamanda işlemsel akıcılıktan da

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

oluştuğunu belirten yaklaşım ile örtüşmektedir (NRC, 2001). NCTM de işlemsel akıcılığı, işlemleri doğru, esnek, uygun ve anlamlı biçimde kullanabilme becerisi olarak tanımlamaktadır (National Council of Teachers of Mathematics [NCTM], 2014). Geometri öğreniminde yaşanan güçlüklerden biri de öğrencilerin bazı kavramları zihinde canlandıramaması ve somutlaştıramamasıdır. Ö4, öğrencilerin çemberi ve çemberin merkezini anlamakta zorlandığını, çember içine üçgen çizme etkinliğini kavramakta güçlük yaşadığını belirtmiştir. Bu bulgu, Van Hiele geometrik düşünme modeliyle açıklanabilir, çünkü öğrenciler geometrik düşünmede görsel tanıma düzeyinden analiz düzeyine doğru aşamalı olarak ilerlemektedir ve öğrencilerin şekli tanıması ile şeklin özelliklerini analiz etmesi aynı bilişsel düzeyde gerçekleşmemektedir (Crowley, 1987). Araştırmada öğrencilerin geometrik araç-gereç kullanımında da zorlandıkları belirlenmiştir. Ö2, öğrencilerin daha önce geometrik araçları kullanmamış olmalarının ve motor beceri yetersizliklerinin geometri öğrenimini zorlaştırdığını belirtmiştir. Ö3 ise öğrencilerin açıölçer kullanırken açıölçerin kollarını nereye yerleştireceklerini bilemediklerini ifade etmiştir. Bu bulgu, geometri öğretiminde yalnızca kavramsal açıklamaların değil, araç-gereç kullanımına yönelik uygulamalı etkinliklerin de gerekli olduğunu göstermektedir. Bu araştırmanın bulguları, Daştan ve Aydın'ın (2025) Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında 5. sınıf "Geometrik Şekiller" temasına ilişkin öğretmen görüşlerini inceledikleri çalışmanın sonuçlarıyla da benzerlik göstermektedir. Daştan ve Aydın, öğretmenlerin yeni programın öğrenci merkezli yapısını olumlu bulduklarını, ancak geometrik şekiller temasının ilk konu olarak yer almasının bazı soyut kavramları anlamlandırmada güçlük oluşturduğunu ortaya koymuştur (Daştan & Aydın, 2025). Bu çalışmada da öğretmenler, geometri ile başlamanın öğrencilerin motivasyonuna katkı sağladığını, ancak bazı geometri konularının öğrenciler için zorlayıcı olduğunu belirtmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, 5. sınıf matematik dersine geometri konuları ile başlanmasına ilişkin öğretmen görüşleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda, geometri ile başlamanın öğrencilerin matematik dersine yönelik olumlu tutum geliştirmelerine, derse ön yargısız başlamalarına ve matematiği daha eğlenceli algılamalarına katkı sağladığı belirlenmiştir. Öğretmen görüşleri, geometri etkinliklerinin özellikle çizim, araç kullanımı ve görsel etkinlikler yoluyla öğrencilerin derse katılımını artırabildiğini göstermektedir. Araştırmada geometri ile başlamanın pedagojik açıdan bazı avantajlar taşıdığı sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle ilkokuldan ortaokula geçiş sürecinde öğrencilerin matematik dersine daha yumuşak bir başlangıç yapmaları, bu yaklaşımın güçlü yönlerinden biri olarak görülmektedir. Bununla birlikte, geometri ile başlamanın tüm öğrenciler için aynı düzeyde etkili olmadığı sonucuna da ulaşılmıştır. Araştırmanın bir diğer sonucu, bazı geometri konularının öğrenciler için zorlayıcı olabildiğidir. Öğrenciler çember, üçgen, açı ölçme, geometrik araç kullanımı, alan ve çevre gibi konularda güçlük yaşayabilmektedir. Bu güçlüklerin bir kısmı geometrik kavramları zihinde canlandırma ve somutlaştırma ile, bir kısmı ise motor beceri ve araç-gereç kullanımı ile ilgilidir. Araştırma sonucunda, geometri ile başlamanın öğrencilerde başlangıçta olumlu bir matematik algısı oluşturduğu, ancak ilerleyen geometri konularında temel işlem becerilerine ihtiyaç duyulduğunda öğrencilerin zorlanabildiği görülmüştür. Bu nedenle geometri ile başlama yaklaşımının temel işlem becerileriyle desteklenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Bu sonuçlara dayalı olarak şu öneriler geliştirilebilir:

1. 5.sınıf matematik dersine geometri ile başlanacaksa, öğretim sürecinin başında öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri belirlenebilir.
2. Geometri konuları işlenirken öğrencilerin ihtiyaç duyacağı toplama, çıkarma, çarpma ve bölme becerileri kısa tekrarlarla desteklenebilir.
3. Çember, üçgen, açı ölçme ve geometrik çizim gibi konularda somut materyal, çizim ve araç-gereç kullanımı artırılabilir.
4. Pergel, cetvel ve açıölçer gibi araçların kullanımına ilişkin ön hazırlık etkinlikleri yapılabilir.
5. Program ve ders kitabı düzenlemelerinde öğretmenlerin sınıf içi deneyimleri dikkate alınabilir.

Kaynakça

Clements, D. H., & Battista, M. T. (1992). Geometry and spatial reasoning. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 420–464). Macmillan.

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE Publications.

Crowley, M. L. (1987). The van Hiele model of the development of geometric thought. In M. M. Lindquist & A. P. Shulte (Eds.), *Learning and teaching geometry, K–12* (pp. 1–16). National Council of Teachers of Mathematics.

Daştan, S., & Aydın, M. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Matematik Dersi Öğretim Programı 5. sınıf düzeyindeki "Geometrik Şekiller" teması üzerine öğretmen görüşleri. *Millî Eğitim Dergisi, 54*(1), 987–1026. https://doi.org/10.37669/milliegitim.1710245

Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). Jossey-Bass.

Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). SAGE Publications.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı*. Millî Eğitim Bakanlığı.

National Council of Teachers of Mathematics. (2014). *Procedural fluency in mathematics: A position of the National Council of Teachers of Mathematics*. National Council of Teachers of Mathematics.

National Research Council. (2001). *Adding it up: Helping children learn mathematics* (J. Kilpatrick, J. Swafford, & B. Findell, Eds.). National Academy Press. https://doi.org/10.17226/9822

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4th ed.). SAGE Publications.

Sinclair, N., & Bruce, C. D. (2015). New opportunities in geometry education at the primary school. *ZDM Mathematics Education, 47*, 319–329. https://doi.org/10.1007/s11858-015-0693-4

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN GEOMETRİK DÜŞÜNCELERİNİN VAN HIELE VE CLEMENTS MODELLERİNE GÖRE KARŞILAŞTIRMALI ANALİZİ: TOPOLOJİK VE MEKÂNSAL BİR YAKLAŞIM

Uzman Öğretmen Kudret HATİP
MEB
hatipkudret@gmail.com - 0000-0002-5103-4759

Doç. Dr. Handan DEMİRCİOĞLU
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi/Matematik ve Fen Bilimleri Eğitim Bölümü/Matematik Eğitimi Anabilim Dalı,
handandemircioglu@gmail.com - 0000-0001-7037-6140

ÖZET

Bu araştırma, ilkokul öğrencilerinin geometrik düşünce gelişimlerini, topolojik algı seviyelerini ve mekânsal dizim (space syntax) yeteneklerini bütüncül bir yaklaşımla incelemeyi amaçlamaktadır. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması (case study) deseninin kullanıldığı araştırmada, her sınıf düzeyinden (1, 2, 3 ve 4. sınıf) üçer öğrenci olmak üzere toplam 12 katılımcı ile yarı yapılandırılmış mülakatlar gerçekleştirilmiştir. Çalışma kapsamında öğrencilerin geometrik tanımlamaları Van Hiele ve Clements modelleri ışığında analiz edilmiş; topolojik sınır algıları Piaget'nin kapalılık ve iç-dış ilişkisi kuramıyla, sınıf içi rota kurguları ise Mekânsal Dizim teorisiyle değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen veriler; alt sınıflarda baskın olan prototip bağımlılığının üst sınıflarda (4. sınıf) dahi şekil oryantasyonu değiştiğinde dirençli bir şekilde devam ettiğini ortaya koymuştur. Topolojik bağlamda, küçük yaştaki öğrencilerin sınırları aşılmaz fiziksel engeller olarak kodladığı, yaş ilerledikçe bu algının soyutlanarak üçüncü boyut (atlama/geçme) stratejilerine evrildiği saptanmıştır. Mekânsal dizim analizleri ise öğrencilerin sınıf içi rotalarını zamanla benmerkezci tekil çizgilerden, sosyal referans noktaları içeren hiyerarşik ağ yapılarına dönüştürdüğünü göstermektedir. Bu bulgular, geometri öğretiminde şekil özelliklerinin yanı sıra mekânsal muhakeme ve varyasyonel sunumun önemini vurgulamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Geometrik Düşünce, Van Hiele, Topolojik Algı, Mekânsal Dizim (Space Syntax), İlkokul Matematik Eğitimi.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

1. GİRİŞ

Geometri eğitimi, bireyin fiziksel çevresini anlamlandırması, nesnelerin konumlarını belirlemesi ve karmaşık mekânsal ilişkileri zihinsel olarak kurgulama becerisini geliştirmesi sürecinde temel bir rol oynamaktadır. Matematik eğitiminde geometrik düşüncenin gelişimi, statik bir bilgi aktarımından ziyade bilişsel yapıların evrimi olarak ele alınmaktadır. Literatürde bu gelişimi açıklayan en yaygın kuramsal çerçeve Van Hiele Geometrik Düşünce Modeli'dir. Van Hiele (1986), gelişimi hiyerarşik ve birbirini takip eden beş düzeyde (Görselleştirme, Analiz, Kayıt Dışı Çıkarım, Çıkarım ve En Üst Düzey) tanımlamıştır. Bu modele göre, bir düzeydeki deneyimler tam anlamıyla içselleştirilmeden bir üst düzeye geçiş mümkün değildir. İlkokul düzeyindeki çocukların büyük çoğunluğu, şekilleri bütünsel imgeler olarak algıladıkları Görselleştirme (Düzey 0) ile şekil özelliklerini (kenar, köşe vb.) analiz etmeye başladıkları Analiz (Düzey 1) basamağı arasında bir gelişimsel geçiş sürecindedirler.

Van Hiele modelinin özellikle erken çocukluk ve ilkokul dönemindeki sınırlılıklarını gidermek amacıyla Clements ve Battista (1992), daha mikro bilişsel basamaklar içeren bir yapı önermişlerdir. Clements'in modelinde yer alan "Tanıma Öncesi" (Pre-recognition) düzeyi, çocukların şekilleri zihinlerindeki "prototipler" ile kıyaslayarak tanıdıklarını vurgular. Kesicioğlu, Alisinanoğlu ve Tuncer (2012) tarafından yapılan çalışmalarda belirtildiği üzere, okul öncesi ve ilkokul dönemindeki çocukların geometrik şekilleri tanıma düzeyleri, şeklin alışılagelmiş formuna (prototip) olan yakınlığıyla doğrudan ilişkilidir. Prototip bağımlılığı olarak kavramsallaştırılan bu durum, öğrencinin bir şekli sadece standart duruşuyla (örneğin; tabanı yere paralel eşkenar üçgen) tanımasına, ancak şeklin oryantasyonu (yönelimi) değiştiğinde veya alışılagelmiş formun dışına çıkıldığında şekli reddetmesine neden olmaktadır.

Geometrik düşüncenin gelişimsel kökenleri incelendiğinde, Piaget ve Inhelder (1967) çocuğun ilk geometrik kavrayışlarının Öklidci (kenar, açı, paralellik) özelliklerden ziyade Topolojik Algı (kapalılık, yakınlık, süreklilik, iç-dış ilişkisi) üzerine inşa edildiğini savunmaktadır. Delice ve Karaaslan (2012), topolojinin ilkokul, ortaokul ve lise matematik dersi öğretim programlarında ele alınış biçimini tartıştıkları çalışmalarında, bu kavramların metrik özelliklerden bağımsız olarak "bütünlük" ve "sınır" algısı üzerinden şekillendiğini belirtmişlerdir. Kapalı bir eğri içindeki bir noktanın dışarı çıkarılması süreci, öğrencinin "sınır" (boundary) kavramını zihninde nasıl kodladığını; sınırı aşılmaz bir fiziksel engel mi yoksa matematiksel bir soyutlama mı olarak gördüğünü ortaya koyması açısından literatürde kritik bir gösterge olarak kabul edilir.

Bireyin içinde bulunduğu mekânı nasıl örgütlediği ve bu mekân içindeki navigasyon süreçlerini nasıl yönettiği ise Mekânsal Dizim (Space Syntax) teorisiyle açıklanmaktadır. Hillier ve Hanson (1984) tarafından geliştirilen bu teori, mekânın fiziksel organizasyonunun insan algısı üzerindeki etkisini "mekânın mantığı" üzerinden inceler. Türksoy (1991), çevre duyarlılığı eğitiminde bilişsel yaklaşımı ele aldığı çalışmasında, çocukların temel çevre özelliklerini

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

algılama biçimlerinin mekânsal akıl yürütme becerileriyle entegre olduğunu ve bu becerinin geometrik düşünceyi doğrudan beslediğini vurgulamıştır.

Bu çalışma, ilkokul öğrencilerinin geometrik tanımlamalarını Van Hiele ve Clements modelleri ışığında analiz etmeyi, topolojik sınır algılarını Piaget'nin kuramsal çerçevesiyle değerlendirmeyi ve sınıf içi mekân örgütleme biçimlerini Mekânsal Dizim (Space Syntax) perspektifiyle ele almayı amaçlamaktadır. Literatürde yer alan bu farklı kuramsal yaklaşımların sentezi, ilkokul düzeyindeki geometrik ve mekânsal gelişimin bütüncül bir resmini sunması açısından önem arz etmektedir

2. UYGULAMALAR

Bu araştırma, ilkokul öğrencilerinin geometrik düşünce yapılarını ve mekânsal algı süreçlerini gelişimsel bir perspektifle incelemeyi amaçlayan nitel bir çalışmadır. Araştırma kapsamında uygulanan mülakatlar, öğrencilerin sadece doğru cevaba ulaşıp ulaşmadıklarını değil, bu cevabı hangi zihinsel süreçlerle kurguladıklarını ortaya çıkarmak üzere dört aşamalı bir protokol halinde yürütülmüştür.

2.1. Birinci Aşama: Üçgen Kavramı, Serbest Çizim ve Tanıma Stratejileri Mülakatın bu ilk aşamasında, öğrencilerin zihinlerinde yapılandırdıkları "üçgen" imgesinin sınırları ve bu imgenin standart dışı formlarla olan etkileşimi incelenmiştir:

- **Serbest İnşa ve Zihinsel Prototip Belirleme:** Katılımcılara herhangi bir görsel uyarıcı veya hatırlatıcı verilmeden, boş bir kağıt üzerine üçgen çizmeleri söylenmiştir. Bu adımda, öğrencinin kağıt üzerindeki yerleşimi, şekillerin boyutu ve özellikle üçgenlerin yönelimi (dik, dar, geniş açılı veya ters duruşlu olması) not edilmiştir. Bu serbest çizimler, Van Hiele'nin "Görsel Düzey" (Düzey 0) olarak tanımladığı bütünsel algı yapısını ve Clements'in vurguladığı prototip bağımlılığını tespit etmek için temel teşkil etmektedir.
- **Seçici Tanımlama ve Ayırt Etme (Soru 1 & 2):** Katılımcıların önüne; standart (ikizkenar/eşkenar) üçgenler, uçları birleşmemiş açık formlar ve aşırı derecede ince/uzun üçgen varyasyonları karışık bir set halinde sunulmuştur. Öğrencilerden üçgen olduğunu düşündükleri şekilleri işaretlemeleri istenmiştir (Soru 1). Ardından, öğrencinin seçmediği "ucu açık şekiller" gösterilerek *"Peki, bu neden bir üçgen değil?"* sorusu yöneltilmiştir (Soru 2). Buradaki analiz kriteri; öğrencinin "benzemiyor" diyerek mi (Görsel Düzey) yoksa "çizgiler birleşmemiş/kapalı değil" diyerek mi (Özellik Odaklı) reddettiğini belirlemektir.

2.2. İkinci Aşama: Kare Özellikleri ve Geometrik Değişmezlik Uygulamanın ikinci bölümünde, Van Hiele'nin 1. düzeyi olan "Analiz" basamağına odaklanılmış; şeklin uzaydaki duruşu değiştiğinde öğrencinin geometrik özelliklere (kenar, açı) sadık kalıp kalmadığı test edilmiştir:

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

- **Oryantasyon ve Korunum Testi (Soru 3):** Öğrenciye biri standart (tabanı yere paralel), diğeri ise 45 derece döndürülmüş (eşkenar dörtgen görünümünde) iki kare gösterilmiştir. Her iki şeklin de kare olup olmadığı ve bu yargıya nasıl varıldığı sorgulanmıştır. Bu aşama, öğrencinin şekli sadece "oturuşuna" göre mi tanıdığını yoksa değişmez geometrik özelliklerini mi baz aldığını ortaya koymaktadır.
- **Kritik Özelliklerin Sorgulanması (Soru 4):** Öğrenciye *"Bir kareyi kare yapan en önemli özellikler nelerdir?"* sorusu yöneltilerek; kenar uzunluklarının eşitliği, köşe sayısının dört olması ve açıların dikliği gibi analitik unsurlara dair farkındalıkları sorgulanmıştır.

2.3. Üçüncü Aşama: Topolojik İlişkiler ve Mekânsal Kurgulama Araştırmanın bu aşamasında, Öklid geometrisinin ötesine geçilerek Piaget'nin topolojik kavramları ve Hillier'in Mekânsal Dizim (Space Syntax) kuramı temel alınmıştır:

- **Süreklilik ve Sınır Analizi (Soru 5):** Öğrencilere iç içe geçmiş iki kapalı eğri (halka) gösterilmiş ve *"İçerideki noktayı dışarı çıkarmak istersen çizgiyi kesmen gerekir mi? Neden?"* sorusu yöneltilmiştir. Bu soru, çocuğun "kapalılık" ve "sınır" kavramlarını fiziksel bir engel (duvar gibi) olarak mı yoksa matematiksel/soyut bir limit olarak mı algıladığını analiz etmek için tasarlanmıştır.
- **Bilişsel Haritalama ve Navigasyon (Soru 6):** Katılımcılardan, bulundukları sınıfın kapısından kendi sıralarına ulaşan yolu bir çizgiyle kağıda aktarmaları istenmiştir. Bu çizimler; rotanın doğrusal olup olmaması, engellerin (diğer sıralar, masalar) varlığı ve mekânın bir "ilişkiler ağı" olarak temsil edilme düzeyi açısından değerlendirilmiştir.

2.4. Dördüncü Aşama: Çevresel Geometri ve İşlevsellik Sorgulaması Uygulamanın son aşamasında, öğrencinin geometrik bilgisini gerçek dünya senaryolarına transfer etme ve işlevsel yorumlama yeteneği sorgulanmıştır:

- **Fonksiyonel Muhakeme (Soru 7):** Öğrencilerden okul bahçesindeki oyun alanlarını (halı saha, basketbol alanı vb.) geometrik şekillerle eşleştirmeleri istenmiştir. Ardından, *"Eğer bu alanlar üçgen yerine daire olsaydı oyun oynamak daha mı kolay olurdu, daha mı zor?"* sorusu sorularak, şeklin fiziksel özellikleri ile kullanım amacı arasındaki mantıksal bağı kurup kuramadıkları ölçülmüştür.

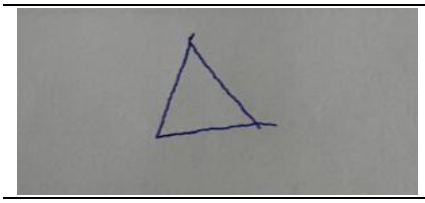
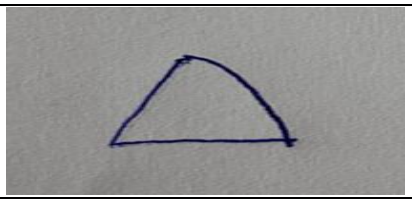
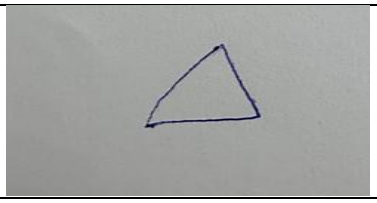
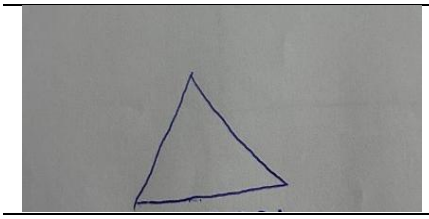
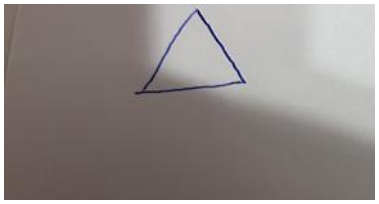
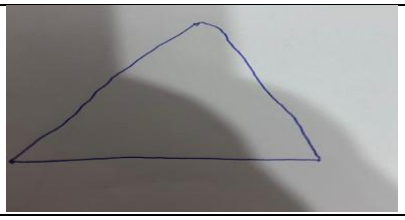
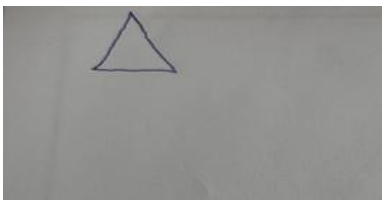
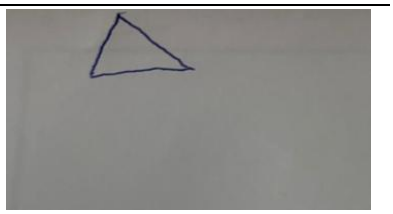
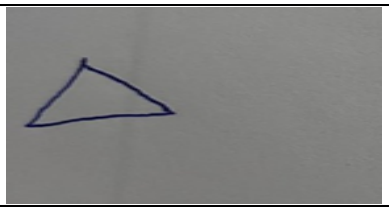
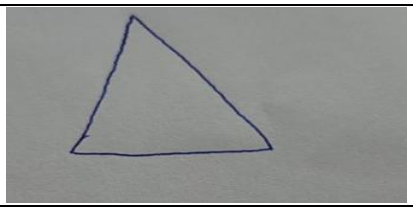
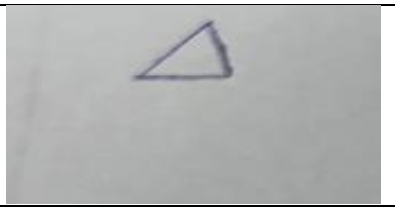
3. SONUÇLAR VE DEĞERLENDİRME

Bu bölümde, ilkokul öğrencilerinin geometrik düşünce yapıları ve mekânsal algı süreçlerine ilişkin mülakat verileri; mülakat formundaki soru sırasına ve kuramsal çerçeveye göre analiz edilmiştir.

3.1. Serbest Çizimler ve Geometrik Şekil Algısı (Soru 1-2)

Mülakatın ilk aşamasında öğrencilerin serbest çizimleri ve şekil tanıma becerileri incelenmiştir.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

	1.sınıf		
Çizimler	**Ö1**	**Ö2**	**Ö3**
			
	2. sınıf		
	Ö4	**Ö5**	**Ö6**
			
	3. sınıf		
	Ö7	**Ö8**	**Ö9**
			
	4. sınıf		
	Ö10	**Ö11**	**Ö12**
			

Çizelge 1. Öğrenci Serbest Üçgen Çizim Örnekleri

Çizelge 1'de görüldüğü üzere, tüm sınıf seviyelerindeki öğrencilerin zihinlerindeki "ideal üçgen" prototipine (tabanı yere paralel, dar açılı) sadık kaldıkları saptanmıştır. Soru 1 ve 2'ye verilen yanıtlar incelendiğinde, alt sınıf öğrencilerinin açık şekilleri sadece *"benzemediği"* gerekçesiyle reddettiği, üst sınıfların ise *"çizgiler birleşmemiş"* gibi teknik kapalılık kriterleri sunduğu görülmüştür. Bu durum, Van Hiele Görsel Düzeyden (Düzey 0) Analitik Düzeye geçişin bir kanıtıdır.

3.2. Kare Formu, Oryantasyon Değişmezliği ve Özellik Analizi (Soru 3-4)

Mülakatın bu aşamasında, öğrencilerin bir şekli sadece konumuyla mı yoksa sahip olduğu geometrik özelliklerle mi tanımladıkları analiz edilmiştir. Katılımcılara standart bir kare ve 45

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

derece döndürülmüş bir kare sunularak (Soru 3), bu iki şeklin aynı olup olmadığı ve bir şekli "kare" yapan unsurların neler olduğu (Soru 4) sorgulanmıştır.

- **Oryantasyon (Duruş) Etkisi:** Analizler sonucunda, özellikle 1. ve 2. sınıf düzeyindeki öğrencilerin büyük bir kısmının döndürülmüş kareyi "baklava dilimi" veya "üçgenimsi" olarak isimlendirdikleri görülmüştür. Bu durum, ilkokulun ilk kademelerinde şekil tanıma kriterinin; kenar sayısı veya açı dikliği gibi **analitik özelliklerden** ziyade, şeklin uzaydaki **duruş pozisyonuna** (oryantasyonuna) bağlı olduğunu kanıtlamaktadır.
- **Dinamik Korunum Algısı:** Üst sınıf seviyelerinde (3. ve 4. sınıf) ise öğrencilerin şeklin konumu değişse bile özelliklerinin korunduğuna dair farkındalık geliştirdikleri saptanmıştır. Özellikle bir öğrencinin (Ö12) kullandığı *"Kağıdı çevirince kare olur, böyle durunca baklava dilimi"* ifadesi, öğrencinin şeklin öz niteliklerini bildiğini ancak isimlendirme için zihnindeki standart yatay-dikey şablonuna (prototip) ihtiyaç duyduğunu göstermektedir.
- **Analitik Tanımlama (Soru 4):** *"Bir kareyi kare yapan nedir?"* sorusuna alt sınıflar *"Düz durması"* veya *"Kutuya benzemesi"* gibi görsel yanıtlar verirken; 4. sınıf öğrencilerinin *"Dört kenarının eşit olması"* ve *"Köşelerin dikliği"* gibi Van Hiele 1. Düzey (Analiz) basamağına uygun teknik açıklamalar getirdikleri belirlenmiştir.

3.3. Topolojik Sınır Algısı ve Sınırı Aşma Stratejileri (Soru 5)

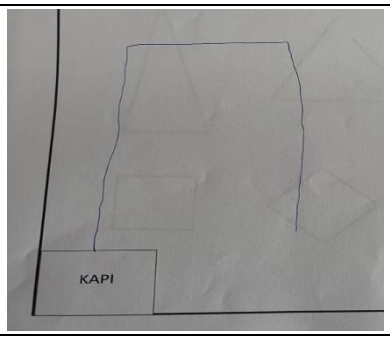
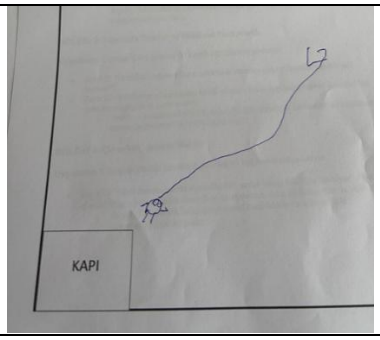
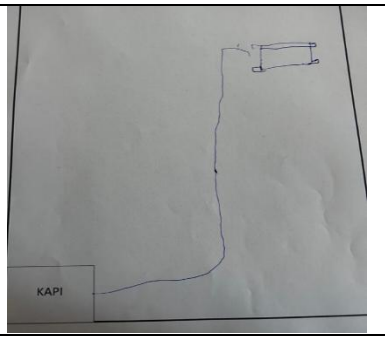
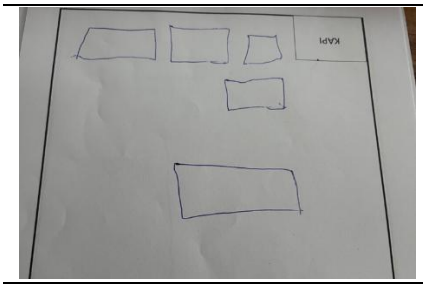
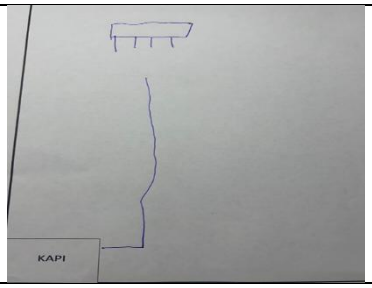
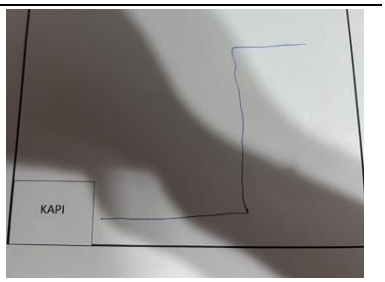
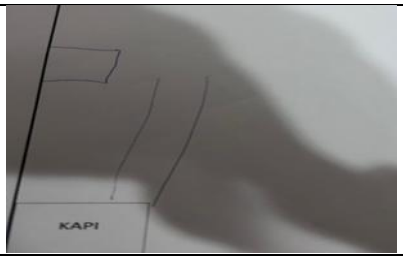
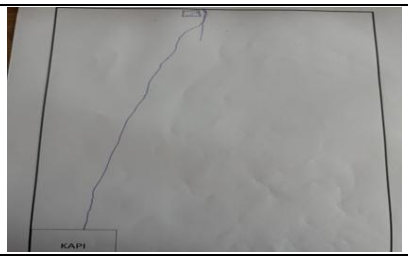
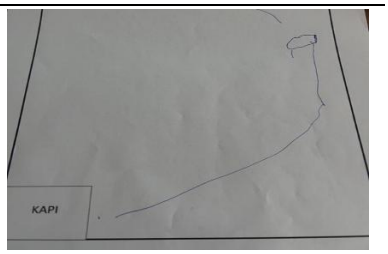
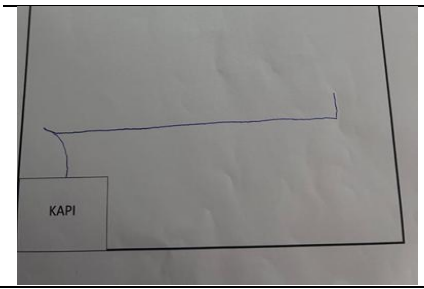
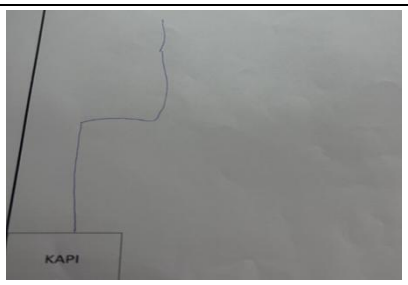
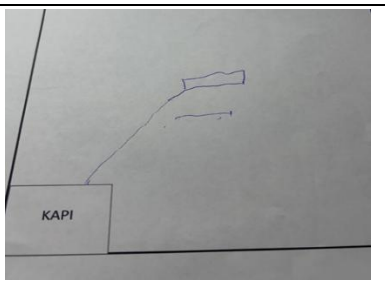
Bu bölümde, öğrencilerin kapalı bir eğri (sınır) içindeki noktayı dışarı çıkarma konusundaki bilişsel yaklaşımları analiz edilmiştir.

Katılımcıların genel eğilimi, sınırı fiziksel ve aşılmaz bir duvar olarak görme yönündedir. Ancak mülakat verileri, üst sınıflarda bu algının esnediğini göstermektedir. Özellikle Ö12 tarafından sunulan *"Çizgilerin üstünden atlarsak geçeriz"* yanıtı, çalışmanın en özgün topolojik bulgusudur. Bu ifade, sınırın iki boyutlu bir engel olmaktan çıkıp, üçüncü boyutun (derinlik/yükseklik) sürece dahil edildiği bir soyutlama düzeyine ulaşıldığını kanıtlamaktadır.

3.3. Mekânsal Dizim (Space Syntax) ve Navigasyon Bulguları (Soru 6)

Öğrencilerin sınıf içi rota kurgularını ve mekânı nasıl örgütlediklerini anlamak amacıyla gerçekleştirilen yol çizimi görevi, sınıf seviyeleri arasında belirgin bilişsel farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

	1.sınıf		
Çizimler	**Ö1**	**Ö2**	**Ö3**
			
	2. sınıf		
	Ö4	**Ö5**	**Ö6**
			
	3. sınıf		
	Ö7	**Ö8**	**Ö9**
			
	4. sınıf		
	Ö10	**Ö11**	**Ö12**
			

Çizelge 2. Sınıf Rota Çizim Analizi

Çizelge 2. incelendiğinde; alt sınıf öğrencilerinin rotayı nesnelerden bağımsız "tekil hatlar" olarak çizdiği, üst sınıfların ise sıraları ve engelleri referans alarak "bağlantılı bir ağ" kurguladığı görülmektedir. Bu gelişim, öğrencilerin mekânı bir bütün olarak algılama (Space Syntax) becerilerinin sınıf seviyesiyle paralel arttığını belgelemektedir

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

3.4. İşlevsel Muhakeme (Soru 7)

Mülakatın sonunda geometrik formların günlük hayattaki fonksiyonel karşılıkları sorgulanmıştır. Halı sahanın formu üzerinden yapılan *"yuvarlak olursa yeniliriz"* veya *"üçgenin altı dar olduğu için oynayamayız"* şeklindeki yorumlar, geometrik bilginin stratejik bir hareket alanı olarak kodlandığını ortaya koymuştur.

4. GENEL DEĞERLENDİRME VE SONUÇLAR

Bu araştırma, ilkokul öğrencilerinin geometrik düşünce yapıları ve mekânsal algı süreçlerinin sınıf seviyelerine göre nasıl evrildiğini mülakat ve çizim analizi yöntemleriyle ortaya koymuştur. Elde edilen temel sonuçlar ve bu sonuçlara dayalı öneriler aşağıda sunulmuştur.

4.1. Sonuçlar

- **Prototip Baskınlığı:** Öğrencilerin sınıf seviyesi artsa dahi zihinlerindeki "standart şekil" imajlarına (tabanı yere paralel üçgen/kare gibi) bağlı kaldıkları saptanmıştır. Özellikle dördüncü sınıf öğrencilerinin bile şekil döndürüldüğünde isimlendirmede tereddüt yaşaması Van Hiele Görsel Düzey'in eğitim süreci boyunca oldukça dirençli olduğunu kanıtlamıştır.
- **Topolojik Esneklik:** Sınır kavramının gelişimsel olarak fiziksel bir engelden (duvar) soyut bir limite dönüştüğü görülmüştür. Üst sınıf öğrencilerinin sınırı aşmak için üçüncü boyutu (atlama stratejisi) hayal etmeleri, bilişsel esnekliğin ve soyutlama yeteneğinin dördüncü sınıfta belirginleştiğini göstermektedir.
- **Mekânsal Kurgu:** Yol çizimi analizlerinde, alt sınıf öğrencilerinin "benmerkezci" ve nesnelerden kopuk rotalar çizdiği; üst sınıf öğrencilerinin ise mekânı bir bütün (Space Syntax) olarak algılayıp "ilişkisel" haritalar ürettikleri saptanmıştır.
- **İşlevsel Geometri:** Öğrencilerin geometrik şekilleri sadece kağıt üzerindeki statik çizimler olarak değil, oyun ve strateji (halı saha örneği) üzerinden dinamik birer "hareket alanı" olarak kodladıkları sonucuna varılmıştır.

4.2. Öneriler

1. **Varyasyonlu Sunum:** Geometri öğretiminde şekiller sadece standart prototiplerle değil; farklı oryantasyonlarda (döndürülmüş, ters çevrilmiş) ve farklı boyutlarda sunulmalıdır. Bu sayede öğrencilerin "konuma dayalı" algı yerine "özelliğe dayalı" (kenar/açı) analitik algı geliştirmeleri desteklenmelidir.
2. **Mekânsal Etkinlikler:** Sınıf içi navigasyon ve rota çizme etkinlikleri sadece birer oyun olarak kalmamalı; bu çizimler üzerinden nesnelerin birbirine göre konumları (sağında, solunda, arasında) tartışılarak mekânsal dizim becerileri güçlendirilmelidir.
3. **Somutlaştırma ve Soyutlama:** Topolojik algıyı geliştirmek için "sınır", "kapalılık" ve "bağlantısallık" kavramları, çocukların günlük hayatlarındaki (parklar, okul bahçesi, oyun alanları) fiziksel çevreleriyle ilişkilendirilerek işlenmelidir.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

4. **Disiplinlerarası Yaklaşım:** Geometri dersleri; spor, oyun ve mimari gibi alanlarla birleştirilerek şekillerin işlevsel (alan verimliliği, hız, strateji) yönleri öğrencilere keşfettirilmelidir.

KAYNAKÇA

1. Kesicioğlu, O. S., Alisinanoğlu, F., & Tuncer, A. T. (2011). Okul Öncesi Dönem Çocukların Geometrik Şekilleri Tanıma Düzeylerinin İncelenmesi. *İlköğretim Online, 10*(3), 1093-1111. https://izlik.org/JA36NP93UM

2. Battista, M. T., & Clements, D. H. (1992). Students' cognitive construction of square tiling and cube enumeration. *Journal for Research in Mathematics Education*, 23(4), 298-309.

3. Clements, D. H., & Battista, M. T. (1992). Geometry and spatial reasoning. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 420-464). Macmillan Publishing Co, Inc.

4. Hillier, B., & Hanson, J. (1984). *The social logic of space*. Cambridge University Press.

5. Piaget, J., & Inhelder, B. (1967). *The child's conception of space*. Routledge & Kegan Paul.

6. Van Hiele, P. M. (1986). *Structure and insight: A theory of mathematics education*. Academic Press.

7. Türksoy, Ö. (1991). Çevre Duyarlılığı Eğitiminde Bilişsel Yaklaşım: Çocuk ve Temel Çevre Özellikleri. *Education and Science, 15*(80), 15-23. https://educationandscience.ted.org.tr/article/view/170

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

MERKEZ AÇI VE ÇEVRE AÇI İLİŞKİSİNE YÖNELİK BİR DİNAMİK GEOMETRİ YAZILIMI DESTEKLİ ETKİNLİK GELİŞTİRME ÇALIŞMASI

A STUDY ON THE DEVELOPMENT OF AN ACTIVITY SUPPORTED BY DYNAMIC GEOMETRY SOFTWARE FOCUSED ON THE RELATIONSHIP BETWEEN CENTRAL AND INSCRIBED ANGLES

Arş. Gör. Gülcan GENÇ

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

gulcangenc@cumhuriyet.edu.tr 0000-0003-3974-5926

Prof. Dr. Fatih Karakuş

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

fkarakus@cumhuriyet.edu.tr 0000-0001-9581-520X

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, merkez açı–çevre açı ilişkisine yönelik dinamik geometri yazılımı destekli bir etkinlik geliştirmek ve geliştirilen etkinliği matematiksel derinlik ve teknolojik eylem açısından değerlendirmektir. Bu çalışmada tasarım tabanlı araştırma deseni kullanılmıştır. Dinamik geometri yazılımı destekli etkinlik, Trocki ve Hollebrands (2018) tarafından geliştirilen teorik çerçeve temel alınarak tasarlanıp değerlendirilmiştir. Etkinlikte öğrencilerin dinamik geometri yazılımının sürükleme, ölçme ve inşa özellikleri yardımıyla aynı yayı gören merkez açı ile çevre açı arasındaki ilişkiyi keşfetmeleri amaçlanmıştır. Çalışma grubu, akademik başarı düzeyleri farklı üç 7. sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Veriler, çalışma yaprakları ve yarı-yapılandırılmış gözlemler aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen sonuçlar matematiksel derinlik açısından üst düzeyde ve sürükleme ile ölçme gibi teknolojik eylemleri içeren üst düzey bir etkinliğin geliştirildiğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Dinamik geometri yazılımı, çemberde çevre-merkez açılar, dinamik geometri etkinliği

Abstract

The purpose of this study is to develop a dynamic geometry software-supported activity focused on the relationship between central and inscribed angles, and to evaluate the developed activity in terms of mathematical depth and technological engagement. A design-based research design was used in this study. The dynamic geometry software-supported activity was designed and evaluated based on the theoretical framework developed by Trocki and Hollebrands (2018). The activity aimed to have students discover the relationship between the central angle and the inscribed angle that subtend the same arc using the dragging, measuring, and construction features of the dynamic geometry software. The study group consisted of three 7th-grade

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

students with varying levels of academic achievement. Data were collected through worksheets and semi-structured observations. The results indicate that a high-level activity was developed, featuring mathematical depth and incorporating technological actions such as dragging and measuring.

Keywords: Dynamic geometry software, central and inscribed angles of a circle, dynamic geometry activity

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

MATEMATİK EĞİTİMİNDE 2025 YILINDA YAPILAN DOKTORA TEZLERİNİN EĞİLİMLERİNİN İNCELENMESİ

Arş. Gör. Gülcan GENÇ

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik Eğitimi

gulcangenc@cumhuriyet.edu.tr 0000-0003-3974-5926

Doç. Dr. Handan DEMİRCİOĞLU

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Matematik Eğitimi

hdemircioglu@cumhuriyet.edu.tr 0000-0001-7037-6140

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, matematik eğitimi alanında 2025 yılında Türkiye'de tamamlanan doktora tezlerinin araştırma eğilimlerini incelemektir. Araştırma doküman incelemesi deseni kullanılarak yürütülmüştür. Çalışma kapsamında, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nde yayımlanan ve belirlenen ölçütleri karşılayan toplam 67 doktora tezi incelenmiştir. Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen Tez İnceleme Formu aracılığıyla toplanmış ve betimsel içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir.

Araştırma bulguları, tezlerin büyük çoğunluğunun Türkçe yazıldığını ve İngilizce tezlerin sınırlı düzeyde kaldığını göstermektedir. Tezlerin belirli üniversitelerde yoğunlaştığı, özellikle Hacettepe Üniversitesi, Anadolu Üniversitesi ve Bursa Uludağ Üniversitesi'nin öne çıktığı belirlenmiştir. Araştırma yöntemleri açısından nitel yaklaşımın baskın olduğu, bunu karma yöntemlerin izlediği ve nicel yöntemlerin daha sınırlı kaldığı görülmüştür. Doktora tezlerinde odaklanılan konular incelendiğinde ise konuların ağırlıklı olarak bilişsel boyut üzerine yoğunlaştığı; özellikle muhakeme, akıl yürütme gibi üst düzey düşünme becerilerinin ön plana çıktığı belirlenmiştir. Teknoloji destekli matematik öğretimi kapsamında ise daha çok web tabanlı araçlar ve mobil uygulamaların tercih edildiği, sanal gerçeklik gibi ileri teknolojilerin sınırlı düzeyde ele alındığı tespit edilmiştir.

Sonuç olarak, matematik eğitimi alanındaki doktora tezlerinin güncel eğilimlerinin bilişsel süreçler ve çağdaş öğretim yaklaşımları etrafında şekillendiği; buna karşın duyuşsal boyut açısından gelişime açık alanların bulunduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda, gelecekte yapılacak araştırmalarda konu çeşitliliğinin artırılması, yöntemsel dengelerin sağlanması ve uluslararası görünürlüğün güçlendirilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Matematik Eğitimi, Doktora Tezleri, Araştırma Eğilimleri, Türkiye.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

NİTELİKLİ İSTİHDAMDA MODERN REHBERLİK ARAÇLARININ ROLÜ: PAPBİL UYGULAMASI

Elif Rana KOÇ
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
eliifrkc@gmail.com - 0009-0001-2751-2108
Öğretim Görevlisi Haci İsmail ÇINGI
Üniversite/Kurum Adı,
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
ismailcingi@cumhuriyet.edu.tr - 0000-0001-9298-4323
Yüksek Lisans Öğrencisi Lütfi EMRE
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü
lutfiemre38@gmail.com- ORCID ID: 0009-003-2271-2455
Yüksek Lisans Öğrencisi Şaban ŞAHİN
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi,
sahinsaban5@hotmail.com - 0009-0007-8978-2991

ÖZET

Teknolojinin gelişmesi, bazı mesleklerde aranan personel vasfını da yeniden şekillendirmektedir. Bu durum Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde faaliyet gösteren sanayi iş kolları için nitelikli personel yetiştirme çabasında olan Mesleki Teknik Liselerini de etkilenmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı, İstanbul Sanayi Odası mevcut müfredatın hızla gelişen teknolojiye uyumunu sağlamak, saha dönütlerini değerlendirmek ve iş kolunun gerekliliklerini bilen vasıflı eleman/personel yetiştirmek, meslek liselerinin cazibesini artırmak, sanayinin ihtiyaç duyduğu nitelikli personeli okuldayken yetiştirmek amacıyla ile Mesleki Eğitim İşbirliği Projesini (MEİP), geliştirilmiştir. MEİP kapsamında İstanbul başta olmak üzere Türkiye'de bir çok şehirde meslek liseleri ile sanayi iş kolları ve teknoloji firmaları bir araya getirilmiş ve firmaların öğrencilere rehberlik etmesi sağlanmıştır.

Okullarda bu rehberlik hizmeti ise rehberlik servisleri tarafından farklı testler uygulanarak yürütülmektedir. Bu kapsamda 2024 ve 2025 yıllarında Sivas Bilişim Teknolojileri Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde ve İstanbul/Sarıyer-Mehmet Rıfat Evyap Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde toplamda 174 öğrenci ve eğitmene İlgi Envanteri, Temel Yetenek Testi ve PAPBİL testleri uygulanmıştır. Okul rehberlik sevisi ortaklığında, eğitmen, öğrenci ve ebeveyn dönütleri değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular ışığında, sayısal sözel, eşit ağılık alan seçimi,

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

üniversite tercihi veya iş koluna karar verme aşamasında, PAPBİL testi uygulanan bireylerin uygulanmayan bireylere oranla daha hızlı ve net kararlar verebildiği, bu karmaşadan hızlıca kurtulduğu, süreci daha hızlı tamamladığı gözlemlenmiştir.

Anahtar Kelimeler : Yetenek Temelli Seçim Yapma, Nitelikli Personel, MEİP Projesi, Meslek Liselerinde Tercih Sürecinde PAPBİL'in Kullanımı.

1. GİRİŞ

Eğitim kurumları modern teknolojilerle gelişmektedir. Eğitim içerikleri de zenginleşmektedir. Meslek liselerinin temel kuruluş amacı, teorik eğitimle pratik becerileri birleştirerek sanayi, bilişim ve hizmet sektörlerinin ihtiyaç duyduğu kalifiye (nitelikli) ara elemanları yetiştirmek ve gençleri doğrudan istihdama hazırlamaktır. Bu okullar, ülke ekonomisine katkı sağlamayı ve öğrencilere meslek edindirerek işsizlik sorununu azaltmayı hedefler. Bu hedefler doğrultusunda sürekli yenilikleri takip eder, iş kolları ile ders içeriklerinin arasında bağ olmasını önemser.

Mesleki teknik liseler, okul içi ve okul dışı etkinliklerle öğrenciyi geliştirmeyi, onların sadece okul içi akademik başarıyla yetinmesi yerine staj temelli deneyim elde etmesini de sağlar. Rehberlik servislerinde birden fazla test uygulanmaktadır. Bireye uygulanan test, bireyin psikolojik durumuna göre farklı sonuçların alınmasına yol açmaktadır. Bireyin farklı zamanlarda aynı testten farklı puanlar alması durumu testlerdeki hata payını ifade etmektedir. Günümüzde kullanılan bireyi tanıma tekniklerinde birey kaynaklı, yöntem kaynaklı, test ve testör kaynaklı birçok hata payı barındırdığı bilinmektedir.

Bu çalışmanın amacı öğrencilerin modern rehberlik araçları kullanılarak nitelikli istihdama katkı sağlamaktır.

Alt Amaçlar: Yeni teknoloji testlerle klasik testleri aynı öğrencilere uygulayarak veri analizi yaparak;

- Öğrencilerin kişilik özelliklerine uygun meslek seçimi yapmalarına destek olmak
- Öğrencilerin yeteneklerine uygun meslek seçimi yapmalarına destek olmak
- Öğrencilerin ilgilerine uygun meslek seçimi yapmalarına destek olmak
- Öğrencilerin kişilik özelliklerine uygun alan seçimi yapmalarına destek olmak
- Öğrencilerin yeteneklerine uygun alan seçimi yapmalarına destek olmak
- Öğrencilerin ilgilerine uygun alan seçimi yapmalarına destek olmak

2. REHBERLİK ARAÇLARINA GENEL BİR BAKIŞ

Günümüzde, zeka, yetenek ve kişilik üzerine geliştirilen test, envanter ve ölçeklerin sayısının oldukça fazla olduğu bilinmektedir. Bu testlere bakıldığında bireyden toplanılan verilerin analiz edilerek rakamsal anlamda bir değerlendirme yapıldığı görülmektedir (Topses, 1997, s. 78;

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Aktaran: Erdem, 2015). Bu testilerin uygulama süreleri de bir çocuğa göre oldukça uzundur. Örneğin WISC-R ortalama 60 ila 90 dakika arasında uygulanan bir zeka testidir. Sözel dilsel yolla yapılan bu testlerde birey, veri toplama sürecinin en kritik faktörüdür. Bireyin istekli, deneyimli, hazır bulunuşluk düzeyinin yüksek olması test sonuçlarını olumlu yönde etkilerken; bireyin isteksiz olması, motivasyonunun düşük olması, sorulara karşı ilgisiz olması, hasta olması durumları ise test sonuçlarını olumsuz yönde etkilemektedir (Çıngı, 2024). Bu bağlamda bireyin test ortamına aktif katılımı yada pasif katılımı bireyin test sonucunu rakamsal olarak değiştirmektedir.

3. MESLEKİ EĞİTİM İŞBİRLİĞİ PROJESİ (MEİP) NEDİR?

Milli Eğitim Bakanlığı, İstanbul Sanayi Odası mevcut müfredatın hızla gelişen teknolojiye uyumunu sağlamak, saha dönütlerini değerlendirmek ve iş kolunun gerekliliklerini bilen vasıflı eleman/personel yetiştirmek, meslek liselerinin cazibesini artırmak, sanayinin ihtiyaç duyduğu nitelikli personeli okuldayken yetiştirmek amacıyla ile Mesleki Eğitim İşbirliği Projesini (MEİP), geliştirilmiştir. MEİP kapsamında İstanbul başta olmak üzere Türkiye'de bir çok şehirde meslek liseleri ile sanayi iş kolları ve teknoloji firmaları bir araya getirilmiş ve firmaların öğrencilere rehberlik etmesi sağlanmıştır.

4. YÖNTEM

Bu çalışmada bireylerin nitelikli istihdan edilmesi amacıyla hem sözel dilsel temelli testler hem de sözel dilsel olmayan testler aynı anda aynı örneklem gruba uygulanmıştır. Sözel dilsel temelli testlerden ilgi envanteri ve temel yetenek testi; sözel dilsel olmayan genetik biyometrik temelli veri analizi yapan PAPBİL testi uygulanmıştır. İki ayrı yolla toplanan veriler arasında ilişki durumu araştırılmıştır. Bu araştırmada nicel araştırma yaklaşımlarından temel araştırma türünde, zaman boyutunda kesitsel olarak, ilişkisel araştırma deseni ile yürütülmüştür.

Araştırma sonuçları, korelasyon türü ilişkisel tarama modeliyle belirlenmiştir. **"İlişkisel tarama modeli, iki ve daha çok değişken arasında birlikte değişimin varlığını belirlemeyi amaçlayan tarama yaklaşımına denir.** İlişkisel tarama modelinde, değişkenlerin birlikte değişip değişmediği; değişme varsa bunun nasıl olduğu saptanmaya çalışılır (Karasar, 2011)."

4.1. Veri Toplama

2024 ve 2025 yıllarında Sivas Bilişim Teknolojileri Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde ve İstanbul/Sarıyer-Mehmet Rıfat Evyap Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde toplamda 174 öğrenci ve eğitmene İlgi Envanteri, Temel Yetenek Testi ve PAPBİL testleri uygulanmıştır. Öncelikle eğitmenlerden gönüllü olan 10 bireye pilot uygulamalar yapılmıştır.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

4.2. Araştırmada Grubu

2024 ve 2025 yıllarında Sivas Bilişim Teknolojileri Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde ve İstanbul/Sarıyer-Mehmet Rıfat Evyap Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencileri ve eğitmenleri, öğrenci ve eğitmen olmak üzere 174 bireyden oluşmaktadır.

4.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada aynı örneklem gruba birden fazla test uygulanarak veri analizi yapılmıştır. İlgi Envanteri, Temel Yetenek Testi, PAPBİL Testi aynı örnek gruplarına uygulanmıştır.

4.3.1. İlgi Envanteri

Öğrencilerin ilgi, yetenek ve değerlerini fark ederek kendilerine en uygun meslek seçeneklerini tanımalarını sağlamak amacıyla tasarlanan "Mesleki İlgi Envanteri", kariyer yönlendirme süreçlerinde temel bir araç olarak öne çıkmaktadır. Bu kapsamlı envanter; bilim, doğa ve ekosistem, sosyal etki, kültür, toplum ve inanç sistemleri, sanat, spor, sağlık, teknoloji, mühendislik, veri bilimi ve dijital iletişim gibi oldukça geniş bir yelpazede öğrencilerin eğilimlerini ölçmeyi hedefleyen maddeler içermektedir.

Envanterin teorik altyapısı, Holland Tipoloji Kuramı'na dayanmaktadır. Bu kuram doğrultusunda bireylerin kişilik yapıları; araştırmacı, gerçekçi, sanatçı, sosyal, girişimci ve geleneksel olmak üzere çeşitli boyutlarda değerlendirilmektedir. Toplamda 350 sorudan oluşan ve herhangi bir süre sınırı bulunmayan bu uygulama, ortalama 25-30 dakika içerisinde tamamlanabilmektedir. Envanterde yer alan soruların doğru veya yanlış gibi kesin bir yanıtı yoktur; öğrencilerden yalnızca maddeleri okuyarak "Hiç hoşlanmam" ile "Çok hoşlanırım" uçları arasında kendi kişisel tercihlerini yansıtan seçeneği işaretlemeleri beklenmektedir. Ölçme ve değerlendirme sürecinin en dikkat çekici özelliklerinden biri de teknolojik altyapısıdır. Bilgisayar ortamında, bireye uyarlanmış test (BOBUT) formatında uygulanan envanter; yapay zekâ ve dijital sistemlerin desteğiyle son derece hızlı ve etkili sonuçlar üretmektedir. Test bitiminde, öğrencilerin verdikleri cevaplar doğrultusunda mesleki eğilimleri görselleştirilerek grafik raporlar şeklinde sunulmaktadır. Sonuç olarak Mesleki İlgi Envanteri, sadece öğrencilerin kendi potansiyellerini keşfetmelerini sağlamakla kalmayıp, öğretmenler ve veliler için de ufuk açıcı bir yol gösterici işlevi görmektedir. Okullardaki rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinde aktif olarak kullanılacak olan bu yenilikçi araç, öğrencilerin mesleki gelişimlerini profesyonel bir düzeyde destekleyecek güçlü bir kaynak niteliği taşımaktadır (T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, t.y.).

4.3.2. Temel Yetenek Testi

Amerika Birleşik Devletleri'nde Thurstone'un çalışmalarıyla ortaya çıkan ve 1958'de okulların ihtiyacına göre "SRA Eğitimsel Yetenek Testleri" adıyla güncellenen ölçme araçları, eğitim hayatı için gerekli olan becerileri saptamayı hedefler. Bu araçların temel işlevi, mevcut

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

eğitim düzeni içerisinde bireyin okul başarısı potansiyeli hakkında öngörüler sunmaktır. Ülkemizde ise TYT (6-8) uygulamasının ardından, 9., 10. ve 11. sınıf öğrencilerine yönelik olan TYT (9-11) geliştirilmiş ve 1999'da başlayıp 2005'te tamamlanan kapsamlı çalışmalarla Türkiye koşullarına uygun hale getirilmiştir. Orijinal versiyonu zekâ puanı verse de, Türkçeye uyarlanan bu test zekâ yerine yalnızca yetenek seviyelerini tespit etmeye odaklanmıştır. TYT (9-11), öğrencilerin genel yeteneklerini dil, akıl yürütme ve sayısal olmak üzere üç temel alanda değerlendiren toplam dört alt bölümden oluşur. Dil yeteneği, bireyin kelimeler üzerinden okuma ve dinleme yoluyla bilgiyi kavrama gücünü ölçer. Bu kapsamda yer alan "Kelime Gruplaması" testi, farklı olan kelimeyi bulmaya dayalı 20 sorudan oluşurken; "Kelime Hazinesi" testi ise eş anlamlı kelimeleri eşleştirmeyi gerektiren yine 20 soruyu içerir ve her iki bölüm için dörder dakika süre tanınır. Akıl yürütme becerisi, belirli bir kurala göre dizilmiş harflerin mantığını çözmeyi hedefleyen 12 soruluk bir kısımla 2 dakika içinde değerlendirilir. Son olarak, öğrencilerin zihinden işlem yapma hızını ölçen sayısal yetenek bölümü, 18 soru için 6 dakikalık bir zaman dilimi sunar. Tüm test toplamda 70 sorudan ibarettir. Açıklamalar dâhil olmak üzere testin süresi yaklaşık 1 ders saatidir, öğrencilerin aktif olarak soru çözdüğü süre sadece 16 dakikadır. Bu testin uygulanma süreci oldukça kesin kurallara bağlanmıştır. Öncelikle, testi uygulayacak kişilerin mutlaka psikolojik danışmanlık, psikoloji veya eğitimde psikolojik hizmetler gibi lisans programlarından mezun olmaları ve TYT (9-11) için özel bir sertifika eğitimi almaları şarttır. Testin yapıldığı ortamın sessiz, aydınlık ve dikkat dağıtıcı uyaranlardan arındırılmış olması gerekmektedir. Öğrenciler arka arkaya oturmalı ve test kitapçığı ile cevap kâğıdını rahatça kullanabilmeleri adına kolçaklı sandalyelerden uzak durulmalıdır. Sınav esnasında herhangi bir şekilde karalama kâğıdı kullanılması yasaktır; öğrencilerin tüm matematiksel işlemleri zihinlerinden yapması zorunludur. Eğer bir öğrenci sınavı yarıda bırakır, tüm sorulara aynı seçeneği işaretler, birden fazla şıkkı karalar veya testin tamamını boş bırakırsa, o kişinin puanı hesaplanmaz ve sonuçlar iptal edilir.

Uygulamanın ardından elde edilen veriler, 21 farklı ilden 3650 öğrenciyle yapılan standardizasyon çalışmaları sonucu oluşturulmuş cinsiyet, sınıf ve yerleşim yeri norm tablolarıyla karşılaştırılarak her öğrenciye özel bir profil çıkarılır. Çizilen bu profil, bireyin hangi alanlarda güçlü, hangi alanlarda zayıf olduğunu son derece net bir şekilde gösterir. Yüzdelik dilimlere göre yapılan yorumlamalarda, %75'in üzerinde başarı gösterilen alanlar üst düzey yetenek, %25'in altındakiler ise düşük yetenek seviyesi olarak kabul edilir. Örneğin, dil yeteneği yüksek olan bir öğrencinin Türkçe dersinde çok daha başarılı olması beklenirken; sayısal yeteneği düşük bir öğrencinin matematik gibi dersleri kavramakta zorluk yaşayabileceği öngörülür. Uzmanlar, öğrencinin akademik geleceği hakkında karar verirken %25'in altındaki oldukça zayıf olan yetenek alanlarının baz alınmaması gerektiğinin altını çizer. Lise çağındaki gençlerin, kendi potansiyellerini değerlendirdikleri ölçme araçlarında her zaman dürüst veya nesnel davranamadıkları bilinen bir gerçektir. TYT (9-11), mesleki gelişimlerinin tam da "deneme basamağında" olan bu öğrencilere objektif bir performans tablosu sunarak önemli bir boşluğu doldurur. Elde edilen sonuçların, akranlarıyla kıyaslama imkânı sunması ve zaman tasarrufu sağlaması açısından grup rehberliği yöntemiyle öğrencilere aktarılması tavsiye edilmektedir. Nihayetinde kaynaklar; bu testin her bir öğrencinin yetenek düzeyini keşfetmesinde, yüksek potansiyele sahip olmasına rağmen ders notları düşük olan öğrencilerin

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

tespit edilmesinde ve lise alan seçiminden üniversite tercihlerine uzanan yolda hem öğretmenlere hem de ebeveynlere güçlü bir rehberlik aracı olarak hizmet verebileceğini vurgulamaktadır (Gökçe vd, 2005).

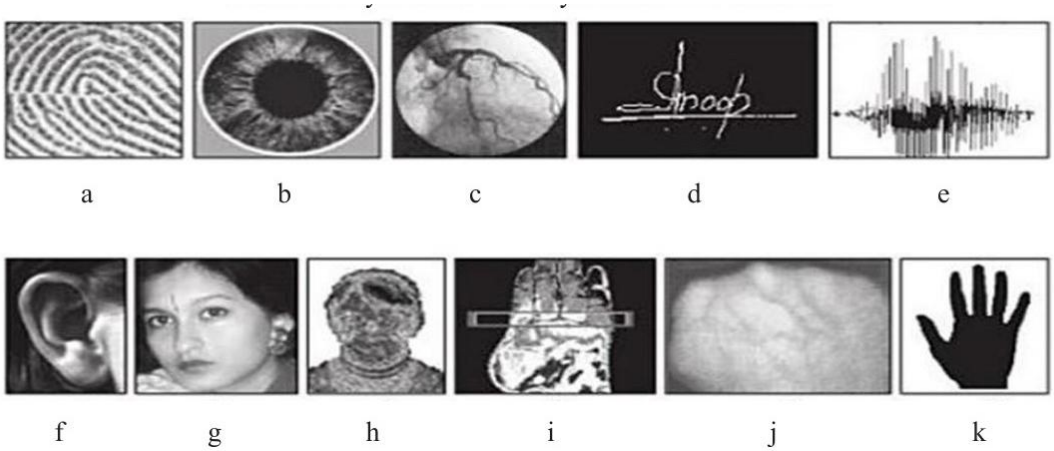
4.3.3. PAPBİL Testi

PAPBİL Programı, bireyin biyometrik verisi olan parmak izlerini uluslararası parmak izi formülasyonuna göre analiz ederek rapor sunan yerli ve milli imkanlarla geliştirilen yeni nesil bir yazılım teknolojisidir (Gögen, vd., 2023). "PAPBİL" ismi, parmak izi desenlerini oluşturan ve çıkıntı, kabarıklık anlamına gelen "papil" kelimesinin ilk hecesi olan "PAP" ile "bilmek" kelimesinin ilk hecesi olan "BİL" hecelerinin birleşiminden oluşmuştur. Bu iki hecenin birleşmesi "Papil hatlarındaki gizemi çözebilen, anlayabilen, geliştirebilen teknolojiye aktarabilen, insanlık yararına sunabilen anlamına gelen PAPBİL" ismi türemiştir (Çıngı, 2024).

4.3.3.1. Biyometri Analizi

Türkler, yetenekli çocukların belirlenmesi ve eğitilmesi için özel yöntemler geliştirmişlerdir. Günümüzden asırlar öncesi özel yetenekli bireylerin belirlenmesi için çocukların el yüz ve vücut yapıları analiz edilmiştir. Özel bir ekip tarafından ilmi sima, ilmi kıyafet ve ilmi firâseti kullanılarak seçilen çocuklar İstanbul'a getirilerek Topkapı Sarayında eğitilmiştir (Uludağ, 1996; Aktaran: Akkaya, & Özkan, 2020). Fizyolojik özelliklere göre belirlenen ve eğitilen dahi ve özel yetenekli öğrenciler yeteneklerine göre uygun kadrolarda istihtam edilmişlerdir.

Günümüzde ulusal ve uluslararası kimlik doğrulama sistemlerinin başında Biyometrik tanıma teknikleri olarak parmak izi tarama tekniği ve yüz tanıma tekniği kullanılmaktadır.



Görsel 1. İnsan Biyometrik Veri Görselleri (Derya, 2011: 11-12)

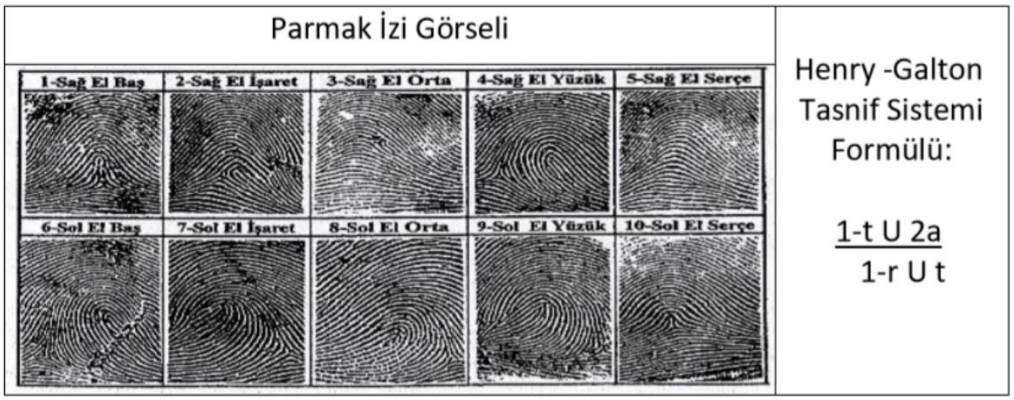
Tablo 1. Görsel 1'de Yer Alan İnsan Biyometrisine Ait Açıklamalar

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

a. Parmak İzi Tanıma Tekniği b. İris Tarama Tekniği c. Retina Tarama Tekniği d. İmza Tarama Tekniği e. Ses Tarama Tekniği	f. Kulak Tarama Tekniği g. Yüz Tarama Tekniği h. Cilt Termogramı Tarama Tekniği i. El Termogramı Tarama Tekniği j. El Damarı Tarama Tekniği k. El Geometrisi Tarama Tekniği

4.3.3.2. Parmak İzinin Yapısı ve PAPBİL Testinin Kullandığı Algoritma Temelleri

Parmak izleri genel ve özel bir yapıya sahiptir. Dünyadaki tüm insanları parmak izleri eşsiz olmasına rağmen formüllenebilir. Tıpkı kas yapısı kan grupları gibi parmak izi de doğum öncesinde oluşur ve daha sonra değişmez (Çıngı vd. 2023)



Görsel 2. Henr-Galton Tasnifine Göre İnsana Ait Parmak İzi Görselleri ve Parmak İzi Formülleri (EGM, 2005: 80)

Galton ve ekibi 1900'lü yılların başından insan parmak izine dair yaptıkları formülleri yayımlamışlardır. Bu formüller bir asırdan fazla süreyle insanları kimliklendirmek amacıyla dünyada bir çok devlet tarafından kullanılmıştır. Avrupa, Amerika ve Asya devletlerinin hemen hepsi bu sistemi kullanarak arşivler oluşturmuştur. Bu arşivler hem suçlu tespitinde kişinin gerçek kimliğini tespit etmede kullanılmıştır. Ülkemize bu sistem cumhuriyet öncesinde 1907 yılında gelmiş günümüze kadar kullanılmıştır. Böylece bir asırdan fazla süreyle farklı ülkelerde farklı ırklardan milyonlarca insanın parmak izi galton tasnifine göre formüllenerek arşivlenmiştir. Bu arşiv düzeni tüm insanları kapsayacak nitelik ve niceliğe sahip olarak dizayn edilmiştir (Çıngı, 2024)

PAPBİL Bu arşiv formülleri ile yetenekleri eşleştirme yoluna gitmiştir. Bu eşleştirmede Galton Tasnifi'nin yetersiz kaldığı durumlarda ÇINGI Açısal Ölçüm Tekniği kullanılmıştır. Çıngı Açısı parmak izlerinin daha derinlemesine incelenebilmesine imkan tanıyan, parmak izinin öz niteliklerini irdeleyebilen bir inceleme tekniğidir (Çıngı, 2022).

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

PAPBİL 2022 yılında, 2023 ve 2024 yıllarında Teknofest Projeleri ile saha testlerini tamamlamıştır. PAPBİL seçkisel gruplardan edindiği parmak izi korelasyon değerlerini seçkisiz, rast gele guruplarda tekrar test yöntemleri ile analiz etme imkanı bulmuştur. Teknofest gibi yarışma alanları PAPBİL'in saha testleri ve seçkisiz gruplara testler yapılmasına imkan oluşturan bir araştırma alanları sunmuştur. PAPBİL 2024 yılında Teknofest İnsanlık Yararına Teknoloji Sosyal İnovasyon Üniversite ve Üzeri kategorisinde Türkiye 1.lik ödülü, 2023 yılında Eğitim Teknolojileri Üniversite ve Üzeri kategorisinde Türkiye 3.lik ödülü, 2022 yılında Eğitim Teknolojileri Üniversite ve Üzeri kategorisinde Türkiye 3.lik ödülü kazanmıştır. Bu projeler incelendiğinde yetenekli örneklem gruplarından Hacettepe Kişilik Envanteri, Kuder Kişilik Testi, Çoklu Zeka Envanteri gibi ölçeklerle veriler toplandığı daha sonra bu örneklemlerin parmak izlerinin formülleri ile bu verilerin eşleştirildiği gözlemlenmektedir. PAPBİL paralel test yöntemi kullanarak geçerlilik ve güvenirlik çalışmalarını tamamlamıştır (Teknofest, 2022; 2023; 2024)

4.3.3.3. PAPBİL Testinde Süreç Aşamaları

PAPBİL Testinde bireyin parmak izleri bir takım veri analizine tabi tutulmaktadır. Bireyin parmak izleri bir parmak izi okuyucu aracılığı ile bilgisayara aktarılır. Parmak izi okuyucu bu parmak izlerini tarar ve önce Henry-Galton tasnifine göre daha sonra da Çıngı Açısal Ölçüm Tekniğine göre formüle dönüştürür. Parmak izi tamamen formüle dönüştükten sonra geri getirilemeyecek şekilde silinir ve kullanılan bu yöntemle parmak izleri asla geri getirilemez . Parmak izleri formüle dönüştürüldükten sonra bu formüllerden yola çıkılarak bir parmak izi oluşturmak da mümkün değildir. PAPBİL bu yöntemle 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunun 7. Maddesinde yer alan "kişisel verilerin işlendikten sonra verilerin anonimleştirilmesi" hükmünü de uygulamış olur. Sistem bu yönüyle KVKK'ya uygun bir yöntem kullanmaktadır.

4.3.3.3. PAPBİL Testinde Çıkan Zeka Alanları ve Yetenek Kümeleri

Zeka Alanları	Yetenek /Beceri Kümleri
1. Sosyal Zeka	Sosyal Farkındalığı Yüksek Yardımsever Sempati Yapabilir Konfora İlgisi Var Atılgan ve Uyumlu Sosyal Uyum Stratejisi Kurabilir
2. Soyut Analitik Zeka	Hızlı Adaptasyon Becerisi Soyutlama Becerisi Formül ve Kodlama Hafızası Görsel Farkındalık Becerisi Neden Sonuç Odaklı Bakış Açısı Ortama Duruma Kişiye Göre Hareket Edebilme (Nabza Göre Şerbet Verebilme)
3. Mantık Matematik Zeka	Araştırma ve Sorgulama Becerisi Rakamsal Bellek Hafızası Formülleme Becerisi

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

	Rasyonel Karar Verme Sistematik ve Katmanlı Planlama Becerisi Şüpheci ve Sorgulayıcı Zihin Yapısı
4. Anlatım Temelli Dilsel Zeka	Hızlı Dil Gelişimi Pratik Cevaplı Hızlı Zihinsel Beceri Etkili İletişim Yeteneği Dilsel Hafızası Yüksek Etkili Mizah Becerisi Algı Oluşturma Yetisi Yüksek İkna Becerisi
5. Yazım Temelli Dilsel Zeka	Şiirsel ve Mizah Yönlü Dili Kullanabilme Becerisi Yazın Yollu Üretkenlik Yazımsal İletişimde Etkililik İfadelerde Seçicilik Yazın Yollu İkna Etme Aritmetik Farkındalık Anektod ve Hikayesel Anlatım Becerisi
6. Lider Zeka	Stratejik Düşünme Becerisi Üst Düzey Sezgi Becerisi Hızlı Algılama ve İkna Becerisi Öngörü ve Analiz Edebilme Becerisi Etkileme ve Yönlendirme Becerisi Yenilikçi ve Üretken Düşünme
7. Bedensel (Sportif) Zeka	Etkili Beden Dili ve Taklit Becerisi Vücut Koordinasyonu Yüksek Duygusal Yaklaşım ve Sempatisi Becerisi Mobilizasyon (Hareketliliği) Becerisi Mizah ve Drama Becerisi
8. Analitik Temelli İçe Dönük Zeka	Kararlı ve Öz Disiplinli Benlik Farkındalığı Yüksek Titiz Özenli ve Özgün Düş Kurabilme (daydream) Becerisi Hedef Odaklı Düşünme Kuralcı ve Denetim Odaklı
9. Aritmetik Temelli İçe Dönük Zeka	Sistematik Kararlı ve Öz Disiplinli Duygusal Benliği Yüksek Özgün ve Titiz Fikir ve Proje Üretebilme Romantik, Sosyal ve Kuralcı

Zeka Alanları	Yetenek /Beceri Kümleri
10. Üç Boyutlu Bütünsel Zeka	Hızlı Kavrama (Bilişsel Öğrenme Hızı Yüksek) Organizasyon Yönetimi Becerisi Fotoğrafik ve Güçlü Hafıza Sosyal, Yardımsever ve Manipülasyon Becerisi Araştırmacı ve Şüphecilik Yönü Güçlü Bütünsel Mekan Algısı Hızlı Kavrama
11. Buluş Temelli Pratik Zeka	Hızlı Çözümler Üretebilme Becerisi

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

	Özgün Kişilik Yapısı Sosyal Lokomotif Etkisi Yüksek Kontrast (Karşıt/Zıt) Bakabilme Becerisi İleri Görüşlü Risk Yönetimi Becerisi
12. İşitsel Zeka	İşitsel Algı Ayırt Edebilme Becerisi Yüksek Rakamsal Formül Algılayabilme Becerisi Duygusal ve Sezgisel Yönü Güçlü Soyutlayabilme Becerisi
13. Üst Düzey Görsel ve İşitsel Zeka	Perspektifel Bakabilme Sosyal, Naif ve Duygusal Beceriler Ses ve Renklerde Detayı Algılayabilme Çözüm Odaklı Proje Üretebilme
14. Multidisipliner Zeka	Çok Yönlüm ve Komplike Düşünebilme Becerisi Farklı Disiplinleri Birleştirme Proje Jeneratörü ve Mucit Algısı Ekip Yönetimi ve Sorumluluk Becerisi Azimli Kararlı ve Detaycı
15. Uzamsal Analitik Zeka	Soyuttan Somuta Aktarabilme Zihin Haritaları Oluşturabilme Becerisi Sorgulama ve Geliştirici Yaklaşımla Eleştirebilme Perspektifel Projeler Üretebilme Görsel Analiz Yapabilme ve Fikir Üretebilme

PAPBİL analizleri sonrasında bireyin neye yeteneği olduğu bilgisi, literatürdeki kuramlarda yer alan zeka alanları ve sahada kullanılan testlerin ölçtüğü beceri ve yeteneklere göre sıralanmaktadır. Bu bağlamda çoklu zeka kuramı, başarılı zeka kuramı gibi zeka alanlarını ayrıştıran kuramlara ek olarak PAPBİL'in yetenek kümelerine çatı bir isim verdiği zeka alanları da mevcuttur. Bu bağlamda test yapılan bireyin verisi analiz sonrasında bu yeteneklerle ne oranda eşleştiği yapay zeka teknolojisi tarafından ortaya çıkarılmaktadır (Yılmaz, 2024).

4.5. Veri Analizi

Bu araştırmada örneklem grubun gönüllü olması, aile izinleri ile katılım sağlamasına özen gösterilmiştir. KVKK'ya uygun şekilde yürütülen bu araştırmada veriler anonimleştirilerek analiz edilmiştir. Bireylerden toplanan veriler bilgisayar programları ile analiz edilmiştir.

4.5.1. Sözel Dilsel Yolla Toplanan Veriler
4.5.1.1. İlgi Envanteri

- Test Süresinin uzun olduğu 20-30 dk
- Veri analizi (1 dk)
- Veri analizinin otomatik olduğu
- Sonuç raporunun istemli olduğu gözlemlenmiştir.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

4.5.1.2. İlgi Envanteri

- Optik formlarla manuel olarak tek tek veri analizi yapılmıştır.

4.5.1.3. PAPBİL Testi

- Test Süresinin kısa olduğu (5 dk)
- Veri analizinin hızlı olduğu
- Veri analizinin otomatik olduğu
- Sonuç raporunun otomatik olarak e-postaya geldiği

5. SONUÇLAR VE DEĞERLENDİRME

Bu araştırmada okul rehberlik servislerinin nitelikli istihdama katkısını gözlemlemek amacıyla, dijital testlerle öğrencilerin yetenekleri ve kişilik özellikleri analiz edilmeye çalışılmış ve toplanan veriler analiz edilmiştir. İlgi envanteri, Genel Yetenek Testi ve PAPBİL Testi kullanılarak toplanılan verilerin bir biriyle uyumlu olduğu gözlemlenmiştir. PAPBİL Testinin süresinin kısa olması ve detaylı sonuç raporu çıkarıyor olması alana pozitif bir katkı sunduğu şeklinde değerlendirilirken; Genel Yetenek Testinin Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde tüm okullarda kullanılıyor olması ise saha hakimiyet ve kolay ulaşım açısından öğrenciye ve rehberlik servisine ulaşılabilirlik açısından katkı sağladığı şeklinde değerlendirilmiştir.

Araştırmada PAPBİL' testinin diğer testlerden yöntem ve teknoloji olarak farklılaştığı gözlemlenmiştir. Bu kapsamda PAPBİL'in kullandığı yöntem yukarıda detaylıca aktarılmıştır. PAPBİL parmak izlerini tarayarak Henry-Galton arşiv formülleri ile yetenekleri eşleştirme yoluna giden bir yöntem kullanmaktadır. Bu eşleştirmede Galton Tasnifi'nin yetersiz kaldığı durumlarda ÇINGI Açısal Ölçüm Tekniği kullanılmaktadır. Çıngı Açısı parmak izlerinin daha derinlemesine incelenebilmesine imkan tanıyan, parmak izinin öz niteliklerini irdeleyebilen bir inceleme tekniğidir (Gögen vd., 2023; Çıngı 2024). PAPBİL parmak izini formüle dönüştüren ve öylece inceleyen bir yapay zeka teknolojisi kullanarak KVKK' uyumunu sağlamaktadır. Sözel dilsel testlerden farklı olarak bireyin performansını veya bilişsel hazır bulunuşluluğunu değil bireyin kapasitesini ölçmeyi hedefler. Bu yönüyle bireye en uygun çevresel etmenlerin hazırlanması konusunda bir yol gösterici niteliği taşır.

Bu araştırmada sözel dilsel temelli testler olan İlgi Envanteri ve Genel Yetenek Testi ile PAPBİL aynı örneklem gruba uygulanmış ve sonuçları analiz edilmiştir. Elde edilen veriler ışığında test kullanan bireylerin tercih sürecini çok hızlıca ve kontrollü bir şekilde tamamladığı gözlemlenmiştir. Tercih aşamasında bir analiz yada test yaptırmayan bireylerin ise bu süreci daha uzun sürede tamamladığı, tamamlasa bile tekrardan karmaşaya ve kararsızlığa düştüğü gözlemlenmiştir. PAPBİL uygulanan bireylerin ise tercih sürecini hızlıca tamamladığı, buna ek olarak raporların yönlendirme kabiliyetine dayanarak sosyal ve eğitsel yönden de rehberlik sağladığı gözlemlenmiştir.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

KAYNAKÇA

Akkaya, M., & Özkan, H. (2020). Enderun Mektebi'ne Öğrenci Alım Usulleri. Türk İslam Medeniyeti Akademik Araştırmalar Dergisi, 15(30), 149-170.

Atli, A. (2016). Lise Öğrencilerinin Meslek Tercihlerinin Yetenek, İlgi ve Mesleki Değerlerine Göre İncelenmesi. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 17(1), 555-573.

Bal, F., Faraji, H. ve Çallak, Y. (2018). Development and Reliability Analysis of Vocational Interest Inventory (Mesleki İlgi Envanterinin Geliştirilmesi ve Güvenilirlik Analizi). Istanbul Gelisim University Journal of Social Sciences, 5(2), 39-53.

Altıntaş, N., Şanlısoy, F., Kutlu, N., Arı, Z., Aşçı, M., Arslan, E., Candan, N., Büyükyazı, G. & Soner E. (2011). Ege Bölgesi Elit Sporcularında Dermatoglifik, Antropometrik ve Biyokimyasal Verilerinin Değerlendirilmesi. Cumhuriyet Tıp Dergisi Cumhuriyet Tıp Dergisi, 33, 285- 292.

Delice, M., Duman, A., & Özel, Ş. A. (2014). Parmak İzi Tipi İle Suç Türü Arasındaki İlişkisinin İncelenmesi. Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi, (43), 3-27.Aynı soydan 3 kuşak arasında parmak izi benzerliği (Chokiens vd.2013)

Deniz, K. Z. (2009). Mesleki Alan İlgi Envanteri (MAİ) Geliştirme Çalışması. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, V1(I), 289-310.

Doğan-Güldenoğlu, B. N. ve Deniz, K. Z. (2018). Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmen Adaylarının Mesleki İlgilerinin İncelenmesi. Kastamonu Education Journal, 26(6), 1971-1979.

Çıngı, H. İ. (2022). Kan Bağı Bulunan Aile Bireyleri Arasında Parmak İzi Benzerliğinin Araştırılması. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (40), 470-502.

Çıngı, H. İ. (2025) Bireyi Tanıma Tekniklerine Bilgisayar Tabanlı İnovatif Yaklaşım: Papbil'in Parmak İzi Analiz Programı. C. Dursun ÇİRCİ (Ed.). 100 Yılın Keşfi Papbil Bireyi Tanıma Tekniklerinde Yapay Zeka Destekli İnovatif Çözümler (2. Baskı ss.73-84).Eğitim Yayınevi.

Çıngı, H. İ., Çaldıran, S., Yılmaz, M. ve Çıngı, Ö. (2023). An İnvestigation Of The Relationship Between Fingerprints And Anaerobic Powers Of Sports Sciences Students. Sosyolojik Bağlam Dergisi, 4(2), 182-192. https://doi.org/10.14520/adyusbd.1052352.

Derya, E. (2011). Parmak İle Yüz Arasındaki İlişki Analizi. Yüksek Lisans Tezi, Ankara. Gazi Üniversitesi.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Emniyet Genel Müdürlüğü Yayınları (EGM). (2005). On Parmak İzi Tasnif Sistemi Kitabı, (Y.N.: 4. S: 80) Ankara: Kriminal Daire Başkanlığı Yayınları.

Erdem, S. (2015) Üstün Yetenekli Çocukların Eğitim Süreçlerinde Kültürel Ve Sosyal Sermaye: Ankara Bilsem Örneği. Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi.Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Gögen, R., Çıngı, H., İ., Yılmaz, M., (2023, Ekim). Bireyi Tanıma Tekniğinde Yenilikçi Bir Yaklaşım: PAPBİL Programı. 16. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde Sunulan Bildiri. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitimin Felsefi Sosyal ve Tarihi Temelleri Bölümü, Sivas.

Gökçe, S., Şeyhun, H. ve Şen, H. (2005). Temel Yetenekler Testi 9-11 El Kitabı. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi. Ankara. 2005

Karasar, N. (2005). Bilimsel Araştırma Yöntemi. 14.Basım, Ankara: Nobel Yayın.

Uludağ, S. (1996). Firaset. DİA 13 (S.116-117). Ankara: TDV Yayınları.

Sezek, F., Zorlu, Y. ve Zorlu, F. (2015). İlköğretim Bölümü Öğrencilerinin İlgi Alanlarının Tespiti ve Bu İlgileri Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi. Karaelmas Journal of Educational Sciences, 3, 13-24.

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (t.y.). Mesleki rehberlik envanterleri. Mesleki Rehberlik

Teknofest (2022). Öğrencilerin Parmak İzleri İle Çoklu Zekâ Alanları Yetenek ve Kabiliyetleri Arasındaki İlişki Durumunun Araştırılması Projesi, Eğitim Teknolojileri Yarışması. Geçmiş Yıl Raporları, Üniversite Seviyesi Proje Rapor Metni.

Teknofest (2023). Farklı Öğrenme Stilleri ve Farklı Yetenekler için Özelleştirilmiş Öğrenim Desteği: PAPBİL Mobil, Eğitim Teknolojileri Yarışması. Geçmiş Yıl Raporları, Üniversite Seviyesi Proje Rapor Metni.

Teknofest (2024). Sportif Yetenek İle Parmak İzi Arasındaki İlişki Durumunun Araştırılması Projesi: PAPBİL SPORT, İnsanlık Yararına Teknoloji Yarışması. Geçmiş Yıl Raporları, Üniversite Seviyesi Proje Rapor Metni.

Topses, G. (1997). Eğitim Psikolojisi. Ankara: Eren Yayıncılık.

Yılmaz, M.(2025). Zeka, Yetenek Ve Kişilik Testleri İle Bu Alana İnovatif Çözüm Sunan PAPBİL Yetenek Analizinin Değerlendirilmesi. C. Dursun ÇİRCİ (Ed.). 100 Yılın Keşfi Papbil Bireyi Tanıma Tekniklerinde Yapay Zeka Destekli İnovatif Çözümler (2. Baskı ss.73-84).Eğitim Yayınevi.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA VE EMPATİ DÜZEYLERİNİN AÇIK UÇLU SORULAR YOLUYLA İNCELENMESİ

Öğretmen Adayı, Buse UN
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
buseun9320@gmail.com - 0009-0002-4012-2945

Öğretmen Adayı, Hatice Nisa ÖZTÜRK
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
hanisaozturk@gmail.com - 0009-0008-3222-9404

Öğretmen Adayı, Berra Nur KARA
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
berrakra@icloud.com - 0009-0006-7531-3863

Öğretmen Adayı, Berfin BAKIR
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
berfin_ba02@icloud.com - 0009-0004-2653-1595

Öğretmen Adayı, Naile MOROĞLU
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
naaiilleee@gmail.com - 0009-0009-6253-0967

Dr. Öğretim Üyesi, Çağla ALPAYAR
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
calpayar@cumhuriyet.edu.tr - 0000-0003-3178-5560

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, orta okul öğrencilerinin empati düzeyleri ile okuduğunu anlama performansları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Ayrıca öğrencilerin açık uçlu yanıtlarında duygusal çıkarım ve destekleyici tepki verme becerilerinin ortaya çıkma düzeyinin okuduğunu anlama performansı bağlamında belirlenmesi amaçlanmaktadır. Araştırma, nicel araştırma modellerinden tarama araştırması deseninde yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu, uygun örnekleme yöntemi ile belirlenen yaklaşık 170 5. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından yazılan "Hayalimdeki Dünya" başlıklı öykü metnine dayalı yapılandırılmış yedi açık uçlu maddeden oluşan bir okuduğunu anlama testi kullanılmıştır. Test, PIRLS (Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Araştırması) sınıflamasına dayalı olarak yapılandırılan metinde açıkça ifade edilen fikri bulma, metinde açıkça ifade edilmeyen fikri bulma ve bilgi ve deneyimleri kullanma düzeylerinde ölçmeye

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

yönelik yapılandırılmış açık uçlu maddelerden oluşmaktadır. Puanlayıcı güvenirliği için eşzamanlı olarak ve soruların sırayla ele alınmasıyla gerçekleştirilen puanlamada, araştırmacıların geliştirdiği dereceli puanlama anahtarları kullanılmıştır. Verilerin analizinde öncelikle öğrenci yanıtlarının dereceli puanlama anahtarında belirtilen yanıt kodlarına dağılımlarının farklı empati düzeylerindeki bireylerde nasıl farklılık gösterdiği betimsel analizler ve ortalama karşılaştırma testleri ile incelenecektir. İkinci araştırma sorusuna yanıt olarak öğrencilerin bilişsel ve duygusal empati düzeylerindeki bireylerin PIRLS sınıflamasının dört düzeyindeki maddelerdeki performanslarının farklılık gösterip göstermediği incelenecektir. Son olarak okuduğunu anlama puanları ile bilişsel ve duygusal empati puanları arasındaki ilişkiler incelenecektir. Ayrıca öğrencilerin destekleyici tepki üretme düzeyleri, empati boyutları açısından karşılaştırılacaktır. Çalışmada, empati düzeyi yüksek öğrencilerin özellikle duygusal çıkarım yapma ve destekleyici tepki üretme gerektiren maddelerde daha başarılı olmaları beklenmektedir. Araştırmanın, okuduğunu anlama becerisinin duygusal ve sosyal boyutlarıyla birlikte değerlendirilmesine katkı sunması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okuduğunu Anlama, Empati Düzeyi, Açık Uçlu Madde, Dereceli Puanlama Anahtarı, Bilişsel Empati, Duygusal Empati

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

YAPAY ZEKA TEKNOLOJİSİ, GÖRME ENGELLİLER VE EĞİTİMDE DÖNÜŞEN İMKÂNLAR

Tarih Öğretmeni Selman Devecioğlu[1]

[1]Sivas Halk Eğitim Merkezi

deveciogluselman@gmail.com

ÖZET

Teknoloji, insan hayatını kolaylaştıran bir araç olmanın ötesine geçerek, özellikle engelli bireylerin sosyal yaşama katılımını güçlendiren önemli bir destek unsuruna dönüşmüştür. Son yıllarda hızla gelişen yapay zekâ teknolojileri ise görme engelli bireylerin eğitim, iletişim, erişilebilirlik ve bağımsız yaşam becerileri açısından yeni imkânlar sunmaktadır. Bu çalışma; yapay zekâ destekli uygulamaların görme engelli bireylerin eğitim süreçlerindeki yerini, sağladığı kolaylıkları ve beraberinde getirdiği dönüşümü ele almak amacıyla hazırlanmıştır.

Araştırmada; ekran okuyucu sistemler, sesli asistanlar, nesne tanıma uygulamaları, yapay zekâ destekli betimleme teknolojileri ve metin okuma araçlarının görme engelli bireylerin eğitim hayatındaki etkileri incelenmiştir. Özellikle ders materyallerine erişim, bağımsız araştırma yapabilme, dijital içerikleri daha hızlı kullanabilme ve bilgiye eşit ulaşım noktasında yapay zekânın önemli katkılar sunduğu görülmektedir. Bununla birlikte teknolojiye erişimde yaşanan ekonomik eşitsizlikler, dijital içeriklerin erişilebilir olmaması ve bazı uygulamaların Türkçe dil desteğindeki eksiklikleri önemli sorun alanları olarak dikkat çekmektedir.

Çalışma sonucunda, yapay zekâ teknolojilerinin doğru ve erişilebilir biçimde kullanılması hâlinde görme engelli bireylerin eğitim süreçlerinde daha bağımsız, üretken ve aktif bireyler hâline gelebildiği değerlendirilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin, akademik kurumların ve yazılım geliştiricilerin erişilebilirlik konusunda daha bilinçli hareket etmesinin eğitimde fırsat eşitliği açısından büyük önem taşıdığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapay zekânın yalnızca teknik bir gelişme değil, aynı zamanda insan onuruna yakışır bir erişim ve eğitim meselesi olduğu düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yapay Zekâ, Görme Engelliler, Erişilebilirlik, Eğitim Teknolojileri, Dijital Erişim.

ABSTRACT

Technology has evolved beyond being merely a tool that facilitates daily life and has become an important means of strengthening the participation of individuals with disabilities in social

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

life. In recent years, rapidly developing artificial intelligence technologies have provided new opportunities for visually impaired individuals in terms of education, communication, accessibility, and independent living skills. This study aims to examine the role of artificial intelligence-supported applications in the educational processes of visually impaired individuals, the conveniences they provide, and the transformation they bring about.

Within the scope of the study, the effects of screen reader systems, voice assistants, object recognition applications, artificial intelligence-supported description technologies, and text-reading tools on the educational lives of visually impaired individuals were examined. Artificial intelligence technologies offer significant contributions particularly in accessing educational materials, conducting independent research, using digital content more efficiently, and ensuring equal access to information. However, economic inequalities in access to technology, the inaccessibility of digital content, and the insufficient Turkish language support of some applications stand out as important problem areas.

As a result of the study, it has been concluded that when artificial intelligence technologies are used correctly and accessibly, visually impaired individuals can become more independent, productive, and active in educational processes. Furthermore, it has been determined that teachers, academic institutions, and software developers should act more consciously regarding accessibility in order to ensure equality of opportunity in education. Artificial intelligence is considered not only a technological development but also an issue of human dignity, accessibility, and equal education.

Keywords: Artificial Intelligence, Visually Impaired Individuals, Accessibility, Educational Technologies, Digital Access.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

FEN BİLİMLERİ ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETİM STRATEJİSİ SEÇİM SÜREÇLERİ VE UYGULAMA DENEYİMLERİ: FENOMENOLOJİK BİR ARAŞTIRMA

Yüksek Lisans Öğrencisi Ayşe Nur YILDIRIM

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi/Eğitim Fakültesi,

aysenuryldrmm6@gmail.com - ORCID ID: 0009-0006-7550-2699

Doç. Dr. Oğuzhan NACAROĞLU

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi/Eğitim Fakültesi,

oguzhannacaroglu@cumhuriyet.edu.tr - ORCID ID: 0000-0001-8516-9152

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, fen bilimleri öğretmenlerinin öğretim stratejilerine ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Nitel araştırma yönteminden fenomenoloji deseniyle yapılandırılan bu çalışmada, veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. Çalışma grubunu, İç Anadolu Bölgesi'nde görev yapan dört fen bilimleri öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcıların seçimi, maksimum çeşitlilik örnekleme ile gerçekleştirilmiştir. Veriler, öğretmenlerle yapılan yüz yüze görüşmelerle elde edilmiş ve içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öğretim stratejilerine ilişkin görüşleri altı tema etrafında toplanmıştır. Bu temalar öğretim sürecinde öğrenci katılımı, strateji seçim kriterleri, stratejilerin katkıları, stratejinin etkililiği, uygulama sürecinde karşılaşılan güçlükler ve öneriler şeklindedir. Katılımcılar, öğretim sürecinde öğrencinin aktif katılımının sağlanması gerektiğini vurgulamışlar ve strateji seçiminde öğrenme kazanımları, öğrenci özellikleri ve fiziksel koşulların belirleyici olduğunu ifade etmişlerdir. Sunuş yoluyla öğretim stratejisinin daha çok bilgi aktarımı için tercih edildiği, buluş ve araştırma-sorgulama stratejilerinin ise kalıcı öğrenme, yaratıcılık ve üst düzey düşünme becerileri açısından daha etkili bulunduğu anlaşılmıştır. Buna karşın katılımcılar tarafından zaman yetersizliği, materyal eksikliği ve kurumsal engeller gibi faktörlerin, bu stratejilerin uygulanmasını sınırladığı belirtilmiştir. Araştırma bulguları, öğretmenlerin strateji kullanım süreçlerinde pedagojik farkındalık ve esneklik kazandıklarını ortaya koymakla birlikte, bu sürecin daha etkin ve verimli hâle getirilebilmesi için hizmet içi eğitim olanaklarının artırılması, gerekli altyapı desteğinin sağlanması ve öğretmen niteliğinin geliştirilmesine yönelik düzenlemelerin yapılmasının önemine işaret etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Araştırma-sorgulama yoluyla öğretim, buluş yoluyla öğretim, fen bilimleri öğretmenleri, öğretim stratejileri, sunuş yoluyla öğretim

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

FEN VE TEKNOLOJİ KAYNAKLI SORUNLARI ÖĞRETMEK İÇİN POPÜLER BİLİM KİTABI KULLANMAK: ÖĞRETMEN ADAYLARININ GÖRÜŞLERİ

Emine TURHAL
Erciyes Üniversitesi
trhlemine@gmail.com-0000-0002-7851-3047

Çiğdem ÖZER
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi-0009-0003-5748-3509
cgdmtprkc@gmail.com-

Doç. Dr. Oktay KIZKAPAN
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
okizkapan@nevsehir.edu.tr-0000-0001-6781-9879

ÖZET

Popüler bilim kitapları, bilimsel gelişmeleri toplumsal boyutlarıyla ele alması nedeniyle potansiyel bir öğretim aracı olarak değerlendirilmektedir. Bu kapsamda Yuval Noah Harari'nin "21. yy için 21 ders" adlı eseri; yapay zekâ, biyoteknoloji, dijitalleşme ve çevresel krizler gibi konuları disiplinler arası bir bakış açısıyla ele almaktadır. Özellikle öğrencilerin bu tür materyallere yönelik algılarının, motivasyonlarının ve derse katılım düzeylerinin incelenmesi, öğretim materyallerinin etkililiğini değerlendirme açısından kritik öneme sahiptir. Bu doğrultuda çalışmanın temel problemi, söz konusu kitabın fen bilgisi öğretmenliği lisans programında seçmeli ders olarak yer alan fen ve teknoloji kaynaklı sorunlar isimli dersin içeriğiyle ne ölçüde örtüştüğünün ve öğrenme sürecine ne düzeyde katkı sağladığının öğrenci görüşleri doğrultusunda belirlenmesidir. Araştırmada nitel araştırmanın durum çalışması deseni kullanılmıştır. Çalışma grubunu, bir devlet üniversitesinde "Fen ve Teknoloji Kaynaklı Sorunlar" dersini alan altı öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Odak grubu görüşmelerinin analizi, fen bilgisi öğretmen adaylarının Fen ve Teknoloji Kaynaklı Sorunlar dersi kapsamında popüler bilim kitabını kullanma değerlendirmelerini yansıtan yedi ana kategori ortaya koymuştur. Bu kategoriler (1) bilim ve teknolojinin tarihsel gelişimi, (2) teknolojik yenilikler, (3) teknolojik gelişmelerin olumlu etkileri, (4) bilim ve teknoloji ile ilgili riskler, (5) çevresel sorunlar, (6) felaket senaryoları ve (7) kitabın pedagojik ve bilişsel etkileri olarak adlandırılmıştır. Sonuç olarak kitabın ders kapsamında etkili bir tamamlayıcı materyal olarak kullanılabileceğini göstermektedir. Kitap, öğrencilerin yalnızca bilgi edinmelerini değil, aynı zamanda eleştirel düşünme, sorgulama ve geleceğe yönelik farkındalık geliştirmelerini desteklemektedir. Bu çalışma, öğretmen eğitiminde popüler bilim kitaplarının kullanımına ilişkin literatüre katkı sağlamakta ve öğretim materyali seçiminde öğrenci görüşlerinin önemini ortaya koymaktadır.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Anahtar Kelimeler: Popüler Bilim kitapları, Fen ve Teknoloji Kaynaklı Sorunlar, Öğretmen Eğitimi, Fen Eğitimi

USING A POPULAR SCIENCE BOOK TO TEACH SCIENCE AND TECHNOLOGY-RELATED ISSUES: INSIGHT FROM PRE-SERVICE TEACHERS

Emine TURHAL
Erciyes Üniversitesi
trhlemine@gmail.com-0000-0002-7851-3047

Çiğdem ÖZER
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
cgdmtprkc@gmail.com-

Doç. Dr. Oktay KIZKAPAN
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
okizkapan@nevsehir.edu.tr-0000-0001-6781-9879

ABSTRACT

Popular science books are considered potential instructional tools because they address scientific developments along with their social dimensions. In this context, Yuval Noah Harari's *"21 Lessons for the 21st Century"* examines topics such as artificial intelligence, biotechnology, digitalization, and environmental crises from an interdisciplinary perspective. In particular, investigating students' perceptions, motivations, and levels of engagement with such materials is critically important for evaluating the effectiveness of instructional resources. Accordingly, the main problem of this study is to determine, based on student opinions, the extent to which the aforementioned book aligns with the content of the "Science and Technology-Related Issues" elective course in the undergraduate science teacher education program, and the level of its contribution to the learning process. A qualitative case study design was employed in the research. The study group consisted of six pre-service teachers enrolled in the "Science and Technology-Related Issues" course at a public university. Data were collected through a semi-structured interview form developed by the researchers. The analysis of the focus group interviews revealed seven main categories reflecting pre-service science teachers' evaluations of using the popular science book within the course. These categories were identified as (1) historical development of science and technology, (2) technological innovations, (3) positive effects of technological developments, (4) risks associated with science and technology, (5) environmental problems, (6) disaster scenarios, and (7) pedagogical and cognitive effects of the book. As a result, the findings indicate that the book can be used as an effective supplementary material within the course. It supports students not only in acquiring knowledge but also in developing critical thinking, inquiry skills, and awareness of the future. This study contributes to the literature on the use of popular science books in teacher education and highlights the importance of student perspectives in the selection of instructional materials.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Keywords: Popular science books, Science and Technology-Related Issues, Teacher education, Science education

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

YAYGIN EĞİTİM KURUMLARINDA BAĞLAMA EĞİTİMİ ÜZERİNE BİR İNCELEME: SİVAS İLİ ÖRNEĞİ[1]

Halishan YİĞİTER

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Öğrencisi

halishany@gmail.com - 0009-0004-3399-6091

Doç. Dr. Türker EROL

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi/Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü

terol@cumhuriyet.edu.tr - 0000-0001-9746-8934

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, Sivas ilinde faaliyet gösteren yaygın eğitim kurumlarındaki (Fidan Yazıcıoğlu Kültür Merkezi, Halk Eğitim Merkezi ve Gençlik Merkezi) bağlama eğitimi sürecinde karşılaşılan temel sorunları tespit etmek ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri geliştirmektir. Müzik eğitimi bireyin gelişimi için kritik bir öneme sahip olmasının yanı sıra yaygın eğitim kurumlarındaki program yapısı, öğretim süresi, öğreticinin kullandığı yöntemler ve kullanılan materyal gibi unsurlar eğitim verimliliğini etkilemektedir. Araştırmada, nicel ve nitel verilerin birlikte kullanıldığı karma araştırma yöntemi (açıklayıcı sıralı desen) benimsenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2024/2025 – 2025/2026 eğitim-öğretim yıllarında ilgili kurumlarda bağlama eğitimi alan öğrenciler ve görev yapan usta öğreticiler oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak, öğrenciler için araştırmacı tarafından geliştirilen likert tipi anket ve usta öğreticiler için Gülaçar (2021) tarafından geliştirilen Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu kullanılmıştır. Söz konusu formun kullanımı için ilgili yazardan gerekli izinler alınmıştır. Elde edilecek nicel veriler betimsel istatistik teknikleriyle, nitel veriler ise içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulguların, yaygın eğitim kurumlarındaki bağlama eğitiminin niteliği artırması ve alandaki literatüre katkı sağlaması hedeflenmiştir

Anahtar Kelimeler: Bağlama Eğitimi, Yaygın Eğitim, Müzik Eğitimi, Bağlama, Sivas.

[1] Bu bildiri, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalında hazırlanmakta olan **"Yaygın Eğitim Kurumlarında Bağlama Eğitimi Üzerine Bir İnceleme: Sivas İli Örneği"** başlıklı yüksek lisans tezindeki verilerden faydalanılarak üretilmiştir.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

İLKÖĞRETİM MATEMATİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ SAYI DOĞRUSU MODELİ İLE İLGİLİ PEDAGOJİK ALAN BİLGİLERİNİN İNCELENMESİ

Beyzanur BAHŞİ

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi,

beyzabahsi@gmail.com- ORCID: 0009-0007-5216-2668

Fatma Nur DURUKAN

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi,

fatmanurrdurukan@gmail.com -ORCID: 0009-0003-7425-2585

Doç. Dr. Mesut BÜTÜN

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi,

mbutun@cumhuriyet.edu.tr - ORCID: 0000-0001-7652-3674

ÖZET

Sayı doğrusu, matematik eğitiminde aritmetik işlemlerden kesirlere, negatif sayılardan cebire kadar geniş bir yelpazede soyut kavramları somutlaştırmak için kullanılan temel bir modeldir. Bu çalışmanın amacı, ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının sayı doğrusu modeli ile ilgili öğrenci hatalarını teşhis etme ve bu hataların giderilmesine yönelik çözüm önerileri geliştirme yeterliklerinin incelenmesidir. Durum çalışması yaklaşımının kullanıldığı bu araştırmada, çalışma grubu Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği programı son sınıfında öğrenim gören 10 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmanın verileri, öğrencilerin kavram yanılgıları temel alınarak hazırlanan dört senaryoya verilen yazılı cevaplardan elde edilmiştir. Çalışmadan elde edilen veriler içerik analizi tekniğiyle çözümlenmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının sayı doğrusu üzerindeki öğrenci hatalarını tespit edebildikleri ancak bu hataların temelindeki nedenleri açıklamakta ve öğrenci merkezli çözüm önerileri geliştirmekte zorlandıkları, bunun yerine daha anlatıma dayalı stratejiler tercih ettikleri belirlenmiştir. Bu durum, adayların pedagojik alan bilgilerinin, öğrenci düşme biçimini anlama ve buna uygun müdahale planlama konusunda desteklenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: sayı doğrusu modeli, pedagojik alan bilgisi, öğretmen adayları

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

İLKÖĞRETİM MATEMATİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ TAM SAYILARDA ÇIKARMA İŞLEMİ İLE İLGİLİ PEDAGOJİK ALAN BİLGİLERİNİN İNCELENMESİ

Fatma Nur DURUKAN

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi,

Fatmanurrdurukan@gmail.com-ORCID: 0009-0003-7425-2585

Beyzanur BAHŞİ

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi,

beyzabahsi@gmail.com- ORCID: 0009-0007-5216-2668

Doç. Dr. Mesut BÜTÜN

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi,

mbutun@cumhuriyet.edu.tr- ORCID: 0000-0001-7652-3674

ÖZET

Tam sayılarda çıkarma işlemi, öğrenilmesi ve öğretilmesinde en çok zorluk yaşanan konulardan biridir. Bu çalışmanın amacı, ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının tam sayılarda çıkarma işlemi konusunda öğrencilerin yaşadıkları zorlukları teşhis etme yeterliklerini ve bu zorlukları giderme yaklaşımlarını incelemektir. Çalışmanın amacı doğrultusunda durum çalışması modeli kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları, ilköğretim matematik öğretmenliği programındaki 4. sınıf öğrencilerinden 10 öğretmen adayıdır. Verilerin toplanmasında açık uçlu sorular içeren 3 senaryo kullanılmıştır. Bu senaryolar adaylara yazılı olarak sunulmuş ve cevaplarını yazılı olarak ifade etmeleri istenmiştir. Elde edilen bulgular, adayların yaygın kavram yanılgılarını fark edebilmekle birlikte, daha derin kavramsal hataları belirlemede zorlandıklarını ortaya çıkarmıştır. Yine adayların öğrenci zorluklarını gidermeye yönelik önerilerinde sayı doğrusu, sayma pulları, borç-alacak benzetmelerini kullandıkları, öğretim yaklaşımlarında ise "kolaylaştırıcı" rolden ziyade "açıklayıcı" rolü benimsedikleri belirlenmiştir. Çalışmada bazı adayların alan bilgisi niteliklerinin öğretim yaklaşımlarını sınırlandırdığı, bu durumun özellikle öğrencinin düşünme sürecini analiz etme, alternatif çözüm yolları geliştirme ve kavramsal öğrenmeyi destekleme açısından yetersizliklere yol açtığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: tamsayılarda çıkarma işlemi, öğretmen adayları, pedagojik alan bilgisi

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

THE BRAIN-COMPATIBLE LANGUAGE CLASSROOM: PRINCIPLES AND LESSON DESIGN FOR YOUNG LEARNERS

Nuray ÖZ

Sivas Cumhuriyet University,

nnurayozz@gmail.com- 0009-0002-4603-8293

Doç. Dr. Sibel KORKMAZGİL

Sivas Cumhuriyet University,

skorkmazgil@cumhuriyet.edu.tr - 0000-0002-6573-3390

ABSTRACT

The growing body of knowledge in neuroscience has revolutionized our understanding of how the human brain acquires language. This presentation addresses the fundamental principles of brain-based learning and their critical importance in reshaping educational paradigms. By viewing the brain as a dynamic, pattern-seeking, and meaning-making organ, educators can move away from traditional, linear instruction toward brain-compatible methodologies. Key principles—such as the inseparable link between emotions and cognition, the need for enriched and threat-free environments, and the power of multiple memory pathways—provide a vital framework for improving second language acquisition. Building on these neuroscientific insights, the session bridges theory and practice by presenting a concrete, brain-compatible lesson plan designed for teaching English as a foreign language (EFL) to children. Thematic instruction centered on real-world problem-solving serves as the core context to create meaning. The lesson integrates physical movement, multisensory input, and collaborative group work to enhance language instruction. By engaging the whole brain through authentic materials and moderate challenge with high feedback, the lesson demonstrates how educators can create an emotionally safe, high-volume input environment that is compatible with the brain's natural learning processes. Ultimately, participants will leave with practical strategies to design language classrooms that optimize neural development and promote lasting fluency.

Keywords: Brain-based Learning, EFL, Lesson Planning, Young Learners

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

BEYİN TEMELLİ DİL SINIFI: GENÇ ÖĞRENENLER İÇİN İLKELER VE DERS PLANI

Nuray ÖZ
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi,
nnurayozz@gmail.com- 0009-0002-4603-8293

Doç. Dr. Sibel KORKMAZGİL
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi,
skorkmazgil@cumhuriyet.edu.tr - 0000-0002-6573-3390

ÖZET

Nörobilim alanında gelişen bilgi birikimi, insan beyninin dili nasıl edindiğine dair anlayışımızı temelden değiştirmiştir. Bu bildiri, beyin temelli öğrenmenin temel ilkelerini ve bu ilkelerin eğitim paradigmalarının yeniden şekillendirilmesindeki kritik önemini ele almaktadır. Eğitimciler; beyni dinamik, örüntü arayan ve anlamlandıran bir organ olarak kabul ederek, geleneksel ve doğrusal öğretim yöntemlerinden beyin temelli metodolojilere geçiş yapabilirler. Duygu ve biliş arasındaki ayrılmaz bağ, zenginleştirilmiş ve kaygı unsurlarından arındırılmış ortam gereksinimi ile çoklu bellek yollarının gücü gibi temel prensipler, ikinci dil edinimini geliştirmek için hayati bir çerçeve sunmaktadır. Bu nöro bilimsel çıkarımlardan yola çıkarak hazırlanan çalışma, çocuklar için yabancı dil olarak İngilizce öğretimine yönelik somut ve beyin temelli bir ders planı sunarak kuram ve uygulama arasında köprü kurmaktadır. Anlam oluşturmak amacıyla, güncel yaşam problemlerinin çözümüne odaklanan tematik öğretim merkezi bir bağlam olarak kullanılmıştır. Ders planı; dil öğretimini pekiştirmek için fiziksel hareket, çoklu duyusal girdi ve iş birlikli grup çalışmalarını bütünleştirmektedir. Özgün materyaller ve yüksek dönüt içeren orta düzeyli zorluklar aracılığıyla tüm beyni sürece dahil eden bu ders, eğitimcilerin beynin doğal öğrenme süreçleriyle uyumlu, duygusal açıdan güvenli ve yoğun girdi sağlayan bir ortamı nasıl oluşturabileceklerini göstermektedir. Nihai olarak katılımcılar, zihinsel gelişimi destekleyen ve edinilen becerilerin kalıcılığını artıran dil sınıfları tasarlamak için pratik stratejiler edinecektir.

Anahtar Kelimeler: Beyin Temelli Öğrenme, İngilizcenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi, Ders Planı, Genç Öğrenenler

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

8. SINIF MÜZİK DERS KİTABINDA YER ALAN ŞARKILARIN DEĞERLER EĞİTİMİ BAĞLAMINDA İNCELENMESİ[1]

Gülin ALTUN DİRLİK

gulinaltun@artlover.com
0009-0009-6432-8287

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Öğrencisi

Doç.Dr. Türker EROL

terol@cumhuriyet.edu.tr
0000-0001-9746-8934

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, ortaokul 8. sınıf müzik ders kitabında yer alan şarkıların değerler eğitimi açısından içerik ve dağılım özelliklerini incelemektir. Araştırmada değer kategorileri; Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen kök değerler çerçevesinde sevgi, saygı, sorumluluk, yardımseverlik, vatanseverlik, dostluk, dayanışma ve estetik duyarlılık olarak yapılandırılmıştır. Çalışma nitel araştırma yaklaşımı kapsamında yürütülmüş, veri toplama yöntemi olarak doküman incelemesi kullanılmıştır. Araştırmanın veri setini, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan (2024) 8. sınıf müzik ders kitabında yer alan tüm şarkı sözleri oluşturmaktadır. Veriler içerik analizi tekniği ile çözümlenmiş ve tematik kodlama süreciyle değer kategorilerine göre sınıflandırılmıştır.

Araştırma bulguları, şarkı sözlerinde en sık yer verilen değerlerin sevgi ve estetik duyarlılık olduğunu, buna karşın dostluk ve dayanışma gibi değerlerin sınırlı düzeyde temsil edildiğini göstermektedir. Ayrıca bazı şarkıların birden fazla değeri eş zamanlı olarak içerdiği belirlenmiştir.

[1] Bu bildiri Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalında hazırlanmakta olan ''8. Sınıf Müzik Ders Kitabında Yer Alan Şarkıların Değerler Eğitimi Bağlamında İncelenmesi'' başlıklı yüksek lisans tezinden faydalanılarak üretilmiştir.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Elde edilen sonuçlar, müzik ders kitaplarının değerler eğitimi açısından dengeli bir içerik sunmadığını ortaya koymakta ve ders materyallerinin değer dağılımı bakımından yeniden gözden geçirilmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Müzik eğitimi, değerler eğitimi, içerik analizi, kök değerler

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

4. SINIF MATEMATİK DERSİNDE UYGULANAN STEM TEMELLİ ETKİNLİKLERİN ÖĞRENCİLERİN BİLİMSEL SÜREÇ BECERİLERİ VE MATEMATİK TUTUMLARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Etem Furkan DEMİRKAYNAK
Millî Eğitim Bakanlığı
Etemfurkandemirkaynak@gmail.com - 0009-0004-3704-7221

Özet

Günümüzde bireylerden yalnızca bilgi sahibi olmaları değil; problem çözme, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme ve üretkenlik gibi becerilere sahip olmaları beklenmektedir. Bu ihtiyacı karşılamak için eğitim alanında ortaya çıkan yaklaşımlar vardır ve güncel yaklaşımlardan biri STEM eğitimidir. Bu araştırmada, ilkokul 4. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilen STEM temelli etkinliklerin öğrencilerin bilimsel süreç becerileri ve matematik dersine yönelik tutumları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Ayrıca sınırlı imkânlara sahip eğitim ortamlarında STEM uygulamalarının uygulanabilirliğinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu yönüyle çalışmanın kuramsal çerçeveye katkı sağlayacağı ve uygulayıcılara yol göstereceği düşünülmektedir.

Araştırmada eşitlenmemiş ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Çalışma grubunu kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle seçilen 20 deney ve 20 kontrol grubu öğrencisi olmak üzere toplam 40 ilkokul 4. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Deney grubunda STEM temelli matematik etkinlikleri uygulanırken kontrol grubunda mevcut öğretim programıyla dersler ilerlemiştir. Veri toplama aracı olarak Aydoğdu ve Karakuş (2015) tarafından uyarlanan Temel Beceriler Ölçeği ile Ocak ve Dönmez (2010) tarafından geliştirilen Matematik Etkinliklerine Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır.

Verilerin analizinde SPSS (PASW 18.0) programı kullanılmış; veriler normal dağıldığından bağımlı ve bağımsız gruplar t-testi uygulanmıştır. Bulgular, deney grubunda iki ölçekte son test lehine anlamlı farklılık olduğunu göstermiştir. Kontrol grubunda ise tutum açısından anlamlı farklılık bulunmamıştır. Temel Beceri Ölçeği'nde artış olmuştur. Gruplar arası karşılaştırmada ölçeklerde deney grubu lehine anlamlı fark görülmüştür. Araştırma sonucunda STEM etkinliklerinin öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumlarını olumlu etkilediği ve becerilerini geliştirdiği belirlenmiştir. Sınırlı imkanlara sahip eğitim ortamlarında dahi anlamlı ve olumlu sonuç çıkması STEM etkinliklerinin farklı koşullarda uygulanabilirliğini kanıtlamaktadır. Gelecek araştırmalarda daha geniş bir örneklem grubu ile, daha kapsamlı konular ve derslerle, daha uzun süre planlanmış çalışmalar yapılabilir.

Anahtar Kelimeler: STEM, matematik, temel beceriler, tutum

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ TANILI ÖĞRENCİLERİN KADEMELER ARASI GEÇİŞ SÜRECİNDE REHBER ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE KARŞILAŞTIKLARI SORUNLARIN BELİRLENMESİ

Dr. Öğr. Üyesi Emine SEÇİL KARAMUKLU
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
E-posta: emine.secil58@gmail.com - ORCID ID: 0000-0002-6010-8406

Lisans Öğrencisi Ahmet ÖZDEMİR
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
E-posta Adresi: maraselliahomu31284466@gmail.com
Lisans Öğrencisi İbrahim AKSAY
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
E-posta Adresi: aksayibrahim80@gmail.com

ÖZET

Yıllar geçtikçe toplumun ve bireylerin ihtiyaçları değişmiş buna paralel olarak eğitimin amaçları da dönüşmüştür. Günümüz eğitim ortamlarında kademeler arası geçiş sürecinde öğrenme güçlüğü (ÖG) olan öğrencilerin çeşitli zorluklar yaşadığı bilinmektedir. ÖG tanılı öğrencilerin genel akademik becerilerine yönelik çeşitli araştırmalar mevcuttur. Bununla birlikte ÖG tanılı öğrencilerin kademeler arası geçiş sürecinde yaşadığı güçlüklere yönelik alanyazında oldukça sınırlı araştırmaya rastlandığı görülmüştür. Bu bağlamda bu araştırma; ÖG tanılı öğrencilerin kademeler arası geçiş sürecinde rehber öğretmen görüşlerine göre karşılaştıkları sorunların belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ile tasarlanmıştır. Araştırma kapsamında ÖG tanılı öğrencilerin yer aldığı ortaokullarda görev yapan 5 rehber öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda; ÖG olan öğrencilerin kademeler arası geçiş sürecinde akademik, sosyal ve duygusal alanlarda çeşitli güçlükler yaşadığı, bu süreçte aile ile rehber öğretmen işbirliğinin öğrencinin bireysel gelişimi açısından önemli olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme güçlüğü, Kademeler arası geçiş, Rehber öğretmen, İçerik analizi

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

1. GİRİŞ

İnsan değişken bir varlıktır ve her çağda çeşitli olaylarla değişmek, dönüşmek ve yenilenmek zorunda kalmıştır. Bu dönüşümün en önemli unsurlarından biri eğitimdir. Eğitim; bireylerin topluma sorunsuz bir şekilde katılmasını amaçlayan, çağın gerekliliklerini yerine getirebilen ve bireyleri istenilen yönde değiştirmeyi hedefleyen bir süreçtir. Yıllar geçtikçe toplumun ve bireyin ihtiyaçları değişmiş, buna paralel olarak eğitimin amaçları da dönüşmüştür. Bu durum, "eğitimde kavramsal, örgütsel ve işlevsel açıdan yeniden yapılandırmaları gerekli kılmıştır." (Dinç, Dere ve Koluman, 2014). Bu duruma kayıtsız kalmayan devlet yöneticileri, çağın gerekliliklerine uygun bireyler yetiştirmek amacıyla eğitim üzerinde çeşitli reformlar yapmıştır. Bu süreçte öğrencileri belirli standartlara göre seçme ihtiyacı ortaya çıkmış, bunun sonucunda da yerleştirme gereksinimi doğmuştur. Bu iki görevi üstlenecek sınav sistemleri de bu boşluğu doldurmuştur. Günümüzde sınav sistemleri, kademeler arası geçişte öğrenci seçmek ve yerleştirmek için kullanılmaktadır. Kademeler arası geçiş kavramı, kısaca bir eğitim basamağından diğerine öğrenci aktarımıdır (Er, Karaman ve Doğru, 2022). Ancak geçiş kavramı; "erken müdahale programlarından okul öncesine, anasınıfına, ilkokula, ortaokula, liseye, yükseköğretime, okuldan iş yaşamına ve toplumsal yaşama geçişi kapsayan uzun bir süreci ifade etmektedir" (Aktaş vd., 2020; Wolery, 1989 akt. Er, Karaman ve Doğru, 2022). Türkiye'ye bakıldığında ise sınav sistemleri, ortaöğretime ve yükseköğretim kurumlarına geçişte kullanılmaktadır. Çeşitli problemler nedeniyle sınav sistemleri ülkemizde sıklıkla değişmektedir. Çakıroğlu ve Ergene (2022)'ye göre, ortaöğretime geçiş sürecinde son 20 yılda bir istikrar sağlanamamıştır. Şahin (2014)'e göre, ortaöğretime geçişte yapılan değişikliklerin yeterince gözlemlenmeden ve sonuçları değerlendirilmeden, kısa aralıklarla uygulanması olumsuz sonuçları beraberinde getirmektedir (Çakıroğlu ve Ergene, 2022). Bu değişiklikler, öğrenci ve velilerin motivasyon kaybı yaşamalarına, geleceklerini görememelerine ve bundan dolayı endişe duymalarına yol açmıştır. Özellikle özel gereksinimli bireyler bu duruma uyum sağlama konusunda güçlük çekmektedir. Çünkü Türkiye'de geçiş planlamalarıyla ilgili belirgin yasal dayanakların bulunmaması, özel gereksinimli bireylerin geçiş dönemlerinde çeşitli zorluklar yaşamalarına, programlar arasında kopuklukların oluşmasına ve sunulan özel eğitim hizmetlerinden yeterince yararlanamamalarına neden olmaktadır (Aktaş, Yıkmış ve Kot, 2020). Bu endişelerin ortadan kaldırılması için bireyselleştirilmiş geçiş planlamaları yapılmalıdır. Bu planlamalar; öğretmen, öğrenci ve aileden oluşan bir ekip tarafından yürütülür, taraflar arasındaki bağı güçlendirir ve bireyi bir üst kademeye hazırlayan becerilerin kazanılmasını sağlar. Aynı zamanda, özel gereksinimli bireyin

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

geleceğini şekillendirmeyi ve bağımsız bir birey olmasını amaçlayan Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı'nın (BEP) yanında uygulanması gereken yönergeler arasında yer almaktadır (Aktaş, Yıkmış ve Kot, 2020).

Bu planlar hazırlanırken aile ve özellikle çocuğun kararları büyük önem taşımaktadır. Karar alma sürecinde aileyi bilinçlendirebilecek bir figürün varlığı ise elzemdir. Özel gereksinimli öğrenciler arasında öğrenme güçlüğüne sahip olan öğrenciler kademeler arası geçiş sürecinde yaşanılan problemler açısından bilhassa dikkat çekmektedir. Bu hususta rehber öğretmenlere büyük rol ve sorumluluklar düşmektedir. Batık-Kodaz (2018)'a göre, rehber öğretmenler öğrencileri bedensel, sosyal ve psikolojik yönlerden sağlıklı bireyler hâline getirmeye çalışmakta; özel gereksinimli bireylere kariyer, eğitim ve eğitim planı programlarının hazırlanmasında mentorluk etmektedir. Ayrıca rehber öğretmenlerin aileleri destekleme, kaygılarını giderme ve bilinçlendirme konusunda görev ve sorumlulukları bulunmaktadır. Rehber öğretmenlerin Türk eğitim sistemindeki önemi gün geçtikçe artmaktadır. Kademeler arası geçiş sürecinde büyük zorluklar yaşayan özel öğrenme güçlüğü tanılı bireylerin karşılaştıkları sorunların belirlenmesinde rehber öğretmen görüşlerinin önemli olduğu açıktır. Alan yazın tarandığında, özel öğrenme güçlüğü tanılı öğrencilerin kademeler arası geçiş sürecinde karşılaştıkları sorunların rehber öğretmen görüşlerine göre incelendiği kapsayıcı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmanın yapılma amacı da alan yazında yer alan söz konusu boşluğu doldurmaktır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Nitel araştırma deseninin seçilmesinin nedeni belirli bir duruma yönelik elde edilen sonuçların ortaya çıkarılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu bağlamda bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması, tek bir durum veya olayın derinlemesine detaylı ve boylamsal olarak incelendiği, toplanan verilerin sistematik olarak toplandığı, gerçek ortamlarda neler olduğuna bakıldığı yöntemdir (Best ve Kahn, 2017).

2.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu ortaokulda görev yapan rehber öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmada yer alan katılımcılar rastgele örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Araştırmanın örneklemi 3 kadın öğretmen ve 2 erkek öğretmenden oluşmaktadır. Katılımcılar

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

tamamen gönüllük esasına dayalı olarak belirlenmiştir. Araştırmada yer alan rehber öğretmenlere yönelik demografik bilgiler Çizelge 1.'de verilmiştir.

Çizelge 1. Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler

Katılımcı	Cinsiyet	Branş	Yaş	Kıdem	Mezun Olunan Bölüm	Özel eğitime ilişkin eğitim alıp/almama durumu
Ö1	Kadın	Rehber Öğr.	31	7	PDR	MEB- Öğrenme güçlüğü hizmet-içi eğitim
Ö2	Erkek	Rehber Öğr.	32	6	PDR	Alınmadı
Ö3	Erkek	Rehber Öğr.	47	24	PDR	Kaynaştırma ile ilgili
Ö4	Kadın	Rehber Öğr.	41	20	PDR	Bütünleştirme Uygulamaları hizmet-içi eğitim
Ö5	Kadın	Rehber Öğr.	31	8	PDR	Alınmadı

Çizelge 1.'de görüldüğü üzere; araştırmaya katılan rehber öğretmenlerin 3'ü kadın, 2'si ise erkektir. Katılımcıların yaş aralığı 31 ile 47 arasındadır. Katılımcıların tamamı lisans eğitimlerini Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik alanında tamamladığı görülmektedir. Özel eğitime ilişkin eğitim alıp/almama durumunda ise katılımcıların 2'sinin herhangi bir eğitim almadığı görülürken; 1 katılımcı MEB- Öğrenme güçlüğü hizmet-içi eğitim, 1 katılımcı Kaynaştırma ile ilgili ve son olarak 1 katılımcı ise Bütünleştirme Uygulamaları hizmet-içi eğitim aldığını belirtmiştir.

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veriler toplanırken 7 adet açık uçlu sorudan oluşan bir form hazırlanmıştır. Görüşme formu araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Görüşme sorularının iç geçerliliğinin sağlanması amacıyla alanda uzman iki uzmandan görüş alınmış ve görüşme sorularının anlaşılır ve yeterli durumda olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın güvenirliğinin sağlanması amacıyla Miles ve Huberman (1994)'ın Güvenirlik= Görüş Birliği/ (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) formülünden yararlanılmıştır. Yapılan bu araştırma da belirtilen formüle göre .95 oranında güvenirlik katsayısı elde edilmiştir.

2.4. Veri Toplama Süreci

Günümüz araştırmalarında görüşme tekniği sosyal bilimler araştırmalarında çok yoğun olarak tercih edilen bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmanın veri toplama sürecinde rehber öğretmenler ile, öğretmenlerin uygun oldukları zaman dilimlerinde görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme sorularına alınan cevaplarda görüşmenin seyrini

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

bozacak herhangi bir olumsuz yönlendirme yapılmamıştır. Her katılımcı öğretmen için (Ö1, Ö2, …Ö5) şeklinde kod isimler kullanılmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Araştırma sonucunda elde edilen veriler, içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. İçerik analizi ile amaçlanan, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşımın sağlanmasıdır (Çepni, 2012). Bu yorumdan hareketle, içerik analizinin bu çalışmaya uygun olduğunu ifade edebiliriz. Araştırmaya katılan katılımcıların verdikleri cevapların içerik analizi yapılmış ve frekans değerleri ifade edilmiştir. Katılımcılardan bazıları soruları cevaplandırırken aynı soru içerisinde birden fazla kategoride görüş belirtmişlerdir.

3. Bulgular

Öğrenme güçlüğü tanılı öğrencilerin kademeler arası geçiş sürecinde rehber öğretmen görüşlerine göre karşılaştıkları sorunların belirlenmesi amacıyla tasarlanan bu araştırmada toplanan verilere yönelik bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

Çizelge 2. Kademeler arası geçişte, öğrencilerin eğitsel tanısı ve bireysel ihtiyaçlarına dair bilgilerin yeni kuruma iletilmesi sürecinde karşılaşılan sorunlar

Temalar	**Kodlar**	**f**
Sorun Yaşıyorum		4
	Bireysel öğretmen çabası	2
	Veli ilgisizliği	2
	Yasal sürecin zorlukları	2
	Resmi doküman eksikliği	1
	Kademelerin genel yapısından kaynaklı sorunlar	1
Sorun Yaşamıyorum		1
	Mebbis sisteminin varlığı	1
TOPLAM		9

Not: Katılımcılar birden fazla görüş belirtmişlerdir.

Kademeler arası geçişte, öğrencilerin eğitsel tanısı ve bireysel ihtiyaçlarına dair bilgilerin yeni kuruma iletilmesi sürecinde karşılaşılan sorunlara ilişkin yöneltilen soruda katılım sağlayan rehber öğretmenlerin görüşleri; bireysel öğretmen çabası, veli ilgisizliği, yasal sürecin zorlukları, resmi doküman eksikliği ile kademelerin genel yapısından kaynaklı sorunlar yaşandığı şeklindedir. Katılımcılara ilişkin örnek ifadelere aşağıda yer verilmiştir.

"Kademe değişikliğinde her sene 4 senede bir rapor yeniliyoruz ilkokuldan sonra ortaokula geçtiğinde bunu yapman gerekiyor eğitim alması için devam etmesi için bunu yeniletmen gerekiyor deyince Veli ile biraz sıkıntı yaşıyoruz onları ihmal ediyor zaten raporumuz var hocam zaten hastanede raporu var diyor." Ö3

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

"Yeni okuluna gönderilmiyor sistemin bu olması gerekirken olmuyor genelde x öğrencisi benim okulumdan bir liseye geçtiğinde lisedeki rehber öğretmeni x öğrencisi hakkında bilgi almak için beni arıyor." Ö1

Çizelge 3. Geçiş sürecinde özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde gözlemlenen akademik sorunlar

Kodlar	**f**
Öğretmenin bireysel ilgisinin azalması	3
Adaptasyon süreci	3
Sistemsel zorluklar	3
Uyum problemleri	3
Yetersizlik hissiyatı	1
TOPLAM	13

Not: Katılımcılar birden fazla görüş belirtmişlerdir.

Geçiş sürecinde özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde gözlemlenen akademik sorunlara ilişkin yöneltilen soruda katılım sağlayan rehber öğretmenlerin görüşleri sırasıyla; öğretmenin bireysel ilgisinin azalması, adaptasyon süreci, sistemsel zorluklar, uyum problemleri ile yetersizlik hissiyatı şeklindedir. Katılımcılara ilişkin örnek ifadelere aşağıda yer verilmiştir.

"Birde davranış problemleri çok fazla oluyor mesela çünkü öğrenme yönünden sıkıntı yaşadıkları için diğer öğrencilerde de bunu yansıtmaya başlıyorlar. O yüzden çok fazla davranış problemi yaşayan öğrencilerde oluyor." Ö2

"Çünkü ilkokulda bir tane öğretmenin gözetimi altındayken öğrenci tüm her şeyle ilgilenen bir öğretmen varken ortaokulda 8-10 farklı öğretmenin derse girdiği bir şeyin içine giriyor ki özel öğrenme güçlüğü olmayan çocuklara bırakın normal çocuklarda bile bir bocalama süreci oluyor." Ö1

Çizelge 4. Geçiş sürecinde özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde gözlemlenen sosyal/duygusal sorunlar

Kodlar	**f**
İletişim eksikliği	4
Problem davranışlara yönelim	4
Özgüven eksikliği	2
Etiketlenme	2
TOPLAM	12

Not: Katılımcılar birden fazla görüş belirtmişlerdir.

Geçiş sürecinde özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde gözlemlenen sosyal/duygusal sorunlar arasında; iletişim eksikliği, problem davranışlara yönelim, özgüven eksikliği ve etiketlenmeden bahsedildiği görülmüştür. Katılımcılara ilişkin örnek ifadelere aşağıda yer verilmiştir.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

"Yani bu çok bireysel bazen işte içe dönük davranışlar gösterebiliyorlar uyum sorunları yaşıyorlar bazen dürtüsel olabiliyor benim gözlemim bu yönde ama çok bireysel." Ö4

"Kendilerini zaten öğrenemedikleri için ya da biraz zorlandıkları için diyelim öğrenememek demeyelim de biraz zorlandıkları için sınıftan biraz geride hissediyorlar ve bunlar da özgüven problemlerine neden olabiliyor." Ö1

Çizelge 5. Geçiş sürecinde branş öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü konusundaki farkındalık düzeyleri hakkındaki görüşler

Kodlar	f
Bilgi eksikliği	4
Gelişime kapalılık	4
Bireysel bakış açısı	3
Duyarsızlık	2
Zaman yetersizliği	1
TOPLAM	14

Not: Katılımcılar birden fazla görüş belirtmişlerdir.

Geçiş sürecinde branş öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü konusundaki farkındalık düzeyleri hakkındaki görüşler incelendiğinde; bilgi eksikliği, gelişime kapalılık, bireysel bakış açısı, duyarsızlık ve zaman yetersizliği üzerinde durulduğu görülmüştür. Katılımcılara ilişkin örnek ifadelere aşağıda yer verilmiştir.

"Her branş aslında özel eğitim dersini alarak geliyor aslına baktığımız zaman ama bazı öğretmenler var dediğim gibi kendini geliştirmeye açık değil olan olduğu gibi kabul ediyor ve hani şu kadar yapsam yeter mantığında o öğretmenler de özel öğrenme güçlüğü konusunda farkındalık düzeyleri yok açıkçası o öğrenci tamamen problem ne işte zaten başarısız ne yapsak bu iş ilerleme kat edilmiyor gözüyle bakıyor bir tarz öğretmenimiz de var bu öğrencilerle ben ne yapabilirim ne katabilirim nasıl bir tık ileriye götürebilirim." Ö4

"Daha farklı hayal ediyordum özel eğitimde hani daha ilerleriz diye RAM'daki çalışma öyle değildi." Ö3

"Her öğrencinin de seviyesi farklı olduğu için tanısı olmasına rağmen öğretmenleri de şaşırtan öğrenciler olabiliyor." Ö4

Çizelge 6. Ailelerin özel öğrenme güçlüğüne sahip olan çocuklarının ortaokula geçiş sürecindeki tutumları hakkındaki rehber öğretmen düşünceleri

Kodlar	**f**
İlgisiz tutum	2
Beklenti fazlalığı	2
Kaygı yüksekliği	2

Kabullenememe	2
İletişim eksikliği	1
TOPLAM	13

Not: Katılımcılar birden fazla görüş belirtmişlerdir.

Ailelerin özel öğrenme güçlüğüne sahip olan çocuklarının ortaokula geçiş sürecindeki tutumları hakkındaki rehber öğretmen düşünceleri incelendiğinde; ilgisiz tutum, beklenti fazlalığı, kaygı yüksekliği, kabullenememe ile iletişim eksikliği üzerinde durulduğu görülmüştür. Katılımcılara ilişkin örnek ifadelere aşağıda yer verilmiştir.

"İşte benim normal öğrencilere verdiğim ders çalışma planından istiyor işte şu sınava da girsin bu sınava da girsin şimdi tamam girsin de bizim öğrencimizin performansı belli değil mi potansiyeli belli bizim ondan beklentimizin de belli olması gerekiyor çocuğu çok fazla zorlamaya üzerine baskı kurmaya gerek yok bazen de bu tarz tutun yani iki uç diyeyim ben size böyle tutumlu veriler de olabiliyor." Ö2

"Eğitim düzeyinin yükselmesi farkındalığı değiştirmeyebilir. Kabullenmek en zor ve en önemlisi." Ö5

"Veliler de bence birazcık bu konuda kaygı duyuyor ortaokulda çocuğun tek başına kalacak kaybolacak yardım eden olmayacak orada daha farklı çocuklar var." Ö3

Çizelge 7. Geçiş sürecinde özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin karşılaştıkları sorunları en aza indirebilmek adına gerçekleştirilen faaliyet/uygulamalar

Kodlar	**f**
Branş öğretmenlerine hizmet-içi eğitim verilmesi	4
Denetleme mekanizmasının artırılması	2
Aile seminerleri	2
Sınıf mevcudiyetlerinin azaltılması	1
Destek Eğitim	1
TOPLAM	12

Not: Katılımcılar birden fazla görüş belirtmişlerdir.

Geçiş sürecinde özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin karşılaştıkları sorunları en aza indirebilmek adına gerçekleştirilen faaliyet/uygulamalara ilişkin yöneltilen soruda katılımcıların; branş öğretmenlerine hizmet-içi eğitim verilmesi, denetleme mekanizmasının artırılması, aile seminerleri, sınıf mevcudiyetlerinin azaltılması ile destek eğitim üzerinde durduğu görülmüştür. Katılımcılara ilişkin örnek ifadelere aşağıda yer verilmiştir.

"Kesinlikle branş öğretmenlerinin konu hakkında daha fazla eğitim görmesi gerekiyor daha fazla bilgi sahibi olmaları gerekiyor denetimlerin kesinlikle daha arttırılması gerekiyor yani burada." Ö1

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

"Öğrenciyi yine çok genel bir planları hazırlanmaya çalışılıyor bunu gördüğümüz zaman branş öğretmenliği bilgi veriyoruz hocam bu öğrencinin seviyesi bu şekilde bu böyle ona uygun olmalı şeklini tavsiye ederim de oluyor uyan arkadaşlarımız da oluyor ama uymayanlar da oluyor." Ö4

Çizelge 8. Konu ile ilgili eklenmek istenilen farklı görüş ve öneriler

Kodlar	**f**
DEO'da derse giren öğretmenlere hizmet-içi eğitim verilmesi	1
DEO'da verilen eğitim standartlarının geliştirilmesi	1
Farkındalık sahibi olmak	1
TOPLAM	3

Konu ile ilgili eklenmek istenilen farklı görüş ve öneriler sorusunda katılımcı öğretmenlerin görüşleri; DEO'da derse giren öğretmenlere hizmet-içi eğitim verilmesi, DEO'da verilen eğitim standartlarının geliştirilmesi ile farkındalık sahibi olmak şeklindedir. Katılımcılara ilişkin örnek ifadelere aşağıda yer verilmiştir.

"Destek eğitim veren öğrencilerin hatta öğretmenlerin hatta destek verecek öğretmen bence bir sertifika almalı yani her branşçı vermemeli." Ö1

"Hepimiz birer engelli adayıyız. Kabullenmek onunla yaşamak hayatın farklılıklarla güzel olduğunu fark etmek…" Ö5

3. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmada özel öğrenme güçlüğü tanılı öğrencilerin kademeler arası geçiş sürecinde karşılaştıkları sorunların rehber öğretmen görüşlerine göre incelenmesi hedeflenmiştir. Bu amaçla ortaokulda görev yapan 5 rehber öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen görüşmeler içerik analizi ile analiz edilmiştir.

Kademeler arası geçişte, öğrencilerin eğitsel tanısı ve bireysel ihtiyaçlarına dair bilgilerin yeni kuruma iletilmesi sürecinde; yasal sürecin zorlukları, resmi doküman eksikliği ile kademelerin genel yapısından kaynaklı sorunlar yaşandığına yönelik araştırma bulguları mevcuttur. Alanyazına bakıldığında konu ile ilgili olarak; Argon ve Soysal (2012)'a göre; öğrencilerde yönlendirme olmadığı durumda gelecek kaygısı artmakta ve öğrenci başarısı bu durumdan olumsuz etkilenmektedir. Bir başka ifade ile, bir eğitim sistemini oluşturan basamaklardaki bir problem sistemin bütününü olumsuz olarak etkileyebileceği öngörülmektedir (Arslan, 2004). İfadeleri bu araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Geçiş sürecinde özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde gözlemlenen sosyal/duygusal sorunlar arasında; iletişim eksikliği, problem davranışlara yönelim, özgüven eksikliği ve etiketlenmeden bahsedildiği görülmüştür. Alanyazında ise (Uluğ, 1999 akt. Tarlakazan, 2013) bu araştırmanın sonuçlarına benzer olarak eğitimsel hizmetlerin amacına ulaşmasının öğrencilerin kapasite, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda eğitim görmelerine bağlı olduğunu ifade etmiştir. Bu durumun ise rehberlik hizmetlerinin yönlendirme girişimleri ile mümkün olabileceğini vurgulamıştır. İfadeleri bu araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

Geçiş sürecinde branş öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü konusundaki farkındalık düzeyleri hakkındaki görüşleri arasında; bilgi eksikliği, gelişime kapalılık, bireysel bakış açısı, duyarsızlık ile zaman yetersizliğinin olduğu bulgulanmıştır. Benzer olarak Yıldırım-Hacıibrahimoğlu (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmada özel gereksinimli öğrencilerin derslerine giren öğretmenlerin görüşlerine dayalı bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırmada yer alan öğretmenlerin çoğunluğu, öğrencilerin yeterince bilgilendirilemediğini, öğrencilerin akademik ve sosyal beceriler alanlarında çeşitli güçlükler yaşadıklarını bulgulamıştır. Bu araştırmanın sonuçları arasında yer alan duyarsızlık ve zaman yetersizliği ifadelerini destekler nitelikte olduğunu ifade edebiliriz.

Ailelerin özel öğrenme güçlüğüne sahip olan çocuklarının ortaokula geçiş sürecindeki tutumları hakkındaki rehber öğretmen düşünceleri arasında; ilgisiz tutum, beklenti fazlalığı, kaygı yüksekliği, kabullenememe ve iletişim eksikliğinin yer aldığı görülmüştür. Coşgun-Başar (2010) özel gereksinimli bireylerin geçiş sürecindeki adaptasyon durumlarını ele alan çalışmasında özel gereksinimli bireylerin aileleri ile çalışmıştır. İlgili çalışmada ailelerin sosyal kabul konusunda zorluklar yaşadığı ve gelecek kaygısı taşıdığı bulgularına ulaşılmıştır. İlgili araştırmadan elde edilen ortak sonuçların bu araştırmayı destekler nitelikte olduğu görülmüştür.

Geçiş sürecinde özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin karşılaştıkları sorunları en aza indirebilmek adına gerçekleştirilen faaliyet/uygulamalara ilişkin olarak ise; branş öğretmenlerine hizmet-içi eğitim verilmesi, denetleme mekanizmasının artırılması, aile seminerleri, sınıf mevcudiyetlerinin azaltılması ve destek eğitimden yararlanılması gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Benzer olarak Yılmaz (2004)'ın çalışmasında öğrencilerin yetenek, ilgi, kişilik özellikleri ve diğer yetkinliklerinin göz önüne alınmadan bir sonraki eğitim kademesine yönlendirilip yerleştirilmelerinin başarısızlıklarının temel sebeplerinden biri olduğu vurgulanmıştır. İlgili araştırmaya paralel olarak gerçekleştirilen bu araştırmada da özel

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin bireysel özelliklerinin dikkate alınarak gerekli girişimlerin gerçekleştirilmesi gerektiği üzerinde durulmuştur.

Öneriler

1. MEB bünyesinde kademeler arası geçiş sürecinde özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilere oryantasyon çalışmaları gerçekleştirilebilir.

2. MEB koordinesinde kademeler arası geçiş sürecinde öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin derslerine giren branş öğretmenlerine hizmet-içi eğitimler verilebilir.

3. MEB koordinesinde kademeler arası geçiş sürecinde öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin ailelerine yönelik hizmet-içi eğitimler verilebilir.

4. İleride gerçekleştirilmesi planlanan araştırmalarda farklı yetersizlik gruplarının geçiş sürecine yönelik çalışmalar tasarlanabilir.

5. İleride gerçekleştirilmesi planlanan araştırmalarda farklı kademelerdeki özel gereksinimli öğrencilerin geçiş sürecine yönelik araştırmalar tasarlanabilir.

KAYNAKÇA

Aktaş, B., Kot, M., & Yıkmış, A. (2020). Özel Eğitimde Geçiş Planlama ve Hizmetleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 21*(1), 149-170. https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.441254

Argon, T., & Soysal, A. (2012). Seviye belirleme sınavına yönelik öğretmen ve öğrenci görüşleri. *International Journal of Human Sciences [Online] ISSN:1303-5134, 9*(2), 446-474.

Arslan, M. (2004). Eğitim sistemimizin kapanmayan yarası - Yükseköğretime geçiş. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (16)*, 37-51.

Batık, M. V., & Kodaz, A. F. (2018). Kurum deneyiminin psikolojik danışman adaylarının okul psikolojik danışmanı öz yeterlik algılarına etkisi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi. 8*(15).

Best, J. W., ve Kahn, J. V. (2017). Eğitimde araştirma yöntemleri. (M. Durmuş çelebi, Çev.),(O. Köksal, Ed.). Konya: Dizgi Ofset.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Coşgun-Başar, M. (2010). *Özel gereksinimli olan bireylerin okul hayatından iş hayatına geçiş becerilerinin anne baba görüşlerine göre belirlenmesi [Determination of the parents' perspectives on the skills of people with special needs during the transition from school to working environment]* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çakıoğlu, V., & Ergene, H. (2022). Ortaöğretime Geçiş Sistemine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi, 13,* 51-69. https://doi.org/10.21733/ibad.1099537

Çepni, S. (2012). Introduction to research and Project work. *Celepler Printing,* Trabzon, Turkey.

Dere, İ., Dinç, E., & Koluman, S. (2014). Kademeler arası geçiş uygulamalarına yönelik görüşler ve deneyimler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 17,* 397-423. https://doi.org/10.14520/adyusbd.761

Konuk-Er, R., Karaman, E., & Yıldırım Doğru, S. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin geçiş sürecini değerlendirmesi: Risk grubunda yer alan çocuklar açısından. *Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Dergisi, 5*(2), 153-170. https://doi.org/10.26677/TR1010.2022.926

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis. Thousand Oaks, CA: Sage.

Tarlakazan, B. (2013, Eylül). Osmanlı'dan günümüze mesleki teknik eğitimin tarihsel gelişimi ve günümüz mesleki teknik eğitimine yönelik öneriler. 2(2), 71-78. *Mesleki Bilimler Dergisi* ISSN:2146-7420.

Uluğ, F. (1999). *Eğitimde grup süreçleri*. Ankara: TODAİE Yayınları.

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

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (9.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım-Hacıibrahimoğlu, B. (2013). *Özel gereksinimli öğrencilerin ilköğretime geçişte yaşadıkları güçlüklerin belirlenmesi [Determination the difficulties of the students with special needs by teachers as transition to elementary school]* (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

ÇOCUKLARIN KEKEMELİĞİ İÇİN BİLGİ KAYNAĞI OLARAK CHATGPT: EBEVEYN GÖRÜŞLERİ ÜZERİNE BİR ANKET ÇALIŞMASI

Uzm. Dkt. Burcu SARIGÜZEL
Özel Sağlık Meslek Hizmet Birimi
sariguzelburcu50@gmail.com / 0009-0007-9713-0010

Dr. Öğr. Üyesi Agit ŞİMŞEK
İnönü Üniversitesi
agit.simsek@inonu.edu.tr / 0000-0003-1572-1188

ÖZET

Amaç: Kekemelik, konuşma akıcılığının istemsiz tekrar, uzatma ve blokajlarla bozulduğu nörogelişimsel bir bozukluktur. Kekemelik yaşayan çocuğa sahip ebeveynlerin ChatGPT'yi bir bilgi kaynağı olarak kullanım alışkanlıklarını, algılarını ve bu konudaki görüşlerini değerlendiren çalışma literatürde sınırlı ele alınmış bu noktaya yeni bir katkı sunmayı amaçlamaktadır.

Yöntem: Kesitsel tipteki bu çalışmada, kekemelik yaşayan çocuğa sahip 42 ebeveynin katılımıyla sosyodemografik durum, çocuk ve kekemelik ile ilgili bilgiler, ChatGPT kullanım alışkanlıkları ve ChatGPT'nin değerlendirilmesi konularını içeren çevrim içi anket uygulanmıştır. Verilerin analizinde tanımlayıcı istatistikler, ki-kare testi ve Mann-Whitney U testi kullanılmıştır.

Bulgular: Katılımcıların %61.9'u ChatGPT'yi duyduğunu ancak %66.7'si bu uygulamayı hiç kullanmadığını belirtmiştir. Kekemelik hakkında bilgi almak için ChatGPT kullandığını söyleyenlerin oranı sadece %23.8'dir. ChatGPT kullanıcıları arasında en sık sorulan sorular "kekemelik hakkında genel bilgi" (%80) ve "evde yapılabilecek egzersizler" (%60) olmuştur. Katılımcıların %80'i ChatGPT'nin sağlık bilgisi konusunda dil ve konuşma terapistinin yerini tutamayacağını düşünmektedir. Ebeveynlerin eğitim düzeyi ile ChatGPT kullanımı arasında anlamlı ilişki bulunmuştur ($p<0.05$).

Sonuç: Ebeveynler ChatGPT'yi kekemelik hakkında bilgi edinmek için sınırlı düzeyde kullanmakta olup, yapay zekâ araçlarının uzman değerlendirmesi olmadan tek başına güvenilir bir kaynak olarak görülmemesi gerektiği vurgulanmaktadır. ChatGPT, destekleyici bir araç olarak değerlendirilmeli ve alınan bilgiler mutlaka uzmanlarla doğrulanmalıdır. Çalışmanın son kısmında, elde edilen bulgulardan hareketle ebeveynler, klinisyenler, araştırmacılar, politika yapıcılar ve eğitim kurumları için birtakım önerilerde bulunulmuştur.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Anahtar Kelimeler: Kekemelik, yapay zekâ, ChatGPT, ebeveyn görüşleri, dil ve konuşma terapisi

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

OKUMAYI ALIŞKANLIĞA DÖNÜŞTÜRMEK: ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK ARAŞTIRMALARIN SİSTEMATİK DERLEMESİ

Ayşegül KAYA

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü

aysegulkaya285@gmail.com - ORCID ID: 0009-0003-0426-5516

Prof. Dr. İzzet ŞEREF

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi/Eğitim Fakültesi

izzetseref@cumhuriyet.edu.tr - ORCID ID: 0000-0002-2379-1373

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinde okuma alışkanlığı konulu makalelerin öneri bölümlerinin sistematik olarak incelenmesidir. Okuma alışkanlığı, bireyin akademik başarısı ve yaşam boyu öğrenme becerileri açısından kritik bir öneme sahiptir. Bu nedenle, alan yazınında yer alan araştırmaların önerilerinin bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirilmesi önem taşımaktadır. Araştırma, sistematik derleme yöntemiyle yürütülmüştür. Bu kapsamda belirlenen "okuma alışkanlığı" ve "ortaokul" anahtar sözcükleri doğrultusunda Google Akademik' te taramalar yapılmıştır. Ulaşılan makaleler öncelikle 2024-2026 yılları arasında sınırlandırılmış ve TR Dizin' de indekslenme durumlarına göre ayıklanmıştır. Belirlenen yıl aralığında yer alan ve dâhil etme ölçütlerine uygun olan 15 makale araştırma kapsamına alınmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile incelenerek tema, kategoriler ve kod olarak sınıflandırılmıştır. Bulgular ortaokul öğrencilerinde okuma alışkanlığını geliştirmeye yönelik çalışmaların genellikle öğretmen yönlendirmesi, veli bilinçlendirme, rol model olma, kitap okumayı destekleme, etkinlikler düzenleme, dijital okuma ortamları, okul temelli uygulamalar, kütüphaneleri güçlendirme temelli uygulamalar üzerinde yoğunlaştığını göstermektedir. Ayrıca, sürdürülebilir okuma alışkanlığı kazandırmada süreklilik içeren uygulamaların ve öğrenci merkezli etkinliklerin etkili olduğu görülmüştür. Sonuç olarak, okuma alışkanlığının kazandırılmasına yönelik makalelerin önerilerinin bütüncül biçimde ele alınmasının, uygulayıcılara ve araştırmacılara önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda, gelecekte yapılacak araştırmalarda farklı değişkenlerin birlikte ele alınması, farklı etkinliklere yer verilmesi ve uzun süreli uygulamaların etkisinin incelenmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okuma alışkanlığı, ortaokul öğrencileri, sistematik derleme.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

MAKİNG READİNG A HABİT: A SYSTEMATİC REVİEW OF STUDİES ON MİDDLE SCHOOL STUDENTS

ABSTRACT

The purpose of this study is to systematically examine the recommendations sections of articles on reading habits among middle school students. Reading habits are of critical importance in terms of an individual's academic success and lifelong learning skills. Therefore, it is important to evaluate the recommendations of studies in the literature from a holistic perspective. The study was conducted using a systematic review method. Within this scope, searches were conducted on Google Scholar using the identified keywords "reading habits" and "middle school." The retrieved articles were first limited to the years 2024–2026 and filtered based on their indexing status in the TR Index. Fifteen articles published within the specified timeframe and meeting the inclusion criteria were included in the study. The obtained data were analyzed using content analysis and classified into themes, categories, and codes. The findings indicate that studies aimed at developing reading habits among middle school students generally focus on teacher guidance, parent awareness, serving as role models, supporting book reading, organizing activities, digital reading environments, school-based practices, and library-strengthening initiatives. Additionally, it was observed that initiatives incorporating continuity and student-centered activities are effective in fostering sustainable reading habits. In conclusion, it is believed that a comprehensive approach to the recommendations in articles aimed at fostering reading habits will provide significant contributions to practitioners and researchers. In this regard, it is recommended that future research consider various variables together, incorporate different activities, and examine the effects of long-term interventions.

Keywords: Reading habits, middle school students, systematic review.

1. GİRİŞ

Okumak bireyin eğitim-öğretim sürecine başlamasıyla birlikte öğrendiği bir beceridir. Anne karnında başlayan dinleme becerisi sonrası dünyaya gelen birey aile ve çevre etkisiyle konuşma becerisiyle tanışır. Normal şartlarda örgün bir eğitim almadan bu sayede konuşma becerisini kazanır. Ancak okuma becerisi böyle değildir ve belirlenen sarmal yapı ile çocuğa öğretilir. "Okumak" kelimesinin tanımı Türk Dil Kurumuna (TDK, 2026) göre "Bir metni sadece harf ve işaretlere bakıp anlamak veya metni seslendirmek." şeklinde açıklanmaktadır.

Okumak, herhangi bir konuda bilgi edinmek, estetik ve sanat duygularını harekete geçirmek, ya da vakit geçirmek için yapılan uğraşın genel adıdır. Bu özelliğinden dolayı içimizdeki gizli kapıları açarak bize yol gösteren ve ruhumuzu tedavi eden bir yöntem olarak da tanımlanabilir. Bunların içinde bilgi edinmek, okumakla elde edilen en önemli sonuçtur. Bu yüzden okumak, araştıran, sorgulayan insan için temel bir gereksinim olarak kabul edilebilir (Aktaş ve Gündüz, 2024).

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Bireyin var olan yeni bilgilerden haberdar olmasına da katkı sağlaması açısından da önemli olan bir beceridir.

Okuma işlemi de gözlerin ve ses organlarının çeşitli hareketleri ve zihnin yazılı sembolleri anlamasıyla oluşur. Okuma yoluyla, yazar ve okuyucu arasında bir bağ kurulur ve yazarın iletmek istediği mesajın ne olduğunu anlaması istenir. Her sözcüğün zihnimizde kendi biçimiyle ilgili görsel bir imgesi vardır. Göz, sözcüğü görür görmez, bu imge ile tanır. Sözcüğün zihinde bir de devimsel imgesi vardır. Zihin ve öğeler bunu sözcüğü söyleyerek kazanmışlardır. Gördüğümüzle, söyleyebildiğimiz arasındaki ayrıma, göz-ses genişliği denir. Göz-ses genişliği için gördüğümüz yerin anlamına göre seslendiririz. (Demirel, 1999)

Okuma öncelikle bir düşünme sürecidir, ayrıca bunun fiziksel yönü vardır. Gözler, kelimeleri okur, onları sinyallere çevirerek beyne iletir. Okurken gözün bu fiziksel hareketlerinin nasıl işlediğinin bilinmesi, okurun okuma hızı ve kavrama ile ilgili alışkanlıklarını tanıyıp gelişmesine yardımcı olacaktır. (Karatay, 2014)

Okuma alışkanlığına bakıldığında bireyi sürekli olarak bilişsel (akademik yeterlilik, sistemli düşünme vs.) ve duyuşsal (iletişim kurma, hoşgörü, güzellik vs.) yönlerden geliştirir. Bireyin yaşadığı topluma yararlı olmasına, üretim sürecine ve ekonomiye etkin katılmasına olanaklar sağlar. O halde okuma alışkanlığı yalnızca birey için değil, toplumsal hayatın işleyişi ve gelişimi için de önemlidir. (Karatay, 2014) Okuma alışkanlığının çocuk için bireysel yararlarını Aksaçlıoğlu ve Yılmaz (2007) şu şekilde sıralamıştır:

• Zihinsel gelişimine doğrudan katkı sağlar

• Anadilini doğru ve yeterli bir şekilde kullanmasını sağlar

• Kelime dağarcığının zenginleşmesine yardımcı olur

• Sağlıklı ve güçlü bir kişilik geliştirmesinde katkıda bulunur

• İletişim becerisinin güçlenmesine yardım eder

• Eğitim ve öğretimdeki başarısını artırır

Öğrencilerin anlayarak okuma yeterliğine ulaşmaları için ilkokul birinci sınıfta okuma mekanizması oluştuktan sonra doğru, anlayarak, anlamlandırıp yeni anlamlar kurarak okuma yapabilmelerinin çalışmalarına özen gösterilmesi önemlidir. Öğretmenlerin özellikle ilkokul ve ortaokulun ilk yıllarında örnek okuma çalışmasıyla öğrencilere model olması, yol göstermesi ve bu konuda öğrencilerin okumalarını geliştirecek teknikleri uygulamasının eğitsel değeri yüksektir. (Göçer, 2018)

1.1. Araştırmanın Önemi

Araştırmacılar tarafından üretilen bilimsel yayınlar güncel bilgi birikimini sağlamaktadır. Bu bilgi birikimlerinden daha detaylı olarak faydalanmak için birçok inceleme yapılmaktadır. Bu çalışmada da belirlenmiş olan makalelerin öneri bölümleri okuma alışkanlığı kapsamında incelenmiştir. Bu sayede araştırmacılara, gelecekte yapılacak olan çalışmalara, öğretmenlere ve

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

ailelere fikir sunulmuş olacaktır. Ayrıca elde edilen bulgular ışığında uygulayıcılar önerilerden faydalanabilecektir. Yapılan çalışma bu özelliğiyle önem arz etmektedir.

1.2. Araştırma Amacı ve Problemi

Bu çalışmada ilgili literatürde bulunan ve TR Dizin' de indekslenen makalelerin önerilerinden hareketle ortaokul öğrencilerine okuma alışkanlığının nasıl edindirileceği, belirlenen ölçütlere uyan makaleler incelenerek ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1) Ortaokul öğrencilerine okuma alışkanlığı kazandırma konulu 2024-2026 yılları arasında yayınlanan TR Dizin indeksli makalelerin önerilerinin eğilimi nasıldır?
2) Bu yayınların yıllara, anahtar kelimelerine, araştırma sorularına, örneklem gruplarına, çalışma desenlerine göre dağılımı nasıldır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Deseni

Bu çalışmada Nitel araştırma kapsamında Sistematik Derleme yapılmıştır.

Sistematik derleme, klinik bir soruya yanıt ya da probleme çözüm oluşturmak için, o alanda yayınlanmış tüm çalışmaların kapsamlı bir biçimde taranarak, çeşitli dâhil etme ve dışlama kriterleri kullanarak ve araştırmaların kalitesi değerlendirilerek hangi çalışmaların derlemeye alınacağının belirlenmesi, derlemeye dâhil edilen araştırmalarda yer alan bulguların sentez edilmesidir (Burns ve Grove, 2007; Centre for Reviews and Dissemination [CRD], 2008; Higgins ve Green, 2011, akt. Karaçam, 2013).

Sistematik derleme araştırmaları ikincil araştırmalar (Gough, Oliver ve Thomas, 2012, s. 4, akt. Yılmaz, 2021) olarak kabul edilmelerine rağmen herhangi bir birincil araştırma gibi belirli bir yönteme sahiptirler. Bu yöntemde "tarama stratejileri, dâhil etme ölçütleri, kalite değerlendirme ve sentezleme" öne çıkan bazı özelliklerdir (Gough ve Thomas, 2016, s. 85, akt. Yılmaz, 2021). Yapılan bu çalışmada da öncelikle araştırmanın problemi belirlenmiştir. Araştırma problemi kapsamında dahil etme ve dışarıda bırakma ölçütleri açıkça ortaya konmuştur. Ölçütler sonucunda ulaşılan tüm çalışmalar incelenmiş olup ulaşılmayan yayınlardan da tam metinler talep edilmiştir. Belirlenen tüm ölçütler titiz bir şekilde ele alınarak yayın yanlılığı ortadan kaldırılmıştır. Veri toplama süreci şeffaf bir şekilde açıklanarak herhangi bir beis oluşmasının önüne geçilmiştir. Ölçütler kapsamında belirli bir araştırma sorusu incelendiği için sistematik derleme çalışması yapılması gerekli görülmüştür. Çalışmada seçkisiz olmayan örneklem kullanılarak amaçsal örnekleme kapsamında da ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. "Bu örnekleme yöntemindeki temel anlayış önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılma kapsamında olmasıdır. Burada sözü edilen ölçüt veya ölçütler araştırmacı

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

tarafından oluşturulabilir veya daha önceden hazırlanan bir ölçüt listesi kullanabilir.” (Yıldırım, Şimşek, 2016). Bu araştırmada da ölçütler araştırmacılar tarafından belirlenerek uygulanmıştır.

2.2. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmaya 2024-2026 yılları arasında yayınlanmış olan makaleler dahil edilmiştir. Çalışmalar Google Akademik üzerinden taratılmıştır. Anahtar kelimeler “okuma alışkanlığı” and “ortaokul” olarak belirlenerek bu şekilde tarama yapılmıştır. 2024-2026 yılları arasında toplam 642 çalışma bulunmuştur. Yüksek Lisans ve Doktora tezleri, kitap bölümleri çalışma kapsamına alınmamıştır. İlkokul, lise ve öğretmen adaylarını kapsayan çalışmalar da kapsama dahil edilmemiştir. Geriye kalan tüm çalışmalar incelenerek öneri bölümlerine bakılmıştır, okuma alışkanlığını geliştirmeye dair önerisi bulunan çalışmalar araştırmaya dahil edilmiştir. Bu adıma toplam 33 çalışmaya ulaşılmıştır. Ardından çalışmalar TR Dizin indeksinde taratılmıştır. Bu tarama sonucu 15 çalışmanın dizinde indekslendiği görülmüştür. 2024 yılında yayınlanan 5 makale, 2025 yılında yayınlanan 10 makale incelenmiştir. Araştırmaya 2026 yılı dahil edilmesine rağmen belirlenen ölçütlere uyan Nisan 2026 tarihine kadar yayınlanan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Araştırmaya dahil edilen çalışmaların betimsel özellikleri tablolar halinde verilmiştir.

Çizelge 1: Araştırmaya Dahil Edilen Çalışmalar

Kod	Yazar ve Yıl	Başlık	Dergi
A1	Akpınar, Güven, Yiğit (2024)	Öğrencilerinin Günlük Tutma Alışkanlıkları ile Yazmaya Karşı Tutum ve Yazma Kaygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	Milli Eğitim Dergisi
A2	Çelik, Karaman (2025)	Ortaokul Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Dijital ve Basılı Okumaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi	Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi
A3	Çevik, Demir (2025)	Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Öz-Yeterlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi	Türk Eğitim Bilimleri Dergisi
A4	Çolaklar, Kaya (2025)	Bartın İl Halk Kütüphanesi Çocuk Bölümü Ödünç Verme İstatistiklerinin Değerlendirilmesi: Okuma Alışkanlığı ve Okuma Kültürüne Etkisi	Türk Kütüphaneciliği Dergisi
A5	Döner, Demir (2024)	Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Okuma Becerileri Arasındaki İlişki	Milli Eğitim Dergisi

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

A6	Döner, Demir (2024)	Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Okuma Becerileri Arasındaki İlişkiye Yönelik Görüşleri	Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi
A7	Güneş, Durualp, Durualp (2024)	Ankara'da Yaşayan Ortaokul Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıklarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi	Türk Kütüphaneciliği Dergisi
A8	Kana, Yavşan (2025)	Ortaokul Öğrencilerinin Kitap Okuma Motivasyonlarının Sosyo-Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi	Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi
A9	İşnel, Karadağ, Benzer (2024)	Ortaokul Öğrencilerinin Kitap Edinme Eğilimleri	Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi
A10	Koparan (2025)	Ailenin Okuma Kültürü Oluşturma Yeterliliği ve Çocukların Okuma Tutumu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi
A11	Kurnaz, Çelikkıran (2025)	Okuma Becerisi Açısından 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Öğretmen Görüşleriyle Değerlendirilmesi.	Milli Eğitim Dergisi
A12	Musuloğlu, Sezgin (2025)	Ortaokul Öğrencilerinin Edebi Eser Kahramanlarını Rol Model Alma Eğilimlerinin Öz Şefkat ve Sosyal Sorumluluk Üzerine Etkisi	Dokuz Eylül Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi
A13	Özçelik, Özçakmak (2025)	Plickers ile 7. Sınıf Öğrencilerine Atasözü ve Deyim Öğretimi	Ana Dili Eğitimi Dergisi
A14	Savran, Akaroğlu (2025)	11- 13 yaş grubu öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarının duygu düzenleme becerilerine etkisi	Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

A15	Yıldız, Şeref (2025)	Ortaokul Öğrencilerinin Kitap, Kütüphane ve Okumaya Yönelik Algıları: Bir Metafor Analizi Araştırması	Türk Kütüphaneciliği Dergisi

Araştırmaya dahil edilen 15 çalışmanın yıllara göre dağılımı aşağıdaki grafikte gösterilmiştir:



Grafik 1: Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımı

Grafik 1'de görüldüğü üzere 2024 yılında yayınlana 1 makale, 2025 yılında yayınlanan 10 makale bu çalışma kapsamında incelenmiştir. 2026 yılı taramaya dahil edilmesine rağmen belirlenen ölçütler doğrultusunda bu çalışmanın kapsamına uyan herhangi bir makalenin yayınlanmadığı görülmektedir.

Çizelge 2: Araştırmaya Dahil Edilen Çalışmaların Desenleri

Desen	Alt Desen	Frekans
Nicel	Tarama	5
	İlişkisel Tarama	5
	Betimsel	4
Nitel	Olgu Bilim	3
	Durum Çalışması	1

Araştırma kapsamında incelenen çalışmaların daha çok nicel desen ile incelendiği görülmektedir. En yüksek frekansa tarama ve ilişkisel tarama çalışmaları sahiptir. Ardından betimsel desen gelmektedir. Nitel araştırmaların ise sayıca daha az olduğu görülmektedir. Olgu

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

bilim üç, durum çalışması bir kez kullanılmıştır. Bazı çalışmalarda iki alt desenin birlikte kullanıldığı ifade edilmiştir. Kullanılan tüm alt desenlere tabloda yer verilmiştir.

Çizelge 3: Örneklem Grubu

Örneklem Grubu	Frekans
Ortaokul öğrencileri	13
Türkçe öğretmenleri	1
Ebeveyn	1
Kütüphane kullanıcıları	1
Doküman (Kütüphane ödünç kitap alma verisi)	1

İncelenen çalışmalardan 13 tanesinde ortaokul öğrencileri çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Türkçe öğretmenleri. Ebeveynler, kütüphane kullanıcıları ise 1 kez çalışma grubu olarak ele alınmıştır. Doküman olarak ise belirlene kütüphanenin kitap ödünç alma istatistik verileri incelenmiştir.

Çizelge 4: Örnekleme Yöntemleri

Yöntemler			Frekans
Seçkisiz Örneklem	Basit Seçkisiz		4
	Uygun		5
Seçkisiz Olmayan Örneklem	Amaçsal	Maksimum	2
		Tabakalı	1
		Tipik	1
		Ölçüt	1

Çalışmaların örneklem seçim yöntemlerinde daha çok seçkisiz olmayan örneklemler tercih edilmiştir. Seçkisiz örneklemde yalnızca basit seçkisiz örneklem 4 defa kullanılırken seçkisiz olmayan örneklem toplam 10 kez kullanılmıştır. Bu kapsamda uygun örneklem 5, maksimim örneklem 2, tabakalı, tipik ve ölçüt örneklem ise 1 defa kullanılmıştır.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Çizelge 5: Veri Toplama Araçları

Araç	Frekans	Araç	Frekans
Ölçek	9	Anket	1
Form	4	Doküman	1
Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	4	Yapılandırılmamış Görüşme Formu	1
Test	2	Görüşme	1

İncelenen çalışmalarda veri toplama aracı olarak en çok ölçek kullanıldığı görülmektedir. Ardından farklı çeşitleriyle kullanılan form gelmektedir. Kişisel Bilgi Formu, Metafor Belirleme Formu, Genel Bilgi Formu çalışmalarda kullanılan formlara örnektir. Yarı yapılandırmış görüşme formu da 4 kez kullanılırken yapılandırılmış görüşme formu 1 kez kullanılmıştır. Çalışmaların 2 tanesinde test kullanılırken anket, doküman, görüşme ise bir kez kullanılmıştır.

3. BULGULAR

3.1. Çalışmalarda Bulunan Anahtar Kelimeler



İncelenen araştırmaların anahtar kelimelerine yönelik bir analiz yapılarak birden fazla frekansı bulunan kelimeler kelime bulutu ile görselleştirilmiştir.

Resim 1: Anahtar Kelimelerin Analizi

Çizelge 6:

Kelime	Frekans	Kelime	Frekans
Okuma alışkanlığı	4	Halk kütüphanesi	1
Okuma becerisi	4	Çocuk kütüphanesi	1
Ortaokul öğrencileri	4	Çocuk	1
Türkçe eğitimi öğretimi	3	Çocuk edebiyatı	1
Okuma tutumu/motivasyonu	3	Öğrenci görüşü	1
Okuma	2	Öz-yeterlik	1
Kitap	2	Öz-Şefkat	1

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Kitap okuma	2	Rol model	1
Eleştirel düşünme eğilimleri	2	Sosyal sorumluluk	1
Atasözü/deyim öğretimi	2	Duygu düzenleme	1
Öğrenci	1	Ön ergenlik	1
Okuma kültürü	1	Dijital oyunlar	1
Yazma kaygısı	1	Dijital okuma	1
Türkçe ders kitabı	1	PISA	1
Türkiye yüzyılı maarif model	1	CIPP modeli	1
Türkçe dersi öğretim programı	1	Web 2.0 araçları	1
Program değerlendirme	1	Basılı kaynaklar	1
Kitap eğilimi	1	Eğitimde teknoloji	1
Kitap edinimi	1	Plickers	1
Kitap edinme etkinlikleri	1	Metafor	1
Eleştirel okuma	1	Nitel araştırıma	1
Günlük tutma	1	Aileler	1
Yazmaya karşı tutum	1	Kütüphane	1

Çalışmaların anahtar kelimeleri incelendiğinde “Okuma alışkanlığı, Okuma becerisi, Ortaokul öğrencileri” anahtar kelimelerinin en yüksek frekansa sahip olduğu görülmektedir, her kelime 4 defa tekrar etmiştir. Ardından “Türkçe eğitimi/öğretimi, Okuma tutumu/motivasyonu” kelimelerinin çalışmalarda 3 kez tekrar ettiği bulgulanmıştır. “Okuma, Kitap, Kitap okuma, Eleştirel düşünme eğilimleri, Atasözü/deyim öğretimi” anahtar kelimeleri ise çalışmalarda 2 kez tekrar etmiştir. Geriye kalan 36 kelimenin de çalışmalarda sadece bir defa anahtar kelime olarak geçtiği bulgulanmıştır. Bu durum okuma alışkanlığı önerilerinde bulunan ve bu çalışma kapsamında incelenen makalelerin dağınık bir anahtar kelime çerçevesine sahip olduğunu göstermektir.

3.2. Çalışmaların Okuma Alışkanlığı Önerileri

İncelenen çalışmaların öneriler bölümlerinden elde edilen okuma alışkanlığı oluşturmaya dair sunulan önerilerin tema, kategori ve kod başlıkları kapsamında incelenmesi sonucu aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:

Çizelge 7: Çalışmaların okuma alışkanlığını artırmaya yönelik önerileri

Tema	Kategori	Kod
		Öğrencileri dijital kitap, çevrim içi okuma, okuma uygulamalarına yönlendirme (A2, A7, A15)
		Aile/veli bilinçlendirme (A5, A10, A14)
		Rol model olma (A7, A15)
		Kitap okumayı destekleme (A7, A15)
		Kitap okuma alışkanlığı kazandırma (A1, A13)

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Okuma Alışkanlığı Öneriler	Öğretmen	Kitap okuma alışkanlığını artırma (A1, A13)
		Öğrenci düzeyine göre kitap seçme (A1, A9)
		Öğrenci için okuma hedefleri koyma (A7, A14)
		Kütüphane kullanımına yönlendirme (A7, A15)
		İyi uygulama paylaşımı için öğretmen grupları oluşturma (A11)
		Yazar söyleşileri düzenleme (A9)
		Öğrenciler farklı türlerle tanıştırma (A7)
		Süreç başında öğrencilerin okuma tutumu düzeyini belirleme (A15)
		Farklı branştaki öğretmenlerle iş birliği yapma(A9)
		Kitaba ulaşımı kolaylaştırma (A5)
		Kitap değerlendirme etkinliği yapma (A9)
		Etkinliklere görsel içerikler dahil etme (A15)
	Aile	Rol model olma (A3, A7, A8, A14)
		Kitap okumayı destekleme (A7, A8, A14)
		Kitap okuma etkinliği düzenleme (A12)
		Dijital okuma araçlarını destekleme (A2)
		Çocuklara ait kütüphane/kitaplık oluşturma (A7)
		Kütüphane kullanımına teşvik etme (A7)
	Öğretim Kurumları	Kitap okuma etkinlikleri düzenlenme (A3, A5, A12)
		Kütüphaneleri güçlendirilme ve zenginleştirme (A3, A15)
		Kitap kulüpleri oluşturma (A5)
		İşbirlikçi okuma saatleri oluşturma (A15)
		Sınıf kütüphaneleri oluşturulma. (A7)
		Okul-aile iş birliğini güçlendirme (A2)
		Kitaba ulaşımı kolaylaştırma (A15)
		Halk ve çocuk kütüphanelerini geliştirme (A4, A15)

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

	Kütüphane	Öğrenci/velileri halk ve çocuk kütüphaneleri kullanımına yönlendirme (A14, A15)
		Çocuk kütüphanecilerinin mesleki eğitim ve kişisel gelişimini destekleme (A4)
		İlgi çekici etkinlik düzenleme (A15)
	Öğretim Programı	Okuma becerisini seçmeli ders yapma (A5)
		Eğitim Fakültelerindeki eğitimi güncelleme (A6)
	Araştırmacı	Öğrencilerle nitel çalışma yapma (A7, A10)
		Farklı değişkenleri inceleme (A7, A10)
		Ailelerle nitel çalışma yapma (A10)
	Diğer	Kitap fuarları düzenleme (A15)

Çizelge 7' ye göre incelenen çalışmalardaki okuma alışkanlığı ile ilgi öneriler "Okuma Alışkanlığı Öneriler" teması altında 7 farklı kategoriye ayrılmaktadır. İlk kategori olan öğretmenlere yönelik önerilerde, "Öğrencileri dijital araç kullanıma yönlendirme" (örneğin dijital kitap, çevrim içi okuma, okuma uygulamaları) kodu 3 çalışmada tekrar etmektedir (A2, A7, A15). Örneğin bu kod için A7 "Öğrencilerin dijital ortama olan merak ve ilgileri, ekran ve teknolojinin olumsuz etkileri de göz önünde bulundurularak, e-kitap okumaları teşvik edilebilir." önerisinde bulunmuştur. Aynı şekilde A15 "Öğrenciler dijital kitaplar, okuma uygulamaları ve çevrim içi okuma platformları ile buluşturularak okuma sürekliliği sağlanabilir." diyerek önerisinden bahsetmiştir. Daha sonra "Aile, veli bilinçlendirme" kodu 3 araştırmada tekrar edilmiştir. A4 "Çocuklarda kitap okumaya engel olan televizyon, telefon, sosyal medya, dijital oyun gibi elektronik cihazlar konusunda aile bireylerinin bilinçlendirilmesi sağlanabilir ve çocuklara bu konuda rehberlik etmeleri desteklenebilir." ifadesinde bulunmuştur. Bir sonraki kod ise öğretmenlerin öğrencilerine okuma konusunda "rol model olma" kodudur. Aynı şekilde öğretmenlerin kitap okumayı desteklemesi kodu da bulunmaktadır. Bu iki kod A7 ve A15 çalışmaları tarafından önerilmiştir. A7 çalışması "Öğrencilerin günlük/haftalık/aylık/yıllık aralıklarla düzenli kitap okuması ebeveynler ve öğretmenler tarafından desteklenebilir, motive edilebilir ve öğrencilere rol-model olunabilir." şeklinde öneride bulunmuştur. Bir diğer kodda "kitap okuma alışkanlığını artırma" ve daha sonraki kodda "kitap okuma alışkanlığı kazandırma" önerileri bulunmaktadır. Bu iki kodu da A1 ve A13 çalışmaları sunmuştur. İkinci kategoride ise ailelere yönelik öneriler bulunmaktadır. Ailelerin öğrencilere "rol model" olma kodu 4 farklı çalışmada tekrar etmiştir (A3, A7, A8, A14). A4 "Aileler, çocuklarının okuma alışkanlıklarını teşvik etmek ve onlara örnek olmak için birlikte kitap okuma saatleri düzenleyebilir ve çocuklarıyla okudukları kitaplar hakkında konuşarak eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesine katkıda bulunabilirler." önerisini

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

sunmuştur. Ayrıca "Kitap okumayı destekleme" kodu da öne çıkmaktadır (A7, A8, A14). Diğer tema olan öğretim kurumları kapsamında ortaokulların kendi bünyesinde kitap okuma etkinlikleri ve kitap okuma programları düzenlemesi önerilmiştir (A3, A5, A12). A3 "Öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarını artırmak amacıyla okul kütüphaneleri güçlendirilmeli, kitap okuma etkinlikleri düzenlenmeli ve öğrencilerin ilgilerine yönelik kitap önerileri sunulmalıdır." şeklinde öneride bulunmuştur. A15 ise işbirlikçi okuma kodu için "Öğretmenler ve okul yöneticileri, okuma alışkanlığı konusunda öğrencilere rol model olabilirler. Bu bağlamda okuma saatleri düzenleyerek ya da birlikte kitap okuma çalışmaları gerçekleştirilerek öğrencilerin katılımı teşvik edilebilir." ifadesinde bulunmuştur. Ayrıca bir diğer kod olarak okullarda bulunan kütüphanelerin güçlendirilmesi, zenginleştirilmesi ve içerik bakımından güncellenmesi önerilmiştir (A3, A15). Halk ve çocuk kütüphanelerine ise geliştirilmesi yönünde hem çocuk hem de veli kullanımını sağlaması noktasında öneri sunulmuştur (A4, A15). Öğretim programı kategorisi için de okuma becerisi için tüm ortaokullarda geçerli olacak seçmeli bir ders hazırlanması önerilmiştir ve A5 bu öneriyi şöyle sunmuştur "Millî Eğitim Bakanlığı, okuma becerileri dersini tüm ortaokul sınıf düzeyleri kapsamında geçerli bir seçmeli ders hâline getirebilir. Okullar kendi bünyelerinde kitap kulüpleri kurabilir, öğrencilerin kitap tanıtımı ve eleştirisini diğer öğrencilerle paylaştırılabilir, bu sayede öğrencilerin hem okuma becerilerini hem de eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilir.". Bir sonraki temada ise yapılacak yeni çalışmalar için araştırmacılara öneride bulunulmuştur. Bu kapsamda A7 ve A10 "Öğrencilerle nitel çalışma yapma" önerisinde bulunmuştur. Son olarak "diğer" kategorisi kapsamında toplumda kitap okuma bilincinin gelişmesi için "kitap fuarı düzenleme" önerisine yer verildiği bulgulanmıştır (A15).

4. SONUÇLAR VE DEĞERLENDİRME

Yapılan bu çalışma sonucunda okuma alışkanlığına dair makalelerin öneri bölümlerinden elde edilen bulgular tema, kategori ve kod olarak sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırma sonucunda 1 tema, 7 kategori ve 40 tane kod oluşmuştur. Bu kategoriler öğretmen, aile, öğretim kurumu, kütüphane, öğretim programı, diğer şeklindedir. Aksaçlıoğlu ve Yılmaz da (2007) bu kategorilere benzer olarak aile, öğretmen, televizyon, bilgisayar, kütüphanenin okuma alışkanlığı kazanılmasında olumlu ve olumsuz etkileri olan faktörler olduğundan bahsetmiştir. Bu çalışmada ilk kategori olan okuma alışkanlığı oluşturmada öğretmenlere yönelik önerilerde "Öğrencileri dijital kitap, çevrim içi okuma, okuma uygulamalarına yönlendirme" (A2, A7, A15) kodu dikkat çekmektedir. Alan yazın incelendiğinde de bu öneriye paralel olarak görüşler sunulmuştur. Karatay, Külah ve Kaya (2020) çalışmalarında Web 2 Araçları ve Sosyal Medya Uygulamaları Teknolojinin getirdiği imkânlar, okuma alışkanlığı kazanmak için de etkili bir şekilde kullanılabilir ifadesinde bulunmuştur. "Web 2 araçları veya sosyal medya üzerinden okuma toplulukları oluşturmak, uygulamalar aracılığıyla kitap okumak, okunan kitap hakkında yorum yapmak, diğer okuyucularla kitap hakkında fikir alışverişinde bulunmak, yere ve zamana bağlı olmadan okuma alışkanlığı kazandırma ve kitap sohbeti yapma için kullanılabilir." diyerek bu sayede okuma alışkanlığı kazanımında fayda sağlanabileceğini söylemişlerdir. Bir diğer öne çıkan kod "Aile/veli bilinçlendirme" (A5, A10, A14) kodu için de Karatay, Külah ve

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Kaya (2020) ailelerin işlevsel olarak kullanabileceği okuma alışkanlığını geliştirecek yöntem, teknik ve modellerin kullanılacağına ilişkin öğretmen ve ailelere bilgi verilmesi amaçlanarak örneklendirilmiştir. İkinci kategori olan aile kapsamında rol model olma (A3, A7, A8, A14) kodu öne çıkmaktadır. Tanju (2010) çalışmasında okumanın alışkanlık haline gelmesinde birçok etken olduğundan bahsederek en başta çocuğun ailesi sonra da yaşadığı toplumun ve okulun, öğretmenin etkisinin önemli olduğundan bahsetmiştir. Sonraki kategori ise öğretim kurumlarıdır. Bu kategoride "Kitap okuma etkinlikleri düzenleme" (A3, A5, A12) ve "Kütüphaneleri güçlendirme, zenginleştirme" (A3, A15) kodları öne çıkmıştır. Akbulut (2025) çalışmasında kütüphanelerin çocukların okuma ve öğrenmeye karşı ilgilerini ve alışkanlıklarını geliştirmek için önemli olduğundan bahsetmiş ve "...Bu noktada öğrencilerin bilgi kaynaklarına ulaşma, araştırma yapma sorunu ortaya çıkmaktadır. Okul kütüphaneleri bu konuda öğrencileri desteklemesi, araştırmaya yönlendirmesi açısından en öncelikli kurum olarak karşımıza çıkmaktadır." ifadesinde bulunmuştur. Diğer kategoride öğretim programını güncelleştirmek için okuma becerisine dair ayrı bir seçmeli ders yapılması önerilmiştir. Araştırmacılara öneriler kapsamında daha kapsamlı çalışmalar yapılması yer alırken toplumda farkındalık oluşumunun artırılması kapsamında kitap fuarlarının yapılması gerektiği önerilmiştir. Güncel olarak birçok şehirde kitap fuarlarının düzenlendiği bilinmektedir.

Sonuç olarak ortaokul öğrencilerinde okuma alışkanlığı oluşturmak için birçok faktörün rol oynadığı görülmektedir. Özellikle üçlü sac ayağı olarak öğretmen, öğrenci ve ailelere önemli bir sorumluluk düşmektedir. Öğretmenlerin ve ailelerin iş birliği yapması gerektiği ve öğrenciye model olarak onları desteklemeleri gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim kurumları da üzerine düşsen görevleri yerine getirerek bu süreçte yapıcı bir rolde olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

4.1. Öneriler

Öğretmenlere öneriler:

Okuma alışkanlığı olmayan öğrencileri literal dünyaya yakınlaştırmak için ara tür olarak kabul edilen materyallerden faydalanılabilir. Örneğin çizgi roman türü, mangalar öğretmenler tarafından çocuk seviyesine uygun olan örnekleri seçilebilir ve okumaları teşvik edilebilir. Yine aynı şekilde çocuk dergileri ve sessiz kitaplardan, çocuk ansiklopedilerinden faydalanılabilir. Bu türler görsel olarak yoğun olduğu için çocukların dikkatini çekerek okuma alışkanlığı oluşturmak için ara tür olarak fayda sağlayabilir.

Dijital ortamda okumalarını teşvik etmek için "MEB 365 Gün 365 Öykü" platformunu kullanarak öğrencilerin de kullanmasına teşvik edilebilir. Çocuğa uygunluk, sesli olması ve görsellerle desteklenmesi sayesinde çocukların dikkatini çekeceği düşünülmektedir.

Araştırmacılara Öneriler:

Bu çalışmada TR Dizin indeksi taranmıştır. Yapılacak yeni çalışmalara farklı indeksler de dahil edilerek çalışma kapsamı genişletilebilir.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Çalışmaya yalnızca makale türü dahil edilmiştir. Yeni çalışmalarda lisansüstü tezlerin de incelenmesi önerilebilir. 2024-2026 yılları arasındaki çalışmalar incelenmiştir. Zaman aralığının da genişletilmesi önerilebilir.

Ailelere Öneriler:

Öğrencilerin hazır bulunuşluğuna dikkat etmeleri önerilmektedir. Bu sayede öğrencilerin okuma akışkanlığı oluşturma sürecinde bilişsel veya fizyolojik sorunlarının azalması sağlanabilir.

KAYNAKÇA

Akbulut, A. (2025). Teknolojik gelişmelerin okul kütüphanelerine etkisi ve mevzuattaki düzenlemeler. *Eğitim Bilim Toplum,* 22 (1-2), 45-59.

Aksaçlıoğlu, A. G., & Yılmaz, B. (2007). Öğrencilerin Televizyon İzlemeleri ve Bilgisayar Kullanmalarının Okuma Alışkanlıkları Üzerine Etkisi. Türk Kütüphaneciliği, 21(1), 3-28. https://izlik.org/JA48WL34YN

Aktaş Ş., Gündüz O. (2014) *Yazılı ve Sözlü Anlatım Okuma-Dinleme Konuşma-Yazma.* Akçağ Yayınları.

Demirel Ö. (1999) *Öğretmen Kitapları Dizisi İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi.* Millî Eğitim Bakanlığı.

Göçer, A. (2018) *Metin İşleme Süreçli-Mikro Öğretim Uygulama Örnekli Türkçe Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları.* Pegem Akademi Yayıncılık.

Karaçam, Z. (2013). Sistematik Derleme Metodolojisi: Sistematik Derleme Hazırlamak İçin Bir Rehber. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi,* 6(1), 26-33. https://izlik.org/JA24LY89AS

Karatay H. (2014) *Okuma Eğitimi Kuram ve Uygulama*. Pegem Akademi Yayıncılık.

Karatay, H., Külah, E., & Kaya, S. (2020). Okuma alışkanlığını geliştirme yöntem, teknik ve modelleri. Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları, 8(1), 89-107. https://doi.org/10.35233/oyea.707967

Tanju, Y. D. D. E. H. (2010). Çocuklarda Kitap Okuma Alışkanlığı'na Genel Bir Bakış. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 21(21), 30-39. https://doi.org/10.21560/spcd.43960

Türk Dil Kurumu. (2026). Okumak. Güncel Türkçe Sözlük. Erişim Tarihi: 18 Mayıs 2026. okumak ne demek TDK Sözlük Anlamı

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri [Qualitative research methods].* Seçkin Yayıncılık.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Yılmaz, K. (2021). Sosyal bilimlerde ve eğitim bilimlerinde sistematik derleme, meta değerlendirme ve bibliyometrik analizler. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi,* 10(2), 1457-1490.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

ÖĞRETİCİLERİN GÖZÜNDEN GAGAVUZİYA'DA TÜRKİYE TÜRKÇESİ ÖĞRETİMİ: BİR OLGUBİLİM ARAŞTIRMASI

Yüksek Lisans Öğrencisi Tatiana CAZACU
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
cazacu.23@yahoo.com - ORCID: 0009-0002-0949-3043

Prof. Dr. İzzet ŞEREF
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
izzetseref@cumhuriyet.edu.tr - ORCID ID: 0000-0002-2379-1373

ÖZET

Bu araştırmada, Gagauz Yeri'nde Türkiye Türkçesi öğretiminin çok dilli bir eğitim ortamında nasıl şekillendiği öğreticilerin deneyimleri doğrultusunda incelenmiştir. Çalışmanın odağında, Gagauz Türkçesi ile Türkiye Türkçesi arasındaki dilsel benzerliklerin öğretim sürecine etkisi ile Rusça'nın eğitim alanındaki baskın rolü yer almaktadır. Araştırma, nitel araştırma yaklaşımı kapsamında fenomenoloji deseniyle yürütülmüştür. Veriler, farklı eğitim kurumlarında görev yapan 7 öğretici ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmış; elde edilen veriler NVivo 14 programı kullanılarak tematik analiz yöntemiyle değerlendirilmiştir.

Araştırma sonuçları, Gagauz Türkçesi ile Türkiye Türkçesi arasındaki yakınlığın öğrenme sürecini hem desteklediğini hem de bazı güçlükleri beraberinde getirdiğini ortaya koymuştur. Katılımcılar, öğrencilerin özellikle okuma ve dinleme becerilerinde daha hızlı ilerleme kaydettiğini, buna karşılık konuşma ve yazma alanlarında aktarım kaynaklı hatalarla karşılaşıldığını ifade etmiştir. Özellikle alfabe farklılıkları ve yazım alışkanlıkları, yazma becerisini zorlaştıran başlıca unsurlar olarak belirtilmiştir. Bunun yanında öğrencilerin sahip oldukları dilsel geçmişin öğrenme performansını doğrudan etkilediği görülmüştür. Çok dillilik bazı durumlarda öğrenmeyi kolaylaştırırken, bazı durumlarda öğrencilerin hedef dilden uzaklaşmasına neden olabilmektedir. Ayrıca mevcut öğretim materyallerinin içerik ve güncellik bakımından yetersiz kaldığı belirlenmiştir.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Araştırma sonucunda, öğretim sürecinin daha verimli hâle getirilebilmesi için öğrencilerin dilsel özelliklerine uygun materyallerin geliştirilmesi ve mevcut kaynakların güncellenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.
Anahtar Kelimeler: Türkiye Türkçesi öğretimi, Gagauz Türkçesi, çok dillilik, öğretici görüşleri, dil aktarımı.

TEACHING TURKISH IN GAGAUZIA FROM THE PERSPECTIVE OF INSTRUCTORS: A PHENOMENOLOGICAL STUDY

ABSTRACT

This study examines how the teaching of Turkish as spoken in Türkiye is shaped within a multilingual educational environment in Gagauzia, based on the experiences of instructors. The study focuses on the effects of the linguistic similarities between Gagauz Turkish and Türkiye Turkish on the teaching process, as well as the dominant role of Russian in the field of education. The research was conducted within the framework of a qualitative research approach using a phenomenological design. The data were collected through semi-structured interviews with eight instructors working in different educational institutions, and the obtained data were analyzed through thematic analysis using the NVivo 14 program.

The findings revealed that the close relationship between Gagauz Turkish and Türkiye Turkish both facilitates the learning process and creates certain difficulties. Participants stated that students progress more rapidly in reading and listening skills, whereas transfer-related errors are frequently encountered in speaking and writing. In particular, alphabet differences and writing habits were identified as the main factors complicating the development of writing skills. In addition, students' linguistic backgrounds were found to directly affect their learning performance. While multilingualism facilitates learning in some cases, it may also lead students away from the target language in other situations. Furthermore, the existing teaching materials were found to be insufficient in terms of content and up-to-dateness. As a result of the study, it was concluded that materials suitable for students' linguistic characteristics should be developed and current resources should be updated in order to make the teaching process more effective.
Keywords: Teaching Türkiye Turkish, Gagauz Turkish, multilingualism, instructors' perspectives, language transfer.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

1. GİRİŞ

Gagauziya, Moldova Cumhuriyeti sınırları içerisinde yer alan ve çok dilli yapısıyla dikkat çeken özerk bir bölgedir. Oğuz dilleri grubunda yer alan Gagauz Türkçesi, Türkiye Türkçesine ve Azerbaycan Türkçesine en yakın yazı dilidir. Kimi kaynaklara göre Gagauzca, Türkiye Türkçesinin Rumeli ağızlarına dâhil olup Bulgaristan'da konuşulan Türkçeye yakındır (Karanfil, 2013). Bölgede eğitim dili ağırlıklı olarak Rusça olmakla birlikte Rumence, Gagauz Türkçesi, İngilizce ve Türkiye Türkçesi de farklı düzeylerde öğretilmektedir. Bu çok dilli yapı içerisinde Türkiye Türkçesi öğretimi son yıllarda kurumsal olarak gelişim göstermiş ve özellikle Türkiye ile yürütülen eğitim iş birlikleri sayesinde daha sistemli bir hâl almıştır.

Türkiye Türkçesinin Moldova'da kurumsal düzeyde öğretimi tarihsel olarak daha eski dönemlere dayansa da, günümüzde en yoğun ve sistemli uygulamalar Gagauziya bölgesinde görülmektedir. Bunun temel nedenlerinden biri, Gagauz Türkçesi ile Türkiye Türkçesi arasındaki dilsel yakınlık; diğeri ise Türkiye tarafından desteklenen eğitim kurumlarının bölgede aktif olarak faaliyet göstermesidir. Gagauziya'da Türkiye Türkçesi öğretimi hem ortaöğretim hem yükseköğretim hem de yaygın eğitim düzeyinde sürdürülmektedir.

Bölgede Türkiye Türkçesi öğretiminin en önemli kurumlarından biri Kongaz Süleyman Demirel Türk-Moldovan Lisesidir. Moldova ve Türkiye arasında imzalanan protokol doğrultusunda 1999 yılında açılan lise, Gagauziya'da Türkiye Türkçesinin düzenli olarak öğretildiği en köklü ortaöğretim kurumlarından biridir. Bu tür kurumların tarihsel kökleri aslında Atatürk dönemine uzanır. 25 Mayıs 1931'de Romanya'ya elçi atanan Hamdullah Suphi Tanrıöver, milli benliğini kaybetmeye başlayan Gagauzlarla yakından ilgilenmiş, bölgede 26 okulun açılmasını ve Türkiye'den kitap gönderilmesini sağlamış, 40'a yakın Gagauz gencinin Türkiye'de eğitim görmesine imkân tanımıştır (Yavuz, 2010). Okulda eğitim dili ağırlıklı olarak Rusça ve İngilizce olmakla birlikte Rumence ve Türkiye Türkçesi dersleri de verilmektedir. Kurumdan elde edilen verilere göre okulda yaklaşık 160 öğrenci öğrenim görmektedir. Türkiye Türkçesi haftada ortalama 5 saat okutulmakta ve öğretimde Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanan ders kitapları kullanılmaktadır. Kurum yöneticilerinin ifadelerine göre okul, Moldova genelinde akademik başarı sıralamalarında üst sıralarda yer almakta; olimpiyatlar, proje yarışmaları ve uluslararası iş birlikleriyle de dikkat çekmektedir. Özellikle Türkiye'deki okullarla yürütülen kardeş okul projeleri ve değişim faaliyetleri öğrencilerin dil öğrenme motivasyonuna katkı sağlamaktadır.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Türkiye Türkçesi öğretiminin yükseköğretim boyutundaki en önemli merkezi ise Komrat Devlet Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümüdür. Komrat Devlet Üniversitesi bünyesinde 2018 yılında açılan bölüm, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında lisans düzeyinde öğrenci kabul etmeye başlamıştır. Bölüm, Moldova genelinde Türk Dili ve Edebiyatı alanında eğitim veren tek program olma özelliğine sahiptir. Bölümün açılması, Komrat Devlet Üniversitesi ile Yunus Emre Enstitüsü arasında imzalanan iş birliği protokolü sonrasında gerçekleşmiştir. Program kapsamında öğrenciler bir yıl hazırlık eğitimi almakta, ardından Türk dili, edebiyatı, Osmanlı Türkçesi, Türk halk edebiyatı ve Gagauz dili gibi alanlarda eğitim görmektedir. Bölümde görev yapan akademisyenlerin önemli bir kısmı Türkiye'deki üniversitelerden görevlendirilmektedir. Ayrıca başarılı öğrenciler Erasmus, Mevlâna ve ikili iş birliği programları aracılığıyla Türkiye'de eğitim alma fırsatı elde etmektedir. (Komrat Devlet Üniversitesi, 2025).

Bölgedeki yaygın Türkçe öğretimi açısından önemli bir diğer kurum ise Komrat Mustafa Kemal Atatürk Kütüphanesi ve Yunus Emre Enstitüsü Komrat Şubesidir. TİKA desteğiyle 1998 yılında kurulan bu merkez, yalnızca bir kütüphane değil; aynı zamanda halka açık Türkçe kurslarının yürütüldüğü bir eğitim ve kültür alanıdır. Kurum bünyesinde 2015 yılından itibaren A1, A2, B1 ve B2 seviyelerinde Türkçe kursları düzenlenmektedir. Kurslarda Yunus Emre Enstitüsü materyalleri kullanılmakta ve eğitimler Türkiye'den görevlendirilen okutmanlar ile yerel öğreticiler tarafından yürütülmektedir. Merkezde aynı anda farklı seviyelerde gruplar bulunmakta olup toplam kursiyer sayısının yaklaşık 160 olduğu belirtilmektedir. Ayrıca başarılı kursiyerler Türkiye'de düzenlenen yaz okullarına, kültürel programlara ve üniversite ziyaretlerine katılma imkânı bulmaktadır.

Bu kurumlar birlikte değerlendirildiğinde, Gagauziya'da Türkiye Türkçesi öğretiminin çok katmanlı bir yapı içerisinde sürdürüldüğü görülmektedir. Ortaöğretimde lise düzeyinde başlayan öğretim, üniversite düzeyinde akademik uzmanlaşmaya dönüşmekte; kütüphane ve kurs merkezleri aracılığıyla ise toplumun farklı yaş gruplarına yayılmaktadır. Bu durum, Gagauziya'yı Moldova içerisinde Türkiye Türkçesi öğretimi açısından en kurumsallaşmış bölge hâline getirmektedir.

Bu araştırma, Gagauz Yeri'nde görev yapan öğreticilerin deneyimlerinden hareketle Türkiye Türkçesi öğretim sürecini çok boyutlu biçimde incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada dilsel yakınlık, çok dillilik, materyal kullanımı, öğretim uygulamaları ve yapısal koşullar birlikte ele alınmıştır. Bu doğrultuda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

1. Gagauz Türkçesi ile Türkiye Türkçesi arasındaki dilsel yakınlık, Gagauz Yeri'nde Türkiye Türkçesi öğrenme ve öğretme sürecini nasıl etkilemektedir?

2. Gagauz Yeri'ndeki çok dilli yapı ve özellikle Rusçanın baskınlığı, Türkiye Türkçesi öğretim sürecine nasıl yansımaktadır?

3. Gagauz Yeri'nde Türkiye Türkçesi öğretiminde kullanılan materyaller, öğretim uygulamaları ve kurumsal koşullar açısından karşılaşılan temel sorunlar ve çözüm önerileri nelerdir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Deseni

Bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımı kapsamında fenomenoloji (olgubilim) deseni ile yürütülmüştür. Fenomenoloji, bireylerin belirli bir olguya ilişkin deneyimlerini ve bu deneyimlere yükledikleri anlamları incelemeyi amaçlayan bir araştırma desenidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada, Gagauz Yeri'nde çok dilli eğitim ortamında Türkiye Türkçesi öğretiminin nasıl yürütüldüğü öğreticilerin deneyimleri doğrultusunda incelenmiştir. Araştırma kapsamında, Gagauz Türkçesi ile Türkiye Türkçesi arasındaki dilsel yakınlığın öğretim sürecine etkileri, çok dillilik yapısı, öğretim materyalleri ve öğretim sürecinde karşılaşılan temel sorunlar ele alınmıştır. Çalışmada fenomenoloji deseninin tercih edilme nedeni, Gagauz Yeri'nde Türkiye Türkçesi öğretimine ilişkin öğretici deneyimlerini derinlemesine ortaya koymaktır.

2.2. Katılımcılar

Bu araştırmanın çalışma grubunu, Gagauz Yeri'nde Türkiye Türkçesi öğretimi alanında görev yapan ve Türkiye'den görevlendirilen 7 öğretici oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesi tercih edilmiştir. Bu yöntem, araştırma problemine ilişkin farklı deneyim ve bakış açılarını bir araya getirerek daha kapsamlı veri elde etmeyi amaçlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Bu doğrultuda katılımcılar belirlenirken görev yaptıkları kurum türü, akademik unvan, mesleki deneyim süresi ve görev alanları dikkate alınmıştır. Araştırmaya üniversite, lise ve dil merkezi gibi farklı eğitim kurumlarında görev yapan öğreticiler dâhil edilmiştir. Katılımcıların tamamı Türkiye'den Gagauz Yeri'ne görevlendirilmiş olup bölgede Türkiye Türkçesi öğretimi alanında görev yapmaktadır. Katılımcılar arasında profesör, doçent, doktora mezunu, lisans mezunu ve

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

lisansüstü eğitimine devam eden öğreticiler bulunmaktadır. Böylece Gagauz Yeri'nde Türkiye Türkçesi öğretimine ilişkin farklı kurumsal bağlamlardan veri toplanması amaçlanmıştır.

Araştırmaya katılan öğreticilerin demografik bilgileri Çizelge 1'de sunulmuştur. Katılımcıların kimliklerini korumak amacıyla gizlilik ilkesi doğrultusunda her katılımcıya K1, K2, K3… K7 şeklinde kodlar verilmiştir.

Çizelge 1. Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş Aralığı	Eğitim Durumu (Alan)	Gagauz Yeri'nde Çalışma Süresi / Toplam Deneyim (Yıl)	Gagauz Yeri'nde Görev Yerleri
K1	Erkek	40–49	Doktora / Profesör (Türk Dili ve Edebiyatı)	5 / 20	Komrat Devlet Üniversitesi, Atatürk Kütüphanesi, YEE
K2	Kadın	40–49	Doktora (Türk Dili ve Edebiyatı / Edebiyat)	2 / 15	Komrat Devlet Üniversitesi
K3	Kadın	30–39	Doktora (Türk Dili ve Edebiyatı)	3 / 17	Komrat Devlet Üniversitesi, YEE
K4	Erkek	40–49	Doktora (Türk Dili ve Edebiyatı)	5 / 16	Komrat Devlet Üniversitesi, YEE
K5	Kadın	40–49	Lisans (Türk Dili ve Edebiyatı)	3 / 21	Süleyman Demirel Moldova Türk Lisesi
K6	Erkek	50–59	Doktora / Doçent (Türkçe Eğitimi)	2 / 13	Komrat Devlet Üniversitesi, YEE
K7	Erkek	30–39	Lisans + Yüksek Lisans (devam ediyor) (Türkçe Öğretimi)	4 / 13	Süleyman Demirel Moldova Türk Lisesi

Çizelge 1 incelendiğinde, katılımcıların yaşlarının 30 ile 59 arasında değiştiği görülmektedir. Katılımcıların dördü erkek, üçü kadındır. Eğitim durumları incelendiğinde, katılımcıların

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

büyük çoğunluğunun Türk dili, Türk dili ve edebiyatı ile Türkçe öğretimi alanlarında lisansüstü eğitim aldığı anlaşılmaktadır. Katılımcılar arasında profesör ve doçent unvanına sahip öğreticiler de bulunmaktadır. Mesleki deneyim açısından katılımcıların toplam öğretim deneyimlerinin 13 ile 21 yıl arasında değiştiği, Gagauz Yeri'ndeki görev sürelerinin ise 2 ile 5 yıl arasında olduğu görülmektedir. Katılımcılar; Komrat Devlet Üniversitesi, Yunus Emre Enstitüsü ve Süleyman Demirel Moldova Türk Lisesi gibi farklı kurumlarda görev yapmıştır. Bu çeşitlilik, araştırmada Türkiye Türkçesi öğretimine ilişkin farklı uygulama alanlarından veri elde edilmesine katkı sağlamıştır.

2.3. Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme, araştırmacıya belirli bir konu çerçevesinde sistematik veri toplama imkânı sunarken katılımcıların deneyim ve görüşlerini ayrıntılı biçimde ifade etmelerine olanak tanımaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Görüşme formunun hazırlanma sürecinde öncelikle Türkiye Türkçesinin yabancı dil olarak öğretimi, çok dillilik ve Gagauz Türkçesi üzerine ilgili alanyazın incelenmiştir (Açık, 2019; Kurt ve Demir, 2016; Özkan, 2021). Alanyazın taraması doğrultusunda araştırmanın amacıyla ilişkili sorular hazırlanmış ve uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak forma son şekli verilmiştir.

Görüşme formunda toplam 38 açık uçlu soru yer almaktadır. Sorular; dilsel yakınlık, çok dillilik, temel dil becerileri, materyal kullanımı, ölçme-değerlendirme süreci ve öğretim sürecinde karşılaşılan sorunlar ile çözüm önerilerine odaklanmaktadır. Gerektiğinde katılımcıların görüşlerini daha ayrıntılı açıklayabilmeleri amacıyla derinleştirici sorular yöneltilmiştir. Katılımcıların izni doğrultusunda görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Her görüşme yaklaşık 30 dakika sürmüş, elde edilen veriler daha sonra yazıya aktarılmış ve analiz sürecine hazırlanmıştır.

2.4. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Bu araştırmada geçerlik ve güvenirliği sağlamak amacıyla nitel araştırma ilkelerine uygun çeşitli önlemler alınmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Araştırmanın iç geçerliğini artırmak amacıyla öncelikle veri toplama aracı uzman görüşüne sunulmuştur. Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu, Türkiye'de görev yapan

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

danışman öğretim üyesi ile Gagauziya'da görev yapan bir öğretici tarafından incelenmiştir. Uzmanlardan özellikle görüşme sorularının araştırma amacına uygunluğu, konu kapsamının yeterliliği ve soruların açıklığı konusunda görüş alınmıştır. Uzman geri bildirimleri doğrultusunda görüşme formuna dil becerileri, öğretim materyalleri ve ölçme-değerlendirme süreçlerine ilişkin yeni sorular eklenmiş, bazı sorular ise daha açık hâle getirilmiştir.

Araştırmada katılımcıların kendilerini rahat ifade edebilmeleri için görüşmeler doğal ve samimi bir ortamda gerçekleştirilmiştir. Gagauziya'da aktif olarak görev yapan Türkiye Türkçesi öğreticileriyle yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Gagauziya'da daha önce görev yapmış ancak araştırma sürecinde Türkiye'de bulunan iki öğretici ile ise çevrim içi görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerden önce katılımcılara araştırmanın amacı, verilerin yalnızca bilimsel amaçla kullanılacağı, kimlik bilgilerinin gizli tutulacağı ve katılımın gönüllülük esasına dayandığı açıklanmıştır. Tüm katılımcılardan sözlü onam alınmıştır.

Görüşmeler sırasında gerektiğinde derinleştirici sorular kullanılmıştır. Katılımcıların verdikleri cevapları açmaları için "biraz daha açıklar mısınız?", "buna örnek verebilir misiniz?" gibi ek sorular yöneltilmiştir. Bu durum, verilerin yüzeysel kalmasını engelleyerek daha ayrıntılı veri elde edilmesini sağlamıştır. Her görüşme yaklaşık 30 dakika sürmüş ve ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır.

Araştırmanın veri güvenilirliğini artırmak amacıyla tüm görüşmeler kayıt altına alındıktan sonra transkripsiyon sürecine geçirilmiştir. Ses kayıtları öncelikle transkripsiyon programı aracılığıyla yazıya aktarılmış, ardından tüm metinler araştırmacı tarafından tekrar dinlenerek kontrol edilmiş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Böylece veri kaybı ve anlam bozulmalarının önüne geçilmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın dış geçerliğini desteklemek amacıyla çalışma süreci ayrıntılı biçimde açıklanmıştır. Araştırma deseni, çalışma grubu, veri toplama süreci, veri analiz aşamaları ve bulguların sunumu açık biçimde raporlanmıştır. Ayrıca bulgular bölümünde katılımcı görüşleri doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Bu yaklaşım, okuyucunun yorum ile ham veri arasındaki ilişkiyi görmesine olanak sağlamaktadır.

Araştırmanın iç güvenirliği kapsamında veri analizi sistematik biçimde yürütülmüştür. Veriler öncelikle araştırmacı tarafından dikkatlice okunmuş, anlamlı ifadeler cümle düzeyinde kodlanmıştır. Kodlama süreci NVivo programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Kodlar benzer

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

özelliklerine göre gruplandırılmış, ardından kategoriler ve temalar oluşturulmuştur. Bu süreçte tümevarımsal yaklaşım benimsenmiş, kod ve temalar doğrudan verilerden hareketle geliştirilmiştir.

Araştırmacının çalışma grubundaki bazı katılımcılarla daha önce akademik ilişki içinde olması da veri toplama sürecinde avantaj sağlamıştır. Özellikle üniversitede görev yapan dört öğreticinin araştırmacının daha önce ders aldığı öğretim elemanları olması, katılımcılarla güven ilişkisi kurulmasını kolaylaştırmış ve daha açık veri elde edilmesine katkı sağlamıştır.

Bu araştırmada katılımcı teyidi uygulanmamış olmakla birlikte, veri toplama ve analiz sürecinin sistematik biçimde yürütülmesi, uzman görüşü alınması, doğrudan alıntılara yer verilmesi ve süreçlerin ayrıntılı biçimde raporlanması yoluyla araştırmanın geçerlik ve güvenirliği desteklenmiştir.

2.5. Verilerin Analizi

Bu araştırmada elde edilen verilerin analizinde tematik analiz yöntemi kullanılmıştır. Tematik analiz, nitel veriler içerisinde tekrar eden anlam örüntülerini belirlemeyi, bu örüntüleri sistematik biçimde kodlamayı ve belirli temalar altında toplamayı amaçlayan bir analiz yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırma kapsamında gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmış, ardından tüm görüşmeler yazılı metne dönüştürülmüştür. Elde edilen veriler öncelikle araştırmacı tarafından tekrar tekrar okunarak anlamlı ifadeler belirlenmiştir. Daha sonra veriler NVivo 14 programı kullanılarak kodlanmış; benzer özellik gösteren kodlar bir araya getirilerek kategoriler ve temalar oluşturulmuştur. Analiz sürecinde tümevarımsal yaklaşım benimsenmiş, kod ve temalar doğrudan verilerden hareketle geliştirilmiştir. Elde edilen kod, kategori ve temalar araştırma soruları doğrultusunda düzenlenmiş ve bulgular bölümünde Çizelgelar ile desteklenerek sunulmuştur.

3. SONUÇLAR VE DEĞERLENDİRME

3.1. Dilsel Yakınlığın Öğrenme ve Hata Üretimindeki Rolüne İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci sorusu kapsamında katılımcılara Gagauz Türkçesi ile Türkiye Türkçesi arasındaki dilsel yakınlığın öğretim sürecine etkileri sorulmuştur. Verilerin analizi sonucunda, dilsel yakınlığın öğretim sürecinde hem kolaylaştırıcı hem de hata üretici bir unsur olarak değerlendirildiği görülmüştür. Bulgular doğrultusunda olumlu aktarım, olumsuz aktarım ve

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

hatalar ile temel becerilerde zorlanma olmak üzere üç ana tema belirlenmiştir. Elde edilen veriler Çizelge 2'de sunulmuştur.

Çizelge 2. Dilsel Yakınlığın Öğrenme ve Hata Üretimindeki Rolü

Tema	**Alt Kod**	**Katılımcılar**
Olumlu Aktarım	Anlama ve dinlemede hız	K2, K4, K5, K3, K7, K1
	Konuşmada genel başarı	K2, K3, K5, K6
Olumsuz Aktarım ve Hatalar	Aşırı güven ve düşük çalışma eğilimi	K2, K4, K5, K7
	Yalancı eşdeğerlerden anlam kayması	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7
	Sözdiziminde devrik yapı aktarımı	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7
Temel Becerilerde Zorlanma	Kiril alfabesinden kaynaklı yazım sorunları	K2, K3, K5, K7
	Yazma becerisinde sistemli zorluk	K1, K2, K3, K4, K5, K7
	Dinleme materyallerinde hız sorunu	K6, K5

Katılımcı görüşleri incelendiğinde, Gagauz Türkçesi ile Türkiye Türkçesi arasındaki yapısal ve sözcüksel benzerliklerin özellikle anlama, dinleme ve konuşma becerilerini desteklediği görülmüştür. Bununla birlikte, aynı yakınlığın bazı durumlarda aşırı güven, anlam kaymaları ve sözdizimsel hatalar gibi sorunlara da yol açtığı belirlenmiştir.

Olumlu Aktarım

Katılımcılar, iki dil arasındaki yakınlığın özellikle başlangıç düzeyinde öğrenme sürecini kolaylaştırdığını belirtmiştir. Ortak kelimeler, benzer dil bilgisel yapılar ve öğrencilerin medya aracılığıyla Türkiye Türkçesine aşinalığı bu süreci destekleyen unsurlar olarak öne çıkmıştır.

K1 bu durumu şu sözlerle ifade etmiştir: "Birbirlerinden çok farklı değil. Bu yüzden aslında Gagauz Türkçesini bilen, Türkiye Türkçesini biliyor anlamına geliyor."

Benzer şekilde K4: "A1, A2 düzeyinde öğrenciler sizin söylediğiniz şeyi çok rahat anlıyorlardı." demiştir.

K5 ise: "Gagauzca bilen öğrencilere Türkçe öğretmek tabii ki çok daha kolaydır benim için." ifadesini kullanmıştır.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Katılımcılar ayrıca konuşma becerisinin diğer temel becerilere kıyasla daha güçlü olduğunu vurgulamıştır. K2: “Gagauzca bilenler konuşmada çok başarılı.” derken, K3 ise “Konuşmada da sıkıntı yok.” şeklinde görüş bildirmiştir.

Bu bulgular, dilsel yakınlığın özellikle sözlü iletişim alanında önemli bir avantaj sağladığını göstermektedir.

Olumsuz Aktarım ve Hatalar

Katılımcılar, dilsel yakınlığın yalnızca kolaylaştırıcı olmadığını, aynı zamanda bazı olumsuz sonuçlar da doğurduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin iki dili birbirine çok yakın görmeleri nedeniyle aşırı güven geliştirdiği ve çalışma eğilimlerinin azaldığı ifade edilmiştir.

K2 bu durumu şu şekilde açıklamıştır: “Türkiye Türkçesi de böyle, bizimkiler de böyle… ciddiye almama eğilimleri var.”

Benzer biçimde K4: “Biz zaten bunu biliyoruz diye biraz daha hızlı geçiyorduk.” demiştir.

Dilsel yakınlığın yol açtığı bir diğer problem, yalancı eşdeğerlerden kaynaklanan anlam kaymalarıdır. Katılımcılar, biçimsel olarak benzer ancak anlam bakımından farklı olan kelimelerin iletişim sorunlarına neden olduğunu vurgulamıştır.

K5 ise: “‘Paklamak’ deyince de anlaşılır. Ama normalde biz ‘temizlemek’ diyoruz.” ifadesini kullanmıştır.

Katılımcılar ayrıca sözdizimsel aktarım hatalarının özellikle cümle kuruluşunda belirgin olduğunu belirtmiştir. Gagauz Türkçesi ve Rusçanın etkisiyle öğrencilerin fiili standart Türkiye Türkçesinden farklı konumlandırdığı ifade edilmiştir.

K1 bu durumu: “Devrik cümle. Gagauzcada fiili başa getiriyorsunuz, biz sonda kullanıyoruz.” sözleriyle açıklamıştır.

K2 ise şu örneği vermiştir: “Kocam geldin eve, diyor. Hâlbuki Türkçede fiil sonda olur.”

Bu bulgular, yüzeysel dil benzerliklerinin öğrencilerde hatalı genellemelere neden olabildiğini göstermektedir.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Temel Becerilerde Zorlanma

Katılımcılar, olumlu aktarımın özellikle sözlü becerilerde daha belirgin olduğunu; buna karşın yazma becerisinde çeşitli güçlükler yaşandığını ifade etmiştir. Bu durumun temel nedenleri arasında Kiril ve Latin alfabeleri arasındaki farklar yer almaktadır.

K2: "Bir de alfabe farkı var: Kiril alfabesi ile Latin alfabesi. O yüzden yazmada problem vardı." demiştir.

Benzer şekilde K5: "'Yedi' yazarken Y yok, 'edi' yazıyor." ifadesini kullanmıştır.

Katılımcılar yazma becerisinin genel olarak sistemli bir zorlanma alanı olduğunu da vurgulamıştır. K1: "Yazmak zor. Çünkü düşüneceksin, hiçbir şeye bakmadan yazacaksın." demiştir. K4 ise: "Bizde problem konuşma ve yazmaydı." şeklinde görüş bildirmiştir.

Dinleme becerisine ilişkin olarak ise materyallerin hızına bağlı sorunlar dile getirilmiştir. K6: "Dinleme metinleri seviyelere uygun seslendirilmediği için hızlı geliyor." ifadesini kullanmıştır.

Sonuç olarak, dilsel yakınlığın öğrencilerin anlama, dinleme ve konuşma süreçlerini desteklediği; ancak yazma becerisi, alfabe farklılıkları ve standart dinleme materyalleri açısından çeşitli güçlüklerin devam ettiği görülmektedir.

3.2. Çok Dilliliğin ve Kılavuz Dil Kullanımının Öğretim Sürecindeki Rolüne İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci sorusu kapsamında katılımcılara çok dillilik yapısının ve özellikle Rusçanın Türkiye Türkçesi öğretim sürecindeki rolü sorulmuştur. Verilerin analizi sonucunda, çok dilliliğin hem öğrenme sürecini destekleyen hem de bazı sınırlılıklar yaratan bir unsur olarak değerlendirildiği görülmüştür. Bulgular doğrultusunda çok dilliliğin avantajları, kılavuz dil kullanımı ve olumsuz durumlar olmak üzere üç ana tema belirlenmiştir. Elde edilen veriler Çizelge 3'te sunulmuştur.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Çizelge 3. Çok Dilliliğin ve Kılavuz Dil Kullanımının Öğretim Sürecindeki Rolü

Tema	Alt Kod	Katılımcılar
Çok dilliliğin avantajları	Çok dillilik dil öğrenme yatkınlığını artırmaktadır	K2, K4, K5, K7
	Diller arası karşılaştırma stratejisi kullanılmaktadır	K2, K1, K5, K7
Kılavuz dil kullanımı	Başlangıç seviyesinde Rusça/İngilizce kılavuz dil zorunluluğu	K1, K3, K4, K5, K6, K7
	Anlaşılmadığında Rusçaya yönelme eğilimi (baskın dil)	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7
Olumsuz durum	Rusça baskınlığı Türkçe temas süresini sınırlamaktadır	K1

Katılımcı görüşleri incelendiğinde, çok dilliliğin öğrencilerin yeni dillere karşı daha yüksek uyum geliştirmesine katkı sağladığı görülmüştür. Bununla birlikte, Rusçanın bölgede baskın eğitim dili olması nedeniyle öğretim sürecinde hem destekleyici bir kılavuz dil hem de Türkiye Türkçesiyle temas süresini sınırlayan bir unsur olarak işlev gördüğü anlaşılmaktadır.

Çok Dilliliğin Avantajları

Katılımcılar, öğrencilerin çok dilli bir ortamda yetişmelerinin yeni dil öğrenimine olumlu katkı sağladığını belirtmiştir. Birden fazla dili aktif kullanan öğrencilerin farklı dil sistemleri arasında daha rahat geçiş yaptığı ve yeni öğrenme süreçlerine daha hızlı uyum sağladığı ifade edilmiştir.

K2 bu durumu şu sözlerle açıklamıştır: *"Ne kadar çok dil bilirseniz, üçüncü, dördüncü dili öğrenmeniz daha kolaylaşıyor. Çünkü ister istemez bunu analizle yapıyorsunuz."*

Benzer şekilde K4: *"Bu çok dillilik durumu bölgedeki dil yetkinliğinin kapasitesinin ve insanlardaki dile yakınlığının da bir göstergesi."* demiştir.

K5 ise çok dilliliği bilişsel esneklikle ilişkilendirmiştir: *"Yeni bir dil öğrenmeye ya da farklı bir dille konuşmaya alışıklar. Beyinleri bu konuda elastik."*

Katılımcılar ayrıca öğretim sürecinde diller arası karşılaştırma stratejisinin aktif biçimde kullanıldığını belirtmiştir. Özellikle Gagauz Türkçesi ile Türkiye Türkçesi arasındaki benzerlik ve farklılıkların karşılaştırmalı biçimde ele alınmasının öğrenmeyi desteklediği ifade edilmiştir.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

K2: *"Gagauzca'da böyle, Türkiye Türkçesinde de böyle dediğin zaman onu öğreniyor. Unutmuyor."* demiştir.

K1 ise: *"Gagauzcadan bildiklerimi söylüyorum. Bilmediklerimi sınıfta Gagauzcası iyi olan öğrencilere soruyorum."* ifadesini kullanmıştır.

Benzer şekilde K7: *"Bazen bazı kelimeleri daha somutlaştırmak için Gagauz Türkçesindeki örneklerini de veriyorum."* demiştir.

Bu bulgular, çok dilliliğin yalnızca bireysel dil öğrenme sürecini desteklemediğini, aynı zamanda öğretim stratejilerini çeşitlendiren pedagojik bir kaynak olarak kullanıldığını göstermektedir.

Kılavuz Dil Kullanımı

Katılımcılar, özellikle başlangıç seviyesinde yalnızca Türkiye Türkçesi ile öğretim yapmanın yeterli olmadığını belirtmiştir. Bu nedenle Rusça ve İngilizcenin destekleyici kılavuz dil olarak kullanıldığı ifade edilmiştir.

K1: *"Türkçe öğretiyorum ama kılavuz dili İngilizce kullandım genellikle."* demiştir.

Benzer şekilde K3: *"A1'lerde İngilizce ve Rusça kullanmam gerekiyor, Türkiye Türkçesi yanında."* ifadesini kullanmıştır.

Bu bulgular, başlangıç düzeyindeki öğrencilerin anlam kurma süreçlerinde ek dil desteğine ihtiyaç duyduğunu göstermektedir.

Katılımcılar ayrıca öğrencilerin anlamadıkları durumlarda çoğunlukla Rusçaya yöneldiğini belirtmiştir. Rusçanın eğitim dili olması nedeniyle sınıf içi iletişimde de baskın referans dili olarak kullanıldığı görülmüştür.

K1 bu durumu: *"Öğrenciler kılavuz dili olarak Rusça'ya gidiyorlar."* sözleriyle açıklamıştır.

K4 ise: *"Sınıfta hemen bir şey anlaşılmadığında Rusça oluyordu."* demiştir.

Benzer şekilde K6: *"Tabii ki Rusça. Eğitim dili Rusça çünkü."* ifadesini kullanmıştır.

Bu bulgu, Rusçanın öğretim sürecinde işlevsel ve açıklayıcı bir destek mekanizması olarak kullanıldığını göstermektedir.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Olumsuz Durumlar

Katılımcılardan yalnızca biri, Rusçanın baskınlığının Türkiye Türkçesiyle temas süresini sınırladığını açık biçimde vurgulamıştır.

K1 bu durumu şu şekilde ifade etmiştir: *"Komrat içerisinde Rusça daha çok kullanılıyor. Bu bir zorluk."*

Bu görüş doğrultusunda, Rusçanın öğretim sürecinde kolaylaştırıcı bir rol üstlenmesine rağmen öğrencilerin Türkiye Türkçesine doğal maruz kalma süresini azaltabildiği anlaşılmaktadır.

Sonuç olarak, çok dilliliğin Türkiye Türkçesi öğretim sürecinde genel olarak olumlu bir rol oynadığı görülmektedir. Katılımcılar, çok dilli öğrencilerin yeni dil öğrenimine daha yatkın olduğunu ve diller arası karşılaştırma stratejilerinden etkili biçimde yararlandığını belirtmiştir. Bununla birlikte, özellikle başlangıç düzeyinde Rusça ve İngilizce kılavuz dil olarak kullanılmakta, öğrenciler anlamadıkları durumlarda çoğunlukla Rusçaya yönelmektedir. Bu durum, Rusçanın öğretim sürecinde hem destekleyici hem de sınırlayıcı bir işleve sahip olduğunu göstermektedir.

3.3. Materyal Kullanımı ve Ölçme-Değerlendirme Sürecine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü sorusu kapsamında katılımcılara Türkiye Türkçesi öğretiminde kullanılan materyallerin yeterliliği, materyal eksiklikleri ve öğretmenlerin bu eksiklikleri giderme stratejileri sorulmuştur. Verilerin analizi sonucunda, mevcut materyallerin temel öğretim sürecini desteklediği; ancak içerik, güncellik ve hedef kitleye uygunluk açısından çeşitli sınırlılıklar taşıdığı görülmüştür. Bulgular doğrultusunda mevcut durum, öğretmen çözümü ve geliştirme önerileri olmak üzere üç ana tema belirlenmiştir. Elde edilen veriler Çizelge 4'te sunulmuştur.

Çizelge 4. Mevcut Materyallerin Yeterliliği ve Öğretmen Stratejileri

Tema	Alt Kod	Katılımcılar
Mevcut durum	Yedi İklim temel materyal, gramer anlatımı yetersiz	K3, K5, K1, K2, K4, K6, K7
	Materyaller güncellik açısından yetersiz (2013 basımı)	K5, K6, K7
Öğretmen çözümü	Ek kaynaklarla (İstanbul, Hitit, YouTube, kendi alıştırmaları) destek	K1, K2, K4, K5, K6, K7

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Tema	Alt Kod	Katılımcılar
Geliştirme önerisi	Gagauz öğrencilere özgü karşılaştırmalı materyal/kılavuz sözlük ihtiyacı	K1, K4, K5

Katılımcı görüşleri incelendiğinde, öğretim sürecinde temel materyal olarak yaygın biçimde Yedi İklim Türkçe setinin kullanıldığı görülmüştür. Bununla birlikte, özellikle gramer anlatımı, güncellik ve hedef öğrenci grubuna uygunluk açısından çeşitli eksiklikler bulunduğu anlaşılmaktadır.

Mevcut Durum

Katılımcılar, öğretim sürecinde çoğunlukla Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanan Yedi İklim Türkçe setini kullandıklarını belirtmiştir. Ancak materyalin özellikle gramer konularında yeterli açıklama sunmadığı vurgulanmıştır.

K3 bu durumu şu şekilde ifade etmiştir: *"Gramer konularını kendi gramer kitaplarımdan, farklı kaynaklardan çalışıp anlatıyorum. Mevcut kitaplarda gramer konuları çok uzun anlatılmıyor, sadece verilip geçiliyor."*

Benzer şekilde K5: *"Materyalimiz çok eksik. Yabancılara Türkçe öğretim konusunda çok fazla materyal yok."* demiştir.

K1 ise kullanılan temel kaynağı şu sözlerle açıklamıştır: *"Yunus Emre'nin kitabını tercih ediyoruz. Çünkü Yunus Emre Enstitüsü burada bize destek veriyor."*

K2, K4, K6 ve K7 de öğretimde temel materyal olarak Yedi İklim setinin kullanıldığını belirtmiştir.

Katılımcılar ayrıca mevcut materyallerin güncellik açısından da yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Özellikle eski basım kitapların öğrencilerin ilgi alanlarına yeterince hitap etmediği vurgulanmıştır.

K5 bu konuda: *"Metinler çocukların ilgisini çok çekmiyor. Biraz da eski basım kitaplar, güncel de değil."* demiştir.

Benzer şekilde K6: *"Şeyler çok güncel değildi… Güncellenmesi lazım."* ifadesini kullanmıştır.

K7 ise durumu daha açık biçimde belirtmiştir: *"2013 yılından kalma bir kitap. İçindeki bilgiler de 2013'lerden kalmış. Kesinlikle güncellenmesi lazım."*

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Bu bulgular, mevcut materyallerin temel öğretim sürecini karşılamakla birlikte güncellik ve içerik çeşitliliği bakımından sınırlı kaldığını göstermektedir.

Öğretmen Çözümü

Katılımcılar, mevcut materyallerin eksikliklerini gidermek amacıyla çeşitli ek kaynaklar kullandıklarını belirtmiştir. Bu kapsamda farklı ders kitapları, çevrim içi içerikler, öğretmen tarafından hazırlanan materyaller ve görsel desteklerden yararlanıldığı görülmüştür.

K1 bu durumu şu şekilde açıklamıştır: *"İstanbul gibi, Hitit gibi kitaplar var. Onlardan da ana kitabıma yardımcı olması için alıştırmalar veriyorum."*

K2 ise: *"Kendim de çok şey yaptım; anlatarak, yöresel örneklerle destekledim."* demiştir.

Benzer şekilde K5: *"Ben ya kendim metin buluyorum, alıştırmaları da kendim yapıyorum."* ifadesini kullanmıştır.

K6 çevrim içi kaynak kullanımına değinerek: *"Youtube'dan örnek videolar bulmaya çalışıyorum."* demiştir.

K7 ise farklı materyaller kullandığını belirtmiştir: *"Posterlerimiz var, hikâye kitaplarımız var… onları kullanıyoruz."*

Bu bulgular, öğretmenlerin mevcut materyal eksikliklerini telafi etmek amacıyla aktif biçimde materyal uyarlaması ve kaynak çeşitlendirmesi yaptığını göstermektedir.

Geliştirme Önerileri

Katılımcılar, özellikle Gagauz öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun materyallerin geliştirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Standart yabancılara Türkçe öğretim materyallerinin tek başına yeterli olmadığı, öğrencilerin dilsel arka planına uygun destekleyici kaynaklara ihtiyaç duyulduğu ifade edilmiştir.

K1 bu konuda şu öneriyi sunmuştur: *"Belki Gagauz öğrencilerin belirli kelimeleri karşılaştırmak için bir kılavuz sözlük hazırlanabilir."*

Benzer şekilde K4: *"Gagauz öğrenciler için aslında belli oranlarda kimi şeyler olabilir."* demiştir.

K5 ise daha genel bir değerlendirme yapmıştır: *"Buraya özgü materyaller olabilirdi."*

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Bu görüşler, Gagauz öğrencilerin dilsel özelliklerine uyarlanmış karşılaştırmalı materyaller ve destekleyici öğretim araçlarına ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak, öğretim sürecinde kullanılan Yedi İklim Türkçe seti işlevsel bir temel oluşturmaktadır. Ancak gramer anlatımı, güncellik ve hedef kitle uyumu açısından çeşitli eksiklikler taşımaktadır. Katılımcılar bu eksiklikleri farklı kaynaklar, çevrim içi materyaller ve bireysel materyal geliştirme yoluyla gidermeye çalışmaktadır. Bununla birlikte, Gagauz öğrencilere yönelik özel materyallerin geliştirilmesine ihtiyaç duyulduğu görülmektedir.

3.4. Öğretim Sürecindeki Temel Engeller ve Çözüm Önerilerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde katılımcıların Gagauz Yeri'nde Türkiye Türkçesi öğretim sürecinde karşılaştıkları yapısal sorunlar, uyguladıkları öğretim stratejileri ve önerdikleri sistemsel çözümler analiz edilmiştir. Bulgular doğrultusunda yapısal engeller, mevcut öğretmen stratejileri, sistemsel çözüm önerileri ve temel öğretim prensibi olmak üzere dört ana tema belirlenmiştir. Elde edilen veriler Çizelge 5'te sunulmuştur.

Çizelge 5. Öğretim Sürecindeki Temel Engeller ve Öğretmen Önerileri

Tema	Alt Kod	Katılımcılar
Yapısal engeller	Ders saati yetersiz (haftada 2-3 saat)	K1, K4, K6
	Ulaşım ve devamlılık sorunları	K1, K4, K6
	Sınıf içi seviye farklılıkları	K2, K7
Mevcut öğretmen stratejileri	Seviye tespit sınavı ile üst kuruldan başlatma	K4
	Karşılaştırmalı öğretim	K7
	Aktif katılım için tahta uygulaması	K6
Sistemsel çözüm önerileri Temel prensip	Ders saati artırılmalı, okullarda seçmeli Türkçe konulmalı	K1, K4
	Materyaller güncellenmeli, zenginleştirilmeli	K5
	Türkiye ile değişim programları (Erasmus, gezi, yaz okulu) artırılmalı	K1, K3, K5, K6, K7
	Başarılı öğrencilere burs ve iş imkânı sağlanmalı	K1, K7
	Yerel uzman yetiştirilmeli (doktora, Türkoloji)	K4
	Gagauzca bilgisi üzerine inşa ederek öğretim (ana dil korunmalı)	K2, K7, K1

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Katılımcı görüşleri incelendiğinde, Türkiye Türkçesi öğretim sürecinin yalnızca dilsel faktörlerden değil; ders saatleri, ulaşım koşulları, materyal desteği ve öğrencilerin Türkiye ile temas düzeyi gibi yapısal unsurlardan da etkilendiği görülmüştür.

Yapısal Engeller

Katılımcılar, öğretim sürecini zorlaştıran temel sorunlardan birinin ders saatlerinin yetersizliği olduğunu belirtmiştir. Özellikle Türkiye Türkçesi derslerinin haftada yalnızca 2–3 saat ile sınırlı olması öğrenme sürecinin sürekliliğini azaltmaktadır.

K1 bu durumu şu şekilde ifade etmiştir: *"Sadece haftada iki gün yapıyoruz. Belki ders saati artırılabilir."*

Benzer şekilde K6, öğrencilerin okul sonrası ek kurslara katılmak zorunda kaldığını vurgulamıştır: *"Dörde kadar çocuklar okulda, oradan çıkıp buraya gidiyorlar."*

Katılımcılar ayrıca ulaşım ve devamlılık sorunlarına dikkat çekmiştir. Özellikle köylerden merkeze gelen öğrenciler için fiziksel erişim ve düzenli katılımın zorlayıcı olduğu belirtilmiştir.

K4 bu durumu: *"Uzak noktalardan, köylerden gelecek insanların ulaşımı sorun oluyordu."* sözleriyle açıklamıştır.

K6 ise devamlılığın önemini şu şekilde vurgulamıştır: *"Devamsızlık yapmamaları. Dersime gelmeleri yeterli."*

Bir diğer sorun, sınıf içindeki seviye farklılıklarıdır. Aynı sınıfta hem belirli düzeyde Türkiye Türkçesi bilen hem de hiç bilmeyen öğrencilerin bulunmasının öğretim sürecini zorlaştırdığı ifade edilmiştir.

K7 bu durumu: *"Biraz bilen, biraz bilmeyen olduğu zaman sınıf kontrolü için sıkıntı olabiliyor. Seviyeyi ayarlamak."* sözleriyle açıklamıştır.

Bu bulgular, öğretim sürecinde yapısal koşulların öğrenme verimliliğini doğrudan etkilediğini göstermektedir.

Mevcut Öğretmen Stratejileri

Katılımcılar, mevcut sorunları azaltmak amacıyla çeşitli öğretim stratejileri geliştirdiklerini belirtmiştir.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Bunlardan biri, öğrencilerin seviyelerine göre uygun gruplara yerleştirilmesini sağlayan seviye tespit sınavıdır. Bu uygulama yalnızca K4 tarafından dile getirilmiştir.

K4: *"Seviye tespit sınavlarıyla onları bir üst kurlardan başlatıyorduk."* demiştir.

Bir diğer strateji, önceki bölümlerde de vurgulanan karşılaştırmalı öğretim yaklaşımıdır. Katılımcılar, Gagauz Türkçesi ile Türkiye Türkçesi arasındaki benzerlik ve farklılıkların bilinçli biçimde ele alınmasının öğrenmeyi kolaylaştırdığını belirtmiştir.

K7 bu yöntemi şu sözlerle açıklamıştır: *"Bunları da düzeltiyoruz karşılaştırmalı olarak."*

Katılımcılardan biri ayrıca öğrencilerin derse aktif katılımını artırmak amacıyla tahta uygulaması kullandığını ifade etmiştir.

K6: *"En başarılı oldukları alan yazma. Çünkü ben sürekli tahtaya kaldırıyorum."* demiştir.

Bu bulgular, öğretmenlerin mevcut sınırlılıkları azaltmak için pratik ve öğrenci merkezli stratejiler geliştirdiğini göstermektedir.

Sistemsel Çözüm Önerileri

Katılımcılar, mevcut sorunların yalnızca bireysel öğretmen çabalarıyla tam olarak çözülemeyeceğini, daha kalıcı gelişim için sistemsel düzenlemelere ihtiyaç duyulduğunu belirtmiştir.

Öncelikle ders saatlerinin artırılması ve okullarda seçmeli Türkiye Türkçesi derslerinin açılması önerilmiştir.

K4 bu konuda: *"Okullarda seçmeli Türkçe, Türkiye Türkçesi dersleri konulabilir. Küçük yaşlarda teşvik edilebilir."* demiştir.

Katılımcılar ayrıca materyallerin güncellenmesi ve çeşitlendirilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

K5 bu öneriyi şu şekilde ifade etmiştir: *"Materyallerin genişletilmesi, zenginleştirilmesi, çeşitlendirilmesi, güncellenmesi."*

En sık dile getirilen önerilerden biri, öğrencilerin Türkiye ile daha yoğun temas kurmasını sağlayacak değişim programları, geziler ve yaz okullarının artırılmasıdır.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

K6 bu durumun motivasyona etkisini şöyle açıklamıştır: *"Erasmus'la, Yunus Emre ile gezmeye gönderirsek, Türkçeye âşık olmuş şekilde geri dönüyorlar."*

Benzer şekilde K5: *"Türkiye'ye daha sık gezilerin olması. Türkiye ile bağların daha güçlü olması çok daha işe yarayacaktır."* demiştir.

Katılımcılar ayrıca başarılı öğrenciler için burs ve iş imkânlarının sağlanmasının motivasyonu artıracağını belirtmiştir.

K1 bu öneriyi: *"Türkçesi çok iyi olan öğrencilere iş imkanı sağlamak onları motive edebilir. Burslandırmak olabilir."* sözleriyle açıklamıştır.

Uzun vadeli sürdürülebilirlik açısından yerel uzman yetiştirilmesi gerekliliği de vurgulanmıştır.

K4 bu konuda şu öneriyi sunmuştur: *"O bölgeden çıkıp yüksek lisans yapsınlar, doktora yapsınlar. Türkiye'de doktorasını yapıp dönmüş kişiler orada Türkoloji bölümünü kursunlar."*

Bu bulgular, öğretim sürecinin güçlendirilmesi için yalnızca sınıf içi uygulamaların değil, kurumsal destek mekanizmalarının da önemli olduğunu göstermektedir.

Temel Öğretim Prensibi

Katılımcılar, Türkiye Türkçesi öğretiminde temel yaklaşımın Gagauzca bilgisi üzerine inşa edilmesi gerektiği konusunda ortak görüş bildirmiştir.

K2 bu durumu şu şekilde ifade etmiştir: *"Öncelikle Gagauzca öğretilmeli. Zaten Gagauzca'yı iyi öğrendiğimiz zaman Türkiye Türkçesini çok rahat konuşabiliyoruz."*

Benzer şekilde K7: *"Herkes Gagauzca bilsin. Gagauzcanın bilinmesi Türkiye Türkçesinin öğrenmesini kolaylaştıracaktır. Bilen öğrencinin üstüne inşa etmek daha kolay."* demiştir.

K1 de benzer biçimde ana dil bilgisinin destekleyici rolüne vurgu yapmıştır.

Bu bulgular, ana dilin korunmasının yalnızca kültürel değil, pedagojik açıdan da önemli olduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak, Gagauz Yeri'nde Türkiye Türkçesi öğretimi çok boyutlu bir yapı içinde şekillenmektedir. Öğretim süreci; dilsel yakınlık, yapısal koşullar, materyal desteği ve öğrencilerin Türkiye ile temas düzeyi gibi birçok faktörden etkilenmektedir. Bulgular, mevcut

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

çok dilli yapıyı avantaja dönüştüren, Gagauzca temelli ve sistematik biçimde desteklenen bir öğretim modeline ihtiyaç duyulduğunu ortaya koymaktadır.

4. GENEL DEĞERLENDİRME VE SONUÇLAR

Bu araştırmada, Gagauz Yeri'nde Türkiye Türkçesi öğretiminin çok dilli bir eğitim ortamında nasıl şekillendiği öğreticilerin deneyimleri doğrultusunda incelenmiştir. Türkçenin temel yapısına ana dili seviyesinde vakıf olan Gagauz Türklerine, diğer Türk soylularda olduğu gibi Türkiye Türkçesinin öğretimi yabancı dil olarak yapılmakta ve bu durum önemli bir problem olarak karşımıza çıkmaktadır (Taştekin, 2015). Elde edilen bulgular, öğretim sürecinin yalnızca Gagauz Türkçesi ile Türkiye Türkçesi arasındaki yakınlıkla açıklanamayacağını göstermektedir. Süreç; dilsel yapı, çok dillilik, Rusçanın eğitim dili olarak baskınlığı, öğretim materyalleri ve kurumsal koşullar gibi birden fazla değişkenden etkilenmektedir. Gagauzca yüzyıllar boyunca yalnızca ev içinde ve 'sokak'ta iletişim dili işlevi taşımış, statü kazanamamıştır. Değişen koşulların getirdiği sözcük ihtiyaçlarını çoğunlukla doğrudan Rusça söz ve anlam kopyalarıyla karşılamıştır (Karanfil, 2013). Bu durum, Gagauz Yeri bağlamında Türkiye Türkçesi öğretiminin standart yabancılara Türkçe öğretiminden farklı değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Araştırmanın en temel sonucu, Gagauz Türkçesi ile Türkiye Türkçesi arasındaki dilsel yakınlığın çift yönlü bir etkiye sahip olmasıdır. Katılımcıların tamamı, iki dil arasındaki sözcüksel ve yapısal benzerliklerin öğrencilerin özellikle dinleme, okuma, anlama ve temel iletişim becerilerinde daha hızlı ilerleme göstermesine katkı sağladığını belirtmiştir. Ortak kelime hazinesi, benzer ek yapıları ve öğrencilerin Türkiye Türkçesine önceden aşinalığı öğrenme sürecini kolaylaştırmaktadır. Bu bulgu, Gagauz Türkçesinin Türkiye Türkçesine en yakın Oğuz lehçelerinden biri olduğunu ortaya koyan çalışmalarla uyumludur (Gaydarci vd., 1991; Kurt ve Demir, 2016).

Bununla birlikte, aynı yakınlık bazı öğrenme risklerini de beraberinde getirmektedir. Katılımcılar, öğrencilerin iki dili birbirine çok yakın görmeleri nedeniyle aşırı güven geliştirdiğini ve düzenli çalışma ihtiyacını yeterince hissetmediğini ifade etmiştir. Bu durum özellikle konuşma ve yazma becerilerinde hata oranlarını artırmaktadır. Öğrenciler sık sık yalancı eşdeğerler nedeniyle anlam aktarımında hata yapmakta, bazı sözcükleri benzer gördükleri için yanlış bağlamlarda kullanabilmektedir. Özkan (2010), Gagauz Türkçesi ile Türkiye Türkçesi arasında sözcük düzeyinde yüksek benzerlik bulunmasına rağmen anlam

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

farklılaşmasına uğramış çok sayıda kelimenin bulunduğunu belirtmektedir. Bu durum, öğrenme sürecinde görünürde kolaylık sağlarken üretim becerilerinde karışıklık yaratmaktadır.

Araştırmada dikkat çeken bir diğer bulgu, öğrencilerin özellikle söz dizimi alanında zorlanmalarıdır. Katılımcılar, öğrencilerin Gagauz Türkçesindeki devrik cümle yapısını Türkiye Türkçesine aktardığını ve bu durumun doğal olmayan cümle kuruluşlarına yol açtığını belirtmiştir. Özkan'a (2010) göre Gagauz Türkçesi, özellikle söz dizimi bakımından Türkiye Türkçesinden belirgin biçimde ayrılmaktadır. Yan cümle kuruluşları, devrik yapıların yaygınlığı ve bazı hâl eki kullanımları bu farklılaşmanın temel örnekleridir. Bu nedenle öğrencilerin yalnızca kelime bilgisi üzerinden değil, cümle yapısı üzerinden de karşılaştırmalı biçimde desteklenmesi gerekmektedir.

Dil becerileri açısından elde edilen bulgular, dengeli bir gelişim olmadığını göstermektedir. Katılımcılara göre öğrenciler dinleme ve okuma becerilerinde daha başarılıdır. Buna karşılık yazma becerisi en fazla zorlanılan alan olarak öne çıkmaktadır. Bu durumun temel nedenleri arasında alfabe farklılıkları, yazım alışkanlıkları ve imla sorunları bulunmaktadır. Her ne kadar Gagauz Türkçesinde Latin alfabesine geçilmiş olsa da öğrencilerin yazılı üretimde Türkiye Türkçesinin imla kurallarına uyum sağlamakta zorlandığı görülmektedir. Bu bulgu, alfabe farklılıklarının yazma sürecini doğrudan etkilediğini gösteren çalışmalarla örtüşmektedir (Kurt, 2017).

Konuşma becerisi de araştırmada problemli alanlardan biri olarak öne çıkmıştır. Katılımcılar, öğrencilerin gündelik iletişimde kendilerini ifade edebildiklerini; ancak akademik ve yapılandırılmış konuşmalarda sözcük seçimi, telaffuz ve dil bilgisel doğruluk açısından zorlandıklarını belirtmiştir. Özellikle ana dil aktarımı ve Rusça etkisi konuşma akıcılığını sınırlayan unsurlar arasında değerlendirilmiştir. Bu durum, Türk soylu öğrencilerin üretim becerilerinde daha fazla güçlük yaşadığını gösteren literatürle uyumludur (Tosun, 2005; Kurt ve Demir, 2016).

Araştırmanın önemli sonuçlarından biri de çok dilliliğin öğretim sürecindeki rolüdür. Katılımcılar, öğrencilerin Gagauz Türkçesi, Rusça ve zaman zaman İngilizce bilgisine sahip olmalarının yeni bir dili öğrenme sürecinde karşılaştırmalı düşünme becerisi kazandırdığını ifade etmiştir.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Ancak Rusçanın eğitim dili olarak baskın konumu öğretim sürecinde çift yönlü bir rol üstlenmektedir. Katılımcılar, özellikle başlangıç seviyesinde Rusçanın açıklayıcı bir destek dili olarak işlev gördüğünü belirtmiştir. Buna karşın öğrencilerin anlamadıkları durumlarda otomatik biçimde Rusçaya yönelmesi, Türkiye Türkçesi ile doğal temas süresini azaltmaktadır. Bu durum öğrencilerin hedef dile maruz kalma oranını düşürmekte ve öğrenme sürecini yavaşlatabilmektedir.

Araştırmada öğretim materyallerine ilişkin önemli bulgular da elde edilmiştir. Katılımcılar, ağırlıklı olarak Yedi İklim Türkçe setini kullandıklarını; ancak bu materyallerin özellikle gramer açıklamaları, içerik güncelliği ve hedef öğrenci grubuna uygunluk açısından yetersiz kaldığını ifade etmiştir. Bu nedenle öğretmenler farklı kitaplar, dijital içerikler ve kendi hazırladıkları materyallerle öğretim sürecini desteklemek zorunda kalmaktadır. Bulgular, Gagauz öğrencilere yönelik özel olarak hazırlanmış karşılaştırmalı materyallere ihtiyaç duyulduğunu açık biçimde göstermektedir.

Araştırma ayrıca öğretim sürecinin yapısal sorunlardan da etkilendiğini ortaya koymuştur. Katılımcılar, haftada 2–3 saatlik ders süresinin dil öğretimi için yetersiz olduğunu belirtmiştir. Bunun yanında ulaşım sorunları, devamsızlık ve aynı sınıfta farklı seviyelerde öğrencilerin bulunması öğretim sürecini zorlaştırmaktadır. Bu bulgular, öğretim başarısının yalnızca dilsel değil, kurumsal koşullarla da ilişkili olduğunu göstermektedir.

Katılımcılar tarafından vurgulanan en önemli pedagojik yaklaşım, Türkiye Türkçesi öğretiminin öğrencilerin mevcut Gagauzca bilgisi üzerine inşa edilmesi gerektiğidir. Bulgular, öğrencilerin ana dillerini bilinçli biçimde kullanabilmelerinin yeni dil öğrenimini kolaylaştırdığını göstermektedir. Bu yaklaşım, Gagauzcayı bir engel olarak değil; öğretim sürecinde kullanılabilecek önemli bir dilsel kaynak olarak değerlendirmektedir.

Araştırma sonuçlarından hareketle aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- Gagauz öğrencilere yönelik karşılaştırmalı öğretim materyalleri hazırlanmalıdır.
- Öğretim materyalleri hedef öğrenci grubuna göre güncellenmelidir.
- Özellikle söz dizimi, yalancı eşdeğerler ve hâl eki farklılıklarına yönelik etkinlikler geliştirilmelidir.
- Yazma becerisi için alfabe ve imla odaklı özel çalışmalar hazırlanmalıdır.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

- Ders saatleri artırılmalı ve seçmeli Türkiye Türkçesi dersleri yaygınlaştırılmalıdır.
- Öğrencilerin Türkiye Türkçesine maruz kalma süresini artırmak amacıyla yaz okulları, değişim programları ve kültürel etkileşim faaliyetleri desteklenmelidir.
- Gelecek araştırmalarda öğrenci görüşleri ve sınıf içi gözlemler de araştırma kapsamına dahil edilmelidir.

Sonuç olarak, Gagauz Yeri'nde Türkiye Türkçesi öğretimi kendine özgü dilsel, kültürel ve eğitimsel koşullar içinde gerçekleşmektedir. Bu nedenle öğretim sürecinde standart yabancılara Türkçe öğretim yaklaşımının tek başına yeterli olmadığı görülmektedir. Çok dilliliği, Gagauz Türkçesinin yapısal özelliklerini ve yerel ihtiyaçları dikkate alan daha esnek ve karşılaştırmalı bir öğretim modelinin bu bağlamda daha işlevsel olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

1. Açık, F. ve Yavuz, R. İ., Balkanlarda Öğreticilerin Gözünden Türkçe Öğretimi, Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi, Sayı 48, Ankara, 2019.
2. Gaydarci, G. A., Koltsa, E. K., Pokrovskaya, L. A. ve Tukan, B. P., Gagauz Türkçesinin Sözlüğü (İ. Kaynak ve A. Doğru, Çev.). Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları, 1991.
3. Karanfil, G., Yakın tarihten bugüne Gagauzların dili: genel bir bakış, Tehlikedeki Diller Dergisi, 3(3), 109–114, 2013.
4. Kurt, B. ve Demir, N., Gagauz Öğrencilerin Türkiye Türkçesi Konuşma Becerisinin Değerlendirilmesi, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 14(2), 69–88, 2016.
5. Kurt, B., Moldova Cumhuriyeti Gagauz Yeri Özerk Bölgesinde Türkiye Türkçesi Öğretimi, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara, 2017.
6. Komrat Devlet Üniversitesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Tanıtımı. https://kdu.md/ru/structura-universitatii/facultati/facultatea-cultura-nationala/departament-tyurkologii/hakk-m-zda/tan-t-m (Erişim tarihi: 18.05.2026)
7. Taştekin, A., Türk dillilere Türkiye Türkçesi öğretimi nasıl olmalıdır, International Journal of Languages' Education and Teaching, 3(3), 43–55, 2015.
8. Tosun, C., Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretilmesi, Journal of Language and Linguistic Studies, 1(1), 22–28, 2005.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

9. Yavuz, N., Hamdullah Suphi Tanrıöver ve Gagavuzlar, Akademik Bakış, 4(7), 177–184, 2010.
10. Yıldırım, A. ve Şimşek, H., Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (9. basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık, 2013.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

TÜRKİYE'DE YAPILAN KARŞILAŞTIRMALI EĞİTİM KONULU LİSANSÜSTÜ TEZLERİN SİSTEMATİK BİR İNCELEMESİ: (2015-2026)

Derya ULUCA[1]

[1]Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü,
Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans Öğrencisi, Sivas.

[1]deryauluca33@gmail.com [1]ORCID ID: 0009-0006-5736-7454

Dr. Öğr. Üyesi Sümeyye MERMER ERGÜL[2]

[2]Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
Eğitim Yönetimi ABD, Sivas.

[2] sumeyyemermer@cumhuriyet.edu.tr [2]ORCID ID: 0000-0002-3986-280X

ÖZET

Bu araştırmanın amacı karşılaştırmalı eğitim alanında son on yılda ve günümüzde yapılan lisansüstü tez çalışmalarını incelemektir. Karşılaştırmalı eğitim ve eğitim sistemleri alanında Türkiye'de yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesinde bu yıl aralığının seçilmesinde çalışmaların özellikle bu dönemde artma eğilimde olması etkili olmuştur. Çalışma sistematik inceleme araştırma yöntemiyle yürütülmüştür. Bu kapsamda YÖK Tez Merkezi'nde "karşılaştırmalı eğitim" veya "eğitim sistemleri" anahtar kelimeleri ile 2015-2026 yıl aralığında yapılan tarama sonucunda 567 çalışmaya ulaşılmış, hariç tutma kriterleri sonucunda belirlenen 343 yüksek lisans ve doktora tezi araştırmaya dâhil edilmiştir. Çalışmalar tür, yıl, dil, üniversite, enstitü, karşılaştırmaya konu olan ülke sayısı, karşılaştırılan ülkeler, konu edilen eğitim basamağı ve temalar bağlamında incelenmiştir. Araştırma sonucunda karşılaştırmalı eğitim kapsamında yapılan tezlerin daha çok yüksek lisans düzeyinde yapıldığı, doktora düzeyinde yapılan çalışmaların sayısının kısıtlı olduğu görülmüştür. Tezlerin en çok 2018-2023 yılları arasında yapıldığı, 2023 sonrası karşılaştırmalı eğitim alanında yapılan çalışmaların kritik biçimde azaldığı, tezlerin büyük bir çoğunluğunun Türkçe dilinde yayınlandığı bunun yanında yabancı dille yayınlanmış tezlerin de olduğu tespit edilmiştir. Yine tezlerin çoğunluğunun belli üniversitelerde ve büyük çoğunluğunun Eğitim Bilimleri Enstitüleri'nde yoğunlaştığı görülmüştür. Çalışmalarda en fazla karşılaştırma yapılan ülkelerin Almanya, Amerika Birleşik Devletleri, İngiltere ve Finlandiya olduğu, tezlerin büyük bölümünde çoklu ülke karşılaştırmalarının yapıldığı, en fazla karşılaştırma yapılan eğitim türlerinin yükseköğretim, ortaokul ve genel eğitim sistemi olduğu belirlenmiştir. Tezlerin büyük çoğunluğunun eğitim sistemlerini genel olarak incelediği, bunu takiben yükseköğretim ve temel eğitim kademesine konu olarak ağırlık verildiği görülmüştür. Araştırma sonucunda karşılaştırmalı eğitim alanında araştırma boşluğu yaşanan temalar vurgulanarak, yürütülecek yeni araştırmalar için kullanılabilecek bir rehber niteliğinde alan yazına katkı sunacak önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Karşılaştırmalı Eğitim, Eğitim Sistemleri, Sistematik İnceleme

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

YAPAY ZEKÂ DESTEKLİ "BİBLİYODESTEK" UYGULAMASININ ÖZEL YETENEKLİLERİN BAŞARISIZLIK KORKUSU, YETERSİZLİK DUYGULARI ve MÜKEMMELİYETÇİLİK DÜZEYLERİNE ETKİSİ[1]

Dr. Nadir AKSOY
Sivas Buruciye Bilim ve Sanat Merkezi
nadiraksoy58@hotmail.com- 0009-0008-9756-4326

Filiz Berra EFE
Sivas Buruciye Bilim ve Sanat Merkezi
efe.filiz92@gmail.com - 0009-0001-6210-170X

ÖZET

Bu araştırmanın temel amacı, lise düzeyindeki özel yetenekli öğrencilerde sık görülen başarısızlık korkusu, yetersizlik duyguları ve mükemmeliyetçilik eğilimlerini azaltmaya yönelik yenilikçi bir dijital bibliyoterapi modeli geliştirmek ve bu modelin psikolojik değişkenler üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırmada açıklayıcı sıralı karma yöntem kullanılmış; nicel bulguların derinleştirilmesi amacıyla nitel verilerle desteklenen bütüncül bir değerlendirme süreci yürütülmüştür. Çalışma grubu, Bilim ve Sanat Merkezi'ne devam eden 24 özel yetenekli öğrenciden oluşmaktadır. Nicel veriler, öğrencilerin başarısızlık korkusu, yetersizlik duyguları ve mükemmeliyetçilik eğilimlerini ölçen ölçeklerle toplanmış; nitel veriler ise yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla elde edilmiştir. Üç haftalık uygulama sürecinde öğrenciler BibliyoDestek uygulaması üzerinden tematik dijital okuma, yansıtma soruları ve yapay zekâ destekli geri bildirimlerle yönlendirilmiştir. Araştırmanın sonuçları, dijital bibliyoterapinin öğrencilerin başarısızlık korkusu ve yetersizlik duygularını azaltmada etkili olduğunu, mükemmeliyetçilik eğilimlerinde ise özellikle farkındalık düzeyini artırdığını göstermiştir. Nitel bulgular, öğrencilerin kitaplarla özdeşleşme yaşadığını, duygusal rahatlama hissettiklerini ve iç görü kazandıklarını ortaya koymuştur. Genel olarak proje, dijital bibliyoterapinin özel yetenekli öğrencilerin duygusal ve bilişsel süreçlerini destekleyen uygulanabilir bir yöntem olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Bibliyoterapi, Başarısızlık Korkusu, Yetersizlik Duygusu, Mükemmeliyetçilik

[1] TÜBİTAK 2204A Lise Öğrencileri Araştırma Projeleri Yarışması 2026/1 başvuru döneminde başvurusu yapılmış araştırma projesi.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

ETKİNLİK TEMELLİ YAKLAŞIMLA ÇOCUK EVLERİNDE KALAN ÖĞRENCİLER İLE ÖZEL YETENEKLİLERDE SOSYAL DESTEK VE UYUM İNCELEMESİ [1]

Dr. Nadir AKSOY
Sivas Buruciye Bilim ve Sanat Merkezi
nadiraksoy58@hotmail.com- 0009-0008-9756-4326
Nazlı Lina DUMAN
Sivas Buruciye Bilim ve Sanat Merkezi
nazlilinaduman@gmail.com - 0009-0004-0316-6740
Elif Ada YILDIRIM
Sivas Buruciye Bilim ve Sanat Merkezi
elifadayildirim58@gmail.com - 0009-0003-6600-3765

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, çocuk evlerinde kalan öğrenciler ile özel yetenekli öğrencilerin birlikte katıldığı etkinliklerin sosyal destek ve sosyal uyum düzeyleri üzerindeki etkisini incelemektir. Çalışma, görsel sanatlar, müzik ve bilişim teknolojileri alanlarında gerçekleştirilen etkinlikler temelinde yürütülmüş olup karma yöntem yaklaşımı benimsenmiştir. Araştırmada açıklayıcı sıralı desen kullanılarak önce nicel veriler toplanmış, ardından nitel veriler bu sonuçları ayrıntılandırmak amacıyla elde edilmiştir. Nicel bölümde öğrencilerin sosyal destek ve sosyal uyum düzeyleri ön test ve son test uygulamalarıyla değerlendirilmiştir. Nitel bölümde ise proje tamamlandıktan sonra yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış ve her etkinlik sonunda öğrencilerden günlük tutmaları istenmiştir. Nicel bulgular, her iki öğrenci grubunun da süreç sonunda sosyal destek ve sosyal uyum puanlarında anlamlı artışlar olduğunu göstermiştir. Ayrıca gruplar arasındaki son test puanlarının birbirine oldukça yakın olması, etkinliklerin her iki grup üzerinde de benzer bir etki oluşturduğunu ortaya koymuştur. Nitel bulgular, öğrencilerin süreç boyunca arkadaşlık ilişkilerinin güçlendiğini, birbirlerine daha fazla destek olduklarını ve grup içi iletişimlerinin geliştiğini göstermiştir. Sonuç olarak, etkinliklere dayalı kısa süreli bu programın, farklı sosyokültürel geçmişlere sahip öğrencilerin sosyal ilişkilerini güçlendiren ve uyum süreçlerini destekleyen etkili bir uygulama olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal destek, sosyal uyum, çocuk evleri, özel yetenekli öğrenciler

[1] TÜBİTAK 2204A Lise Öğrencileri Araştırma Projeleri Yarışması 2026/1 başvuru döneminde başvurusu yapılmış araştırma projesi.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

FARKLI BRANŞLARDA RUTİN OLMAYAN MATEMATİK PROBLEMLERİNİ PUANLAMA: ÇOK YÜZEYLİ RASCH MODELİ

Dr. Umur ÖÇ

Sivas Uygulama ve Eğitim Merkezi,

umur586@hotmail.com- ORCID ID: 0000-0002-1269-1115

ÖZET

Rutin olmayan matematik problemleri, işlem becerisinin yanında sınıflandırma, organize etme, muhakeme ve strateji geliştirme gibi becerilerin kullanılmasını gerektiren ve birden fazla çözüm yolu içeren problemlerdir. Bu yüzden üst düzey zihinsel becerileri ölçmek için uygun araçlardandır. Ancak birden fazla çözüm yolu olması, puanlanma sürecinin puanlayıcı davranışlarından etkilenmesine yol açmaktadır. Aynı cevaba farklı puanlayıcılar farklı puanlar verebilmekte, bu durum sınav puanlarının geçerlik ve güvenirliğine zarar vermektedir. Bu sınırlılığı azaltmak için dereceli puanlama anahtarı önerilmektedir. Ancak farklı branşlardaki öğretmenlerin aynı anahtarı kullandıklarındaki puanlama performansları yeterince incelenmemiştir. Bu çalışmanın amacı; dereceli puanlama anahtarının puanlayıcının alan uzmanlığından bağımsız olarak objektif değerlendirme sağlayıp sağlamadığını test etmek ve farklı branşlardaki öğretmenlerin rutin olmayan matematik problemlerini puanlamalarında ortaya çıkan katılık, cömertlik, tutarlılık ve yanlılık durumlarını Çok Yüzeyli Rasch Modeli (MFRM) ile incelemektir. Araştırmaya Türkçe (10), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (5), İlköğretim Matematik (4), Sosyal Bilgiler (3), Fen Bilimleri (3), Ortaöğretim Matematik (3), İngilizce (3), Tarih (2), Biyoloji (2), Coğrafya (1), Kimya (1), Fizik (1) ve diğer branşlar (6) olmak üzere 13 farklı branştan 44 öğretmen dahil edilmiştir. Puanlayıcılar, altı sekizinci sınıf öğrencisinin üç rutin olmayan matematik problemine verdiği cevapları dört kategorili dereceli puanlama anahtarı ile puanlamıştır. Elde edilen 792 gözlem, FACETS yazılımıyla MFRM ile analiz edilmiştir. Analizde puanlayıcılarda katılık ya da cömertlik davranışı bulunmadığı belirlenmiştir. Puanlayıcılar arası uyumun beklenenden (%53,7) yüksek (%68,1) olduğu görülmüştür. Birey × puanlayıcı etkileşiminde anlamlı yanlılık tespit edilmemiştir. Sonuç olarak iyi yapılandırılmış bir dereceli puanlama anahtarının, puanlayıcıların alan uzmanlığından bağımsız homojenliği sağlayan ve puanlama güvenirliğini güvence altına alan etkili bir araç olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Çok Yüzeyli Rasch Modeli, rutin olmayan matematik problemleri, puanlayıcı güvenirliği, dereceli puanlama anahtarı

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

24 DİLİMLİ ANALOG SAAT TASARIMI ARACILIĞIYLA ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN BİREYLERE ZAMAN KAVRAMININ ÖĞRETİMİ

Uzm. Lokman GÜRGEN

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü,

lokmangurgen@gmail.com- ORCID ID:0000-0003-4692-0833

Dr. Umur ÖÇ

Sivas Uygulama ve Eğitim Merkezi,

umur586@hotmail.com- ORCID ID: 0000-0002-1269-1115

Doç. Dr. Hatice YILDIZ

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü,

yildiz_htc@yahoo.com, ORCID ID: 0000-0003-2365-6937

Özet

Saatlerin öğretimi, ilkokul matematik derslerinde yapılmakta olup öğretim sürecinde günümüz standart analog saatleri kullanılmaktadır. Bir gün, 24 saat olmasına rağmen günümüz standart analog saatlerinde açıkça gösterilen 12 saat yer almaktadır. Öğleden sonraki saatler yine aynı sayılar kullanılarak gösterilmektedir. Bu ikili gösterim öğrencilerde özellikle de özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde kafa karışıklığına neden olmaktadır. Bu karışıklık ise özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin saat ve zaman kavramlarını öğrenmesini engellemektedir. Bu engeli ortadan kaldırmak amacıyla bu araştırmada 24 dilimli analog saat tasarlanarak, bu saatin özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin saat ve zamanı öğrenme düzeyine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, eylem araştırması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu özel öğrenme güçlüğü tanısı almış üç ilkokul öğrencisi oluşturmuştur. Öğretim süreci dört hafta sürmüştür. Öğretim, okulda öğretmen tarafından yapılmış, evde ise veliler tarafından desteklenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak saat okuma başarı testi ve görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin tam, yarım ve çeyrek saatleri okuma becerilerinde önemli artışlar olduğu görülmüştür. Görüşme sonuçlarına göre öğrenciler, 24 saatin ve dakikaların tamamının saatte yer almasını, gece ve gündüz ayrımının yapılmasını, tam yarım ve çeyrek saatlerin çizgilerle gösterilmesini olumlu olarak değerlendirmiştir. Sonuç olarak 24 dilimli saat materyali, özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin saat okuma becerilerini geliştirmede etkili bir araç olarak değerlendirilmiştir.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Anahtar Kelimeler: 24 dilimli analog saat, özel öğrenme güçlüğü, zaman öğretimi, özel eğitim.

Abstract

The teaching of time is conducted within primary school mathematics courses, and contemporary standard analog clocks are utilized throughout the instructional process. Although a day consists of 24 hours, contemporary standard analog clocks explicitly display only 12 hours. Afternoon and evening hours are represented using the same numerical indicators. This dual representation leads to confusion among students, particularly those with specific learning disabilities. This confusion hinders students with specific learning disabilities from acquiring an adequate understanding of clock-reading and time concepts. To eliminate this barrier, a 24-segment analog clock was designed in the present study, and its effect on the clock-reading and time-learning levels of students with specific learning disabilities was examined. An action research design was employed. The study group consisted of three primary school students diagnosed with specific learning disabilities. The instructional process lasted four weeks. Instruction was conducted by the teacher at school and supported by parents at home. A clock-reading achievement test and an interview form were used as data collection instruments in the study. The findings of the study revealed significant improvements in the students' abilities to read whole, half, and quarter hours. According to the interview findings, the students positively evaluated the inclusion of all 24 hours and all minutes on the clock, the distinction between daytime and nighttime, and the representation of whole, half, and quarter hours through lines. Consequently, the 24-segment clock material was regarded as an effective tool for improving the clock-reading skills of students with specific learning disabilities.

Keywords: 24-segment analog clock, specific learning disabilities, time instruction, special education.

1. GİRİŞ

Özel öğrenme güçlüğü (ÖÖG), nörogelişimsel bir bozukluktur. Özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin zekâsı normal ya da normalin üzerinde olmasına rağmen bu bireyler okuma, yazma ve matematik gibi akademik alanlarda belirgin zorluklar yaşar. Bu zorluklar, bireylere günlük yaşamlarından akademik başarılara kadar geniş bir alanda olumsuz etkiler yaratmaktadır (Balıkçı ve Görgün, 2021).

Özel eğitim ihtiyacı olan bireyler, bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Bu bireyler eğitimin her kademesinde diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunurlar ve bu bireylere akranlarıyla birlikte tam zamanlı ya da özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak destek eğitim hizmetleri de sunulur (MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018). Destek eğitim hizmetleri kapsamında bu bireylere birçok beceriyi kazandırmak için özel bazı yöntem, teknik ve materyaller kullanmak başarı oranını yükseltmede etkili olacaktır.

Ülkemizde çok sayıda öğrencinin "Özel Öğrenme Güçlüğü" yaşadığı bilinmektedir.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Özel öğrenme güçlüğü hakkında, öğretmenler ve aileler yeterince bilgi ve tecrübe sahibi olmadığından bu öğrenciler gerek okullarda gerekse aile içinde ve çevresinde pek çok zorlukla karşılaşmaktadırlar. Özel öğrenme güçlüğü, okuma bozukluğu (Disleksi), aritmetik bozukluğu (Discalculi), yazılı anlatım bozukluğu (Disgrafi), başka türlü adlandırılamayan öğrenme bozuklukları olmak üzere dört başlıkta incelenebilir (Salman ve diğerleri, 2006). Bireylerin saatleri okuması da başka türlü adlandırılamayan öğrenme bozuklukları arasında görülebilir. Saatleri okuma ve zamanı anlama becerisi bireyin günlük rutin işlerini yapmasında, önemli olayları kaydetmesinde ve sosyal bir varlık olarak hayatını devam ettirmesinde önemli bir yere sahiptir. Zaman kavramının öğrenilmesi geçmişteki olaylar ile gelecekte yaşanabilecek olan olayların daha anlamlı hale gelmesini sağlamaktadır (Owen ve Wilson, 2006). Case vd.(1986), Friedman ve Laycock (1989) ve Vakali (1991), normal gelişim sergileyen çocukların tam saatleri altı yaşında, buçuklu saatleri yedi yaşında, çeyrek saatleri dokuz yaşında, dakika olarak saatleri söylemeyi ise sekiz ile on yaşları arasında öğrenebildiklerini belirtilmektedirler. Ancak özellikle bir özel öğrenme güçlüğü çeşidi olan "diskalkuli" tanılı öğrenciler sayı ve işlem kavramlarının yanı sıra zaman kavramını da öğrenmede güçlük çekmektedirler (Geary, 2011). Literatürde, diskalkuli yaşayan öğrencilerin saat kavramını öğrenmede zorlandıkları; özellikle "12 saatlik döngünün" iki kez tekrar etmesi nedeniyle kafa karışıklığı yaşadıkları belirtilmektedir (Price & Ansari, 2013).

Özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerle yapılan çalışmalarda bu öğrencilerin zamanı algılamada ve saatleri okumada zorluk yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Örneğin Burny ve diğerlerinin (2012), çocuklarla yaptıkları çalışmada öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların yaşıtlarına göre saat okuma becerisinin anlamlı derecede daha düşük olduğu; Sharp ve diğerlerinin (2001) yaptığı çalışmada özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin mevsimler, aylar ve tarihler ile ilgili soruları doğru yanıtlayamadığı, bir saatin işlevini anlama ve saat okuma becerilerinde oldukça zorlandıkları; Owen ve Wilson'ın (2004), yaptığı çalışmada özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin çok azının saat taktığı, günlük tuttuğu; Andersson'un (2008) üçüncü sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada matematik öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin saatleri okuma becerisinde yaşıtlarından anlamlı derecede düşük başarı gösterdikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Saat okuma becerisi, bireylerin günlük yaşantılarında zamanı yönetmeleri, plan yapmaları ve bağımsız hareket edebilmeleri bakımından kritik bir öneme sahiptir. Özellikle analog saatlerin okunması hem görsel algı hem de işlem becerisi gerektirmektedir. Özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin saat okuma becerilerinin ve bu alanda yaşanan sorunların belirlenerek, buna ilişkin çözüm yollarının geliştirilmesi bu bireylerin toplumsal yaşama daha etkin katılım sağlamaları açısından oldukça önemlidir. Literatürde özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin saat okuma becerilerini geliştirmeye yönelik yapılan çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir (Atmaca ve Girli, 2020; Burny, Valcke & Desoete, 2012; Vakali, 1991). Bununla birlikte 24 dilimli analog saat materyali ile saat öğretimi yapan araştırmalara rastlanmamıştır. Bu nedenle 24 dilimli analog saat materyali ile saat okuma eğitimi verilerek gerçekleştirilecek olan eylem araştırmaları hem uygulama hem de teorik açıdan alana önemli katkılar sunma potansiyeline sahiptir. Hayat bilgisi ve matematik dersleri arasında disiplinler arası bağlantı

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

kurularak araştırma kapsamında geliştirilen 24 dilimli analog saat tasarımı bu engeli ortadan kaldırarak özel öğrenme güçlüğü olan bireylere saat okuma becerisinin kavratılması, bireylerin gündelik işlerini halletmesi ve topluma uyum sağlaması bakımından oldukça önemlidir. Bu araştırmada özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler için tasarlanan 24 dilimli saatin bu öğrencilere saat ve zaman öğretimi konusundaki etkililiğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Araştırmaya katılan özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin uygulama öncesi saat okuma başarısı ne düzeydedir?
2. Araştırmaya katılan özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin uygulama sonrası saat okuma başarısı ne düzeydedir?
3. Araştırmaya katılan özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin 24 dilimli analog saate ilişkin görüşleri nelerdir?

2. YÖNTEM

2.1.Araştırmanın Modeli

İlgili saat tasarımı ile özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin saatleri öğrenmesi önündeki engelleri kaldırmayı amaçlayan bu araştırmada eylem araştırma deseni kullanılmıştır. Eylem araştırmalarında bir kurum, kuruluş ya da birimde ortaya çıkan sorunlar tespit edilerek bunlara ilişkin çözüm önerileri geliştirilir ve araştırma kapsamında elde edilen veriler değerlendirilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Eylem araştırmalarında eylem planı yapma, planı eyleme geçirme, veri toplama, çözümleme ve değerlendirme süreçleri sırasıyla uygulanır (Balcı, 2022).

2.2.Araştırmanın Tasarımı ve Yürütülmesi

Bir gün 24 saat olmasına rağmen günümüz analog saatlerinde yalnızca 12 saati gösteren rakamın bulunması nedeniyle öğleden (12.00'den) sonraki 13, 14, 15… gibi saatlerle 1, 2, 3… gibi saatlerin aynı şekilde gösteriminden kaynaklı ikilemi ortadan kaldırarak özel öğrenme güçlüğü olan ilkokul öğrencilerine analog saatleri öğretmek amacıyla 24 dilimli saat tasarlanmıştır. Tasarım yapılırken Gemini- Nano Banana kullanılmış, orada elde edilen tasarımın düzeltmesi ACDSee Photo Manager ve Photoshop 6.0 programları ile yapılmıştır. Yapılan tasarımın prototipi önce karton üzerine çıkarılmıştır. 24 sınıf öğretmeninden saat tasarımı hakkında görüş alınmıştır. Sınıf öğretmenlerinden alınan görüşler doğrultusunda prototip üzerinde bazı düzenlemeler yapılmış ve sonra materyalin son hali lazer yazım ve kesim atölyesinde yapılmıştır**.** Materyalin yapım sürecini gösteren görseller Şekil 1'de verilmiştir.

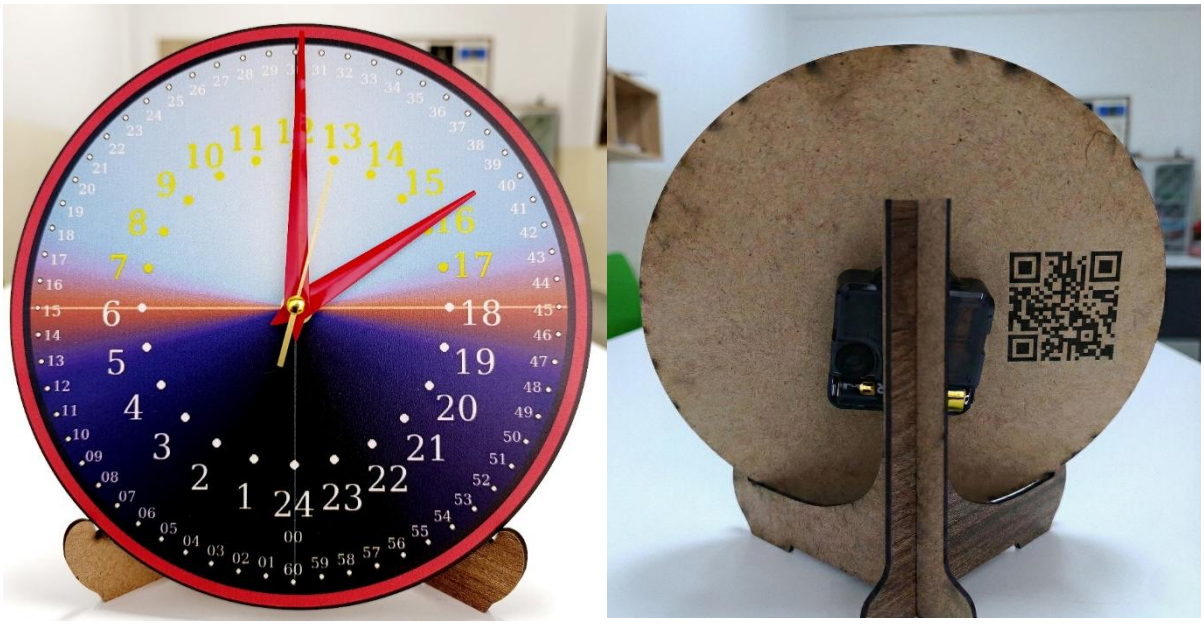


Şekil 1. *24 dilimli saatin tasarım aşamaları*

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

24 dilimli saat materyalinde günün 24 saatini ve her dakikayı gösteren sayılar ayrı ayrı açıkça verilmiştir. Geceye denk gelen saatlerin zemininde siyah, gündüze denk gelen saatlerin zeminde mavi renk, gün doğumu ve gün batımına denk gelen saatlerin zeminde ise geçiş şeklinde kızıl renk efekti kullanılmıştır. Ayrıca çeyrek, yarım ve tam saatlerin daha kolay kavranması için gerekli yerlere çizgiler eklenmiştir.

İlgi saat materyali hem masa hem de duvar saati olarak kullanıma uygun olarak tasarlanmış olup son halinin ön ve arka yüzünün görselleri Şekil 2'te verilmiştir.



Şekil 2. *24 dilimli saat tasarımının ön ve arka yüzü*

Somut materyal olarak geliştirilen 24 dilimli analog saat modeline daha fazla kişinin ulaşması için modelin dijital şekli de tasarlanmıştır. Dijital şeklinin tasarımına sesli saat okuma özelliği de eklenmiştir. İlgili menüye basılınca saatin kaç olduğu sesli olarak ifade edilmektedir. Saatin dijital şekline https://24-dilimli-analog-saat.netlify.app/ adresine doğrudan girerek ya da somut saat materyalinin arkasındaki karekod okutularak ulaşılabilmektedir. Böylelikle özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere akıllı telefon, tablet, bilgisayar gibi taşınabilir araçlarla istedikleri zamanda 24 dilimli analog saate online ulaşarak saati öğrenme imkanı sunulmuştur.

Çalışma kapsamında geliştirilen 24 dilimli saatin avantajları aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

1. 24 dilimli saat tasarımında bir günü gösteren tüm saatler sayı olarak açıkça yer almaktadır. Yani öğleden sonraki 13.00, 14.00, 15.00 gibi saatler ile öğleden önceki 01.00, 02.00, 03.00 gibi saatler rakam olarak ayrı ayrı yer aldığından kafa karışıklığını önlemekte ve öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır.

2. Disiplinler arası ilişki kurularak 24 saat olan bir tam günün analog saat üzerinde gösterilmesi matematik dersi ile hayat bilgisi derslerinde öğretilen bilgilerin birbirine transferini ve dolayısıyla öğrenmeyi de kolaylaştırmak.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

3. Günümüz standart analog saatlerinde dakikalar 1'den 60'a kadar ayrı ayrı somut bir şekilde yer almamaktadır. Ancak çalışma kapsamında geliştirilen saat üzerinde her dakika ayrı ayrı somut bir şekilde yer almaktadır.

4. Saat üzerinde yer alan çizgilerle bütün, yarım ve çeyrek kavramlarının somut olarak gösterilmesi tam saat, yarım saat ve çeyrek saatlerin somutlaştırılarak öğrenilmesini kolaylaştırmaktadır.

5. Geceye denk gelen saatlerin siyah, gündüze denk gelen saatlerin ise mavi zemin üzerinde yer alması gece ve gündüz saatleri arasındaki ayrımın yapılmasını somutlaştırmakta ve kolaylaştırmaktadır.

6. Gün doğumu ve gün batımının gösterilmesi günlük hayattaki karşılığı olan renklerle materyal üzerinde gösterilmesi yine saatlerin günlük hayatla ilişkilendirilmesini kolaylaştırmaktadır. Bununla beraber bu saatlerin zemininde yer alan geçiş efekti ile yıl içerisinde günün doğuş ve batış saatlerinde farklılık olduğunun anlatılmasını kolaylaştırmaktadır.

2.3.Uygulama Süreci

Uygulama, okul idaresi tarafından belirlenen Z-Kütüphanede gerçekleştirilmiştir. Kütüphane ortamı, yeterince ışık alan, aydınlık, temiz, ferah, sessiz ve çalışmak için uygun şartlara sahiptir. Diğer öğrencilerin ilgili derslerde kullanımı için gerekli bilgisayar kitap vs. malzemeler bulunmaktadır. Araştırmacı araştırmanın uygulama sürecinde kullanmak üzere ayrı bir dizüstü bilgisayar ve gerekli saat materyallerini kendisi getirerek öğretimi planlamıştır. Çalışma ortamının boş halini gösteren fotoğraflar Şekil 3'te verilmiştir.



Şekil 3. *Çalışma ortamının fotoğrafları*

Çalışma kapsamında geliştirilen 24 dilimli saat materyali aracılığıyla öğretim yapmak için Z Kütüphane öğretim için uygun hale getirilmiştir. Önceden hazırlanan çalışma materyalleri öğrencilere tanıtılmıştır. Uygulamaya tam saatlerin öğretimi ile başlanmıştır. Öncelikle tam saatler öğretmen tarafından materyal üzerinde gösterilmiş, akrep ve yelkovanın hareketleri anlatılmıştır. Daha sonra öğrencilerden tek tek gösterilen farklı birkaç tam saati okumaları istenmiştir. Öğrenciler tam saatleri iyice kavrayana kadar bu öğrenme çıktısı üzerine

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

çalışma yapılmıştır. Bu süreçte öğrencilerle bağ kurmak ve onları motive etmek için sorulan sorulara doğru cevap veren öğrencilerin davranışları alkış ve bazı atıştırmalık türleri ile pekiştirilmiştir. Tam saatlerin öğretiminden sonra sırasıyla yarım saatler, çeyrek saatler ve bunlar dışında herhangi bir saatin okunması ve gösterilmesinin öğretimine geçilmiştir. Öğretim sürecini gösteren görseller Şekil 4'te verilmiştir.



Şekil 4. *Uygulama sürecini gösteren fotoğraflar*

Uygulama okulda dört hafta ve sekiz ders saati sürmüştür. 24 dilimli saat tasarımının dijital şeklinin yüklü olduğu sayfanın linki velilerle paylaşılmıştır. Veliler bu süreç boyunca evde telefon, tablet ya da bilgisayarları üzerinden girdikleri sayfada her gün en az on farklı saati öğrencilere sormuş ve öğrenci cevabından sonra uygulamada sesli okuma bölümünü açarak öğrencinin cevabını kontrol etmişlerdir.

2.4. Çalışma Grubu

Çalışma, 2025-2026 eğitim öğretim yılında İç Anadolu bölgesindeki bir ilin merkez ilçesindeki bir ilkokulda öğrenim gören ilkokul üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri ile yapılmıştır. Okulun belirlenmesi Milli Eğitim Müdürlüğü izinleri doğrultusunda araştırma amacına uygun şekilde yapılmıştır. Araştırmanın amacına uygun özellikte olan öğrenciler ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme yönteminde; belirli özelliklere sahip olan bireyler, nesneler, olaylar ya da durumlar incelenir (Büyüköztürk ve diğ., 2010). Ölçüt örnekleme yönteminin temel amacı önceden belirlenmiş ölçütü ya da ölçütleri karşılayan durumların araştırılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu çalışmada belirlen ölçütler; özel öğrenme güçlüğü tanısı almış olmak ve eğitim aldığı okulun birinci ve ikinci sınıf matematik dersi programında tam, yarım ve çeyrek saatler konusunu almış olmasına rağmen görselde

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

verilen saatleri okumakta ve rakamla verilen saatleri görsel üzerinde çizerek göstermekte yetersiz olmaktır.

Araştırmanın çalışma grubunda yer alan katılımcıların kimliklerini gizlemek amacıyla katılımcılara "Mehmet", "Ali" ve "Veli" kodları verilmiştir. Ölçütlere uygun olan öğrenciler okul idaresi, rehberlik öğretmeni ve sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşme sonucunda belirlenmiştir. Belirlenen öğrencilerle ve aileleriyle tanışılarak hem öğrenciler hakkında bilgi alınmış hem de çalışma hakkında öğrencilere ve ailelerine bilgi verilmiştir.

Mehmet kod adlı öğrencinin özellikleri: Mehmet, 9 yaşında olup ilkokul üçüncü sınıfa devam eden bir erkek öğrencidir. Annesi, lisans mezunu ve mesleği öğretmenlik; babası ise lise mezunu ve mesleği esnaflıktır. Mehmet'in kendisi dışında bir kardeşi daha bulunmaktadır. Rehberlik ve araştırma merkezi tarafından yapılan testle Mehmet'e özel öğrenme güçlüğü yaşadığı tanısı konulmuş ve kendi sınıfında kaynaştırma öğrencisi olarak eğitim almaktadır. Mehmet, genel olarak mutlu, sakin ve dikkatini toplamakta oldukça zorlanan bir öğrenci görünümündedir.

Ali kod adlı öğrencinin özellikleri: Ali, 10 yaşında olup ilkokul dördüncü sınıfa devam eden bir erkek öğrencidir. Annesi, lise mezunu ve ev hanımı; babası ise lise mezunu ve inşaat işçisi olarak çalışmaktadır. Ali'nin kendisi dışında iki kardeşi daha bulunmaktadır. Rehberlik ve araştırma merkezi tarafından yapılan testle Ali'ye özel öğrenme güçlüğü yaşadığı tanısı konulmuş ve kendi sınıfında kaynaştırma öğrencisi olarak eğitim almaktadır. Ali, oldukça hareketli, aceleci ve dikkat süresi kısa ve konuşkan bir öğrenci görünümündedir.

Veli kod adlı öğrencinin özellikleri: Veli, 9 yaşında olup ilkokul dördüncü sınıfa devam eden bir erkek öğrencidir. Annesinin eğitim durumu lise, mesleği ev hanımı; babasının eğitim durumu da lise, mesleği ise pazarcılıktır. Veli'nin kendisi dışında bir kardeşi daha bulunmaktadır. Rehberlik ve araştırma merkezi tarafından yapılan testle Veli'ye özel öğrenme güçlüğü yaşadığı tanısı konulmuş ve kendi sınıfında kaynaştırma öğrencisi olarak eğitim almaktadır. Veli, genel olarak durgun, dalgın ve ancak soru sorulunca cevap veren bir öğrenci görünümündedir.

Araştırmaya ayrıca 25 sınıf öğretmeni çalışma grubuna dahil edilerek 24 dilimli analog saat tasarımı hakkında sınıf öğretmenlerinin görüşleri alınmıştır. Çalışma kapsamında geliştirilen 24 dilimli analog saat materyali hakkında sınıf öğretmenlerinin görüşlerini almak üzere 25 sınıf öğretmeni ile görüşme yapılmış ve yarı yapılandırılmış görüşme formuyla bu öğretmenlerin görüşleri alınmıştır.

2.5. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan nicel ve nitel veri toplama araçları aşağıda başlıklar halinde açıklanmıştır.

2.5.1. Nicel Veri Toplama Aracı

Araştırmada nicel veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen saatleri okuma başarı testi kullanılmıştır. Saatleri okuma başarı testinde üç adet tam saatleri gösteren, üç adet yarım saatleri gösteren, üç adet çeyrek geçe saatleri gösteren ve üç adet de çeyrek kala

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

saatleri gösteren olmak üzere toplam 12 adet açık uçlu soru kullanılmıştır. Sorular kâğıt üzerinde şekil olarak verilip saatin kaç olduğu sorulmuş, cevap öğrenciler tarafında şeklin altında verilen boşluklara yazı ya da rakamla ifade edilmiştir.

Başarı testinin geçerlik çalışması kapsamında öncelikle test maddeleri araştırmanın amacı, ilkokul düzeyinde saat okuma becerisine ilişkin öğrenme çıktıları ve özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin gelişim özellikleri dikkate alınarak hazırlanmıştır. Testte yer alan maddelerin kapsam ve görünüş geçerliğini belirlemek amacıyla hazırlanan taslak form üç sınıf öğretmeni ve üç özel eğitim öğretmeninin görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan maddeleri öğrenme çıktısına uygunluk, açıklık, öğrenci düzeyine uygunluk ve puanlanabilirlik açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda bazı saat görselleri daha okunaklı hâle getirilmiş, madde yönergeleri sadeleştirilmiş ve her öğrenme çıktısını temsil edecek üçer madde olmak üzere 12 maddelik nihai forma ulaşılmıştır. Bu süreç sonunda başarı testinin araştırmanın ölçmek istediği saat okuma becerilerini temel düzeyde temsil ettiği kabul edilmiştir.

Başarı testinin güvenirliğini desteklemek amacıyla puanlama süreci önceden belirlenen basit bir cevap anahtarına dayandırılmıştır. Testte her doğru cevap 1 puan, yanlış ya da boş cevap 0 puan olarak değerlendirilmiştir. Böylece testten alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan ise 12 olarak belirlenmiştir. Açık uçlu soruların puanlanmasında öznel değerlendirmeyi azaltmak için doğru cevap ölçütleri uygulama öncesinde belirlenmiş ve öğrencilerin ön test ile son test cevapları aynı puanlama ölçütlerine göre değerlendirilmiştir. Çalışma grubunun üç öğrenciden oluşması nedeniyle Cronbach alfa gibi iç tutarlılık katsayıları hesaplanmamış; güvenirlik, uzman görüşüyle desteklenen madde yapısı, açık cevap anahtarı ve standart puanlama ölçütleri üzerinden sağlanmaya çalışılmıştır. Bu nedenle başarı testinden elde edilen puanlar genellenebilir bir ölçme aracı geliştirme sonucu olarak değil, bu eylem araştırması kapsamında öğrencilerin saat okuma becerilerindeki değişimi betimlemek amacıyla kullanılmıştır.

2.5.2. Nitel Veri Toplama Aracı

Araştırmanın nitel bölümünde, deneysel uygulamadan sonra öğrencilerin 24 dilimli saat hakkında görüşlerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu araştırmacı tarafından hazırlanmış olup formda iki açık uçlu soru yer almıştır. Hazırlanan form için özel eğitim alanında uzman üç öğretmenden uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda görüşme formunun görünüş geçerliğine sahip olduğuna karar verilmiştir. Görüşme formundaki sorular öğrencilere sesli olarak sorulmuş ve ilgili öğrenci cevapları araştırmacı tarafından yazılı olarak kayda alınmıştır.

2.6. Verilerin Analizi

Saatleri okuma başarı testi yoluyla toplanan nicel verilerin analizinde betimsel istatistikler; görüşme formu yoluyla öğrencilerden elde edilen nitel verilerin analizinde içerik analiz yöntemi kullanılmıştır.

3. BULGULAR

Araştırma bulguları nicel bulgular ve nitel bulgular olmak üzere iki başlık altında ele

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

alınmıştır.

3.1. Nicel Bulgular

Nicel bulgular uygulama öncesi, uygulama süreci ve uygulama sonrası başlıkları altında ayrı ayrı ele alınarak açıklanmıştır.

3.1.1. Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Uygulama Öncesi Saat Okuma Başarı Puanlarına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin saatler konusundaki başarı düzeylerini belirlemek için görseldeki tam, yarım, çeyrek saatler ve bunlar dışındaki herhangi bir saati okuyabilme başarı düzeylerini tespit etmek üzere öğrenme çıktıları belirlenerek bu öğrenme çıktılarına uygun başarı testi hazırlanmıştır. Başarı testinde her öğrenme çıktısına ait üç adet olmak üzere toplam 12 adet soru verilmiştir. Her doğru cevap için bir puan verilirken yanlış cevaplara puan verilmemiştir.

Mehmet kod adlı öğrencinin uygulama öncesi saatleri okuma başarı testi sonuçları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. *Mehmet kod adlı öğrencinin uygulama öncesi saatleri okuma başarı testi sonuçları*

Öğrenme Çıktısı	**(0 Puan)**	**(1 Puan)**	**(2 Puan)**	**(3 Puan)**
Saat görseli üzerinde belirtilmiş tam saatleri okur.	X			
Saat görseli üzerinde belirtilmiş yarım tam saatleri okur.	X			
Saat görseli üzerinde belirtilmiş çeyrek geçe saatleri okur.	X			
Saat görseli üzerinde belirtilmiş çeyrek kala saatleri okur.	X			
Toplam Puan	**0**			

Tablo 1 incelendiğinde Mehmet kod adlı öğrencinin uygulama öncesinde tam, yarım ve çeyrek saatlerle ilgili sorulan soruların tamamına yanlış cevap vererek saatleri okuma başarı testinden "0 (sıfır)" puan aldığı görülmektedir.

Ali kod adlı öğrencinin uygulama öncesi saatleri okuma başarı testi sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. *Ali kod adlı öğrencinin uygulama öncesi saatleri okuma başarı testi sonuçları*

Öğrenme Çıktısı	**(0 Puan)**	**(1 Puan)**	**(2 Puan)**	**(3 Puan)**
Saat görseli üzerinde belirtilmiş tam saatleri okur.			X	
Saat görseli üzerinde belirtilmiş yarım tam saatleri okur.	X			
Saat görseli üzerinde belirtilmiş	X			

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

çeyrek geçe saatleri okur.	
Saat görseli üzerinde belirtilmiş çeyrek kala saatleri okur.	X
Toplam Puan	**2**

Tablo 2 incelendiğinde Ali kod adlı öğrencinin uygulama öncesinde tam saatlerle ilgili sorulan soruların yalnızca iki tanesine doğru cevap verirken diğerlerinin tamamına yanlış cevap vererek saatler konusu beceri düzeyi belirleme testinden "2 (iki)" puan aldığı; yarım saat ve çeyrek saatlerle ilgili soruların tamamına yanlış cevap vererek "0 (sıfır)" puan aldığı görülmektedir.

Veli kod adlı öğrencinin uygulama öncesi saatleri okuma başarı testi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. *Veli kod adlı öğrencinin uygulama öncesi saatleri okuma başarı testi sonuçları*

Öğrenme Çıktısı	**(0 Puan)**	**(1 Puan)**	**(2 Puan)**	**(3 Puan)**
Saat görseli üzerinde belirtilmiş tam saatleri okur.	X			
Saat görseli üzerinde belirtilmiş yarım tam saatleri okur.	X			
Saat görseli üzerinde belirtilmiş çeyrek geçe saatleri okur.	X			
Saat görseli üzerinde belirtilmiş çeyrek kala saatleri okur.	X			
Toplam Puan	**0**			

Tablo 3 incelendiğinde Veli kod adlı öğrencinin uygulama öncesinde tam, yarım ve çeyrek saatlerle ilgili sorulan soruların tamamına yanlış cevap vererek saatleri okuma başarı testinden "0 (sıfır)" puan aldığı görülmektedir.

3.3.2. Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Uygulama Sonrası Saat Okuma Başarı Puanlarına İlişkin Bulgular

Saatleri okuma başarı testi öğrencilere okulda ve evde yapılan öğretim süreci sonunda tekrar uygulanmıştır.

Mehmet kod adlı öğrencinin uygulama sonrası saatleri okuma başarı testi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. *Mehmet kod adlı öğrencinin uygulama sonrası saatleri okuma başarı testi sonuçları*

Öğrenme Çıktısı	**(0 Puan)**	**(1 Puan)**	**(2 Puan)**	**(3 Puan)**
Saat görseli üzerinde belirtilmiş				X

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

tam saatleri okur.				
Saat görseli üzerinde belirtilmiş yarım tam saatleri okur.			X	
Saat görseli üzerinde belirtilmiş çeyrek geçe saatleri okur.		X		
Saat görseli üzerinde belirtilmiş çeyrek kala saatleri okur.				X
Toplam Puan	**9**			

Tablo 4 incelendiğinde Mehmet kod adlı öğrencinin uygulama sonrasında tam saatlerle ilgili sorulan üç sorunun tamamına doğru cevap vererek üç puan aldığı; yarım saatlerle ilgili sorulan üç sorudan ikisine doğru cevap vererek iki puan aldığı; çeyrek geçeyi gösteren saatlerle ilgili sorulan üç sorundan birine doğru cevap vererek bir puan aldığı; çeyrek geçeyi gösteren saatlerle ilgili sorulan üç sorunun tamamına doğru cevap vererek üç puan aldığı ve toplam beceri puanının 9 olduğu görülmektedir.

Ali kod adlı öğrencinin uygulama sonrası saatleri okuma başarı testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. *Ali kod adlı öğrencinin uygulama sonrası saatleri okuma başarı testi sonuçları*

Öğrenme Çıktısı	**(0 Puan)**	**(1 Puan)**	**(2 Puan)**	**(3 Puan)**
Saat görseli üzerinde belirtilmiş tam saatleri okur.			X	
Saat görseli üzerinde belirtilmiş yarım tam saatleri okur.				X
Saat görseli üzerinde belirtilmiş çeyrek geçe saatleri okur.		X		
Saat görseli üzerinde belirtilmiş çeyrek kala saatleri okur.			X	
Toplam Puan	**8**			

Tablo 5 incelendiğinde Ali kod adlı öğrencinin uygulama sonrasında tam saatlerle ilgili sorulan üç sorudan ikisine doğru cevap vererek iki puan aldığı; yarım saatlerle ilgili sorulan üç sorunun tamamına doğru cevap vererek üç puan aldığı; çeyrek geçeyi gösteren saatlerle ilgili sorulan üç sorundan birine doğru cevap vererek bir puan aldığı; çeyrek geçeyi gösteren saatlerle ilgili sorulan üç sorudan ikisine doğru cevap vererek iki puan aldığı ve toplam beceri puanının 8 olduğu görülmektedir.

Veli kod adlı öğrencinin uygulama sonrası saatleri okuma başarı testi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Tablo 6. *Veli kod adlı öğrencinin uygulama sonrası saatleri okuma başarı testi sonuçları*

Öğrenme Çıktısı	(0 Puan)	(1 Puan)	(2 Puan)	(3 Puan)
Saat görseli üzerinde belirtilmiş tam saatleri okur.				X
Saat görseli üzerinde belirtilmiş yarım tam saatleri okur.			X	
Saat görseli üzerinde belirtilmiş çeyrek geçe saatleri okur.				X
Saat görseli üzerinde belirtilmiş çeyrek kala saatleri okur.				X
Toplam Puan	**11**			

Tablo 6 incelendiğinde Veli kod adlı öğrencinin uygulama sonrasında tam saatlerle ilgili sorulan üç sorunun üçüne doğru cevap vererek üç puan aldığı; yarım saatlerle ilgili sorulan üç sorudan ikisine doğru cevap vererek iki puan aldığı; çeyrek geçeyi gösteren saatlerle ilgili sorulan üç sorunun tamamına doğru cevap vererek üç puan aldığı; çeyrek kalayı gösteren saatlerle ilgili sorulan üç sorunun tamamına doğru cevap vererek üç puan aldığı ve toplam beceri puanının 11 olduğu görülmektedir.

3.3.3. Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Uygulama Öncesi ve Sonrası Saat Okuma Becerisine İlişkin Bulgular

Mehmet, Ali ve Veli kod adlı öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası saatleri okuma başarı testinden aldıkları puanların karşılaştırmalı analizi Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. *Mehmet, Ali ve Veli kod adlı öğrencinin uygulama sonrası saatleri okuma başarı testi sonuçları*

Öğrenci	Ön Test	Son Test	Artış	Son Test Başarı Yüzdesi
Mehmet	0/12	9/12	+9	%75
Ali	2/12	8/12	+6	%66,7
Veli	0/12	11/12	+11	%91,7
Toplam	2/36	28/36	+26	%77,8

Tablo 7 incelendiğinde, uygulama sonrasında araştırmaya katılan üç öğrencinin de saat okuma başarı puanlarında belirgin bir artış olduğu görülmüştür. Mehmet kod adlı öğrencinin ön testte 0 olan puanı son testte 9'a yükselmiş ve öğrencinin başarı düzeyi %75 oranında artmıştır. Ali kod adlı öğrencinin ön testte 2 olan puanı son testte 8'e yükselmiş ve %66,7 başarı düzeyi elde edilmiştir. Veli kod adlı öğrencinin ise ön testte 0 olan puanı son testte 11'e yükselmiş ve %91,7 başarı düzeyine ulaştığı görülmüştür. Toplam puanlar açısından değerlendirildiğinde öğrencilerin uygulama öncesinde 36 puan üzerinden yalnızca 2 puan alabildikleri, uygulama sonrasında ise bu puanın 28'e yükseldiği belirlenmiştir. Bu bulgu, 24 dilimli analog saat materyaliyle yürütülen öğretim sürecinin öğrencilerin saat okuma

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

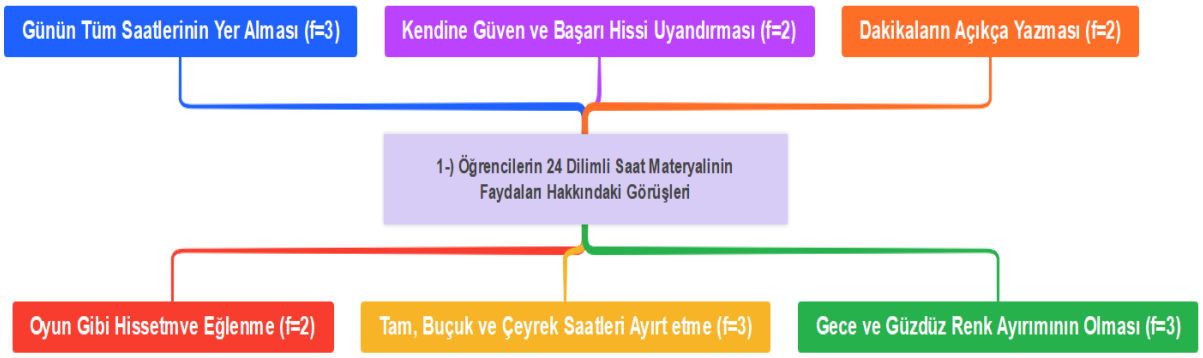
başarılarının desteklediği şeklinde yorumlanabilir. Ancak çalışma grubunun sınırlı sayıda öğrenciden oluşması nedeniyle bu sonuçlar genellenebilir bir etki olarak değil, uygulamaya katılan öğrencilerin bireysel gelişimlerini ortaya koyan betimsel bulgular olarak değerlendirilmelidir.

3.2. Nitel Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin 24 dilimli saat hakkındaki olumlu ve olumsuz görüşleri aşağıdaki başlıklar altında sunulmuştur.

3.2.1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin 24 Dilimli Saatin Faydaları Hakkındaki Görüşleri

Uygulama sonrasında araştırma kapsamında geliştirilen 24 dilimli analog saat tasarımı hakkında uygulamaya katılan Mehmet, Ali ve Veli kod adlı öğrencilere "24 dilimli saat materyalinin faydaları hakkındaki görüşlerin nelerdir?" sorusu sorulmuştur. Öğrencilerin 24 dilimli analog saat materyalinin faydaları hakkındaki görüşlerini gösteren temalar Şekil 5'te verilmiştir.



Şekil 5. *Öğrencilerin 24 dilimli saat materyalinin faydaları hakkındaki görüşleri*

Şekil 5 incelendiğinde öğrencilerin 24 dilimli analog saatinin faydaları hakkındaki görüşlerinin bu saati kullanmanın oyun oymak gibi hissettirerek eğlendirdiği, tam, buçuk ve çeyrek saatleri ayırt etmeye yaradığı, gece ve gündüz ayrımının yapılması, günün tüm saatlerinin yer alması, kendine güven ve başarı hissi uyandırması, dakikaların açıkça yazması şeklinde olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin 24 dilimli analog saat materyalinin faydaları hakkındaki görüşlerini gösteren doğrudan alıntılar aşağıdaki gibidir:

Mehmet kod adlı öğrenci: *"24 tane saat olduğu ve dakikalar da görüldüğü için her ikisine bakıp saati söyleyebildim. Saatin üzerine çizgiler vardı, öğretmenimiz bu çizgilerden kesilmiş saat parçalarını bize verdi tam saat, yarım saat ve çeyrek saat parçalarını bozup geri birleştirdik. Oyun gibiydi aynı."*

Ali kod adlı öğrenci: *"Diğer saatlerden farklıydı. Bunda 24 tane saat vardı. O yüzden okuması daha kolay oldu. Hem de dakikaları da yazmışlardı. Saatleri doğru okudukça kendime güvenmeye başladım. Mutlu oldum. Eğlendim."*

Veli kod adlı öğrenci: *"Bence güzel bir saat olmuş. Çünkü tüm saatleri gösteriyor. 24*

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

tane saat var üzerinde. Gece, gündüz zamanı renklerle ayrılmış. Çeyrek, tam ve yarım saatleri çizgiyle ayırmışlar. O yüzden daha kolay görebiliyorum."

3.2.2. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin 24 Dilimli Saatin Olumsuz Yönleri Hakkındaki Görüşleri

Uygulama sonrasında araştırma kapsamında geliştirilen 24 dilimli analog saat tasarımı hakkında uygulamaya katılan Mehmet, Ali ve Veli kod adlı öğrencilere "24 dilimli saat materyalinin olumsuz yönleri hakkındaki görüşlerin nelerdir?" sorusu sorulmuştur. Öğrencilerin 24 dilimli analog saat materyalinin olumsuz yönleri hakkındaki görüşlerini gösteren temalar Şekil 6'da verilmiştir.



Şekil 6. *Öğrencilerin 24 dilimli saat materyalinin olumsuz yönleri hakkındaki görüşleri*

Şekil 6 incelendiğinde öğrencilerin 24 dilimli analog saat üzerinde çok fazla bilgi olmasını, dakikaları gösteren sayıların ve saat materyalinin küçük olmasını olumsuzluk olarak değerlendirdikleri söylenebilir.

Öğrencilerin 24 dilimli analog saatinin olumsuz yönleri hakkındaki görüşlerini gösteren doğrudan alıntılar aşağıdaki gibidir:

Mehmet kod adlı öğrenci: *"Üzerinde bir sürü sayı, renk, çizgi çeyrek, tam, yarım gibi bilgiler olduğu için kalabalık duruyor."*

Ali kod adlı öğrenci: *"Saat biraz daha büyük olabilir ve dakikalar da büyük daha büyük yazılabilir."*

Veli kod adlı öğrenci: *"Dakikalar biraz küçük duruyor saatin içinde."*

4. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu araştırmada, özel öğrenme güçlüğü (ÖÖG) olan ilkokul öğrencilerinin saat okumada zorluk çekme sebebinin 12 saatlik günümüz standart analog saat yapısı olduğu varsayımı ileri sürülmüş ve bu varsayımdan yola çıkarak bu soruna çözüm bulmak amacıyla 24 dilimli analog saat materyali geliştirilmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen bulgulara göre bu varsayım büyük ölçüde doğrulanmıştır. 24 dilimli saat materyali öğrencilerin saatleri okuma becerileri üzerinde önemli bir şekilde etkili olmuştur.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Araştırmada elde edilen nicel bulgulara göre uygulama öncesi yapılan saatleri okuma başarı testinde özel öğrenme güçlüğü yaşayan üç öğrencinin de tam, yarım ve çeyrek saatleri okuma becerileri düzeylerinin oldukça düşük olduğu görülmüştür. Uygulama öncesi yapılan testte Mehmet kod adlı öğrencinin 0 puan; Ali kod adlı öğrencinin 2 puan; Veli kod adlı öğrencinin 0 puan aldığı tespit edilmiştir. Uygulama sonrasında ise tüm öğrencilerin puanlarında önemli bir artış elde edilmiştir. Uygulama sonrası testte Mehmet kod adlı öğrencinin 9 puan alarak saatleri okuma becerisini 9 puan artırdığı; Ali kod adlı öğrencinin 8 puan alarak saatleri okuma becerisini 6 puan artırdığı; Veli kod adlı öğrencinin 11 puan alarak saatleri okuma becerisini 11 puan artırdığı tespit edilmiştir. Araştırmanın bu bulgusu Friedman (2005) ve Owen & Wilson'ın (2006) yapmış olduğu çalışmalarda somutlaştırılmış zaman modellerinin öğrenmeyi kolaylaştırdığına yönelik elde edilen sonuçlarla örtüşmektedir.

Araştırmada elde edilen nitel bulgular, 24 dilimli analog saat materyalinin öğrenciler tarafından genel olarak olumlu algılandığını göstermektedir. Öğrencilerin görüşleri incelendiğinde, materyalin günün 24 saatini açık biçimde göstermesi, dakikaların saat üzerinde yer alması, gece-gündüz ayrımının renklerle somutlaştırılması ve tam, yarım, çeyrek saatlerin çizgilerle belirginleştirilmesi öğrenmeyi kolaylaştıran temel özellikler olarak öne çıkmıştır. Bu durum, özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için soyut zaman kavramının görsel, somut ve yapılandırılmış bir materyal aracılığıyla daha anlaşılır hâle geldiğini göstermektedir. Öğrencilerin materyali "oyun gibi" algılamaları ve doğru cevap verdikçe kendilerine güvenlerinin arttığını belirtmeleri, 24 dilimli saat tasarımının yalnızca bilişsel öğrenmeyi değil, aynı zamanda öğrencilerin derse katılımını, motivasyonunu ve başarı duygusunu da desteklediğini ortaya koymaktadır. Bu yönüyle nitel bulgular, uygulama sonrasında öğrencilerin saat okuma başarı puanlarında görülen artışı destekler niteliktedir.

Bununla birlikte öğrencilerin bazı olumsuz görüşleri, materyalin geliştirilmesi gereken yönlerine işaret etmektedir. Öğrenciler özellikle saat üzerinde çok fazla sayı, renk ve çizgi bulunmasını materyali kalabalık gösteren bir unsur olarak değerlendirmiş; ayrıca dakikaları gösteren sayıların küçük olması ve saatin daha büyük tasarlanması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu bulgu, özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için geliştirilen materyallerde görsel sadelik, okunabilirlik ve dikkat dağıtıcı unsurların azaltılması gerektiğini göstermesi bakımından önemlidir. Dolayısıyla 24 dilimli analog saat materyalinin öğretim sürecinde etkili olduğu görülmekle birlikte, materyalin daha sade, daha büyük ve dakikaların daha belirgin olacak şekilde yeniden düzenlenmesi öğrenme sürecini daha da destekleyebilir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, nitel bulgular 24 dilimli analog saat materyalinin öğrenciler tarafından anlaşılır, eğlenceli ve öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir araç olarak deneyimlendiğini göstermektedir. Öğrencilerin görüşleri, materyalin özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin saat okuma becerisini geliştirmede yalnızca akademik başarıyı artıran bir araç olmadığını; aynı zamanda öğrencilerin özgüven, ilgi ve öğrenmeye yönelik olumlu tutumlarını da desteklediğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle araştırmanın nitel sonuçları, 24 dilimli analog saat tasarımının özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin zaman kavramını öğrenmelerinde kullanılabilecek işlevsel ve geliştirilebilir bir öğretim materyali olduğunu göstermektedir. Atmaca ve Girli (2020) tarafından yapılan bir araştırmada da özel öğrenme güçlüğü olan 9-10 yaşlarındaki üç öğrenciye analog saat kullanarak tam, yarım, çeyrek geçe, çeyrek kala, dakika

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

geçe ve dakika kala gibi saatleri okumayı ve rakamlarla verilen saati çizerek göstermeyi öğretmek üzerine bir program uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin sekiz haftalık öğretim süreci sonunda belirlenen hedeflerin %83'ünü edindiği gözlenmiştir. Bu bulgu, evrensel ve içerik destekli öğretim yöntemlerinin, özel öğrenme güçlüğü olan saat okuma gibi karmaşık öğrenmelerinde etkili olabileceğini göstermektedir.

Öneriler

Görme, işitme, yürüme gibi engeli bulunan bireyler için kamu kurum ve kuruluşlarında hayatı kolaylaştırıcı bazı çözümler sunulmaktadır. Çalışma kapsamında geliştirilen 24 dilimli analog saat tasarımının özel öğrenme güçlüğü ve ihtiyacı olan tüm bireylerin yararlanmaları için okul, hastane, belediye gibi tüm resmi kurum ve kuruluşların duvarlarına standart analog saatlerin yanına asılması önerilmektedir.

Materyal hakkında öğrencilerin belirttiği olumsuz yönler dikkate alınarak çalışma materyali daha sadeleştirilmiş, dakikayı gösteren sayıların büyüklüğü artırılmış şekilde yeniden tasarlanabilir. Materyalin dijital şekline akıllı geri bildirim sistemi eklenerek öğrencinin verdiği cevabı doğru ya da yanlış şeklinde değerlendirme özelliği eklenebilir.

24 dilimli analog saat materyalinin tanıtımını yapmak için okullarda ailelere yönelik olarak aile eğitimi; öğretmenlere ise hizmet içi kurslar düzenlenebilir.

Bu araştırmada çalışma grubu olarak özel öğrenme güçlüğü tanılı üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri belirlenmiştir. Gelecek araştırmalarda dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB), hafif düzey zihinsel yetersizlik, otizm spektrumunda olan ancak temel akademik becerilere sahip öğrenciler gibi farklı özel durumu olan öğrenciler çalışma grubu olarak belirlenerek 24 dilimli analog saat modelinin etkileri bu çalışma grubu üzerinde araştırılabilir.

KAYNAKÇA

Andersson, U. (2008). Mathematical competencies in children with different types of learning difficulties. *Journal of Educational Psychology*, *100*(1), 48.

Atmaca, F., ve Girli, A. (2020). Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilere Uygulanan Etkinlik Temelli Analog Saat Okuma Becerisi Öğretiminin Etkililiği. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 7*(14), 1-23. https://doi.org/10.29129/inujgse.67399

Balcı, A. (2022). Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler. (16. Baskı). Pegem Yayıncılık.

Balıkçı, Ö., & Görgün, B. (2021). Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yürütücü işlevlerine yönelik uygulanan müdahalelerin incelenmesi. *E-Kafkas Journal of Educational Research, 8*(3), 642-662. https://doi.org/10.30900/kafkasegt.959163

Burny, E., Valcke, M., & Desoete, A. (2012). Clock reading: An underestimated topic in children with mathematics difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, *45*(4), 351-360.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş., & Çakmak, E. K. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Pegem Akademi.

Case, R., Sandieson, R., & Dennis, S. (1986). Two cognitive-developmental approaches to the design of remedial instruction. *Cognitive Development*, *1*(4), 293-333.

Friedman, W. J. (2005). Developmental and cognitive perspectives on humans' sense of the times of past and future events. *Learning and Motivation*, *36*(2), 145-158.

Geary, D. C. (2011). Cognitive predictors of achievement growth in mathematics: a 5-year longitudinal study. *Developmental psychology*, *47*(6), 1539.

MEB. (2006). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmenliği. Erişim adresi: https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=24736&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5

Owen, A. L., & Wilson, R. R. (2006). Unlocking the riddle of time in learning disability. *Journal of Intellectual Disabilities*, *10*(1), 9-17.

Price, G. R., & Ansari, D. (2013). Dyscalculia: Characteristics, causes, and treatments. *Numeracy*, *6*(1), 2.

Salman, U., Özdemir, S., Salman, A. B., Özdemir, F. (2016). Özel öğrenme güçlüğü "Disleksi". *İstanbul Bilim Üniversitesi Florence Nightingale Tıp Dergisi, 2*(2), 170-176. https://doi.org/10.5606/fng.btd.2016.031

Sharp, K., Murray, G. C., McKenzie, K., Quigley, A., & Patrick, S. (2001). A matter of time. *Learning Disability Practice, 3(6),* 10-13.

Vakali, M. (1991). Clock time in seven to ten year-old children. *European Journal of Psychology of Education*, *6*(3), 325.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Seçkin Yayıncılık.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

2015-2025 YILLARI ARASINDA İNGİLİZCE DERSİ KAPSAMINDA ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİ ELE ALAN LİSANSÜSTÜ TEZLERİN İNCELENMESİ

Dr. Öğr. Üyesi Mehtap ÇİFÇİ
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi/Eğitim Fakültesi
mehtapcifci@cumhuriyet.edu.tr - 0000-0002-5541-891X

Büşra ÇAM
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü
busracam.a@gmail.com-0009-0007-8959-5010

ÖZET

Bu araştırma, Türkiye'de 2015–2025 yılları arasında İngilizce dersi kapsamında öğretmen görüşlerini ele alan lisansüstü tezlerin yöntemsel yaklaşımlarını, içeriklerini ve genel eğilimlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Nitel araştırma yöntemlerinden betimsel içerik analizi kullanılan bu çalışmada, YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında "öğretmen görüşleri", "İngilizce dersi" ve "İngilizce öğretimi" anahtar kelimeleriyle yapılan taramalar sonucunda belirlenen ölçütlere uygun 21 yüksek lisans ve 3 doktora tezi olmak üzere toplam 24 tez incelenmiştir. Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen değerlendirme formu aracılığıyla toplanmış ve frekans ile yüzde tabloları kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular, tezlerin büyük çoğunluğunun yüksek lisans düzeyinde gerçekleştirildiğini, ağırlıklı olarak Eğitim Bilimleri Enstitüsü bünyesinde hazırlandığını ve nitel araştırma yöntemlerinin ön planda olduğunu göstermektedir. Çalışmalarda veri toplama aracı olarak en sık yarı yapılandırılmış görüşme formlarının tercih edildiği, veri analizinde ise içerik analizinin yaygın olarak kullanıldığı belirlenmiştir. Nicel ve karma yöntemlerin ise sınırlı sayıda çalışmada yer aldığı görülmüştür. Araştırma sonuçları, İngilizce öğretimi alanında öğretmen görüşlerine dayalı lisansüstü tezlerin belirli konu alanlarında yoğunlaştığını ve özellikle doktora düzeyinde daha kapsamlı çalışmalara ihtiyaç duyulduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda çalışma, öğretmen görüşlerinin İngilizce öğretim uygulamalarının geliştirilmesinde önemli bir veri kaynağı olduğunu vurgulamakta ve gelecekte yapılacak araştırmalar için yöntemsel ve içerik açısından yol gösterici nitelik taşımaktadır.

Anahtar Kelimeler: Lisansüstü Tezler, Öğretmen Görüşleri, İngilizce Dersi, İngilizce Öğretimi

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

AN EXAMINATION OF GRADUATE THESES ADDRESSING TEACHER VIEWS WITHIN THE SCOPE OF ENGLISH LANGUAGE COURSES BETWEEN 2015 AND 2025

Assist. Prof. Dr. Mehtap ÇİFÇİ
Sivas Cumhuriyet University/Faculty of Education
mehtapcifci@cumhuriyet.edu.tr - 0000-0002-5541-891X

Büşra ÇAM
Sivas Cumhuriyet University/Institute of Educational Sciences
busracam.a@gmail.com-0009-0007-8959-5010

ABSTRACT

This study aimed to examine the methodological approaches, content, and general trends of graduate theses conducted in Türkiye between 2015 and 2025 that addressed teacher views within the scope of English language courses. Employing descriptive content analysis, one of the qualitative research methods, the study analyzed a total of 24 theses, including 21 master's theses and 3 doctoral dissertations, identified through searches conducted in the Council of Higher Education National Thesis Center database using the keywords "teacher views," "English course," and "English language teaching." The data were collected through an evaluation form developed by the researchers and analyzed using frequency and percentage tables. The results revealed that the majority of the theses were conducted at the master's level, were predominantly prepared within Institutes of Educational Sciences, and mainly employed qualitative research methods. The study determined that semi-structured interview forms were the most frequently preferred data collection tools, while content analysis was commonly used in data analysis. Quantitative and mixed-method approaches, on the other hand, appeared in a limited number of studies. The results of the study demonstrated that graduate theses based on teacher views in the field of English language teaching tended to concentrate on specific subject areas and that there is a particular need for more comprehensive studies at the doctoral level. In this respect, the study emphasizes that teacher views constitute an important source of data for improving English language teaching practices and provides methodological and contextual guidance for future research.

Keywords: Graduate Theses, Teacher Views, English Course, English Language Teaching

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

1. GİRİŞ

Bireyin tüm yaşam evrelerini kapsayan eğitim**,** doğumla başlayıp yaşamın sonuna kadar süren dinamik bir yapı göstermektedir. Çağlayan (2004)'a göre, eğitim bireyi tanımaya, geleceğe hazırlamaya ve sosyal uyum sağlamaya yönelik kapsamlı bir etkinliktir. Ertürk (2016) ise eğitimi, bireyin davranışlarında istendik değişiklikler yaratma süreci olarak tanımlar. Literatürde genel kabul gören görüş, eğitimin bireye bilgi, beceri ve değerler kazandırarak hem bireysel hem de toplumsal gelişime katkı sağladığı yönündedir. Eğitimde amaç, kişinin yaratıcı, araştırıcı, sorgulayıcı ve bildiklerini uygulayabilen nitelikler kazanmasını sağlayan, kişilik geliştirici bir süreç olmalıdır. Ancak eğitim sistemimize bakıldığında, bu tür bir yaklaşım yerine ezbere dayanan, bilgi yükleyici ve verilen bilgilerin olduğu gibi benimsenmesini öngören bir yöntemin ağırlıklı olduğu görülmektedir (Öztürk, 2014). Bu durum, yabancı dil öğretiminde öğrencilerin dili anlamlandırma, içselleştirme ve etkin biçimde kullanma becerilerini sınırlamakta; dolayısıyla kalıcı ve tam öğrenmenin gerçekleşmesini güçleştirmektedir.

Yabancı dil öğretimi yalnızca hedef dile ait dilbilgisel yapıların aktarımıyla sınırlı tutulmamalıdır. Bu süreçte, dilbilgisel yeterliğin yanı sıra hedef dilin kültürel unsurlarının ve toplumsal yaşam pratiklerinin de öğretime dâhil edilmesi önem taşımaktadır. Ayrıca öğrenenlerin, edindikleri yeni dili kendi ana dilleri ve kültürel birikimleriyle ilişkilendirebilmelerine olanak tanınması gerekmektedir (Civriz, 2019). Bu kuramsal yaklaşımın öğretim süreçlerine yeterince yansıtılamaması, yabancı dil öğretiminin uygulama boyutunda çeşitli sorunların ortaya çıkmasına zemin hazırlamaktadır.

Türkiye'de yabancı dil öğretimi alanında uzun süredir çeşitli yapısal ve pedagojik güçlüklerin varlığı dikkat çekmektedir. Yabancı dil öğretmeni sayısının yetersiz olması, öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin istenilen düzeyde olmaması, öğrenenlerin güdülenme düzeylerinin düşük olması, sınıf mevcutlarının kalabalık olması ve öğretim sürecinde kullanılan araç-gereçlerin nicelik ve nitelik açısından yetersizliği gibi etkenler, bu alanda farklı çözüm yollarının geliştirilmesini zorunlu kılmıştır (Bulut, 2003). Bununla birlikte, ölçme ve değerlendirme süreçlerinde dil bilgisel bilginin öncelikli olarak ele alınması, öğretim uygulamalarının da bu doğrultuda şekillenmesine yol açmaktadır. Bu durum, yabancı dil öğretiminde iletişimsel becerilerin geri planda kalmasına neden olabilmektedir (Bulut, 2003).
Türkiye'de İngilizce öğretiminde ölçme ve değerlendirme süreçlerinin büyük ölçüde sınav temelli yapılandırıldığı ve bu sınavların ağırlıklı olarak dilbilgisel bilgiyi ölçmeye odaklandığı görülmektedir. Bu durum, dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi temel dil becerilerinin değerlendirme sürecinde yeterince dikkate alınmamasına yol açmaktadır (Demirel, 2007). Bu bağlamda, değerlendirme anlayışının sınırlılığı, öğretim uygulamalarını da doğrudan etkilemektedir. Nitekim öğretim sürecinde sınavların belirleyici olması, İngilizce öğretmenlerinin derslerini çoğunlukla dilbilgisi aktarımı merkezli olarak yürütmelerine neden olmaktadır. Bu gramer ağırlıklı ve ezbere dayalı yaklaşım, öğrencilerin İngilizce dil becerilerini bütüncül biçimde geliştirmelerini güçleştirmekte; aynı zamanda öğrencilerin İngilizce dersine ve dile yönelik olumsuz tutumlar geliştirmelerine zemin hazırlamaktadır (Yaman, 2018; Özen ve diğerleri, 2014).

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Ancak bu durumun günümüzde önceki dönemlere kıyasla sınırlı düzeyde kaldığı ifade edilebilir; çünkü Türkiye'de 2005–2006 öğretim yılından itibaren öğretim programlarında benimsenen yapılandırmacı yaklaşım, öğretmen merkezli ve gramer ağırlıklı uygulamaların etkisini önemli ölçüde azaltmayı hedeflemiştir.

Öğrencinin öğrenme-öğretme sürecinde aktif biçimde sorumluluk üstlenmesini temel alan bu yaklaşım, okul ortamında gerçekleşen öğrenmelerin öğrenci odaklı olarak düzenlenmesini amaçlamakta ve bu doğrultuda uygulamalar geliştirmektedir. Bu süreçte öğretmen-öğrenci arasındaki iletişim büyük önem taşımaktadır. Öğrencilerden yalnızca "evet" ya da "hayır" yanıtı alınmasına yol açan ve açıklama gerektirmeyen sorular yerine; öğrencilerin düşüncelerini gerekçelendirmelerini ve sorgulamalarını teşvik eden "Bu konu hakkında ne düşünüyorsunuz?", "Bu şekilde düşünmenizin nedeni nedir?" ve "Bu sonuca nasıl ulaştınız?" gibi sorular yöneltilmektedir (Alkove & McCarty, 1992). "Bana söylersen unuturum, gösterirsen hatırlarım; yaptırırsan anlarım" biçiminde ifade edilen ve eski bir Çin atasözü olarak bilinen bu söylem, yapılandırmacı yaklaşımda öğrencinin öğrenme sürecindeki rolünü açıklayan önemli bir örnek olarak değerlendirilmektedir. Bu anlayış, öğrencinin sürece etkin biçimde katılarak problemi analiz etmesini, çözüm üretmesini ve elde ettiği sonuçlara ilişkin yorumlarda bulunmasını esas almaktadır (Gömleksiz & Elaldı, 2011).
Günümüz dünyasında yabancı dil bilgisi, bireysel bir tercih olmaktan ziyade küresel ölçekte zorunlu bir yeterlilik olarak değerlendirilmektedir. Küreselleşmenin etkisiyle toplumlar arasındaki etkileşim yoğunlaşmış, bu durum ortak bir iletişim diline duyulan ihtiyacı artırmıştır. Bilgiye erişim, bilimsel gelişmeleri takip etme ve teknolojik yeniliklerden yararlanma süreçlerinde İngilizce temel bir araç konumuna gelmiştir. Dünya genelinde geniş bir kullanıcı kitlesine sahip olması ve birçok ülkede resmî ya da yaygın ikinci dil olarak kullanılması, İngilizcenin uluslararası iletişimdeki ağırlığını artırmaktadır. Eğitim, ulaşım, medya ve akademik alanlar başta olmak üzere pek çok alanda İngilizcenin ortak dil olarak tercih edilmesi, bilimsel yayınların büyük bir bölümünün bu dilde hazırlanmasını da beraberinde getirmiştir (Bulut, 2003, s. 9).

İngilizce öğretimi, Türkiye'de küresel etkileşim, iletişim ve iş birliği gereksinimlerinin artmasıyla birlikte giderek daha merkezi bir konuma gelmiştir (Civriz, 2019). Eğitimciler ve politika yapıcılar, yabancı dil öğretiminin öneminin farkında olarak bu alanda sürekli yeniliklere yönelmekte ve farklı yöntem ile teknikleri uygulamaya koymaktadır (Sevdi, 2023). Bununla birlikte, yabancı dil öğretiminde çağdaş öğretim yaklaşımlarının kullanımı yaygınlaşmaktadır. Bu doğrultuda, İngilizce öğretiminde dilbilgisel yapıların öğretimi tek başına merkeze alınmamakta; iletişimsel yeterliğin geliştirilmesi öncelik kazanmakta ve dilbilgisi-çeviri yönteminin aksine, akıcılığı esas alan eklektik yaklaşımlar günümüz eğitim sisteminde daha fazla tercih edilmektedir (Demirel, 2012).

Araştırmanın, İngilizce öğretiminde öğretmen görüşlerinin daha sistematik biçimde ortaya konulmasına katkı sağlayacağı; araştırmacılara alandaki mevcut durumu güncel veriler ışığında görme ve alanla ilgili eğilimleri belirleme konusunda yol göstereceği düşünülmektedir. Ayrıca, elde edilecek bulguların İngilizce öğretimine yönelik öğretim uygulamalarının

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

değerlendirilmesine ve geliştirilmesine dolaylı olarak katkı sunacağı öngörülmektedir. Bu nedenle, çalışmada Türkiye'de 2015–2025 yılları arasında Ulusal Tez Merkezi'nde yayımlanan ve erişimine açık olan, İngilizce dersi kapsamında öğretmen görüşlerini ele alan lisansüstü tezlerin belirli ölçütler doğrultusunda incelenmesi amaçlanmıştır.

1.1. Problem Cümlesi ve Alt Problem Cümleleri

Bu araştırmanın problem cümlesi; "2015–2025 yılları arasında Türkiye'de yayımlanmış olan, İngilizce dersi kapsamında öğretmen görüşlerini ele alan lisansüstü tezlerin künye bilgileri, eğilimleri ve elde edilen bulgularının değerlendirilmesi nasıldır?" şeklinde belirlenmiştir.
Araştırmanın amacına ve temel araştırma sorusuna uygun olarak sırasıyla aşağıda yer alan alt problemlere cevaplar aranmıştır;

1. 2015-2025 yılları arasında İngilizce dersi kapsamında öğretmen görüşlerini ele alan lisansüstü tezlerin künye bilgisi dağılımı nasıldır?

2. Araştırma kapsamına alınan tezlerin yayımlanma yılına göre dağılımı nasıldır?

3. Araştırma kapsamına alınan tezlerin yüksek lisans ve doktora tezleri olarak dağılımı nasıldır?

4. Araştırma kapsamına alınan tezlerin konu alanlarına ilişkin dağılımları nasıldır?

5. Araştırma kapsamına alınan tezlerde kullanılan araştırma yöntemleri ve desenleri nelerdir?

6. Araştırma kapsamına alınan tezlerde kullanılan veri toplama araçları nelerdir?

7. Araştırma kapsamına alınan tezlerde kullanılan veri analizi yöntemleri nelerdir?

8. Araştırma kapsamına alınan çalışmaların üniversiteler/enstitülere göre dağılımı nasıldır?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma ile 2015–2025 yıllarını kapsayan ve Türkiye'de yayımlanmış olan, İngilizce dersi kapsamında öğretmen görüşlerini ele alan lisansüstü tezlerin künye bilgileri, eğilimleri ve elde edilen bulgularının betimsel içerik analizi yöntemiyle incelenmesi amaçlanmaktadır.

2. YÖNTEM

Araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizine yönelik bilgilere bu bölümde yer verilmektedir.

2.1. Örneklem

Bu araştırmanın örneklemini Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi web sayfasında yayımlanan öğretmen görüşleri ve İngilizce ifadesi ile tarama kısmında karşımıza çıkan 21 yüksek lisans tezi ve 3 doktora tezi oluşturmaktadır. Aşağıda verilen tabloda araştırma içerisinde incelenen tezlere yer verilmiştir.

Tablo 1

İncelenen Tezler

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Tez Adı	Yazar
An Evaluation Of 2nd Grade EFL Textbook from Teachers' Perspectives	Kaymak, 2025
İngilizce Dil Öğretiminde Kısa Öykünün Kullanımı ve Konuya İlişkin Öğretmen Görüşleri Üzerine Bir Araştırma	Yıldız, 2025
İngilizce Derslerinde Video Oyun Kullanımına Yönelik Öğretmen Görüşleri	Özerol, 2024
Cultural Representation in EFL Textbooks and Teachers' Perspectives About It	Kutlu, 2024
İngilizce Öğretiminde Metafor Kullanımına Yönelik Öğretmen Görüşleri	Seçiloğlu Özgören, 2024
Ortaokul İngilizce Ders Kitaplarının Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi ve Değerler Eğitimine İlişkin Öğretmen Görüşleri	Beşir, 2024
Teachers' Views on The Status of International Students in English Lessons: Sample of Samsun Province, İlkadım District	Naji, 2024
Standart ve İngilizce Ağırlıklı Öğretim Programlarının Öğrenci Öz Yeterlikleri ve Öğretmen Görüşleri Kapsamında İncelenmesi	Fuçucuoğlu, 2023
4. Sınıf İngilizce Ders Kitabının Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi	Yağızel, 2023
Vygotsky'nin Sosyo-Kültürel Teorisi Bağlamında İlkokul Ders Kitapları: İlkokul Türkçe ve İngilizce Ders Kitaplarında Yer Alan Sosyo-Kültürel Ögelerin İncelenmesi ve Bu Ögelere İlişkin Öğretmen Görüşleri	Manguş, 2023
A Research on Teachers' Views on Utilizing Allegorical Literary Works in English Teaching	Yıldız, 2022
8. Sınıf İngilizce Ders Kitabındaki Ölçme Değerlendirme Etkinliklerinin, Sorularının ve 2018-2019 LGS Sınav Sorularının Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda İncelenmesi	Kayacan, 2022
A Research on Teachers' Views on The Use of Literary Works in English Teaching	Görünüş, 2022
Devlet Okullarındaki İngilizce Öğretiminde Eğitsel Rehberliğe İlişkin Öğretmen Görüşleri (Kayseri İli Örneği)	F.F. Rabah, 2021
Evaluation of Lower Secondary Schools' English Language Curriculum: Teachers' Perceptions and Issues Concerning The Implementation in Public Schools	Aktaş, 2021
Ortaöğretim 9.Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programına Yönelik Öğretmen Görüşleri	Civriz, 2019
Evaluation of The English Language Preparatory Programs With Student and Teacher Perceptions Through Cipp (Context, Input, Process, Product) Model: Public and Foundation University Sampling	Pamukoğlu, 2019
Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde Uygulanan Yeni İngilizce Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri	Alan, 2019
5. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programı: Güncellenen Programa İlişkin Öğretmen Görüşleri	Gül, 2019
İlkokul 2. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri	Keklik, 2019
Harmanlanmış Öğrenme Yaklaşımına Dayalı Olarak Hazırlanan 2017 Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programının Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri	Aksoy Tosun, 2018
Characteristics of an Effective English Language Teacher: Students' and Teachers' Perceptions	Üstün, 2017
8. Sınıf İngilizce Öğretim Programının TEOG Sınavı Sorularıyla Uyumunun Öğretmen Görüşleri Açısından İncelenmesi	Vural, 2017
An Evaluation of Second Grade English Language Curriculum: Teachers' Perceptions and Issues in Implementation	Erarslan, 2016

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

1.1. Araştırmanın Modeli

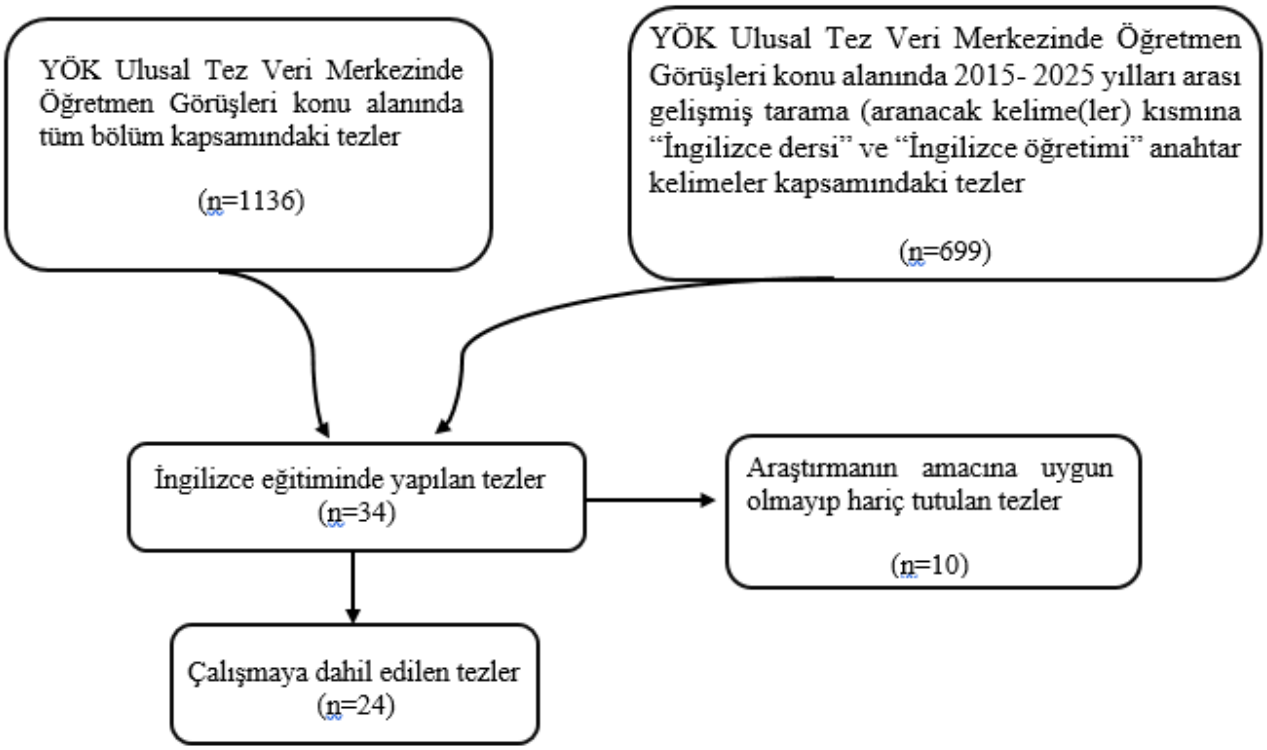
Bu araştırmada, 2015–2025 yılları arasında Türkiye'de yayımlanmış olan, İngilizce dersi kapsamında öğretmen görüşlerini ele alan yüksek lisans ve doktora tezlerini incelemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden betimsel içerik analizi kullanılmıştır. Betimsel içerik analizi, bir araştırma kapsamında elde edilen verilerin önceden oluşturulmuş temalar çerçevesinde düzenlenmesi, sınıflandırılması ve sonuçların betimleyici bir yaklaşımla sunulmasına dayanan bir analiz yöntemidir (Yıldırım & Şimşek, 2011).

1.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2015- 2025 yılları arasında YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında "öğretmen görüşleri, İngilizce öğretimi, yabancı dil, İngilizce dersi" gibi anahtar sözcükleri kullanılarak yapılan tarama sonucunda ulaşılan ulusal alanda yayımlanmış İngilizce dersi ve öğretmen görüşlerini kapsayan yüksek lisans ve doktora tezleri oluşturmaktadır. Çalışma grubunun oluşturulmasında ölçüt örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Ölçüt örnekleme, araştırmacının önceden belirlediği ölçütler doğrultusunda çalışma grubunun oluşturulmasını esas alan bir örnekleme yöntemidir (Yıldırım & Şimşek, 2011). Bu kapsamda tezlerin; İngilizce eğitiminde öğretmen görüşlerini ele alması, Ulusal Tez Veri Merkezi'nde yayımlanmış olması, belirlenen yıllar arasında yayımlanmış ve erişime açık bulunması ile Türkçe veya İngilizce dillerinde yazılmış olması temel ölçütler olarak belirlenmiştir. Ayrıca çalışma grubunun seçimi sürecinde Şekil 1'de sunulan PRISMA bilgi akışı diyagramı esas alınmıştır (Bkz. Şekil 1).

İngilizce eğitiminde öğretmen görüşleri konulu tezleri araştırmak için ilk olarak Ulusal Tez Veri Merkezinde arama kısmında "öğretmen görüşleri" konu alanı seçilmiş ve tarama yapılmıştır. Tarama sonucunda 1136 lisansüstü tez çalışması bulunmuştur. Gelişmiş tarama kısmından; aranacak kelime(ler) kısmına "İngilizce dersi" ve "İngilizce öğretimi" anahtar kelimeleri kullanılarak tarama yapıldığında 699 lisansüstü tez çalışması olduğu belirlenmiştir. Tezlerin İngilizce eğitimi kapsamında olmayanlar elenmiş ve 34 lisansüstü tez çalışmasının araştırmaya uygun olduğu görülmüştür. Belirlenen tezlerin özetleri detaylıca incelenerek amacına uygun olmayan 10 tez daha elenmiştir. Sonuç olarak araştırmaya toplam 24 lisansüstü tez çalışması dahil edilmiştir.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

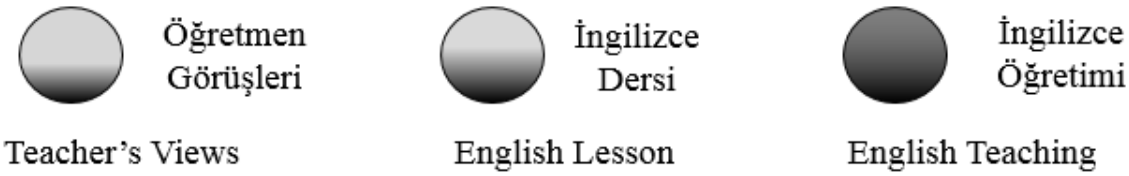


Şekil 1. Araştırmaya dahil edilen lisansüstü tez çalışmalarının seçiminde kullanılan PRISMA akış şeması

2.2. Verilerin Toplanması

Araştırmacılar tarafından çalışmada yer alan ve incelenen tezlere ilişkin belirlenen ölçütler şöyledir:

- Çalışmaya dâhil edilen tezlerin YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında yer alması, tam metin erişimine açık olması ve İngilizce dersi kapsamında öğretmen görüşlerini ele alması,
- Arama yapılması için son tarihin 08.12.2025 belirlenerek, araştırmada en güncel tezlere ulaşılması,
- Tezlerin belirlenmesi sürecinde, başlıklar ve anahtar kelimeler Türkçe ve İngilizce olarak taranmış olup, kullanılan anahtar kelimeler Şekil 2'de sunulmuştur.



Şekil 2. Verilerin toplanması için kullanılan anahtar kelimeler

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Belirlenen ölçütler doğrultusunda tez içerikleri incelenmiş olup, inceleme sürecinin ardından Türkiye'de hazırlanmış ve erişimine izin verilmiş toplam 24 lisansüstü çalışmanın verileri araştırmanın veri setini oluşturmuştur. Araştırmanın verilerine ilişkin bilgiye kaynakların sonunda yer verilmektedir.

2.3. Verilerin Analizi

Araştırmanın amacı doğrultusunda belirlenen tezler, araştırmacılar tarafından geliştirilen bir değerlendirme formu aracılığıyla analiz edilmiştir. Değerlendirme formunun oluşturulma sürecinde, alan yazında yer alan benzer araştırmalarda kullanılan formlar incelenmiş ve uzman görüşlerine başvurularak formun geçerliği sağlanmıştır. Söz konusu form aracılığıyla lisansüstü tezlere ilişkin künye bilgileri (kaynakça, yazar, yayımlanma yılı vb.), metodolojik özellikleri (araştırma deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları ve veri analiz yöntemleri) ile ele alınan konu alanlarına yönelik veriler toplanmıştır.

3. BULGULAR

İngilizce dersi kapsamında öğretmen görüşlerini ele alan 2015-2025 yılları arasında yayımlanmış ve araştırmanın dahil etme kriterlerine uygun olan tezlerin (n=24) çeşitli niteliklerine ilişkin dağılımları araştırmanın alt problemleri doğrultusunda aşağıda yer almaktadır.

3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi *"2015-2025 yılları arasında İngilizce dersi kapsamında öğretmen görüşlerini ele alan lisansüstü tezlerin 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 Bilgisi		**F**	**%**
Yazar Bilgileri	Türk	22	91,66
	Yabancı	2	8,33
	TOPLAM	24	100
Yayın Dili	Türkçe	15	62,5
	İngilizce	9	37,5
	TOPLAM	24	100
Sayfa Sayıları	69-94	7	29,16
	94-119	7	29,16
	119-142	7	29,16
	142-273	3	12,5
	TOPLAM	24	100

Çizelge 1 incelendiğinde toplam 24 çalışmanın 22'sinin (%91,66) Türk yazarlar ve 2'sinin (%8,33) de yabancı yazarlar tarafından yazıldığı görülmektedir. Yapılan çalışmaların

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Türkiye'deki üniversitelerde yayımlanmış yüksek lisans ve doktora tezleriyle sınırlı olması, elde edilen bu sonucun ortaya çıkmasında etkili bir unsur olarak değerlendirilmektedir. Çalışmaların yayın dili açısından künye bilgisi dağılımında %62,5'inin (n=15) Türkçe; %37,5'inin (n= 9) ise İngilizce olarak yayımlandığı görülmektedir. Araştırma kapsamına alınan çalışmaların sayfa sayısı bulguları incelenecek olursa; %29,16'sının (n=7) 69-94 sayfa aralığında; %29,16'sının (n=7) 94-119 sayfa aralığında; %29,16'sının (n=7) 119-142 sayfa aralığında; %12,5'inin (n=3) 142-273 sayfa aralığında olduğu görülmektedir.

3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi *"Araştırma kapsamına alınan tezlerin yayımlanma yılına göre dağılımı nasıldır?"* şeklinde ifade edilmektedir. İlgili alt problem doğrultusunda araştırma kapsamına giren tezlerin 2015- 2025 yılları arasında dağılımı, yıllara göre değişimi incelenerek bu bulgulara yönelik olarak yüzde ve frekans değerleri Çizelge 2'de gösterilmiştir.

Çizelge 2. Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı

Yıllar	F	%
2015	-	-
2016	1	4,16
2017	2	8,33
2018	1	4,16
2019	5	20,83
2020	-	-
2021	2	8,33
2022	3	12,5
2023	3	12,5
2024	5	20,83
2025	2	8,33
Toplam	24	100

Çizelge 2'de araştırma kapsamına alınan çalışmaların 2015- 2025 yılları arasındaki dağılımları görülmektedir. Çizelge 2'ye göre, çalışmaların %4,16'sı (n=1) 2016 yılında; %8,33'ü (n=2) 2017 yılında; %4,16'sı (n=1) 2018 yılında; %20,83'ü (n=5) 2019 yılında; %8,33'ü (n=2) 2021 yılında; %12,5'i (n=3) 2022 yılında; %12,5'i (n=3) 2023 yılında; %20,83'ü (n=5) 2024 yılında; %8,33'ü (n=2) 2025 yılında yapıldığı 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 bulgulara Çizelge 3'te yer verilmiştir.

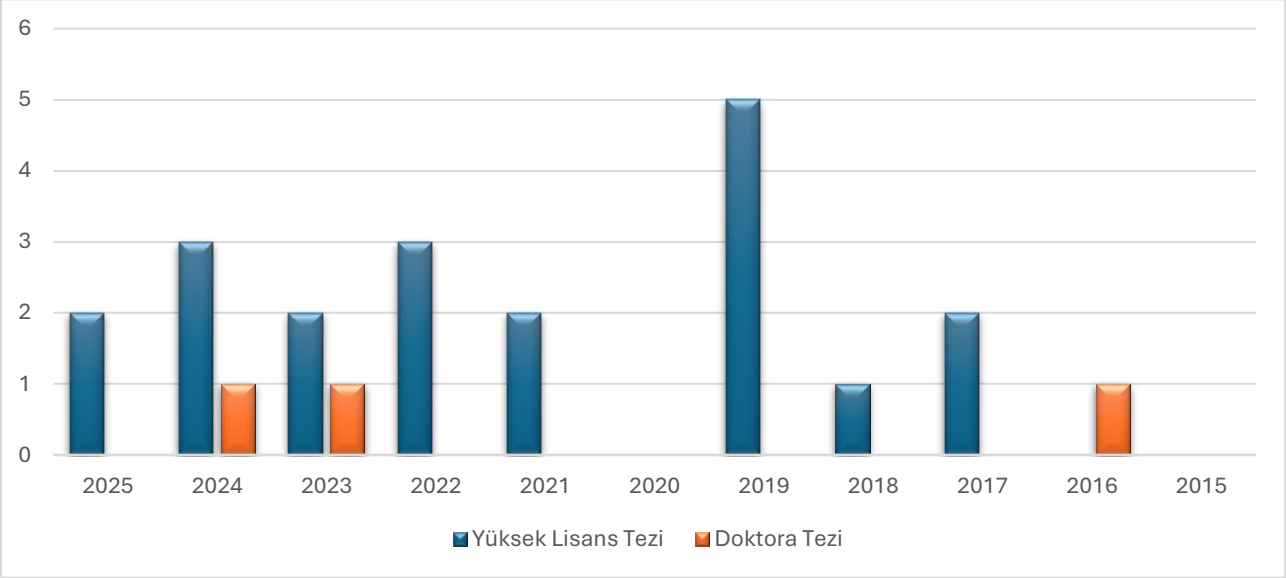
ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Çizelge 3. Çalışmaların Yüksek Lisans ve Doktora Tezi Dağılımları

Tezler	F	%
Yüksek Lisans	21	87,5
Doktora	3	12,5
Toplam	24	100

Çizelge 3'e göre çalışmaların %87,5'i (n= 21) yüksek lisans tezi; %12,5'i (n= 3) doktora tezi olarak yayımlanmıştır.

Araştırmaya dahil edilen 24 lisansüstü tez çalışmasının 21'i yüksek lisans tezi, 3'ü doktora tezi kategorisinde olup çalışmaların yıllara göre dağılımına ilişkin betimsel bulgular Grafik 1' de sunulmuştur.



Grafik 1. Lisansüstü tezlerin kategorik olarak yıllara göre dağılımına ilişkin betimsel bulgular

Grafik 1'e göre lisansüstü tezler incelendiğinde 2020 ve 2015 yılı hariç her yıl en az 1 çalışma yayınlandığı görülmektedir. Lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımına bakıldığında; en fazla çalışmanın 2019 ve 2024 yılında gerçekleştiği; 2025, 2022, 2021, 2020, 2019, 2018, 2017, 2015 yıllarında doktora tezinin bulunmadığı; 2020, 2016 ve 2015 yıllarında yüksek lisans tezinin bulunmadığı ve genel olarak konuyla ilgili yüksek lisans tez çalışmalarının sayıca fazla olduğu ortaya çıkmıştır. 2020 yılında herhangi bir çalışmaya rastlanmamasının, COVID-19 pandemisinin araştırma süreçlerini ve akademik üretimi olumsuz yönde etkilemesiyle ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Benzer şekilde, 2015 yılında çalışma bulunmamasının ise söz konusu dönemde öğretmen görüşlerine dayalı araştırmalara yeterli düzeyde önem verilmemesiyle açıklanabileceği değerlendirilmektedir.

3.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi *"Araştırma kapsamına alınan çalışmaların konu alanlarına ilişkin dağılımları nasıldır?"* sorusuna yönelik bulgulara Çizelge 4'te yer verilmiştir

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Çizelge 4. Çalışmaların Konu Alanlarına İlişkin Bulgular

Konu Alanları	F	%
Ana Konu:		
Öğretmen Görüşleri	24	100
Alt Konular:		
Öğretim Programı Değerlendirmesi	9	37,5
Ders Kitabı İncelemesi	7	29,16
Ölçme ve Değerlendirme (Merkezi Sınav)	2	8,33
Edebi Çalışmalar	2	8,33
Eğitsel Rehberlik	1	4,16
Kısa Öykü Kullanımı	1	4,16
Video Oyun Kullanımı	1	4,16
Metafor Kullanımı	1	4,16
Toplam	24	100

Çizelge 4'te görüldüğü gibi, tüm çalışmalar (n=24) öğretmen görüşleri bünyesinde yapılmıştır. Bunların %37,5'i (n=9) öğretim programı değerlendirmesi; %29,16'sı (n=9) ders kitabı incelemesi; %8,33'ü (n=2) ölçme ve değerlendirme (merkezi sınav); %8,33'ü (n=2) edebi çalışmalar; %4,16'sı (n=1) eğitsel rehberlik; %4,16'sı (n=1) kısa öykü kullanımı; %4,16'sı (n=1) video oyun kullanımı ve; %4,16'sı (n=1) metafor kullanımı konu alanlarında yayımlanmıştır.

3.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi *"Araştırma kapsamına alınan çalışmalarda kullanılan araştırma yöntemleri ve desenleri nelerdir?*" şeklinde ifade edilmektedir.

Çizelge 5. Çalışmalarda Kullanılan Araştırma Yöntemleri ve Desenleri

Araştırma Yöntemi	Araştırma Deseni	Frekans(f)	%
Nitel	Durum Çalışması	5	20,83
	İçerik analizi	3	12,5
	Görüşme tekniği	3	12,5
	Betimsel nitel	3	12,5
	Fenomenoloji	2	8,33
	Görüşme tekniği	2	8,33
	Belirtilmemiş	1	4,16
	Ara toplam	16	66,66
Nicel	Betimsel araştırma deseni/ tarama	1	4,16
	Ara toplam	1	4,16
Karma	Betimleyici	2	8,33
	Açıklayıcı (açımlayıcı) sıralı desen	1	4,16
	Yakınsayan paralel desen	1	4,16
	Kısmi karma eş zamanlı	1	4,16

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

	eşit statülü tasarım		
	Belirtilmemiş	2	8,33
	Ara toplam	7	29,16
Toplam		24	100

Çizelge 5 incelendiğinde tezlerin %66,66'sının nitel (f= 16), %4,16'ının nicel (f=1), %29,16'sının karma (f=7) olduğu gözlenmektedir.

Nitel yöntemlerin kullanıldığı araştırmalarda en çok tercih edilen desen türü durum çalışması olurken, nicel yöntemlerin kullanıldığı araştırmada betimsel araştırma deseni/ tarama tercih edilmiştir. İçerik analizi, görüşme tekniği, betimsel nitel, fenomenoloji ve görüşme tekniği nitel çalışmalarda tercih edilen diğer desen türleri olmuştur. Bunların yanı sıra 1 çalışmada (%4,16) araştırma deseninin belirtilmediği görülmektedir. Karma yöntemle yürütülen çalışmalarda betimleyici, açıklayıcı (açımlayıcı) sıralı desen, yakınsayan paralel desen, kısmi karma eş zamanlı eşit statülü tasarım modelleri tercih edilmiştir; 2 çalışmada ise (%8,33) araştırma deseninin belirtilmediği görülmektedir.

3.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi *"Araştırma kapsamına alınan çalışmalarda kullanılan veri toplama araçları nelerdir?"* şeklinde ifade edilmektedir.

Çizelge 6. Çalışmalarda Kullanılan Nitel ve Nicel Boyutlu Veri Toplama Araçlarına İlişkin Bulgular

			F	**%**
NİTEL BOYUTLU VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	GÖZLEM/GÖRÜŞME	Yarı Yapılandırılmış	16	55,17
		Görüşme Tekniği	3	10,34
		Mülakat	1	3,44
		Gözlem	1	3,44
	DOKÜMANLAR	Doküman Analizi	2	6,89
	FENOMENOLOJİ	Fenomenoloji	2	6,89
	ANKET/ ÖLÇEK	Ölçek	3	10,34
		Öz Bildirim Ölçekli Anket	1	3,44
		Toplam	29	100
NİCEL BOYUTLU VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	KONTROL LİSTESİ	Kontrol Listesi	2	20
	BETİMSEL TARAMA	Tarama	2	20
	ANKET/ ÖLÇEK	Ders Kitabı Değerlendirme Anketi	1	10
		Ölçek	2	20
		Diğer	3	30
		Toplam	10	100

Çizelge 6 incelendiğinde tezlerde en fazla kullanılan veri toplama araçlarının yarı yapılandırılmış görüşme formu (f=16, %55,17), görüşme tekniği (f=3, %10,33) ve ölçek (f=3, %10,33) olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla çok kullanılandan az kullanılana doğru doküman analizi (f=2, %6,89), fenomenoloji (f=2, %6,89), kontrol listesi (f=2, %20), tarama (f=2, %20)

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

izlemektedir. Ayrıca tezlerde mülakat, gözlem, öz bildirim ölçekli anket, ders kitabı değerlendirme anketinin de veri toplama aracı olarak tercih edildiği görülmektedir.

3.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın sekizinci alt problemi *"Araştırma kapsamına alınan çalışmalarda kullanılan veri analizi yöntemleri nelerdir?"* sorusuna yönelik bulgulara Çizelge 7'de yer verilmiştir.

Çizelge 7'ye göre araştırmacılar tarafından toplanmış olan verilerin analizi sürecini inceleyecek olursak; nitel verilerin analizinin %30'u (n=18) içerik analizi, %10'u (n=6) tematik kodlama, %5'i (n=3) nitel betimsel analiz, %3,33'ü (n=2) tematik analiz, %3,33''ü (n=2) doküman analizi, %3,33'ü (n=2) diğer yöntemler kullanılarak analiz süreci tamamlanmıştır. Nicel verilerin analizinin %13,33'ü (n=8) frekans/yüzde tabloları, %10'u (n=6) ortalama/standart sapma yöntemi, %6,66'sı (n=4) normallik testleri kullanılarak betimsel nicel veri analizi yapılmıştır. Ayrıca kestirimsel çalışmaların %5', (n=3) tek yönlü ANOVA, %3,33'ü (n=2) bağımsız örneklem t-testi, %3,33'ü (n=2) ilişkisiz t-testi, %1,66'sı (n=1) Kruskal-Walls testi, %3,33'ü (n=1) Mann Whitney- U testi kullanılarak nicel verilerin analizi yapılmıştır.

Çizelge 7. Çalışmalarda Kullanılan Veri Analizi Yöntemlerine İlişkin Bulgular

		VERİ ANALİZ YÖNTEMLERİ	F	%
NİTEL VERİ ANALİZİ		İçerik Analizi	18	30
		Tematik Kodlama	6	10
		Nitel Betimsel Analiz	3	5
		Tematik Analiz	2	3,33
		Doküman Analizi	2	3,33
		Diğer	2	3,33
NİCEL VERİ ANALİZİ	Betimsel	Frekans/ Yüzde Tabloları	8	13,33
		Ortalama/ Standart Sapma	6	10
		Normallik Testleri	4	6,66
	Kestirimsel	Tek Yönlü Anova	3	5
		Bağımsız Örneklem T-Testi	2	3,33
		İlişkisiz T-Testi	2	3,33
		Kruskal-Wallis Testi	1	1,66
		Mann Whitney- U Testi	1	1,66
		Toplam	60	100

3.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın sekizinci alt problemi *"Araştırma kapsamına alınan çalışmaların üniversiteler/enstitülere göre dağılımı nasıldır?"* sorusuna yönelik bulgular Çizelge 8'de verilmiştir.

Çizelge 8 incelendiğinde araştırma kapsamına dâhil edilen çalışmalardan %16,66'sının (n=4) Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, %12,5'inin (n=3) Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, %8,33'ünün (n=2) Gaziantep Üniversitesi ve Ege Üniversitesi bünyesinde yapıldığı; %4,16'sının (n=1) ise çizelge 8'de de yer verilen Dicle, İnönü, Balıkesir, Ondokuz Mayıs,

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Eskişehir Anadolu, Marmara, Erciyes, Maltepe, Hacettepe, Sakarya, Kocaeli, Çağ ve Çanakkale Onsekiz Mart üniversitelerinde yapıldığı görülmektedir.

Enstitü bünyesinde ise en fazla tezlerin (n=16; %66,66) Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde yapıldığı görülmektedir. Daha sonra sırasıyla Sosyal Bilimler Enstitüsü (n=7; %29,16) ve Lisansüstü Eğitim Enstitüsü'nün (n=1; %4,16) takip ettiği görülmektedir.

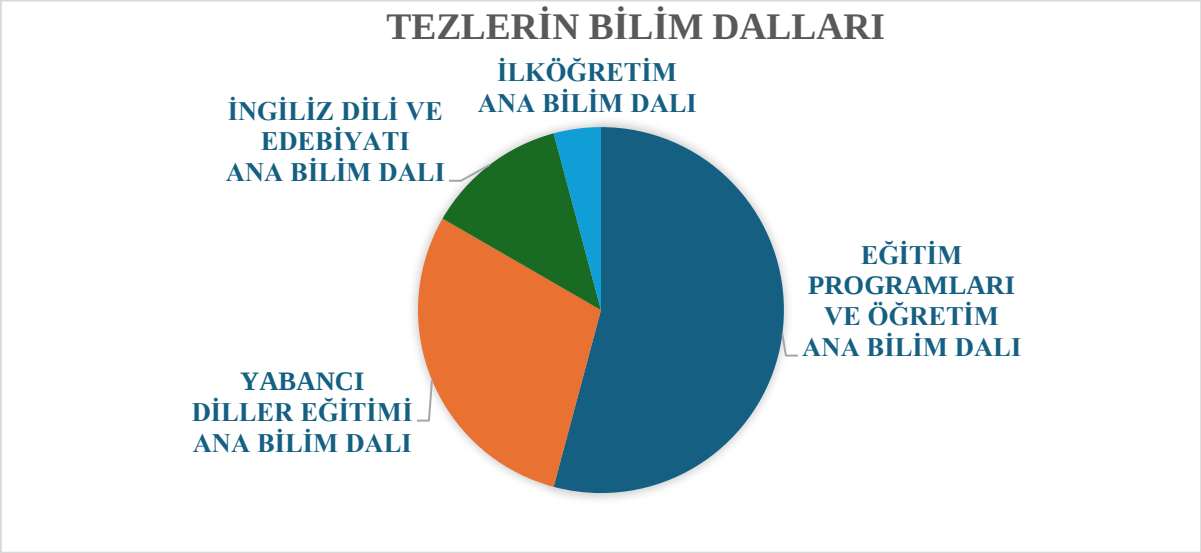
Çizelge 8. Çalışmaların Üniversiteler/Enstitülerine İlişkin Bulgular

			F	**%**
ÜNİVERSİTE	Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi		4	16,66
	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi		3	12,5
	Gaziantep Üniversitesi		2	8,33
	Ege Üniversitesi		2	8,33
	Dicle Üniversitesi		1	4,16
	İnönü Üniversitesi		1	4,16
	Balıkesir Üniversitesi		1	4,16
	Ondokuz Mayıs Üniversitesi		1	4,16
	Eskişehir Anadolu Üniversitesi		1	4,16
	Marmara Üniversitesi		1	4,16
	Erciyes Üniversitesi		1	4,16
	Maltepe Üniversitesi		1	4,16
	Hacettepe Üniversitesi		1	4,16
	Sakarya Üniversitesi		1	4,16
	Kocaeli Üniversitesi		1	4,16
	Çağ Üniversitesi		1	4,16
	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi		1	4,16
		Toplam	24	100
ENSTİTÜ	Eğitim Bilimleri Enstitüsü		16	66,66
	Sosyal Bilimler Enstitüsü		7	29,16
	Lisansüstü Eğitim Enstitüsü		1	4,16
		Toplam	24	100

Araştırmaya dahil edilen 24 lisansüstü tez çalışmasının bilim dallarının dağılımı Grafik 2' de sunulmuştur.

Grafik 2 incelendiğinde araştırma kapsamına dâhil edilen çalışmalardan %54,16'sının (n=13) Eğitim Programları ve Öğretimi Ana Bilim Dalı, %29,16'sının (n=7) Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı, %12,5'inin (n=3) İngiliz Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı ve %4,16'sının (n=1) İlköğretim Ana Bilim Dalında yapıldığı görülmektedir.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4



Grafik 2. Tezlerin Bilim Dalları

4. TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, 2015–2025 yılları arasında Türkiye'de İngilizce dersi kapsamında öğretmen görüşlerini ele alan ve araştırmanın dahil etme kriterlerine uygunluk gösteren lisansüstü tezler (n=24) künye bilgileri, yayımlanma yılları, tez türleri, konu alanları, araştırma yöntemleri, veri toplama araçları, veri analiz yöntemleri ile üniversite ve enstitülere göre dağılımları açısından incelenmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda mevcut durum betimlenmiş, alanyazınla karşılaştırmalar yapılmış ve çeşitli çıkarımlarda bulunulmuştur.

Araştırma kapsamında incelenen tezlerin büyük çoğunluğunun Türk yazarlar tarafından yazılmış olması (%91,66; n=22), çalışmaların Türkiye'deki üniversitelerde yürütülen lisansüstü tezlerle sınırlı olmasının doğal bir sonucu olarak değerlendirilebilir. Bununla birlikte az sayıda da olsa yabancı uyruklu araştırmacılar tarafından yazılmış tezlerin bulunması, Türkiye'de İngilizce öğretimi alanının uluslararası araştırmacıların da ilgisini çektiğini göstermesi açısından önemlidir. Tezlerin yayın dili incelendiğinde çoğunluğunun Türkçe (%62,5; n=15) yazıldığı, ancak İngilizce yazılan tezlerin oranının da (%37,5; n=9) dikkate değer düzeyde olduğu görülmektedir.

Tezlerin sayfa sayısı dağılımı incelendiğinde çalışmaların çoğunlukla 69–142 sayfa aralığında yoğunlaştığı görülmektedir. Bu durum, araştırma kapsamındaki tezlerin büyük bölümünün yüksek lisans tezi olmasından kaynaklanabilir. Nitekim doktora tezlerinin daha kapsamlı ve uzun soluklu araştırmalar içermesi nedeniyle sayfa sayılarının daha fazla olduğu bilinmektedir. Öner (2020) tarafından eğitim denetimi alanında incelenen 150 tezde; %60'ı (n=90) 101–200 sayfa aralığında, sadece %12,7'si (n=19) ise 201 sayfa ve üzerinde bulunmuştur. Bu 201+ sayfa aralığındaki 19 çalışmanın 10'u doktora tezidir. Bu sonuçlar, doktora tezlerinin daha kapsamlı araştırmalar içermesi nedeniyle sayfa sayılarının genellikle yüksek lisans tezlerine göre daha fazla olduğunu göstermektedir.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Çalışmaların yıllara göre dağılımı incelendiğinde en fazla tezin 2019 (n=5; %20,83) ve 2024 (n=5; %20,83) yıllarında yapıldığı, 2015 ve 2020 yıllarında ise herhangi bir çalışmaya rastlanmadığı görülmektedir. Özellikle 2020 yılında tez çalışmasının bulunmaması, COVID-19 pandemisinin eğitim-öğretim süreçleri ve akademik araştırmalar üzerindeki olumsuz etkileriyle ilişkilendirilebilir (Işıklı, 2020). Benzer biçimde, 2015 yılında çalışma yapılmamış olması ise söz konusu dönemde İngilizce öğretiminde öğretmen görüşlerine dayalı araştırmalara görece daha az önem verilmiş olmasıyla açıklanabilir. Son yıllarda öğretmen görüşlerini merkeze alan çalışmaların artması, öğretim süreçlerinin değerlendirilmesinde öğretmenlerin deneyim ve algılarının daha fazla önem kazandığını göstermektedir (Uzun, vd., 2024).

Tez türlerine göre dağılım incelendiğinde, araştırma kapsamına alınan çalışmaların büyük çoğunluğunun yüksek lisans tezi olduğu (%87,5; n=21), doktora tezlerinin ise sınırlı sayıda kaldığı (%12,5; n=3) belirlenmiştir. Bu bulgu, Türkiye'de yüksek lisans programlarının doktora programlarına kıyasla sayıca daha fazla olması ve yüksek lisans programlarının daha geniş bir araştırmacı kitlesine hitap etmesiyle açıklanabilir. Nitekim Yakar, Demir ve İğde (2022) tarafından eğitim bilimleri alanında 2005–2020 yılları arasında yayımlanan lisansüstü tezlerin incelendiği çalışmada da yüksek lisans tezlerinin oranının %84,22 olduğu, doktora tezlerinin ise daha sınırlı sayıda üretildiği ortaya konulmuştur. Benzer şekilde Maden ve Özgen (2023) Türkçe eğitimi alanında yaptıkları incelemede yüksek lisans tezlerinin doktora tezlerine kıyasla belirgin biçimde fazla olduğunu tespit etmişlerdir. Bununla birlikte doktora düzeyinde yapılan çalışmaların sayıca az olması, alanda daha derinlemesine, kuramsal temeli güçlü ve kapsamlı araştırmalara duyulan ihtiyacı da ortaya koymaktadır.

Araştırma kapsamında incelenen tezlerin tamamının öğretmen görüşleri ana teması etrafında şekillendiği görülmektedir (%100; n=28). Alt konu başlıkları açısından değerlendirildiğinde, öğretim programı değerlendirmesi (%37,5; n=10) ve ders kitabı incelemesi (%29,16; n=8) konularının öne çıktığı belirlenmiştir. Bu durum, İngilizce öğretiminde program ve ders materyallerinin uygulamadaki etkililiğinin öğretmenler tarafından sıkça sorgulandığını göstermektedir. Örneğin Artuklu Üniversitesi'nde yürütülen bir yüksek lisans tezinde öğretmenler, ilkokul İngilizce öğretim programının farklı boyutlarını sistematik olarak değerlendirmişlerdir (Palabıyık, 2021). Benzer şekilde, öğretim programlarının öğretmen görüşlerine dayalı olarak incelenmesinin önemli olduğu başka çalışmalarda, öğretmenlerin program kararlarının içerik ve uygulama açısından değerlendirilmesinin öğrenme-öğretme sürecini iyileştirdiği vurgulanmıştır (Kandemir & Tok, 2025). Buna karşılık ölçme ve değerlendirme (%8,33; n=2), edebi çalışmalar (%8,33; n=2), eğitsel rehberlik (%4,16; n=1) ile öğretim sürecinde farklı materyal ve yöntemlerin kullanımı (%4,16; n=1) gibi konuların daha sınırlı sayıda ele alındığı görülmektedir. Bu durum, söz konusu alanlarda yapılacak yeni ve kapsamlı araştırmalara duyulan ihtiyacı ortaya koymaktadır.

Araştırma yöntemleri açısından elde edilen bulgular incelendiğinde, araştırma kapsamına alınan tezlerin büyük bir bölümünde nitel araştırma yöntemlerinin tercih edildiği görülmektedir (%66,66; n=16). Öğretmen görüşlerinin derinlemesine incelenmesini amaçlayan çalışmalarda nitel araştırma yöntemlerinin ağırlıklı olarak kullanılması, bu yöntemin katılımcıların deneyimlerini, algılarını ve görüşlerini ayrıntılı biçimde ortaya koymaya olanak sağlaması

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

açısından beklenen bir sonuçtur. Nitekim öğretmen görüşlerine dayalı lisansüstü tezlerin yöntemsel eğilimlerini inceleyen çalışmalarda da nitel araştırma yöntemlerinin baskın olduğu, nicel yöntemlerin ise oldukça sınırlı sayıda tercih edildiği belirtilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2011). Bu araştırmada nicel yöntemle yürütülen tezlerin sayısının oldukça düşük olduğu (%4,16; n=1) görülmektedir. Nicel yöntemlerin sınırlı kullanımı, öğretmen görüşlerinin daha çok betimsel ve yorumlayıcı bir yaklaşımla ele alındığını göstermektedir. Buna karşılık karma yöntemle yürütülen çalışmaların da dikkate değer bir orana sahip olduğu (%29,16; n=7) belirlenmiştir. Karma yöntemle gerçekleştirilen bu çalışmalar, nicel ve nitel verilerin birlikte kullanılması yoluyla araştırma konusunun farklı boyutlarının ele alınmasına ve daha kapsamlı sonuçlara ulaşılmasına olanak sağlaması açısından önemli görülmektedir. Creswell (2014), karma yöntem araştırmalarının tek bir yönteme dayalı çalışmalara kıyasla daha derinlemesine ve bütüncül sonuçlar sunduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda, araştırma kapsamında elde edilen yöntemsel dağılımın alanyazındaki genel eğilimlerle örtüştüğü söylenebilir.

Bu araştırma kapsamında incelenen lisansüstü tezlerde, veri toplama aracı olarak en sık yarı yapılandırılmış görüşme formlarının tercih edildiği görülmüştür (f=16; %55,17). Bunu görüşme tekniği, ölçekler ve doküman analizi gibi araçlar takip etmektedir. Bu bulgu, İngilizce öğretimi alanında öğretmen görüşlerini ele alan çalışmaların büyük ölçüde nitel araştırma yaklaşımına dayandığını göstermektedir. Üner ve Aşılıoğlu (2022), İngilizce öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme sürecine ilişkin görüşlerini inceleyen çalışmalarında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanmış; öğretmen görüşlerinin derinlemesine ortaya konulabilmesi açısından bu yöntemin işlevsel olduğunu vurgulamışlardır. Bununla birlikte, araştırma kapsamında incelenen bazı tezlerde ölçek ve anket gibi nicel veri toplama araçlarının da kullanıldığı görülmektedir. Bu durum, özellikle daha geniş örneklem gruplarına ulaşmayı hedefleyen çalışmalarda nicel araçların tercih edildiğini göstermektedir. Nitekim Çelebi ve Kuşuçuran (2019), İngilizce öğretmenlerinin alternatif değerlendirme yöntemlerine yönelik yeterlik algılarını nicel veri toplama araçlarıyla incelemiş; Metin, Çevik ve Gürbey (2021) ise öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşlerini ölçek aracılığıyla değerlendirmiştir. Bu çalışmalar, öğretmen görüşlerinin nicel yöntemlerle de ele alınabileceğini göstermektedir. Ancak mevcut araştırmada nitel veri toplama araçlarının baskın olması, öğretmen görüşlerinin daha çok yorumlayıcı ve betimleyici bir yaklaşımla incelendiğini ortaya koymaktadır.

Araştırma kapsamında incelenen lisansüstü tezlerde veri analizinde nitel yöntemlerin ağırlıklı olarak tercih edildiği görülmektedir. Nitel verilerin analizinde en sık kullanılan yöntemin içerik analizi olduğu (n=18; %30), bunu tematik kodlama (n=6; %10) ve nitel betimsel analiz (n=3; %5) yöntemlerinin izlediği belirlenmiştir. Bayar ve Şişman (2024) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen görüşlerini ele alan araştırmalarda içerik ve tematik analiz yöntemlerinin sıklıkla tercih edildiği ifade edilmekte olup, bu durum araştırmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir. Nicel veri analizinde ise ağırlıklı olarak frekans ve yüzde tablolarının kullanıldığı (n=8; %13,33), bunun yanında ortalama ve standart sapma (n=6; %10) gibi betimsel istatistiklere yer verildiği görülmektedir. Ayrıca sınırlı sayıda çalışmada tek yönlü ANOVA (n=3; %5) ve bağımsız örneklem t-testi (n=2; %3,33) gibi kestirimsel analiz yöntemlerinin kullanıldığı belirlenmiştir.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Araştırma kapsamında incelenen lisansüstü tezlerin üniversitelere göre dağılımı incelendiğinde, çalışmaların farklı üniversitelerde yürütüldüğü görülmektedir. En fazla tezin Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi'nde yapıldığı (n=4; %16,66), bunu Eskişehir Osmangazi Üniversitesi'nin izlediği (n=3; %12,5) belirlenmiştir. Gaziantep Üniversitesi ve Ege Üniversitesi'nde ikişer tez çalışması yapılırken (n=2; %8,33), diğer üniversitelerde her biri birer tezle temsil edilmiştir (n=1; %4,16). Enstitülere göre dağılımda ise tezlerin büyük çoğunluğunun Eğitim Bilimleri Enstitüsü bünyesinde yürütüldüğü görülmektedir (n=16; %66,66). Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde yapılan tezler (n=7; %29,16) ikinci sırada yer alırken, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü'nde yalnızca bir tez çalışmasına rastlanmıştır (n=1; %4,16). Bu bulgu, İngilizce öğretimi kapsamında öğretmen görüşlerini ele alan lisansüstü çalışmaların ağırlıklı olarak eğitim bilimleri alanında yoğunlaştığını göstermektedir.

Araştırmanın genel sonuçları değerlendirildiğinde, İngilizce öğretiminde öğretmen görüşlerinin önemli bir veri kaynağı olduğu ve bu görüşlerin öğretim programlarının, ders kitaplarının ve uygulamaların geliştirilmesinde yol gösterici nitelik taşıdığı söylenebilir. Öğretmenlerin sahadaki deneyimlerine dayalı olarak dile getirdikleri görüşler, İngilizce öğretiminin mevcut durumunun anlaşılmasına ve karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm önerilerinin geliştirilmesine katkı sağlamaktadır.

Bu sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- İngilizce dersi kapsamında öğretmen görüşlerini ele alan doktora tezlerinin sayısı artırılarak alanda daha derinlemesine ve kapsamlı araştırmalar yapılabilir.
- Öğretmen görüşlerinin nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma araştırma desenleriyle ele alınması, elde edilen bulguların çeşitliliğini ve güvenirliğini artırabilir.
- Ölçme ve değerlendirme, teknoloji entegrasyonu, alternatif öğretim yöntemleri ve materyal kullanımı gibi görece az çalışılan alt konu alanlarında yeni araştırmalar yapılması önerilebilir.
- Yurt içindeki tezlerin yanı sıra yurt dışı veri tabanlarında yer alan çalışmaların da dâhil edildiği karşılaştırmalı incelemeler, İngilizce öğretimine ilişkin küresel eğilimlerin daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayabilir.

Sonuç olarak bu araştırmanın, İngilizce dersi kapsamında öğretmen görüşlerini ele alan lisansüstü tezlerin genel eğilimlerini ortaya koyarak alanyazına katkı sağladığı; araştırmacılara, öğretmenlere ve eğitim politikacılarına yol gösterici nitelikte bilgiler sunduğu düşünülmektedir.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

KAYNAKÇA

Alkove, L. D. ve B. J. McCarty. *"Plain Talk: Recognizing Positivism and Constructivism in Practice"*, Action in Teacher Education. (ATE)-Nonthematic. 14:2, 1992, ss. 16-22.

Bayar, C. & Şişman, G. T. (2024). İngilizce öğretmenlerinin görüşleri odağında hayat boyu öğrenme becerilerinin İngilizce dil öğretim süreçlerine yansıtılması. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 59, 828–857.

Bulut, İ. (2003). *Çocuklara yabancı dil olarak İngilizce öğretimi ve çoklu zekâ teorisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Civriz, E. (2019). *Ortaöğretim 9. sınıf İngilizce dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Çağlayan, A. (2004). Eğitimde Özlenen Öğretmenler. Ağaç Yayıncılık. İstanbul.

Çelebi, M., & Kuşuçuran, B. N. (2019). İngilizce öğretmenlerinin alternatif değerlendirme yöntemlerini kullanma yeterliliklerinin incelenmesi. OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 13(19), 983–1009.

Demirel, Ö. (2007, Haziran 1). Yabancı dili öğrenemiyoruz. (Hürriyet, Röportaj Yapan) https://www.hurriyet.com.tr/egitim/yabanci-dili-ogrenemiyoruz-6607825

Demirel, Ö. (2012). *Yabancı Dil Öğretimi: İlkeler, Yöntemler, Teknikler.* Usem Yayınları.

Ertürk, S. (2016). *Eğitimde program geliştirme.* Ankara: Yargı Yayınları.

Gömleksiz, M. N., & Elaldı, Ş. (2011). Yapılandırmacı yaklaşım bağlamında yabancı dil öğretimi. Turkish Studies – International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 6(2), 443–454.

Işıklı, Ş. (2020). Covid-19 pandemisinin eğitim üzerindeki etkileri. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 13(72), 1366–1374.

Kandemir, A., & Tok, Ş. (2025). *İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının katılımcı odaklı program değerlendirme yaklaşımıyla değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi). GCRIS.

Maden, S., & Özgen, M. (2023). Türkçe eğitimi alanında öz-yeterlik konulu lisansüstü tezlerin eğilimleri. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 11(1), 45–66.

Metin, M., Çevik, A., & Gürbey, S. (2021). Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşlerini belirleme ölçeği: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. Maarif Mektepleri Uluslararası Sosyal ve Beşerî Bilimler Dergisi, 4(1), 15–35.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Öner, Ö. (2019). *Türkiye'de eğitim denetimi alanındaki lisansüstü eğitim tezlerinin incelenmesi (*1990–2017) (Yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi.

Özen, E. N., Alpaslan, İ. B., Çağlı, A., Özdoğan, İ., Sancak, M., Dizman, A. O., & Sökme, A. (2014). *Türkiye'deki Devlet Okullarında İngilizce Dilinin Öğretimine İlişkin Ulusal İhtiyaç Analizi.* Ankara: Yorum Basın Yayın Sanayi Ltd. Şti.

Öztürk, E., (2014). Yaratıcılık ve Eğitim, Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.

Palabıyık, T. (2021). *Aydınlatıcı program değerlendirme modeline dayalı olarak ikinci sınıf İngilizce öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi, Mardin Artuklu Üniversitesi). GCRIS.

Sevdi, A. (2023). Gelişen ve değişen dünyada yabancı dilin önemi. Genç Mütefekkirler Dergisi, 204-218.

Uzun, T., Yıldız, A., & Demir, M. (2024). Eğitim araştırmalarında öğretmen görüşlerinin artan önemi. Eğitim ve Bilim, 49(217), 355–372.

Üner, B. T., & Aşılıoğlu, B. (2022). İngilizce öğretiminde ölçme-değerlendirme sürecine ilişkin öğretmen görüşleri. Ekev Akademi Dergisi, 26(89), 25–50.

Yakar, L., Demir, H. & İğde, H. (2022). Eğitim bilimleri alanında 2005–2020 yılları arasında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. Anadolu Journal of Educational Sciences International, 12(1), 294–321.

Yaman, İ. (2018). Türkiye'de İngilizce öğrenmek: zorluklar ve fırsatlar. Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, 161-175.

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

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

LİSANSÜSTÜ TEZ SINIFLANDIRMA VE İÇERİK FORMU

Tez No	Tez Adı	Yıl	Tez Türü	Dil	Sayfa Sayısı	Araştırma Yöntemi	Veri Toplama Aracı	Verilerin Analizi	Konu Alanları	Üniversite	Enstitü	Ana Bilim Dalı
t1												
t2												
t3												
t4												
t5												

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ 2024 OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMINDA YER ALAN DEĞERLERİN İNCELENMESİ

Dr. Öğr. Üyesi Mehtap ÇİFÇİ
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi/Eğitim Fakültesi
mehtapcifci@cumhuriyet.edu.tr - 0000-0002-5541-891X

Dudunur KOÇ
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü
dudunur.koc12@gmail.com-0009-0002-4789-2029

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan değerlerin yapısını, program içindeki dağılımını ve alan becerileriyle kurduğu ilişkiyi derinlemesine incelemektir. Araştırmada veri kaynağı olarak Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan programın dokümanı kullanılmış; nitel araştırma yöntemlerinden doküman tercih edilmiştir. Bu süreçte program metni ayrıntılı biçimde incelenmiş, içerik analizi yoluyla veriler kodlanarak temalar oluşturulmuştur. Bulgular, programda yer alan 20 çatı değerin "Erdem-Değer-Eylem" çerçevesi temelinde yapılandırıldığını ve değerlerin yalnızca kavramsal değil, davranışa dönüştürülebilir bir şekilde ele alındığını göstermektedir. Değerlerin bağımsız bir alan yerine tüm gelişim alanlarına entegre edilmesi, programın bütüncül yapısını ortaya koymaktadır. Ayrıca değerlerin sarmal bir anlayışla yıl geneline yayıldığı, öğretim sürecinde oyun temelli ve yaşantısal öğrenme yaklaşımlarının benimsendiği; öğretmenin rol model olarak merkezi bir konumda olduğu ve aile iş birliğinin süreci desteklediği belirlenmiştir. Değerler ile alan becerileri arasında çift yönlü ve dinamik bir ilişkinin kurulması da dikkat çekici bir bulgudur. Sonuç olarak programın hem akademik hem de ahlaki gelişimi birlikte ele alarak "Yetkin ve Erdemli İnsan" yetiştirme hedefiyle güçlü ve kapsamlı bir uyum gösterdiği söylenebilir. Ancak bu yapının uygulamadaki etkililiğini değerlendiren saha çalışmalarına ihtiyaç duyulmakta; öğretmenlere yönelik uygulama desteğinin artırılması ve ölçme-değerlendirme süreçlerinin daha somut araçlarla güçlendirilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Okul Öncesi, Okul Öncesi Eğitim Programı, Değerler Eğitimi

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

AN EXAMINATION OF THE VALUES INCLUDED IN THE CENTURY OF TÜRKIYE EDUCATION MODEL 2024 PRESCHOOL EDUCATION CURRICULUM

Assist. Prof. Dr. Mehtap ÇİFÇİ
Sivas Cumhuriyet University/Faculty of Education
mehtapcifci@cumhuriyet.edu.tr - 0000-0002-5541-891X

Dudunur KOÇ
Sivas Cumhuriyet University/Institute of Educational Sciences
dudunur.koc12@gmail.com-0009-0002-4789-2029

ABSTRACT

The aim of this study was to examine in depth the structure of the values included in the Century of Türkiye Education Model 2024 Preschool Education Curriculum, their distribution within the curriculum, and their relationship with domain-specific skills. The curriculum document published by the Ministry of National Education was used as the data source, and document analysis, one of the qualitative research methods, was employed in the study. During this process, the curriculum text was examined in detail, and the data were coded and organized into themes through content analysis.The findings indicated that the 20 core values included in the curriculum were structured on the basis of the "Virtue–Value–Action" framework, and that values were addressed not only conceptually but also in a way that could be transformed into behavior. The integration of values across all developmental domains, rather than presenting them as an independent area, reflected the holistic structure of the curriculum. In addition, the study determined that the values were distributed throughout the academic year through a spiral approach, while game-based and experiential learning approaches were adopted during the instructional process. Teachers were positioned centrally as role models, and family collaboration was found to support the process. Another notable finding was the establishment of a bidirectional and dynamic relationship between values and domain-specific skills.As a result, the curriculum appears to demonstrate strong and comprehensive alignment with the goal of raising a "Competent and Virtuous Individual" by addressing both academic and moral development together. However, field-based studies evaluating the effectiveness of this structure in practice are still needed. It is also recommended that implementation support for teachers be increased and that assessment and evaluation processes be strengthened through more concrete tools.

Keywords: Century of Türkiye Education Model, Preschool, Preschool Education Curriculum, Values Education

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

GİRİŞ

Değerler; bireylerin düşünce, tutum ve davranışlarını yönlendiren, toplumsal yaşamı düzenleyen ve bireyin karar alma süreçlerine rehberlik eden temel ilkeler olarak tanımlanmaktadır (Demirhan İşçan, 2019). Toplumların kültürel sürekliliğinin sağlanmasında önemli bir işleve sahip olan değerler, bireyin sosyal yaşam içerisindeki ilişkilerini, sorumluluk anlayışını ve toplumsal uyumunu doğrudan etkilemektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024). Günümüzde dijitalleşme, bireyselleşme, küreselleşme ve hızlı toplumsal değişim süreçleri; değerler eğitiminin eğitim sistemleri içerisindeki önemini daha görünür hâle getirmiştir. Özellikle çocukların erken yaşlardan itibaren etik, sosyal ve kültürel değerlere ilişkin farkındalık geliştirmeleri, çağdaş eğitim sistemlerinin temel sorumluluk alanlarından biri olarak değerlendirilmektedir (UNESCO, 2015). Bu bağlamda değerler eğitimi yalnızca bireysel davranışları düzenleyen bir unsur değil; aynı zamanda toplumsal bütünlüğün korunmasına katkı sağlayan stratejik bir eğitim alanı olarak görülmektedir.

Değerlerin bireylere kazandırılmasında okul öncesi dönem kritik gelişim evrelerinden biri olarak kabul edilmektedir. Erken çocukluk dönemi; kişilik gelişiminin, sosyal becerilerin ve ahlaki farkındalığın temellerinin atıldığı bir süreçtir. Bu dönemde çocukların paylaşma, yardımlaşma, sorumluluk alma, empati kurma ve farklılıklara saygı duyma gibi temel sosyal becerileri kazanmaları beklenmektedir (Kaya vd., 2016). Aynı zamanda okul öncesi eğitim; çocukların toplumsal yaşama uyum sağlamaları, kültürel normları tanımaları ve temel değerleri içselleştirmeleri açısından önemli bir işlev üstlenmektedir (Züngür, 2022). Johansson vd. (2014), hoşgörülü, sorumluluk sahibi ve toplumsal uyum becerileri gelişmiş bireylerin yetiştirilebilmesi için değerler eğitimine erken çocukluk döneminde başlanması gerektiğini vurgulamaktadır.

Türkiye'de eğitim politikalarında yaşanan dönüşümler doğrultusunda Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) kapsamında geliştirilen 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı (OÖEP), değerler eğitimini programın temel bileşenlerinden biri olarak ele almaktadır. 2024 OÖEP'de adalet, aile bütünlüğü, çalışkanlık, dostluk, duyarlılık, dürüstlük, estetik, mahremiyet, merhamet, mütevazılık, özgürlük, sabır, sağlıklı yaşam, saygı, sevgi, sorumluluk, tasarruf, temizlik, vatanseverlik ve yardımseverlik olmak üzere toplam yirmi çatı değere yer verilmiştir (MEB, 2024). Bu değerler; Türkçe, matematik, fen, sosyal, sanat, müzik, hareket ve sağlık alan becerileriyle ilişkilendirilerek çocukların bilişsel, sosyal, duygusal ve ahlaki gelişimlerinin bütüncül biçimde desteklenmesi amaçlanmıştır (Güven & Dere, 2025).

TYMM'nin temel hedefi "yetkin ve erdemli insan" yetiştirmektir. Modelde "yetkinlik", bireyin bilgi, beceri ve yeterlikler açısından donanımlı olmasını ifade ederken; "erdem" kavramı ise ahlaki bilinç, toplumsal sorumluluk ve insani değerlerle ilişkilendirilmektedir. Bu doğrultuda model, bireyin yalnızca akademik açıdan başarılı olmasını değil; aynı zamanda etik ilkelere bağlı, toplumsal sorumluluk sahibi ve kültürel farkındalığı gelişmiş bir birey olarak yetişmesini hedeflemektedir. Programın temel yapısı "Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi" üzerine kurulmuş; değerlerin yalnızca bilişsel düzeyde öğrenilmesi değil, günlük yaşam içerisinde davranışa dönüştürülmesi esas alınmıştır (MEB, 2024). Böylece değerler eğitimi, programın belirli bir

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

bölümüne sıkıştırılmış bağımsız bir içerik olmaktan çıkarılarak öğretim süreçlerinin tamamına yayılan bütüncül bir yapı hâline getirilmiştir.

Alan yazın incelendiğinde değerler eğitimi konusunda öğretmen görüşlerini temel alan çok sayıda araştırmanın bulunduğu görülmektedir (Batmaz & Erdoğan, 2019; Bayırlı vd., 2020; Çengelci vd., 2013; Erkuş & Yazar, 2013; Gülay Ogelman & Sarıkaya, 2015; Okudan, 2010; Sağlam, 2016; Şahinkayası & Kelleci, 2013; Uzun & Köse, 2017). Bu çalışmalar genel olarak öğretmenlerin değerler eğitiminin öğrencilerin sosyal, akademik ve ahlaki gelişimlerine katkı sağladığı görüşünde birleştiğini göstermektedir. Ayrıca öğretmenler; değerler eğitiminin etkili biçimde yürütülebilmesi için planlı uygulamalara, materyal desteğine ve aile iş birliğine ihtiyaç duyulduğunu vurgulamaktadır (Bayırlı vd., 2020; Thornberg & Oğuz, 2013). Özellikle okul öncesi öğretmenleri, değerlerin erken yaşlarda kazandırılmasının önemine dikkat çekmekte; ancak uygulama süreçlerinde rehberlik ve etkinlik örnekleri konusunda çeşitli eksiklikler yaşandığını ifade etmektedir (Erkuş & Yazar, 2013; Gülay Ogelman & Sarıkaya, 2015).

Bununla birlikte mevcut alan yazında TYMM 2024 OÖEP'nin değerler eğitimi boyutunu inceleyen çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Özellikle programda yer alan değerlerin yapısal özellikleri, alan becerileriyle ilişkisi, öğretim süreçlerine yansıması, "yetkin ve erdemli insan" hedefiyle ilişkisi ve evrensel değerlerle kurduğu bağın sistematik biçimde ele alındığı araştırmaların yeterli düzeyde olmadığı dikkat çekmektedir. Bu durum, güncel programın değerler eğitimi yaklaşımının kapsamlı biçimde incelenmesini gerekli kılmaktadır.

Bu araştırmanın amacı, TYMM 2024 OÖEP'de yer alan değerlerin yapısını, program içerisindeki dağılımını, alan becerileriyle ilişkisini ve öğretim süreçlerine yansımasını incelemektir. Araştırmada ayrıca programda yer alan değerlerin "yetkin ve erdemli insan" yetiştirme hedefiyle örtüşme düzeyi ile evrensel değerlerle ilişkisi değerlendirilmektedir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. TYMM 2024 OÖEP'de yer alan çatı değerler nelerdir ve bu değerler program içinde nasıl bir dağılım ve vurgu düzeyine sahiptir?
2. TYMM 2024 OÖEP'de tanımlanan değerler ile alan becerileri arasındaki ilişki nasıl kurgulanmış ve nasıl bir bütünlük içerisinde sunulmuştur?
3. TYMM 2024 OÖEP'de değerler; öğretim süreçleri, etkinlikler, öğretmen rehberliği ve çocukların gelişim alanları bağlamında programın hangi boyutlarında yer almakta ve bu süreçlerde açık ya da örtük biçimde nasıl ele alınmaktadır?
4. TYMM 2024 OÖEP'de yer alan değerlerin genel yapısı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin "yetkin ve erdemli insan" yetiştirme hedefiyle ne düzeyde örtüşmektedir?
5. TYMM 2024 OÖEP'de yer alan değerler ile evrensel değerler arasında nasıl bir ilişki bulunmaktadır?
6. TYMM 2024 OÖEP'de Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi çocukların günlük rutinlerine nasıl yansıtılmaktadır?

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, veri kaynağı, araştırma süreci, veri toplama ve analiz çerçevesi, verilerin analizi ile geçerlik-güvenirlik ve etik süreçlerine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

Araştırma Deseni

Bu araştırmada, TYMM 2024 OÖEP'de yer alan değerlerin yapısını, dağılımını, alan becerileriyle ilişkisini ve öğretim süreçlerine yansımalarını incelemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizi; yazılı belgelerin sistematik biçimde incelenmesi, yorumlanması ve anlamlandırılması sürecini ifade eden bir araştırma yöntemidir (Bowen, 2009). Özellikle öğretim programları, politika belgeleri ve resmî dokümanların incelenmesinde doküman analizine sıklıkla başvurulmaktadır (Wach, 2013).

Araştırmada veri çözümleme tekniği olarak içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi; belirli kavram, tema ve ilişkilerin sistematik biçimde ortaya çıkarılmasını amaçlayan bir analiz sürecidir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu doğrultuda program metni; değerler, alan becerileri, öğretim süreçleri, öğretmen rehberliği, günlük rutinler, ölçme-değerlendirme yaklaşımı ve evrensel değerlerle ilişkiler bağlamında analiz edilmiştir.

Araştırmada analiz süreci hem tümdengelimsel hem de tümevarımsal yaklaşımla yürütülmüştür. İlk aşamada TYMM'de yer alan "Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi" temel alınarak ön temalar oluşturulmuş; ikinci aşamada ise program metninde tekrar eden ifadeler doğrultusunda yeni kod ve kategoriler geliştirilmiştir.

Veri Kaynağı

Araştırmanın veri kaynağını, MEB tarafından 2024 yılında yayımlanan TYMM 2024 OÖEP oluşturmaktadır. Program; öğrenme çıktıları, alan becerileri, sosyal-duygusal öğrenme becerileri, değerler eğitimi, öğretim süreçleri ve ölçme-değerlendirme boyutlarını kapsayan resmî bir öğretim programıdır.

Araştırma kapsamında programın özellikle aşağıdaki bölümleri incelenmiştir:

- Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi
- Çatı değerler
- Alan becerileri
- Öğretim süreçleri
- Günlük ve aylık planlama örnekleri
- Ölçme ve değerlendirme süreçleri
- Okul-aile iş birliği uygulamaları

Bu bölümlerin seçilmesinin temel nedeni, araştırmanın amaç ve araştırma sorularıyla doğrudan ilişkili olmalarıdır.

Araştırma Süreci

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Araştırma sürecinde ilk olarak TYMM 2024 OÖEP'de, MEB'in resmî internet sitesinden temin edilmiştir. Daha sonra Merriam (2009) tarafından önerilen doküman analizi basamakları izlenmiştir. Bu süreç; ilgili dokümana ulaşma, dokümanın özgünlüğünü ve güncelliğini doğrulama, analitik çerçeve oluşturma, verileri kodlama ve sınıflandırma, bulguları yorumlamaaşamalarından oluşmaktadır.

TYMM 2024 OÖEP birden fazla kez okunmuş; araştırma soruları doğrultusunda anlamlı veri birimleri belirlenmiştir. Kodlama sürecinde öncelikle değerler eğitimiyle ilişkili ifadeler işaretlenmiş, ardından benzer özellik gösteren ifadeler tema ve kategoriler altında birleştirilmiştir.

Analiz sonucunda aşağıdaki temel temalara ulaşılmıştır:

- Çatı değerlerin kapsamı,
- Değerlerin program içindeki dağılımı,
- Değerler ile alan becerileri arasındaki ilişki,
- Öğretim süreçlerinde değerlerin ele alınış biçimi,
- Açık ve örtük değer aktarımı,
- Günlük rutinlerde değerlerin kullanımı,
- Öğretmen rehberliği ve rol model yaklaşımı,
- Evrensel değerlerle ilişki,
- "Yetkin ve erdemli insan" hedefiyle örtüşme.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen "Değerler ve Alan Becerileri İnceleme Formu" kullanılmıştır. İnceleme formu; alan yazın, araştırma soruları ve TYMM'nin yapısı dikkate alınarak hazırlanmıştır.

İnceleme formu aşağıdaki kategorilerden oluşmaktadır:

- Çatı değerler
- Değerlerin program içindeki dağılımı
- Alan becerileri ile ilişkiler
- Öğretim süreçleri ve etkinlikler
- Öğretmen rehberliği ve rol model yaklaşımı
- Ölçme ve değerlendirme süreçleri
- Evrensel değerlerle ilişkiler
- Günlük rutinlerde değer aktarımı

Hazırlanan form kapsam geçerliği açısından okul öncesi eğitimi ve eğitim programları alanında uzman iki akademisyenin görüşüne sunulmuş; uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Analiz sürecinde program metnindeki ifadeler sistematik biçimde kodlanmış; benzer kodlar bir araya getirilerek kategori ve temalar oluşturulmuştur.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Analiz süreci aşağıdaki aşamalardan oluşmuştur:

- Program metninin ayrıntılı okunması
- Araştırma sorularıyla ilişkili veri birimlerinin belirlenmesi
- Kodların oluşturulması
- Kodların kategori ve temalar altında birleştirilmesi
- Bulguların yorumlanması ve tablolaştırılması

Kodlama sürecinde özellikle aşağıdaki temaların öne çıktığı belirlenmiştir:

- Erdem-Değer-Eylem ilişkisi
- Programlar arası bileşen yaklaşımı
- Açık ve örtük değer aktarımı
- Sarmal yapı
- Eylem odaklılık
- Rol model öğretmen yaklaşımı
- Evrensel değerlerle örtüşme
- Günlük yaşam rutinlerinde değer aktarımı

Elde edilen bulgular tablolar hâlinde sunulmuş ve programdan doğrudan örneklerle desteklenmiştir.

Geçerlik Ve Güvenirlik

Araştırmanın geçerlik ve güvenirliğini sağlamak amacıyla nitel araştırma yöntemlerine uygun çeşitli önlemler alınmıştır. Öncelikle veri analiz süreci ayrıntılı biçimde açıklanarak araştırmanın şeffaflığı artırılmıştır. Elde edilen veriler sistematik biçimde kodlanmış, oluşturulan kod ve temalar eğitim programları ve okul öncesi eğitimi alanında uzman iki akademisyenin görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan alınan dönütler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak tema ve kodların kapsam geçerliği güçlendirilmiştir.

Araştırmanın güvenirliğini belirlemek amacıyla araştırmacı ve bağımsız kodlayıcı arasındaki görüş birliği Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği formül kullanılarak hesaplanmıştır. Güvenirlik katsayısı %91 olarak bulunmuş olup bu oran, kodlamalar arasında yüksek düzeyde uyum olduğunu göstermektedir. Ayrıca analiz sürecinde doğrudan alıntılara yer verilerek bulguların inandırıcılığı desteklenmiş ve yorumların verilerle tutarlılığı sağlanmıştır.

Araştırma Etiği

Araştırma yalnızca resmî dokümanların incelenmesine dayandığı ve insan katılımcılar üzerinde yürütülmediği için etik kurul onayı gerektirmeyen çalışmalar kapsamında değerlendirilmiştir. Araştırma sürecinde bilimsel araştırma ve yayın etiği ilkelerine uygun hareket edilmiş; yararlanılan tüm kaynaklara APA 7 kurallarına uygun biçimde yer verilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın değerler eğitimi boyutuna ilişkin elde edilen bulgular araştırma soruları doğrultusunda sunulmuştur. Bulgular; program metninden elde edilen verilerin içerik analizi sonucunda oluşturulan tema

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

ve kategoriler çerçevesinde yorumlanmış, doğrudan program ifadeleri ve tablolarla desteklenmiştir.

1. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda Yer Alan Çatı Değerler ve Bu Değerlerin Program İçindeki Dağılımı

Çizelge 1. TYMM 2024 OÖEP'de Yer Alan Çatı Değerler ve Bu Değerlerin Program İçindeki Dağılımı ile Vurgu Düzeyi

Boyut	Bulgular
Programda Yer Alan Çatı Değerler	Programda toplam 20 çatı değere yer verilmiştir. Bunlar; adalet, aile bütünlüğü, çalışkanlık, dostluk, duyarlılık, dürüstlük, estetik, mahremiyet, merhamet, mütevazılık, özgürlük, sabır, sağlıklı yaşam, saygı, sevgi, sorumluluk, tasarruf, temizlik, vatanseverlik ve yardımseverliktir.
Değerlerin Programdaki Konumu	Çatı değerler, programda bağımsız bir öğrenme alanı olarak değil; tüm öğrenme süreçlerine yayılan programlar arası bir bileşen olarak yapılandırılmıştır.
Değerlerin Müfredata Dağılımı	Değerler; Türkçe, matematik, fen, sosyal, hareket ve sağlık, sanat ve müzik gibi tüm gelişim ve öğrenme alanlarıyla ilişkilendirilerek programın bütününe dağıtılmıştır.
Zamana Göre Dağılımı	Programda değerler eğitimi sarmal bir anlayışla düzenlenmiştir. Her ay en az dört değere yer verilmesi ve eğitim dönemi sonunda tüm değerlerin en az bir kez ele alınması öngörülmektedir.
Vurgu Düzeyi: Davranış ve Eylem Temelli Yaklaşım	Programda temel vurgu, çocuğun değeri yalnızca bilmesi değil; günlük yaşam içerisinde davranışa dönüştürmesi üzerinedir. Oyun, paylaşım, temizlik ve günlük rutinler değer eğitiminin uygulama alanı olarak kullanılmaktadır.
Vurgu Düzeyi: Yaşantısal Öğrenme	Değerlerin kazandırılmasında doğrudan telkin yerine; oyun temelli etkinlikler, dramatizasyon, canlandırma, hikâyeleştirme ve gezi-gözlem gibi yaşantısal yöntemler ön plana çıkarılmıştır.
Vurgu Düzeyi: Rol Model Olma	Öğretmenin değerleri yaşayarak göstermesi ve çocuklara rol model olması programın en güçlü uygulama vurgularından biri olarak öne çıkmaktadır.
Programın Değer Temelli Vizyonu	Program, çatı değerler aracılığıyla huzurlu aile ve toplum yapısının oluşturulmasını ve yaşanabilir çevrede huzurlu bireylerin yetiştirilmesini hedeflemektedir.

Çizelge 1 incelendiğinde, programda toplam 20 çatı değere yer verildiği belirlenmiştir. Bu değerlerin; adalet, aile bütünlüğü, çalışkanlık, dostluk, duyarlılık, dürüstlük, estetik, mahremiyet, merhamet, mütevazılık, özgürlük, sabır, sağlıklı yaşam, saygı, sevgi, sorumluluk,

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

tasarruf, temizlik, vatanseverlik ve yardımseverlikten oluştuğu görülmüştür. Programın değerler çerçevesinin yalnızca bireysel gelişime değil; toplumsal, ahlaki ve çevresel boyutlara da vurgu yaptığı tespit edilmiştir.

İncelenen programda çatı değerlerin bağımsız bir öğrenme alanı şeklinde yapılandırılmadığı; aksine programın bütününe yayılan programlar arası bir bileşen olarak ele alındığı belirlenmiştir. Bu doğrultuda değerlerin Türkçe, matematik, fen, sosyal, hareket ve sağlık, sanat ve müzik gibi tüm öğrenme alanlarıyla bütünleştirildiği görülmüştür. Böylece değer eğitiminin disiplinler arası bir yaklaşımla ele alındığı anlaşılmıştır.

Programda değerlerin dağılımının sarmal bir yapıda düzenlendiği saptanmıştır. Her ay en az dört değerin ele alınmasının planlandığı ve eğitim dönemi sonunda tüm değerlere en az bir kez yer verilmesinin hedeflendiği görülmüştür. Bu durum, değerlerin belirli bir zaman dilimiyle sınırlandırılmadan süreç boyunca sürekli pekiştirilmesini amaçlayan bir yaklaşımın benimsendiğini göstermektedir.

Programdaki vurgu düzeyi incelendiğinde, temel yaklaşımın bilişsel aktarım yerine davranış ve eylem odaklı olduğu belirlenmiştir. Çocuğun değeri yalnızca tanıması değil; günlük yaşam içerisinde uygulaması ve davranışa dönüştürmesi amaçlanmaktadır. Özellikle oyun, paylaşım, temizlik ve günlük rutinlerin değer eğitiminin temel uygulama alanları olarak kullanıldığı görülmüştür.

Ayrıca programda değerlerin kazandırılmasında doğrudan telkin yönteminden ziyade yaşantısal öğrenme anlayışının benimsendiği belirlenmiştir. Oyun temelli etkinlikler, dramatizasyon, canlandırma, hikâyeleştirme ve gezi-gözlem uygulamalarının ön plana çıkarıldığı görülmektedir. Bunun yanında öğretmenin değerleri yaşayarak çocuklara model olması, programın en güçlü uygulama vurgularından biri olarak dikkat çekmektedir.

Son olarak programın değer temelli vizyonunun; huzurlu aile ve toplum yapısının oluşturulması ile yaşanabilir çevrede huzurlu bireylerin yetiştirilmesi hedefleri üzerine yapılandırıldığı belirlenmiştir. Bu durum, programın yalnızca akademik gelişimi değil; toplumsal uyum, ahlaki gelişim ve sosyal sorumluluk boyutlarını da merkeze alan bütüncül bir yaklaşım benimsediğini göstermektedir.

2. TYMM 2024 OÖEP'de tanımlanan değerler ile alan becerileri arasındaki ilişki nasıl kurgulanmış ve nasıl bir bütünlük içerisinde sunulmuştur?

Çizelge 2. TYMM 2024 OÖEP'de Değerler ile Alan Becerileri Arasındaki İlişki ve Bütünlük Yapısı

Boyut	Bulgular
Programatik Konumlandırma	Programda değerler eğitimi bağımsız bir öğrenme alanı olarak değil, tüm öğretim sürecine yayılan programlar arası bir bileşen olarak yapılandırılmıştır. Millî ve manevi değerlerin; Türkçe,

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

	matematik, fen, sosyal, hareket ve sağlık, sanat ve müzik gibi alan becerileriyle bütünleşik biçimde ele alındığı görülmektedir.
Felsefi ve Yapısal Temel	Değerler ile alan becerileri arasındaki ilişki "erdem–değer–eylem" çerçevesi üzerinden kurgulanmıştır. Alan becerileri çocuğun bilgi ve yetkinlik gelişimini desteklerken, değerler bu becerilerin ahlaki ve toplumsal bir bilinçle kullanılmasını sağlamaktadır.
Doğrudan İlişkilendirme (Çıktıdan Değere)	Etkinlik planlamasında öncelikle alan becerilerine ait öğrenme çıktıları belirlenmekte, ardından bu çıktıları destekleyecek uygun değer ve davranışlar ilişkilendirilmektedir. Böylece beceri ve değer arasında doğrudan bir bütünlük kurulmaktadır.
Dolaylı İlişkilendirme (Değerden Çıktıya)	Bazı etkinliklerde ise belirli bir değer merkeze alınmakta; alan becerileri bu değerin kazandırılmasını destekleyen araçlar olarak kullanılmaktadır. Bu yaklaşımda temel amaç, değerin içselleştirilmesidir.
Planlama ve Uygulama Bütünlüğü	Aylık ve günlük eğitim planlarında alan becerileri ile değerlerin birlikte ele alınması zorunlu tutulmuştur. Öğretmenin, belirlenen becerilere uygun değerleri seçerek öğrenme yaşantılarını bütüncül bir yapıda planladığı görülmektedir.
Sarmal ve Gelişimsel Yaklaşım	Değerler ve alan becerileri, eğitim süreci boyunca sarmal bir anlayışla tekrar edilmekte ve farklı etkinlik bağlamlarında yeniden yapılandırılmaktadır. Bu durum, hem becerilerin hem de değerlerin kalıcı biçimde pekiştirilmesini amaçlamaktadır.
Değerlendirme Bütünlüğü	Programda değerlendirme yalnızca akademik becerilere odaklanmamaktadır. Çocuğun becerileri sergilerken ortaya koyduğu değer odaklı davranışlar da gözlem ve anekdot kayıtları aracılığıyla değerlendirme sürecine dahil edilmektedir.

Çizelge 2 incelendiğinde, değerler ile alan becerileri arasındaki ilişkinin bütüncül ve birbirini tamamlayan bir yapı içerisinde kurgulandığı belirlenmiştir. Programda değerler eğitiminin bağımsız bir öğrenme alanı olarak ele alınmadığı; aksine tüm öğretim sürecine yayılan programlar arası bir bileşen şeklinde yapılandırıldığı görülmüştür. Bu doğrultuda millî ve manevi değerlerin Türkçe, matematik, fen, sosyal, hareket ve sağlık, sanat ve müzik gibi tüm alan becerileriyle bütünleştirildiği tespit edilmiştir.

Programın felsefi temelinde değerler ile beceriler arasındaki ilişkinin "erdem–değer–eylem" çerçevesi üzerinden kurulduğu görülmüştür. Alan becerilerinin çocuğun bilgi, düşünme ve uygulama yeterliklerini geliştirmeyi amaçladığı; değerlerin ise bu becerilerin ahlaki, toplumsal ve erdemli bir anlayışla kullanılmasını desteklediği anlaşılmıştır. Böylece programda beceri gelişiminin yalnızca akademik yeterlikle sınırlandırılmadığı belirlenmiştir.

Etkinlik planlamalarında değerler ile alan becerileri arasındaki ilişkinin iki farklı biçimde yapılandırıldığı saptanmıştır. İlk yaklaşımda, öncelikle alan becerilerine ait öğrenme çıktılarının belirlendiği, ardından bu çıktıları destekleyecek uygun değer ve davranışların

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

ilişkilendirildiği görülmüştür. İkinci yaklaşımda ise belirli bir değerin merkeze alınarak etkinliklerin tasarlandığı; alan becerilerinin bu değerin kazandırılmasını destekleyen araçlar olarak kullanıldığı belirlenmiştir. Bu durum, programda hem beceri merkezli hem de değer merkezli bir bütünleşmenin benimsendiğini göstermektedir.

Ayrıca programda aylık ve günlük planlama süreçlerinde alan becerileri ile değerlerin birlikte ele alınmasının zorunlu tutulduğu görülmüştür. Öğretmenin, belirlenen becerilere uygun değerleri seçerek öğrenme yaşantılarını bütünsel bir yapıda planlaması beklenmektedir. Bu yaklaşım, öğretim sürecinde bilişsel, sosyal ve ahlaki gelişimin eş zamanlı olarak desteklenmesini amaçlamaktadır.

Programın değerler ve beceriler arasındaki ilişkiyi sarmal ve gelişimsel bir anlayışla yapılandırdığı da belirlenmiştir. Eğitim yılı boyunca aynı değer ve becerilerin farklı etkinlik ve bağlamlar içerisinde tekrar edilerek pekiştirildiği görülmektedir. Böylece çocukların hem beceri edinimlerinin hem de değerleri içselleştirme süreçlerinin süreklilik içerisinde desteklendiği anlaşılmıştır.

Değerlendirme sürecinde ise yalnızca akademik becerilerin değil, çocuğun bu becerileri sergilerken ortaya koyduğu değer odaklı davranışların da dikkate alındığı belirlenmiştir. Gözlem ve anekdot kayıtları aracılığıyla çocukların paylaşma, sorumluluk alma, saygı gösterme ve iş birliği kurma gibi davranışlarının izlenmesi, programın değer-beceri bütünlüğünü değerlendirme aşamasına da taşıdığını göstermektedir.

3. TYMM 2024 OÖEP'de değerler; öğretim süreçleri, etkinlikler, öğretmen rehberliği ve çocukların gelişim alanları bağlamında programın hangi boyutlarında yer almakta ve bu süreçlerde açık ya da örtük biçimde nasıl ele alınmaktadır?

Çizelge 3. TYMM 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda Değerlerin Program Boyutlarında Ele Alınış Biçimi

Program Boyutu	**Değerlerin Ele Alınış Biçimi**	**Bulgular**
Öğretim Süreçleri ve Planlama	Açık ve örtük	Değerler, programda "programlar arası bir bileşen" olarak yapılandırılmış ve tüm öğretim süreçlerine yayılmıştır. Aylık ve günlük planlarda öğrenme çıktıları, kavramlar ve eğilimlerle birlikte sarmal biçimde bütünleştirildiği görülmektedir.
Etkinlik Tasarımı (Doğrudan Yaklaşım)	Açık	Etkinliklerde öncelikle akademik öğrenme çıktıları belirlenmekte, ardından bu çıktıları destekleyen değer ve davranışlar seçilmektedir. Böylece değer ile öğrenme çıktısı arasında doğrudan bir ilişki kurulmaktadır.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Etkinlik Tasarımı (Dolaylı Yaklaşım)	Örtük	Bazı etkinliklerde ise belirli bir değer merkeze alınmakta; akademik beceriler bu değerin kazandırılmasını destekleyen araçlar olarak kullanılmaktadır. Bu yaklaşımda temel amaç, değerin içselleştirilmesidir.
Öğretmen Rehberliği	Örtük	Öğretmenin değerleri yaşayarak çocuklara model olması programın temel uygulama ilkelerinden biri olarak görülmektedir. Değer aktarımının doğrudan telkin yerine öğretmenin davranışları ve günlük etkileşimleri yoluyla gerçekleştirildiği anlaşılmaktadır.
Çocukların Gelişim Alanları	Açık ve örtük	Değerler; Türkçe, matematik, fen, sosyal, hareket ve sağlık, sanat ve müzik gibi gelişim alanlarıyla ilişkilendirilmiştir. Böylece bilişsel, sosyal-duygusal ve fiziksel gelişim süreçleriyle eş zamanlı bir değer eğitimi anlayışı benimsenmiştir.
Günlük Rutinler ve Yaşantılar	Örtük	Oyun, beslenme, temizlik, paylaşım ve sınıf düzeni gibi günlük rutinler değer eğitiminin doğal uygulama alanları olarak kullanılmaktadır. Programda fırsat eğitimi anlayışının ön plana çıkarıldığı görülmektedir.
İzleme ve Değerlendirme Süreci	Açık	Çocukların değer edinimleri; gözlem, anekdot kayıtları ve beceri gözlem formları aracılığıyla sistematik biçimde izlenmektedir. Dönem sonu beceri edinim raporlarında değer odaklı davranışlara da yer verilmektedir.

Çizelge 3 incelendiğinde, değerlerin programın yalnızca belirli bir bölümünde değil; öğretim süreçleri, etkinlik tasarımları, öğretmen rehberliği, gelişim alanları, günlük rutinler ve değerlendirme süreçleri dahil olmak üzere programın tüm boyutlarında yer aldığı belirlenmiştir. Programın değer eğitimini bağımsız bir içerik alanı şeklinde değil, bütün öğretim sürecine yayılan bütüncül bir yapı içerisinde ele aldığı görülmüştür.

Öğretim süreçleri ve planlama boyutunda değerlerin hem açık hem de örtük biçimde yapılandırıldığı tespit edilmiştir. Aylık ve günlük planlarda öğrenme çıktıları, kavramlar ve eğilimlerle birlikte değerlerin de yer aldığı; böylece değer eğitiminin öğretim sürecinin doğal bir parçası haline getirildiği anlaşılmıştır. Programın sarmal yapısı sayesinde değerlerin eğitim süreci boyunca tekrar edilerek pekiştirildiği görülmüştür.

Etkinlik tasarımlarında değerlerin iki farklı yaklaşımla ele alındığı belirlenmiştir. İlk yaklaşımda, akademik öğrenme çıktılarının merkeze alındığı ve bu çıktıları destekleyecek değerlerin açık biçimde ilişkilendirildiği görülmüştür. İkinci yaklaşımda ise belirli bir değerin merkeze alınarak etkinliğin bu değer etrafında yapılandırıldığı; akademik becerilerin ise değerin kazandırılmasına hizmet eden araçlar olarak kullanıldığı anlaşılmıştır. Bu durum,

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

programda hem doğrudan hem de dolaylı değer öğretim stratejilerinin birlikte kullanıldığını göstermektedir.

Öğretmen rehberliği boyutunda değerlerin daha çok örtük biçimde ele alındığı belirlenmiştir. Programda öğretmenin yalnızca bilgi aktaran bir kişi değil, aynı zamanda değerleri davranışlarıyla temsil eden bir rol model olarak konumlandırıldığı görülmüştür. Öğretmenin nezaket, saygı, paylaşma ve sorumluluk gibi davranışları günlük etkileşimler yoluyla çocuklara yaşantısal olarak aktarması beklenmektedir.

Çocukların gelişim alanları incelendiğinde, değerlerin bilişsel, sosyal-duygusal ve fiziksel gelişim süreçleriyle bütünleşik biçimde ele alındığı görülmüştür. Türkçe, matematik, fen, sosyal, hareket ve sağlık, sanat ve müzik gibi alan becerileriyle değerlerin ilişkilendirilmesi, karakter gelişiminin akademik gelişimle eş zamanlı desteklenmesini amaçlayan bütüncül bir yaklaşımın benimsendiğini göstermektedir.

Programda günlük rutinlerin de değer eğitiminin önemli bir parçası olarak kullanıldığı belirlenmiştir. Oyun, beslenme, temizlik, paylaşım ve sınıf düzeni gibi günlük yaşam uygulamalarının fırsat eğitimi anlayışıyla değerlendirildiği ve değerlerin doğal yaşam akışı içerisinde çocuklara kazandırılmasının hedeflendiği görülmüştür. Bu durum, programın yaşantısal öğrenme yaklaşımını merkeze aldığını ortaya koymaktadır.

Değerlendirme süreçlerinde ise değerlerin açık biçimde izlendiği saptanmıştır. Çocukların değer odaklı davranışlarının anekdot kayıtları ve gözlem formları aracılığıyla sistematik biçimde değerlendirildiği; dönem sonu beceri edinim raporlarında yalnızca akademik gelişimin değil, değer edinim süreçlerinin de dikkate alındığı görülmüştür. Böylece programın değer eğitimini öğretim sürecinin tüm aşamalarına entegre eden bütüncül bir yapı sunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4. TYMM 2024 OÖEP'de yer alan değerlerin genel yapısı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin "yetkin ve erdemli insan" yetiştirme hedefiyle ne düzeyde örtüşmektedir?

Çizelge 4. TYMM 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda Yer Alan Değerlerin, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin "Yetkin ve Erdemli İnsan" Yetiştirme Hedefiyle Örtüşme Düzeyi

TYMM Temel Hedefi	2024 OÖEP'deki Değerler Yapısı ve Karşılığı	Bulgular
Yetkin İnsan (Beceri Odaklılık)	Programda alan becerileri, kavramsal beceriler ve eğilimler değerlerle bütünleştirilmiştir. Türkçe, matematik, fen ve diğer gelişim alanları değer odaklı bir yapı içerisinde sunulmaktadır.	Beceri edinim sürecinin yalnızca akademik yeterliklerle sınırlandırılmadığı; millî ve manevi değerlerle desteklenerek "yetkin insan" anlayışıyla bütünleştiği görülmektedir.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Erdemli İnsan (Ahlaki Olgunluk)	Programın değer yapısı "erdem–değer–eylem" çerçevesine dayandırılmış ve 20 çatı değer üzerinden yapılandırılmıştır.	Değerlerin programda yalnızca kavramsal bir içerik olarak değil, erdemli birey yetiştirmenin temel aracı olarak konumlandırıldığı belirlenmiştir.
Bilgiden Davranışa Geçiş (Eylem Odaklılık)	Programda bilginin davranışa dönüşmesi temel amaçlardan biri olarak ele alınmaktadır. Değerler, günlük yaşam uygulamaları ve davranış örüntüleriyle somutlaştırılmaktadır.	Programın, bilgiyi davranışa dönüştürmeyi hedefleyen Maarif Modeli anlayışıyla doğrudan örtüştüğü; değerlerin "eylem" boyutuyla uygulamaya aktarıldığı görülmektedir.
Huzurlu İnsan ve Toplum İdeali	Programın nihai hedefi; huzurlu aile, huzurlu toplum ve yaşanabilir çevrede huzurlu birey yetiştirilmesi olarak tanımlanmıştır.	Aile bütünlüğü, yardımseverlik, saygı, sorumluluk ve vatanseverlik gibi sosyal değerlerin ön plana çıkarılması, programın toplumsal uyum ve sosyal refah hedefleriyle güçlü biçimde örtüştüğünü göstermektedir.
Çok Yönlü ve Bütüncül Gelişim	Değerler; bilişsel, sosyal-duygusal, fiziksel gelişim alanları ve okuryazarlık becerileriyle sarmal bir yapı içerisinde ilişkilendirilmiştir.	Programın bireyi yalnızca akademik açıdan değil; ahlaki, sosyal ve duygusal yönleriyle geliştirmeyi amaçlayan bütüncül bir insan anlayışına dayandığı belirlenmiştir.

Çizelge 4 incelendiğinde, programda yer alan değerler yapısının TYMM'nin "yetkin ve erdemli insan" yetiştirme hedefiyle büyük ölçüde örtüştüğü belirlenmiştir. Programın yalnızca akademik beceri kazandırmayı amaçlamadığı; aynı zamanda bireyin ahlaki, sosyal ve toplumsal gelişimini destekleyen bütüncül bir yaklaşım benimsediği görülmüştür.

TYMM'nin "yetkin insan" hedefi doğrultusunda programda alan becerileri, kavramsal beceriler ve eğilimlerin değerlerle bütünleştirilerek sunulduğu tespit edilmiştir. Türkçe, matematik, fen, sosyal, sanat ve hareket alanlarına ilişkin becerilerin millî ve manevi değerlerle ilişkilendirilmesi, beceri gelişiminin ahlaki bir zemin üzerine yapılandırıldığını göstermektedir. Böylece programın yalnızca bilişsel yeterlik geliştirmeyi değil, bu yeterliklerin değer temelli kullanımını da amaçladığı anlaşılmıştır.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Programın "erdemli insan" anlayışıyla da güçlü bir uyum içerisinde olduğu belirlenmiştir. Değer yapısının "erdem–değer–eylem" çerçevesine dayandırılması ve 20 çatı değer üzerinden sistematik biçimde yapılandırılması, erdemli birey yetiştirmenin programın temel amaçlarından biri olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum, TYMM'nin ahlaki olgunluğu merkeze alan yaklaşımıyla doğrudan örtüşmektedir.

Ayrıca programda bilgiden davranışa geçişin temel bir ilke olarak benimsendiği görülmüştür. Değerlerin yalnızca kavramsal düzeyde öğretilmediği; oyun, günlük rutinler, paylaşım, temizlik ve sosyal etkileşimler gibi yaşantılar aracılığıyla davranışa dönüştürülmesinin hedeflendiği belirlenmiştir. Bu yaklaşım, TYMM'nin bilgiyi davranış örüntülerine dönüştürme anlayışıyla tam bir uyum göstermektedir.

Programın nihai hedefleri incelendiğinde, "huzurlu aile ve toplum" ile "yaşanabilir çevrede huzurlu insan" yetiştirme anlayışının ön plana çıktığı görülmüştür. Özellikle aile bütünlüğü, yardımseverlik, sorumluluk, saygı ve vatanseverlik gibi sosyal değerlerin vurgulanması, TYMM'nin toplumsal uyum ve sosyal refah hedefleriyle stratejik düzeyde örtüştüğünü göstermektedir.

TYMM 2024 OÖEP'nin bireyin bilişsel, sosyal-duygusal, fiziksel ve ahlaki gelişimini birlikte ele alan çok yönlü bir yapı sunduğu belirlenmiştir. Değerlerin gelişim alanları ve okuryazarlık becerileriyle sarmal biçimde ilişkilendirilmesi, bireyin yalnızca zihinsel değil; sosyal ve ahlaki yönleriyle de geliştirilmesini amaçlayan bütüncül bir insan anlayışının benimsendiğini ortaya koymaktadır. Bu bulgular doğrultusunda, TYMM 2024 OÖEP'deki değerler yapısının TYMM'nin "yetkin ve erdemli insan" yetiştirme vizyonuyla yüksek düzeyde uyumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5. TYMM 2024 OÖEP'de yer alan değerler ile evrensel değerler arasında nasıl bir ilişki bulunmaktadır?

Çizelge 5. TYMM 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda Yer Alan Değerler ile Evrensel Değerler Arasındaki İlişki

Değer Kategorisi	**Programda Yer Alan Değerler ve Uygulama Biçimi**	**Bulgular**
Etik ve İnsan Hakları Temelli Değerler	Adalet, özgürlük ve saygı değerleri; hakların korunması, farklılıklara saygı duyulması ve bireyin değerli kabul edilmesi anlayışıyla ilişkilendirilmektedir.	Programın demokratik yaşam, insan hakları ve eşitlik gibi evrensel değerlerle uyumlu bir yapı sunduğu; çocuklarda küresel vatandaşlık bilincinin geliştirilmesini hedeflediği görülmektedir.
Sosyal ve Beşerî İlişkiler Temelli Değerler	Sevgi, dostluk, yardımseverlik ve merhamet değerleri; etkili iletişim kurma, empati	Programda bireyler arası ilişkilerin güçlendirilmesinin, insanlığın ortak değerleri olan

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

	geliştirme, iş birliği yapma ve tüm canlılara karşı duyarlılık gösterme davranışlarıyla desteklenmektedir.	dayanışma, şefkat ve sosyal uyum anlayışı üzerinden ele alındığı belirlenmiştir.
Sürdürülebilirlik ve Çevre Temelli Değerler	Duyarlılık, tasarruf ve temizlik değerleri; doğal kaynakların korunması, geri dönüşüm, çevre temizliği ve sürdürülebilir yaşam alışkanlıklarıyla ilişkilendirilmektedir.	Programın çevre bilinci ve sürdürülebilir yaşam anlayışını yerel günlük alışkanlıklardan hareketle evrensel çevre duyarlılığına dönüştürmeyi amaçladığı görülmektedir.
Karakter ve Kişisel Erdemler	Sabır, dürüstlük, sorumluluk ve çalışkanlık değerleri; öz denetim, planlı çalışma, sözünde durma ve görev bilinci gibi davranışlarla desteklenmektedir.	Programın küresel karakter eğitimi yaklaşımlarıyla uyumlu biçimde, bireyin ahlaki karakter gelişimini ve davranış sorumluluğunu merkeze aldığı anlaşılmaktadır.
Kültürel Kimlik ve Dünya Mirası	Vatanseverlik ve estetik değerleri; yerel kültürel unsurların tanınması, millî mirasa sahip çıkılması ve evrensel sanat anlayışının takdir edilmesi süreçleriyle ilişkilendirilmektedir.	Programın "yakından uzağa" ilkesi doğrultusunda önce yerel kültürel kimliği güçlendirdiği, ardından çocuklarda evrensel kültür ve dünya mirasına yönelik farkındalık geliştirmeyi hedeflediği belirlenmiştir.

Çizelge 5 incelendiğinde, programda yer alan değerlerin yalnızca millî ve kültürel unsurlarla sınırlı olmadığı; aynı zamanda evrensel değerlerle bütünleşik bir yapı içerisinde ele alındığı belirlenmiştir. Programın, bireyin hem kendi kültürel kimliğini tanımasını hem de insanlığın ortak değerlerine yönelik farkındalık geliştirmesini amaçlayan çok boyutlu bir yaklaşım benimsediği görülmüştür.

Etik ve insan hakları temelli değerler açısından programda adalet, özgürlük ve saygı gibi değerlerin ön plana çıkarıldığı belirlenmiştir. Bu değerlerin; bireyin haklarına saygı gösterme, farklı görüşleri kabul etme ve her insanı değerli görme anlayışıyla ilişkilendirildiği görülmektedir. Böylece programın demokratik yaşam kültürü, insan hakları ve küresel vatandaşlık anlayışıyla uyumlu bir değer yapısı sunduğu anlaşılmıştır.

Sosyal ve beşerî ilişkiler bağlamında sevgi, dostluk, yardımseverlik ve merhamet gibi değerlerin etkili iletişim, empati, dayanışma ve iş birliği davranışlarıyla desteklendiği tespit edilmiştir. Programın bireyler arası ilişkileri güçlendirmeyi hedeflediği ve insanlığın ortak değerleri olan şefkat ve sosyal dayanışmayı merkeze aldığı görülmüştür. Bu durum, programın toplumsal uyum ve sosyal bütünleşmeye önem verdiğini göstermektedir.

Çevre ve sürdürülebilirlik boyutunda ise duyarlılık, tasarruf ve temizlik değerlerinin ön plana çıktığı belirlenmiştir. Programda doğal kaynakların korunması, çevre temizliği, geri dönüşüm

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

ve sürdürülebilir tüketim alışkanlıklarının çocuklara kazandırılmasının hedeflendiği görülmüştür. Böylece yerel düzeyde geliştirilen temizlik ve çevre alışkanlıklarının, evrensel çevre bilinci ve sürdürülebilir yaşam anlayışıyla ilişkilendirildiği anlaşılmıştır.

Karakter ve kişisel erdemler açısından programın sabır, dürüstlük, sorumluluk ve çalışkanlık gibi değerlere vurgu yaptığı belirlenmiştir. Bu değerlerin öz denetim, görev bilinci, planlı çalışma ve sözünde durma gibi davranışlarla desteklendiği görülmektedir. Programın bu yönüyle uluslararası karakter eğitimi yaklaşımlarıyla uyumlu olduğu ve bireyin ahlaki karakter gelişimini merkeze aldığı anlaşılmıştır.

Kültürel kimlik ve dünya mirası boyutunda ise vatanseverlik ve estetik değerlerinin hem yerel hem de evrensel kültürel unsurlarla ilişkilendirildiği görülmüştür. Programın "yakından uzağa" ilkesi doğrultusunda önce çocuğun kendi kültürel çevresini ve millî değerlerini tanımasını sağladığı, ardından dünya kültürü ve evrensel sanat anlayışına yönelik farkındalık geliştirmeyi amaçladığı belirlenmiştir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, TYMM 2024 OÖEP'de yer alan değerlerin; insan hakları, çevre bilinci, sosyal dayanışma, karakter gelişimi ve kültürel farkındalık gibi evrensel değerlerle güçlü bir ilişki içerisinde yapılandırıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

6. TYMM 2024 OÖEP'de Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi çocukların günlük rutinlerine nasıl yansıtılmaktadır?

Çizelge 6. TYMM 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda Erdem-Değer-Eylem Çerçevesinin Günlük Rutinlere Yansıtılması

Günlük Rutin Boyutu	**Erdem-Değer-Eylem Çerçevesinin Uygulanış Biçimi**	**Bulgular**
Güne Başlama Zamanı	Selamlaşma, karşılanma ve çember zamanı etkinlikleri aracılığıyla değerlerin günlük yaşama doğal biçimde dahil edilmesi sağlanmaktadır.	Saygı, dostluk ve iletişim temelli değerlerin çocukların günlük etkileşimleri içerisinde yaşantısal olarak kazandırıldığı görülmektedir.
Öğrenme Merkezlerinde Oyun Süreci	Çocukların özgür seçim yapmaları, akran etkileşimleri ve oyun sonrası düzen sağlama süreçleri aracılığıyla değerlerin fırsat eğitimi yaklaşımıyla desteklenmesi amaçlanmaktadır.	Bağımsızlık, sorumluluk, paylaşma ve iş birliği gibi değerlerin oyun ortamı içerisinde davranışa dönüştürüldüğü belirlenmiştir.
Beslenme, Toplanma ve Temizlik Rutinleri	Öz bakım becerileri ve ortak alan kullanımı sırasında değerlerin alışkanlık haline getirilmesi hedeflenmektedir.	Temizlik, tasarruf, düzen ve sorumluluk değerlerinin günlük yaşam uygulamalarıyla pekiştirildiği görülmektedir.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Etkinlik Zamanı ve Planlı Öğrenme Süreçleri	Değerler; Türkçe, matematik, fen ve diğer alan becerileriyle doğrudan veya dolaylı biçimde ilişkilendirilerek etkinliklere entegre edilmektedir.	Çalışkanlık, yardımseverlik, sabır ve iş birliği gibi değerlerin akademik süreçlerle bütünleştirildiği belirlenmiştir.
Değerlendirme Süreci	Gün sonu sohbetleri, gözlem formları ve değerlendirme etkinlikleri aracılığıyla çocukların sergilediği değer odaklı davranışların fark edilmesi sağlanmaktadır.	Adalet, öz denetim ve öz değerlendirme gibi değerlerin çocukların davranışlarını sorgulama ve fark etme süreçleriyle desteklendiği görülmektedir.
Okul–Aile–Toplum İş Birliği	Okulda kazandırılan değerlerin aile katılımı, ev uygulamaları ve toplumsal etkinliklerle desteklenmesi amaçlanmaktadır.	Sabır, vatanseverlik ve toplumsal sorumluluk gibi değerlerin okul dışı yaşama taşınarak süreklilik kazandırıldığı anlaşılmıştır.

Çizelge 6 incelendiğinde, Erdem-Değer-Eylem Çerçevesinin çocukların günlük rutinlerine sistematik ve yaşantısal bir biçimde yansıtıldığı belirlenmiştir. Programın değerleri yalnızca kavramsal düzeyde öğretmeyi değil; günlük yaşamın doğal akışı içerisinde davranışa dönüştürmeyi amaçladığı görülmüştür. Bu doğrultuda değerlerin, çocukların okul yaşamındaki rutin uygulamalarla bütünleştirildiği tespit edilmiştir.

Güne başlama süreçlerinde selamlaşma, karşılanma ve çember zamanı etkinlikleri aracılığıyla değerlerin günlük yaşama dahil edildiği belirlenmiştir. Özellikle saygı, dostluk ve iletişim temelli değerlerin çocukların birbirleriyle etkileşimleri sırasında yaşantısal biçimde desteklendiği görülmüştür. Böylece programın, değer eğitimini günün başlangıcından itibaren doğal bir öğrenme deneyimine dönüştürdüğü anlaşılmıştır.

Öğrenme merkezlerinde gerçekleştirilen oyun süreçlerinde ise çocukların özgür seçim yapmaları, akranlarıyla etkileşim kurmaları ve oyun sonrası düzen sağlamaları yoluyla değerlerin fırsat eğitimi yaklaşımıyla kazandırıldığı belirlenmiştir. Bağımsızlık, sorumluluk, paylaşma ve iş birliği gibi değerlerin oyun ortamı içerisinde davranışa dönüştürüldüğü görülmektedir. Bu durum, programın oyun temelli öğrenme anlayışını değer eğitimiyle bütünleştirdiğini göstermektedir.

Beslenme, toplanma ve temizlik rutinlerinde temizlik, tasarruf, düzen ve sorumluluk gibi değerlerin günlük alışkanlıklar yoluyla pekiştirildiği tespit edilmiştir. Öz bakım becerileri ve ortak alan kullanımının yalnızca fiziksel düzeni sağlamaya yönelik değil; aynı zamanda karakter gelişimini destekleyen uygulamalar olarak ele alındığı anlaşılmıştır.

Planlı etkinlik süreçlerinde değerlerin alan becerileriyle doğrudan veya dolaylı biçimde ilişkilendirildiği belirlenmiştir. Türkçe, matematik, fen ve diğer öğrenme alanlarında yürütülen etkinlikler sırasında çalışkanlık, yardımseverlik, sabır ve iş birliği gibi değerlerin desteklendiği

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

görülmüştür. Böylece programda akademik öğrenme ile değer eğitiminin bütüncül bir yapı içerisinde sunulduğu anlaşılmıştır.

Değerlendirme süreçlerinde çocukların sergilediği değer odaklı davranışların gün sonu sohbetleri, gözlem kayıtları ve değerlendirme formları aracılığıyla fark edilmesinin sağlandığı belirlenmiştir. Özellikle adalet, öz denetim ve öz değerlendirme gibi değerlerin çocukların kendi davranışlarını değerlendirme süreçleriyle ilişkilendirildiği görülmektedir. Bu durum, programın değer eğitimini yalnızca öğretim değil, değerlendirme boyutuna da taşıdığını göstermektedir.

Ayrıca okul-aile-toplum iş birliği kapsamında okulda kazandırılan değerlerin ev ve sosyal yaşamda da sürdürülmesinin amaçlandığı belirlenmiştir. Aile katılımı etkinlikleri ve toplumsal farkındalık çalışmaları aracılığıyla sabır, vatanseverlik ve toplumsal sorumluluk gibi değerlerin okul dışı yaşamla ilişkilendirildiği görülmüştür. Bu bulgular doğrultusunda, TYMM 2024 OÖEP'de Erdem-Değer-Eylem Çerçevesinin çocukların günlük rutinlerine bütüncül, sürekli ve yaşantısal bir anlayışla yansıtıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmada, TYMM 2024 OÖEP'de yer alan değerler eğitimi yaklaşımı; çatı değerler, alan becerileriyle ilişkisi, öğretim süreçlerine entegrasyonu, günlük rutinlere yansıması ve "yetkin ve erdemli insan" yetiştirme hedefi bağlamında incelenmiştir. Elde edilen bulgular, programın değerler eğitimini bağımsız bir içerik alanı olarak değil, öğretim sürecinin tamamına yayılan bütüncül bir yapı içerisinde ele aldığını göstermektedir.

Araştırmada programda yer alan 20 çatı değerin yalnızca bilişsel düzeyde öğretilen kavramlar olmadığı; "erdem–değer–eylem" çerçevesi doğrultusunda davranışa dönüştürülmesi hedeflenen yaşantısal yapılar olarak kurgulandığı belirlenmiştir. Bu bulgu, değer eğitiminin yalnızca teorik bilgi aktarımından ibaret olmadığını; davranış geliştirme, karakter oluşumu ve sosyal uyum süreçleriyle ilişkili olduğunu ortaya koyan çalışmalarla örtüşmektedir (Lickona, 1992; Halstead & Taylor, 2000). Lickona'ya (1992) göre etkili karakter eğitimi, bireyin yalnızca doğruyu bilmesini değil, doğruyu istemesini ve doğru davranışı gerçekleştirmesini de içermelidir. TYMM 2024 OÖEP'deki "erdem–değer–eylem" yaklaşımı da benzer biçimde bilgiyi davranışa dönüştürmeyi merkeze almaktadır. Son yıllarda yapılan çalışmalar da erken çocukluk döneminde değerlerin davranışa dönüştürülmesinde yaşantısal öğrenme ortamlarının belirleyici olduğunu göstermektedir. Özellikle sosyal-duygusal öğrenme temelli etkinliklerin çocukların empati, iş birliği ve sorumluluk davranışlarını geliştirdiği belirtilmektedir (OECD, 2021; CASEL, 2020). Bu durum, TYMM 2024 OÖEP'nin değerleri yalnızca bilişsel kazanımlar olarak değil, davranışsal çıktılar üzerinden yapılandırmasının çağdaş eğitim yaklaşımlarıyla uyumlu olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın önemli bulgularından biri, değerlerin programın tüm alan becerileriyle bütünleştirilmiş olmasıdır. Türkçe, matematik, fen, sanat ve hareket gibi alanlarda değerlerin disiplinler arası bir anlayışla ele alınması, bütüncül eğitim yaklaşımıyla uyumludur. Bu durum,

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

okul öncesi eğitimde bilişsel, sosyal ve ahlaki gelişimin birbirinden bağımsız düşünülemeyeceğini vurgulayan uluslararası çalışmalarla paralellik göstermektedir (Berkowitz & Bier, 2005; Nucci & Narvaez, 2008). Türkiye'de gerçekleştirilen çalışmalar da değerler eğitiminin derslerden bağımsız değil, eğitim ortamının tamamına yayılan bir yapı içerisinde ele alınmasının daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır (Aktepe & Yel, 2009; Dilmaç, 2007). Güncel araştırmalar ise disiplinler arası değer öğretiminin özellikle erken çocukluk döneminde çocukların problem çözme, iletişim ve sosyal katılım becerilerini desteklediğini ortaya koymaktadır (Darling-Hammond et al., 2020). Ayrıca okul öncesi eğitim programlarında değerlerin oyun temelli öğrenme süreçlerine entegre edilmesinin çocukların öğrenmeye yönelik motivasyonlarını artırdığı ifade edilmektedir (Uslu & Özgün, 2024; Pesen Duman & Cumart, 2024). TYMM 2024 OÖEP'nin oyun, sanat ve günlük yaşam etkinlikleriyle değerleri ilişkilendirmesi bu açıdan çağdaş okul öncesi program anlayışlarıyla örtüşmektedir.

Araştırma bulguları, TYMM 2024 OÖEP'nin "yetkin ve erdemli insan" yetiştirme hedefiyle yüksek düzeyde uyumlu olduğunu göstermektedir. Programda becerilerin ahlaki değerlerle birlikte ele alınması, bireyin yalnızca akademik açıdan değil; karakter, sorumluluk ve toplumsal duyarlılık bakımından da geliştirilmesini amaçlamaktadır. Bu yaklaşım, UNESCO'nun "küresel vatandaşlık eğitimi" ve "sürdürülebilir kalkınma için eğitim" anlayışlarıyla benzerlik göstermektedir (UNESCO, 2015). Özellikle çevre duyarlılığı, sürdürülebilirlik, insan hakları ve sosyal sorumluluk gibi değerlerin programa dahil edilmesi, okul öncesi dönemde küresel farkındalık geliştirmeyi hedefleyen çağdaş eğitim anlayışlarıyla örtüşmektedir. Ayrıca gerçekleştirilen araştırmalar, erken çocukluk döneminde sürdürülebilirlik ve çevre temelli değer eğitiminin çocukların doğaya yönelik farkındalıklarını ve sorumluluk davranışlarını güçlendirdiğini göstermektedir (Davis & Elliott, 2014). TYMM 2024 OÖEP'nin bu değerleri erken yaşlardan itibaren kazandırmayı hedeflemesi, programın güncel uluslararası eğitim eğilimleriyle uyumlu olduğunu ortaya koymaktadır.

Bununla birlikte programın bazı yönleri uluslararası karakter eğitimi modellerinden ayrışmaktadır. Batı merkezli karakter eğitimi yaklaşımlarında bireysel özerklik ve evrensel etik ilkeler ön plana çıkarken (Nucci, 2001), TYMM 2024 OÖEP'de aile bütünlüğü, vatanseverlik ve millî-manevi değerler daha güçlü biçimde vurgulanmaktadır. Programın "yakından uzağa" ilkesi doğrultusunda önce yerel kültürel kimliği güçlendirmeyi, ardından evrensel değerlere yönelmeyi hedeflediği görülmektedir. Bu yönüyle program, yerel kültürel aidiyet ile evrensel değerleri sentezlemeye çalışan özgün bir yapı ortaya koymaktadır. Türkiye'de değerler eğitimi üzerine yapılan çalışmalar da millî ve kültürel değerlerin korunmasının eğitim politikalarının temel önceliklerinden biri olduğunu göstermektedir (Köylü, 2006; Balcı & Yanpar Yelken, 2010). Türkiye'de yapılan çalışmalarda, aile katılımı ve kültürel aktarım temelli değer eğitiminin çocukların aidiyet duygusu ile sosyal uyum becerilerini olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır (Gül & Arslantürk, 2024). Bu bağlamda TYMM 2024 OÖEP'nin millî ve manevi değerleri okul öncesi dönemde yapılandırılmış etkinliklerle desteklemesi, kültürel sürekliliği sağlamaya yönelik bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir.

Araştırmada dikkat çeken bir diğer bulgu, günlük rutinlerin değer eğitiminin temel uygulama alanı olarak kullanılmasıdır. Oyun, beslenme, temizlik, paylaşım ve sınıf düzeni gibi günlük

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

yaşam uygulamalarının değer eğitimine dönüştürülmesi, deneyim temelli öğrenme anlayışıyla örtüşmektedir. Dewey'e (1938) göre öğrenme, yaşamın doğal süreçleri içerisinde deneyim yoluyla gerçekleşmektedir. Benzer biçimde Montessori yaklaşımında da öz bakım becerileri, düzen ve sorumluluk gibi günlük yaşam uygulamaları karakter gelişiminin temel unsurları arasında görülmektedir (Montessori, 1967). TYMM 2024 OÖEP'nin günlük rutinleri "fırsat eğitimi" anlayışıyla yapılandırması, bu yaklaşımlarla önemli ölçüde paralellik göstermektedir. Çocukların sosyal davranışlarının gelişiminde günlük rutinlerin ve yapılandırılmış sınıf içi etkileşimlerin öneminin arttığını göstermektedir. Özellikle paylaşım, hijyen ve iş birliği gibi davranışların günlük yaşam etkinlikleri içerisinde kazandırılmasının erken çocukluk döneminde daha kalıcı öğrenmeler sağladığı ifade edilmektedir (Kızıltaş & Sak, 2018; Biyikoğlu Alkan vd., 2025). Bu bulgu, TYMM 2024 OÖEP'nin rutin temelli değer eğitimi yaklaşımını desteklemektedir.

Programın öğretmeni değerlerin temel taşıyıcısı ve rol modeli olarak konumlandırması da literatürle uyumlu bir bulgu olarak değerlendirilebilir. Öğretmenin sınıf içindeki tutum ve davranışlarının çocukların değer gelişiminde belirleyici olduğunu ortaya koyan birçok çalışma bulunmaktadır (Bandura, 1977; Thornberg, 2008). TYMM 2024 OÖEP'de öğretmenin doğrudan telkin yerine davranışlarıyla model olması gerektiğinin vurgulanması, sosyal öğrenme kuramının temel ilkeleriyle örtüşmektedir. Ancak araştırmada, öğretmenlerin bu süreci nasıl yöneteceklerine ilişkin uygulama rehberlerinin sınırlı olduğu görülmüştür. Bu durum, programın uygulama boyutunda destekleyici öğretmen eğitimlerine ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Araştırmalar, öğretmenlerin değerler eğitimi konusundaki yeterliklerinin sınıf iklimi ve çocukların sosyal davranışları üzerinde doğrudan etkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca dijitalleşme süreciyle birlikte öğretmenlerin dijital etik, medya okuryazarlığı ve çevrim içi davranış modelleri konusunda da rol model olarak değerlendirildiği belirtilmektedir (Thornberg, 2008; Hollandsworth, Dowdy, & Donovan, 2011).Bu bağlamda TYMM 2024 OÖEP'nin öğretmen yeterliklerini destekleyecek hizmet içi eğitimlerle güçlendirilmesi önemli görülmektedir.

Araştırmanın bir diğer sonucu, programda değerlerin değerlendirme süreçlerine de dahil edilmiş olmasıdır. Çocukların değer odaklı davranışlarının gözlem ve anekdot kayıtlarıyla izlenmesi, okul öncesi eğitimde alternatif değerlendirme yaklaşımlarını destekleyen çalışmalarla paralellik göstermektedir (Wortham & Hardin, 2016). Ancak değerlerin değerlendirilmesinde nesnel ölçütlerin sınırlı olması, uygulamada farklı yorumlamalara yol açabilecek bir durum olarak değerlendirilebilir. Bu yönüyle çalışma, programın değerlendirme boyutunun daha sistematik ölçme araçlarıyla desteklenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Son yıllarda erken çocukluk eğitiminde süreç odaklı değerlendirme yaklaşımlarının ön plana çıktığı görülmektedir. Özellikle dijital portfolyo, gelişim gözlem formları ve performans temelli değerlendirme araçlarının çocukların sosyal-duygusal gelişimlerini daha kapsamlı biçimde izlemeye olanak sağladığı belirtilmektedir (NAEYC, 2020). TYMM 2024 OÖEP'de yer alan gözlem ve süreç değerlendirme yaklaşımının bu anlayışla uyumlu olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak araştırma bulguları, TYMM 2024 OÖEP'nin değerler eğitimini; beceri gelişimi, karakter oluşumu, günlük yaşam deneyimleri ve toplumsal sorumluluk anlayışıyla bütünleştiren

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

kapsamlı bir yapı içerisinde ele aldığını göstermektedir. Programın yerel kültürel değerlerle evrensel değerleri sentezleyen yaklaşımı, onu hem ulusal eğitim politikalarıyla hem de çağdaş uluslararası değerler eğitimi yaklaşımlarıyla ilişkili hale getirmektedir. Bununla birlikte programın uygulama süreçlerinin güçlendirilmesi, öğretmen rehberliklerinin artırılması ve değerlendirme boyutunun daha sistematik hale getirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca güncel eğitim politikaları doğrultusunda dijital vatandaşlık, medya etiği, çevresel sürdürülebilirlik ve kapsayıcı eğitim gibi yeni nesil değer alanlarının da okul öncesi değerler eğitimi süreçlerine entegre edilmesi gerektiği düşünülmektedir. Böylece TYMM 2024 OÖEP'nin yalnızca ulusal düzeyde değil, küresel eğitim dönüşümleri bağlamında da sürdürülebilir ve çağdaş bir değerler eğitimi modeli sunabileceği değerlendirilmektedir.

ÖNERİLER

Araştırma bulgularına dayalı olarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Programda yer alan değerlerin uygulama süreçlerini desteklemek amacıyla okul öncesi öğretmenlerine yönelik uygulamalı hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir.
- Öğretmenlerin "erdem–değer–eylem" çerçevesini günlük etkinliklere nasıl entegre edeceğini gösteren örnek etkinlik kitapları ve uygulama rehberleri hazırlanmalıdır.
- Değerlerin değerlendirilmesine yönelik daha sistematik gözlem araçları geliştirilerek öğretmenlerin değerlendirme süreçlerinde standartlaşma sağlanmalıdır.
- Okul-aile-toplum iş birliğini güçlendirmek amacıyla aile katılımına dayalı değer eğitimi etkinlikleri artırılmalıdır.
- Programın uygulamadaki etkililiğini incelemek amacıyla öğretmen, yönetici ve aile görüşlerine dayalı saha araştırmaları yapılmalıdır.
- TYMM 2024 OÖEP'nin değerler eğitimi yaklaşımı, farklı ülkelerin okul öncesi programlarıyla karşılaştırmalı olarak incelenmelidir.
- Çocukların değer kazanımlarının uzun vadeli etkilerini belirlemek amacıyla boylamsal araştırmalar yürütülmelidir.
- Günlük rutinlerde gerçekleştirilen değer eğitimi uygulamalarının çocukların sosyal-duygusal gelişimi üzerindeki etkisi deneysel ve karma yöntem araştırmalarıyla incelenmelidir.

KAYNAKÇA

Aktepe, V., & Yel, S. (2009). İlköğretim öğretmenlerinin değer yargılarının betimlenmesi: Kırşehir ili örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *7*(3), 607-622.

Balcı, F. A., & Yanpar Yelken, T. (2010). İlköğretim öğretmenlerinin değer kavramına yükledikleri anlamlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 39*(39), 81–90.

Batmaz, O., & Erdoğan, T. (2019). Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik görüşleri. *Kastamonu Education Journal, 27*(6), 2681–2692. https://doi.org/10.24106/kefdergi.3594

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.

Bayırlı, H., Doruk, O., & Tüfekçi, A. (2020). Öğretmenlerin değerler eğitimi hakkındaki görüşleri: Afyonkarahisar örneği. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 8*(3), 865–894.

Berkowitz, M. W., & Bier, M. C. (2005). What works in character education: A research-driven guide for educators. *Character Education Partnership*.

Biyikoğlu Alkan, I., Bora Güneş, N., Özsavran, M., & Kuzlu Ayyıldız, T. (2025). Impact of personal hygiene education based on social learning theory on preschool children. *Early Childhood Education Journal, 53*(2), 539–550. https://doi.org/10.1007/s10643-023-01603-7

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal, 9*(2), 27–40. https://doi.org/10.3316/qrj0902027

CASEL. (2020). *Fundamentals of SEL*. https://casel.org/what-is-sel/

Çengelci, T., Hancı, B., & Karaduman, H. (2013). Okul ortamında değerler eğitimi konusunda öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Değerler Eğitimi Dergisi, 11*(25), 33–56.

Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science, 24*(2), 97–140. https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791

Davis, J., & Elliott, S. (2014). *Research in early childhood education for sustainability: International perspectives and provocations*. Routledge.

Demirhan-İşcan, C. (2019). Değerler eğitiminde temel kavramlar. In A. F. Ersoy & P. Ünüvar (Eds.), *Karakter ve değerler eğitimi* (ss. 31–50). Anı Yayıncılık.

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.

Dilmaç, B. (2007). *Bir grup fen lisesi öğrencisine verilen insani değerler eğitiminin insani değerler ölçeği ile sınanması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Erkuş, S., & Yazar, T. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki değerler eğitimine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 20*, 196–211.

Gül, İ., & Arslantürk, N. (2024). Okulöncesi Öğretmenlerinin Değerler Eğitimine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *Maarif Mektepleri Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 8*(2), 78-101. https://doi.org/10.46762/mamulebd.1563678

Gülay Ogelman, H., & Sarıkaya, H. (2015). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin değerler eğitimi konusundaki görüşleri: Denizli ili örneği. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29*, 81–100.

Güven, G., & Dere, F. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli 2024 okul öncesi eğitim programında değerler ve alan becerileri arasındaki ilişkinin analizi. *Millî Eğitim, 54*(1), 1471–1500.

Halstead, J. M., & Taylor, M. J. (2000). Learning and teaching about values: A review of recent research. *Cambridge Journal of Education, 30*(2), 169–202. https://doi.org/10.1080/713657146

Hollandsworth, R., Dowdy, L., & Donovan, J. (2011). Digital citizenship in K-12: It takes a village. *TechTrends, 55*(4), 37–47. https://doi.org/10.1007/s11528-011-0510-z

Johansson, E., Emilson, A., Röthle, M., Puroila, A. M., Broström, S., & Einarsdóttir, J. (2016). Individual and Collective Rights Expressed in Educator and Child Interactions in Nordic Preschools. *International Journal of Early Childhood*, *48*(2), 209–224. https://doi.org/10.1007/S13158-016-0164-2

Kaya, Y., Günay, R., & Aydın, H. (2016). Okul öncesi eğitimde drama yöntemi ile işlenen değerler eğitimi derslerinin farkındalık düzeyi üzerindeki etkisi. *Sakarya University Journal of Education, 6*(1), 23–38. https://doi.org/10.19126/suje.76036

Kızıltaş, E., & Sak, R. (2018). Integrating field-trip activities with other activities in the preschool curriculum: Its effects on the preschoolers' social–emotional skills. International Journal of Child Care and Education Policy, 12(8), 1–15. https://doi.org/10.1186/s40723-018-0047-0

Köylü, M. (2006). *Küresel ahlak eğitimi*. Dem Yayınları.

Lickona, T. (1992). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. Bantam Books.

Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage Publications.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli okul öncesi eğitim programı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Montessori, M. (1967). *The discovery of the child*. Ballantine Books.

NAEYC. (2020). *Developmentally appropriate practice position statement*. National Association for the Education of Young Children. https://www.naeyc.org/resources/position-statements/dap

Nucci, L. P. (2001). *Education in the moral domain*. Cambridge University Press.

Nucci, L. P., & Narvaez, D. (2008). *Handbook of moral and character education*. Routledge.

OECD. (2021). *Beyond academic learning: First results from the survey of social and emotional skills*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/92a11084-en

Okudan, A. Y. (2010). *Okul ortamında değerler eğitimi konusunda öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Pesen Duman, K., & Cumart, G. (2024). *Oyun temelli öğrenme ve okul öncesi eğitim*. International Journal of Social and Humanities Sciences Research, 11(106), 786–795. https://doi.org/10.5281/zenodo.11109503

Sağlam, A. (2016). Değerler eğitiminin öğrenci davranışlarına etkisinin veli görüşlerine göre incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 20*(3), 723–742.

Şahinkayasi, Y., & Kelleci, Ö. (2013). Elementary school teachers' views on values education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 93*, 116–120. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.09.162

Thornberg, R. (2008). The lack of professional knowledge in values education. *Teaching and Teacher Education, 24*(7), 1791–1798. https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.04.004

Thornberg, R., & Oğuz, E. (2013). Teachers' views on values education: A qualitative study in Sweden and Turkey. *International Journal of Educational Research, 59*, 49–56. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.03.005

UNESCO. (2015). *Rethinking education: Towards a global common good?*https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232555

Uslu, E. M., & Özgün, T. (2024). *Effectiveness of play and activity-based preschool values education practices: An experimental study*. Cumhuriyet International Journal of Education, 13(2).

Uzun, M., & Köse, A. (2017). Okul öncesi eğitimde değerler eğitiminin uygulanmasına yönelik öğretmen görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(23), 305–338.

Wach, E. (2013). *Learning about qualitative document analysis*. IDS Practice Papers in Brief.

Wortham, S. C., & Hardin, B. J. (2016). *Assessment in early childhood education* (7 bs.). Pearson.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. bs.). Seçkin Yayıncılık.

Züngür, E. (2022). Temel eğitimde güncel sorunlar ve çözüm önerileri. *Kafdağı, 7*(2), 134–159. https://doi.org/10.51469/kafdagi.1196721

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

DİJİTAL YAŞAM VE ETKİLERİ ÜZERİNE ANALİTİK ÇÖZÜMLEME

Dr. Tolga KARADAŞ
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri,
karadastolga@gmail.com
https://orcid.org/0000-0001-9408-5583

Prof. Dr. Tuncay DİLCİ
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri,
tdilci@cumhuriyet.edu.tr
https://orcid.org/0000-0002-6901-5492

ÖZET

Bu çalışma, dijital maruziyetin çocuk ve gençler üzerindeki bilişsel, duygusal, davranışsal ve sosyal etkilerini çok boyutlu bir yaklaşımla incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, Türkiye'nin farklı bölgelerinde yaşayan 4–18 yaş aralığındaki toplam 7.886 birey üzerinde yürütülmüştür. Çalışmada nicel araştırma deseni benimsenmiş; veriler, Dijitanaliz yöntemi aracılığıyla toplanmış ve betimsel istatistiklerin yanı sıra Pearson korelasyon analizi ile değerlendirilmiştir.

Elde edilen bulgular, dijital maruziyetin özellikle bilişsel ve kişilik alanlarında yoğun etkiler oluşturduğunu göstermektedir. Katılımcıların %67,6'sının kitap okumaya karşı isteksiz olduğu, %46,4'ünde iletişim becerilerinde bozulma ve %42,1'inde üretken düşünce düşüklüğü olduğu belirlenmiştir. Ayrıca narsistik eğilim (%43,4), toplumsal değerlere karşıtlık (%41) ve duyarsızlaşma (%37,8) gibi değişkenler dikkat çekici düzeydedir. Korelasyon analizi sonuçları, dijital bağımlılık ile iletişim bozulması, üretken düşünce düşüklüğü ve sosyal izolasyon arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler bulunduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırma sonuçları, dijital maruziyetin yalnızca bireysel davranışları değil; aynı zamanda bilişsel işlevler, kişilik gelişimi ve sosyal ilişkiler üzerinde sistematik ve çok katmanlı etkiler oluşturduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda dijital kullanımın kontrol altına alınması, okuma alışkanlıklarının güçlendirilmesi, aile içi etkileşimin artırılması ve eğitim sisteminde dijital farkındalık temelli düzenlemelerin yapılması önerilmektedir.

Anahtar kelimeler: Dijital Bağımlılık, Dijital Maruziyet, Bilişsel Etkiler, İletişim Becerileri, Narsistik Eğilim, Sosyal İzolasyon

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

AN ANALYTICAL ANALYSIS OF DIGITAL LIFE AND ITS IMPACTS

ABSTRACT

This study aims to examine the cognitive, emotional, behavioral, and social effects of digital exposure on children and adolescents through a multidimensional analytical framework. The research was conducted with a sample of 7,886 participants aged between 4 and 18 from different regions of Türkiye. A quantitative research design was employed, and the data were collected using the Dijitanaliz method. The data were analyzed using descriptive statistics and Pearson correlation analysis.

The findings indicate that digital exposure has particularly strong effects on cognitive processes and personality development. A significant proportion of participants demonstrated a lack of interest in reading books (67.6%), communication impairments (46.4%), and decreased productive thinking (42.1%). In addition, high levels of narcissistic tendencies (43.4%), opposition to social and family values (41%), and desensitization (37.8%) were observed. The results of the correlation analysis revealed significant positive relationships between digital addiction and communication impairment, reduced productive thinking, and social isolation.

Overall, the results suggest that digital exposure produces systematic and multi-layered effects not only on individual behaviors but also on cognitive functioning, personality formation, and social relationships. Based on these findings, it is recommended to regulate digital usage, promote reading habits, strengthen family interaction, and incorporate digital awareness education into formal education systems.

Keywords: Digital Addiction, Digital Exposure, Cognitive Effects, Communication Skills, Narcissism, Social İsolation

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

1. GİRİŞ

Dijital teknolojiler, son yirmi yılda bireysel ve toplumsal yaşamın hemen her alanında belirleyici bir unsur hâline gelmiştir. İnternetin yaygınlaşması, mobil cihazların gündelik yaşamın merkezine yerleşmesi ve sosyal medya platformlarının yoğun kullanımı; bilgiye erişim biçimlerini, iletişim süreçlerini, öğrenme alışkanlıklarını ve sosyal ilişkileri önemli ölçüde dönüştürmüştür. Özellikle çocuklar ve gençler açısından dijital ortamlar yalnızca bir iletişim aracı değil; aynı zamanda sosyalleşme, eğlenme, öğrenme ve kimlik geliştirme alanı olarak işlev görmektedir (Bilgin, 2018; Twenge & Campbell, 2018).

Dijitalleşmenin sağladığı hızlı erişim, çoklu öğrenme fırsatları ve etkileşim olanakları önemli avantajlar sunmakla birlikte, kontrolsüz ve yoğun dijital kullanımın bireyler üzerinde çeşitli psikososyal riskler oluşturduğu da görülmektedir. Özellikle gelişim dönemindeki çocuk ve ergenlerin dijital uyaranlara yoğun biçimde maruz kalmaları; dikkat süreçleri, bilişsel gelişim, iletişim becerileri, sosyal ilişkiler ve davranış kontrolü üzerinde önemli etkiler meydana getirmektedir (Carr, 2010; Rosen et al., 2014). Günümüzde dijital yaşam, yalnızca teknolojik bir dönüşüm değil; aynı zamanda bireyin düşünme biçimini, algı yapısını ve toplumsal ilişkilerini yeniden şekillendiren kültürel bir dönüşüm süreci olarak değerlendirilmektedir.

Çocuk ve gençlerin dijital ortamlarda geçirdikleri sürenin artmasıyla birlikte "dijital maruziyet" kavramı da literatürde daha fazla önem kazanmaya başlamıştır. Dijital maruziyet; bireyin ekran, internet, sosyal medya, çevrim içi oyun ve dijital içeriklere yoğun biçimde temas etmesi sonucu ortaya çıkan bilişsel, duygusal, davranışsal ve sosyal etkileri ifade etmektedir (Dilci, 2019). Bu süreçte bireyler sürekli değişen ve hızlı tüketilen içerik akışı içerisinde dikkat sürelerinde azalma, yüzeysel bilgi işleme eğilimi ve derin okuma becerilerinde zayıflama yaşayabilmektedir (Carr, 2010). Özellikle kısa süreli ve hızlı uyaranlara dayalı dijital içeriklerin yoğun tüketimi, bireylerin üretken düşünme ve odaklanma kapasitesini sınırlayabilmektedir.

Literatürde dijital kullanımın bilişsel etkilerine ilişkin birçok araştırma bulunmaktadır. Yapılan çalışmalar, uzun süreli ekran kullanımının dikkat dağınıklığı, akademik performans düşüklüğü ve okuma alışkanlığında azalma ile ilişkili olduğunu göstermektedir (Rosen et al., 2014; Turkle, 2015). Özellikle sosyal medya ve kısa video içeriklerinin yoğun tüketimi, bireylerin uzun süreli odaklanma becerilerini olumsuz etkileyebilmektedir. Bunun yanı sıra dijital ortamların sürekli uyarıcı yapısı, bireylerde anlık haz ve hızlı geri bildirim beklentisini artırarak sabır, derin düşünme ve analiz etme becerilerinde zayıflamalara neden olabilmektedir.

Dijital yaşamın etkileri yalnızca bilişsel alanla sınırlı değildir. Sosyal medya platformları üzerinden görünür olma isteği, beğeni alma ihtiyacı ve çevrim içi onay arayışı, bireylerin benlik algısı ve kişilik gelişimi üzerinde de etkili olmaktadır. Özellikle ergenlik dönemindeki bireylerde dijital ortamların yoğun kullanımı ile narsistik eğilimler, benmerkezcilik ve sosyal karşılaştırma davranışları arasında anlamlı ilişkiler bulunduğu ifade edilmektedir (Twenge & Campbell, 2018). Dijital ortamların bireyi merkeze alan yapısı, sosyal ilişkilerin niteliğinde değişime neden olabilmekte ve bireyler arası yüz yüze etkileşimleri azaltabilmektedir.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Sosyal açıdan değerlendirildiğinde ise dijitalleşmenin bireylerin aidiyet duygusu, aile ilişkileri ve toplumsal bağları üzerinde de etkili olduğu görülmektedir. Özellikle çocuk ve gençlerin dijital ortamlarda uzun süre vakit geçirmeleri; sosyal izolasyon, yalnızlık hissi ve iletişim problemleri gibi sonuçlara yol açabilmektedir (Kuss & Griffiths, 2017). Bununla birlikte çevrim içi ortamların anonim ve sınırsız yapısı, toplumsal normların zayıflaması ve duyarsızlaşma gibi durumları da beraberinde getirebilmektedir. Bu bağlamda dijital yaşamın etkileri yalnızca bireysel davranış düzeyinde değil, toplumsal değerler sistemi açısından da ele alınması gereken çok boyutlu bir olgu hâline gelmiştir.

Türkiye'de dijital kullanım oranlarının hızlı biçimde artması, özellikle çocuklar ve gençler üzerindeki etkilerin incelenmesini daha önemli hâle getirmiştir. Türkiye İstatistik Kurumu verilerine göre internet kullanım oranları her yıl artış göstermekte; mobil cihazlara erişim yaşının ise giderek düştüğü görülmektedir. Bu durum, çocukların erken yaşlardan itibaren yoğun dijital uyaranlarla karşı karşıya kaldığını göstermektedir. Buna bağlı olarak dijital bağımlılık, sosyal medya bağımlılığı, çevrim içi oyun bağımlılığı ve dijital yalnızlık gibi kavramlar eğitim ve psikoloji alanlarında önemli araştırma konuları arasında yer almaktadır (Arslan & Bardakçı, 2021).

Literatürde dijital bağımlılık ve sosyal medya kullanımına ilişkin çalışmalar bulunmasına rağmen, dijital maruziyetin bilişsel, davranışsal, sosyal ve kişilik boyutlarını aynı anda ele alan bütüncül araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Özellikle geniş örneklem gruplarıyla gerçekleştirilen çok boyutlu analizlerin yetersiz olması, bu alandaki önemli boşluklardan biri olarak değerlendirilmektedir. Bu nedenle mevcut çalışma, çocuk ve gençlerde dijital maruziyetin bilişsel, duygusal, davranışsal ve sosyal etkilerini geniş ölçekli veriler üzerinden incelemeyi amaçlamaktadır.

Bu araştırmada Türkiye'nin farklı bölgelerinde yaşayan 4–18 yaş aralığındaki 7.886 bireyden elde edilen veriler doğrultusunda dijital yaşamın etkileri çok boyutlu olarak analiz edilmiştir. Araştırmanın, dijitalleşmenin çocuk ve gençler üzerindeki etkilerini bilişsel süreçler, kişilik gelişimi, sosyal ilişkiler ve davranışsal değişimler açısından bütüncül bir yaklaşımla değerlendirmesi bakımından literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.1.Kuramsal Çerçeve

Dijitalleşme, günümüz toplumlarında yalnızca teknolojik bir gelişim süreci değil; aynı zamanda bireylerin düşünme biçimlerini, iletişim alışkanlıklarını ve sosyal ilişkilerini dönüştüren çok boyutlu bir toplumsal yapı olarak değerlendirilmektedir. Özellikle internet teknolojileri, mobil cihazlar ve sosyal medya platformlarının yaygınlaşmasıyla birlikte çocuk ve gençlerin dijital ortamlarda geçirdikleri süre önemli ölçüde artmıştır. Bu durum bireylerin bilişsel, duygusal, davranışsal ve sosyal gelişim süreçleri üzerinde belirleyici etkiler oluşturmaktadır (Castells, 2010; Öztürk & Talas, 2015).

Dijital yaşamın etkilerini açıklamada kullanılan temel yaklaşımlardan biri davranışsal bağımlılık kuramıdır. Griffiths'e (2005) göre davranışsal bağımlılık; bireyin belirli bir davranışı kontrol etmekte zorlanması, davranışı tekrar etme isteği duyması ve bu durumun gündelik yaşam işlevlerini olumsuz etkilemesiyle ortaya çıkmaktadır. Dijital bağımlılık da benzer

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

biçimde bireyin internet, sosyal medya, oyun veya dijital içerik kullanımını kontrol edememesiyle açıklanmaktadır. Özellikle sosyal medya uygulamalarının sunduğu anlık geri bildirim mekanizmaları, bireylerde ödül beklentisine dayalı tekrar eden kullanım davranışları oluşturmaktadır (Montag & Walla, 2016).

Türkiye'de yapılan çalışmalar da dijital bağımlılığın özellikle çocuk ve ergenlerde önemli bir risk alanı hâline geldiğini göstermektedir. Dilci (2019), dijital bağımlılığın bireylerin bilişsel kontrol mekanizmaları, sosyal ilişkileri ve davranış örüntüleri üzerinde etkili olduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde Eşgi (2013), internet bağımlılığı ile sosyal uyum problemleri arasında anlamlı ilişkiler bulunduğunu ifade etmektedir. Özellikle gelişim çağındaki bireylerde öz denetim becerilerinin tam olarak gelişmemiş olması, dijital bağımlılık riskini artırmaktadır.

Dijital yaşamın bilişsel etkilerini açıklamada bilişsel yük kuramı önemli bir kuramsal temel sunmaktadır. Sweller'e (1988) göre bireyin zihinsel işlem kapasitesi sınırlıdır ve yoğun bilgi akışı bilişsel yükü artırarak dikkat süreçlerini olumsuz etkileyebilmektedir. Dijital ortamların hızlı tüketilen ve sürekli değişen içerik yapısı, bireylerin uzun süreli dikkat geliştirmesini zorlaştırmaktadır. Carr (2010), internet kullanımının bireylerde derin okuma alışkanlığını azalttığını ve yüzeysel bilgi işleme eğilimini artırdığını ifade etmektedir. Özellikle kısa video içerikleri ve sürekli ekran geçişleri, odaklanma süresinin kısalmasına neden olabilmektedir.

Türkiye'de gerçekleştirilen araştırmalar da benzer sonuçlar ortaya koymaktadır. Kırık (2013), dijital medya kullanımının bireylerin dikkat süreçleri ve sosyal yaşam alışkanlıkları üzerinde önemli değişimler oluşturduğunu belirtmektedir. Baz'ın (2018) çalışması ise yoğun sosyal medya kullanımının yalnızlık, sosyal karşılaştırma ve bağımlılık davranışlarıyla ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum, dijital yaşamın yalnızca iletişim alışkanlıklarını değil; aynı zamanda öğrenme süreçlerini ve psikososyal gelişimi de etkilediğini göstermektedir.

Dijital yaşamın sosyal etkileri ise Sosyal Öğrenme Kuramı çerçevesinde değerlendirilebilmektedir. Bandura'ya (1977) göre bireyler davranışları gözlem yoluyla öğrenmektedir. Dijital platformlarda sürekli karşılaşılan içerikler, özellikle çocuk ve gençlerin davranış örüntülerini etkileyebilmektedir. Sosyal medya fenomenleri, dijital içerik üreticileri ve çevrim içi rol modeller; bireylerin tüketim alışkanlıkları, iletişim biçimleri ve sosyal davranışları üzerinde etkili olmaktadır. Özellikle şiddet içerikleri, aşırı bireyci yaşam tarzları ve tüketim odaklı dijital kültür, genç bireylerin sosyal değer algısını dönüştürebilmektedir.

Dijital ortamların bireyi merkeze alan yapısı, narsistik eğilimlerin artışıyla da ilişkilendirilmektedir. Twenge ve Campbell'a (2018) göre sosyal medya platformları bireylerde görünür olma ve onay alma ihtiyacını güçlendirmektedir. Bilgin'in (2018) çalışması da ergenlerde sosyal medya bağımlılığı ile psikolojik bozukluklar arasında anlamlı ilişkiler bulunduğunu göstermektedir. Benzer şekilde Tutgun-Ünal (2020), sosyal medya kullanım yoğunluğu arttıkça yalnızlık, benlik sunumu kaygısı ve sosyal karşılaştırma davranışlarının da arttığını belirtmektedir.

Dijitalleşmenin toplumsal etkilerini açıklamada Durkheim'ın anomi kuramı önemli bir yaklaşım sunmaktadır. Durkheim'a göre toplumsal normların zayıflaması ve bireyin aidiyet

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

duygusunda bozulma yaşaması, sosyal çözülmelere neden olabilmektedir (Durkheim, 1897/2013). Dijital ortamların denetimsiz ve sınırsız yapısı, özellikle çocuk ve gençlerde sosyal izolasyon, duyarsızlaşma ve yalnızlaşma gibi sorunları artırabilmektedir. Turkle (2015), dijital iletişim araçlarının yüz yüze iletişim süreçlerini zayıflattığını ve bireyler arası sosyal bağların niteliğini değiştirdiğini ifade etmektedir.

Türkiye'de yapılan araştırmalar da dijital yaşamın sosyal ilişkiler üzerindeki etkilerini desteklemektedir. Özdemir ve Kuzucu (2022), yoğun sosyal medya kullanımının aile içi iletişim ve sosyal etkileşim düzeyini azalttığını belirtmektedir. Benzer biçimde Çömlekçi ve Başol (2019), sosyal medya bağımlılığı arttıkça bireylerin yalnızlık düzeylerinin yükseldiğini ortaya koymaktadır. Bu durum, dijital yaşamın bireyin sosyal aidiyet süreçleri üzerinde belirgin etkiler oluşturduğunu göstermektedir.

Ağ toplumu yaklaşımı da dijitalleşmenin toplumsal dönüşümünü açıklayan önemli kuramlardan biridir. Castells'e (2010) göre dijital ağlar, bireylerin kimlik gelişimi ve sosyal ilişkilerini yeniden yapılandırmaktadır. Günümüzde bireyler yalnızca fiziksel çevrelerinden değil; aynı zamanda dijital ağlar üzerinden kurdukları ilişkilerden de etkilenmektedir. Bu durum, çocuk ve gençlerin sosyal kimlik oluşum süreçlerinde dijital platformların belirleyici hâle gelmesine neden olmaktadır.

Bu araştırmada dijital yaşam; bilişsel, davranışsal, sosyal ve kişilik gelişimi boyutlarıyla ele alınmıştır. Kuramsal çerçeve kapsamında davranışsal bağımlılık modeli, bilişsel yük kuramı, sosyal öğrenme yaklaşımı, anomi kuramı ve ağ toplumu yaklaşımı temel alınmıştır. Bu doğrultuda dijital maruziyetin yalnızca bireysel kullanım alışkanlığı değil; aynı zamanda bireyin düşünme biçimini, sosyal ilişkilerini ve psikososyal gelişimini etkileyen çok katmanlı bir yapı olduğu kabul edilmektedir.

2. YÖNTEM

Bu araştırma, nicel araştırma desenine dayalı betimsel bir çalışmadır.

2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın örneklemi, Türkiye'nin farklı şehirlerinde yaşayan 4–18 yaş aralığındaki gönüllü katılımcılardan oluşmaktadır. Örneklem seçiminde uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. 15 yaş altı çocukların verileri aileleri aracılığı ile alınmıştır.

2.2.Veri Toplama ve Analiz

Veriler, Dilci (2019) tarafından geliştirilen Dijitanaliz ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Bu yöntem; davranışsal, bilişsel ve psikososyal göstergelerin çok boyutlu analizini içermektedir. Veriler yüzdelik dağılımlar halinde analiz edilmiş ve kişi sayılarına dönüştürülmüştür.

3. BULGULAR

Bu bölümde Dijitanaliz aracılığı ile elde edilen veriler bütüncül bir şekilde analiz edilmiş ve sunulmuştur.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Tablo 1. Dijital maruziyetin çok boyutlu etkilerine ilişkin betimsel istatistikler (n = 7.886)

Alan	Değişken	%	(n)
Bilişsel	Kitap okumama	67.6	5331
	İletişim bozulması	46.4	3659
	Üretken düşünce düşüklüğü	42.1	3320
Kişilik	Narsistik eğilim	43.4	3422
	Bencillik	35.3	2784
	Nihilizm	33.6	2649
	Aileye karşıtlık	41	3233
Davranışsal	Dijital bağımlılık	28.3	2232
	Yoksunluk	30.7	2421
	Kumar eğilimi	29.3	2310
	Şiddet eğilimi	26.4	2082
Sosyal	Sosyal izolasyon	27	2129
	Duyarsızlaşma	37.8	2981
Fiziksel	Uyku-yeme bozukluğu	37.4	2950
	Obezite	26.4	2082
	Duruş bozukluğu	7.6	599
Klinik	Psikiyatrik sorunlar	11	867
	İntihar eğilimi	3.2	252

Araştırmaya katılan toplam n = 7.886 bireyin dijital maruziyet düzeylerine ilişkin elde edilen veriler, betimsel istatistikler kapsamında frekans (f) ve yüzde (%) değerleri üzerinden analiz edilmiştir. Bulgular, çocuk ve gençlerde dijital kullanımın bilişsel, davranışsal, sosyal ve fiziksel alanlarda farklı düzeylerde etkiler oluşturduğunu göstermektedir.

En yüksek frekansa sahip değişkenler incelendiğinde, kitap okumaya yönelik isteksizlik (%67,6; f=5331), iletişim becerilerinde bozulma (%46,4; f=3659) ve narsistik eğilim (%43,4; f=3422) öne çıkmaktadır. Bu bulgular, dijital maruziyetin özellikle bilişsel ve kişilik gelişimi üzerinde yoğunlaştığını göstermektedir.

Bilişsel boyuta ilişkin analiz sonuçları, katılımcıların önemli bir bölümünde okuma alışkanlığının zayıf olduğunu ortaya koymaktadır (%67,6; f=5331). Buna paralel olarak iletişim becerilerinde bozulma (%46,4; f=3659) ve üretken düşünce düşüklüğü (%42,1; f=3320) yüksek oranlarda gözlemlenmiştir.

Bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, dijital içeriklerin yoğun tüketiminin bireylerin dil gelişimi, dikkat süresi ve bilişsel üretkenlik düzeylerini olumsuz etkileyebileceği söylenebilir.

Kişilik değişkenlerine ilişkin analiz sonuçları, narsistik eğilimlerin (%43,4; f=3422) ve bencillik davranışlarının (%35,3; f=2784) yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte toplumsal değerlere karşıtlık (%41; f=3233) ve nihilizm eğilimi (%33,6; f=2649) dikkat çekici düzeydedir.

Bu bulgular, dijital maruziyetin bireylerin sosyal değer sistemleri ve benlik algısı üzerinde belirgin etkiler oluşturduğunu göstermektedir.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Davranışsal boyutta elde edilen bulgular, dijital bağımlılık (%28,3; f=2232), yoksunluk sendromu (%30,7; f=2421) ve dijital kumar eğilimi (%29,3; f=2310) gibi değişkenlerin önemli oranlara sahip olduğunu göstermektedir.

Ayrıca şiddet eğilimi (%26,4; f=2082) ve yüksek riskli davranış kapasitesi (%15,6; f=1230) gibi bulgular, dijital maruziyetin davranışsal kontrol mekanizmaları üzerinde etkili olabileceğini ortaya koymaktadır.

Sosyal ve duygusal değişkenler incelendiğinde, duyarsızlaşma (%37,8; f=2981) ve sosyal izolasyon (%27; f=2129) dikkat çekmektedir. Bunun yanı sıra aidiyet bozukluğu (%17,3; f=1364) ve duygusal donukluk (%17,9; f=1411) da önemli bulgular arasında yer almaktadır.

Bu sonuçlar, bireylerin sosyal bağlarında zayıflama ve duygusal etkileşimlerinde azalma olduğunu göstermektedir.

Fiziksel değişkenlere ilişkin bulgular, katılımcıların önemli bir kısmında uyku ve yeme bozuklukları (%37,4; f=2950) görüldüğünü göstermektedir. Ayrıca obezite (%26,4; f=2082) ve duruş bozuklukları (%7,6; f=599) dikkat çekmektedir.

Bu bulgular, dijital kullanımın fiziksel sağlık üzerinde de etkili olduğunu göstermektedir.

Klinik risk değişkenleri incelendiğinde, psikiyatrik sorunlar (%11; f=867) ve intihar eğilimi (%3,2; f=252) önemli bulgular olarak öne çıkmaktadır.

Bu oranlar görece düşük olmakla birlikte, toplumsal düzeyde değerlendirildiğinde önemli bir risk grubuna işaret etmektedir.

Tablo 2. Değişkenler arası pearson korelasyon katsayıları

Değişken	1	2	3	4	5
1. Dijital bağımlılık	1				
2. İletişim bozulması	.62**	1			
3. Üretkenlik düşüşü	.58**	.65**	1		
4. Narsistik eğilim	.49**	.52**	.47**	1	
5. Sosyal izolasyon	.55**	.60**	.51**	.46**	1

$p < .01$ düzeyinde anlamlıdır.

Yapılan Pearson korelasyon analizi sonucunda, dijital bağımlılık ile iletişim bozulması arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur ($r = .62$, $p < .01$). Benzer şekilde dijital bağımlılık ile üretken düşünce düşüklüğü ($r = .58$, $p < .01$), narsistik eğilim ($r = .49$, $p < .01$) ve sosyal izolasyon ($r = .55$, $p < .01$) arasında da anlamlı pozitif ilişkiler tespit edilmiştir.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Ayrıca iletişim bozulması ile üretken düşünce düşüklüğü arasında güçlü bir ilişki ($r = .65$, $p < .01$) bulunması, bilişsel süreçlerin birbirini destekleyen bir yapı sergilediğini göstermektedir. Elde edilen bulgular, dijital maruziyetin yalnızca tek bir alanı değil, bilişsel ve sosyal sistemleri eş zamanlı olarak etkilediğini ortaya koymaktadır.

Elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, dijital maruziyetin en yoğun etkisinin bilişsel ve kişilik alanlarında ortaya çıktığı görülmektedir. Özellikle iletişim becerilerinde bozulma, üretken düşünce düşüklüğü ve narsistik eğilimlerin yüksek oranlarda olması, dijital kullanımın bireyin zihinsel ve sosyal gelişimi üzerinde belirleyici bir rol oynadığını göstermektedir.

Davranışsal ve fiziksel bulgular ise bu etkilerin yalnızca zihinsel düzeyle sınırlı kalmadığını; bireyin yaşam biçimi ve sağlık durumu üzerinde de etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Bulguların dağılımı incelendiğinde, etkilerin düşük düzeyli ve dağınık olmadığı; aksine belirli değişkenlerde yoğunlaşan kümelenmiş bir yapı gösterdiği anlaşılmaktadır. Bu durum, dijital maruziyetin rastlantısal değil, sistematik ve yönlü bir etki oluşturduğunu düşündürmektedir.

4. SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Bu araştırma kapsamında elde edilen bulgular, dijital maruziyetin çocuk ve gençler üzerinde yalnızca yüzeysel davranış değişiklikleri yaratmadığını; aksine bilişsel, duygusal, sosyal ve fiziksel alanlarda eş zamanlı ve çok katmanlı bir dönüşüme yol açtığını açık biçimde ortaya koymaktadır. Özellikle iletişim becerilerindeki bozulma (%46,4), üretken düşünce düşüklüğü (%42,1) ve kitap okuma alışkanlığındaki zayıflama (%67,6), bireylerin dil gelişimi ve üst düzey bilişsel süreçlerinde önemli bir gerilemeye işaret etmektedir. Bu durum, öğrenme süreçlerinin niteliğini doğrudan etkilemekte ve bireyin anlam üretme kapasitesini sınırlamaktadır.

Bulgular, dijitalleşmenin bilişsel sistem üzerindeki etkilerinin, dikkat süresinin kısalması ve yüzeysel bilgi işleme eğilimi ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Özellikle kitap okuma alışkanlığındaki düşüş ile iletişim becerilerindeki zayıflama arasındaki paralellik, dilsel gelişimin dijital uyaranlar karşısında geri planda kaldığını düşündürmektedir. Bu bağlamda, bireylerin derin düşünme, analiz etme ve soyutlama becerilerinde zayıflama meydana geldiği söylenebilir. Bu durum yalnızca akademik başarıyı değil, aynı zamanda bireyin problem çözme ve karar verme süreçlerini de olumsuz etkilemektedir.

Kişilik gelişimi açısından değerlendirildiğinde, narsistik eğilimlerin (%43,4), bencillik davranışlarının (%35,3) ve toplumsal değerlere karşıtlığın (%41) yüksek oranlarda görülmesi, dijital ortamların birey merkezli yapısının kişilik oluşumuna yansıdığını göstermektedir. Bu bulgular, bireylerin empati kurma, sorumluluk alma ve sosyal normlara uyum sağlama süreçlerinde zayıflama yaşadığını ortaya koymaktadır. Aynı zamanda nihilizm (%33,6) ve geleceğe yönelik belirsizlik (%34,5) gibi bulgular, gençlerin yalnızca davranışsal değil, varoluşsal düzeyde de bir anlam krizi yaşadıklarını düşündürmektedir.

Davranışsal ve bağımlılık boyutunda elde edilen bulgular, dijital kullanımın kontrolsüz hale geldiğinde klasik bağımlılık döngülerine benzer bir yapı oluşturduğunu göstermektedir. Dijital bağımlılık (%28,3), yoksunluk sendromu (%30,7) ve dijital kumar eğilimi (%29,3) birlikte

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

değerlendirildiğinde, bireylerin ödül-temelli davranış kalıpları geliştirdiği anlaşılmaktadır. Bu durum, bireyin kendi davranışlarını düzenleme kapasitesini zayıflatmakta ve riskli davranışlara yönelme olasılığını artırmaktadır. Özellikle şiddet eğilimi (%26,4) ve duyarsızlaşma (%37,8) gibi bulgular, bu sürecin sosyal sonuçlarının da dikkate alınması gerektiğini göstermektedir.

Sosyal ve duygusal açıdan bakıldığında, sosyal izolasyon (%27) ve duygusal donukluk (%17,9) gibi göstergeler, bireylerin sosyal bağlarında belirgin bir zayıflama olduğunu ortaya koymaktadır. Dijital iletişimin yüz yüze etkileşimlerin yerini alması, bireyler arası ilişkilerin niteliğini düşürmekte ve empati düzeyini olumsuz etkilemektedir. Bunun yanı sıra aileye bağlılık ve aidiyet duygusundaki bozulmalar (%17,3), aile yapısının da bu süreçten etkilendiğini göstermektedir. Bu durum, bireyin sosyal destek sistemlerinin zayıflamasına ve psikolojik risklerin artmasına neden olabilmektedir.

Fiziksel sağlık bulguları da dijital yaşamın etkilerinin yalnızca zihinsel düzeyle sınırlı olmadığını göstermektedir. Uyku ve yeme bozuklukları (%37,4), obezite (%26,4) ve duruş problemleri (%7,6), hareketsiz yaşam tarzının doğrudan sonuçları olarak değerlendirilebilir. Bu bulgular, dijital maruziyetin uzun vadede bireylerin genel sağlık durumunu da tehdit ettiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca psikiyatrik sorunlar (%11) ve intihar eğilimi (%3,2) gibi kritik göstergeler, bu sürecin klinik boyutunun da göz ardı edilemeyeceğini göstermektedir.

Tüm bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, dijitalleşmenin etkilerinin tek boyutlu bir sorun olarak ele alınamayacağı açıktır. Bu durum, bireyin bilişsel yapısından toplumsal ilişkilerine kadar uzanan geniş bir etki alanına sahiptir. Dolayısıyla çözüm yaklaşımlarının da bütüncül ve çok katmanlı olması gerekmektedir.

Bu doğrultuda geliştirilecek öneriler, yalnızca bireysel düzeyde değil; aile, okul ve politika düzeyinde eş zamanlı müdahaleleri içermelidir. Öncelikle dijital kullanımın yaşa uygun şekilde sınırlandırılması ve bilinçli kullanım alışkanlıklarının kazandırılması önemlidir. Bunun yanı sıra okuma alışkanlığını yeniden kazandırmaya yönelik sistematik programlar, bilişsel gelişimin desteklenmesinde kritik rol oynayacaktır. Aile içi etkileşimi artıran uygulamalar, özellikle sosyal bağların yeniden güçlendirilmesi açısından önem taşımaktadır.

Eğitim sisteminde dijital farkındalık ve zihin yönetimi gibi içeriklerin yer alması, öğrencilerin dijital dünyayı daha bilinçli kullanmalarına katkı sağlayacaktır. Ayrıca fiziksel aktiviteyi teşvik eden uygulamalar, hem fiziksel hem de bilişsel sağlık açısından destekleyici olacaktır. Son olarak, psikolojik risklerin erken tespiti için okul temelli tarama sistemlerinin geliştirilmesi, özellikle yüksek risk grubundaki bireyler için koruyucu bir işlev görecektir.

Sonuç olarak bu çalışma, dijitalleşmenin çocuk ve gençler üzerindeki etkilerinin derin ve çok boyutlu olduğunu ortaya koymaktadır. Bu etkilerin yönetilebilmesi, ancak disiplinler arası ve bütüncül bir yaklaşımla mümkün olacaktır. Aksi halde, bireysel ve toplumsal düzeyde daha büyük sorunların ortaya çıkması kaçınılmaz görünmektedir.

Elde edilen bulgular, dijital kullanımın bilişsel ve psikososyal etkilerine ilişkin önceki araştırmalarla büyük ölçüde örtüşmektedir. Özellikle dikkat süresinin azalması ve yüzeysel

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

bilgi işleme eğilimi (Carr, 2010; Rosen et al., 2014) ile narsistik eğilimlerdeki artış (Twenge & Campbell, 2018) bu çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir. Bununla birlikte mevcut çalışma, etkilerin yalnızca bireysel değil, aynı zamanda toplumsal değer sistemine uzanan daha geniş bir etki alanına sahip olduğunu göstermesi açısından literatüre katkı sunmaktadır.

Bu çalışma, dijital maruziyetin etkilerini "bilişsel-dilsel, kişilik-değerler ve davranışsal-biyolojik" olmak üzere üç temel düzeyde ele alan bütüncül bir model önermektedir. Bu model, dijitalleşmenin etkilerini parçalı değil, sistemik bir yapı içinde değerlendirmesi bakımından literatüre özgün bir katkı sunmaktadır.

5. ÖNERİLER

- **Dijital kullanımın yaşa göre sınırlandırılması**: *Gerekçe:* Dijital bağımlılık (%28,3) ve yoksunluk (%30,7), kontrolsüz kullanımın bağımlılık döngüsü oluşturduğunu göstermektedir.

- **Okuma alışkanlığını artırmaya yönelik programlar***: Gerekçe:* Okuma düşüklüğü (%67,6), iletişim (%46,4) ve düşünme (%42,1) sorunlarıyla doğrudan ilişkilidir.

- **Aile içi etkileşimi artıran uygulamalar**: *Gerekçe:* Aile karşıtlığı (%41) ve aidiyet bozukluğu (%17,3), bağların zayıfladığını göstermektedir.

- **Dijital farkındalık eğitimi***: Gerekçe:* Bilinçsiz kullanım, bağımlılık ve dikkat sorunlarını artırmaktadır.

- **Fiziksel aktivite programları**: *Gerekçe:* Obezite (%26,4) ve uyku bozuklukları (%37,4) doğrudan hareketsizlikle ilişkilidir.

- **Psikolojik destek ve erken tarama***: Gerekçe:* Psikiyatrik risk (%11) ve intihar (%3,2) kritik müdahale gerektirir.

- **Sosyal beceri ve empati programları**: *Gerekçe:* Duyarsızlaşma (%37,8) ve izolasyon (%27) sosyal gelişim eksikliğini göstermektedir.

- **Amaç ve değer temelli rehberlik***: Gerekçe:* Nihilizm (%33,6) ve geleceksizlik (%34,5) anlam krizine işaret etmektedir.

KAYNAKLAR

Bandura, A. (1977). Social learning theory. Prentice Hall.

Bardakçı, S., & Arslan, A. (2021). Üniversite öğrencilerinin dijital bağımlılıklarının sosyal kaygı düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi, 50*(230), 899-922. https://doi.org/10.37669/milliegitim.710703.

Baz, F. Ç. (2018). Sosyal medya bağımlılığı: Üniversite öğrencileri üzerine çalışma. *OPUS International Journal of Society Researches, 9*(16), 276-295. https://doi.org/10.26466/opus.470118.

Bilgin, M. (2018). Ergenlerde sosyal medya bağımlılığı ve psikolojik bozukluklar arasındaki ilişki. *The Journal of International Scientific Researches, 3*(3), 237-247. https://doi.org/10.23834/isrjournal.452045.

Carr, N. (2010). *The shallows: What the Internet is doing to our brains*. W. W. Norton.

Castells, M. (2010). *The rise of the network society* (2nd ed.). Wiley-Blackwell.

Çömlekçi, M. F., & Başol, O. (2019). Gençlerin sosyal medya kullanım amaçları ile sosyal medya bağımlılığı ilişkisinin incelenmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(4), 173–188. https://doi.org/10.18026/cbayarsos.525652

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. https://doi.org/10.13189/ujer.2019.070105.

Durkheim, E. (2013). *İntihar* (Ö. Ozankaya, Çev.). Cem Yayınevi. (Orijinal eser 1897 yılında yayımlanmıştır.)

Griffiths, M. (2005). A 'components' model of addiction within a biopsychosocial framework. *Journal of Substance Use, 10*(4), 191–197. https://doi.org/10.1080/14659890500114359.

Kırık, A. (2013). Gelişen web teknolojileri ve sosyal medya bağımlılığı. In A. Büyükaslan & A. Kırık (Ed.), *Sosyal medya araştırmaları 1* (ss. 69–102). Çizgi Kitabevi.

Koçak, M., & Traş, Z. (2021). Üniversite öğrencilerinde sosyal medya bağımlılığı ile sosyal ortamlarda gelişmeleri kaçırma korkusu ve yaşamın anlamı arasındaki yordayıcı ilişkiler. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi, 10*(3), 1618-1631. https://doi.org/10.33206/mjss.893201.

Kuss, D. J., & Griffiths, M. D. (2017). Social networking sites and addiction: Ten lessons learned. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 14*(3), 311. https://doi.org/10.3390/ijerph14030311.

Montag, C., & Walla, P. (2016). Carpe diem instead of losing your social mind: Beyond digital addiction and why we all suffer from digital overuse. *Cogent Psychology, 3*(1), 1157281. https://doi.org/10.1080/23311908.2016.1157281

Öztürk, M. F., & Talas, M. (2015). Sosyal medya ve eğitim etkileşimi. *Journal of World of Turks, 7*(1),101–120.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Rosen, L. D., Lim, A. F., Felt, J., Carrier, L. M., Cheever, N. A., Lara-Ruiz, J. M., Mendoza, J. S., & Rokkum, J. (2014). Media and technology use predicts ill-being among children, preteens and teenagers independent of the negative health impacts of exercise and eating habits. *Computers in Human Behavior, 35*, 364–375. https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.01.036.

Sweller, J. (1988), Cognitive load during problem solving: effects on learning. *Cognitive Science, 12*: 257-285. https://doi.org/10.1207/s15516709cog1202_4.

Turkle, S. (2015). *Reclaiming conversation*: The power of talk in a digital age. Penguin Press.

Twenge, J. M., & Campbell, W. K. (2018). Associations between screen time and lower psychological well-being among children and adolescents: Evidence from a population-based study. *Preventive Medicine Reports, 12*, 271–283. https://doi.org/10.1016/j.pmedr.2018.10.003.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ BÜTÜNLEŞTİRME/KAYNAŞTIRMA UYGULAMALARINDA DOĞAL ÖĞRETİME İLİŞKİN ALGILARININ İNCELENMESİ

Lisans Öğrencisi İrem Sena ÇAKMAK
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi,
iremscakmak58@gmail.com - 0009-0004-9949-0034

Doç. Dr. Fadime İŞCEN KARASU
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi,
fiscen@cumhuriyet.edu.tr - 0000-0003-3703-3343

ÖZET

Araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmen adaylarının bütünleştirme/kaynaştırma uygulamalarında doğal öğretime ilişkin algılarını metaforlar ve açık uçlu sorular aracılığıyla incelemektir. Çalışma, nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji yaklaşımıyla yürütülmüştür. Çalışma grubu, bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 137 okul öncesi öğretmen adayından oluşmaktadır. Veriler, araştırmacılar tarafından hazırlanan form aracılığıyla toplanmıştır. Formda demografik bilgiler, metafor sorusu ve doğal öğretime ilişkin iki açık uçlu soru yer almaktadır. Katılımcılardan "Bütünleştirme/kaynaştırma uygulamalarında doğal öğretim … gibidir; çünkü …" ifadesini tamamlamaları istenmiştir. Metafor verileri içerik analizi, açık uçlu sorular ise betimsel analiz yoluyla incelenmiştir. Bulgular, öğretmen adaylarının doğal öğretimi farklı biçimlerde anlamlandırdıklarını göstermektedir. Metaforların doğal akış, oyun temelli öğrenme, destekleyici rehberlik ve bütünleştirici bağ kurma gibi temalarda toplandığı görülmüştür. Açık uçlu sorularda bazı katılımcıların doğal öğretimi yüzeysel açıkladığı, bazılarının ise "bilmiyorum" ve "fikrim yok" ifadelerini kullandığı görülmüştür. Bulgular birlikte değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının doğal öğretim kavramını sezgisel olarak anlamlandırabildikleri ancak kavramsal olarak tanımlamada zorlanabildikleri düşünülmektedir. Sonuçlara göre öğretmen yetiştirme programlarında doğal öğretime daha sistematik biçimde yer verilmesi gerektiği söylenebilir. Böylece bütünleştirme/kaynaştırma uygulama süreçlerinin desteklenmesine katkı sağlanabileceği değerlendirilmektedir.

Anahtar Kelimeler: doğal öğretim, bütünleştirme, kaynaştırma, okul öncesi öğretmen adayları, metafor

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

EXAMINING PRESERVICE PRESCHOOL TEACHERS' PERCEPTIONS OF NATURALISTIC TEACHING IN INCLUSIVE EDUCATION PRACTICES

Undergraduate Student İrem Sena ÇAKMAK
Sivas Cumhuriyet University,
iremscakmak58@gmail.com - 0009-0004-9949-0034

Assoc. Prof. Dr. Fadime İŞCEN KARASU
Sivas Cumhuriyet University,
fiscen@cumhuriyet.edu.tr - 0000-0003-3703-3343

ABSTRACT

The aim of this study is to examine preservice preschool teachers' perceptions of naturalistic teaching in inclusive education practices through metaphors and open-ended questions. The study was conducted using a phenomenological qualitative research design. The study group consisted of 137 preservice preschool teachers studying at a state university. Data were collected through a form prepared by the researchers. The form included demographic questions, a metaphor question, and two open-ended questions regarding naturalistic teaching. Participants were asked to complete the statement "Naturalistic teaching in inclusive education practices is like … because …". Metaphor data were analyzed through content analysis, while open-ended questions were examined descriptively. Findings showed that preservice preschool teachers interpreted naturalistic teaching in different ways. The metaphors were found to cluster around themes such as natural flow, play-based learning, supportive guidance, and integrative connection-building. In the open-ended questions, some participants explained naturalistic teaching superficially, while others used expressions such as "I do not know" and "I have no idea". When the findings were evaluated together, it was found that preservice preschool teachers could intuitively make sense of naturalistic teaching; however, they had difficulty defining the concept conceptually. The findings suggest that naturalistic teaching should be included more systematically in teacher education programs. Thus, it is considered that inclusive education practices may be supported more effectively.

Keywords: naturalistic teaching, inclusion, preservice preschool teachers, metaphor

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

1. GİRİŞ

Okul öncesi dönem, çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerinde önemli kazanımların gerçekleştiği kritik bir süreç olarak kabul edilmektedir (Shonkoff ve Phillips, 2000). Bu bağlamda, erken çocukluk döneminde sunulan eğitim uygulamalarının niteliği ve çocuklara sağlanan öğrenme fırsatları önem kazanmaktadır. Özellikle bütünleştirme/kaynaştırma uygulamalarının erken çocukluk yıllarında başlaması, özel gereksinimli çocukların akranlarıyla birlikte öğrenme yaşantıları edinmeleri, sosyal etkileşim fırsatlarına erişmeleri ve eğitim ortamlarına etkin katılım göstermeleri açısından önemli görülmektedir (Odom vd., 2011). Bununla birlikte bütünleştirme/kaynaştırma uygulamalarının etkililiği, öğretim süreçlerinin çocukların bireysel gereksinimleri doğrultusunda uyarlanmasına ve doğal öğrenme fırsatlarının öğretim amacıyla kullanılmasına bağlıdır (Rakap, 2017).

Erken çocukluk döneminde öğrenme günlük yaşam deneyimleri, rutinler, sosyal etkileşimler ve doğal öğrenme fırsatları içerisinde gerçekleşmektedir (Dunst vd., 2001). Bu bağlamda doğal öğretim fırsat öğretimi, gömülü öğretim, etkinlik temelli müdahale ve doğal bağlama dayalı dil öğretimi gibi uygulamaları kapsayan, öğretim fırsatlarının çocuğun ilgileri ve girişimleri temel alınarak günlük etkinlikler, rutinler ve geçişler içerisine yerleştirilmesini esas alan çocuk merkezli bir yaklaşımdır (Rakap, 2017; Snyder vd., 2015). Bu yaklaşımda yetişkin öğretimi doğrudan yönlendiren kişi olmaktan çok çocuğun ilgisini takip eden, öğretim fırsatlarını fark eden ve destekleyici-yanıtlayıcı bir rol üstlenmektedir. Doğal öğretimde öğretim doğal bağlamlarda ve doğal pekiştireçler kullanılarak sunulmakta, çocuğun etkin katılımı desteklenmekte ve öğrenilen becerilerin farklı ortam ve durumlara genellenmesi amaçlanmaktadır. Bununla birlikte doğal öğretim plansız ya da kendiliğinden gelişen bir süreç olarak değil; öğretim fırsatlarının önceden düşünülmesini, planlanmasını ve nitelikli yetişkin desteğini gerektiren sistematik bir yaklaşım olarak ele alınmaktadır (Diken, 2013).

Doğal öğretimin etkili biçimde planlanması ve uygulanması öğretmenin rolüyle yakından ilişkilidir. Öğretmenin çocukların ilgilerini fark edebilmesi, doğal öğretim fırsatlarını tanıyabilmesi ve günlük rutinleri öğretim sürecine dönüştürebilmesi önem taşımaktadır (Akalın vd., 2014; Diken vd., 2016). Bu nedenle öğretmen adaylarının doğal öğretime ilişkin bilgi, farkındalık ve anlamlandırma biçimlerinin incelenmesi öğretmen yetiştirme programları açısından önemli görülmektedir.

Alanyazında doğal öğretime ilişkin olarak gömülü öğretimin etkililiği, farklı becerilerin öğretimi ve uygulama süreçlerine odaklanan araştırmalar yer almaktadır (Aldemir Fırat ve Ergenekon, 2018; Rakap ve Parlak-Rakap, 2011; Snyder vd., 2015). Ancak öğretmen adaylarının doğal öğretime ilişkin algılarını ve bu yaklaşımı nasıl anlamlandırdıklarını ele alan çalışmalara gereksinim olduğu görülmektedir. Metaforlar, bireylerin bir kavrama ilişkin düşüncelerini, kavramsallaştırmalarını ve anlamlandırma biçimlerini ortaya koymada işlevsel araçlar olarak değerlendirilmektedir (Martinez vd., 2001). Alanyazında kaynaştırma, özel eğitim ve özel gereksinimli bireylere ilişkin metafor çalışmalarıyla karşılaşılmaktadır. Bu araştırmalarda metaforların, öğretmen adayları ve öğretmenlerin eğitimsel kavramlara yönelik algılarının, bu kavramları nasıl anlamlandırdıklarının ve mesleki bakış açılarının ortaya konulmasında işlevsel bir araç olduğu görülmektedir (Altıntaş vd., 2015; Ersoy, 2021; Kızılaslan ve Avşar Tuncay, 2023). Bununla birlikte incelenen alanyazında, doğal öğretim gibi

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

belirli bir öğretim yaklaşımının okul öncesi öğretmen adayları tarafından nasıl algılandığını metaforlar aracılığıyla ele alan bir çalışmaya rastlanamamıştır.

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmen adaylarının bütünleştirme/kaynaştırma uygulamalarında doğal öğretime ilişkin algılarını metaforlar ve açık uçlu sorular aracılığıyla incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının doğal öğretime ilişkin ürettikleri metaforlar nelerdir?
2. Doğal öğretime ilişkin metaforlar hangi temalar altında toplanmaktadır?
3. Öğretmen adaylarının doğal öğretim kavramına ilişkin tanım düzeyleri nasıldır?
4. Öğretmen adaylarının doğal öğretimin öğrenmeye katkılarına ilişkin algıları nelerdir?
5. Doğal öğretime ilişkin algılar sınıf düzeyi ve deneyim özelliklerine göre nasıl bir görünüm sergilemektedir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, okul öncesi öğretmen adaylarının bütünleştirme/kaynaştırma uygulamalarında doğal öğretime ilişkin algılarını incelemek amacıyla nitel araştırma yaklaşımıyla yürütülmüştür. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji (olgubilim) kullanılmıştır. Fenomenoloji çalışmaları, bireylerin belirli bir olguya ilişkin deneyimlerini ve bu deneyimlere yükledikleri anlamları incelemeyi amaçlamaktadır (Creswell & Poth, 2018). Bu doğrultuda araştırmada öğretmen adaylarının doğal öğretime ilişkin algıları ve anlamlandırma biçimleri incelenmiştir.

Araştırmanın temel veri kaynağını metaforlar oluşturmuştur. Açık uçlu sorular ise metafor bulgularını desteklemek ve katılımcıların doğal öğretim kavramına ilişkin açıklamalarını daha ayrıntılı incelemek amacıyla kullanılmıştır. Araştırma kapsamında metafor verileri içerik analizi, açık uçlu sorulara verilen yanıtlar ise betimsel analiz yoluyla incelenmiştir.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu bir devlet üniversitesinin Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 137 okul öncesi öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme kullanılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler Çizelge 1'de sunulmuştur.

Çizelge 1. Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

Değişken	Grup	f	%
Cinsiyet	Kadın	120	87.6
	Erkek	16	11.7
	Belirtilmemiş	1	0.7
Sınıf düzeyi	1. sınıf	34	24.8
	2. sınıf	33	24.1
	3. sınıf	35	25.5

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Değişken	Grup	f	%
	4. sınıf	34	24.8
	Belirtilmemiş	1	0.7
Doğal öğretim deneyimi	Var	76	55.5
	Yok	61	44.5
ÖE/K deneyimi	Var	100	73.0
	Yok	37	27.0
		137	**100**

Not. *Doğal öğretim deneyimi "duydum, ders aldım, seminer/çalıştaya katıldım, sertifika programına katıldım" yanıtlarını; ÖE/K deneyimi ise ders alma, etkileşim deneyimi, gözlem/öğretmenlik uygulaması, seminer/konferans/çalıştay veya sertifika programı deneyimlerini kapsamaktadır. ÖE/K: Özel eğitim/kaynaştırma-bütünleştirme.*

Çizelge 1 incelendiğinde çalışma grubunun büyük bölümünün kadın öğretmen adaylarından oluştuğu görülmektedir. Katılımcıların sınıf düzeylerine göre dağılımlarının birbirine yakın olduğu dikkat çekmektedir. Ayrıca katılımcıların yarısından fazlasının doğal öğretime ilişkin bir deneyime sahip olduğu, önemli bir bölümünün ise özel eğitim/kaynaştırma-bütünleştirme ile ilgili ders, gözlem, etkileşim veya uygulama deneyimi bulunduğu görülmektedir.

2.3. Veri Toplama Aracı

Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen "Doğal Öğretim ve Bütünleştirme/Kaynaştırma Veri Toplama Formu" aracılığıyla toplanmıştır. Formun geliştirilme sürecinde doğal öğretim, bütünleştirme/kaynaştırma uygulamaları ve metafor çalışmalarına ilişkin alanyazın incelenmiş (Altındağ-Kumaş & Süer, 2020; Ersoy, 2021; Rakap, 2017), iki uzman görüşü ve iki okul öncesi öğretmen adayıyla gerçekleştirilen pilot uygulama doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak forma son hâli verilmiştir.

Veri toplama formu dört bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde araştırmaya ilişkin açıklamalar ve metafor kullanımına yönelik yönergeler yer almaktadır. İkinci bölümde katılımcıların demografik bilgileri toplanmıştır. Üçüncü bölümde katılımcılardan "Bütünleştirme/kaynaştırma uygulamalarında doğal öğretim … gibidir; çünkü …" ifadesini tamamlamaları istenen metafor sorusu yer almaktadır. Dördüncü bölümde ise "Sizce doğal öğretim nedir?" ve "Doğal öğretimin okul öncesi kaynaştırma/bütünleştirme sınıflarında çocukların öğrenmesine nasıl katkı sağlayabileceğini düşünüyorsunuz?" sorularından oluşan iki açık uçlu soru bulunmaktadır.

Araştırmada metafor sorusu öğretmen adaylarının doğal öğretime ilişkin algılarını ortaya koymak amacıyla kullanılmıştır. Açık uçlu sorular ise metafor bulgularını desteklemek ve katılımcıların doğal öğretim kavramına ilişkin açıklamalarını daha ayrıntılı incelemek amacıyla forma eklenmiştir.

2.4. Verilerin Toplanması

Veriler, gerekli araştırma izinleri alındıktan sonra 2026 yılı bahar döneminde (Mart–Nisan) toplanmıştır. Uygulama öncesinde katılımcılara araştırmanın amacı hakkında kısa bir

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

açıklama yapılmış, çalışmanın gönüllülük esasına dayandığı ve verilerin yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacağı belirtilmiştir. Katılımcılardan herhangi bir kimlik bilgisi alınmamış ve tüm veriler anonim olarak toplanmıştır.

Veri toplama formu sınıf ortamında uygulanmış ve uygulama yaklaşık 10–15 dakika sürmüştür. Katılımcılardan formdaki yönergeler doğrultusunda kendi düşüncelerini ifade etmeleri istenmiş, uygulama süreci yaklaşık dört hafta içerisinde tamamlanmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Bu çalışmada metafor analizi temel analiz süreci olarak ele alınmış, açık uçlu sorular ise metafor bulgularını destekleyici ve açıklayıcı veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Bu nedenle metafor verileri içerik analizi, açık uçlu sorular ise betimsel analiz yoluyla incelenmiştir.

Araştırma kapsamında 137 öğretmen adayından elde edilen metafor sorusu ve açık uçlu soru yanıtları incelenmiştir. Veri temizleme sürecinde metafor içermeyen, metafor ile gerekçesi arasında anlamlı ilişki kurulamayan veya açıklaması yetersiz bulunan yanıtlar metafor analizi dışında bırakılmıştır. Bu doğrultuda metafor analizi 106 katılımcının verisi üzerinden yürütülmüştür. Açık uçlu soruların analizinde ise metafor üretebilen katılımcıların açık uçlu sorulara yanıt verip vermediğine bakılmaksızın verileri değerlendirmeye alınmıştır. Yalnızca hem metafor bölümünde kullanılabilir veri sunmayan hem de açık uçlu sorulara yanıt vermeyen katılımcılar açık uçlu soru analizleri dışında bırakılmıştır. Bu kapsamda açık uçlu soru analizleri 129 katılımcının verisi üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Metafor analizinde katılımcılar tarafından üretilen metaforlar öncelikle anlam bütünlüğü ve metaforik çekirdek açısından incelenmiştir. Yalnızca dilsel farklılık taşıdığı değerlendirilen ve aynı metaforik yapıyı temsil eden ifadeler birleştirilmiştir. Bu kapsamda "hayat", "yaşam" ve "hayatın kendisi" ifadeleri "hayat/yaşam"; "puzzle" ve "yapboz" ifadeleri "yapboz/puzzle"; "bahçıvan" ve "bahçıvanlık" ifadeleri ise "bahçıvan/bahçıvanlık" başlığı altında birleştirilmiş, benzer nitelikteki diğer ifadeler için de aynı işlem uygulanmıştır. Yapılan standardizasyon işlemleri sonucunda benzersiz metafor sayısı 84'ten 67'ye düşmüştür.

Tema oluşturma sürecinde metaforlar ve metaforlara ilişkin gerekçeler temel alınmıştır. Aynı metaforun farklı katılımcılar tarafından farklı anlamlarda kullanılabileceği dikkate alınarak kodlamalarda metaforun kendisinden çok katılımcının metafora yüklediği anlam esas alınmıştır. Katılımcıların metaforlara yükledikleri anlamların daha doğru yorumlanabilmesi amacıyla, gerekli durumlarda açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlar da destekleyici veri kaynağı olarak incelenmiştir. Her katılımcı ifadesi yalnızca bir tema altında değerlendirilmiş ve en baskın anlam örüntüsünü temsil eden tema doğrultusunda kodlanmıştır.

Açık uçlu sorular betimsel analiz yoluyla incelenmiştir. Birinci açık uçlu soruya verilen yanıtlar, katılımcıların doğal öğretim kavramını açıklama düzeylerini belirlemek amacıyla doğal öğretimin temel özelliklerini içerme durumuna göre değerlendirilmiştir. Bu kapsamda doğal öğretime ilişkin iki veya daha fazla temel özelliği doğru biçimde içeren açıklamalar "doğruya yakın/uygun açıklamalar", yalnızca bir özelliğe değinen açıklamalar "sınırlı/yüzeysel açıklamalar" olarak kodlanmıştır. Kavramsal olarak hatalı açıklamalar "yanlış açıklamalar", herhangi bir açıklama içermeyen ya da "bilmiyorum/fikrim yok" biçimindeki yanıtlar ise "bilmiyorum/fikrim yok/yanıtsız açıklamalar" kategorisinde ele alınmıştır. Açık uçlu ikinci soruya verilen yanıtlar ise katılımcıların doğal öğretimin okul öncesi kaynaştırma/bütünleştirme

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

sınıflarında çocukların öğrenmesine sağlayabileceği katkılara ilişkin algılarını belirlemek amacıyla betimsel olarak analiz edilmiştir. Bu soruya ilişkin bulgular, metafor analizinden elde edilen temaları destekleyici ve tamamlayıcı bir veri kaynağı olarak değerlendirilmiştir. Bu nedenle katılımcı yanıtları nicel bir sınıflandırmadan çok, doğal öğretimin öğrenmeye katkılarına ilişkin algıları ortaya koyan betimsel örüntüler doğrultusunda ele alınmıştır. Ayrıca metafor temaları ile tanım düzeyleri sınıf düzeyi, doğal öğretim deneyimi ve özel eğitim/kaynaştırma-bütünleştirme deneyimi değişkenleri açısından betimsel olarak değerlendirilmiştir.

Araştırmanın inandırıcılığını artırmak amacıyla analiz sürecinin başlangıcında iki araştırmacı metafor verileri ve açık uçlu verilerin bir örneklemi üzerinde bağımsız inceleme gerçekleştirmiştir. "Kodlamalar karşılaştırılmış, görüş ayrılığı bulunan durumlar tartışılarak ortak bir kodlama anlayışına ulaşılmıştır. Daha sonra veri analiz süreci bu çerçevede yürütülmüştür. Bulguların sunumunda katılımcı ifadelerine doğrudan alıntılarla yer verilmiş; benzer anlam örüntülerini yansıtan bazı ifadeler ise anlam bütünlüğü korunarak özetlenmiş ve ilgili katılımcı kodlarıyla birlikte raporlanmıştır

3. BULGULAR

Bu bölümde sırasıyla metaforlara, açık uçlu sorulara ve demografik özelliklere ilişkin bulgular sunulmaktadır.

3.1 Metaforlara İlişkin Bulgular

Bu bölümde katılımcılar tarafından doğal öğretime ilişkin üretilen metaforlar, metaforların genel görünümüne ilişkin kelime bulutu ve metaforlardan elde edilen tematik bulgular sunulmaktadır.

Katılımcılar Tarafından Üretilen Metaforlar

Veri temizleme ve standardizasyon süreci sonucunda, 106 katılımcı tarafından üretilen ve doğal öğretime ilişkin algıları yansıtan 67 benzersiz metafor ve frekans dağılımları Çizelge 2'de sunulmaktadır.

Çizelge 2. Katılımcılar Tarafından Üretilen Metaforlar

Sıra	Metafor	f
1	Köprü	7
2	Oyun	6
3	Hayat/Yaşam	5
4	Bahçe	4
5	Bahçıvan/Bahçıvanlık	4
6	Su	4
7	İlaç	3
8	Oyun/Çocuk parkı	3
9	Yapboz/Puzzle	3

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Sıra	Metafor	f
10	Ağaç	2
11	Ayna	2
12	Anne/Ana	2
13	Araç	2
14	Bahçıvanın bitki/fide yetiştirmesi	2
15	İnformal eğitim	2
16	Lunapark	2
17	Nehir	2
18	Su kaynakları	2
19	Diğerleri (Ağacın dalları, Ağaç kökleri, Aile, Aşure, Bir çiçek için su, Bir yardımcı, Bir orkestranın uyum içinde çalması, Birbirinden çok alakasız olan malzemelerle bir kek yapıp o kekin çok güzel olması, Birleştirici, Çiçek büyütmek, Çocuk merkezlidir, Deney yapmak, Ev, Eksik yapboz parçası, Gemi, Gerçek hayatın provası, Gözlük, Işık, İlk 6 ay, İlk 6 yaş, Kalem, Kalıcılık, Karınca, Karışık pizza, Kaynak makinesi, Kolektif bir toplum, Pamuk şeker, Pusula, Savaşmak, Sıcak bir yuva, Sohbet, Süreklilik, Şarkılar, Şiir, Tahin pekmez, Tamamlayıcı bir rol, Tarım ilacı, Tesadüf, Toprak, Vitamin, Yağmur, Yaşayarak öğrenme, Yol, Yolculuk, Zamansız çalan saat, Zar, Zorunluluk, Öğretmen, Öğretmenin sağ kolu)	49
		Toplam 106

**Diğerleri kategorisinde yalnızca bir katılımcı tarafından ifade edilen metaforlar yer almaktadır.*

Çizelge 2 incelendiğinde katılımcılar tarafından en sık kullanılan metaforların "köprü", "oyun", "hayat/yaşam", "bahçe", "bahçıvan/bahçıvanlık" ve "su" olduğu görülmektedir. Bununla birlikte metaforların büyük bölümünün yalnızca bir katılımcı tarafından ifade edildiği dikkat çekmektedir. Bu durum, katılımcıların doğal öğretime ilişkin algılarının çeşitlilik gösterdiğini ve doğal öğretimi farklı açılardan anlamlandırdıklarını ortaya koymaktadır.

Metaforların Genel Görünümüne İlişkin Kelime Bulutu

Katılımcılar tarafından üretilen metaforların genel görünümünü görselleştirmek amacıyla oluşturulan kelime bulutu Görsel 1'de sunulmuştur. Kelime bulutunda metaforların kullanım sıklıkları dikkate alınmış; daha sık ifade edilen metaforlar daha büyük şekilde gösterilmiştir. Kelime bulutu oluşturulurken metaforlar standardizasyon sürecinden geçirilen nihai halleriyle kullanılmıştır.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4



Görsel 1. Katılımcılar Tarafından Üretilen Metaforlara İlişkin Kelime Bulutu

Görsel 1 incelendiğinde "köprü", "oyun", "hayat/yaşam", "bahçe", "bahçıvan/bahçıvanlık" ve "su" metaforlarının görsel olarak daha belirgin olduğu görülmektedir.

Metaforlara İlişkin Tematik Bulgular

Katılımcılar tarafından üretilen metaforlar ve metaforlara ilişkin gerekçeler incelendiğinde doğal öğretime ilişkin algıların beş tema altında toplandığı görülmüştür. Bu temalar; "doğal akış ve kendiliğinden öğrenme", "bütünleştirici bağ kurma", "destekleyici rehberlik", "gelişim ve büyüme" ve "oyun temelli/eğlenceli öğrenme" şeklinde belirlenmiştir. Metaforlardan elde edilen temalar ve bu temalara ilişkin örnek metaforlar Çizelge 3'te sunulmuştur.

Çizelge 3. Katılımcılar Tarafından Üretilen Metaforlara İlişkin Temalar

Tema	Temalara İlişkin Örnek Metaforlar	f
1. Doğal akış ve kendiliğinden öğrenme	Hayat/Yaşam, Nehir, Su, Su kaynakları, Yağmur, Tesadüf, Sohbet, Yaşayarak öğrenme, Gerçek hayatın provası, İnformal eğitim, Süreklilik, İlk 6 ay, Kalıcılık, Zamansız çalan saat	27
2. Bütünleştirici bağ kurma	Köprü, Yapboz/Puzzle, Birleştirici, Bir orkestranın uyum içinde çalması, Kolektif bir toplum, Aşure, Karışık pizza, Eksik yapboz parçası, Tahin pekmez, Aile, Ev, Gemi, Kaynak makinesi, Ağacın dalları, Birbirinden çok alakasız olan malzemelerle bir kek yapıp o kekin çok güzel olması	24
3. Destekleyici rehberlik	Bahçıvan/Bahçıvanlık, Gözlük, Bir yardımcı, Pusula, Ayna, Öğretmenin sağ kolu, Işık, Yol, Tamamlayıcı bir rol, Araç, İlaç, Öğretmen, Savaşmak, Zorunluluk	25
4. Gelişim ve büyüme	Bahçe, Bahçıvanın bitki/fide yetiştirmesi, Ağaç, Çiçek büyütmek, Bir çiçek için su, Ağaç kökleri,	21

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Tema	Temalara İlişkin Örnek Metaforlar	f
	Toprak, Vitamin, Yolculuk, Karınca, Çocuk merkezlidir, İlk 6 yaş	
5. Oyun temelli/eğlenceli öğrenme	Oyun, Oyun/Çocuk parkı, Lunapark, Pamuk şeker, Şarkılar, Deney yapmak	9
	Toplam	**106**

Çizelge 3 incelendiğinde katılımcıların doğal öğretimi; doğal süreç içerisinde gerçekleşen, yaşamla bütünleşik ve kendiliğinden ilerleyen bir öğrenme yaklaşımı olarak anlamlandırdıkları görülmektedir. Ayrıca doğal öğretim; çocuk ile çevresi arasında bağ kuran, rehberlik eden, gelişimi destekleyen ve oyun temelli öğrenme fırsatları sunan bir yapı olarak da ifade edilmiştir.

Doğal akış ve kendiliğinden öğrenme. Bu tema altında kodlanan örnek metaforlar ile katılımcı ifadelerine Çizelge 4'te yer verilmiştir.

Çizelge 4. Doğal Akış ve Kendiliğinden Öğrenme Temasına İlişkin Metafor ve Katılımcı İfadesi Örnekleri

Tema	Örnek Metafor	Örnek Katılımcı İfadeleri
Doğal akış ve kendiliğinden öğrenme	Hayat/Yaşam	K106: "Akışında olur." / K108: "Hayatta da doğal deneyimler yaşarız."
	Su	K81: "Akışkan ve doğal bir süreçtir."
	Nehir	K98: "Doğal bir akışı vardır."
	İnformal eğitim	Günlük yaşam içerisinde planlı olmadan gerçekleştiği vurgulanmıştır (K125 / K133).
	Tesadüf	K7: "Özel gereksinim veya araç gerektirmeksizin birinci yol ve kaynaklardan öğrenmesidir."
	Sohbet	K58: "Çocuk farkında olmadan öğrenir."
	Yaşayarak öğrenme	Çocuğun yaşamın içinde öğrenmesine vurgu yapılmıştır (K92).
	Yağmur	Hayatın içinde doğal şekilde gerçekleştiği ifade edilmiştir (K95).

Çizelge 4 incelendiğinde bu tema altında katılımcıların doğal öğretimi yaşamın doğal akışı içerisinde gerçekleşen, günlük yaşam deneyimleriyle şekillenen ve planlılıktan ziyade kendiliğinden ilerleyen bir öğrenme süreci olarak algıladıkları görülmektedir. Özellikle "hayat/yaşam", "su" ve "nehir" metaforları doğal öğretimin akışkan, doğal ve günlük yaşam deneyimleriyle bütünleşik yapısına yönelik algıları yansıtmaktadır.

Bütünleştirici bağ kurma. Bu tema altında kodlanan örnek metaforlar ile katılımcı ifadelerine Çizelge 5'te yer verilmiştir.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Çizelge 5. Bütünleştirici Bağ Kurma Temasına İlişkin Metafor ve Katılımcı İfadesi Örnekleri

Tema	Örnek Metafor	Örnek Katılımcı İfadeleri
Bütünleştirici bağ kurma	Köprü	K22: "Diğer çocuklar arasında bağ kurar." / K33: "Farklı gelişim düzeyindeki çocukları doğal ortamda birbirine bağlar." / K119: "Diğer çocuklarla etkileşimlerini sağlar."
	Birleştirici	K14: "Farklılıkları ayırmak için değil birlikte zenginleştirmektir."
	Bir orkestranın uyum içinde çalması	K29: "Her birey farklı özelliklere sahip olsa da kendi ritmiyle sürece katılır ve bir bütün olur."
	Kolektif bir toplum	K115: "Birçok kişilik türü bir aradadır."
	Aşure	Farklılıkların bir arada bulunmasının anlamlı olduğu vurgulanmıştır (K53).
	Karışık pizza	Farklılıkların bir araya gelmesinin daha anlamlı bir bütün oluşturduğu vurgulanmıştır (K132).

Çizelge 5 incelendiğinde katılımcıların doğal öğretimi, farklı özelliklere sahip bireyler arasında bağ kurmayı destekleyen bütünleştirici bir süreç olarak algıladıkları görülmektedir. Özellikle "köprü" metaforu çocuklar arasında bağlantı kurma ve farklılıklar arasında ilişki oluşturma algısını yansıtmaktadır. Bununla birlikte "bir orkestranın uyum içinde çalması", "kolektif bir toplum", "aşure" ve "karışık pizza" metaforları, farklı özelliklerin bir arada bulunarak uyumlu ve anlamlı bir bütün oluşturabileceğine ilişkin algıları ortaya koymaktadır.

Destekleyici rehberlik. Bu tema altında kodlanan örnek metaforlar ile katılımcı ifadelerine Çizelge 6'da yer verilmiştir.

Çizelge 6. Destekleyici Rehberlik Temasına İlişkin Metafor ve Katılımcı İfadesi Örnekleri

Tema	Örnek Metafor	Örnek Katılımcı İfadeleri
Destekleyici rehberlik	Bahçıvan /Bahçıvanlık	K2: "İhtiyaca göre ortamı düzenler."
	İlaç	Çocuğa iyi gelen, destekleyici ve olumlu etkiler sağlayan bir süreç olduğu vurgulanmıştır (K46 / K66 / K90).
	Ayna	K121: "Çocuğun günlük yaşamdaki yeteneklerini ve ihtiyaçlarını en yalın haliyle yansıtır."
	Gözlük	K1: "Doğru ve herkesin gördüğü gibi görmesini sağlar."
	Bir yardımcı	K11: "Doğal araçları kullanarak çocuğa destek olur."
	Pusula	K120: "Çocuğun kendi ilgi ve merakı doğrultusunda ilerlemesine rehberlik eder…."
	Yol	K65: "Kafa karışıklığını giderir."

Çizelge 6 incelendiğinde katılımcıların doğal öğretimi, çocuğun öğrenme sürecine rehberlik eden, destek sağlayan ve gelişimini kolaylaştıran bir yapı olarak algıladıkları görülmektedir. Özellikle "bahçıvan/bahçıvanlık", "ayna" ve "gözlük" metaforları; çocuğun bireysel özelliklerini dikkate alma, uygun öğrenme ortamları oluşturma ve öğrenmeyi

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

destekleme algılarını yansıtmaktadır. Bununla birlikte "bir yardımcı", "pusula" ve "yol" metaforları doğal öğretimin yön gösterici ve rehberlik edici yönüne işaret etmektedir.

Gelişim ve büyüme. Bu tema altında kodlanan örnek metaforlar ile katılımcı ifadelerine Çizelge 7'de yer verilmiştir.

Çizelge 7. Gelişim ve Büyüme Temasına İlişkin Metafor ve Katılımcı İfadesi Örnekleri

Tema	Örnek Metafor	Örnek Katılımcı İfadeleri
Gelişim ve büyüme	Bahçe	Çocukların kendi gelişim hızlarına ve doğal gelişim süreçlerine uygun biçimde öğrenmelerine vurgu yapılmıştır (K20, K37, K64).
	Bahçıvanın bitki/fide yetiştirmesi	K28: "Sabırla gelişimini destekler ve doğal süreç içinde gelişmesini sağlar."
	Yolculuk	K73: "Her çocuk yolculuğunda kendi hızında ilerler."
	Çiçek büyütmek	K100: "Çocuklar doğal öğretim ile bir çiçek gibi güzel ve gelişimlerine uygun olarak yetişirler."

Çizelge 7 incelendiğinde katılımcıların doğal öğretimi çocuğun gelişimini destekleyen, bireysel gelişim hızını dikkate alan ve zaman içerisinde ilerleyen bir süreç olarak algıladıkları görülmektedir. Özellikle "bahçe" ve "bahçıvanın bitki/fide yetiştirmesi" metaforlarının çocuğun gelişimine uygun ortam oluşturma, gelişimi sabırla destekleme ve doğal süreç içerisinde ilerleme vurgusunu ön plana çıkardığı görülmektedir. Bununla birlikte "yolculuk" ve "çiçek büyütmek" metaforları, gelişimin zaman içerisinde gerçekleşen ve bireysel farklılıklara göre ilerleyen bir süreç olduğuna ilişkin algıları yansıtmaktadır.

Oyun temelli/eğlenceli öğrenme. Bu tema altında kodlanan örnek metaforlar ile katılımcı ifadelerine Çizelge 8'de yer verilmiştir.

Çizelge 8. Oyun Temelli/Eğlenceli Öğrenme Temasına İlişkin Metafor ve Katılımcı İfadesi Örnekleri

Tema	Örnek Metafor	Örnek Katılımcı İfadeleri
Oyun temelli/eğlenceli öğrenme	Oyun/Çocuk parkı	K71: "Doğal ortamda hem eğlenirken hem sosyalleşip hem öğrenirler."
	Oyun	K72: "Çocuklar eğlenerek öğrenir."
	Lunapark	K84: "Çocuk için eğlencelidir."
	Pamuk şeker	K54: "Yumuşak ve iyi hissetirir."

Çizelge 8 incelendiğinde katılımcıların doğal öğretimi eğlenceli, motive edici ve çocuğun aktif katılımını destekleyen bir öğrenme süreci olarak algıladıkları görülmektedir. Özellikle "oyun/çocuk parkı", "oyun" ve "lunapark" metaforları doğal öğretimin eğlenerek öğrenmeyi destekleyen yönüne ilişkin algıları yansıtmaktadır. Bununla birlikte "pamuk şeker"

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

metaforu, doğal öğretimin çocuk açısından keyifli ve olumlu yaşantılar sunan yönüne ilişkin algıları ortaya koymaktadır.

3.2. Açık Uçlu Sorulara İlişkin Bulgular

Bu bölümde doğal öğretim kavramına ilişkin tanım düzeylerine ve doğal öğretimin öğrenmeye katkılarına ilişkin bulgular sunulmaktadır.

Doğal Öğretim Kavramına İlişkin Tanım Düzeyleri

Katılımcıların doğal öğretim kavramına ilişkin açıklamalarından elde edilen tanım düzeyleri Çizelge 9'da sunulmuştur.

Çizelge 9. Doğal Öğretim Kavramına İlişkin Tanım Düzeyleri

Tanım Düzeyi	f	%	Örnek Katılımcı İfadeleri
Doğruya Yakın/Uygun Açıklamalar	38	29.5	K31: "Özel gereksinimli çocuklara günlük rutinler içinde çocuğun ilgisine ve motivasyonuna odaklanarak doğal ortamda öğretildiği bir eğitim yöntemidir." K121: "Doğal öğretim, çocuğun günlük rutini ve oyunları sırasında, kendi doğal çevresinde gerçekleşen ilgi ve ihtiyaçlarına dayalı bir öğretim yöntemidir."
Sınırlı/Yüzeysel Açıklamalar	**55**	**42.6**	K9: "Doğal öğretim kişilerin zorlanmadan kendi isteğiyle bir şeyleri öğrenmesidir." K40: "Çocukların düzenleri bozulmadan rutinlerine devam etmesidir." K92: "Çocuğun günlük hayata karşılaştığı olaylardan ders çıkarma."
Yanlış Açıklamalar	27	20.9	K41: "Öğretimi doğada (parkta, bahçede) yapmak." K74: "Özel gereksinimli çocukların diğer çocuklarla birlikte eğitim görmesidir." K95: "Yapılandırılmamış, anlık gelişen eğitim." K132: "Çocukların doğal materyallerle hazırlanmış ortamlarda eğitim vermek."
Bilmiyorum/Fikrim Yok/Yanıtsız Açıklamalar	9	7.0	K3, K6, K16, K19, K49, K53, K54, K114
Toplam	**129**	**100**	

Çizelge 9 incelendiğinde katılımcıların doğal öğretim kavramına ilişkin açıklamalarının büyük ölçüde sınırlı/yüzeysel açıklamalar düzeyinde yoğunlaştığı görülmektedir. Katılımcıların önemli bir kısmının doğal öğretime ilişkin tamamen yanlış olmayan ancak kavramın yalnızca belirli yönlerine odaklanan sınırlı açıklamalar ürettikleri görülmektedir. Bununla birlikte bazı katılımcıların doğal öğretimi günlük yaşam rutinleri, doğal ortam, çocuğun ilgisi ve öğretim fırsatları bağlamında kavramsal olarak doğruya yakın biçimde açıkladıkları görülmektedir. Yanlış açıklamalar incelendiğinde ise doğal öğretimin doğa eğitimi, açık hava etkinlikleri, tesadüfi öğrenme, doğal materyal kullanımı veya kaynaştırma

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

uygulamaları ile karıştırıldığı görülmektedir. Ayrıca bazı katılımcıların kavrama ilişkin herhangi bir açıklama yapamadıkları ya da "bilmiyorum/fikrim yok" biçiminde yanıt verdikleri belirlenmiştir.

Doğal Öğretimin Öğrenmeye Katkılarına İlişkin Algılar

Katılımcıların doğal öğretimin öğrenmeye katkılarına ilişkin açıklamalarından elde edilen betimsel bulgular Çizelge 10'da sunulmuştur.

Çizelge 10. Doğal Öğretimin Öğrenmeye Katkılarına İlişkin Algılar

Öğrenmeye Katkı Algısı	Örnek Katılımcı İfadeleri
Öğrenmeyi kolaylaştırma	K13: "Çocukların konuyu anlama ve algılamasını kolaylaştırabilir." K134: "Daha hızlı ve daha kolay öğrenirler."
Kalıcılığı ve genellemeyi destekleme	K73: "Konuyu yaparak yaşayarak öğrendikleri için öğrenme daha kalıcı olur." K120: "Fırsat eşitliği, genelleme kolaylığı, sosyal kabul, motivasyon."
Sosyal etkileşim ve kaynaşmayı destekleme	K23: "Çocuklar oyun ve günlük etkinlikler sırasında birbirlerinden model alır, sosyal becerileri gelişir." K129: "Çocukların daha iyi kaynaşması, iletişim kurmaları ve iş birliği yapmalarını sağlar."
Gelişim alanlarını destekleme	K45: "Çocukların tüm gelişim alanlarını desteklemektedir." K124: "Araştırma-sorgulama-muhakeme yapma ve kendiliğinden öğrenme becerilerini geliştirir."
Aktif katılımı destekleme	K20: "Çocukların günlük yaşam içinde oyun ile yaparak öğrenmelerini sağlar." K72: "Oyun içinde öğrendikleri için sıkılmazlar."
Belirsiz/Genel yanıtlar	K27: "Çocuklar için faydalı olabilir." K58: "Öğrenmelerine katkı sağlayacağını düşünüyorum."

Çizelge 10 incelendiğinde katılımcıların doğal öğretime öğrenmeyi kolaylaştırma, sosyal etkileşim ve kaynaşmayı destekleme, öğrenmenin kalıcılığını artırma, aktif katılımı destekleme ve gelişim alanlarını destekleme bağlamında işlev yükledikleri görülmektedir. Ayrıca bazı katılımcıların katkılara ilişkin açıklamalarının genel ve sınırlı düzeyde kaldığı görülmüştür.

3.3. Demografik Özelliklere İlişkin Bulgular

Bu bölümde metafor bulguları ile doğal öğretim kavramına ilişkin tanım düzeyleri, katılımcıların demografik özellikleri açısından değerlendirilmiştir.

Metafor Bulgularının Demografik Özellikler Açısından Değerlendirilmesi

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Metafor bulgularının sınıf düzeyi ve doğal öğretim ile özel eğitim/kaynaştırma-bütünleştirme deneyimi açısından değerlendirilmesine ilişkin bulgular Çizelge 11'de sunulmuştur.

Çizelge 11. Metafor Bulgularının Demografik ve Deneyimsel Özellikler Açısından Değerlendirilmesi

Grup	Daha Belirgin Metafor Özellikleri	Dikkat Çeken Metafor Örnekleri
1. Sınıf	Günlük yaşam, doğallık ve kendiliğinden öğrenme vurgusu	Yağmur, sohbet, su, hayat/yaşam
2. Sınıf	Oyun, sosyal etkileşim ve doğal süreç vurgusu	Oyun, köprü, nehir, çocuk parkı
3.–4. Sınıf	Rehberlik, gelişimsel destek, Bütünleştirme ve aktif katılım vurgusu	Bahçıvan/bahçıvanlık, pusula, köprü, yol, bahçe
DÖ ve ÖE/K deneyimi olanlar	Öğretimsel işlev, rehberlik, gelişimsel destek, sosyal etkileşim ve akran öğrenmesi vurgusu	Pusula, köprü, bahçıvan/bahçıvanlık, oyun, çocuk parkı
DÖ ve ÖE/K deneyimi olmayanlar	Doğallık, günlük yaşam, doğal ortam ve kendiliğinden öğrenme vurgusu	Nehir, yağmur, sohbet, tesadüf

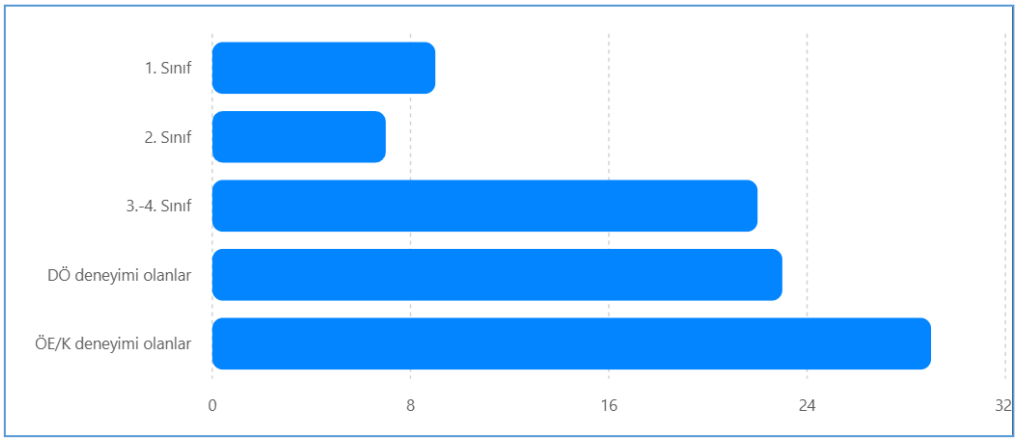
**DÖ: Doğal öğretim; ÖE/K: Özel eğitim/kaynaştırma-bütünleştirme.*

Çizelge 11 incelendiğinde metafor bulgularının sınıf düzeyi ile doğal öğretim ve özel eğitim/kaynaştırma-bütünleştirme deneyimine göre farklılaşan bazı örüntüler içerdiği görülmektedir. Üst sınıflarda ve deneyim bulunan gruplarda sosyal etkileşim, rehberlik ve gelişimsel destek vurgusu taşıyan metaforların öne çıktığı; deneyimi sınırlı olan gruplarda ise günlük yaşam, doğallık ve kendiliğinden öğrenme vurgusunun öne çıktığı görülmektedir.

Tanım Düzeylerinin Demografik Özellikler Açısından Değerlendirilmesi

Tanım düzeyleri sınıf düzeyi ile doğal öğretim ve özel eğitim/kaynaştırma-bütünleştirme deneyimi açısından değerlendirildiğinde tüm gruplarda baskın tanım düzeyinin sınırlı/yüzeysel açıklamalar olduğu görülmektedir. Bununla birlikte üst sınıflarda ve doğal öğretim ile özel eğitim/kaynaştırma-bütünleştirme deneyimi bulunan gruplarda doğruya yakın/uygun açıklamaların daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir (Grafik 1). Ancak bu gruplarda yanlış açıklamaların tamamen ortadan kalkmadığı; bazı katılımcıların doğal öğretimi doğa eğitimi, açık hava etkinlikleri veya kendiliğinden öğrenme süreçleriyle ilişkilendirmeye devam ettiği görülmektedir.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4



Görsel 2. Gruplara Göre Doğruya Yakın/Uygun Açıklamalar

Görsel 2 incelendiğinde üst sınıflar ile doğal öğretim ve özel eğitim/kaynaştırma-bütünleştirme deneyimi bulunan gruplarda doğruya yakın/uygun açıklamaların daha fazla olduğu görülmektedir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının bütünleştirme/kaynaştırma uygulamalarında doğal öğretime ilişkin algıları metaforlar ve açık uçlu sorular aracılığıyla incelenmiştir. Araştırma bulguları, öğretmen adaylarının doğal öğretime ilişkin genel olarak olumlu ancak farklılaşan algılara sahip olduklarını göstermektedir. Metafor bulgularında doğal öğretime ilişkin algılar "doğal akış ve kendiliğinden öğrenme", "bütünleştirici bağ kurma", "destekleyici rehberlik", "gelişim ve büyüme" ve "oyun temelli/eğlenceli öğrenme" temaları altında toplanmıştır. En sık kullanılan metaforların "köprü", "oyun", "hayat/yaşam", "bahçe", "bahçıvan/bahçıvanlık" ve "su" olduğu görülmüştür. Açık uçlu sorular ise öğretmen adaylarının doğal öğretimi çoğunlukla günlük yaşam, oyun, doğal süreçler ve gelişimsel destek bağlamında anlamlandırdıklarını; ancak doğal öğretimin kavramsal bileşenlerini açıklamada her zaman yeterli olmadıklarını göstermiştir. Katılımcıların bir bölümü doğal öğretimi doğruya yakın biçimde tanımlarken, önemli bir bölümünün açıklamalarının sınırlı/yüzeysel düzeyde kaldığı; bazı katılımcıların ise doğal öğretimi doğa eğitimi, açık hava etkinliği, kaynaştırma uygulaması ya da plansız öğrenme süreciyle karıştırdığı belirlenmiştir. Araştırma bulguları birlikte değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının doğal öğretime ilişkin genel olarak olumlu ve gelişimsel algılara sahip oldukları; ancak bu algıların çoğunlukla sezgisel düzeyde kaldığı ve kavramsal bilgiyle her zaman desteklenemediği görülmüştür. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının doğal öğretimin temel felsefesine ilişkin olumlu bir farkındalık geliştirdikleri, ancak yaklaşımın kavramsal yapısı ve sistematik uygulama özellikleri konusunda desteklenmeye gereksinim duydukları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma bulguları genel olarak alanyazındaki doğal öğretim açıklamalarıyla uyumlu görünmektedir. Öğretmen adaylarının doğal öğretimi günlük yaşam, oyun, rutinler, doğal süreçler ve çocuk merkezli öğrenme ile ilişkilendirmeleri, doğal öğretimin çocuğun ilgileri, doğal öğrenme fırsatları ve günlük rutinler içerisinde sunulan bir yaklaşım olarak ele alınmasıyla örtüşmektedir (Dunst vd., 2001; Rakap, 2017; Snyder vd., 2015). Bununla birlikte

açık uçlu sorularda görülen sınırlı ve yanlış açıklamalar, doğal öğretimin yalnızca kendiliğinden gelişen bir süreç olarak değil; planlı, sistematik ve yetişkin desteğiyle yapılandırılan bir öğretim yaklaşımı olarak ele alınması gerektiğini vurgulayan kaynaklarla birlikte düşünüldüğünde önemli bir bulgudur (Diken, 2013; Rakap, 2017). Ayrıca "köprü" metaforu ve bütünleştirici bağ kurma teması, doğal öğretimin bütünleştirme/kaynaştırma bağlamında akran etkileşimi, katılım ve sosyal bağ kurma açısından anlamlandırıldığını göstermektedir. Bu yönüyle bulgular, erken çocukluk döneminde bütünleştirme/kaynaştırma uygulamalarının sosyal etkileşim ve katılım fırsatları açısından önemini vurgulayan çalışmalarla da paralellik göstermektedir (Odom vd., 2011). Ancak bulgular aynı zamanda öğretmen adaylarının olumlu pedagojik yönelimlerinin tek başına yeterli olmadığını; doğal öğretimin temel bileşenlerinin öğretmen yetiştirme sürecinde daha açık, uygulamalı ve örneklerle desteklenmiş biçimde ele alınması gerektiğini düşündürmektedir.

Bu araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Araştırma yalnızca bir üniversitenin okul öncesi öğretmen adayları ile yürütülmüştür. Bulgular katılımcıların öz-bildirimlerine dayanmaktadır ve gerçek sınıf içi uygulama becerilerini doğrudan yansıtmamaktadır. Veriler metaforlar ve açık uçlu sorular aracılığıyla toplandığı için katılımcıların yazılı ifade becerileriyle sınırlı kalmış olabilir. Ayrıca doğal öğretim kavramının bazı katılımcılar için yeni veya soyut olması, yüzeysel ya da yanlış açıklamalara neden olmuş olabilir. Araştırmada sınıf düzeyi ve deneyim değişkenleri betimsel olarak incelenmiş, istatistiksel karşılaştırmalar yapılmamıştır. Bu nedenle elde edilen bulgular neden-sonuç ilişkisi kurmaktan çok mevcut durumu betimleyen sonuçlar olarak değerlendirilmelidir.

İleri araştırmalarda bu çalışma farklı üniversitelerde ve daha geniş örneklemlerle tekrarlanabilir. Doğal öğretime ilişkin bilgi, tutum, öz yeterlik ve uygulama becerileri nicel ya da karma yöntemlerle incelenebilir. Ayrıca uygulama temelli eğitim programlarının doğal öğretime ilişkin bilgi ve algılar üzerindeki etkisi araştırılabilir. Metafor ve açık uçlu sorulara ek olarak görüşme, gözlem ve video analizi gibi farklı veri toplama yöntemlerinden yararlanılabilir. Bunun yanında doğal öğretime ilişkin algılar öğretmen adaylarının yanı sıra öğretmenler ve aileler gibi farklı paydaş gruplarında da incelenebilir.

Araştırma bulguları doğrultusunda öğretmen yetiştirme programlarında doğal öğretime daha sistematik ve uygulama temelli biçimde yer verilmesi önerilmektedir. Özellikle bütünleştirme/kaynaştırma derslerinde doğal öğretim uygulamalarına daha fazla yer verilmeli; öğretmen adaylarının doğal öğretim fırsatlarını fark etmelerini ve uygulamalarını destekleyecek öğrenme yaşantıları sunulmalıdır. Doğal öğretime ilişkin uygulama örnekleri, video analizleri ve vaka çalışmaları artırılabilir. Ayrıca kavramsal yanlış anlamaları azaltmak amacıyla seminer, atölye ve uygulamalı eğitimler düzenlenebilir.

KAYNAKÇA

1. Akalın, S., Demir, Ş., Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H. ve İşcen, F. (2014). The needs of inclusive preschool teachers about inclusive practices. *Eurasian Journal of Educational Research, 54,* 39–60.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

2. Aldemir Fırat, Ö., & Ergenekon, Y. (2018). Uygulamacılar için özel eğitimde farklı bir bakış açısı: Gömülü öğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 19*(2), 379–401. https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.328444

3. Altındağ-Kumaş, Ö., & Süer, S. (2020). Öğretmen adaylarının özel eğitime ilişkin metaforik algıları. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 16*(28), 1076–1101. https://doi.org/10.26466/opus.676175

4. Altıntaş, G., Baykan, Ö., Kahraman, E., & Altıntaş, S. U. (2015). Fen bilgisi öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi, kaynaştırma öğretmeni ve kaynaştırma öğrencilerine ilişkin metaforik algıları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 4*(3), 273–286.

5. Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Sage.

6. Diken, İ. H. (2013). Okul öncesi kaynaştırma ortamlarında doğal öğretim. B. Sucuoğlu ve H. Bakkaloğlu (Ed.), *Okul öncesi kaynaştırma* içinde. Kök Yayıncılık

7. Diken, İ. H., Rakap, S., Diken, Ö., Tomris, G. ve Celik, S. (2016). Early childhood inclusion in Turkey. *Infants & Young Children, 29*(2), 231–241.

8. Dunst, C. J., Bruder, M. B., Trivette, C. M., Raab, M. ve McLean, M. (2001). Natural learning opportunities for infants, toddlers, and preschoolers. *Young Exceptional Children, 4*(3), 18–25. https://doi.org/10.1177/109625060100400303

9. Ersoy, M. (2021). Prospective teachers' metaphoric perceptions of inclusive education. *International Journal of Progressive Education, 17*(2), 240–259. https://doi.org/10.29329/ijpe.2021.332.15

10. Kızılaslan, A., & Avşar Tuncay, A. (2023). A study of perceptions as expressed through metaphors: What do preschool teachers think about their inclusive students? *European Journal of Special Needs Education, 38*(1), 32–47. https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2037824

11. Martinez, M. A., Sauleda, N. ve Huber, G. L. (2001). Metaphors as blueprints of thinking about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education, 17*(8), 965–977. https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00043-9

12. Odom, S. L., Buysse, V. ve Soukakou, E. P. (2011). Inclusion for young children with disabilities: A quarter century of research perspectives. *Journal of Early Intervention, 33*(4), 344–356. https://doi.org/10.1177/1053815111430094

13. Rakap, S. (2017). Okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimi uygulamalarının desteklenmesinde doğal öğretim yaklaşımları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri*

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, *18*(3), 471–492. https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.319665

14. Rakap, S., & Parlak-Rakap, A. (2011). *Effectiveness of embedded instruction in early childhood special education: A literature review*. *European Early Childhood Education Research Journal*, *19*(1), 79–96. https://doi.org/10.1080/1350293X.2011.548946

15. Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (Eds.). (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. National Academy Press.

16. Snyder, P. A., Rakap, S., Hemmeter, M. L., McLaughlin, T. W., Sandall, S. ve McLean, M. E. (2015). Naturalistic instructional approaches in early learning: A systematic review. *Journal of Early Intervention*, *37*(1), 69–97. https://doi.org/10.1177/1053815115595461

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

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

İLKOKULDA MİLLÎ KÜLTÜR VE DEĞERLER BAĞLAMINDA SÖZ VARLIĞININ GELİŞTİRİLMESİ UYGULAMASI

Kamil KOÇ
Millî Eğitim Bakanlığı/ Vali M. Lütfullah Bilgin İlkokulu
kamilkoc821@gmail.com

Dr. Erhan KUTLUCAN
Millî Eğitim Bakanlığı/ Sivas Fen Lisesi
erhankutlucan@gmail.com- 0000-0002-4193-9941

ÖZET

Bu çalışma, ilkokul 2. sınıf düzeyindeki öğrencilerin millî kültür ve değerler bağlamında söz varlığını geliştirmeye yönelik uygulanan 8 ders saatlik yapılandırılmış bir eğitim sürecinin etkilerini incelemektedir. Araştırma, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin dil becerilerini kültürel aidiyet ve değerler sistemiyle bütünleştiren yaklaşımı temelinde şekillendirilmiştir. Durum çalışması deseniyle yürütülen araştırmanın örneklemini 50 öğrenci oluşturmaktadır. Uygulama sürecinde; vefa, adalet, dürüstlük, sorumluluk ve yardımlaşma gibi temel değerler; oyun temelli etkinlikler, dijital materyaller ve hikâye anlatıcılığı ile desteklenerek aktarılmıştır. Veriler; tanımlama, eşleştirme, doğal kullanım, yaratıcı yazım ve etkileşim boyutlarını içeren "Yapılandırılmış Gözlem Formu" aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma bulguları, öğrencilerin genel başarı puanının 25 üzerinden 23,18 gibi yüksek bir ortalamaya ulaştığını göstermektedir. Örneklemin %34'ü tüm kriterlerde tam puan almıştır. En yüksek başarı, öğrencilerin sürece katılım ve motivasyonunu yansıtan "Oyun Temelli Etkileşim" alanında görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin hedef kavramları günlük dilde kullanma ve somut örneklerle eşleştirme becerilerinde anlamlı düzeyde gelişim kaydedilmiştir. Sonuç olarak, değerler eğitimi ile bütünleştirilmiş söz varlığı çalışmalarının, öğrencilerin dilsel farkındalıklarını artırmanın yanı sıra kültürel kavramları içselleştirmelerinde oldukça etkili olduğu saptanmıştır. Çalışma, ilkokul kademesinde değer odaklı dil öğretimi için sürdürülebilir bir iyi uygulama modeli sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Söz varlığı, millî kültür, değerler eğitimi, oyun temelli öğrenme, Türkçe öğretimi.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

YAPAY ZEKÂ DESTEKLİ MENTORLUKLA ÖĞRENCİLERİN ANLAM EVRENİNİ GENİŞLETME MODELİ

Dr. Erhan KUTLUCAN
Millî Eğitim Bakanlığı/ Sivas Fen Lisesi,
erhankutlucan@gmail.com- 0000-0002-4193-9941

Kamil KOÇ
Millî Eğitim Bakanlığı/ Vali M. Lütfullah Bilgin İlkokulu,
kamilkoc821@gmail.com

ÖZET

Bu çalışma, yapay zekâ araçlarının lise öğrencilerinin kavramsal dünyasını derinleştirmedeki potansiyelini "Anlam Evrenini Genişletme Modeli" üzerinden incelemektedir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin dil eğitimine atfettiği "anlam evreni" vizyonu doğrultusunda kurgulanan araştırmada; yapay zekânın teknik terminolojiyi estetik, etik ve kültürel katmanlarla derinleştirme kapasitesi analiz edilmiştir. Nitel araştırma desenlerinden durum incelemesi yöntemiyle yapılandırılan çalışmada; Gemini, ChatGPT ve Kumru AI araçlarının beş kritik teknoloji terimine (algoritma, veri mahremiyeti, dijital okuryazarlık, yapay zekâ yanlılığı, sürdürülebilirlik) yönelik sunduğu çıktılar, TDK (2026) verileriyle karşılaştırmalı olarak içerik analizine tabi tutulmuştur. Bulgular, yapay zekâ araçlarının TDK'nin teknik tanımlarını "mizan, vefa, dijital onur" gibi metaforlarla zenginleştirerek öğrenciye pedagojik bir "bilişsel iskele" sunduğunu göstermektedir. Özellikle "tahkim etmek, bertaraf etmek, kurgulamak" gibi üst düzey fiil önerilerinin, öğrencilerin sınırlı kelime kullanımlarını akademik bir üsluba dönüştürme potansiyeli taşıdığı saptanmıştır. Sonuç olarak, yapay zekânın dil eğitiminde pasif bir bilgi kaynağı değil, aktif bir "üslup danışmanı" olarak konumlandırılabileceği ortaya konulmuştur. Çalışma, yapay zekânın sunduğu yoğun içeriğin öğrenci düzeyine uygunluğu için öğretmen rehberliğinde bir "bağlam denetimi" yapılmasını ve yerli yapay zekâ modellerinin edebî veri setleriyle güçlendirilmesini önermektedir.

Anahtar Kelimeler: Söz Varlığı, Anlam Evreni, Yapay Zekâ, Dijital Mentorluk, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

ORTAÖĞRETİME GEÇİŞTE FEN HAZIRBULUNUŞLUĞU

Dr. Aynur ÇEVİK
MEB,
acevik1406@gmail.com - 0000-0002-7032-6191
Dr. Melek KARACA
Bağımsız Araştırmacı
melekkaraca38@gmail.com -0000-0002-6957-5932
Dr. Seyide EROĞLU
MEB ,
seyideeroglu@gmail.com - 0000-0002-7363-6638

ÖZET

21. yüzyılda bilim ve teknoloji alanındaki hızlı gelişmeler, bireylerden beklenen bilgi ve becerilerin niteliğini değiştirmiş; bu durum eğitim sistemlerini, özellikle fen eğitimi bağlamında yeniden yapılandırmaya yöneltmiştir. Güncel yaklaşımlar, fen eğitiminin yalnızca bilgi aktarımıyla sınırlı olmadığını; problem çözme, eleştirel düşünme, bilimsel süreç becerileri ve veri okuryazarlığı gibi üst düzey becerilerin geliştirilmesini hedeflediğini göstermektedir. Bu hedeflere ulaşabilmek için öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk düzeylerinin kapsamlı biçimde belirlenmesi gerekmektedir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, öğrenciyi bilişsel, duyuşsal ve değer temelli yönleriyle bütüncül olarak ele almaktadır. Ancak mevcut ölçme araçlarının çoğunlukla bilişsel boyuta odaklandığı, duyuşsal ve beceri temelli boyutları yeterince kapsamadığı görülmektedir. Bu nedenle modelin hedeflerinin sahada karşılık bulabilmesi için bütüncül ölçme araçlarına ihtiyaç vardır. Ortaokuldan liseye geçiş süreci, fen bilimlerinin disiplinlere ayrılması ve bazı kavramların eksik ya da yüzeysel öğretilmesi nedeniyle öğrencilerde öğrenme güçlüklerine yol açabilmektedir. Ayrıca motivasyon, öz-yeterlik ve kariyer yönelimleri gibi duyuşsal özelliklerde de değişimler gözlenmektedir. Mevcut ölçme araçlarının parçalı yapısı ve disiplinler arası bütünlüğü yansıtamaması önemli bir sınırlılıktır. Bu çalışma, ortaöğretime geçişte öğrencilerin fen bilimlerine yönelik hazırbulunuşluk düzeylerini çok boyutlu bir yapı çerçevesinde değerlendirecek yeni bir ölçme aracına duyulan gereksinimi ortaya koymayı amaçlamaktadır. Nitel araştırma kapsamında doküman analizi ve sistematik literatür taraması yapılacak, mevcut ölçekler karşılaştırmalı olarak incelenerek bütüncül bir ölçme aracının kavramsal çerçevesi oluşturulacaktır.

Anahtar Kelimeler: fen eğitimi, hazırbulunuşluk, bütüncül yaklaşım, çok boyutlu yaklaşım, ortaöğretime geçiş

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

SCIENCE READINESS UPON TRANSITION TO SECONDARY EDUCATION

ABSTRACT

Rapid developments in science and technology in the 21st century have altered the nature of the knowledge and skills expected from individuals, prompting the restructuring of education systems, particularly in the context of science education. Contemporary approaches emphasize that science education is not limited to knowledge transmission but aims to develop higher-order skills such as problem solving, critical thinking, scientific process skills, and data literacy. Achieving these goals requires a comprehensive assessment of students' readiness levels for learning science. The Türkiye Century Education Model adopts a holistic approach by addressing students in terms of cognitive, affective, and value-based dimensions. However, existing assessment tools predominantly focus on the cognitive domain and fail to adequately encompass affective and skill-based dimensions. Therefore, there is a need for holistic assessment tools to ensure that the objectives of the model are effectively implemented in practice. The transition from middle school to high school represents a critical stage, where the separation of science into distinct disciplines and the superficial or incomplete teaching of certain concepts may lead to learning difficulties. In addition, affective characteristics such as motivation, self-efficacy, and career orientation undergo significant changes during this period. The fragmented nature of existing assessment tools and their inability to reflect interdisciplinary integrity constitute a major limitation. This study aims to reveal the need for a new assessment tool that can evaluate students' readiness for science in a holistic and multidimensional framework during the transition to secondary education. Within the scope of qualitative research, document analysis and a systematic literature review will be conducted. Existing scales will be examined comparatively, and a conceptual framework for a holistic assessment tool will be developed.

Keywords: science education, readiness, holistic approach, multidimensional approach, transition to secondary education

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNİN KANAYAN YARASI MESLEKİ EĞİİTİM SORUNU: SORUNUN KAYNAKLARI VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

Okul Müdürü Başöğretmen Recep BASMACI
S. C. Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü,
Yüksek lisans Öğrencisi
r_basmaci@hotmail.com- 0009-0009-0857-1397

Doç. Dr. İhsan TOPCU
S. C. Ü. Eğitim Fakültesi,
ihsantopcu@cumhuriyet.edu.tr - 0000-0002-6712-3238

ÖZET

Günümüz dünyasında bir toplumun varlığını sürdürebilmesi büyük ölçüde sahip olduğu insan kaynağından etkili ve verimli bir şekilde yararlanabilmesine bağlıdır. Bunun yolu da küçük yaşlardan itibaren bireyleri hem istek ve yetenekleri hem de toplumun ihtiyaçları doğrultusunda yöneltmekten geçer. Öğrencilerin ilgi, istek ve yetenekleri ile kişilik özellikleri doğrultusunda uygun alanlara yönlendirilmesi Türk eğitim sisteminin temel ilkeleri arasında yer alır. Bununla birlikte, ülkemizde bireylerin mesleki eğitime yönlendirilmeleri, meslek lisesine devam etmek durumunda kalan bireylerin gerekli mesleki donanıma sahip olabilmeleri ve bu bireylerin mezun olduktan sonra kendi alanlarında istihdam edilerek belli bir yaşam standardına kavuşturulmaları konusunda çok ciddi sorunların olduğu görülmektedir. Bu çalışmada ülkemizin eğitimle ilgili temel sorunlarından birisi olan ve giderek daha da katmerli hale gelen bu sorunun kaynağına ilişkin tespitlerde bulunmak ve bu tespitler doğrultusunda somut çözüm önerileri getirmektir. Araştırma konuya ilişkin yapılmış olan akademik çalışmaların sistematik biçimde incelenmesini esas alan kuramsal bir çalışmadır. Bu kapsamda çalışma mevcut bilgi birikiminden faydalanarak mesleki eğitim sorunuyla ilgili farklı yaklaşımları değerlendirmeyi ve yeni çözüm önerileri oluşturmayı amaçlamaktadır. Bu amaca yönelik olarak çalışma doküman analizi yöntemine dayandırılmıştır. Doküman analizi sürecinde alan yazında yer alan akademik çalışmalar, makaleler, raporlar ve diğer bilimsel kaynaklar ayrıntılı biçimde incelenmiş; elde edilen veriler karşılaştırmalı ve eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda incelenen akademik kaynaklardan elde edilen bulguların yorumlanması ve sentezlenmesi yoluyla konuya ilişkin kuramsal çıkarımlar geliştirilmiştir. Aynı zamanda mevcut çalışmaların ortaya koyduğu eğilimler, sınırlılıklar ve boşluklar analiz edilerek ilgili alana katkı sağlayabilecek çözüm önerileri sunulmuştur. Böylece bu çalışma hem literatürdeki bilgi birikimini sistematik bir biçimde ortaya koymayı hem de konuya ilişkin kuramsal çerçeveyi güçlendirecek öneriler geliştirmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçları ülkemizde mesleki eğitimin öneminin ilgili kesimlerce bilindiğini ortaya koymaktadır. Buna rağmen mesleki eğitim konusundaki yönlendirmelerin ve uygulamaların yetersiz olduğu anlaşılmaktadır. Bu eğitimden geçen bireylerin memnuniyeti konusunda da ciddi sorunlar olduğu görülmektedir. Buna bağlı olarak ülkemizde meslek liselerine ve meslek yüksekokullarına talep oldukça düşüktür. Bu okullara öğrencilerin büyük ölçüde kendi istekleri dışında, daha çok mecburiyetten devam etmek durumunda kaldıkları anlaşılmaktadır. Oysa bu okulları cazibeli hale getirerek bireylerin önemli bir oranını bu okullara gönüllülük esasına göre yönlendirmek gerekir.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Anahtar Kelimeler: Meslek eğitimi, mesleki yöneltme, meslek liseleri, teknik eğitim

THE BLEEDING WOUND OF THE TURKISH EDUCATION SYSTEM: THE PROBLEM OF VOCATIONAL EDUCATION — ITS CAUSES AND SOLUTIONS

ABSTRACT

In today's world, the ability of a society to sustain its existence largely depends on its capacity to use its human resources effectively and efficiently. This can be achieved by guiding individuals from an early age in accordance with both their interests and abilities and the needs of society. Directing students to appropriate fields in line with their interests, wishes, abilities, and personality traits is a fundamental principle of the Turkish education system. However, it is observed that there are serious problems in Türkiye regarding the guidance of individuals toward vocational education, the acquisition of necessary vocational qualifications by those who attend vocational high schools, and the employment of these individuals in their own fields after graduation so that they can attain a certain standard of living. This study aims to identify the sources of this problem, which is one of the fundamental educational issues in Türkiye and has become increasingly complex, and to develop concrete solution proposals based on these findings. The research is a theoretical study based on the systematic examination of academic studies conducted on the subject. In this context, the study aims to evaluate different approaches to the problem of vocational education by benefiting from the existing body of knowledge and to develop new solution proposals. For this purpose, the study is based on the document analysis method. During the document analysis process, academic studies, articles, reports, and other scientific sources in the literature were examined in detail; the data obtained were evaluated from a comparative and critical perspective. Accordingly, theoretical inferences regarding the subject were developed through the interpretation and synthesis of findings obtained from the academic sources examined. At the same time, the trends, limitations, and gaps revealed by existing studies were analyzed, and solution proposals that may contribute to the relevant field were presented. Thus, this study aims both to systematically present the accumulated knowledge in the literature and to develop recommendations that will strengthen the theoretical framework related to the subject. The results of the study reveal that the importance of vocational education in Türkiye is recognized by the relevant stakeholders. Nevertheless, it is understood that guidance and practices related to vocational education are insufficient. It is also observed that there are serious problems regarding the satisfaction of individuals who receive this education. Accordingly, the demand for vocational high schools and vocational schools in Türkiye is quite low. It is understood that students largely attend these schools not voluntarily, but rather out of necessity. However, these schools should be made more attractive so that a significant proportion of individuals can be directed to them on a voluntary basis.

Keywords: Vocational education, vocational guidance, vocational high schools, technical education.

1. GİRİŞ

Günümüzde ülkelerin ekonomik rekabet gücü yalnızca doğal kaynaklarla, sermaye birikimiyle veya teknolojik altyapıyla sınırlı görülmemektedir. Bu unsurların verimli biçimde kullanılabilmesi büyük ölçüde nitelikli insan kaynağının yetiştirilmesine bağlıdır. Bu bağlamda

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

mesleki ve teknik eğitim, bireyleri üretim süreçlerine hazırlayan, onlara belirli meslek alanlarına ilişkin bilgi, beceri, tutum ve iş alışkanlıkları kazandıran stratejik bir eğitim alanı olarak değerlendirilmelidir. Mesleki eğitim, yalnızca bireyin iş gücü piyasasına katılımını kolaylaştıran bir araç değil; aynı zamanda ülkenin kalkınma, üretim ve istihdam kapasitesini doğrudan etkileyen yapısal bir unsur niteliğindedir.Kayıkçı ve Aksoy (2025), mesleki eğitimin kalkınma boyutunu insan kaynağıyla ilişkilendirerek "Dünyanın en gelişmiş üretim araçları veya teknolojileri bile ancak yetişmiş insan gücü sayesinde anlam kazanır" ifadesini kullanmaktadır (s. 549).

Alan yazında meslekive teknik eğitim bireysel ve toplumsal yaşam için gerekli olan bir mesleğin bilgi, beceri, tavır ve alışkanlıklarını kazandırarak bireyi zihinsel, sosyal, ekonomik ve kişisel yönleriyle geliştiren bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Eren, 2021, s. 90). Eren'in(2021) çalışmasında mesleki eğitimin yalnızca bir okul türü olarak değil, bireyin mevcut mesleki bilgisini geliştirmesi, yeni teknolojilere uyum sağlaması ve istihdam edilebilirliğini artırması bakımından ele alınması gerektiği vurgulanmaktadır. Benzer biçimde Kerkez ve Gelişli (2024), mesleki ve teknik eğitimin sosyal ve ekonomik sektörlerle iş birliği içinde, ulusal ve uluslararası mesleki ölçütlere uygun, üretken ve ekonomiye değer katan yetkin iş gücü yetiştirme amacı taşıdığını belirtmektedir.

Türkiye'de mesleki eğitimin tarihsel arka planı güçlü olmasına rağmen, bu alanın eğitim sistemi içerisindeki konumu sürekli tartışma konusu olmuştur. Cumhuriyet'in ilk yıllarından itibaren mesleki ve teknik eğitimin kurumsallaştırılmasına yönelik çeşitli girişimler yapılmıştır. Bu doğrultuda meslek okulları açılmış, çıraklık eğitimi düzenlenmiş ve okul-sanayi iş birliğine dönük politikalar geliştirilmiştir. Bununla birlikte, mesleki eğitimin toplumsal statüsü, akademik eğitim karşısındaki algısı ve mezunların istihdamla ilişkisi uzun süre çözülemeyen sorunlar arasında yer almıştır. Nitekim MÜSİAD Eğitim Komisyonu raporunda da Türkiye'de mesleki ve teknik eğitimin gerek nicelik gerekse nitelik açısından aksaklıklar yaşamaya devam ettiği, bir tarafta genç işsizliği, diğer tarafta firmaların nitelikli eleman bulmakta zorlanması gibi yapısal bir uyumsuzluk bulunduğu belirtilmektedir(Şencan, 2008).

Bu durum mesleki eğitim meselesinin yalnızca okul türleriyle sınırlı olmadığını göstermektedir. Sorunun kaynağındayöneltme, toplumsal algı, öğrenci seçimi, müfredat, öğretmen niteliği, fiziki donanım, staj uygulamaları, sektörle iş birliği, mezun izleme ve istihdam politikalarıgibi çok çeşitli etkenler yer almaktadır.Özellikle öğrencilere ortaokuldan liseye geçiş sürecinde yeterli mesleki rehberlik hizmetiverilmemesi, meslek liselerinin çoğu zaman akademik liselere yerleşemeyen öğrencilerin yöneldiği kurumlar olarak algılanması ve mesleki eğitimin istihdam güvencesi sunmakta yetersiz kalması sorunun temel kaynakları arasında görülmektedir. Bozgeyikli (2019), mesleki ve teknik eğitim sisteminin "önemli ve köklü yapısal sorunlara sahip" olduğunu; bu sorunların ülkenin "sosyolojik ve ekonomik yapısının yansıması" niteliği taşıdığını belirtmektedir.(s. 29)

Konuya ilişkin güncel veriler de bu tespitleridesteklemektedir. Enstitü Sosyal tarafından hazırlanan "Türkiye'de Mesleki ve Teknik Liselerin Görünümü" raporunda, mesleki tercih ve

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

yönlendirmelerin bireyin yaşam boyu gelişiminde belirleyici rol oynadığı; doğru yönlendirmenin hem kişisel doyumu hem de toplumsal verimliliği artırdığı ifade edilmektedir(Keskin, 2025). Aynı raporda, 2024 YKS verilerine göre meslek lisesi mezunlarının yükseköğretime yöneliminin oldukça dikkat çekici olduğu; sınava başvuran meslek lisesi mezunlarının yalnızca belirli bir kısmının lisans programlarına yerleşebildiği, buna karşılık ön lisans ve açık öğretim programlarının daha yaygın tercih edildiği görülmektedir(Keskin, 2025). Bu veriler mesleki eğitimin doğrudan istihdama yönlendiren bir yapı olarak kurgulanmasına rağmen mezunların önemli bir bölümünün yükseköğretim üzerinden statü ve istihdam arayışına devam ettiğini göstermektedir.

Mesleki eğitim alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde, araştırmaların çoğunun belirli sorun kümeleri etrafında yoğunlaştığı görülmektedir. . Güzen ve Erbaş'ın (2023) çalışmasında mesleki ve teknik eğitimin sorunları "atölye ve donanım eksikliği, öğrencinin isteksiz olması, öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerinin düşüklüğü, yanlış okul/alan tercihi" gibi başlıklarla tanımlanmıştır(s. 82). Bu sorun kümeleri genel olarak öğrenci profili, mesleki yönlendirme, okul algısı, öğretim programları, staj ve uygulama süreçleri, fiziki-donanımsal yetersizlikler, öğretmen yeterlikleri, okul yönetimi, sektörle iş birliği ve istihdam olanakları başlıkları altında toplanabilir

Üstün ve Yiğit (2022), mesleki eğitimde yaşanan sorunları öğretmen görüşlerine dayalı olarak incelemiş ve sorunları öğrenci, veli, öğretmen, eğitim uygulamaları, fiziki-donanım ve işletme kaynaklı temalar altında sınıflandırmıştır. Araştırmada başarısız öğrencilerin meslek liselerine yönelmesi, mezunların kendi alanlarında çalışmak istememesi, işletmelerde uyum sorunları, devamsızlık, ilgisiz veli profili, öğretmenlerde motivasyon eksikliği, staj yetersizliği, temrinlik malzeme eksikliği ve işveren tutumları temel sorunlar arasında gösterilmiştir. Bu bulgular, mesleki eğitimin yalnızca okul içi öğretim süreçlerinden değil; aile, iş dünyası ve toplumsal algıdan da etkilendiğini ortaya koymaktadır.

Eren (2021), mesleki teknik eğitimin sorunlarını meslek yüksekokulu öğrencileri ve öğretim elemanlarının görüşlerine göre incelemiştir. Araştırmada meslek eğitimine yeterince değer verilmemesi, işe yerleştirme olanaklarının azlığı, meslek bilgisi öğretmenlerinin alan yeterlikleri, müfredat yetersizliği, staj ve uygulama olanaklarının sınırlılığı ile araç-gereç eksikliği öne çıkan sorunlar arasında yer almaktadır. Bu sonuçlar, mesleki eğitimde niteliğin yalnızca okul düzeyinde değil, ortaöğretimden yükseköğretime ve iş gücü piyasasına uzanan süreklilik içinde değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Esen'in (2022) meslek liselerinin yönetsel sorunlarına ilişkin olgu bilim çalışması, okul düzeyindeki sorunların çok katmanlı olduğunu göstermektedir. Bu araştırmada öğrenci devamsızlığı, akademik başarı düşüklüğü, istenmeyen davranışlar, öğretmenler arası ve öğrenci-öğretmen iletişim eksikliği, staj yapan öğrencilerin işçi olarak görülmesi, sosyal faaliyetlere zaman ve kaynak ayrılamaması, aile ilgisizliği, laboratuar ve atölye eksikliği, sınıfların bakımsızlığı, ders materyali yetersizlikleri ve mali kaynak sorunları öne çıkan bulgular olarak belirlenmiştir. Bu bulgular, meslek liselerinde yaşanan sorunların pedagojik olduğu kadar yönetsel ve mali boyutlar taşıdığını da ortaya koymaktadır.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Karakaya'nın (2023) meslek lisesi personelinin karşılaştığı zorlukları ele alan çalışması da benzer biçimde sorunların mevzuat, paydaş ilişkileri, fiziki yapı, yönetim, ders materyalleri, teknolojik altyapı, öğrenciler, veliler, öğretmenler ve mesleki gelişim başlıklarında toplandığını göstermektedir. Ayrıca öğretmenlerin teknolojik gelişmeleri izleme ve güncel mesleki beceriler konusunda desteklenmesi gerektiği; okul-sanayi iş birliği yetersizliğinin, donanım eksiklikleriyle birleştiğinde öğrencilerin pratik beceri kazanmasını sınırladığı belirtilmektedir .

Nicel değişimlere odaklanan Kerkez ve Gelişli (2024), mesleki ve teknik eğitimde okul, derslik, öğrenci ve öğretmen sayıları ile bütçe göstergelerindeki değişimleri incelemiştir. Araştırmada mesleki ve teknik eğitim kurumlarının sayısal olarak önemli bir gelişim gösterdiği; buna karşın mesleki eğitimde yaşanan yapısal sorunların yalnızca niceliksel büyümeyle çözülemeyeceği anlaşılmaktadır. Bu durum, mesleki eğitimde "daha fazla okul" veya "daha fazla öğrenci" yaklaşımının tek başına yeterli olmadığını; kalite, yöneltme, istihdam ve toplumsal algı boyutlarının birlikte ele alınması gerektiğini göstermektedir.

Literatürde dikkat çeken temel boşluk, mesleki eğitim sorunlarının çoğunlukla ayrı ayrı başlıklar altında ele alınması; ancak bu sorunların birbirini nasıl ürettiğine ilişkin bütüncül sentezlerin sınırlı kalmasıdır. Örneğin öğrenci profili sorunu, yalnızca öğrencilerin akademik başarı düzeyleriyle açıklanamaz; bu durum aynı zamanda yöneltme yetersizliği, aile beklentileri, okulun toplumsal statüsü, mezun istihdamı ve iş gücü piyasasının ücret politikalarıyla ilişkilidir. Benzer şekilde staj sorunu yalnızca uygulama süresiyle ilgili değildir; sektörün öğrenciye bakışı, okulun denetim kapasitesi, öğretmenlerin rehberliği ve işletmelerin eğitim sorumluluğu ile doğrudan bağlantılıdır. Bu nedenle mesleki eğitim sorunu, parçalı değil sistemik bir çerçevede değerlendirilmelidir.

Bu sorunlardan hareketleçalışmanın amacı Türkiye'de mesleki eğitimin durumunu bütüncül bir yaklaşımla ele almaktır. Konuyla ilgili dokümanlar analiz edilip değerlendirilereksorunlara yönelik uygulanabilir çözüm önerileri geliştirmeyi amaçlamaktadır.Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Türkiye'de mesleki eğitim sorunlarının temel kaynakları nelerdir?
2. İncelenen çalışmaların bulgularında ortaklaşan ve ayrışan yönler nelerdir?
3. Mesleki eğitimin niteliğini ve toplumsal cazibesini artırmaya yönelik hangi çözüm önerileri geliştirilebilir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımı kapsamında doküman analizi ve literatür taraması yöntemine dayalı kuramsal bir araştırmadır. Sak ve diğerleri (2021, s. 228), doküman analizini "araştırma verilerinin birincil kaynağı olarak çeşitli dokümanların toplanması, gözden geçirilmesi, sorgulanması ve analizi olarak tanımlanabilen bilimsel bir araştırma yöntemi" şeklinde açıklamakta ve yöntemin tek başına da kullanılabileceğini belirtmektedir. Kıral'a

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

(2020, s. 173) göre doküman analizi, "yazılı belgelerin içeriğini titizlikle ve sistematik olarak analiz etmek için kullanılan bir nitel araştırma yöntemi" olup "basılı ve elektronik materyaller olmak üzere tüm belgeleri incelemek ve değerlendirmek için kullanılan sistemli bir yöntemdir". Bu çalışmada doğrudan saha verisi toplanmamış; mesleki eğitim alanında hazırlanmış akademik makaleler, yüksek lisans tezleri, kurumsal raporlar ve istatistiksel değerlendirmeler veri kaynağı olarak kullanılmıştır.

2.2. Veri Kaynakları

Kıral (2020, s. 170), doküman türleri arasında "kitaplar, mektuplar, dergiler, günlükler, haritalar, çizelgeler, istatistikler, anayasa ve yönetmelikler, yasal metinler, gazeteler, fotoğraflar, anılar, röportajlar, okul kayıtları, sağlık ve kamu kayıtları, resimler, videolar, mesajlar" gibi çok farklı kaynakların yer alabileceğini belirtmektedir. Bu nedenle çalışmada akademik makaleler, raporlar ve politika belgeleri temel doküman kaynakları olarak değerlendirilmiştir.Çalışmada kullanılan temel veri kaynakları Çizelge 1'de gösterilmiştir.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Çizelge 1. İncelenen dokümanların araştırmaya katkısı

Kaynak	Tür	Araştırmaya Katkısı
Eğitim Reformu Girişimi (2012)	Politika raporu	Okul-işletme iş birliklerinin niteliği, mesleki eğitimde uygulama temelli öğrenme ve iş dünyasıyla sürdürülebilir ortaklık modellerinin değerlendirilmesine katkı sağlamıştır.
Eren (2021)	Makale	Meslek lisesi ve meslek yüksekokulu deneyimleri üzerinden mesleki eğitime yönelik değer algısı, istihdam, müfredat, staj ve araç-gereç sorunlarının karşılaştırılmasına katkı sunmuştur.
Esen (2022)	Yüksek lisans tezi	Meslek liselerinde yönetsel sorunlar, öğrenci davranışları, staj uygulamaları, aile ilgisi, fiziki koşullar ve mali kaynak sorunlarının okul düzeyinde analiz edilmesine katkı sağlamıştır.
Güzen ve Erbaş (2023)	Makale	Ortaöğretim kurumlarında mesleki ve teknik eğitimin güncel sorunlarının öğretim süreci, okul yapısı ve paydaş ilişkileri bağlamında ele alınmasına katkı sunmuştur.
Kalkınma Bakanlığı (2014)	Çalışma grubu raporu	Mesleki eğitimin yeniden yapılandırılması, iş gücü piyasasıyla uyum, yönetişim ve politika geliştirme süreçlerinin değerlendirilmesine katkı sağlamıştır.
Karakaya (2023)	Yüksek lisans tezi	Meslek lisesi personelinin mevzuat, yönetim, teknolojik altyapı, paydaş ilişkileri, öğretmen yeterliği ve mesleki gelişim alanlarında yaşadığı sorunların belirlenmesine katkı sağlamıştır.
Kayıkçı ve Aksoy (2025)	Makale	MESEM uygulamasına ilişkin eğitim paydaşlarının görüşleri üzerinden mesleki eğitim merkezlerinin işleyişi, güçlü yönleri ve uygulama sorunlarının değerlendirilmesine katkı sunmuştur.
Kerkez ve Gelişli (2024)	Makale	Mesleki ve teknik eğitimde okul, derslik, öğrenci, öğretmen, bütçe ve okullaşma göstergelerine ilişkin niceliksel değişimlerin güncel verilerle değerlendirilmesine katkı sağlamıştır.
Keskin (2025)	Rapor / Veri analizi	Mesleki ve teknik liselerin güncel görünümü, alan tercihleri, mesleki yönlendirme ve 2024 YKS verileri üzerinden yükseköğretime geçiş eğilimlerinin analiz edilmesine katkı sunmuştur.
Şencan / MÜSİAD Eğitim Komisyonu (2008)	Araştırma raporu	Mesleki-teknik eğitimin strateji, politika, okul-sanayi ilişkisi, istihdam, kalite ve finansman boyutlarına ilişkin sorun ve önerilerin değerlendirilmesine katkı sağlamıştır.
Palacıoğlu ve Dayıoğlu (2017)	Model önerisi / Rapor	Mesleki eğitimde yeni düzenleme ihtiyacının tartışılması; okul-sanayi iş birliği, yönetişim ve model geliştirme ekseninde çözüm önerilerinin değerlendirilmesine katkı sunmuştur.
Üstün ve Yiğit (2022)	Makale	Mesleki eğitimde öğrenci, veli, öğretmen, fiziki-donanım, eğitim uygulamaları ve işletme kaynaklı sorunların tematik biçimde belirlenmesine katkı sağlamıştır.

2.3. **Verilerin Analizi**

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Dokümanlardan elde edilen veriler betimsel ve karşılaştırmalı analiz tekniğiyleincelenmiştir. Öncelikle kaynaklarda tekrar eden sorun alanları belirlenmiş; daha sonra bu sorunlar tematik kategorilere ayrılmıştır. Temalar oluşturulurken mesleki eğitimin öğrenci, okul, öğretmen, aile, sektör, yönetim ve istihdam boyutları dikkate alınmıştır. Son aşamada bulgular karşılaştırmalı biçimde yorumlanmış ve çözüm önerileri geliştirilmiştir.

3. BULGULAR

3.1. Mesleki Eğitimin Toplumsal Algı ve Statü Sorunu

İncelenen çalışmaların ortak bulgularından biri, mesleki eğitime toplum tarafından yeterince değer verilmediğidir. Eren'in (2021) çalışmasında katılımcıların çok büyük bir bölümü mesleki eğitime yeterince değer verilmemesini temel sorun olarak ifade etmiştir. Bu bulgu, mesleki eğitimin birey ve toplum nezdinde çoğu zaman "ikinci seçenek" ya da "akademik eğitimde başarılı olamayanların yöneldiği yol" olarak algılandığını düşündürmektedir.Bozgeyikli (2019, s.27),Endüstri 4.0 sürecinde mesleki ve teknik eğitimin kalkınma aracına dönüşebilmesi için "çözülmesi gereken en önemli sorun"un toplumdaki olumsuz algı olduğunu vurgulamaktadır.

Mesleki eğitime yönelik zayıf toplumsal algı, öğrencilerin tercih motivasyonlarını da etkilemektedir. Eren (2021), öğrencilerin meslek lisesini çoğunlukla meslek sahibi olmak, aile isteği veya akademik liselerde zorlanacaklarını düşünmeleri nedeniyle tercih ettiklerini belirtmektedir. Bu durum, tercihin her zaman bilinçli bir kariyer planlamasına dayanmadığını göstermektedir.

Enstitü Sosyal raporunda(Keskin, 2025.)meslek seçimi sürecinin bireyin kimlik gelişimi ve yaşam kalitesiyle ilişkili olduğu; ortaokuldan liseye geçişin öğrencilerin kariyer gelişiminde kritik bir yol ayrımı oluşturduğu vurgulanmaktadır. Bu çerçevede mesleki eğitimin düşük statülü bir seçenek olarak algılanması, öğrencinin hem benlik algısını hem de mesleki motivasyonunu zayıflatabilmektedir.

3.2. Yöneltme Süreçlerinin Yetersizliği

Mesleki eğitimin temel sorunlarından biri, öğrencilerin ilgi, yetenek ve becerilerine uygun biçimde yönlendirilememesidir. Mesleki yöneltme yalnızca lise tercih döneminde yapılan kısa süreli bilgilendirme faaliyetleriyle sınırlı görülmemelidir. Etkili bir yöneltme süreci, öğrencinin erken yaşlardan itibaren kendini tanımasını, meslek alanlarını deneyimlemesini ve iş gücü piyasasına ilişkin gerçekçi bilgi edinmesini gerektirir(Kerkez& Gelişli, 2024; Keskin, 2025).Bozgeyikli'ye (2019) göre mesleki rehberlik hizmetlerinin amacı, "öğrenciler arasındaki bireysel farkların dikkate alınması ve onların yeteneklerine uygun olarak en üst düzeye çıkarılmalarına kılavuzluk edilmesi"dir.

Enstitü Sosyal isimli sitede yayınlananTürkiye'de Mesleki ve Teknik Liselerin Görünümü başlıklı incelemede Zengin (2025), doğru yönlendirme ve mevcut eğitim imkânları hakkında şeffaf bilgi sunulmasının öğrencilerin bilinçli tercih yapmasını destekleyeceği belirtilmektedir.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Buna rağmen Türkiye'de mesleki yöneltme çoğu zaman sınav başarısı, aile beklentisi veya okul kontenjanları üzerinden şekillenmektedir. Bu durum, öğrencilerin meslek liselerine kendi potansiyelleriyle uyumlu bir tercihten çok, sistemin yönlendirmesi veya zorunluluklar nedeniyle yerleşmelerine yol açabilmektedir.

MÜSİAD raporunda ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıflarda meslekleri tanıtıcı panel, seminer, konferans ve okul gezileri düzenlenmesi önerilmektedir(Şencan, 2008). Bu öneri, mesleki yöneltmenin geç kalmış tercih dönemlerine sıkıştırılmaması gerektiğini göstermesi bakımından önemlidir.

3.3. Öğrenci Profili, Motivasyon ve Devamsızlık Sorunları

Meslek liselerinde öğrenci profiliyle ilgili sorunlar birçok kaynakta tekrar etmektedir. Üstün ve Yiğit (2022), meslek liselerine akademik başarısı düşük öğrencilerin gelmesini, öğrencilerin mezun oldukları alanda çalışmak istememelerini, işletmelerde uyum sorunu yaşamalarını ve devamsızlık problemini temel öğrenci kaynaklı sorunlar arasında göstermektedir.Üstün ve Yiğit (2022), öğrenci kaynaklı sorunları "Başarısız öğrencilerin gelmesi, mezun olduğu alanda çalışmak istememesi, işletmelerde uyum sorunu ve devamsızlık" şeklinde özetlemektedir (s. 827).Esen'in (2022) çalışmasında da katılımcılar öğrencilerle ilgili olarak devamsızlık, akademik başarı düşüklüğü ve istenmeyen davranışlar üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu bulgular, meslek liselerinde öğrenci motivasyonu ve okul bağlılığının güçlendirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Bu sorun yalnızca öğrencinin bireysel başarısızlığıyla açıklanamaz. Mesleki eğitime düşük statü atfedilmesi, öğrencinin okula aidiyetini zayıflatabilmekte; mezuniyet sonrası istihdamın belirsizliği ise öğrencinin eğitim sürecine yönelik motivasyonunu azaltabilmektedir. Dolayısıyla devamsızlık ve akademik başarı düşüklüğü, daha geniş yapısal sorunların okul içindeki görünümü olarak değerlendirilmelidir.

3.4. Müfredat ve Sektör Uyumu Sorunu

Mesleki eğitimin niteliği, öğretim programlarının iş gücü piyasasının ihtiyaçlarıyla ne ölçüde uyumlu olduğuna bağlıdır. Eren'in (2021) çalışmasında müfredat yetersizliği, mesleki teknik eğitimin önemli sorunları arasında yer almaktadır. Palacıoğlu ve Dayıoğlu (2017), dünya ekonomisinde önde gelen ülkelerin ortak özelliğini "mesleki eğitime verilen önem ve eğitimin özel sektörün taleplerine göre şekillendirilmesi" olarak ifade etmektedir (s. 3) Üstün ve Yiğit (2022) de iş alanı olmayan yerlerde program açılmasını ve meslek derslerinin yetersizliğini sorun olarak belirlemiştir.
Karakaya (2023), özel sektör ile mesleki eğitim kurumları arasındaki iş birliği yetersizliğinin, öğretmenlerin güncel bilgi ve becerilerde yetersiz kalması ve okulların teknolojik donanımlarının eski olmasıyla birleşerek öğrencilerin pratik beceri kazanmasını sınırladığını belirtmektedir. Bu bulgu, müfredat sorununun yalnızca ders içerikleriyle sınırlı olmadığını; teknolojik altyapı, öğretmen gelişimi ve sektörle ortak üretim süreçleriyle ilişkili olduğunu göstermektedir.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

3.5. Staj ve Uygulama Süreçlerinin Niteliği

Mesleki eğitimin ayırt edici yönü uygulamaya dayalı olmasıdır. Ancak incelenen çalışmalar, staj ve uygulama süreçlerinde önemli nitelik sorunları bulunduğunu göstermektedir. Üstün ve Yiğit (2022), stajın yetersizliğini ve işletmelerin olumsuz tutumlarını sorun alanları arasında göstermiştir. Esen'in (2022) çalışmasında ise staj yapan öğrencilerin bazı işletmelerde "öğrenci" değil "işçi" olarak görüldüğü belirtilmiştir.Eğitim Reformu Girişimi (2012), okul-işletme iş birliklerinin temelinde "mesleki eğitim veren okullar ile işletmeler arasında sektörelbazda işbirlikleri geliştirerek, eğitim ve iş dünyası arasında köprülerin kurulması" bulunduğunu belirtmektedir (s. 5).

Eren (2021), öğrencilerin daha fazla uygulama ve staj olanağına ihtiyaç duyduklarını ifade ettiklerini belirtmektedir. Bu sonuçlar, mesleki eğitimin uygulama boyutunun yalnızca staj süresinin artırılmasıyla değil, stajın pedagojik niteliğinin güçlendirilmesiyle geliştirilebileceğini göstermektedir. İşletmelerin öğrenciyi ucuz iş gücü olarak değil, geleceğin nitelikli çalışanı olarak görmesi gerekmektedir.

3.6. Fiziki, Teknolojik ve Donanımsal Yetersizlikler

Mesleki eğitimde araç-gereç, atölye, laboratuvar ve teknolojik altyapı eksiklikleri önemli bir sorun alanıdır. Eren (2021), araç-gereç yetersizliğini mesleki teknik eğitimin temel sorunları arasında göstermektedir. Esen (2022), laboratuvar ve atölye eksikliği, sınıfların eski ve bakımsız olması ve ders materyali yetersizliklerinin dikkat çekici bulgular olduğunu belirtmektedir.Kayıkçı ve Aksoy'un (2025) bulgularında, "meslek liselerinde atölye ve donanım eksikliği nedeniyle uygulamalı eğitimin gerektiği gibi yapılamadığı" belirtilmiştir (s. 548).

Karakaya (2023), okulda mezuniyet sonrası iş hayatında kullanılacak makine, tezgâh ve aletlerin bulunmamasının öğrencilerin pratik beceri kazanmasını sınırladığını; işletmelerde de öğrencilerin çoğu zaman gelişmiş makineleri kullanmalarına izin verilmediğini ifade etmektedir. Bu durum, mesleki eğitimde okul ve iş yeri ortamı arasındaki beceri aktarımının yeterince sağlanamadığını göstermektedir.

3.7. Öğretmen Niteliği ve Mesleki Gelişim Sorunu

Mesleki eğitimde öğretmenlerin rolü belirleyicidir. Çünkü meslek dersleri öğretmenleri hem teorik bilgiyi hem de uygulamalı becerileri öğrenciye aktarmakla sorumludur. Ancak incelenen çalışmalar, öğretmenlerin güncel teknolojik gelişmeleri takip etme, sektör deneyimi kazanma ve mesleki gelişim olanaklarına erişim bakımından desteklenmesi gerektiğini göstermektedir.Kalkınma Bakanlığı (2014), mesleki ve teknik eğitimde mevcut öğretmenler için "hizmet içi eğitimler yapılarak öğretmenlerin niteliklerinin yükseltilmesi" gerektiğini vurgulamaktadır (s. 48).

Üstün ve Yiğit (2022), öğretmen kaynaklı sorunlar arasında tecrübe eksikliği ve motivasyon düşüklüğünü belirtmiştir. Karakaya (2023) ise öğretmenlerin kendi alanlarındaki güncel

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

gelişmeleri takip etmekte çoğu zaman yetersiz kaldıklarını ve bu durumun öğrencilerin güncel mesleki beceriler kazanmasını güçleştirdiğini ifade etmektedir.

Bu bulgular, meslek dersi öğretmenlerinin yalnızca pedagojik formasyonla değil, sektörle düzenli temas, hizmet içi eğitim, teknoloji güncellemesi ve iş yeri deneyimiyle desteklenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

3.8. Mezun İzleme ve İstihdam Sorunu

Mesleki eğitimin başarısı, mezunların kendi alanlarında istihdam edilebilmesiyle yakından ilişkilidir. Eren (2021), mesleki eğitimde başarının bireyin aldığı mesleki formasyona uygun bir işte çalışabilmesiyle ölçülebileceğini vurgulamaktadır. Buna rağmen Türkiye'de meslek lisesi mezunlarının önemli bir bölümünün alan dışı çalıştığı, yükseköğretime yöneldiği veya iş gücü piyasasına geçişte güçlük yaşadığı görülmektedir.Kalkınma Bakanlığı (2014), mesleki ve teknik okulların "kalitesinin iyileştirilmesi, işgücü piyasasının ihtiyaçlarına uygun olarak yapılandırılmaları ve mezunlarının doğrudan iş hayatına atılmalarının desteklenmesi" gerektiğini belirtmektedir (s. 43).

Enstitü Sosyal raporu, 2024 YKS verilerine göre meslek lisesi mezunlarının yükseköğretime yönelme eğiliminin mesleki eğitimin doğrudan istihdama geçiş işlevi açısından yeniden değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koyduğunu belirtmektedir. Bu durum, meslek liselerinin istihdamla kurduğu ilişkinin güçlendirilmesi gerektiğini göstermektedir.

MÜSİAD raporunda da mezunların istihdamı için ticaret ve sanayi odaları, iş dünyası dernekleri ve meslek örgütleriyle iş birliği yapılması; mezunların kendiişlerini kurabilmeleri için kredi desteği sağlanması ve çalışma koşullarının iyileştirilmesi önerilmektedir.

Bulguların Karşılaştırmalı Sentezi

Çizelge 2. İncelenen çalışmalarda öne çıkan ortak sorun alanları

Sorun Alanı	Ortak Bulgular	Destekleyen Kaynaklar
Toplumsal algı ve statü	Mesleki eğitime yeterince değer verilmemesi, meslek liselerinin ikinci seçenek olarak görülmesi	Eren, 2021; Keskin, t.y.
Yöneltme	Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre erken ve bilinçli yönlendirilmemesi	Keskin, t.y.; MÜSİAD Eğitim Komisyonu, 2008
Öğrenci profili	Devamsızlık, akademik başarı düşüklüğü, motivasyon eksikliği, alanında çalışmak istememe	Üstün & Yiğit, 2022; Esen, 2022
Müfredat	Ders içeriklerinin sektör ihtiyaçlarıyla yeterince uyumlu olmaması	Eren, 2021; Karakaya, 2023
Staj ve uygulama	Stajların yetersizliği, öğrencilerin işletmelerde işçi gibi görülmesi	Üstün & Yiğit, 2022; Esen, 2022
Fiziki-teknolojik altyapı	Atölye, laboratuvar, araç-gereç ve teknoloji eksiklikleri	Eren, 2021; Esen, 2022; Karakaya, 2023

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Sorun Alanı	Ortak Bulgular	Destekleyen Kaynaklar
Öğretmen niteliği	Güncel sektör bilgisi, mesleki gelişim ve motivasyon sorunları	Üstün & Yiğit, 2022; Karakaya, 2023
İstihdam	Mezunların alanlarında istihdam edilememesi, iş bulma olanaklarının sınırlı olması	Eren, 2021; MÜSİAD Eğitim Komisyonu, 2008
Yönetim ve finansman	Mali kaynak yetersizliği, yönetimsel yükler, üst yönetimle iletişim sorunları	Esen, 2022; Karakaya, 2023

Çizelge 2'de görüldüğü üzere, mesleki eğitim sorunu tek boyutlu değildir. Sorunlar birbirini besleyen bir döngü oluşturmaktadır. Mesleki eğitimin toplumdaki düşük statüsü, öğrencilerin bu okullara gönüllü ve bilinçli yönelmesini zorlaştırmakta; düşük motivasyon okul başarısını ve devamsızlığı etkilemekte; yetersiz uygulama ve donanım öğrencilerin mesleki yeterliklerini sınırlamakta; mezunların alanlarında iş bulamaması ise mesleki eğitime yönelik algıyı daha da zayıflatmaktadır.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışmada Türkiye'de mesleki eğitim sorununun kaynakları mevcut akademik çalışmalar ve raporlar üzerinden incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar, mesleki eğitimdeki sorunların tekil uygulama hatalarından değil, sistemin farklı bileşenleri arasındaki uyumsuzluklardan kaynaklandığını göstermektedir.

Araştırmanın temel sonuçları şu şekilde özetlenebilir:

Araştırma bulguları, Türkiye'de mesleki eğitim sorunlarının uzun süredir bilinmesine rağmen çözümlerin çoğu zaman parçalı kaldığını göstermektedir. İncelenen çalışmaların neredeyse tamamı mesleki eğitimin ülke kalkınması açısından önemini kabul etmekte; ancak mevcut uygulamalarda yöneltme, kalite, sektör iş birliği ve istihdam bağlantısının yeterince güçlü olmadığını ortaya koymaktadır.
Mesleki eğitimin temel çelişkilerinden biri, iş gücü piyasasının nitelikli ara eleman ihtiyacı ile öğrencilerin ve ailelerin akademik lise ve üniversite odaklı beklentileri arasındaki gerilimdir. Toplumda üniversite mezuniyetinin daha yüksek statüyle ilişkilendirilmesi, meslek liselerinin cazibesini zayıflatmaktadır. Enstitü Sosyal raporunda da meslek lisesi mezunlarının yükseköğretime yönelme eğiliminin yalnızca bireysel tercihlerle değil, toplumsal ve yapısal dinamiklerle açıklanabileceği belirtilmektedir. Bu nedenle mesleki eğitimi güçlendirmek, yalnızca okulları iyileştirmekle değil, mesleki yeterliklerin iş gücü piyasasında gerçek karşılık bulmasını sağlamakla mümkündür.

Bulgular ayrıca mesleki yöneltmenin sistemdeki en kritik zayıf halkalardan biri olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin meslek liselerine sınav başarısına göre değil; ilgi, yetenek, beceri ve kariyer hedeflerine göre yönlendirilmesi gerekir. Ancak mevcut uygulamalarda yöneltme çoğu zaman tercih döneminde yapılan bilgilendirmeyle sınırlı kalmaktadır. Oysa mesleki rehberlik, ortaokulun ilk yıllarından itibaren sistematik biçimde yürütülmeli; öğrenciler farklı meslek alanlarını deneyimleyebilmeli, atölye ziyaretleri yapabilmeli ve iş dünyasıyla kontrollü biçimde tanışabilmelidir.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Staj ve uygulama süreçleri de tartışmanın merkezindedir. Mesleki eğitimin uygulama boyutu güçlü olmadığında, öğrenciler mezun olduklarında iş gücü piyasasının beklediği becerilere sahip olamamaktadır. Bunun sonucunda işverenler meslek lisesi mezunlarını yeterli bulmamakta, öğrenciler ise kendi alanlarında çalışmak istememektedir. Bu kısır döngüyü kırmak için stajların yalnızca zorunlu uygulama olarak görülmemesi; ölçütleri belirlenmiş, denetlenen, öğrenci kazanımlarının izlendiği ve işletmelerin eğitim sorumluluğu üstlendiği bir modele dönüştürülmesi gerekmektedir.

Fiziki ve teknolojik altyapı sorunu, mesleki eğitimin niteliğini doğrudan etkileyen bir başka boyuttur. Teknolojik dönüşümün hızlandığı bir dönemde, eski makine ve yetersiz atölyelerle verilen eğitim iş gücü piyasasının güncel beklentilerini karşılayamaz. Bu nedenle mesleki eğitim yatırımlarının yalnızca okul binası ya da kontenjan artırımıyla sınırlı kalmaması; atölye, laboratuvar, dijital üretim teknolojileri, simülasyon ortamları ve sektör standardına uygun ekipmanları kapsaması gerekir.

Öğretmen niteliği ise tüm bu süreçlerin merkezinde yer almaktadır. Meslek dersi öğretmenlerinin sektördeki güncel teknolojileri takip etmeleri, belirli aralıklarla işletmelerde uygulamalı eğitim almaları ve öğretim programlarının güncellenmesine katkı sunmaları sağlanmalıdır. Öğretmenlerin sektörle bağı zayıf kaldığında, öğrencilerin aldığı eğitim de kaçınılmaz olarak güncelliğini yitirmektedir.

Mesleki eğitimde mezun izleme sistemlerinin güçlendirilmesi gerekmektedir. Mezunların hangi alanlarda çalıştığı, alan dışına neden çıktığı, hangi beceri eksiklikleri nedeniyle iş bulamadığı ve işverenlerin mezunlardan ne beklediği düzenli olarak izlenmeden sağlıklı politika üretmek mümkün değildir. Bu nedenle mesleki eğitim politikaları veri temelli ve bölgesel iş gücü analizlerine dayalı olarak geliştirilmelidir.

Öneriler

- Mesleki eğitimin başarı hikâyeleri, mezun istihdam örnekleri ve üretim kapasitesi kamuoyuna düzenli olarak tanıtılmalıdır.
- Ortaokul 6. sınıftan itibaren meslek tanıtım etkinlikleri, atölye gezileri ve kariyer rehberliği programları uygulanmalıdır.
- Meslek liselerinde öğrencilerin ürettiği ürünlerin sergilenmesi, satışı ve ödüllendirilmesi sağlanmalıdır.
- Programlar bölgesel iş gücü ihtiyaçlarına göre düzenli aralıklarla güncellenmelidir.
- Staj uygulamaları denetlenmeli; işletmelere eğitim sorumluluğu yükleyen standartlar geliştirilmelidir.
- Atölye ve laboratuvarlar güncel sektör teknolojileriyle uyumlu hâle getirilmelidir.
- Meslek dersi öğretmenlerine belirli dönemlerde sektör içi uygulamalı eğitim zorunluluğu getirilmelidir.
- Mezun izleme sistemi kurulmalı; alanında istihdam edilen mezun oranları düzenli olarak yayımlanmalıdır.
- Her meslek lisesi en az bir organize sanayi bölgesi, meslek odası veya büyük işletmeyle eşleştirilmelidir.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

- Döner sermaye gelirleri, atölye geliştirme ve öğrenci beceri üretimini destekleyecek biçimde kullanılmalıdır.

KAYNAKÇA

Albayrak, O. (2020). Eğitim ve mesleki eğitim, sorunları ve çözüm önerileri, mesleki eğitimin cazip hale gelmesi için bir öneri.*Mimar Mühendisler Dergisi*.İstanbul Ticaret Üniversitesi / İstanbul Ticaret Odası Eğitim Komitesi Yayınları.

Bozgeyikli, H. (2019). *Mesleki ve teknik eğitimin geleceği* (Analiz Raporu: 2019/02). İLKE İlim Kültür Eğitim Vakfı.

Eğitim Reformu Girişimi. (2012). *Meslek eğitiminde ne çalışıyor, neden çalışıyor? Okul-işletme işbirliklerine dair politika önerileri* (I. Oral, Haz.).

Eren, Z. (2021). Öğrenci ve öğretim elemanları görüşlerine göre mesleki teknik eğitimin sorunları ve çözüm önerileri: Sinop Üniversitesi örneği. *Uluslararası Sosyal Bilimlerde Mükemmellik Arayışı Dergisi, 1*(1), s. 89–108.

Esen, G. (2022). *Yöneticiler ve öğretmenlerin bakış açısıyla meslek liselerinin yönetsel sorunları üzerine bir olgu bilim çalışması.*(Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı.

Güzen, B.,& Erbaş, Y. H. (2023). Ortaöğretim kurumlarında mesleki ve teknik eğitimin sorunları ve çözüm önerileri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *23*(1), s. 82-104. https://doi.org/10.53629/sakaefd.1280501

Kalkınma Bakanlığı. (2014). *Mesleki eğitimin yeniden yapılandırılması çalışma grubu raporu* (Yayın No. KB: 2898-ÖİK: 738).

Karakaya, Y. (2023). *Meslek lisesi personelinin zorlukları ve sorunları.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Aksaray Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Kamu Yönetimi Ana Bilim Dalı.

Kayıkçı, K.,& Aksoy, B. (2025). Mesleki Eğitim Merkezi (MESEM) eğitim paydaşlarının MESEM uygulaması hakkındaki görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21*(2), 548–568. https://doi.org/10.17860/mersinefd.1585210

Kerkez, B.,& Gelişli, Y. (2024). Türkiye'de mesleki ve teknik eğitimde yaşanan niceliksel değişimler. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 60*, s. 1259–1282.

Keskin, Z. (Haz.). (2025). *Türkiye'de mesleki ve teknik liselerin görünümü*. Enstitü Sosyal.

Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15*, s. 170-189.

MÜSİAD Eğitim Komisyonu. (2008). *Türkiye'de mesleki ve teknik eğitim: Sorunlar-öneriler*. Müstakil Sanayici ve İş Adamları Derneği.

Palacıoğlu, T.,& Dayıoğlu, R. (2017). *Mesleki eğitimde yeni düzenleme ihtiyacı: Bir model önerisi*. İstanbul Ticaret Odası / İstanbul Düşünce Akademisi.

Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Öneren Şendil, Ç., & Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi, 4*(1), s. 227-250. https://doi.org/10.33400/kuje.843306

Şencan, H. (2008). *Türkiye'de mesleki ve teknik eğitim: Sorunlar-öneriler*. Müstakil Sanayici ve İş Adamları Derneği. MÜSİAD Eğitim Komisyonu Yayınları

Üstün, A.,& Yiğit, A. (2022). Mesleki eğitimde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *Journal of Social, Humanities and AdministrativeSciences, 8*(54), s. 827-839.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

BEŞERİ SERMAYE Mİ SOSYAL İSRAF MI? YÜKSEKÖĞRETİMİ YENİDEN YAPILANDIRMAK

Doç. Dr. İhsan TOPCU
S. C. Ü. Eğitim Fakültesi,
Eğitim Bilimleri Bölümü
ihsantopcu@cumhuriyet.edu.tr - 0000-0002-6712-3238

Okul Müdürü Başöğretmen Recep BASMACI
S. C. Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü,
Yüksek lisans Öğrencisi
r_basmaci@hotmail.com.- 0009-0009-0857-1397

ÖZET

Sanayileşme sonrası dönemde toplumların gelişmesinde ve ekonomik kalkınmada tartışmasız bir güce sahip süreç olarak eğitim hep ön planda kabul edilmiştir. 'Bireyler ne kadar uzun süre yüz yüze eğitime maruz kalırsa eğitimin etki gücü de o ölçüde ortaya çıkacaktır' düşüncesi hemen tüm dünyada egemen paradigma haline gelmiştir. Eğitimin gücü ise onun beşeri sermaye oluşturmadaki etkisinden ileri gelmektedir. Küresel rekabette nitelikli insan gücü yetiştirme hedefi, toplumların beşerî sermaye oluşturması bakımından önemlidir. O nedenle, dünyada ve ülkemizde temel eğitim süresini uzatma çabası ve yükseköğretime olan ilgi gereğinden fazla artmıştır. Buna paralel olarak dünyada ve Türkiye'de yükseköğretimde *"kitleselleşme"* eğilimi baş göstermiş, üniversiteler belli bir seçkin kesime hitap etmekten çıkarak toplumun geniş kesimlerine kapılarını açmıştır. Böylece üniversiteler yurt genelinde gereğinden fazla yaygınlaştırılmış ve üniversite mezunu sayısı olabildiğince artmıştır. Ancak bu devasa niceliksel genişleme, planlama eksikliği ve kaynakların verimsiz kullanımı gibi nedenlerle sosyal israf tartışmasını, diplomalı işsizlik, yükseköğretimin değersizleşmesi ve nitelik kaybı gibi sorunları da beraberinde getirmiştir. Üstelik yükseköğretimin yaygınlaşması büyük bir kamu finansmanı ve altyapı yatırımı gerektirmektedir. Ancak bu yatırımlar günümüzde verimli sonuçlar doğurmamaktadır. Bu çalışmanın amacı, yükseköğretimde ortaya çıkan bu sorunları verilere dayalı olarak analiz edip somut öneriler sunmaktır. Araştırmada doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Öncelikle, diğer kişi ya da kurumlar tarafından konuya ilişkin çeşitli akademik çalışmalar, hazırlanmış belgeler ve raporlar toplanıp incelenmiş ve analiz edilmiştir. Daha sonra araştırma konusuna dair bulgular çok boyutlu olarak ortaya konulmuş ve elde edilen bulgular doğrultusunda öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Eğitimde sosyal israf, yükseköğretim, araştırma üniversitesi, planlı eğitim

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

IS IT FORMING HUMAN CAPITAL OR LEADING SOCIAL WASTE? RESTRUCTURING HIGHER EDUCATION

ABSTRACT
In the post-industrial era, education has consistently been regarded as one of the fundamental drivers of social development and economic growth. The belief that "the longer individuals are exposed to formal education, the greater the impact of education will be" has become a dominant paradigm worldwide. The significance attributed to education largely stems from its role in forming human capital. In the context of global competition, the goal of cultivating a qualified workforce has become a major priority for societies in terms of developing human capital. Consequently, both in Turkiye and abroad, efforts to extend the duration of compulsory education and increase access to higher education have intensified considerably. Parallel to this process, a trend for higher education has emerged. Universities have ceased to serve only an elite of society and have increasingly opened their doors to broader social groups. As a result, universities have expanded rapidly across the country, and the number of university graduates has risen substantially. However, this large-scale quantitative expansion has also brought about various problems, including social waste, graduate unemployment, the devaluation of higher education, and declining educational quality, largely due to inadequate planning and inefficient use of resources. Moreover, the expansion of higher education requires significant public financing and infrastructure investments; nevertheless, these investments do not always yield efficient outcomes. This study aims to analyze the problems arising in higher education, particularly social waste, on the basis of empirical data and to propose practical solutions. The study employs the document analysis method. In this context, various academic studies, official reports, and related documents produced by different individuals and institutions were collected, examined, and analyzed. Subsequently, the findings related to the research topic were presented from a multidimensional perspective, and several recommendations were developed in line with these findings.
Keywords: Social waste in education, higher education, research university, planned education

1. GİRİŞ

Üniversite, yüksek düzeyde öğretim, araştırma, inceleme, bilimsel yayın yapan bilimsel özerkliğin ve düşünsel özgürlüğün olduğu bir kurumdur. Üniversiteler araştırmanın, merak etmenin, incelemenin, sorunlara çözüm üretmenin mekânıdır. Ülkenin, toplumun sorunlarıyla birlikte dünya sorunlarının da araştırıldığı ve bu sorunlara rasyonel çözümlerin üretildiği yerdir. Üniversiteler daha yüksek nitelikli insan yetiştirmeyi amaçlayan, bilişsel anlamda en üst düzeyde üretim yapması gereken, sürekli bilgi üreten ve bu nedenle toplumsal değişimin, gelişimin motoru olan, olması gereken merkezlerdir. Bu yönüyle üniversiteler beşeri sermayenin oluşmasında önemli bir yere sahiptir. Beşeri sermaye ekonomik kalkınmada ve toplumsal gelişmede temel belirleyicidir.

Önceleri genel olarak eğitim-öğretim işlevini yerine getirmek amacıyla oluşturulan yükseköğretim kurumları, zamanla ortaya çıkan yeni ihtiyaçlara cevap verebilmek için bu işlevinin yanına önce bilimsel araştırma, daha sonra ise toplumsal fayda işlevini eklemişlerdir (Sain ve Berber, 2023, 425).

Sanayileşme sonrası dönemde toplumların gelişmesinde ve ekonomik kalkınmada tartışmasız bir güce sahip olarak eğitim hep ön planda kabul edilmiştir. Bu kabullenme haklı olarak

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

günümüze kadar gelmiştir. Yine bu varsayıma dayalı olarak, 'bireyler ne kadar uzun süre yüz yüze eğitime maruz kalırsa eğitimin etki gücü de o ölçüde ortaya çıkacaktır' düşüncesi hemen hemen tüm dünyada egemen paradigma haline gelmiştir. Yirminci yüzyılın ikinci yarısından sonra gelişmiş veya gelişmekte olan ülkelerin zorunlu temel eğitimin süresini sürekli artırma yönündeki çabası da bu paradigmaya dayanır.

Eğitimin son birkaç yüzyıldaki kabul edilen gücü onun beşeri sermaye oluşturmadaki etkisinden ileri gelir. Bilgi toplumuna geçiş süreciyle birlikte küresel rekabette nitelikli insan gücü yetiştirme hedefi geçmişte beşeri sermaye oluşturma bakımından önemli görülmekteydi. Bu durum dünyada ve ülkemizde temel eğitim süresini uzatma çabasını ve yükseköğretime olan ilgiyi ve beklentiyi gereğinden fazla artırmıştır. Bu beklentiye paralel olarak dünyada ve Türkiye'de yükseköğretimde *kitleselleşme* eğilimi baş göstermiş, üniversiteler belli bir seçkin kesime hitap etmekten çıkarak toplumun geniş kesimlerine kapılarını açmıştır. Böylece üniversiteler yurt genelinde gereğinden fazla yaygınlaştırılmış ve üniversitesi mezunu sayısı olabildiğince artmıştır (Çalık, 2022, 107).

Üniversitelerin hızlı biçimde yaygınlaşması ve hemen her ilde yeni üniversitelerin kurulması, Türk yükseköğretim sisteminde reform ve politika süreçlerinden kaynaklanan çeşitli yapısal sorunları beraberinde getirmiştir. Bu süreç özellikle nitelik ve nicelik dengesi ile çeşitlilik ve homojenleşme arasındaki sorunları daha görünür hâle getirmiştir. Yapılan akademik çalışmalar ülkemizde özellikle yeni kurulan üniversitelerin karşı karşıya kaldığı nitelik sorunlarını ve bu sorunların yükseköğretim sistemi açısından taşıdığı önemi ortaya koymaktadır (Karataş Acer ve Güçlü, 2017, 29).

Yükseköğretimde görülen bu devasa niceliksel genişleme, planlama eksikliği ve kaynakların verimsiz kullanımı gibi nedenlerle sosyal israf tartışmasını, diplomalı işsizlik, yükseköğretimin değersizleşmesi ve nitelik kaybı gibi sorunları da beraberinde getirmiştir. Zira yükseköğretimin yaygınlaşması büyük bir kamu finansmanı ve altyapı yatırımı gerektirmektedir. Ancak bu yatırımlar günümüzde verimli sonuçlar doğurmamaktadır.

Yükseköğretim bir ülkenin ihtiyaç duyduğu nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde, bilgi ve teknoloji üretilmesinde önemli bir eğitim kademesidir. Yükseköğretim denildiğinde akla gelen eğitim kurumları üniversitelerdir. Günümüzde üniversitelerin önemli bir noktaya erişmesinde "yüzlerce yıl devam eden bilimsel, teknolojik, kültürel, sosyo-ekonomik alt yapı, değişim ve gelişme sürecinin" etkileri yatmaktadır (Erdem, 2006, 300). Üniversiteleri yerine getirdikleri işleve göre değerlendirdiğimizde araştırma üniversiteleri ve kitlesel eğitim üniversiteleri olarak iki gruba ayrılmaktadır (Erdem, 2006, s. 305). Üniversiteler fikirlerin ve alternatiflerin geliştirilmesinde öncüdür. Öğrencilere en son bilgileri verirken bir yandan da bu bilgilerin sınırını bütün enerjilerini kullanarak genişletmeye çalışırlar (Rosovsky, 2000. Akt. Çiçek, 2016, 41).

Adından da anlaşılacağı üzere, araştırma üniversiteleri ağırlıklı olarak araştırma işlevini yerine getirmek, yani bilimsel araştırmalar yürütmek ve bilgi üretmek amacıyla oluşturulan kurumlardır. Üniversite araştırmanın, merak etmenin, incelemenin, sorunlara çözüm üretmenin mekânıdır. Ülkenin, toplumun, dünyanın sorunlarının araştırıldığı, çözümler üretildiği yer

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

olmalıdır. Üniversiteler, daha yüksek nitelikli insan yetiştirmeyi hedefleyen, bilişsel anlamda en üst düzeyde üretim yapması gereken, sürekli bilgi üreten ve bu nedenle toplumsal değişimin, gelişimin motoru olması gereken merkezlerdir (Çiçek 2016, Gür ve Çelik, 2011). Kitlesel eğitim veren üniversiteler ise yükseköğretimin kitleselleşmesiyle artan öğrenci talebini karşılamaya çalışan kurumlardır. Genellikle geniş kitlelere yönelik olarak mesleki ve teknik eğitim veren yükseköğretim kurumları bu gruptadır. Üniversitelerin bu işlevi beşerî sermayenin oluşumunda önemli bir yer tutar.

Yükseköğretim kurumları bireylere bir meslek kazandırma ve daha yüksek bir yaşam standardına ulaşma olanağı sunmaları bakımından toplumdaki tüm bireylerin en önemli hedefi hâline gelmiştir. Bu bağlamda günümüzde geniş kitlelerin üniversite düzeyinde eğitim alma yönündeki talebinin giderek arttığı gözlemlenmektedir (Aktan, 2007). Söz konusu talep artışı üniversitelerin kitleselleşmesine yol açarken aynı zamanda bu kurumların akademik nitelik, özgünlük ve saygınlık açısından çeşitli sorunlarla karşı karşıya kalmasına neden olmaktadır (Kurt, Gür ve Çelik, 2017).

Üniversitelerin kitleselleşmesi bir yandan eğitimde fırsat eşitliğini destekleyen olumlu bir gelişme olarak değerlendirilebilirken, diğer yandan öğretim kalitesinin düşmesi, akademik standartların esnemesi ve bilimsel üretkenliğin zayıflaması gibi riskleri de beraberinde getirmektedir. Bu durum yükseköğretim kurumlarının temel işlevleri olan araştırma yapma, bilgi üretme, eleştirel düşünceyi geliştirme ve toplumsal ilerlemeye yön verme işlevlerinin zayıflamasına yol açmaktadır.

Üniversiteler yalnızca meslek edindiren kurumlar olmanın ötesinde, bilimsel araştırmaların ve evrensel bilgi üretiminin merkezleri olarak bilimsel özerkliklerini korumak, etik ilkelere bağlı kalmak ve nitelikli insan gücü yetiştirmekle yükümlüdür. Bu çerçevede üniversitelerin saygınlığı niceliksel büyümeden ziyade niteliksel derinlik ve akademik yetkinlik ile doğrudan ilişkilidir. Kurumsal yapılarını ve eğitim politikalarını bu doğrultuda şekillendirmeleri hem ulusal hem de uluslararası düzeyde güvenilirliklerini sürdürebilmeleri açısından büyük önem taşımaktadır (Başar, 2014). Üniversitelerin doğalarına uygun biçimde işlevlerini yerine getirmemeleri durumunda bu kurumların toplumsal ve bilimsel değerleri zayıflamaktadır.

Başta bilim ve teknoloji alanında olmak üzere pek çok alanda yaşanan değişimler yükseköğretim sektörünü, yükseköğretim hizmetlerini, üniversite kavramını, üniversite yönetim modellerini, eğitim ve öğretim yöntemlerini radikal bir şekilde değiştirme zorlamaktadır.

Bu araştırmanın amacı ilgili dokümanların sistematik bir yaklaşımla analiz edilmesiyle Türkiye'de üniversitelerin etkililiği ve yükseköğretimden beklenenler konusunda yaşanan sorunların tespit edilmesi ve bu sorunların çözümüne yönelik olarak çözüm önerileri geliştirmektir. Bu doğrultuda araştırmada, yükseköğretim sisteminin mevcut durumu üniversiteden beklenen işlevler doğrultusunda ele alınmıştır. Üniversitelerin eğitim-öğretim faaliyetleri, bilimsel araştırma kapasitesi, kurumsal yapılanması, akademik niteliği gibi konular çalışmanın dışında tutulmuştur.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Araştırma kapsamında özellikle yükseköğretim politikaları doğrultusunda gerçekleştirilen niceliksel büyüme ile niteliksel gelişim arasındaki ilişkiler ve bunun sonucunda ortaya çıkan sorunlar ele alınmıştır. Bunun yanında, akademik özgürlük, bilimsel üretkenlik ve kurumsal özerklik gibi temel sorunlar da değerlendirme sürecine dâhil edilmiştir.

Bu çalışma, eleştirel bir yaklaşımla Türk yükseköğretim sisteminde üniversitelerin güncel durumunu ve toplumsal konumunu yeniden değerlendirmeye yönelik bilimsel bir katkı sunmayı amaçlamaktadır. Araştırmanın bir başka amacı da üniversitelerin yeniden prestij kazanması, işlevlerini etkin bir şekilde yerine getirebilmesi ve daha nitelikli bir yükseköğretim yapısının oluşturulmasına yönelik akademik tartışmalara katkı sağlamak ve bu doğrultuda yükseköğretim politikalarının geliştirilmesine ışık tutmaktır. Bu noktadan hareketle araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Üniversitelerin tarihsel gelişim süreci nasıl olmuştur? Ortaya çıkış nedenleri nelerdir?
2. Üniversitelerin beşerî sermaye oluşturmada ve toplumsal gelişmedeki rolü nedir?
3. Ülkemizde üniversitelerin mevcut durumu işlevlerini yerine getirmesine olanak sağlıyor mu?
4. Ülkemizde üniversitelerin etkililiğini sağlamak ve günümüzün ihtiyaçları doğrultusunda işlevlerini yerine getirebilmeleri için neler yapılmalıdır?

2. YÖNTEM

Bu araştırmanın yöntemi nitel araştırma yöntemleri arasında giderek yaygınlık kazanan yöntemlerden biri olan doküman incelemesidir. Doküman inceleme yöntemi sosyal bilimlerin diğer alanlarında olduğu gibi eğitim bilimleri alanında da kullanımının hızla artmaktadır (Özkan, 2023, 824). Doküman incelemesi araştırılan olgu veya olayla ilgili bilgi içeren resmi, özel, yazılı ve görsel materyallerin analizini kapsar (Sak, Sak, Şendil ve Nas, 2021). Doküman inceleme yöntemi, araştırmanın veri setini oluşturan birincil veya ikincil kaynak olarak nitelendirilen çeşitli dokümanların elde edilmesi, gözden geçirilmesi, sorgulanması ve analizi olarak tanımlanabilir (Mogalakwe, 2006). Doküman incelemesi, hem basılı hem de elektronik materyalleri incelemek veya değerlendirmek için sistematik bir işlemdir (Bowen, 2009, 27). Wach (2013), doküman analizini, yazılı belgelerin içeriğini titizlikle ve sistematik olarak analiz etmek için kullanılan bir nitel araştırma yöntemi olarak tanımlamıştır (akt. Kıral, 2020, 1743.

Doküman, bir şey hakkında bilgi veren veya bir şeyin kanıtı olarak kullanılabilen her şeydir. Araştırmalarda kullanılabilecek dokümanlar çok çeşitli olabilir. Kitap ve dergiler, broşürler, raporlar, günlükler, radyo TV programları, reklamlar, ajandalar, katılım kayıtları, davetiyeler, toplantı tutanakları, kılavuzlar, notlar, program kayıtları, mektuplar, muhtıralar, haritalar, çizelgeler, gazeteler, sanat eserleri, program detayları, örgütsel anket verileri, çeşitli kamu kayıtları, not defterleri, fotoğraf albümleri vb. olup; bunlar araştırmalarda kullanılmak üzere araştırmacılara veri sağlamaktadır (Labuschagne, 2003, akt. Kıral, 2020, 174; Sak vd., 2021, 231).

2.1. Dokümanların Belirlenmesi ve Analizi

Doküman analizinin aşamaları bazı farklılıklar içerse de, genel kabul gören aşamalar araştırma konusuna uygun dokümanlara ulaşılması, bu dokümanların orijinalliğinin ve güvenirliğinin kontrol edilmesi, dokümanlar arasından uygun olanların seçilmesi ve bu dokümanların analiz

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

edilerek araştırma sorularını yanıtlayacak biçimde bulgulara dönüştürülmesi şeklinde sıralanabilir (Sak vd., 2021, 233). Bu araştırmada da benzer aşamalar izlenmiş ve uygun belgelerden elde edilen veriler analiz edilerek bulgulara ulaşılmıştır.

3. BULGULAR

3.1. Üniversitelerin Tarihsel Gelişim Süreci ve Ortaya Çıkış Nedenleri

İlk yükseköğretim benzeri yapılar Antik Mezopotamya, Mısır, Hindistan, Çin ve Yunan dünyasında görülmektedir. Bu kurumlar çoğunlukla din adamı, bürokrat veya yönetici yetiştirme amacı taşımıştır. Platon Akademisi (MÖ 4. yüzyıl), felsefi tartışma ve sistematik öğretim açısından önemli bir örnektir. Aristoteles ise Lykeion'da (lise) bilimsel araştırma ve mantıksal düşünme geleneğini geliştirmiştir (Keseroğlu ve Demir, 2016, 373). İslam medeniyetinde bilimsel faaliyetlerin yoğunlaşmasıyla medrese sistemi gelişmiştir (Kenan, 2015). Özellikle Abbasîler döneminde Bağdat, Kahire, Kurtuba ve Semerkant gibi merkezlerde ileri düzey eğitim kurumları ortaya çıkmıştır.

Bugünkü anlamıyla modern üniversiteler 11. ve 12. Yüzyıllarda Batı Avrupa'da ortaya çıkmıştır. Aydınlanma düşüncesiyle birlikte Orta Çağ Avrupa'sının toplumsal, siyasal ve entelektüel dönüşüm süreçleri içerisinde kurumsallaşmıştır. Üniversitelerin ortaya çıkışı başlangıçta yalnızca eğitim alanında görülen bir gelişme olsa da, kısa zamanda üniversiteler bilimsel bilgi üretiminin, bilimsel düşüncenin ve entelektüel yaşamın yeniden şekillenmesi açısından da önemli bir kurum haline gelmiştir. Bu dönemde üniversiteler Hristiyan dinî otoritesi olan kiliselerle ilişkili olarak ortaya çıkmışlar, ancak zamanla özerk bir akademik kimlik geliştirmişlerdir. Böylece önce Avrupa'da, sonrasında ise tüm dünyada bilimsel ve düşünsel hayatın merkezlerinden biri hâline gelmiştir.

İlk üniversite olarak kabul edilen Bologna Üniversitesi, 1088 yılında kurulmuştur. Özellikle hukuk eğitimi alanında öne çıkan Bologna Üniversitesi, yükseköğretim tarihinde önemli bir yere sahiptir. Bu üniversite Roma Hukuku çalışmalarının yeniden canlanmasına öncülük etmiş ve Avrupa'daki hukuk eğitiminin gelişiminde belirleyici bir rol üstlenmiştir. (Vural Yılmaz ve Yılmaz, 2016, 146-147).

En eski modern üniversiteler arasında sayılan Paris Üniversitesi ise 12. Yüzyılda gelişerek teoloji ve felsefi düşüncenin en önemli merkezlerinden biri hâline gelmiştir. Paris Üniversitesi'nde inanç ile akıl arasındaki ilişkiyi sistematik biçimde açıklamaya çalışan düşünsel bir gelenek oluşmuş ve bu yeni oluşum Orta Çağ Avrupa düşüncesini derinden etkilemiştir. Paris Üniversitesi, akademik örgütlenme modeli ve öğretim yapısıyla sonraki dönem üniversitelerine örnek teşkil etmiştir. Örneğin, dünyanın en eski ve önemli üniversiteleri arasında yer alan Oxford Üniversitesi ve Cambridge Üniversitesi büyük ölçüde Paris Üniversitesi modelinden esinlenerek gelişmiştir. Özellikle kolej sistemi, akademik yapılanma ve öğretim yöntemleri bakımından Paris geleneğinin izlerini taşıyan bu üniversiteler, zamanla İngiliz yükseköğretim sisteminin önemli kurumları hâline gelmiştir. Her iki üniversite de bilimsel araştırma, düşünsel üretim ve akademik gelenek açısından dünya yükseköğretim tarihinde önemli bir konuma ulaşmış ve modern üniversite anlayışının şekillenmesinde etkili olmuştur (Kenan, 2015, 344).

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Üniversitelerin ortaya çıkmasını sağlayan temel etkenler genel olarak beş başlık altında toplanabilir. Bunların başında bürokratik ve hukuki ihtiyaçlar gelmektedir. Ortaya çıkan yeni devlet yönetimi anlayışı eğitimli hukukçulara ve idarecilere olan ihtiyacı artırmıştır. Bununla birlikte Avrupa'da ortaya çıkan dinsel ve teolojik gereksinimler kilisenin eğitimli din adamı yetiştirme ihtiyacını körüklemiştir. Kiliseler din adamı yetiştirmek ve teolojik tartışmaları sistematikleştirmek amacıyla üniversiteleri desteklemiştir.

Öte yandan 11. Yüzyıldan itibaren Avrupa'da ticaretin canlanması ve şehirlerin büyümesi, yeni uzmanlık alanlarına duyulan ihtiyacı artırmıştır. Böylece ekonominin ihtiyaç duyduğu eğitimli insanlar için üniversiteler uygun kurumlar olarak görülmüştür. Daha sonra ortaya çıkan aydınlanma düşüncesi sonrasında bilginin çoğalması ve kurumsallaşması ihtiyacını da artırmıştır. Antik Yunan eserlerinin Arapça üzerinden Latinceye çevrilmesiyle birlikte Avrupa'da büyük bir düşünsel canlanma yaşanmıştır. Bu süreç, üniversiteler aracılığıyla bilginin sistematik biçimde öğretilmesini zorunlu kılmıştır.

Zaman içerisinde bilimlerin gelişmesi ve çeşitlenmesi beraberinde yeni mesleki alanların doğmasına yol açmıştır. Başlangıçtaki tıp, hukuk ve ilahiyat alanlarındaki mesleki uzmanlaşma ihtiyacı ve sonrasında diğer mesleki alanlarda uzman yetiştirme gereksinimi, yükseköğretimin kurumsallaşmasını hızlandırmıştır.

3.2. Üniversitelerin İşlevleri ve Beşeri Sermaye Oluşturmadaki Rolü

Tarihsel süreçte üniversitenin üç temel işlevi ortaya çıkmıştır:

1. Bilimsel araştırma yoluyla bilimsel bilgi üretmek: Üniversitelerin birinci işlevi bilimsel araştırmalar yoluyla nitelikli bilimsel bilgiler üretmek ve teknolojik inovasyonun gerçekleşmesini sağlamaktır.
2. Nitelikli işgücü yetiştirmek, mezunlarının meslek sahibi olmalarını sağlamak: Üniversiteler, eğitim-öğretim etkinlikleriyle nitelikli insan kaynağı oluşturup beşerî sermayeyi artırma konusunda önemli bir işleve sahiptir.
3. Bireylerin zihinsel, entelektüel ve kültürel gelişimi üzerinden toplumsal gelişmeyi sağlamak, toplumun yaşam kalitesini ve seviyesini yükseltmek: Üniversiteler toplumsal fayda işlevleriyle toplumsal sorunların çözümünde birçok önemli rolü yerine getirerek toplumsal kalkınmanın, ekonomik büyümenin ve küresel rekabet edebilirliğin itici gücü olmuşlardır. Üniversiteler ortaya çıkan ulusal ve evrensel sorunlara bilimsel ve rasyonel yaklaşımlarla çözüm üreten önemli kurumlardır.

Ülkemizde yükseköğretim kurumlarının görevleri bu işlevleri de kapsayacak şekilde 2547 sayılı Kanun'un 12. Maddesinde ayrıntılı olarak tanımlanmıştır. Bu görevler özetle:

- Toplumun ihtiyaçları ve kalkınma planları ilke ve hedeflerine uygun olarak eğitim - öğretim, bilimsel araştırma, yayım ve danışmanlık yapmak,
- Maddi kaynaklarını rasyonel, verimli ve ekonomik şekilde kullanarak, milli eğitim politikası ve kalkınma planları ilke ve hedefleri doğrultusunda, ülkenin ihtiyacı olan dallarda ve sayıda insan gücü yetiştirmek
- Türk toplumunun yaşam düzeyini yükseltici ve kamuoyunu aydınlatıcı bilim verilerini söz, yazı ve diğer araçlarla yaymak,
- Örgün, yaygın, sürekli ve açık eğitim yoluyla toplumun özellikle sanayileşme ve tarımda modernleşme alanlarında eğitilmesini sağlamak

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

- Ülkenin bilimsel, kültürel, sosyal ve ekonomik yönlerden ilerlemesini ve gelişmesini ilgilendiren sorunlarını, öğretim ve araştırma konusu yapmak, sonuçlarını toplumun yararına sunmak ve kamu kuruluşlarınca istenecek inceleme ve araştırmaları sonuçlandırarak düşüncelerini ve önerilerini bildirmek olarak belirlenmiştir.

Üniversiteler bu işlevlerini ancak sahip oldukları bilimsel özerklik ve düşünsel özgürlük ölçüsünde yerine getirebilir (Kükner, 2015). Kurumsal ve akademik özerklik ile düşünsel özgürlük üniversitelerin vazgeçilmez özellikleri olmalıdır. Acar (2013, 182) bu durumu şöyle özetlemektedir:

> Üniversiteler özgürlükçü olmalıdır; düşünce, ifade ve araştırma özgürlüğünün en üst düzeyde yaşandığı mekânlar haline gelmelidir. Özgürlük, değerler skalasının en üstünde yer alan, temel değerdir. Özgürlük olmadan yaratıcılık olmaz, yenilikçilik olmaz, bireyler kendini gerçekleştiremez, yeteneklerini geliştiremez, içlerindeki potansiyeli harekete geçiremez. Özgürlük dünyada fark yaratan, olmazsa olmaz değerdir. Hayatı anlamlı kılan, iyi ile kötünün, ahlâklı ile ahlaksızın, yetenekli ile yeteneksizin, çalışkan ile tembelin ortaya çıkmasını, aralarındaki farkların anlaşılmasını sağlayan, farklılıklarımızla birarada yaşamamızı mümkün kılan, yanlışlıklarımızın daha kolay fark edilmesine ve daha iyi alternatiflerin ortaya çıkmasına katkı sağlayan temel unsur özgürlüktür. Özgür olmayan üniversite, üniversite değildir.

Akademik özerklik sayesinde akademisyenler ve öğrenciler hiçbir siyasi ve kurumsal baskıya maruz kalmadan araştırma yapma, bilgi üretme, yayınlama ve fikirlerini özgürce ifade etme hakkına sahip olurlar. Bu bakımdan akademik özerklik bilimsel doğruların siyasi veya ideolojik dogmalara kurban edilmesini engelleyen temel bir yükseköğretim ilkesidir (Kükner, 2015, 68). Üniversitelerin akademik görevlerini başarıyla yerine getirebilmeleri için siyasi ve dini otoritelerden ve ekonomik güçlerden bağımsız olmaları gerektiği uluslararası yetkili organlar tarafından da önerilmektedir (Ördek, 2018, 38).

3.3. Ülkemizde Üniversitelerin İşlevlerini Yerine Getirme Durumu

Üniversiteler tarihsel olarak bilgi üretimi, nitelikli insan gücü yetiştirme (beşerî sermaye oluşturma) ve toplumsal dönüşüme öncülük etme işlevleriyle öne çıkmış olsa da, günümüzde bu işlevlerin önemli ölçüde kaybedildiğine ilişkin eleştiriler artmaktadır. Özellikle yükseköğretimin niceliksel genişlemesinin niteliksel gelişmeyle desteklenememesi, üniversitelerin toplumsal meşruiyetini ve işlevselliğini tartışmalı hâle getirmiştir. Üniversite kurumu artık kimseden gizlenemeyen büyük bir itibar erozyonu yaşamaktadır. Yükseköğretimin kitleselleşmesi ve imtiyaz üretme kapasitesinin dönüşüme uğraması bu değersizleşmenin en temel sebebi olarak görülmektedir (Ördek, 2018, s.20).

Türkiye'de yükseköğretimin net ve brüt okullaşma oranı OECD üyesi ülkelerden daha yüksek olduğu görülmektedir. 2021 yılında OECD ortalaması %42 iken, bu oran ülkemizde %50'dir. Türkiye'de 20-24 yaş grubu nüfusun içindeki öğrencilerin yarısı yükseköğretime devam etmektedir (YÖK, 2025, 11). Bununla birlikte, uygulanan bazı yeni politikalar sonucunda 2021 yılına kadar devam eden öğrenci sayısındaki düzenli artış eğiliminin 2022 yılından itibaren azalma eğilimine girdiği görülmektedir (YÖK, 2025, 12).

Dünya genelinde açık öğretim öğrencilerinin oranı genellikle %10-20 arasında değişmektedir. Ülkemizde ise 2023 yılı itibarıyla örgün eğitimdeki öğrencilerin %73'ü ikinci üniversite

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

kapsamında açık öğretim eğitimi almaktadır. Açık öğretime devam eden 27'lik kısmı ise üniversiteye ilk kez giriş yapan öğrencilerden oluşmaktadır (YÖK, 2025, 12). Bunun sonucu olarak günümüzde üniversite diploması istisnai bir ayrıcalık olmaktan çıkarak yaygın bir belge haline gelmiştir. Bu durum, işgücü piyasasında *mezun enflasyonu* olarak adlandırılan bir olguya yol açmıştır. Üniversiteler tarafından üretilen mezun sayısının ekonomik sistemin ihtiyaç duyduğu nitelikli istihdam kapasitesini aşması, diploma sahibi bireylerin işgücü piyasasında rekabet avantajını azaltmıştır (Aktan, 2007; Altınsoy, 2011).

Üniversitelerin hızla çoğalması üniversite diplomasının toplumsal ve ekonomik değerinde aşınmaya neden olmuştur. Buna bağlı olarak üniversite mezunu işsizliği önemli bir toplumsal sorun hâline gelmiştir. Üniversitelerin sahip olduğu önemli işlevler arasında yer alan bilimsel bilgi üretimi zayıflamış, akademik standartlar düşmüştür.

Beşerî sermaye kuramına göre üniversiteler, bireylerin bilgi, beceri ve üretkenlik kapasitesini artırarak ekonomik kalkınmaya katkı sağlar. Ancak günümüzde bu kurumlar eleştirel düşünme, analitik yetkinlik ve yaratıcı problem çözme kapasitesi geliştirme konusunda beklenen düzeyin çok altında görülmektedir. Kısacası, üniversiteler nitelikli beşerî sermaye üretimindeki rollerini önemli ölçüde kaybetmektedir.

3.4. Ülkemizde Üniversitelerin Etkililiğini Sağlamak İçin Yapılması Gerekenler

Üniversitenin temel misyonu olan bilimsel bilgi üretimi, nitelikli insan yetiştirme ve toplumsal gelişime katkı sağlama işlevlerinin yeniden güçlendirilmesi için yükseköğretim politikalarının yeniden belirlenmesi gerekir. Her şeyden önce, toplumdaki tüm bireylerin mutlaka üniversite eğitimi alması gerektiği yönündeki algı değişmelidir. Bunun yerine, bireyler mesleki eğitim, teknik programlar ve uygulamalı yüksekokullara yönlendirilmelidir. Böylece üniversiteler üzerindeki aşırı yığılmalar azaltılabilir ve diploma enflasyonunun önüne geçilmesi olanaklı hale gelebilir.

Üniversite sayılarındaki artışın yarattığı sorunları azaltabilmek için yükseköğretim planlamasında nicelik yerine kalite odaklı bir yaklaşım tercih edilmelidir. Yeni üniversiteler ve programlar açılmadan önce toplumsal ihtiyaçlar, akademik kapasite, öğretim üyesi yeterliliği ve araştırma altyapısı gibi koşullar göz önüne alınmalıdır.

Üniversitenin temel işlevlerinden biri olan beşerî sermaye oluşturabilmek için eleştirel düşünebilen, etik sorumluluk taşıyan ve toplumsal sorunlara çözüm üretebilen bireyler yetiştirilmesi amaçlanmalıdır. Üniversiteler demokratik kültür, bilimsel ilerleme ve kültürel gelişim gibi sürdürülebilir kamusal faydalar üretmeye yönlendirilmelidir.

Öneriler

- Üniversitelerde bilimsel özerklik ve düşünsel özgürlük sağlanmalıdır.
- Akademik personelin mesleki desteklenmeli ve özlük hakları geliştirilmelidir.
- Üniversite sayıları ve öğrenci kontenjanları azaltılmalıdır.
- Üniversite sınavına girme hakkı (sınava başvuru sayısı ve yaş bakımından) sınırlandırılmalıdır.
- Meslek eğitimi veren üniversiteler ile araştırma üniversiteleri belirlenmelidir.
- Araştırma üniversitelerinin fiziksel altyapısı ve donanımları iyileştirilmelidir.

- Bu üniversitelere öğrenci kabulünde çok yönlü yeterlilikleri değerlendiren alternatif kabul sistemleri geliştirilmelidir.
- Uygulamalı eğitime ağırlık verilmelidir.
- Hibrit sistemler geliştirilmeli, öğrencilere sunulan programlar çeşitlendirilmelidir.

KAYNAKÇA

Acar, M. (2013). Nasıl bir yükseköğretim sistemi, nasıl bir üniversite? *Muhafazakâr Düşünce Dergisi*, 9(35), 181–189.

Aktan, C. C. (2007). *Yükseköğretimde değişim: Global trendler ve yeni paradigmalar*. Yaşar Üniversitesi Yayınları.

Altınsoy, S. (2011), Yeni devlet üniversitelerinin gelişimi: Sorunlar ve politika önerileri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi,* 1 (2), s. 98-104.

Başar, E. (2014). Türk yükseköğretim sisteminin dünü, bugünü, yarını. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.* 10(1), s. 17-51.

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), s. 27-40.

Çalık, T. (2022). Cumhuriyet Dönemi yükseköğretim politikaları ve günümüze yansımaları. *Düşünce Dünyasında Türkiz*. 8(16), s. 103-111.

Çiçek, H. (2016). *Üniversite: Hakikat arayışının mekânı*. İçinde Dünyada ve Türkiye'de üniversite. (Editörler: Tozlu, N., Taşdelen, V. ve Önal, M.) Bayburt Üniversitesi Yayınları, Yayın No: 15. s. 35-46.

Erdem, A. (2006). Dünyadaki yükseköğretimin değişimi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* Sayı: 15, s. 299-314.

Gür, B. S., & Çelik, Z. (2011). *Neden yükseköğretim reformu gerekli?* Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı (SETA).

Karataş Acer, E. ve Güçlü, N. (2017). Türkiye'de yükseköğretimin genişlemesi: Gerekçeler ve ortaya çıkan sorunlar. *Yükseköğretim Dergisi*, 7(1), 28–38. doi.org/10.2399/yod.17.003

Kenan, S. (2015). Modern üniversitenin oluşum süreci. *Osmanlı Araştırmaları*. 45(45), s. 333-367. DOI:10.18589/oa.570017

Keseroğlu, H. S. ve Demir, G. (2016). Antikçağda bilim ve kütüphane, *Türk Kütüphaneciliği Dergisi,* 30 (3), s. 365-397.

Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 15, 170-189.

Kurt, T., Gür, B. S., & Çelik, Z. (2017). Türkiye yükseköğretim sisteminde reform ihtiyacı ve devlet üniversitelerinde mütevelli heyeti yönetiminin uygulanabilirliği. *Eğitim ve Bilim*, 42(189), 49-71. https://doi.org/10.15390/EB.2017.6253

Kükner, B. (2015). Bir hak olarak akademik özgürlük. *Vira Verita*. Sayı 2. s. 65-88. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/208525

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Mogalakwe, M. (2006). The use of documentary research methods in social research. African Sociological Review, 10(1), 221-230.

Ördek, A. (2018). *Bir insan hakkı olarak akademik özgürlük*. Ankara: KAGED Yayını.

Özkan, U. B. (2023). Doküman inceleme yönteminde geçerlik ve güvenirlik: Eğitim bilimleri araştırmaları bağlamında kuramsal bir inceleme. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (56), 823-848.

Sain, K., & Berber, Ş. (2023). Yükseköğretimde işlevsel değişim süreci: Akademik değerin ekonomik değere dönüşümü. *Üniversite Araştırmaları Dergisi,* 6(4), 425-442. https://doi.org/10.32329/uad.1358127

Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Öneren Şendil, Ç. ve Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227-250. http://doi.org/10.33400/kuje.843306

Tozlu, N., Taşdelen, V. ve Önal, M. (Ed.). (2016). *Dünyada ve Türkiye'de üniversite*. Bayburt Üniversitesi Yayınları.

Vural Yılmaz, D. ve Yılmaz, C. (2016). Yükseköğretimde paradigma dönüşümü: Gelenekten geleceğe üniversite. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(38), 144-165.

YÖK (2025). *2030'a doğru Türk yükseköğretiminin yol haritası.* Özvar, E. (Yürütücü). Yükseköğretim Kurulu Yayınları.

YÖK KANUNU(1981). https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.2547.pdf

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

BAŞARI DUYGULARINDA DİJİTAL DÖNÜŞÜMÜN HARİTALANMASI: KONTROL–DEĞER KURAMI BAĞLAMINDA GERİ BİLDİRİM ANLIKLIĞININ ROLÜNE İLİŞKİN BİBLİYOMETRİK BİR ANALİZ

Dr. Yafes CAN

Milli Eğitim Bakanlığı,

yafescan@gmail.com - 0000-0001-5664-6781

ÖZET

Duygular, öğrenme süreçlerinin merkezinde yer almakta ve öğrencilerin motivasyon, katılım, akademik başarı ve psikolojik iyi oluşlarını doğrudan etkilemektedir. Başarı duyguları, öğrencilerin öğrenme etkinlikleri ve bu etkinliklerin sonuçlarına yönelik deneyimledikleri duyguları ifade eder ve özellikle kontrol-değer kuramı çerçevesinde açıklanmaktadır. Bu kurama göre öğrencilerin algıladıkları kontrol düzeyi ve göreve atfettikleri değer, deneyimledikleri duyguların niteliğini belirlemektedir. Ancak son yıllarda dijital öğrenme ortamlarının yaygınlaşması, bu kuramsal yapının teknoloji bağlamında yeniden ele alınmasını gerekli kılmıştır.

Bu çalışma, başarı duyguları alanındaki bilimsel üretimi kapsamlı bir biçimde inceleyerek alanın kavramsal, tematik ve yapısal gelişimini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu doğrultuda, 1993–2025 yılları arasında yayımlanmış 2652 bilimsel makale bibliyometrik analiz yöntemiyle incelenmiştir. Veriler Web of Science veri tabanından elde edilmiş ve analiz sürecinde Bibliometrix/Biblioshiny ve VOSviewer yazılımları kullanılmıştır.

Bulgular, başarı duyguları alanında son yıllarda hızlı bir artış olduğunu, uluslararası iş birliklerinin güçlendiğini ve araştırma konularının giderek çeşitlendiğini göstermektedir. Kavramsal analizler, alanın motivasyon, öz düzenleme, akademik katılım, iyi oluş ve dil öğrenme duyguları gibi temel temalar etrafında yapılandığını ortaya koymuştur. Zaman içindeki gelişim incelendiğinde ise araştırmaların başlangıçta bilişsel ve motivasyonel temellere odaklandığı, daha sonraki süreçte duygu düzenleme, pozitif psikoloji ve alan-özgü duygulara yöneldiği görülmüştür. Çalışmanın önemli bir kuramsal katkısı, dijital öğrenme ortamlarında geri bildirimin anlıklığının öğrencilerin duygusal deneyimlerini şekillendiren yeni bir değerlendirme boyutu olarak ortaya çıkmasıdır. Bu durum, kontrol ve değer boyutlarına ek

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

olarak teknoloji aracılı bir üçüncü mekanizmanın varlığını düşündürmekte ve mevcut kuramsal çerçevelerin genişletilmesi gerekliliğine işaret etmektedir.

Sonuç olarak, başarı duyguları alanının giderek dijitalleşen ve çok boyutlu bir yapıya evrildiği görülmektedir. Bu çalışma, hem alanın mevcut durumunu sistematik biçimde ortaya koymakta hem de gelecekte yapılacak araştırmalar için kuramsal ve uygulamaya yönelik önemli ipuçları sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: başarı duyguları, bibliyometrik analiz, kontrol-değer kuramı

MAPPING THE DIGITAL TURN IN ACHIEVEMENT EMOTIONS: BIBLIOMETRIC EVIDENCE FOR THE ROLE OF FEEDBACK IMMEDIACY IN CONTROL–VALUE THEORY

Emotions play a central role in learning processes and directly influence students' motivation, engagement, academic achievement, and psychological well-being. Achievement emotions refer to the emotions students experience in relation to learning activities and their outcomes, and they are primarily explained within the framework of Control–Value Theory. According to this theory, students' perceived level of control and the value they attribute to a task determine the nature of the emotions they experience. However, the increasing prevalence of digital learning environments in recent years has necessitated a reconsideration of this theoretical framework within a technological context.

This study aims to comprehensively examine the scientific production in the field of achievement emotions and to reveal its conceptual, thematic, and structural development. For this purpose, a total of 2,652 scientific articles published between 1993 and 2025 were analyzed using a bibliometric approach. The data were retrieved from the Web of Science database, and Bibliometrix/Biblioshiny and VOSviewer software were used during the analysis process.

The findings indicate a rapid increase in research on achievement emotions in recent years, along with strengthened international collaboration and increasing diversification of research topics. Conceptual analyses reveal that the field is structured around core themes such as motivation, self-regulation, academic engagement, well-being, and language learning emotions. An examination of the temporal evolution shows that early research focused on cognitive and

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

motivational foundations, while later studies shifted toward emotion regulation, positive psychology, and domain-specific emotions.

A key theoretical contribution of this study is the identification of feedback immediacy in digital learning environments as a new appraisal dimension shaping students' emotional experiences. This suggests the presence of a technology-mediated third mechanism, in addition to control and value, and highlights the need to extend existing theoretical frameworks.

In conclusion, the field of achievement emotions is evolving into an increasingly digitalized and multidimensional structure. This study not only systematically presents the current state of the field but also provides important theoretical and practical insights for future research.

Keywords: achievement emotions, bibliometric analysis, control–value theory

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

DİL ÖĞRENİMİNDE YAPAY ZEKÂNIN YENİDEN KAVRAMSALLAŞTIRILMASI: ÖĞRENCİ ALGI TÜRLERİNİN Q METODOLOJİSİ İLE İNCELENMESİ

Dr. Yafes CAN
Milli Eğitim Bakanlığı,
yafescan@gmail.com - 0000-0001-5664-6781

ÖZET

Yapay zekâ, sohbet robotları ve otomatik geri bildirim sistemleri gibi araçlar aracılığıyla kişiselleştirilmiş, uyarlanabilir ve etkileşimli öğrenme deneyimleri sunarak yabancı dil öğrenme ortamlarını hızla dönüştürmüştür. Bu avantajlara rağmen, veri gizliliği, aşırı bağımlılık, yüzeysel öğrenme ve insan etkileşiminin azalması gibi önemli kaygılar devam etmektedir. Önceki çalışmalar çoğunlukla teknolojik olanaklara ve öğrenme çıktıları üzerine odaklanmış olsa da öğrencilerin yapay zekâ destekli dil öğrenimini nasıl algıladıklarına ilişkin sınırlı bir anlayış bulunmaktadır. Bu çalışma, bu boşluğu doldurmak amacıyla öğrencilerin algılarını incelemek için öznellik temelli bir yaklaşım benimsemektedir.

Araştırma, Türkiye'de yapay zekâ destekli dil öğrenme araçlarını daha önce kullanmış 45 onuncu sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Q metodolojisi kullanılarak pedagojik, bilişsel, etik ve teknolojik boyutları kapsayan 50 ifadeden oluşan bir set geliştirilmiş ve katılımcılardan bu ifadeleri zorunlu bir dağılım içerisinde sıralamaları istenmiştir. Veriler, temel bileşenler analizi ve ardından varimax rotasyonu ile analiz edilmiştir.

Bulgular üç farklı algı tipinin ortaya çıktığını göstermiştir. Birinci grup, yapay zekâyı kişiselleştirmeyi, verimliliği ve öz düzenlemeli öğrenmeyi artıran, oldukça faydalı ve dönüştürücü bir öğrenme aracı olarak görmektedir. İkinci grup, veri güvenliği, sınırlı pedagojik derinlik ve anlamlı öğrenme üzerindeki olası olumsuz etkiler gibi riskleri vurgulayarak yapay zekâya daha şüpheci yaklaşmaktadır. Üçüncü grup ise dengeli bir bakış açısı benimseyerek yapay zekânın avantajlarını kabul etmekle birlikte bilişsel çabayı azaltma ve hazır cevaplara bağımlılığı artırma potansiyeline dikkat çekmektedir.

Tüm algı tiplerinde öğrenciler, yapay zekânın öğretmenin yerini alamayacağını ve rehberli bir öğrenme süreci içinde destekleyici bir araç olarak kullanılmasının gerektiğini vurgulamıştır. Nitel bulgular da bu sonuçları desteklemekte; öğrencilerin yapay zekâyı çoğunlukla kelime

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

öğrenme ve hızlı geri bildirim amacıyla kullandıklarını, ancak yanlış bilgi, azalan çaba ve teknolojik erişim eşitsizliği gibi konularda kaygı taşıdıklarını göstermektedir.

Genel olarak bu çalışma, öğrencilerin yapay zekâ destekli dil öğrenimine yönelik algılarının doğrusal olmadığını, öğrenmeye ilişkin inançları, güven düzeyleri ve öğretmenin rolüne dair görüşleri doğrultusunda yapılandırılmış bütüncül bakış açıları etrafında şekillendiğini ortaya koymaktadır. Bulgular, yapay zekânın eğitimde rehberli ve insan merkezli bir yaklaşımla entegre edilmesinin ve öğrencilerde eleştirel farkındalık ile yapay zekâ okuryazarlığının geliştirilmesinin önemine işaret etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yapay zekâ destekli dil öğrenimi, öğrenci algıları, Q metodolojisi

RECONCEPTUALIZING AI IN LANGUAGE LEARNING: A Q METHODOLOGICAL EXPLORATION OF STUDENT PERCEPTION TYPES

ABSTRACT

Artificial intelligence (AI) has rapidly transformed foreign language learning environments by enabling personalized, adaptive, and interactive learning experiences through tools such as chatbots and automated feedback systems. Despite these advantages, concerns remain regarding data privacy, overreliance, superficial learning, and the diminishing role of human interaction. While previous studies have largely focused on technological affordances and learning outcomes, there is limited understanding of how learners themselves perceive AI-supported language learning. This study addresses this gap by adopting a subjectivity-centered approach to explore students' perceptions.

The study was conducted with 45 tenth-grade students in Türkiye who had prior experience with AI-supported language learning tools. Using Q methodology, a set of 50 statements covering pedagogical, cognitive, ethical, and technological dimensions was developed and participants were asked to rank these statements within a forced distribution. The data were analyzed through principal components analysis followed by varimax rotation.

The findings revealed three distinct perception types. The first group viewed AI as a highly beneficial and transformative learning tool that enhances personalization, efficiency, and self-

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

regulated learning. The second group approached AI with skepticism, emphasizing risks such as data insecurity, limited pedagogical depth, and potential negative effects on meaningful learning. The third group adopted a balanced perspective, recognizing both the advantages of AI and its potential to reduce cognitive effort and encourage dependency on ready-made answers.

Across all perception types, students consistently emphasized that AI cannot replace the teacher and should instead function as a supportive tool within a guided learning process. Qualitative findings supported these results, showing that students primarily use AI for vocabulary learning and quick feedback, while also expressing concerns about incorrect information, reduced effort, and unequal access to technology.

Overall, the study demonstrates that students' perceptions of AI-supported language learning are not linear but structured around coherent viewpoints shaped by their beliefs about learning, trust, and the role of teachers. The findings highlight the importance of integrating AI into education in a guided, human-centered manner and fostering critical awareness and AI literacy among learners.

Keywords: AI-supported language learning, student perceptions, Q methodology

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

MALİGN MELANOM TARAMA EĞİTİMİNİN TIP ÖĞRENCİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ: ABCDE VE GLASGOW KRİTERLERİNİN UYGULANABİLİRLİĞİ VE DEĞERLENDİRİLMESİ

Dr. Öğr. Üyesi Funda KOÇ BABAYİĞİT
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Tıp Fakültesi Deri ve Zührevi Hastalıklar ABD,
fundakbabayigit@cumhuriyet.edu.tr- Orcid ID: 0000-0002-6221-0965

Doç. Dr. Ezgi AĞADAYI
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Tıp Fakültesi Tıp Eğitimi ABD,
ezgiagadayi@cumhuriyet.edu.tr - Orcid ID: 0000-0001-9546-2483

Doç. Dr. Rukiye YASAK GÜNER
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Tıp Fakültesi Deri ve Zührevi Hastalıklar ABD,
fundakbabayigit@cumhuriyet.edu.tr- Orcid ID: 0000-0002-5154-4652

Uzm. Dr. Ahmet Turan ÜNSAL
Artvin Devlet Hastanesi Deri ve Zührevi Hastalıkları Polikliniği,
ahmeturanunsal@gmail.com- Orcid ID: 0009-0003-8696-9583

Stj. Dr. İlayda AĞCA
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Tıp Fakültesi
agca0826@gmail.com - Orcid ID: 0009-0007-1548-0894

Stj. Dr. Aysel POLAT
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Tıp Fakültesi
ayszpolat.01@gmail.com - Orcid ID: 0009-0009-5195-9821

ÖZET

Malign melanom erken tanı ile prognozu belirgin şekilde iyileşebilen agresif bir deri kanseridir. Bu çalışmada tıp fakültesi öğrencilerine verilen malign melanom ve kendi kendine deri

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

muayenesi eğitiminin bilgi düzeyi üzerindeki etkisinin değerlendirilmesi amaçlandı. Araştırmamız prospektif metodolojik bir çalışmadır. Tıp fakültesi öğrencileri arasında yürütüldü. Katılımcılara eğitim öncesinde malign melanom risk faktörleri, klinik bulguları, güneşten korunma davranışları ve kendi kendine deri muayenesi konularını içeren bir bilgi formu uygulandı. Ardından malign melanom, ABCDE kriterleri, güneşten korunma ve kendi kendine deri muayenesini kapsayan yapılandırılmış bir saatlik eğitim verildi. Eğitim sonrasında aynı bilgi formu tekrar uygulandı. Çalışmanın ikinci aşamasında öğrencilerin kendi kendine tarama sırasında şüpheli buldukları lezyonların dermatoloji uzmanı araştırmacılar tarafından dermatoskopik değerlendirilmesi planlandı. Bu aşamada öğrencilerin kendi tarama bulguları ile dermatolog bulguları da karşılaştırılarak eğitimin etkinliği değerlendirilecektir. Eğitim öncesinde öğrencilerin melanom konusunda sınırlı bilgiye sahip olduğu görüldü. Katılımcılar çoğunlukla güneş yanığı ve uzun süreli güneş maruziyetini risk faktörü olarak belirtirken; eğitim sonrasında aile öyküsü, immünsüpresyon ve solaryum kullanımı gibi ek risk faktörlerini daha yüksek oranda tanımlayabildikleri gözlendi. Benzer şekilde eğitim sonrası öğrencilerin şüpheli ben özelliklerini daha kapsamlı şekilde ifade edebildiği, güneş koruyucu kullanımına ilişkin doğru bilgi oranlarının arttığı ve kendi kendine deri muayenesine yönelik farkındalıklarının yükseldiği değerlendirildi. Malign melanom farkındalık eğitiminin tıp fakültesi öğrencilerinin bilgi düzeyini ve kendi kendine deri muayenesine yönelik farkındalığını artırdığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Malign melanom, Tarama, Eğitim

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

SANAT TEMELLİ DISIPLINLERARASI ETKİNLİKLERDE ÖĞRETMEN ADAYLARININ ORTAK DENEYİMLERİ

Dr.Öğr.Üyesi Güneş DEMİR

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi/Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü,

gdemir@erzincan.edu.tr- ORCID ID: 0000-0002-0039-0040

Hacer DEMİRCİ

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Öğrencisi,

hacerdemirci024@gmail.com- ORCID ID: 0009-0000-2031-4216

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, görsel sanatlar, matematik ve okul öncesi öğretmen adaylarının disiplinlerarası iş birliği kapsamında gerçekleştirdikleri sanat temelli etkinliklerin eğitimsel yansımalarını incelemektir. Çalışma, nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması deseni ile yürütülmüş olup, çalışma grubunu 25 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma sürecinde öğretmen adayları ilkokul, ortaokul ve okul öncesi düzeylerinde ortak etkinlikler tasarlamış ve uygulamıştır. Bu kapsamda matematik temalı duvar resimleri, sayı ve harflerden görsel kompozisyonlar oluşturma çalışmaları ile okul öncesi öğrencilerine yönelik renk ve ebru etkinliklerinin yer aldığı sanat temelli şenlikler düzenlenmiştir. Veriler gözlem notları, katılımcı görüşleri ve etkinlik ürünleri aracılığıyla toplanmış ve betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Bulgular, sanat temelli disiplinlerarası etkinliklerin öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımını artırdığını, matematiksel kavramların somutlaştırılmasını kolaylaştırdığını ve öğrenmeyi daha kalıcı hâle getirdiğini göstermektedir. Ayrıca bu süreç, öğretmen adaylarının iş birliği, yaratıcılık ve mesleki farkındalık düzeylerini geliştirmiştir. Sonuç olarak, sanat odaklı disiplinlerarası uygulamaların hem öğrenci öğrenmesini hem de öğretmen yetiştirme süreçlerini destekleyen etkili bir yaklaşım olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Disiplinlerarası öğrenme, sanat temelli eğitim, matematik eğitimi, okul öncesi eğitim, öğretmen adayları

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

ABSTRACT

The purpose of this research is to examine the educational reflections of arts-based activities conducted by prospective teachers of visual arts, mathematics, and preschool education within the scope of interdisciplinary collaboration. The study was conducted using the case study design, one of the qualitative research approaches, and the study group consisted of 25 teacher candidates. During the research process, the prospective teachers designed and implemented joint activities for elementary, middle school, and preschool levels. In this context, arts-based festivals were organized, featuring math-themed murals, visual compositions created from numbers and letters, and color and marbling activities for preschool students.

Data were collected through observation notes, participant opinions, and activity products, and analyzed using the descriptive analysis method. The findings indicate that arts-based interdisciplinary activities increase students' active participation in learning processes, facilitate the concretization of mathematical concepts, and make learning more permanent. Furthermore, this process enhanced the teacher candidates' levels of collaboration, creativity, and professional awareness. Consequently, it was determined that arts-oriented interdisciplinary practices are an effective approach that supports both student learning and teacher training processes.

Keywords: Interdisciplinary learning, Arts-based education, Mathematics education, Early childhood education, Teacher candidates

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

1.GİRİŞ

Sanat eğitimi, çocukların bilişsel, duyuşsal ve yaratıcı gelişimlerini destekleyen önemli bir öğrenme alanı olarak değerlendirilmektedir. Çocukların erken yaşlardan itibaren sanatla etkileşim içinde olmaları, onların çevreyi algılama, ifade etme ve anlamlandırma becerilerini geliştirmektedir. Bu süreçte sanat, yalnızca estetik bir etkinlik olmanın ötesinde, çocukların düşünme, problem çözme ve kendini ifade etme yollarını zenginleştiren bir araç olarak görülmektedir. Çocukların sanat yoluyla özgün ürünler ortaya koymaları, onların bireysel farklılıklarını yansıtmalarına ve yaratıcılıklarını geliştirmelerine olanak tanımaktadır. Bu bağlamda sanat eğitimi, çocuk merkezli bir yaklaşımla ele alındığında, öğrenme süreçlerini destekleyen ve çocukların çok yönlü gelişimine katkı sağlayan temel bir eğitim bileşeni olarak öne çıkmaktadır (San, 2021).

Disiplinlerarası programlara temel sanat eğitiminin entegre edilmesi, nokta, çizgi, biçim, renk, doku ve değer gibi temel sanat elemanları ile denge, ritim, hareket, vurgu ve bütünlük gibi sanat ilkelerinin yüzey üzerindeki etkilerinin daha iyi algılanmasına katkı sağlamaktadır. Bu bağlamda, temel sanat eğitimi yalnızca estetik bir alan olmayıp, farklı disiplinlerde öğrenmeyi destekleyen önemli bir araç olarak değerlendirilmektedir. Örneğin biyoloji derslerinde, canlı yapıların çizimi ve hacimsel olarak ifade edilmesinde sanat eğitiminde kazandırılan çizim becerilerinin önemli katkılar sunduğu görülmektedir. Benzer şekilde matematik alanında oran-orantı, simetri ve biçimsel ilişkiler gibi kavramların anlaşılmasında da sanat eğitiminin destekleyici bir rol üstlendiği ifade edilmektedir (Başbuğ, 2020).

Sanat ve matematik, farklı bilişsel süreçlere dayanan iki alan olarak değerlendirilmekle birlikte, her ikisinin de insanın zihinsel ve psikolojik gelişimiyle yakından ilişkili olduğu ifade edilmektedir. Sanat daha çok sezgisel ve öznel bir gerçekliğe dayanırken, matematik rasyonel ve nesnel bir yapıyla ilişkilendirilmektedir. Ancak bu ayrımın kesin sınırlarla belirlenemeyeceği; insanın bilişsel süreçlerinin bütüncül bir yapı sergilediği ve bu süreçte duygu ile düşüncenin iç içe geçtiği vurgulanmaktadır. Sanatsal üretimde sezgisel bilgi biçime dönüşerek estetik bir bütünlük kazanırken, matematiksel düşünme de yapı, düzen ve anlam oluşturma süreçlerinde etkili olmaktadır. Öte yandan, sanatçının üretim sürecinde kullandığı sayılar ve biçimler matematiksel kesinlikten ziyade anlam üretimine hizmet eden araçlar olarak değerlendirilmektedir. Bu bağlamda sanat eserleri, matematiğin kesinliğinden farklı olarak öznel bir ifade biçimi taşısa da kendi içinde tamamlanmış ve değiştirilemez bir bütünlük sunmaktadır. Dolayısıyla sanat ve matematik, farklı yönlerden hareket eden ancak insanın bilişsel ve yaratıcı süreçlerinde kesişen iki tamamlayıcı alan olarak ele alınmaktadır (Bayçu ve Türkdoğan, 2023).

Matematik ile sanat arasındaki ilişki, tarihsel süreç boyunca estetik, düzen ve anlam üretimi bağlamında güçlü bir etkileşim içinde gelişmiştir. Matematiksel düşünme biçimleri, sanatın özellikle biçim, oran, simetri ve perspektif gibi temel unsurlarının oluşumunda belirleyici bir rol oynamıştır. Bu bağlamda matematik, yalnızca sayısal bir sistem değil, aynı zamanda sanatın görsel düzenini ve yapısal bütünlüğünü destekleyen bir araç olarak değerlendirilmektedir. Rönesans'tan günümüze kadar sanatçılar, matematiksel ilkelerden yararlanarak eserlerinde denge, uyum ve estetik bütünlük oluşturmuş; böylece matematik ve sanat arasındaki ilişki

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

kültürel bir üretim alanı hâline gelmiştir (Gamwell, 2016). Bu etkileşim, günümüzde de disiplinlerarası öğrenme yaklaşımlarının temel dayanaklarından biri olarak görülmekte ve eğitim süreçlerinde matematiksel kavramların sanatsal yollarla ifade edilmesine olanak tanımaktadır.

Günümüz eğitim yaklaşımları, öğrencilerin bilgiyi yalnızca disiplinler içinde değil, disiplinler arasında ilişkilendirerek yapılandırmalarını gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda disiplinlerarası öğrenme, bireylerin farklı bilgi alanları arasında anlam kurmalarını sağlayarak bütüncül bir öğrenme deneyimi sunmakta ve öğrenmenin kalıcılığını artırmaktadır (Beane, 1997; Drake ve Burns, 2004). Özellikle erken yaş gruplarında, öğrenme süreçlerinin somut deneyimlere dayandırılması büyük önem taşımaktadır. Bu noktada, matematik gibi soyut yapıya sahip bir disiplinin görsel sanatlar aracılığıyla desteklenmesi, kavramların daha anlaşılır ve erişilebilir hâle gelmesine katkı sağlamaktadır (Clements ve Sarama, 2014).

Sanat temelli öğrenme yaklaşımları, çocukların yalnızca bilişsel değil aynı zamanda duyuşsal ve psikomotor gelişimlerini de destekleyen çok boyutlu bir öğrenme ortamı sunmaktadır. Özellikle okul öncesi ve ilkokul düzeyinde gerçekleştirilen sanat etkinlikleri, çocukların aktif katılımını artırmakta, yaratıcılıklarını geliştirmekte ve öğrenme süreçlerini daha anlamlı hâle getirmektedir (Wright, 2012).

Bu bağlamda, öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitim süreçlerinde disiplinlerarası uygulamalarla deneyim kazanmaları, hem alanlar arası ilişki kurma becerilerini geliştirmeleri hem de farklı yaş gruplarına uygun öğretim stratejileri geliştirebilmeleri açısından önem taşımaktadır. Bu çalışma, görsel sanatlar, matematik ve okul öncesi öğretmen adaylarının iş birliği içinde gerçekleştirdikleri uygulamalara odaklanarak, disiplinlerarası öğrenme süreçlerinin öğretmen yetiştirme bağlamındaki yansımalarını ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Eğitim sistemlerinde yaşanan dönüşümler, öğrencilerin yalnızca tek bir disiplinin sınırları içinde değil, farklı alanlar arasında ilişki kurarak öğrenmelerini gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda disiplinlerarası yaklaşım, bilgiyi bütüncül bir yapıda ele alarak öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeyi hedefleyen önemli bir pedagojik anlayış olarak öne çıkmaktadır (Yıldırım, 1996; Demirel, 2012). Türkiye'de eğitim fakültelerinde yürütülen öğretmen yetiştirme programlarında da disiplinlerarası öğrenme yaklaşımlarının giderek daha fazla önem kazandığı görülmektedir. Ancak uygulama boyutunda bu yaklaşımların yeterince yaygınlaştırılamadığı ve çoğunlukla kuramsal düzeyde kaldığı ifade edilmektedir (Saban, 2013). İbas ve Sönmez (2024) sanat ve matematik ilişkisine yönelik yaptıkları araştırmada; matematik ile diğer disiplinler arasında kurulan ilişkilerin, öğretim süreçlerinin zenginleştirilmesine katkı sağladığı ve öğretmenlere farklı öğretim yaklaşımları geliştirme konusunda rehberlik ettiği ifade edilmektedir. Bu tür disiplinlerarası yaklaşımların, öğrencilerin matematiğe yönelik önyargılarını azaltmada ve matematiğin günlük yaşamla olan bağlantısını görünür kılmada önemli bir rol oynadığı vurgulanmaktadır. Ayrıca yeni müfredat doğrultusunda matematik derslerinin çeşitlendirilmesi ve zenginleştirilmesi sürecinde, matematik ve sanat ilişkisinin ders içeriklerine yansıtılmasının öğretmenler ve ders kitabı yazarları için önemli bir kaynak oluşturabileceği belirtilmektedir. Bu bağlamda, yeni nesil ders

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

kitaplarının matematik–sanat ilişkisi açısından incelenmesi ve öğretmenlerin bu ilişkilendirmelere yönelik uygulama ve görüşlerinin araştırılması önerilmektedir.

Özellikle görsel sanatlar ve matematik gibi farklı yapısal özelliklere sahip disiplinlerin bir araya getirilmesi, öğrencilerin hem analitik hem de yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlamaktadır. Görsel sanatlar eğitimi, bireyin estetik algısını ve yaratıcılığını desteklerken; matematik eğitimi problem çözme, akıl yürütme ve soyut düşünme becerilerini geliştirmektedir. Bu iki alanın bütünleştirilmesi, öğrenme süreçlerinin daha anlamlı ve kalıcı hâle gelmesine olanak tanımaktadır (Artut, 2004).

Bununla birlikte, öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitim süreçlerinde disiplinlerarası uygulamalarla yeterince karşılaşmamaları, bu yaklaşımın sınıf içi uygulamalara aktarılmasını sınırlayan önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmen adaylarının farklı alanlarla iş birliği içinde etkinlik tasarlama ve uygulama deneyimi kazanmaları, hem mesleki yeterliklerinin geliştirilmesi hem de yenilikçi öğretim yaklaşımlarını benimsemeleri açısından önem taşımaktadır (Demirel, 2012; Saban, 2013). Bu doğrultuda, eğitim fakültelerinde disiplinlerarası uygulamalara dayalı öğrenme ortamlarının oluşturulması, çağdaş eğitim anlayışının gereklilikleri arasında değerlendirilmektedir.

STEAM eğitimi, STEM yaklaşımına sanatın (Art) eklenmesiyle ortaya çıkmış olup, öğrencilerde tasarım ve yaratıcılık becerilerinin geliştirilmesini hedefleyen bütüncül bir eğitim anlayışı olarak tanımlanmaktadır. Özellikle son yıllarda bilim ve teknolojide yaşanan hızlı gelişmeler, sanat ile teknoloji arasındaki etkileşimi güçlendirmiş ve bu durum sanatın ifade biçimlerinde önemli dönüşümlere yol açmıştır. Teknolojik ilerlemeler, sanatın geleneksel yapısından uzaklaşarak yeni görsel anlayışların, tekniklerin ve ifade biçimlerinin ortaya çıkmasına katkı sağlamış; internet sanatı, dijital sanat, video sanatı ve interaktif sanat gibi yeni alanların gelişimini desteklemiştir. Bu bağlamda sanat, yalnızca estetik bir üretim alanı olmanın ötesine geçerek, yenilikçi ve özgün ürünlerin ortaya konulmasında önemli bir rol üstlenmektedir. Günümüz rekabet ortamında farklı ve dikkat çekici ürünlerin geliştirilmesi gerekliliği göz önünde bulundurulduğunda, STEAM eğitiminin bireylerin yaratıcı düşünme ve üretme becerilerini destekleyen önemli bir yaklaşım sunduğu ifade edilebilir (Erdoğan ve Özalp, 2020).

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, eğitimde bütüncül, beceri temelli ve değer odaklı bir yaklaşımı esas alarak öğrencilerin yalnızca akademik başarılarını değil; aynı zamanda yaratıcı, eleştirel ve çok yönlü düşünme becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024). Bu model, disiplinlerarası öğrenme ortamlarının oluşturulmasını teşvik etmekte ve farklı bilgi alanlarının etkileşim içinde ele alınmasını önemli bir gereklilik olarak ortaya koymaktadır. Özellikle sanat ve matematik gibi farklı disiplinlerin bir araya getirilmesi, öğrencilerin hem estetik duyarlılıklarını hem de analitik düşünme becerilerini geliştirmelerine katkı sağlamaktadır. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitim süreçlerinde Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin öngördüğü disiplinlerarası ve uygulama temelli öğrenme deneyimlerini kazanmaları, modelin sınıf içi ve sınıf dışı uygulamalara etkili bir şekilde yansıtılması açısından kritik bir önem taşımaktadır.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, görsel sanatlar, matematik ve okul öncesi öğretmen adaylarının disiplinlerarası iş birliği kapsamında gerçekleştirdikleri uygulamaların eğitimsel katkılarını incelemektir. Bu doğrultuda, öğretmen adaylarının farklı yaş gruplarına (okul öncesi, ilkokul ve ortaokul) yönelik tasarladıkları ve uyguladıkları etkinlikler aracılığıyla; disiplinlerarası öğretim süreçlerine ilişkin deneyimleri, iş birliği becerileri ve mesleki farkındalıkları ortaya konulması hedeflenmektedir. Ayrıca matematiksel kavramların görsel sanatlar aracılığıyla somutlaştırılması ve sanat temelli etkinliklerin erken çocukluk ve ilkokul düzeyindeki öğrenme süreçlerine katkısının belirlenmesi amaçlanmaktadır.

1.2. Araştırmanın Önemi

Günümüz eğitim anlayışında disiplinlerarası yaklaşımlar, öğrencilerin bilgiyi bütüncül bir şekilde yapılandırmalarını destekleyen önemli bir pedagojik çerçeve sunmaktadır. Bu bağlamda öğretmen adaylarının henüz hizmet öncesi eğitim sürecinde disiplinlerarası deneyimler kazanmaları, mesleki yeterliklerinin geliştirilmesi açısından kritik bir öneme sahiptir. Bu araştırma, farklı öğretmenlik alanlarından adayların ortak etkinlikler üretme ve uygulama süreçlerine odaklanarak, öğretmen yetiştirme programlarında iş birliğine dayalı öğrenme ortamlarının gerekliliğine dikkat çekmektedir.

Ayrıca çalışma, matematik gibi çoğu zaman soyut olarak algılanan bir disiplinin görsel sanatlar yoluyla somutlaştırılmasına ve okul öncesi ile ilkokul düzeyinde sanat temelli öğrenme deneyimlerinin zenginleştirilmesine katkı sunmaktadır. Gerçek okul ortamlarında gerçekleştirilen uygulamalar aracılığıyla elde edilen bulguların, hem öğretmen yetiştirme programlarının geliştirilmesine hem de disiplinlerarası öğretim uygulamalarına yönelik literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

Bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması deseni ile yürütülmüştür. Durum çalışması, belirli bir olgu ya da sürecin kendi bağlamı içinde derinlemesine incelenmesine olanak tanıyan bir araştırma yaklaşımıdır (Yin, 2018). Bu çalışmada, görsel sanatlar, matematik ve okul öncesi öğretmen adaylarının disiplinlerarası iş birliği kapsamında gerçekleştirdikleri etkinlikler bir "durum" olarak ele alınmıştır.

Çalışma grubunu, farklı öğretmenlik programlarında öğrenim gören toplam 25 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veri toplama sürecinde gözlem notları, katılımcı yansımaları ve etkinlik ürünleri kullanılmıştır. Elde edilen veriler, nitel veri analiz tekniklerinden betimsel analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Betimsel analiz, verilerin önceden belirlenen temalar çerçevesinde düzenlenerek yorumlanmasını sağlayan bir yaklaşımdır (Miles, Huberman, & Saldaña, 2014).

3. BULGULAR

3.1. Disiplinlerarası Öğrenme ve İş Birliği

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının disiplinlerarası iş birliği sürecine ilişkin olumlu deneyimler geliştirdiklerini göstermektedir. Katılımcı görüşleri incelendiğinde, farklı alanlardan gelen öğretmen adaylarının birlikte çalışmasının, kendi alanlarına yönelik bakış açılarını yeniden yapılandırmalarına katkı sağladığı anlaşılmaktadır. Nitekim ÖA .2; "Farklı branşlardan arkadaşlarla çalışmak, kendi alanımı yeniden düşünmemi sağladı. Matematiğin sanatla bu kadar iç içe olabileceğini uygulama sırasında daha iyi fark ettim." ifadesiyle bu durumu vurgulamaktadır.

Benzer şekilde, disiplinlerarası etkinliklerin yalnızca bireysel alan bilgisiyle sınırlı kalmayıp ortak üretim süreçlerini ön plana çıkardığı görülmektedir. ÖA.4; "Bu süreçte yalnızca kendi alanımıza odaklanmak yerine ortak bir ürün ortaya koymanın ne kadar değerli olduğunu deneyimledik." şeklindeki ifadesi, iş birliğine dayalı öğrenmenin önemini ortaya koymaktadır. Ayrıca katılımcılar, bu tür uygulamaların öğretmenlik mesleğine yönelik daha bütüncül bir anlayış geliştirmelerine katkı sağladığını belirtmişlerdir.

Elde edilen görsel veriler de (etkinlik sürecine ait fotoğraflar ve ortak ürünler) katılımcı görüşlerini destekler niteliktedir. Görseller incelendiğinde, öğretmen adaylarının ortak planlama, uygulama ve ürün ortaya koyma süreçlerinde aktif olarak yer aldıkları ve iş birliğine dayalı bir çalışma ortamı oluşturdukları gözlemlenmiştir. Bu durum, disiplinlerarası etkinliklerin yalnızca kuramsal düzeyde değil, uygulama sürecinde de etkili bir şekilde hayata geçirildiğini göstermektedir.

Sonuç olarak, disiplinlerarası iş birliği süreçlerinin öğretmen adaylarının hem mesleki farkındalıklarını artırdığı hem de farklı alanlar arasında anlamlı bağlantılar kurmalarına olanak tanıdığı belirlenmiştir.



Görsel 1. İşbirliğine ilişkin çalışma ortamı görüntüsü

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4



Görsel 2. İşbirliğine ilişkin çalışma ortamı görüntüsü

3.2. Matematik ve Sanat Entegrasyonu ile Uygulama Süreci

Araştırma bulguları, matematik ve görsel sanatlar entegrasyonunun öğretmen adayları tarafından öğrenmeyi destekleyici ve anlamlı bir yaklaşım olarak değerlendirildiğini göstermektedir. Katılımcı görüşleri incelendiğinde, matematiksel kavramların görsel sanatlar aracılığıyla ifade edilmesinin, soyut bilgilerin somutlaştırılmasına önemli katkı sağladığı anlaşılmaktadır. Nitekim ÖA 7; "Sayıları ve harfleri görsel kompozisyonlara dönüştürmek, matematiğin soyut yapısını somut hale getirdi." ifadesiyle bu durumu vurgulamaktadır.

Öğretmen adaylarının iş birliğiyle gerçekleştirilen matematik temalı duvar resimlerinde sayılar, şekiller ve matematiksel öğelerin estetik bir bütünlük içinde sunulduğu ve öğrenme ortamını zenginleştirdiği görülmektedir (bkz. Görsel 3).

Katılımcılardan ÖA 8; "Öğrencilerin sayılarla resim yaparken hem eğlendiklerini hem de öğrendiklerini gözlemlemek oldukça etkileyiciydi." ve ÖA 25"Matematiksel kavramların sanat aracılığıyla ifade edilmesi, öğrenmeyi daha kalıcı hale getiriyor." şeklindeki ifadeleri, bu tür etkinliklerin hem bilişsel hem de duyuşsal boyutta öğrenmeyi desteklediğini ortaya koymaktadır.

Öte yandan, uygulama sürecine ilişkin bulgular, disiplinlerarası etkinliklerin öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerine önemli katkılar sağladığını göstermektedir. ÖA 20; "Duvar resmi sürecinde birlikte üretmek hem motive ediciydi hem de sorumluluk duygumuzu artırdı." ifadesi, iş birliğine dayalı üretim süreçlerinin öğretmen adayları üzerindeki olumlu etkisini ortaya koymaktadır. Benzer şekilde, ÖA 12'nin;"İlkokul öğrencileriyle yapılan etkinliklerde onların sürece aktif katılım göstermesi, uygulamanın başarısını artırdı." görüşü, öğrenci katılımının öğrenme sürecindeki belirleyici rolünü vurgulamaktadır.

Ayrıca katılımcılar, gerçek okul ortamında gerçekleştirilen uygulamaların teorik bilgilerin sınırlarını görmelerine katkı sağladığını ifade etmişlerdir. ÖA 19'un; "Gerçek bir okul ortamında uygulama yapmak, teorik bilgilerin ne kadar sınırlı kalabildiğini gösterdi."

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

şeklindeki görüşü, uygulama temelli öğrenmenin öğretmen yetiştirme sürecindeki önemini ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, katılımcı görüşleri ve görsel veriler birlikte değerlendirildiğinde, matematik ve görsel sanatlar entegrasyonuna dayalı disiplinlerarası etkinliklerin; öğrenmeyi somutlaştıran, öğrenci katılımını artıran ve öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerini destekleyen etkili bir öğretim yaklaşımı olduğu belirlenmiştir.



Görsel 3. Duvar resmi çalışmalarında sanat ve matematik entagrasyonu

3.3. Öğrenci Katılımı, Etkileşim ve Mesleki Gelişim

Araştırma bulguları, disiplinlerarası etkinliklerin öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını ve etkileşimini önemli ölçüde artırdığını göstermektedir. Katılımcı görüşleri incelendiğinde, sanat ve matematiğin bir araya getirildiği uygulamaların öğrencilerde öğrenmeye yönelik istek ve motivasyonu güçlendirdiği anlaşılmaktadır. Nitekim ÖA 22;"Öğrencilerin sayılarla resim oluştururken sürece istekle katıldıklarını görmek bizi de motive etti." ifadesiyle öğrenci katılımının öğretmen adayları üzerindeki olumlu etkisini vurgulamaktadır.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Benzer şekilde, etkinliklerin öğrencilerde merak duygusunu tetiklediği ve öğrenme sürecini daha sorgulayıcı bir yapıya dönüştürdüğü gözlemlenmiştir. ÖA 8; "Etkinlikler sırasında öğrencilerin merak duygusunun arttığını ve daha fazla soru sorduklarını gözlemledim." şeklindeki ifadesi, disiplinlerarası uygulamaların öğrenme sürecinde etkileşimi artıran bir rol üstlendiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca ÖA 11'in; "Öğrenciler için öğrenmenin oyun ve sanatla birleşmesi çok daha etkiliydi." görüşü, oyun ve sanat temelli öğrenme ortamlarının öğrencilerin öğrenmeye katılımını desteklediğini göstermektedir.

Öte yandan, bu süreç yalnızca öğrenciler üzerinde değil, öğretmen adaylarının mesleki gelişimleri üzerinde de önemli etkiler yaratmıştır. Katılımcılar, uygulama sürecinin öğretmenlik mesleğine ilişkin farkındalıklarını artırdığını ve mesleki becerilerini geliştirdiğini ifade etmişlerdir. ÖA 16; "Bu uygulama sayesinde öğretmenlik mesleğinde yaratıcılığın ne kadar önemli olduğunu fark ettim." ifadesiyle, yaratıcı öğretim yaklaşımlarının önemine dikkat çekmektedir. Benzer şekilde ÖA 13; "Sınıf yönetimi, iletişim ve planlama konularında kendimi geliştirdiğimi düşünüyorum." ve ÖA 14; "Farklı yaş gruplarıyla çalışmak, öğretim yöntemlerimi çeşitlendirmem gerektiğini gösterdi." şeklindeki görüşler, öğretmen adaylarının pedagojik yeterliklerinin uygulama süreciyle birlikte geliştiğini ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, disiplinlerarası etkinliklerin hem öğrenci katılımını ve etkileşimini artırdığı hem de öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerini desteklediği; öğrenme sürecini çok boyutlu ve etkileşimli bir yapıya dönüştürdüğü belirlenmiştir. Uygulama sürecine ait görsel veriler de bu bulguları destekler niteliktedir. Harf ve sayılardan yola çıkılarak oluşturulan resim çalışmalarında matematiksel sembollerin yaratıcı kompozisyonlara dönüştürüldüğü; öğrencilerin bu süreçte aktif olarak yer aldıkları gözlemlenmiştir (bkz. Görsel 6 ve 7).



ISBN NR. : 978-625-8795-13-4



Görsel 4. Öğrenci katılımına ilişkin görseller





Görsel 5. Öğrenci katılımına ilişkin görseller



Görsel 6. Sayılarla sanatsal üretim örnekleri

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4



Görsel 7. Sayılarla sanatsal üretim örnekleri

3.4. Okul Öncesi Eğitimde Sanat Temelli Disiplinlerarası Uygulamaların Etkililiği

Araştırma bulguları, okul öncesi düzeyde gerçekleştirilen sanat temelli ve disiplinlerarası etkinliklerin çocukların öğrenme süreçlerine aktif katılımını artırdığını ve öğrenmeyi çok yönlü olarak desteklediğini göstermektedir. Katılımcı görüşleri incelendiğinde, özellikle ebru ve renk temelli etkinliklerin çocukların dikkatini çektiği ve öğrenme sürecini daha ilgi çekici hâle getirdiği anlaşılmaktadır. Nitekim ÖA 15; "Ebru etkinliği çocukların dikkatini çekti ve renkleri keşfetmelerine olanak sağladı." ifadesiyle bu durumu vurgulamaktadır.

Benzer şekilde, ana ve ara renklerin öğretiminde sanat temelli uygulamaların geleneksel yöntemlere göre daha etkili olduğu belirtilmiştir. "Ana ve ara renklerin öğretimi, klasik yöntemlere göre çok daha etkili oldu." şeklindeki ÖA 21'ün görüşü, deneyim temelli öğrenmenin erken çocukluk eğitimindeki önemine işaret etmektedir. Ayrıca ÖA 6'nın "Çocukların dokunsal ve görsel deneyimlerle öğrenmesi onların sürece daha fazla dahil olmasını sağladı." ifadesi, çok duyulu öğrenme ortamlarının çocukların katılımını artırdığını ortaya koymaktadır.

Uygulama sürecine ilişkin bulgular, öğretmen adaylarının iki yıl üst üste (2024–2025) okul öncesi öğrencilerine yönelik düzenledikleri sanat ve matematik temelli şenliklerin, disiplinlerarası öğrenme açısından önemli katkılar sunduğunu göstermektedir. Şenlik kapsamında gerçekleştirilen sanatsal ve matematiksel oyun etkinliklerinde çocukların hem eğlenerek öğrendikleri hem de farklı disiplinlere ait kavramlarla etkileşime girdikleri gözlemlenmiştir. Etkinliklere ait görseller incelendiğinde, çocukların aktif katılım gösterdikleri, iş birliği içinde hareket ettikleri ve öğrenme sürecine yüksek düzeyde ilgi duydukları görülmektedir (bkz. Görsel 8 ve 9).

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Katılımcılar, bu şenlik sürecinin disiplinlerarası öğrenmeye katkısını özellikle vurgulamışlardır. Örneğin bir ÖA 17; "Sanat ve matematiği bir araya getirdiğimizde çocukların öğrenmeye daha açık olduklarını gördük." ifadesini kullanırken, bir diğer ÖA 23; "Farklı alanların birleşmesi hem bizim hem de çocuklar için daha zengin bir öğrenme ortamı oluşturdu." şeklinde görüş bildirmiştir. Bu ifadeler, disiplinlerarası etkinliklerin hem öğretmen adayları hem de öğrenciler açısından öğrenme süreçlerini zenginleştirdiğini ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, okul öncesi düzeyde gerçekleştirilen renk, ebru ve disiplinlerarası şenlik etkinliklerinin; çocukların öğrenmeye aktif katılımını destekleyen, çok duyulu deneyimler sunan ve farklı disiplinler arasında anlamlı bağlantılar kurulmasına olanak tanıyan etkili bir öğretim yaklaşımı olduğu belirlenmiştir.



Görsel 8. Okul öncesi şenlik uygulamalarında sanatsal etkinlikler



Görsel 9. Okul öncesi şenlik uygulamalarında sanatsal etkinlikler

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmada elde edilen bulgular, görsel sanatlar, matematik ve okul öncesi eğitim alanlarının disiplinlerarası bir yaklaşımla bütünleştirilmesinin öğrenme süreçlerine çok boyutlu katkılar sağladığını ortaya koymaktadır. Üç disiplinin bir arada ele alındığı uygulamalarda, matematiğin soyut yapısının sanat aracılığıyla somutlaştırıldığı; sanatın estetik ve yaratıcı boyutunun ise okul öncesi eğitimin gelişimsel yapısıyla bütünleşerek daha anlamlı öğrenme

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

ortamları oluşturduğu görülmektedir. Bu süreçte öğrencilerin aktif katılımının arttığı, öğrenmenin daha kalıcı hâle geldiği ve farklı disiplinler arasında anlamlı ilişkiler kurulduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda öğretmen adaylarının iş birliği, yaratıcılık ve mesleki farkındalık düzeylerinde önemli gelişmeler gözlemlenmiştir. Bu doğrultuda, disiplinlerarası sanat temelli uygulamaların hem öğrenci öğrenmesini hem de öğretmen yetiştirme süreçlerini destekleyen etkili bir yaklaşım sunduğu söylenebilir.

Bu araştırmadan elde edilen bulgular, okul öncesi eğitim ile görsel sanatlar eğitiminin disiplinlerarası bir yaklaşımla bütünleştirilmesinin, hem öğretim süreçlerinin niteliğini artırdığını hem de öğrenme deneyimlerini zenginleştirdiğini göstermektedir. Özellikle sanat temelli uygulamaların erken çocukluk döneminde bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimi desteklediği; çocukların öğrenme süreçlerine aktif katılımını artırdığı ve yaratıcı ifade becerilerini güçlendirdiği belirlenmiştir (Artut, 2004; Wright, 2012). Bu bağlamda, okul öncesi öğretmenliği ile görsel sanatlar eğitimi alanlarının birbirini tamamlayan yapılar sunduğu görülmektedir.

Elde edilen sonuçlar, bu iki alanın yalnızca içerik düzeyinde değil, aynı zamanda pedagojik ve uygulama boyutunda da bütünleştirilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk gelişimi, sınıf yönetimi ve pedagojik yaklaşımlar konusundaki uzmanlıkları ile görsel sanatlar öğretmen adaylarının estetik, yaratıcılık ve sanatsal ifade alanındaki bilgi ve becerilerinin bir araya getirilmesi, daha nitelikli öğrenme ortamlarının oluşturulmasına katkı sağlamaktadır. Nitekim erken çocukluk eğitiminde sanatın bir öğrenme aracı olarak kullanılması, disiplinlerarası öğretim yaklaşımlarının etkili bir örneğini oluşturmaktadır (Isenberg ve Jalongo, 2010).

Sonuç olarak, okul öncesi ve görsel sanatlar alanlarının uzmanlık temelli iş birliği içinde harmanlanmasının, hem öğretmen yetiştirme süreçlerinde hem de sınıf içi uygulamalarda daha etkili ve sürdürülebilir öğrenme deneyimleri sunacağı değerlendirilmektedir. Bu doğrultuda, eğitim fakültelerinde bu iki alanın ortak uygulamalarına daha fazla yer verilmesi ve disiplinlerarası öğretim modellerinin yaygınlaştırılması önemli görülmektedir.

Bu araştırmadan elde edilen bulgular, matematik ve görsel sanatlar disiplinlerinin bütünleştirilmesinin, öğrenme süreçlerini daha anlamlı, somut ve etkileşimli hâle getirdiğini göstermektedir. Özellikle matematiksel kavramların görsel sanatlar aracılığıyla ifade edilmesi, öğrencilerin soyut düşünme süreçlerini destekleyerek kavramların daha kolay anlaşılmasına katkı sağlamaktadır. Sanat temelli uygulamaların matematik öğretiminde kullanılması, öğrencilerin derse yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilerken, öğrenmeye aktif katılımlarını da artırmaktadır (Clements ve Sarama, 2014).

Matematik ve görsel sanatlar alanlarının bir araya gelmesi, analitik düşünme ile yaratıcı düşünmenin eş zamanlı olarak gelişmesine olanak tanımaktadır. Görsel sanatlar, matematikteki örüntü, simetri, oran ve biçim gibi kavramların somutlaştırılmasına katkı sağlarken; matematik de sanatsal üretim süreçlerine yapı, düzen ve sistematik bir bakış açısı kazandırmaktadır. Bu karşılıklı etkileşim, öğrencilerin farklı bakış açıları geliştirmelerine ve disiplinler arası bağlantılar kurmalarına olanak tanımaktadır (Güneş, 2015).

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Elde edilen sonuçlar, matematik ve görsel sanatlar alanlarının yalnızca içerik düzeyinde değil, aynı zamanda pedagojik yaklaşımlar açısından da bütünleştirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Öğretmen adaylarının bu iki alanı birlikte kullanarak etkinlik tasarlama ve uygulama deneyimi kazanmaları, hem alan bilgilerini derinleştirmekte hem de yaratıcı öğretim stratejileri geliştirmelerine katkı sağlamaktadır. Bu doğrultuda, eğitim fakültelerinde matematik ve görsel sanatlar disiplinlerini bir araya getiren uygulamalara daha fazla yer verilmesi ve disiplinlerarası öğretim modellerinin yaygınlaştırılması önerilmektedir.

Bu araştırmadan elde edilen bulgular, matematik ve görsel sanatlar başta olmak üzere farklı disiplinler arasında kurulan iş birliğinin, STEAM yaklaşımının temel ilkeleriyle örtüşen bütüncül öğrenme ortamları oluşturduğunu göstermektedir. STEAM eğitimi, bilim, teknoloji, mühendislik, sanat ve matematik alanlarının entegrasyonunu esas alarak öğrencilerin problem çözme, yaratıcılık ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir (Land, 2013). Bu bağlamda, araştırma kapsamında gerçekleştirilen disiplinlerarası etkinliklerin, öğrencilerin hem analitik hem de yaratıcı düşünme süreçlerini desteklediği ve öğrenmeye aktif katılımlarını artırdığı belirlenmiştir.

Özellikle matematiksel kavramların görsel sanatlar aracılığıyla somutlaştırılması ve sanat temelli uygulamaların öğrenme sürecine dâhil edilmesi, STEAM yaklaşımının öngördüğü çok yönlü öğrenme deneyimlerinin oluşmasına katkı sağlamaktadır. Bu durum, öğrencilerin farklı disiplinler arasında bağlantı kurabilmelerine ve bilgiyi günlük yaşamla ilişkilendirebilmelerine olanak tanımaktadır (Henriksen, 2014). Ayrıca öğretmen adaylarının disiplinlerarası iş birliği içinde etkinlik tasarlama ve uygulama deneyimi kazanmaları, STEAM temelli öğretim süreçlerinin sınıf ortamına aktarılabilirliğini güçlendirmektedir. Sonuç olarak, eğitim fakültelerinde gerçekleştirilen bu tür disiplinlerarası uygulamaların, STEAM eğitim anlayışının yaygınlaştırılması açısından önemli bir potansiyel taşıdığı görülmektedir. Öğretmen yetiştirme programlarında farklı alanların uzmanlıklarının harmanlanmasına dayalı iş birliği ortamlarının artırılması, hem öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerini geliştirecek hem de yenilikçi ve bütüncül öğretim yaklaşımlarının eğitim sistemine entegrasyonunu destekleyecektir.

Araştırma bulgularıyla paralel olarak, okul öncesi öğretmen adaylarının sanat etkinliklerini planlama ve uygulama yeterliklerinin geliştirilmesi için çok yönlü desteklerin gerekli olduğu ifade edilmektedir. Bu doğrultuda, üniversite ve okul iş birliğinin güçlendirilmesi, öğretmen adaylarının gerçek uygulama ortamlarında deneyim kazanmalarının sağlanması açısından önemli görülmektedir. Ayrıca lisans programlarında sanat eğitimi derslerinin artırılması ve öğretmen adaylarının sanatsal faaliyetlere katılımlarının teşvik edilmesi, onların sanata ve yaratıcılığa yönelik bakış açılarını geliştirmektedir. Bununla birlikte, sanat etkinliklerinin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için okullarda yeterli materyal ve uygun fiziksel ortamların sağlanması gerektiği vurgulanmaktadır. Sanat etkinliklerinin gösterişten uzak, yaratıcılığı destekleyen ve diğer öğrenme alanlarıyla bütünleştirilmiş biçimde sunulmasının öğrenme süreçlerine olumlu katkı sağladığı ifade edilmektedir. Ayrıca araştırmacıların, öğretmen adaylarına yönelik sanat eğitimi programları geliştirerek bu programların sanatsal farkındalık ve beceriler üzerindeki etkisini incelemelerinin literatüre katkı sağlayacağı belirtilmektedir. Bu sonuçlar, mevcut araştırmada elde edilen disiplinlerarası ve sanat temelli uygulamaların öğretmen adaylarının mesleki gelişimini desteklediğine yönelik bulgularla örtüşmekte ve sanat

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

eğitiminin öğretmen yetiştirme süreçlerindeki önemini bir kez daha ortaya koymaktadır (Aydoğdu ve Ayanoğlu, 2020).

Araştırma bulgularıyla paralel olarak, okul öncesi öğretmen adaylarının sanat etkinliklerini planlama ve uygulama yeterliklerinin geliştirilmesi için çok yönlü desteklerin gerekli olduğu ifade edilmektedir. Bu doğrultuda, üniversite ve okul iş birliğinin güçlendirilmesi, öğretmen adaylarının gerçek uygulama ortamlarında deneyim kazanmalarının sağlanması açısından önemli görülmektedir. Ayrıca lisans programlarında sanat eğitimi derslerinin artırılması ve öğretmen adaylarının sanatsal faaliyetlere katılımlarının teşvik edilmesi, onların sanata ve yaratıcılığa yönelik bakış açılarını geliştirmektedir. Bununla birlikte, sanat etkinliklerinin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için okullarda yeterli materyal ve uygun fiziksel ortamların sağlanması gerektiği vurgulanmaktadır. Sanat etkinliklerinin gösterişten uzak, yaratıcılığı destekleyen ve diğer öğrenme alanlarıyla bütünleştirilmiş biçimde sunulmasının öğrenme süreçlerine olumlu katkı sağladığı ifade edilmektedir. Ayrıca araştırmacıların, öğretmen adaylarına yönelik sanat eğitimi programları geliştirerek bu programların sanatsal farkındalık ve beceriler üzerindeki etkisini incelemelerinin literatüre katkı sağlayacağı belirtilmektedir (Yapalı, 2024).

Bu sonuçlar, mevcut araştırmada elde edilen disiplinlerarası ve sanat temelli uygulamaların öğretmen adaylarının mesleki gelişimini desteklediğine yönelik bulgularla örtüşmekte ve sanat eğitiminin öğretmen yetiştirme süreçlerindeki önemini bir kez daha ortaya koymaktadır.

Araştırma bulgularına paralel olarak, öğretmen adaylarının matematik ve sanata ilişkin algılarını açıklarken sıklıkla hayat ve aktivite temaları çerçevesinde metaforlar kullandıkları görülmektedir. Hayat teması altında öğretmen adaylarının matematiği ve sanatı; hayatı anlama, düzeni kavrama ve günlük yaşamı anlamlandırma süreçleriyle ilişkilendirdikleri, bu bağlamda en çok “hayatı anlama” metaforunu tercih ettikleri ifade edilmektedir. Bu durum, öğretmen adaylarının matematik ve sanatı, yaşamın düzenini açıklayan ve anlamlandıran birbirini tamamlayıcı yapılar olarak algıladıklarını göstermektedir. Öte yandan aktivite teması kapsamında kullanılan metaforlar incelendiğinde, öğretmen adaylarının bu iki disiplini eğlence, oyun ve etkileşim temelli bir süreç olarak değerlendirdikleri; özellikle “eğlence” metaforunun öne çıktığı görülmektedir. Bu bulgular, matematik ve sanatın yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda duyuşsal boyutta da öğrenmeyi destekleyen, keyifli ve katılıma açık bir öğrenme alanı sunduğunu ortaya koymaktadır (Kükey ve Tutak, 2019).

5. ÖNERİLER

İlkokul ve okul öncesi öğretim programları, matematik ve görsel sanatlar entegrasyonunu destekleyecek şekilde uygulama temelli etkinliklerle zenginleştirilmeli ve öğretmenlere bu doğrultuda rehber materyaller sunulabilir. Okullarda disiplinlerarası etkinliklerin uygulanabilmesi için esnek ders planları ve ortak ders saatleri oluşturulabilir.

MEB ve üniversiteler arasında iş birliği güçlendirilerek, öğretmen adaylarının okullarda STEAM temelli uygulamalar gerçekleştirebileceği yapılandırılmış staj ve proje süreçleri

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

geliştirilebilir. Ayrıca, öğretmen adaylarının gönüllülük ve topluma hizmet kapsamında araştırmanın öngördüğü beceri ve değerleri gerçek sınıf ortamlarında uygulayabilecekleri staj ve proje süreçleri yapılandırılabilir.

Okullarda öğrenmenin sınıf dışına taşmasını destekleyen yaklaşım doğrultusunda, okullarda sanat ve matematik entegrasyonunu destekleyecek fiziksel öğrenme ortamları (ör. matematik koridorları, sanat atölyeleri) yaygınlaştırılabilir.

Disiplinlerarası etkinliklerin sürdürülebilirliği için öğretmenlere yönelik teşvik mekanizmaları (proje destekleri, ödüller, iyi örnek paylaşım platformları) oluşturulabilir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin öngördüğü bütüncül eğitim anlayışı ve beceri temelli yaklaşım doğrultusunda, öğretmen yetiştirme ve hizmet içi eğitim programlarına disiplinlerarası ve STEAM temelli uygulamalar sistematik olarak entegre edilebilir. Öğrencilerin yaratıcılık, problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeyi hedefleyen disiplinlerarası etkinlikler, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin öğrenme çıktılarıyla uyumlu şekilde ders planlarına dâhil edilebilir.

Araştırmada vurgulanan yetkinlik temelli öğrenme, estetik duyarlılık ve değerler eğitimi çerçevesinde, matematik ve görsel sanatlar entegrasyonunu içeren uygulamalar öğretim programlarında daha görünür hâle getirilebilir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemek amacıyla, disiplinlerarası iyi uygulama örneklerinin paylaşılacağı ulusal dijital platformlar ve öğretmen öğrenme toplulukları oluşturulabilir var olan ortamların görünürlüğü arttırılabilir.

.

KAYNAKÇA

Artut, K. (2004). *Sanat eğitimi kuramları ve yöntemleri*. Anı Yayıncılık.

Aydoğdu, F., & Ayanoğlu, M. (2020). Okul öncesi öğretmen adaylarının sanat etkinlikleri konusundaki görüşlerinin öğretmenlik uygulaması kapsamında incelenmesi. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 40(2), 699-726.

Başbuğ, Z. (2020). Temel sanat eğitimi dersinin disiplinlerarası gerekliliği üzerine bir değerlendirme. Turkish Studies-Social, 15(3), 995-1004.

Bayçu, S., & Türkdoğan, T. (2023). İki Dünya: Sanat ve Matematik. İnsanat Sanat Tasarım ve Mimarlık Araştırmaları Dergisi, 3(1), 38-57.

Beane, J. A. (1997). Curriculum integration: Designing the core of democratic education. Teachers College Press.

Clements, D. H., & Sarama, J. (2014). *Learning and teaching early math: The learning trajectories approach* (2nd ed.). Routledge.

Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya.* Pegem Akademi.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Drake, S. M., & Burns, R. C. (2004). *Meeting standards through integrated curriculum*. ASCD.

Erdoğan, S. (2020). Steam ve sanat eğitimi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (44), 303-316.

Gamwell, L. (2016). *Mathematics and art: A cultural history*. Princeton University Press.

Güneş, F. (2018). Öğretmen yetiştirmede beceri yaklaşımı. The Journal of Limitless Education and Research, 3(2), 1-16.

Henriksen, D. (2013). Full STEAM ahead: Creativity in excellent STEM teaching practices. The Transdisciplinary STEAM+ Journal, 1(2), 15.

Isenberg, J. P., & Jalongo, M. R. (2006). *Creative thinking and arts-based learning: Preschool through fourth grade*. London: Pearson Merrill/Prentice Hall.

İbas, S. A., & Sönmez, M. T. (2024). Ortaokul Matematik Ders Kitaplarındaki Matematik ve Sanat İlişkilendirmesinin İncelenmesi. Journal of Computer and Education Research, 12(24), 689-717.

Kükey, E., Kükey, H., & Tutak, T. (2019). Matematik öğretmen adaylarının, matematik etkinliklerindeki sanata yönelik metaforik algıları. Journal of Computer and Education Research, 7(13), 90-108.

Land, M. H. (2013). Full STEAM ahead: The benefits of integrating the arts into STEM. Procedia computer science, 20, 547-552.

Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). Sage.

Millî Eğitim Bakanlığı (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*. MEB Yayınları.

Saban, A. (2013). *Öğrenme öğretme süreci: Yeni teori ve yaklaşımlar*. Nobel Yayıncılık.

San, İ. (2021). *Çocuk ve sanat*. Yeni İnsan Yayınevi.

Wright, S. (2012). *Children, meaning-making and the arts* (2nd ed.). Pearson.

Yakman, G. (2008). STEAM education: An overview of creating a model of integrative education. PATT Conference Proceedings, 335–358.

Yapalı, Y. (2024). Okul Öncesi Öğretmenlerin Sanat Eğitimine Yönelik Tutumları ile İnovatif Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Trakya Eğitim Dergisi, 14(2), 1018-1031.

Yıldırım, A. (1996). Disiplinlerarası öğretim kavramı ve programlar açısından doğurduğu sonuçlar. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12(12).

Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). Sage.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

BİRLEŞTİRİLMİŞ SINIFLARDA ÖĞRETİM İLE İLGİLİ YAPILAN ÇALIŞMALARIN İNCELENMESİ: BİBLİYOMETRİK BİR ANALİZ

Ahmet Melik Erkan
Sivas Milli Eğitim Müdürlüğü
ahmetmelikerkan@gmail.com - ORCID ID: 0009-0007-5099-9878
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Akif Bircan
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi,
mehmetakifbircan@cumhuriyet.edu.tr - ORCID ID: 0000-0003-2442-0600

ÖZET

Bu araştırmada birleştirilmiş sınıflarda öğretim ile ilgili yapılan araştırmaların bibliyometrik analiz yöntemi kullanılarak incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma verileri web of science veri tabanından ("multigrade teaching" OR "multigrade classroom*" OR "multigrade school*" OR "multi-grade teaching" OR "multi-grade classroom*" OR "multi-grade school*") anahtar kelime seti kullanılarak elde edilmiştir. Elde edilen veri seti, "eğitim araştırmaları" kategorisi ve "makale" yayın türü filtreleri uygulanarak rafine edilmiştir. Araştırma verileri wos analiz özellikleri ve Vosviewer programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda 159 makaleye ulaşılmıştır. Araştırmalarda en çok kullanılan anahtar kelimeler; rural education, multigrade, rural school, multigrade teaching ve teacher training'dir. Birleştirilmiş sınıflarda öğretim ile ilgili en fazla makalenin üretildiği ülkelerin İspanya (23 makale), Brezilya (16 makale), Güney Afrika (15 makale), İngiltere (14 makale) ve Amerika (14 makale) olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Birleştirilmiş sınıflarda öğretim ile ilgili en fazla makale üreten yazarların ise; Boix, R. (5 makale), Pridmore, P. (3 makale), Little, A. (2 makale), Ansu, Y. (3 makale), Maxwell, T. W. (2 makale) olduğu tespit edilmiştir. En fazla atıf alan yazarların ise; Little A. (83 atıf), Hargreaves, E. (59 atıf), HAscher, T. (45 atıf), Eeva, K. (45 atıf) ve Pridmore, P. (15 atıf) olduğu tespit edilmiştir. En fazla makale; International Journal of Educational Research (14 makale), International Journal of Educational Development (13 makale), Brazilian Journal of Rural Education (13 makale) ve International Journal of Inclusive Education (5 makale) dir.

Anahtar kelimeler: birleştirilmiş sınıf, öğretim, bibliyometrik analiz

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

TR DİZİN'DE TARANAN KÜRESEL ISINMA KONULU COĞRAFİ ARAŞTIRMALARIN BİBLİYOMETRİK ANALİZİ

Dr. Öğr. Üyesi Fatih KARTAL
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi/Eğitim Fakültesi
fatihkartal.58@hotmail.com – 0000-0001-9266-5007

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, TR Dizin'de taranan küresel ısınma konulu coğrafi araştırmaların bibliyometrik özelliklerini inceleyerek Türkiye'deki akademik üretimin genel yapısını ortaya koymaktır. Çalışma, bibliyometrik analiz yöntemi temelinde yürütülmüş olup veri kaynağı olarak TR Dizin veri tabanı kullanılmıştır. Araştırma kapsamında "küresel ısınma" ve "iklim değişikliği" anahtar kelimeleri ile yapılan taramalar sonucunda, 2005–2025 yılları arasında yayımlanan ve coğrafya alanı ile ilişkili makaleler değerlendirilmiştir. Veri seti oluşturulurken yalnızca Türkçe makaleler dikkate alınmış, yinelenen kayıtlar ve kapsam dışı çalışmalar analizden çıkarılmıştır. Elde edilen veriler yayın sayıları, yazar profilleri, kurum dağılımları, anahtar kelime eğilimleri, atıf yapıları ve iş birliği ağları açısından incelenmiştir. Bulgular, küresel ısınma ve iklim değişikliği konularında toplam 1.240 yayının bulunduğunu, bunların 286'sının coğrafya alanına ait olduğunu göstermektedir. Coğrafya alanındaki yayınların toplam içindeki payı yaklaşık %23,1'dir. Yıllara göre dağılım incelendiğinde, özellikle 2015 sonrası dönemde yayın sayılarında belirgin bir artış yaşandığı görülmektedir. Bu artışın, Paris İklim Anlaşması sonrası artan küresel farkındalık, akademik teşvik sistemlerinin gelişmesi ve lisansüstü çalışmaların yaygınlaşması ile ilişkili olduğu değerlendirilmektedir. Ayrıca son yıllarda araştırmaların iklim değişikliğine uyum, kırılganlık ve sürdürülebilirlik temalarına yoğunlaştığı belirlenmiştir. Sonuç olarak çalışma, coğrafya disiplininin küresel ısınma araştırmalarında önemli bir konuma sahip olduğunu ortaya koymakta ve Türkiye'deki akademik eğilimlerin anlaşılmasına katkı sağlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Küresel Isınma, Coğrafya, Bibliyometrik Analiz

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

SİVAS İLİNDE YÜKSELTİYE BAĞLI BİTKİ KUŞAKLARININ DAĞILIŞI

Dr. Öğr. Üyesi Fatih KARTAL
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi/Eğitim Fakültesi
fatihkartal.58@hotmail.com – 0000-0001-9266-5007

ÖZET

Bu çalışmada, Sivas ilinde yükseltiye bağlı bitki kuşaklarının dağılışı incelenmiş ve bitki örtüsünün yükselti, iklim, toprak özellikleri ve insan faaliyetleriyle olan ilişkisi değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda Sivas'ta bitki örtüsünün belirgin bir dikey zonasyon gösterdiği belirlenmiştir. İl genelinde üç temel yükselti kuşağı tespit edilmiştir. 1000–1300 metre aralığında geniş alan kaplayan step (bozkır) kuşağı hâkimdir. Bu kuşakta geven (Astragalus spp.), yavşan (Artemisia spp.), kekik (Thymus spp.) ve step buğdaygilleri gibi kuraklığa dayanıklı türler yaygın olarak görülmektedir. 1300–1800 metre aralığında ise step ile orman arasında geçiş özelliği gösteren çayır ve mera formasyonları gelişmiştir. Bu sahalarda yumak otu (Festuca spp.), salkım otu (Poa spp.) ve ardıç (Juniperus spp.) gibi türler dikkat çekmektedir. 1800 metre üzerindeki yüksek kesimlerde ise sarıçam (Pinus sylvestris) başta olmak üzere iğne yapraklı ormanlar ve dağ çayırları görülmektedir. Çalışma ayrıca, insan faaliyetlerinin doğal bitki örtüsü üzerindeki etkisini de ortaya koymuştur. Tarım alanlarının genişlemesi, aşırı otlatma ve orman tahribatı doğal bitki örtüsünün önemli ölçüde değişmesine neden olmuş, birçok alanda antropojen step karakteri gelişmiştir. Sonuç olarak Sivas'ta bitki örtüsünün dağılışında yükselti temel belirleyici unsur olmakla birlikte, beşerî faaliyetlerin doğal ekosistemler üzerindeki etkisi oldukça belirgindir. Bu nedenle sürdürülebilir arazi kullanımı ve doğal bitki örtüsünün korunmasına yönelik planlamalar büyük önem taşımaktadır.

Anahtar Kelimeler : Yükselti, Bitki Kuşakları, Sivas.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN BİLİMSEL BİLGİYE YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ: BETİMSEL BİR ÇALIŞMA

AN EXAMINATION OF MIDDLE SCHOOL STUDENTS' VIEWS ON SCIENTIFIC KNOWLEDGE: A DESCRIPTIVE STUDY

Yüksek Lisans Öğrencisi SONGÜL KİMSESİZ [1], Doç. Dr. AYSEL ARSLAN [2], Yüksek Lisans Öğrencisi Merve Nur ÖZDEMİR[3]

[1] Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, songulugurlu99@gmail.com
ORCID ID: 0000-0001-5838-2361
[2] Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ayselarslan@cumhuriyet.edu.tr
ORCID ID: 0000-0002-8775-1119
[3] Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Merveozdmrs@icloud.com
ORCID ID: 0009-0008-4505-3364

ÖZET

Bireyler bilgiyi etkileşim içerisinde yapılandırır ve bilgiye yeni anlamlar yükleyerek öğrenmenin gerçekleşmesine olanak sağlar. Bu bağlamda öğrenen ile bilgi arasında bir bağın oluşması çok önemlidir. 21. yüzyıl, bilginin hızla üretildiği ve kolaylıkla erişilebildiği bir dönem olarak 'bilgi çağı' şeklinde adlandırılır. Bu dönemde yaşayan ve yaşamlarını bilgi üretimi ile bilgiye erişim üzerine şekillendiren toplumlar ise bilgi toplumu olarak ifade edilir. Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin bilimsel bilgiye yönelik görüşlerini incelemek amaçlanmaktadır. Araştırma betimsel tarama modeline göre desenlenmiştir. Araştırmanın örneklem grubunu Sivas il merkezinde 2025-2026 akademik yılı bahar yarıyılında ortaokul sınıf düzeyinde eğitimlerine devam eden ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem grubunda 278 kız, 238 erkek olmak üzere toplam 516 öğrenci yer almaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Çoban ve Ergin (2008) tarafından oluşturulan "*İlköğretim Öğrencilerinin Bilimsel Bilgiye Yönelik Görüşlerini Belirleme Ölçeği"* kullanılmıştır. Toplamda 16 madde ve Bilimsel Bilgi Kapalıdır (8 madde), Bilimsel Bilgi Gerekçelendirilir (5 madde) ve Bilimsel Bilgi Değişebilir (3 madde) olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin tamamının Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı geliştirme çalışmasında .83, bu çalışmada ise .77 olarak belirlenmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen veriler betimsel istatistik yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada elde edilen verilerin öncelikle normallik analizleri yapılmış ve elde

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

edilen sonuçlar neticesinde parametrik testler kullanılmıştır. Verilerin analizinde yüzde ve frekans analizleri, bağımsız gruplar t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi kullanılmıştır. Analizler neticesinde ortaokul öğrencilerinin bilimsel bilgiye yönelik görüşleri anne eğitim durumu, sınıf düzeyi ve ekonomik durum değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı (p<.05); cinsiyet ve baba eğitim durumu değişkenlerine göre ise anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır (p>.05).
Anahtar Kelimeler: Eğitim, Bilimsel bilgi, Ortaokul, Öğrenci

ABSTRACT

Individuals construct knowledge through interaction, enabling learning by assigning new meanings to information. In this context, establishing a bond between the learner and the information is of critical importance. The 21st century is characterized as the ‘information age,’ a period in which knowledge is rapidly produced and easily accessed. Societies that shape their lives around the production of and access to information are expressed as information societies. This research aims to examine middle school students' views on scientific knowledge. The study was designed according to the descriptive survey model. The sample group consists of middle school students continuing their education at the secondary school level in the city center of Sivas during the spring semester of the 2025-2026 academic year. The sample group includes a total of 516 students, 278 of whom are female and 238 are male. The “Scale for Determining Primary School Students' Views on Scientific Knowledge,” developed by Çoban and Ergin (2008), was used as the data collection tool. The scale consists of 16 items and three sub-dimensions: *Scientific Knowledge is Closed* (8 items), *Scientific Knowledge is Justified* (5 items), and *Scientific Knowledge is Changeable* (3 items). The Cronbach's Alpha reliability coefficient for the entire scale was determined as 0.83 in the development study and **.77** in this study. The data obtained within the scope of the research were analyzed using descriptive statistical methods. Normality analyses were first conducted on the data, and parametric tests were utilized based on the results. Percentage and frequency analyses, independent samples t-test, and one-way analysis of variance (ANOVA) were used for data analysis. As a result of the analyses, it was concluded that middle school students' views on scientific knowledge differed significantly ($p < .05$) according to the variables of maternal education level, grade level, and economic status; however, they did not differ significantly ($p > .05$) according to the variables of gender and paternal education level.
Keywords: Education, Scientific knowledge, Middle school, Student

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

1. GİRİŞ

Bilgi kavramı etimolojik olarak kökenine bakıldığında Latince *"Biçimlendirme"* anlamına gelen *"İnformatio"* kavramından gelmiştir. Gözlem, tecrübe ve düşünce süzgecinden geçirilerek elde edilen her türlü zihinsel kazanımı ve öğrenilen unsurları temsil etmektedir (Balay, 2004). Bilgi, verilerin işlenip anlamlandırılmasıyla ortaya çıkan, karar almada stratejik öneme sahip olan, verinin ham halinden arınarak gerçek ve yüksek bir değere dönüşmüş halidir (Öğüt, 2003). Bilgi, bireylerin çevreleriyle girdikleri etkileşimler sonucunda zihninde yeni anlamlar yükleyerek içselleştirdiği dinamik bir süreçtir.

Günümüz dünyasında bilginin üretilme hızı ve bu bilgiye erişim olanakları, 21. yüzyılı *"Bilgi Çağı"* olarak adlandırmamıza yol açmıştır. Yaşamlarını bilgi üretimi ve bilgiye erişim kanalları üzerine inşa eden toplumlar ise *"Bilgi Toplumu"* olarak tanımlanmaktadır (Ünal, 2008). Bilgi toplumu; iletişimin küreselleştiği, ekonominin bilgi temeline oturduğu, insan sermayesinin ve yaşam boyu eğitimin ön plana çıktığı, bilginin yönetiminin ise uluslarüstü bir boyut kazandığı modern bir yapıdır. Literatürde bu kavramın kökenine bakıldığında ise bilgi toplumu ifadesini ilk kez 1962 yılında Kanadalı iletişim kuramcısı Marshall McLuhan tarafından kullanıldığı öne sürülmektedir (Geray, 1997).

Modern toplumların temelini oluşturan bilgi kavramı, bilimsel süreçlerden geçtiğinde daha sistematik ve bir şekil kazanmaktadır. Bilimsel bilgi, kanıtlanmış gerçeklerden oluşur; doğanın işleyişini açıklayan ilkeleri, yasaları ve teorik modelleri bir araya getiren sistematik bir yapıdır (Başdağ, 2006). Bilimsel bilgi; durağan bir doğrular yığını değil, gözlem ve deneyle sürekli test edilen ve yeni bulgularla güncellenebilen dinamik bir yapıdadır. Bilimin bu doğasını kavramak, bireylerin rasyonel bir dünya görüşü geliştirmelerini ve problemleri bilimsel bir süzgeçten geçirmelerini sağlar. Özellikle ortaokul dönemi, öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini kazandığı ve somut düşünceden soyut düşünceye geçtiği kritik bir evredir. Bu araştırma kapsamında öğrencilerin; bilginin rasyonel bir temele dayanması, belirli bir yöntem dâhilinde herkesçe test edilebilir olması ve yeni bulgularla sürekli güncellenebilirliği konusundaki farkındalıkları incelenmiştir. Bu üçlü yapının, öğrencinin kendisini pasif bir alıcıdan ziyade, bilimin aktif ve potansiyel bir üreticisi olarak konumlandırmasını sağlayacağı düşünülmektedir. Günümüz eğitim sistemleri öğrencilere sadece bilgi aktarmayı değil, bilginin doğasını kavratmayı da hedeflemektedir. Ancak, ortaokul öğrencilerinin bilimsel bilgiyi mutlak bir otorite olarak mı gördükleri, yoksa değişebilir ve gerekçelendirilebilir bir süreç olarak mı algıladıkları önem arz etmektedir. Bu bağlamda, öğrencilerin bilimsel bilgiye yönelik epistemolojik inançlarının belirlenmesi temel bir sorun alanı oluşturmaktadır. Buradan

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

hareketle bu araştırma, öğrencilerin bilimsel bilgiye yönelik görüşlerini çeşitli değişkenler açısından incelemek amacıyla yapılmıştır. Elde edilen verilerle öğrencilerin bilimsel bilgiye yönelik bakış açılarını genişleterek onların bilim doğasını daha derinlemesine kavramaları öngörülmektedir. Bu araştırmanın temel problemini, *"Öğrenciler bilimsel bilginin sadece bilim insanları tarafından mı üretilebileceğine inanmaktadır, yoksa kendilerini de bu sürecin bir parçası olarak görmekte midirler?"* sorusu oluşturmaktadır ve şu alt problemlere yanıt aranmaktadır:

- ✓ Ortaokul öğrencilerinin bilimsel bilginin doğasına (gerekçelendirme, kapalılık ve değişebilirlik boyutları) ilişkin genel görüşleri ne düzeydedir?
- ✓ Ortaokul öğrencilerinin bilimsel bilginin doğasına yönelik görüşleri araştırma değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- ✓ Ortaokul öğrencilerinin bilimsel bilginin kapalı olması, gerekçelendirilmesi ve değişebilirliği alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntem kısmı ele alınmıştır.

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama deseni ile yürütülmüştür. Betimsel tarama yöntemi geçmişte var olan ya da hala mevcut olan bir durumun mevcut özelliklerini değiştirmeden önceden belirlenen boyutlara göre betimlemeyi amaçlayan bir araştırma şeklidir (Karasar, 2020). Bu analiz yönteminin esas gayesi, toplanan verilerden hareketle ulaşılan sonuçları sistematik bir değerlendirmeye tabi tutarak alan yazına sunmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2003). Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin bilimsel bilgiye yönelik tutumlarının belirlenmesi ve bu tutumların farklı değişkenler açısından betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Verilerin toplanmasında tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tesadüfi örnekleme her bir birimin çalışmaya katılma şansını desteklediği için eğitim çalışmalarında sıklıkla tercih edilmektedir.

2.2. Çalışma Grubu

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2025-2026 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Sivas il merkezinde öğrenim görmekte olan 278 kız, 238 erkek olmak üzere toplam 516 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır.

Çizelge 1. Katılımcıların Demografik Bilgileri

Değişkenler		*f*	%
Cinsiyet	Kız	278	53.9
	Erkek	238	46.1
Sınıf	5. sınıf	128	24.8
	6. sınıf	126	24.4
	7. sınıf	120	23.3
	8. sınıf	142	27.5
Anne eğitim durumu	İlkokul	58	11.2
	Ortaokul	94	18.2
	Lise	184	35.7
	Üniversite	180	34.9
Baba eğitim durumu	İlkokul	24	4.7
	Ortaokul	70	13.6
	Lise	164	31.8
	Üniversite	258	50.0
Aile gelir durumu	Çok Düşük	6	1.2
	Düşük	22	4.3
	Orta	134	26.0
	İyi	276	53.5
	Çok iyi	78	15.1

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırma verileri; Çoban ve Ergin (2008) tarafından geliştirilen toplam 16 maddeden oluşan ve üç boyutlu bir yapıya sahip olan "*İlköğretim Öğrencilerinin Bilimsel Bilgiye Yönelik Görüşlerini Belirleme Ölçeği"* kullanılarak elde edilmiştir. Ölçek; bilimsel bilgi kapalıdır boyutu(8 madde), bilimsel bilgi gerekçelendirilir boyutu(5 madde), bilimsel bilgi değiştirilebilir

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

boyutu(3 madde) olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek maddeleri 5'li likert tipinde derecelendirilmiştir. Ölçeğin toplam Cronbach Alpha değeri geliştirme aşamasında; bilimsel bilgi kapalıdır boyutu için .72, bilimsel bilgi gerekçelendirilir boyutu için .69, bilimsel bilgi değiştirilebilir boyutu için ise .66, toplamda ise .83 olarak olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada ise Cronbach Alpha değeri; bilimsel bilgi kapalıdır boyutu için .60, bilimsel bilgi gerekçelendirilir boyutu için .50, bilimsel bilgi değiştirilebilir boyutu için ise .62, toplamda ise .77 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin toplam ve alt boyutları açısından bakıldığında bu çalışmada kullanılması sonucu elde edilen istatistik bulgular Çizelge 2' de sunulmaktadır.

Çizelge 2. Ölçeğe İlişkin Betimsel İstatistikler

	n	Min. puan	Max. puan	$\bar{x}$	sd	Skew.	Kurt.
BBK	516	8	40	28.05	4.73	-.595	2.768
BBG	516	5	25	17.18	3.44	-.462	.889
BBD	516	3	15	8.51	2.85	-.111	.-.498
Toplam	516	16	80	53.75	9.03	-.497	3.035

2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

2025-2026 eğitim-öğretim yılında Sivas'ta eğitim-öğrenimlerine devam eden 516 (278 kız, 238 erkek) ortaokul öğrencisiyle yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilerek ölçek uygulanması neticesinde araştırma verileri elde edilmiştir. Araştırma öncesinde araştırmayla ilgili bilgilendirmeler yapılmış, araştırmanın gönüllülük esasına dayalı olduğu bilgisi verilmiştir. Ölçek uygulamak genel olarak 20-25 dakika sürmüştür. Elde edilen veriler daha sonra detaylı bir şekilde incelenmiş, eksik ya da hatalı veri olup olmadığı kontrol edilmiş, gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Elde edilen veriler istatistiksel paket programı SPSS 25.00 paket programına aktarılmıştır. Ölçeğin normallik değerinin belirlenmesi için çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılıp incelenmiştir. İnceleme sonucunda verilerin normal dağılıma uygun olduğu görülmüştür. Daha sonrasında ise öğrencilerin bilimsel bilgiye yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla belirlemek amacıyla ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Daha sonra ise katılımcılardan elde edilen verilerin demografik değişkenlerle arasında anlamlı fark olup olmadığını kontrol etmek amacıyla cinsiyet değişkeni bağımsız örneklem için t-testi; sınıf düzeyi, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, algılanan ekonomik düzey değişkenleri için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Aynı zamanda ölçeğin toplam boyutları ile

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

alt boyutları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla korelasyon analizi yapılmıştır. Yapılan tüm istatistiksel analizlerde anlamlılık düzeyi .05 olarak belirlenmiştir.

3. BULGULAR

Ortaokul öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre "*İlköğretim Öğrencilerinin Bilimsel Bilgiye Yönelik Görüşlerini Belirleme Ölçeği"*nin alt boyutlarından aldıkları puan ortalamalarına ilişkin analiz bulguları Çizelge 3'te gösterilmiştir.

Çizelge 3. Cinsiyet Değişkeni Bulguları

Cinsiyet		**n**	**x̄**	**sd**	**t**	**df**	***p***
BBK	Kız	278	28.28	5.06	1.231	514	.219
	Erkek	238	27.77	4.31			
BBG	Kız	278	17.02	3.49	-1.173	514	.241
	Erkek	238	17.37	3.38			
BBD	Kız	278	8.30	2.89	-1.840	514	.066
	Erkek	238	8.76	2.79			
Toplam	Kız	278	53.61	9.81	-.381	514	.703
	Erkek	238	53.91	8.05			

Çizelge 3'ü incelediğimizde "*İlköğretim Öğrencilerinin Bilimsel Bilgiye Yönelik Görüşlerini Belirleme Ölçeği"*nin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına bakıldığında alt boyutlarda ve toplam boyutunda herhangi bir anlamlı farklılık saptanmamıştır ($p > .05$).

Ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeyi değişkenine göre "*İlköğretim Öğrencilerinin Bilimsel Bilgiye Yönelik Görüşlerini Belirleme Ölçeği"*nin alt boyutlarından aldıkları puan ortalamalarına ilişkin analiz bulguları Çizelge 4'te görülmektedir.

Çizelge 4. Sınıf Düzeyi Değişkeni Bulguları

Sınıf Düzeyi		**n**	**x̄**	**sd**	**F**	***p***	**Anlamlı Fark**
BBK	5. Sınıf[1]	128	28.56	4.40	3.517	**.015***	**6>7**
	6. Sınıf[2]	126	28.87	4.00			

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

	7. Sınıf[3]	120	27.25	5.83			
	8. Sınıf[4]	142	28.05	4.45			
BBG	5. Sınıf[1]	128	17.68	2.99	8.355	**.000***	**5>7, 6>7, 8>7**
	6. Sınıf[2]	126	17.84	3.34			
	7. Sınıf[3]	120	15.90	3.91			
	8. Sınıf[4]	142	17.23	3.22			
BBD	5. Sınıf[1]	128	8.09	2.68	11.757	**.000***	**6>5, 6>7, 8>7**
	6. Sınıf[2]	126	9.49	2.45			
	7. Sınıf[3]	120	7.55	3.42			
	8. Sınıf[4]	142	8.84	2.46			
Toplam	5. Sınıf[1]	128	54.34	7.83	8.187	**.000***	**5>7, 6>7, 8>7**
	6. Sınıf[2]	126	56.20	8.0			
	7. Sınıf[3]	120	50.70	11.56			
	8. Sınıf[4]	142	53.61	7.61			

***p < .05**

Çizelge 4'teki bulgularda katılımcıların sınıf düzeyi değişkenine göre yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucuna göre bakıldığında tüm alt boyutlarında ve toplam boyutunda anlamlı farklılık bulunmuştur ($p < .05$). Öğrencilerin BBK alt boyutu puanlarına bakıldığında sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır (f=3.517, $p < .05$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey HSD çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre; 6. sınıf öğrencilerinin ortalama puanları ($\bar{x}$=28.87), 7. sınıf öğrencilerinin ortalama puanlarından ($\bar{x}$= 27.25) anlamlı düzeyde daha yüksektir.

BBG alt boyutuna bakıldığında ise sınıf düzeyi değişkeninde anlamlı bir farklılık bulunmuştur (f=8.355, $p < .05$). Tukey HSD sonuçları incelendiğinde ise; 5. sınıf ($\bar{x}$= 17.68), 6. sınıf ($\bar{x}$=17.84) ve 8. Sınıf ($\bar{x}$= 17.23) öğrencilerinin puanlarının 7. Sınıf öğrencilerinin($\bar{x}$=15.90) puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. BBD alt boyutu puanları arasında sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak yüksek düzeyde anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir(F=11.757, p < .05). Yapılan Tukey HSD testi sonucunda; 6. sınıf öğrencilerinin ($\bar{x}$=9.49), 7. sınıf öğrencilerine göre; ayrıca 8. sınıf öğrencilerinin ($\bar{x}$=8.84), 7. Sınıf öğrencilerine göre daha yüksek puan ortalamasına sahip olduğu belirlenmiştir.

Son olarak ölçek toplam puanına bakıldığında ise anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır(F=8.187, p < .05). Tukey HSD testi sonuçlarına göre; 5,6 ve 8. sınıf öğrencilerinin

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

ölçek toplam puanları, 7. sınıf öğrencilerinin toplam puanlarından ($\bar{x}$=50.70) anlamlı düzeyde daha yüksektir. Genel olarak 7. sınıfların bilimsel bilgiye yönelik görüş puanlarının diğer sınıf kademelerine kıyasla anlamlı bir düşüş gösterdiği söylenebilir.

Ortaokul öğrencilerinin algılanan aile geliri değişkenine göre "*İlköğretim Öğrencilerinin Bilimsel Bilgiye Yönelik Görüşlerini Belirleme Ölçeği"*nin alt boyutlarından aldıkları puan ortalamalarına ilişkin analiz bulguları Çizelge 5'te görülmektedir.

Çizelge 5. Algılanan Aile Gelir Düzeyi Değişkeni Bulguları

Aile Geliri		**n**	**$\bar{x}$**	**sd**	**F**	***p***	**Anlamlı Fark**
BBK	Çok düşük[1]	6	25.33	4.13	2.784	**.006***	**-**
	Düşük[2]	22	26.54	3.55			
	Orta[3]	134	27.34	5.71			
	İyi[4]	276	28.31	3.90			
	Çok iyi[5]	78	28.97	5.60			
BBG	Çok düşük[1]	6	16.66	.51	4.031	**.003***	**4>3**
	Düşük[2]	22	17.63	3.00			
	Orta[3]	134	16.20	3.85			
	İyi[4]	276	17.62	2.96			
	Çok iyi[5]	78	17.23	4.15			
BBD	Çok düşük[1]	6	10.33	2.58	3.118	**.015***	**2>3**
	Düşük[2]	22	10.09	1.82			
	Orta[3]	134	8.11	2.65			
	İyi[4]	276	8.47	2.67			
	Çok iyi[5]	78	8.74	3.75			
Toplam	Çok düşük[1]	6	52.33	7.22	2.574	**.037***	**4>3**
	Düşük[2]	22	54.27	4.86			
	Orta[3]	134	51.67	10.87			
	İyi[4]	276	54.41	7.07			
	Çok iyi[5]	78	54.94	11.93			

***p* < .05**

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Çizelge 5'teki bulgularda katılımcıların algılanan gelir düzeyi değişkenine göre yapılan tek yönlü varyans analizi(ANOVA) sonucuna göre bakıldığında tüm alt boyutlarında ve toplam puanında anlamlı farklılık bulunmuştur ($p < .05$). BBK alt boyutuna bakıldığında ANOVA testi genel bir anlamlılık ($F = 2.784$, $p < .05$) bulmuş olmasına rağmen, daha katı bir test olan Tukey HSD testi ikili gruplar arasında anlamlı bir fark yakalayamamıştır. BBG alt boyutuna baktığımızda ise ekonomik durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur($F = 4.031$, $p < .05$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey HSD sonuçlarına göre; ekonomik durumu "iyi" olan öğrencilerin ortalama puanları, ekonomik durumu "orta" olan öğrencilerin puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir($p = .001$). Diğer ekonomik gruplar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

BBD alt boyutuna bakıldığında ise ekonomik durum değişkenine göre anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir($f = 3.118$, $p < .05$). Yapılan Tukey HSD testi sonuçlarına göre; ekonomik durumu "düşük" olan öğrencilerin ortalama puanlarının, ekonomik durumu "Orta" olan öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür($p = .002$). Ölçeğin toplam puanına bakıldığında ise ekonomik duruma göre anlamlı farklılık saptanmıştır($f = 2.574$, $p < .05$). Tukey HSD sonuçlarına göre ise ekonomik durumu "iyi" olan öğrencilerin ölçek toplam puanları, ekonomik durumu "orta" olan öğrencilerin toplam puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir ($p = .032$).

Ortaokul öğrencilerinin anne eğitim düzeyi değişkenine göre "*İlköğretim Öğrencilerinin Bilimsel Bilgiye Yönelik Görüşlerini Belirleme Ölçeği"*nin alt boyutlarından aldıkları puan ortalamalarına ilişkin analiz bulguları Çizelge 6'da görülmektedir.

Çizelge 6. Anne Eğitim Düzeyi Değişkeni Bulguları

Anne Eğitim		**n**	**x̄**	**sd**	**F**	***p***	**Anlamlı Fark**
BBK	İlkokul[1]	58	27.65	3.68	10.414	**.000***	**2<3, 2<4**
	Ortaokul[2]	94	25.87	5.37			
	Lise[3]	184	28.25	3.92			
	Üniversite[4]	180	29.11	5.08			
BBG	İlkokul[1]	58	16.37	2.78	7.654	**.000***	**2<3, 2<4**
	Ortaokul[2]	94	15.97	3.79			
	Lise[3]	184	17.41	3.20			
	Üniversite[4]	180	17.84	3.49			

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

BBD	İlkokul[1]	58	8.34	2.74	.237	**.**871	**-**
	Ortaokul[2]	94	8.40	2.91			
	Lise[3]	184	8.64	2.88			
	Üniversite[4]	180	8.50	2.83			
Toplam	İlkokul[1]	58	52.37	5.62	7.800	**.000***	**2<3, 2<4**
	Ortaokul[2]	94	50.25	10.62			
	Lise[3]	184	54.30	8.16			
	Üniversite[4]	180	55.45	9.36			

***p* < .05**

Çizelge 6'daki bulgularda katılımcıların anne eğitim durumu düzeyi değişkenine göre yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucuna göre bakıldığında BBK, BBG alt boyutlarında ve toplam puanında anlamlı farklılık bulunmuştur ($p < .05$). BBD alt boyutunda ise anlamlı farklılığa rastlanmamıştır ($p > .05$). Anne eğitimi ortaokul olanların BBK puanları, lise ($p = .009$) ve üniversite ($p < .001$) mezunu annesi olanlara göre anlamlı düzeyde daha düşüktür. BBG alt boyutuna bakıldığında ise anne eğitimi ortaokul olanların BBG puanları lise ($p = .005$) ve üniversite ($p < .001$) mezunlarına göre daha düşüktür. Ayrıca anne eğitimi üniversite olan katılımcıların puanları, ilkokul mezunu olanlara göre ($p = .022$) anlamlı düzeyde daha yüksektir. Ölçeğin toplam puanına bakıldığında ise anne eğitim durumuna göre anlamlı farklılık saptanmıştır ($f = 7.800$, $p < .05$). Tukey HSD sonuçlarına bakıldığında ise ortaokul grubunun toplam puanları, hem lise ($p = .002$) hem de üniversite ($p < .001$) gruplarından anlamlı düzeyde daha düşük olduğu görülmüştür.

Ortaokul öğrencilerinin algılanan baba eğitim düzeyi değişkenine göre "*İlköğretim Öğrencilerinin Bilimsel Bilgiye Yönelik Görüşlerini Belirleme Ölçeği"*nin alt boyutlarından aldıkları puan ortalamalarına ilişkin analiz bulguları Çizelge 7'de görülmektedir.

Çizelge 7. Baba Eğitim Düzeyi Değişkeni Bulguları

Baba Eğitim		**n**	**x̄**	**sd**	**F**	***p***	**Anlamlı Fark**
BBK	İlkokul[1]	24	26.91	4.59	1.949	.121	**-**
	Ortaokul[2]	70	27.20	4.18			
	Lise[3]	164	27.91	5.43			
	Üniversite[4]	258	28.47	4.37			
BBG	İlkokul[1]	24	16.83	2.11	2.374	.069	**-**

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

	Ortaokul[2]	70	16.42	3.36			
	Lise[3]	164	16.98	3.84			
	Üniversite[4]	258	17.55	2.26			
BBD	İlkokul[1]	24	9.16	2.11	3.428	**.017***	**2>3, 2>4**
	Ortaokul[2]	70	9.40	2.53			
	Lise[3]	164	8.21	3.03			
	Üniversite[4]	258	8.40	2.83			
Toplam	İlkokul[1]	24	52.91	7.09	.963	.410	-
	Ortaokul[2]	70	53.02	8.23			
	Lise[3]	164	53.12	10.66			
	Üniversite[4]	258	54.42	8.23			

***p < .05**

Çizelge 7'deki bulgularda katılımcıların baba eğitim durumu düzeyi değişkenine göre yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucuna bakıldığında yalnızca BBD alt boyutunda anlamlı farklılık saptanmıştır ($p < .05$). BBK, BBG alt boyutlarında ve toplam puanlarında baba eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmamıştır ($p > .05$). BBD alt boyutunda ise anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Post Hoc testinin sonuçlarına göre; babası ortaokul mezunu olanlar ile lise mezunu olanlar ($p = 0.019$) ve üniversite mezunu olanlar ($p = 0.046$) arasında anlamlı fark bulunmuştur. Babası ortaokul mezunu olan katılımcıların puanları, babası lise ve üniversite mezunu olan katılımcılara göre anlamlı düzeyde daha yüksektir.

4.TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma, Sivas il merkezinde öğrenim gören 516 ortaokul öğrencisinin bilimsel bilgiye yönelik görüşlerini belirlemek ve bu tutumları farklı demografik değişkenler açısından derinlemesine incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen genel bulgular, öğrencilerin bilimsel bilgiye yönelik görüşlerinin orta düzeyde olduğunu ve bu algıların çeşitli bireysel ve ailesel faktörlerden etkilendiğini göstermektedir. Cinsiyet değişkeni açısından yapılan analizler sonucunda, kız ve erkek öğrencilerin puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamış olması (p >.05), bilimsel bilgiye bakış açısının cinsiyetten bağımsız bir gelişim izlediğini ortaya koyan literatürdeki pek çok çalışma ile paralellik göstermektedir(Buehl vd., 2002; Chan & Elliott 2002; Conley vd., 2004). Sınıf düzeyi

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

değişkeni incelendiğinde ise oldukça dikkat çekici bir bulguya ulaşılmış; 7. sınıf öğrencilerinin bilimsel bilgiye yönelik görüş puanlarının hem alt boyutlarda (BBK, BBG, BBD) hem de toplam puan bazında 5, 6 ve 8. sınıf kademelerinden anlamlı derecede daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu durumun, 7. sınıf müfredatının yoğunluğu veya bu yaş grubundaki öğrencilerin bilişsel gelişim süreçlerindeki geçiş evreleriyle ilişkili olabileceği değerlendirilirken, özellikle 6. sınıf öğrencilerinin "Bilimsel Bilginin Değişebilirliği" (BBD) boyutunda en yüksek farkındalığa sahip olması, eğitim sürecinin bu kademesinde bilimin doğasına dair kavrayışın zirve yaptığını kanıtlamaktadır. Aile faktörleri mercek altına alındığında, anne eğitim durumu yükseldikçe öğrencilerin bilimsel bilgiye yönelik görüşlerinin daha olumlu hale geldiği, özellikle lise ve üniversite mezunu annelerin çocuklarının daha yüksek puanlar aldığı saptanmıştır. Buna karşın, baba eğitim durumu genel toplam puan üzerinde benzer bir doğrusal etki yaratmamış ve istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmamıştır. Son olarak, ekonomik durum değişkeni incelendiğinde, ekonomik durumu 'iyi' olanların genel puanlarının yüksek olması beklentilerle örtüşürken; BBD alt boyutunda 'düşük' gelirli öğrencilerin 'orta' gelirli öğrencilere göre daha yüksek farkındalık sergilemesi dikkat çekicidir. Bu durum, düşük gelir grubundaki örneklem sayısının kısıtlı olmasından kaynaklanabileceği gibi, bu grubun bilimin dinamik yapısına yönelik farklı bir algı geliştirmiş olabileceğini de düşündürmektedir. Araştırmada elde edilen veriler doğrultusunda şu öneriler geliştirilmiştir:

7. sınıf öğrencilerinin bilimsel bilgiye yönelik görüşlerindeki anlamlı düşüşün nedenleri (müfredat, sınav kaygısı vb.) öğretmenler tarafından gözlemlenmeli ve bu grupta bilimin doğasına yönelik etkinliklere daha fazla yer verilmelidir.

Anne eğitim durumunun öğrenci üzerindeki etkisi göz önüne alınarak, ailelerin bilim okuryazarlığı seviyesini artıracak okul-aile iş birliği projeleri geliştirilmelidir.

Gelir düzeyi düşük veya orta olan öğrencilerin bilimsel materyallere ve müzelere erişimi desteklenerek fırsat eşitliği sağlanmalıdır.

Okullarda bilimi teşvik edici konferanlar düzenlenmeli; bu konferanslarda, özellikle bilimin doğası ve bilimsel bilginin değişebilirliği (BBD) gibi konular vurgulanmalıdır. Bilimin dinamik yapısını anlatan etkileşimli etkinlikler, öğrencilerin sürece aktif katılımını sağlayarak öğrenmeyi daha kalıcı hale getirebilir.

Bu çalışma nicel bir araştırma olduğundan, 7. sınıflardaki puan düşüşünün derinlemesine incelenmesi için nitel görüşmeler içeren karma yöntemli çalışmalar yapılabilir.

Araştırma Sivas örneklemi ile sınırlı olduğundan, farklı bölgelerdeki örneklemlerle karşılaştırmalı çalışmalar yürütülebilir.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

KAYNAKÇA

[1] Balay, R. (2004). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 37*(2), 61–82. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000095

[2] Başdağ, G. (2006). *2000 yılı fen bilgisi dersi ve 2004 yılı fen ve teknoloji dersi öğretim programlarının bilimsel süreç becerileri yönünden karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

[3] Buehl, M. M., Alexander, P. A., & Murphy, P. K. (2002). Beliefs about schooled knowledge: Domain specific or domain general? *Contemporary Educational Psychology, 27*(3), 415–449. https://doi.org/10.1006/ceps.2001.1103

[4] Chan, K., ve Elliott, R. G. (2002). Exploratory study of Hong Kong teacher education students' epistemological beliefs: Cultural perspectives and implications on beliefs research. *Contemporary Educational Psychology, 27*(3), 392–414. https://doi.org/10.1006/ceps.2001.1102

[5] Conley, A. M., Pintrich, P. R., Vekiri, I., & Harrison, D. (2004). Changes in epistemological beliefs in elementary science students. *Contemporary Educational Psychology, 29*(2), 186–204. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2004.01.004

[6] Geray, H. (1997). İletişim, bilgi toplumu ve küreselleşme. H. Geray (Ed.), *Emperyalizmin yeni masalı: Küreselleşme* içinde (ss. 1–20). İmge.

[7] Gül-Ünal-Çoban, G., ve Ergin, Ö. (2008). İlköğretim öğrencilerinin bilimsel bilgiye yönelik görüşlerini belirleme ölçeği. *İlköğretim Online, 7*(3), 706–717.

[8] Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Nobel.

[9] Öğüt, A. (2003). *Bilgi çağında yönetim* (2. baskı). Nobel.

[10] Ünal, Y. (2008). Bilgi toplumunun tarihçesi. *Tarih Okulu Dergisi*, (5). https://izlik.org/JA62TP75TR

[11] Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2003). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENME ANLAYIŞLARI: BETİMSEL BİR ARAŞTIRMA

MIDDLE SCHOOL STUDENTS' LEARNING PERSPECTIVES: A DESCRIPTIVE RESEARCH

Yüksek Lisans Öğrencisi Merve Nur ÖZDEMİR[1], Doç. Dr. Aysel ARSLAN [2] Yüksek Lisans Öğrencisi Songül KİMSESİZ[3]

[1]Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Merveozdmrs@icloud.com
ORCID ID: 0009-0008-4505-3364
[2]Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ayselarslan@cumhuriyet.edu.tr
ORCID ID: 0000-0002-8775-1119
[3] Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, songulugurlu99@gmail.com
ORCID ID: 0000-0001-5838-2361

ÖZET

Eğitim bireylerin kişisel gelişimlerini ve toplum içindeki rollerini şekillendiren önemli bir süreç olarak bilinmektedir. Bu süreçte özellikle öğrencilerin öğrenme faaliyetlerinde etkin bir şekilde var olmaları ve öğrenmeye yönelik tutumları, eğitimden elde ettikleri kazanımları direkt olarak etkilemektedir. Ortaokul, öğrencilerin öğrenme alışkanlıklarının geliştiği ve ayrıca öğrenmeye yönelik tutumlarının belirginleştiği için önemli bir dönem olarak bilinmektedir. Bu dönemde öğrenciler, öğrenme sürecine ilişkin düşüncelerini şekillendirdiği, ders çalışma alışkanlığı kazandıkları, öğrenme sürecindeki stratejileri oluşturmaktadırlar. Bu araştırmanın amacı ise ortaokul öğrencilerinin öğrenme anlayışlarını betimsel bir yaklaşımla incelemektir. Araştırmanın desenini betimsel tarama modeli oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem grubunu Sivas il merkezinde 2025-2026 akademik yılı bahar yarıyılında ortaokul sınıf düzeyinde eğitimlerine devam eden ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem grubunda 190 kız, 182 erkek olmak üzere toplam 372 öğrenci yer almaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Baş (2013) tarafından oluşturulan *"İlköğretim Öğrencilerinin Öğrenme Anlayışları Ölçeği"* kullanılmıştır. Toplamda 15 madde ve Bilgiyi Kazanma ve Kullanma (7 madde), Kişisel Değişim (5 madde) ve Sosyal Beceri (3 madde) olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin tamamının Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı geliştirme çalışmasında 0.87, bu çalışmada ise .84 olarak belirlenmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen veriler

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

betimsel istatistik yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada elde edilen verilerin öncelikle normallik analizleri yapılmış ve elde edilen sonuçlar neticesinde parametrik testler kullanılmıştır. Verilerin analizinde yüzde ve frekans analizleri, bağımsız gruplar t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi kullanılmıştır. Analizler neticesinde öğrencilerin ortaokul öğrencilerin öğrenme anlayışlarına yönelik görüşleri cinsiyet, sınıf düzeyi, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu ve ekonomik durum değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür (p<.05).

Anahtar Sözcükler: Ortaokul, Öğrenme Anlayışı, Eğitim, Öğrenme süreci

ABSTRACT

Education is known as an important process that shapes individuals' personal development and their roles in society. In this process, students' active participation in learning activities and their attitudes towards learning directly affect the gains they obtain from education. Middle school is known as an important period because students' learning habits develop and their attitudes towards learning become more pronounced. During this period, students shape their thoughts about the learning process, acquire study habits, and create strategies in the learning process. The aim of this research is to examine the learning understandings of middle school students with a descriptive approach. The design of the research is a descriptive survey model. The sample group of the research consists of middle school students continuing their education at the middle school level in the spring semester of the 2025-2026 academic year in Sivas city center. The sample group includes a total of 372 students, 190 girls and 182 boys. The "Primary School Students' Learning Understanding Scale" created by Baş (2013) was used as the data collection tool in the research. The scale consists of 15 items in total and three sub-dimensions: Acquiring and Using Information (7 items), Personal Change (5 items), and Social Skills (3 items). The Cronbach's Alpha reliability coefficient for the entire scale was determined as 0.87 in the development study and .84 in this study. The data obtained within the scope of the research were analyzed using descriptive statistical methods. Normality analyses were first performed on the data obtained in the research, and parametric tests were used as a result of the results. Percentage and frequency analyses, independent groups t-test, and one-way analysis of variance (ANOVA) test were used in the analysis of the data. As a result of the analyses, it was observed that the students' opinions on the learning understanding of middle school students differed statistically significantly according to the variables of gender, grade level, mother's education level, father's education level and economic status (p<.05).

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Keywords: Middle school, Learning Understanding, Education, Learning process

GİRİŞ

Eğitim, bireyin içinde doğup büyüdüğü toplumun değerler yargılarını, kültürel mirasını, yaşama biçimini, inanışlarını benimseyerek toplumla bütünleşmesi ve sosyal bir kimlik edinme süreci olarak ifade edilmektedir (Demirel & Kaya, 2006). Güncel eğitim yaklaşımlarında bu süreç, bilgilerin zihne doğrudan aktarıldığı pasif bir yapı olmayıp bireyin sürece zihinsel ve eylemsel olarak katıldığı bir etkileşim alanıdır. Bu uzun süreli yolculuğun en kritik duraklarından birisi olan ortaokul kademesi öğrencilerin akademik çalışma disiplini edindiği ve öğrenme süreçlerine rehberlik edecek bir gelişim evresidir. Bu kademe bireylerin ergenlik dönemine denk gelmesinin yanı sıra kendini tanıma sürecinin arttığı ve entelektüel ufkun genişlediği bir süreci de kapsamaktadır. Bu dönemde yaşanan fiziksel ve duygusal olarak bağımsızlaşma isteğinin sonucunda öğrenciler yeni fikirler üretme, gelecek planını şekillendirme ve öz farkındalık kazanma konularında farkındalık kazanmaktadır (Özgök & Sarı, 2016). Bu dönemde öğrenciler ders çalışma alışkanlığı kazanarak kendilerine en uygun olan öğrenme stratejileri belirler. Bu konuda farkındalık kazanmaları akademik başarıları üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir.

Ortaokul yılları, öğrencilerin sadece akademik bilgi edindiği değil aynı zamanda kendilerine en uygun stratejileri belirleyerek öğrenmenin öneminin farkına varacakları bir dönemdir. Dolayısıyla öğrenme, bireyin kendisini ve dünyayı anlamlandırmadaki en güçlü rehberdir. Bu temelden hareketle bu araştırma, ortaokul öğrencilerinin öğrenme anlayışlarını betimsel bir yaklaşımla incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Elde edilen verilerle ortaokul öğrencilerinin öğrenmenin önemine ilişkin düşüncelerinin derinlemesine analiz edilmesi ve bu kritik gelişim dönemlerindeki öğrencilerin eğitime yönelik öznel görüşlerinin ve bilişsel farklılıklarının ortaya konulması hedeflenmektedir. Ayrıca bu araştırmada, öğrencilerin öğrenme süreçlerine yükledikleri anlamları betimleyerek bireysel kimlik inşası ve akademik gelişim sürecindeki zihinsel temsilleri belirgin kılınması amaçlanmaktadır.

Bu araştırmanın temel problemi; *"Ortaokul öğrencilerinin öğrenme anlayışları ne düzeydedir ve bu anlayışlar çeşitli demografik değişkenlere (cinsiyet, sınıf, algılanan ekonomik düzey, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi) göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?"* şeklinde belirlenmiştir. Ve şu alt problemlere cevap aranmıştır:

- ✓ Ortaokul öğrencilerinin öğrenme anlayışları ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları toplam puan ve alt boyutlar açısından hangi düzeydedir?

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

- ✓ Öğrencilerin öğrenme anlayışları araştırmanın demografik değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntem kısmı ele alınmıştır.

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama yöntemiyle yürütülmüştür. Betimsel tarama modeli incelenen değişkenleri veya durumları geçmişten günümüze mevcut şekliyle betimlemeyi merkeze alan sistematik bir yöntemdir (Karasar, 2006). Bu analiz türünün temel amacı ise ulaşılan bulguları değerlendirmeden geçirerek okuyucuya iletmektir (Yıldırım & Şimşek, 2003). Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin öğrenme kavramına ilişkin tutumları ve bu tutumların farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi amaçlandığı için betimsel tarama yöntemi tercih edilmiştir. Verilerin toplanmasında basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Bu çalışmanın araştırma grubunu 2025-2026 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Sivas il merkezindeki farklı ortaokullarda eğitimlerine devam eden 190 kız, 182 erkek olmak üzere toplam 372 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrencilere ait demografik bilgiler aşağıdaki çizelgede yer almaktadır.

Çizelge 1. Katılımcıların Demografik Bilgileri

Değişkenler		F	%
Cinsiyet	Kız	190	51.1
	Erkek	182	48.9
Sınıf	5. sınıf	64	17.2
	6. sınıf	116	31.2
	7. sınıf	68	18.3
	8. sınıf	124	32.8
Anne eğitim durumu	İlkokul	46	12.4
	Ortaokul	66	17.7

	Lise	138	37.1
	Üniversite	122	32.8
Baba eğitim durumu	İlkokul	24	6.5
	Ortaokul	58	15.6
	Lise	112	30.1
	Üniversite	178	47.8
Aile gelir durumu	Düşük	24	6.5
	Orta	96	25.8
	İyi	196	52.7
	Çok iyi	56	15.1

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırma verileri Baş (2013) tarafından geliştirilen *"İlköğretim Öğrencilerinin Öğrenme Anlayışları Ölçeği"* kullanılarak elde edilmiştir. Ölçek; Bilgiyi Kazanma ve Kullanma (7 madde), Kişisel Değişim (5 madde) ve Sosyal Beceri (3 madde) olmak üzere üç alt boyuttan oluşan 15 maddeli bir ölçektir. Ölçek maddeleri 5'li likert tipinde derecelendirilmiştir. Ölçeğin geliştirme aşamasında toplam Cronbach Alpha değeri 0.87, Bilgiyi Kazanma ve Kullanma boyutu için 0.79, Kişisel Değişim boyutu için 0.80 ve Sosyal Beceri alt boyutu için, 0.94 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada ise toplam Cronbach Alpha değeri .84, Bilgiyi Kazanma ve Kullanma Alt boyutu için .733, Kişisel Değişim Alt Boyutu için .578, Sosyal Beceri Alt boyutu için .612 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin toplam ve alt boyutları açısından incelendiğinde bu çalışmada kullanılması sonucu elde edilen istatistik bulgular Çizelge 2' de sunulmaktadır.

Çizelge 2. Ölçeğe İlişkin Betimsel İstatistikler

	n	**Min. puan**	**Max. puan**	$\bar{x}$	**sd**	**Skew.**	**Kurt.**
BKK	372	7	35	25.30	4.61	-.544	1.019
KD	372	5	25	18.03	4.01	-.322	.175
SB	372	3	15	11.07	2.68	-.569	.219
TOPLAM	372	15	75	55.41	9.53	-.430	1.032

2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

2025-2026 eğitim-öğretim yılında bahar yarıyılında eğitimlerine devam eden 372(190 kız, 182 erkek) ortaokul öğrencisine ölçeklerin yüz yüze uygulanmasıyla araştırma verileri elde edilmiştir. Araştırmanın öncesinde öğrencilere araştırma hakkında bilgilendirme yapılmış, araştırmanın gönüllülük esasına dayalı olduğu bilgisi verilmiştir. Ölçek uygulamaları genel olarak 15-20 dakika arasında sürmüştür. Araştırma sonrasında elde edilen veriler daha sonra incelenmiş, eksik hatalı veri olup olmadığı kontrol edilmiştir. Eldeki mevcut veriler istatistiksel veri programı SPSS 25.00 paket programına aktarılmıştır. Ölçeğin normallik değerlerinin belirlenmesi için basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılıp incelenmiştir. İncelemeden elde edilen sonuçlara göre verilerin normal dağılımına uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Daha sonra öğrencilerin öğrenme anlayışlarına yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. daha sonra ise katılımcılardan elde edilen verilerin demografik değişkenlere göre anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla cinsiyet değişkeni için bağımsız örneklem t-testi, diğer değişkenler (sınıf, algılanan ekonomik düzey, anne eğitim durumu,baba eğitim durumu) için ise tek yönlü varyans analizi(ANOVA) uygulanmıştır. Aynı zamanda ölçeğin toplam boyutu ile alt boyutları arasındaki ilişkiyi belirlemek için korelasyon analizi yapılmıştır. Yapılan tüm istatistiksel analizler için anlamlılık düzeyi .05 olarak belirlenmiştir.

3. BULGULAR

Ortaokul öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre *"İlköğretim Öğrencilerinin Öğrenme Anlayışları Ölçeği"*nin alt boyutlarından aldıkları puan ortalamalarına ilişkin analiz bulguları çizelge 3'te gösterilmiştir.

Çizelge 3. Cinsiyet Değişkeni Bulguları

Cinsiyet		**n**	**x̄**	**sd**	**t**	**df**	***p***
BKK	Kız	190	26.69	4.75	1.661	370	.098
	Erkek	182	25.90	4.44			
KD	Kız	190	18.31	4.13	1.368	370	.172
	Erkek	182	17.74	3.86			
SB	Kız	190	11.35	2.66	2.087	370	**.038***
	Erkek	182	10.78	2.67			
TOPLAM	Kız	190	56.36	10.17	1.968	370	.050
	Erkek	182	54.42	8.74			

p<.05

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Çizelge 3'ü incelediğimiz *"İlköğretim Öğrencilerinin Öğrenme Anlayışları Ölçeği"*nin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına bakıldığında bilgiyi kazanma ve kullanma, kişisel değişim alt boyutlarında ve toplamda cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir (p >.05). Ancak sosyal beceri alt boyutuna bakıldığında; elde edilen bulgulara göre, ortaokul öğrencilerinin puanları arasında cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır [t(370)=2.08, p<.05]. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde ise kız öğrencilerin sosyal beceri puanlarının ($\bar{x}$=11.35), erkek öğrencilerin puanlarından ($\bar{x}$=10.78) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin sınıf değişkenine göre *"İlköğretim Öğrencilerinin Öğrenme Anlayışları Ölçeği"*nin alt boyutlarından aldıkları puan ortalamalarına ilişkin analiz bulguları çizelge 4'te gösterilmiştir.

Çizelge 4. Sınıf Düzeyi Değişkeni Bulguları

Sınıf Düzeyi		**n**	**$\bar{x}$**	**sd**	**F**	***p***	**Anlamlı Fark**
BKK	5. Sınıf[1]	64	24.78	3.99	3.648	.013	**5<6, 5<7**
	6. Sınıf[2]	116	26.63	4.50			
	7. Sınıf[3]	68	27.29	5.60			
	8. Sınıf[4]	124	26.24	4.26			
KD	5. Sınıf[1]	64	17.28	4.10	1.637	.180	**-**
	6. Sınıf[2]	116	18.24	4.04			
	7. Sınıf[3]	68	18.73	4.62			
	8. Sınıf[4]	124	17.85	3.51			
SB	5. Sınıf[1]	64	10.87	2.94	.158	.924	-
	6. Sınıf[2]	116	11.12	2.62			
	7. Sınıf[3]	68	11.05	3.01			
	8. Sınıf[4]	124	11.14	2.41			
TOPLAM	5. Sınıf[1]	64	52.93	8.65	2.320	.075	**-**
	6. Sınıf[2]	116	56.00	9.28			
	7. Sınıf[3]	68	57.08	12.17			
	8. Sınıf[4]	124	55.24	8.34			

***p* < .05**

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Çizelge 4'teki bulgularda katılımcıların sınıf düzeyi değişkenine göre yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucuna göre bakıldığında ölçeğin toplam puanında anlamlı bir farklılık saptanmamış olsa da alt boyutlar incelendiğinde, bilgiyi kazanma ve kullanma boyutunda anlamlı farklılık bulunmuştur ($p < .05$). Diğer boyutlara bakıldığında ise herhangi bir anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Yapılan Tukey HSD çoklu karşılaştırma testi sonularına göre, 5. sınıf öğrencilerinin BKK puanlarının ($\bar{x} = 24.78$), 6. Sınıf ($\bar{x} = 26.63$) ve 7. Sınıf ($\bar{x} = 27.29$) öğrencilerinden anlamlı derecede daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin algılanan aile gelir düzeyi değişkenine göre *"İlköğretim Öğrencilerinin Öğrenme Anlayışları Ölçeği"*nin alt boyutlarından aldıkları puan ortalamalarına ilişkin analiz bulguları çizelge 5'te gösterilmiştir.

Çizelge 5. Algılanan Aile Gelir Düzeyi Değişkeni Bulguları

Aile Geliri		**n**	**x̄**	**sd**	**F**	***p***	**Anlamlı Fark**
BKK	Düşük[1]	24	25.08	5.64	3.439	**.017***	**3<4**
	Orta[2]	96	25.43	5.13			
	İyi[3]	196	26.50	5.79			
	Çok iyi[4]	56	27.64	5.47			
KD	Düşük[1]	24	19.75	3.80	2.413	.066	**-**
	Orta[2]	96	17.45	4.30			
	İyi[3]	196	17.97	3.65			
	Çok iyi[4]	56	18.50	4.58			
SB	Düşük[1]	24	11.91	2.58	.905	.439	**-**
	Orta[2]	96	10.91	2.84			
	İyi[3]	196	11.05	2.52			
	Çok iyi[4]	56	11.07	2.96			
TOPLAM	Düşük[1]	24	56.75	9.89	1.744	.158	**-**
	Orta[2]	96	53.81	10.47			
	İyi[3]	196	55.53	8.07			
	Çok iyi[4]	56	57.21	11.99			

***p < .05**

Çizelge 5'teki bulgularda katılımcıların algılanan gelir düzeyi değişkenine göre yapılan tek yönlü varyans analizi(ANOVA) sonucuna göre bakıldığında katılımcıların BKK puanları

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

arsında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Yapılan Tukey HSD çoklu karşılaştırma testi sonucunda, bu farkın orta düzey ekonomik duruma sahip katılımcılar ile çok iyi düzeye sahip katılımcılar arasından kaynaklandığı görülmüştür (p = .023). Çok iyi ekonomik düzeye sahip olanların BKK puan ortalamaları, orta düzeydekilere göre anlamlı derecede daha yüksektir. Diğer alt boyutlara bakıldığında ise ekonomik düzeye göre anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır (p> .05).

Ortaokul öğrencilerinin algılanan anne eğitim düzeyi değişkenine göre *"İlköğretim Öğrencilerinin Öğrenme Anlayışları Ölçeği"*nin alt boyutlarından aldıkları puan ortalamalarına ilişkin analiz bulguları çizelge 6'da gösterilmiştir.

Çizelge 6. Anne Eğitim Düzeyi Değişkeni Bulguları

Anne Eğitim		**n**	**x̄**	**sd**	**F**	***p***	**Anlamlı Fark**
BKK	İlkokul[1]	46	25.04	4.93	4.378	**.005***	**4>1, 4>2**
	Ortaokul[2]	66	25.36	5.10			
	Lise[3]	138	26.23	3.64			
	Üniversite[4]	122	27.37	4.99			
KD	İlkokul[1]	46	17.86	3.31	5.236	**.002***	**4>2, 4>3**
	Ortaokul[2]	66	16.96	4.46			
	Lise[3]	138	17.63	3.92			
	Üniversite[4]	122	19.13	3.88			
SB	İlkokul[1]	46	10.91	2.20	1.221	.302	**-**
	Ortaokul[2]	66	10.75	2.96			
	Lise[3]	138	10.95	2.44			
	Üniversite[4]	122	11.44	2.91			
TOPLAM	İlkokul[1]	46	53.82	8.30	4.933	**.002***	**4>2, 4>3**
	Ortaokul[2]	66	53.09	11.21			
	Lise[3]	138	54.82	7.69			
	Üniversite[4]	122	57.95	10.38			

***p < .05**

Çizelge 6'daki bulgularda katılımcıların anne eğitim düzeyi değişkenine göre yapılan tek yönlü varyans analizi(ANOVA) sonucuna göre bakıldığında BKK boyutunda anne eğitim düzeyi

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

üniversite olan öğrencilerin BKK puanları ile ilkokul (p = .017.) ve ortaokul (p = .021) mezunu annelerin öğrencileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır. Benzer bir biçimde KD boyutunda üniversite mezunu annelerin çocuklarının, ortaokul (p = .002) ve lise (p = .013) gruplarına göre anlamlı derecede yüksek puan aldığı görülmektedir. Ortalama farklara bakıldığında ise üniversite mezunkarı annelerin çocuklarının BKK puanlarının diğer iki gruptan daha yüksek olduğu görülmektedir (p< .05). Lise mezunu annelerin çocukları ile diğer gruplar arasında ise anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. SB boyutunda ise anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir.

Ortaokul öğrencilerinin algılanan baba eğitim düzeyi değişkenine göre *"İlköğretim Öğrencilerinin Öğrenme Anlayışları Ölçeği"*nin alt boyutlarından aldıkları puan ortalamalarına ilişkin analiz bulguları çizelge 7'de gösterilmiştir.

Çizelge 7. Baba Eğitim Düzeyi Değişkeni Bulguları

Baba Eğitim		**n**	**x̄**	**sd**	**F**	***p***	**Anlamlı Fark**
BKK	İlkokul[1]	24	23.83	4.26	3.555	**.015***	**3>1,4>1**
	Ortaokul[2]	58	25.51	4.06			
	Lise[3]	112	26.76	4.79			
	Üniversite[4]	178	26.60	4.61			
KD	İlkokul[1]	24	17.66	3.78	3.212	**.023***	**3>2**
	Ortaokul[2]	58	16.65	3.91			
	Lise[3]	112	18.58	4.20			
	Üniversite[4]	178	18.19	3.87			
SB	İlkokul[1]	24	10.91	2.18	.244	.866	**-**
	Ortaokul[2]	58	11.13	2.56			
	Lise[3]	112	11.23	2.77			
	Üniversite[4]	178	10.97	2.73			
TOPLAM	İlkokul[1]	24	52.41	7.90	2.409	.067	**-**
	Ortaokul[2]	58	53.31	9.01			
	Lise[3]	112	56.58	10.03			
	Üniversite[4]	178	55.77	9.46			

***p* < .05**

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Çizelge 7'deki elde edilen bulgularda katılımcıların baba eğitim düzeyi değişkenine göre yapılan tek yönlü varyans analizi(ANOVA) sonucuna göre BKK alt boyutundan aldıkları puanlarında anlamlı bir farklılık görülmektedir ($p<.05$). Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey HSD çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre; lise mezunlarının ($\bar{x}$ = 26.76) ve üniversite mezunlarının ($\bar{x}$ = 26.60) BKK puanları, ilkokul mezunları ($\bar{x}$ = 23.83) puanlarından anlamlı derecede daha yüksektir. Bu durum eğitim seviyesi arttıkça BKK düzeyinin de olumlu yönde arttığını ancak lise ve üniversite mezunlarının bu boyutta benzer özellik sergilediklerini göstermektedir. KD alt boyutunda da anlamlı bir fark saptanmıştır [$F(3.368) = 3.212$; $p < .05$]. Post-hoc(Tukey) analizleri incelendiğinde, farkın temel kaynağının lise ve ortaokul mezunları arasındaki fark olduğu görülmektedir. Lise mezunlarının ($\bar{x}$ = 18.58) KD puan ortalaması, ortaokul mezunlarının ($\bar{x}$ = 16.65) ortalamasından anlamlı derecede yüksektir. Üniversite mezunları ile diğer gruplar arasında ise KD boyutu açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. SB ve TOPLAM boyutlara bakıldığında ise herhangi bir anlamlı farklılık bulunmamıştır [$F(3.368) = 2.409$; $p = .067$].

4.TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin öğrenme anlayışları çeşitli değişkenler açısından incelenmiş, önemli sonuçlara ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular neticesinde öğrencilerin öğrenme anlayışlarının cinsiyet, sınıf düzeyi, ebeveyn eğitim durumu ve ekonomik düzey gibi faktörlerden etkilendiği görülmüştür. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular ilgili alan yazın ışığında aşağıda tartışılmıştır:

Cinsiyet değişkenine göre baktığımızda BKK ve KD boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark görülmezken sosyal beceri boyutunda kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür. Bu sonuç ise kız çocuklarının öğrenme sürecinde sosyal etkileşimlere ve iş birliğine daha fazla önem verdiklerini göstermektedir. Bu konuyla ilgili alan yazında birçok çalışma yer almaktadır(Kasapoğlu,2009;Gümüş & Bellibaş,2015). Bu çalışmada elde edilen bulgu alan yazında yer alan araştırmaları destekler niteliktedir (Avşaroğlu & Sezer,2004; Bahar, 2006). Alanyazında yapılan çalışmalarda bu durumun tam aksi sonuçlara da ulaşılmıştır (Aslanargun & Bozkurt, 2016). Sınıf düzeyi açısından bakıldığında ise 5. sınıf öğrencilerinin BKK düzeylerinin 6 ve 7. sınıflara göre daha düşük olduğu görülmüştür. Bu durum ise sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin akademik çalışma disiplini ve strateji geliştirme becerisinin arttığını göstermektedir. Bu durum sınıf düzeyinden çok öğrencilerin yaşıyla da yani farkındalık

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

durumuyla da ilişkilendirilebilir. Algılanan ekonomik düzey değişkenine bakıldığında ise durumu "çok iyi" olan öğrencilerin BKK puanlarının "orta" düzeydeki öğrencilere göre anlamlı derecede yüksek olması, ekonomik imkânların öğrenme anlayışları üzerindeki belirleyici etkisinin gözler önüne sermektedir. Literatürde de bu konuyla ilgili benzer sonuçlar bulunmuştur (Özer & Sarı, 2009; Sarıer,2016). Araştırmanın en dikkat çekici sonuçlarından biri anne baba eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin öğrenme anlayışlarının olumlu yönde gelişmesidir. Bulgular incelendiğinde özellikle üniversite mezunu annelerin çocuklarının BKK puanları ilkokul ve ortaokul mezunu annelerin çocuklarından anlamlı derecede yüksektir. Benzer bir şekilde lise ve üniversite mezunu babaların çocukları, ilkokul mezunu babaların çocuklarına göre daha yüksek BKK puanlarına sahiptirler. Bu durum ise literatürde bilinen olguları destekler niteliktedir (Akbaba-Altun,2009; Aslanargun, 2007; Çelikkaleli vd., 2009). Ebeveyn eğitim seviyesi arttıkça çocukların öğrenme süreçlerine daha bilinçli bir şekilde yaklaştıkları sonucunu görülmektedir.

Araştırmada elde edilen veriler doğrultusunda ilköğretimde öğrenme anlayışlarına karşı olan tutumu ve öğrenmenin önemini artırmak amacıyla şu öneriler geliştirilmiştir:

Erkek öğrencilerin öğrenme sürecindeki sosyal beceri algılarını güçlendirmek adına sınıf içi iş birliğini artırmak adına grup çalışmaları artırılmalı, sosyal beceriyi güçlendirecek faaliyetler yapılmalıdır.

Ekonomik düzeyi düşük veya orta düzeyde olan öğrencilerin bilgiyi kazanma ve kullanma becerilerini artırmak için okul bünyesinde ücretsiz destekleyici kurslar verilmeli ve gerekli kaynaklar sağlanmalıdır.

Bulgulardan elde edilen sonuçlara göre ebeveyn eğitiminin öğrenci üzerinde güçlü bir etkisi vardır. Bu sebeple, ailelere öğrencilerin öğrenme faaliyetlerini destekleyecek rehberlik hizmeti sunulmalıdır.

Sonuçlarda 5. sınıf öğrencilerinin öğrenme anlayışlarının puanlarının diğer sınıflardan düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştı. 5.sınıf öğrencilerinin okula uyum sürecinde akademik oryantasyon çalışmaları artırılmalı ya da çalışmalar farklı şekillerde yapılmalıdır.

Bu çalışma nicel yöntemle yürütülmüştür, gelecek çalışmalarda nitel yöntem kullanarak öğrencilerin öğrenme süreçleri hakkındaki tutumları daha derinlemesine analiz edilebilir.

KAYNAKÇA

[1] Akbaba-Altun, S. (2009). An investigation of teachers', parents', and students' opinions on elementary students' academic failure. *Elementary Education Online, 8*(2), 567-586.

[2] Aslanargun, E. (2007). Okul-aile işbirliği ve öğrenci başarısı üzerine bir tarama çalışması. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (18), 119-135.

[3] Aslanargun, E., Bozkurt, S., & Sarıoğlu, S. (2016). Sosyo ekonomik değişkenlerin öğrencilerin akademik başarısı üzerine etkileri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 9*(27/3), 201-234. https://izlik.org/JA44WM97RN

[4] Bahar, H. (2006). KPSS puanlarının akademik başarı ve cinsiyet açısından değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim, 31*(140), 68-74.

[5] Baş, G. (2013). İlköğretim öğrencilerinin öğrenme anlayışları ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Gaziantep University Journal of Social Sciences, 12*(3), 613-628.

[6] Çelikkaleli, Ö., Balcı, F. A., Çapri, B., & Büte, M. (2009). Teacher views on the sources of students' misbehaviours at primary schools. *Elementary Education Online, 8*(3), 625-636.

[7] Demirel, Ö., & Kaya, Z. (2006). *Eğitim bilimine giriş*. PegemA.

[8] Gümüş, E., & Bellibaş, M. (2015). ABD ve Kanada'daki okul müdürlerinin demografik özellikleri ve mesleki gelişime katılım düzeyleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12*(32), 158-179. https://izlik.org/JA35FJ92HY

[9] Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, yöntemler*. Nobel Akademi.

[10] Kasapoğlu, K. (2009). A logistic regression analysis of Turkey's fifteen-year-olds' scoring above the OECD average on the PISA'09 reading assessment. *Educational Sciences: Theory & Practice, 14*(2), 649–667.

[11] Koç, M., Avşaroğlu, S., & Sezer, A. (2004). Üniversite öğrencilerinin akademik başarıları ile problem alanları arasındaki ilişki. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (11), 483-498.

[12] Özer, H., & Sarı, A. (2009). Kovaryans analizi modelleriyle üniversite öğrencilerinin başarılarını etkileyen faktörlerin belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 24*(2), 105-126.

[13] Özgök, A., & Sarı, M. (2016). Ortaokul öğrencilerin okula aidiyet duygusu ve arkadaş bağlılık düzeyi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 25*(3), 71-86. https://izlik.org/JA77AX25TT

[14] Sarıer, Y. (2016). Türkiye'de öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörler: Bir meta-analiz çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31*(3), 609-627.

[15] Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2003). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

KIRSAL BÖLGELERDE YAŞAYAN VELİLERİN OKUL ÖNCESİ EĞİTİME YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

EXAMINATION OF PARENTS' VIEWS ON PRESCHOOL EDUCATION LIVING IN RURAL AREAS

Yüksek Lisans Öğrencisi AYŞE YURTYERİ[1], Doç. Dr. AYSEL ARSLAN[2], Yüksek Lisans Öğrencisi ŞEYDA TAŞPINAR[3]

[1]Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, ayse.yrtyr60@gmail.com - ORCID ID: 0009-0009-5254-5655

[2]Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ayselarslan@cumhuriyet.edu.tr - ORCID ID: 0000-0002-8775-1119

[3]Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, seyda.taspinar346726@gmail.com - ORCID ID: 0009-0002-6400-0993

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, köyde yaşayan ailelerin okul öncesi eğitime yönelik görüşlerini ve çocuklarını okul öncesi eğitime gönderme kararlarını etkileyen faktörleri incelemektir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması deseninde yürütülmüştür. Çalışma grubunu bir köy okulunda çocuğu okul öncesi eğitime devam eden 10 veli oluşturmaktadır. Veriler araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Görüşmelerde velilere okul öncesi eğitimin gerekliliği, çocuklarını okul öncesi eğitime gönderme nedenleri, çocuklarının gelişiminde gözlemledikleri değişimler, köy koşullarının eğitim algısına etkisi ve köy okullarında okul öncesi eğitimin daha etkili olması için yapılması gerekenler hakkında sorular yöneltilmiştir. Elde edilen veriler nitel araştırma yöntemleri içinde yer alan betimsel analiz yöntem kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi kullanılarak incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre velilerin tamamına yakını okul öncesi eğitimin özellikle köyde yaşayan çocuklar için gerekli olduğunu belirtmiştir. Velilerin çocuklarını okul öncesi eğitime gönderme kararlarında en önemli faktörler; çocukların sosyalleşmesi, akranlarıyla etkileşim kurması, ilkokula hazırlanması ve ev ortamında sınırlı olan öğrenme fırsatlarının desteklenmesidir. Ayrıca veliler çocuklarının okul öncesi eğitime başladıktan sonra konuşma becerilerinde, sosyal ilişkilerinde, paylaşma davranışlarında ve özgüvenlerinde belirgin gelişmeler gözlemlediklerini ifade etmiştir. Bununla

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

birlikte köy koşullarının ekonomik durum, fiziki imkânlar ve bazı geleneksel bakış açıları nedeniyle okul öncesi eğitime yönelik algıyı zaman zaman olumsuz etkileyebildiği belirtilmiştir. Araştırma sonucunda köy okullarında okul öncesi eğitimin daha etkili olması için fiziki imkânların iyileştirilmesi, materyal desteğinin artırılması ve velilere yönelik bilinçlendirme çalışmalarının yapılması gerektiği önerilmiştir.
Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim, Köy okulları, Veli görüşleri, Nitel araştırma

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the views of families living in rural villages regarding preschool education and the factors influencing their decisions to send their children to preschool. The research was conducted using a case study design, which is one of the qualitative research methods. The study group consisted of 10 parents whose children attend preschool in a village school. The data were collected through a semi-structured interview form developed by the researcher. During the interviews, parents were asked questions about the necessity of preschool education, the reasons for sending their children to preschool, the changes they observed in their children's development, the influence of village conditions on perceptions of education, and suggestions for improving the effectiveness of preschool education in village schools. The data obtained were analyzed using the descriptive analysis method, one of the qualitative research analysis techniques. Additionally, the findings were examined through content analysis. According to the results of the study, almost all parents stated that preschool education is particularly necessary for children living in rural villages. The most significant factors influencing parents' decisions to send their children to preschool were children's socialization, interaction with peers, preparation for primary school, and the need to support learning opportunities that are limited in the home environment. Furthermore, parents reported observing noticeable improvements in their children's speaking skills, social relationships, sharing behaviors, and self-confidence after they began attending preschool. However, it was also indicated that certain village conditions—such as economic limitations, inadequate physical facilities, and some traditional perspectives—can occasionally have a negative influence on perceptions of preschool education. Based on the findings, it is recommended that physical facilities in village schools be improved, material support be increased, and awareness-raising activities for parents be conducted in order to enhance the effectiveness of preschool education in rural schools.
Keywords: Preschool education, Village schools, Parent views, Qualitative research.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

1. GİRİŞ

Erken çocukluk dönemi, bireyin gelişiminde kritik bir evre olup bu dönemde sunulan eğitim Erken çocukluk dönemi, bireyin yaşam boyu gelişimi açısından kritik bir öneme sahiptir; bu dönemde sunulan eğitim olanaklarının çocukların bilişsel, sosyal, duygusal ve davranışsal gelişimleri üzerinde kalıcı etkiler oluşturduğu kabul edilmektedir. Yapılan çalışmalarda okul öncesi eğitime katılımın çocukların okul başarısı ve yaşam boyu öğrenme becerileri ile pozitif ilişkili olduğunu görülmektedir (Surgeçti, 2029).Araştırmaların büyük kısmı, okul öncesi eğitimde kazanılan erken öğrenme deneyimlerinin ilkokula hazırbulunuşluğu artırdığını ve uzun vadede akademik çıktılarda iyileşme sağladığını ortaya koymaktadır (Kandır & Alpan, 2008). Okul öncesi eğitim; çocukların dil gelişimi, sosyal etkileşim becerileri ve duygusal düzenleme yeteneklerini destekleyen planlı bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Erken çocukluk eğitimine katılan çocuklar, aynı yaş grubundaki yaşıtlarına göre daha yüksek düzeyde okul uyumu, dil becerisi ve problem çözme becerisi sergileme eğilimindedir (UNICEF Türkiye, 2024). Bu durum, okul öncesi eğitimin sadece okul başarısına değil, çocukların genel yaşam becerilerine de olumlu katkı sağladığını göstermektedir.

Türkiye özelinde kırsal bölgelerde yaşayan çocuklar, eğitim hizmetlerine erişimde kentsel alanlara kıyasla daha sınırlı fırsatlarla karşılaşabilmektedir. Son dönemde yapılan nitel çalışmalarda Türkiye'nin kırsal kesimlerinde yaşayan ebeveynler, okul öncesi eğitimin çocukların sosyal ve duygusal gelişimi için "önemli ve gerekli" olduğunu belirtmiş, buna karşın altyapı eksiklikleri, eğitim materyallerinin azlığı ve öğrenme fırsatlarının kısıtlılığı gibi sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir (Güder, 2019). Bu bulgular, okul öncesi eğitimde erişim sağlanmasının yeterli olmadığını; kalite ve fırsat eşitliği konularının da sürdürülebilir politika çabalarının merkezinde yer alması gerektiğini göstermektedir. Erken çocukluk döneminde aileler, çocukların eğitim süreçlerinde temel belirleyicilerden biri olarak görülmektedir. Ailelerin eğitim algıları, çocuklarını okul öncesi eğitime gönderme kararlarını ve bu eğitime ilişkin beklentilerini önemli ölçüde etkilemektedir. Ulusal ve uluslararası alan yazında aile katılımının, çocukların okul öncesi eğitiminin etkililiğini artırdığı; bu nedenle aile görüşlerinin ve beklentilerinin dikkate alınmasının eğitim planlamasında önemli olduğu vurgulanmaktadır (UNICEF Türkiye, 2024).

Alanyazın incelendiğinde, okul öncesi eğitimin çocuk gelişimi üzerindeki etkilerini ele alan çok sayıda çalışma bulunmasına rağmen, özellikle kırsal bölgelerde yaşayan ailelerin okul öncesi eğitime yönelik görüşlerini nitel yöntemlerle derinlemesine inceleyen çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu eksiklik, okul öncesi eğitim politikalarının uygulama ve yaşama

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

geçirilmesinde aile perspektifinin göz ardı edilme riskini doğurmaktadır. Bu araştırma, köyde yaşayan ailelerin okul öncesi eğitime ilişkin görüşlerini ve bu kararı etkileyen faktörleri inceleyerek mevcut alan yazına nitel bir katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması desenine uygun olarak yürütülmüştür. Durum çalışması, güncel bir olgunun gerçek yaşam bağlamı içerisinde derinlemesine incelenmesine olanak tanıyan bir araştırma yaklaşımıdır (Yin, 2014). Bu çalışmada da köyde yaşayan velilerin okul öncesi eğitime ilişkin görüşleri kendi doğal ortamı içinde ele alınmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, bir köy okulunda çocuğu okul öncesi eğitime devam eden 10 veli oluşturmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, bilgi açısından zengin durumların derinlemesine incelenmesine olanak sağlamaktadır (Patton, 2014).

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu hazırlanırken alan yazın incelenmiş ve araştırmanın amacı doğrultusunda sorular geliştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, katılımcıların deneyimlerini ayrıntılı bir şekilde ifade etmelerine olanak sağlamakta ve araştırmacıya esneklik sunmaktadır (Creswell & Poth, 2016).

2.4. Veri Toplama Süreci ve Analizi

Veriler, katılımcılarla yüz yüze gerçekleştirilen görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Görüşmeler gönüllülük esasına dayalı olarak gerçekleştirilmiş ve katılımcıların rahat ifade edebilecekleri ortamlarda yürütülmüştür. Görüşme sürecinde gerekli izinler alınarak veriler kayıt altına alınmıştır. Araştırmada elde edilen veriler, betimsel analiz ve içerik analizi yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir. Betimsel analizde veriler belirlenen temalar doğrultusunda düzenlenirken, içerik analizinde veriler kodlanarak kategoriler ve temalar

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

oluşturulmuştur. Nitel veri analizinde verilerin sistematik bir şekilde düzenlenmesi ve anlamlandırılması önemlidir (Miles & Huberman, 1994).

2.5. Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın geçerliğini artırmak amacıyla veri toplama ve analiz süreci ayrıntılı şekilde açıklanmıştır. Katılımcı görüşleri doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Güvenirliği sağlamak amacıyla ise veri analizinde tutarlılık gözetilmiş ve süreç sistematik bir şekilde yürütülmüştür. Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik, inandırıcılık ve tutarlılık gibi ölçütlerle sağlanmaktadır (Lincoln & Guba, 1985).

3. BULGULAR

Bu bölümde kırsal kesimde yaşayan 10 veli ile yapılan görüşme soru ve cevaplarına yer verilmiştir.

Çizelge 1. Köyde yaşayan bir çocuk için okul öncesi eğitim sizce neden gereklidir?

Tema	Alt Temalar	Katılımcılar	*f*	Toplam
İlkokula Hazırlık	*İlkokula hazır olmasını sağlama*	K1, K3, K10	3	**9**
	Eğitim farkının kapanması	K1, K3, K10	3	
	Eğitimde geride kalmaması	K1, K3, K10	3	
Sosyal Gelişim	*Beceri gelişimi*	K5, K7, K9, K10	4	**8**
	Birlikte etkinlik yapma	K2, K6, K7, K10	4	
Gelişim Alanlarını Destekleme	*Konuşma gelişimi*	K2, K6, K7, K10	4	**16**
	Zihinsel gelişimi destekleme	K2, K6, K7, K10	4	
	Dil gelişimini sağlama	K2, K6, K7, K10	4	
	Daha iyi gelişmesi	K2, K6, K7, K10	4	
Davranış ve Değer Eğitimi	*Ahlaki gelişimi sağlama*	K6, K10	2	**8**
	Paylaşmayı öğrenme	K6, K10	2	
	Sorumluluk alma	K6, K10	2	
	Kurallara uyması	K6, K10	2	
Eğitimde İmkân Farkı	*Akademik destek vermesi*	K1, K4, K7	3	**9**
	Anasınıflarında imkân olması	K1, K4, K7	3	

	Daha fazla imkân sağlanması	K1, K4, K7	3	
Eğitimin Evrenselliği	*Yaşadığı yerin farkına varması*	K8	1	**1**
Toplam				**51**

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizi sonucunda katılımcı görüşleri altı ana tema altında toplanmıştır: *ilkokula hazırlık, sosyal gelişim, gelişim alanlarını destekleme, davranış ve değer eğitimi, eğitimde imkân farkı* ve *eğitimin evrenselliği*.

Bulgular incelendiğinde, Sosyal Gelişim (*f*= 8) ve Gelişim Alanlarını Destekleme (*f*= 16) temalarının en yüksek frekansa sahip olduğu görülmektedir. Sosyal gelişim teması kapsamında katılımcılar, çocukların beceri gelişimi ve birlikte etkinlik yapma süreçleri üzerinden sosyalleştiklerini ifade etmişlerdir. Benzer şekilde gelişim alanlarını destekleme teması altında konuşma, dil ve zihinsel gelişimin desteklenmesi vurgulanmıştır.

İlkokula Hazırlık teması (*f*= 9), çocukların eğitim hayatına güçlü bir başlangıç yapmaları açısından önemli bir unsur olarak öne çıkmıştır. Katılımcılar, bu süreçte eğitim farklarının azaltılması ve çocukların akademik olarak geride kalmamalarının sağlanmasının önemine dikkat çekmişlerdir.

Eğitimde İmkân Farkı teması (*f*= 9), okul öncesi eğitimin sunduğu akademik destek ve fiziksel olanakların önemini ortaya koymaktadır. Katılımcılar, özellikle anasınıflarındaki imkânların artırılması gerektiğini belirtmişlerdir.

Davranış ve Değer Eğitimi teması (*f*= 8) kapsamında, çocukların ahlaki gelişimleri ile birlikte paylaşma, sorumluluk alma ve kurallara uyma gibi değerlerin kazandırılması gerektiği ifade edilmiştir.

Son olarak, Eğitimin Evrenselliği teması (*f*= 1) en düşük frekansa sahip olup, çocukların yaşadıkları çevreye ilişkin farkındalık geliştirmeleri açısından değerlendirilmiştir.

Çizelge 2. Çocuğunuzu okul öncesi eğitimine gönderme kararınızı etkileyen en önemli faktörler nelerdir?

Tema	**Alt Temalar**	**Katılımcılar**	***f***	**Toplam**
İlkokula Hazırlık	*Okula Uyum Sağlama*	K1	1	**5**
	Akademik Hazırlık	K3	1	
	İlkokula Hazır Başlama	K2, K8	2	

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

	Düzen ve Çalışma Alışkanlığı	K3	1	
Sosyal Gelişim	*Akranlarıyla Etkileşim*	K2, K4	2	**4**
	Sosyalleşme ve Kendini Tanıma	K8, K10	2	
Akademik ve Bilişsel Gelişim	*Daha iyi öğrenme / Eğitim Alma*	K5, K7	2	**2**
Aile ve Ev Ortamı Kaynaklı Nedenler	*Evde Yalnız Kalmasını Önleme*	K9, K10	2	**4**
	Evde Akademik Destek eksikliği	K6	1	
	Evde Verimli Etkinlik Yapamama	K5	1	
Teknoloji Kullanımını Azaltma	*Tv/ Telefon Kullanımını Azaltma*	K5, K10	2	**2**
Davranış ve Yaşam Becerileri	*Sorumluluk Kazanma*	K3	1	**2**
	Düzenli Yemek Yeme Alışkanlığı	K10	1	
Fırsat ve İmkân Değerlendirmesi	*Sunulan Eğitim İmkânından Yararlanma*	K7	1	**1**
Toplam				**20**

İkinci veri setine ilişkin analizler sonucunda yedi ana tema belirlenmiştir: *ilkokula hazırlık, sosyal gelişim, akademik ve bilişsel gelişim, aile ve ev ortamı kaynaklı nedenler, teknoloji kullanımını azaltma, davranış ve yaşam becerileri* ve *fırsat ve imkân değerlendirmesi*.

En yüksek frekansa sahip tema İlkokula Hazırlık (*f*= 5) olmuştur. Bu tema altında özellikle çocukların ilkokula hazır başlama (f=2) durumu öne çıkarken, okula uyum sağlama, akademik hazırlık ve çalışma alışkanlığı kazanma gibi alt temalar da ifade edilmiştir.

Sosyal Gelişim (*f*= 4) teması kapsamında akran etkileşimi ile sosyalleşme ve kendini tanıma süreçleri eşit düzeyde vurgulanmıştır.

Aile ve Ev Ortamı Kaynaklı Nedenler (*f*= 4), okul öncesi eğitime yönelimin önemli belirleyicilerinden biri olarak ortaya çıkmıştır. Evde yalnız kalma, akademik destek eksikliği ve verimli etkinlik yapılamaması bu tema altında yer almaktadır.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Akademik ve Bilişsel Gelişim (*f*= 2) ile Teknoloji Kullanımını Azaltma (*f*= 2) temaları, çocukların gelişimsel ihtiyaçları ile günümüz dijital yaşam koşulları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktadır.

Davranış ve Yaşam Becerileri (*f*= 2), sorumluluk kazanma ve düzenli yaşam alışkanlıkları

Çizelge 3. Çocuğunuzun okul öncesine başlamasından sonra davranışlarında, sosyal ilişkilerinde veya gelişiminde ne gibi değişiklikler gözlemlediniz?

Tema	Alt Temalar	Katılımcılar	*f*	Toplam
Dil ve İletişim Gelişimi	*Kendini Daha İyi İfade Etme*	K1, K7,K10	3	**8**
	Konuşma Becerisi	K2, K7	2	
	Telaffuzun Düzelmesi	K3	1	
	Dinleme ve Anlatma Becerisi	K8,K9	2	
Sosyal Gelişim	*Sosyalleşme/ Arkadaşlık Kurma*	K3,K5,K6,K10	4	**7**
	Sosyal İlişkilerde Gelişme	K2,K5	2	
	Oyun ve Grup Etkinliklerine Katılma	K5	1	
Değerler ve Davranış Gelişimi	*Paylaşma Davranışı*	K4,K6,K7,K8	4	**5**
	Kibarlık/ Olumlu Davranış	K4	1	
Kişisel Gelişim	*Özgüven ve Girişkenlik*	K3,K10	2	**3**
	Kendini Geliştirme/ Yeni Şeyler Öğrenme	K1	1	
Sorumluluk ve Disiplin	*Görev ve Sorumluluk Bilinci*	K6,K9	2	**3**
	Aile ile Uyum ve İletişimin Artması	K9	1	
Toplam				**26**

edinme ile ilişkilendirilmiştir.

Fırsat ve İmkân Değerlendirmesi (*f*= 1) ise en düşük frekanslı tema olarak belirlenmiştir.

Çizelge 3'e ilişkin analizler sonucunda beş ana tema belirlenmiştir: *dil ve iletişim gelişimi, sosyal gelişim, değerler ve davranış gelişimi, kişisel gelişim* ve *sorumluluk ve disiplin*.

En yüksek frekansa sahip tema Dil ve İletişim Gelişimi (*f*= 8) olmuştur. Bu tema kapsamında çocukların kendilerini daha iyi ifade etme, konuşma becerilerinin gelişmesi, telaffuzun düzelmesi ve dinleme-anlatma becerilerinin artması gibi unsurlar öne çıkmıştır.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Sosyal Gelişim (*f*= 7), çocukların arkadaşlık kurma, sosyal ilişkilerini geliştirme ve grup etkinliklerine katılma süreçleri ile ilişkilendirilmiştir.

Değerler ve Davranış Gelişimi (*f*= 5) kapsamında paylaşma davranışı ve olumlu sosyal tutumlar dikkat çekmektedir.

Kişisel Gelişim (*f*= 3) teması, özgüven ve bireysel gelişim ile ilişkilendirilirken Sorumluluk ve Disiplin (*f*= 3) teması görev bilinci ve aile içi iletişimle bağlantılı olarak ifade edilmiştir.

Çizelge 4. Köy koşullarının (aile yapısı, ekonomik durum, çevre imkânları gibi) okul öncesi eğitime bakışı nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?

Tema	Alt Temalar	Katılımcılar	*f*	Toplam
Okul Öncesi Eğitime Yönelik Farkındalık ve Bilinç	*Okul Öncesi Eğitimin Öneminin Fark Edilmesi*	K1, K2, K3	3	**4**
	Ailelerin Çocuklarını Göndermeye Daha İstekli Olması	K2	1	
Köy Koşullarının Olumsuz Etkileri	*Masrafların Gereksiz Görülmesi*	K4, K5	2	**7**
	Çocukların Yaşlarının Küçük Görülmesi	K5, K6	2	
	Yaşlıları Okul Öncesini Gereksiz Görmesi	K4, K6	2	
	Köy Şartlarının Eğitime Bakışını Olumsuz Etkilemesi	K7	1	
Köy Koşullarının Sağladığı Avantajlar	*Okulun Fırsat Sağlaması*	K8	1	**6**
	Aileler İşlerini Yaparken Çocukların Güvenli Ortamda Olması	K9	1	
	Dil Gelişimi ve Doğru Türkçe Kullanma İmkânı	K10	1	
	Okula Uyum ve Adaptasyonu Sağlama	K5, K10	2	
	Köy Okullarının Ekonomik Açıdan Daha Uygun Olması	K10	1	
Toplam				**17**

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Dördüncü veri setine göre üç ana tema belirlenmiştir: *okul öncesi eğitime yönelik farkındalık ve bilinç, köy koşullarının olumsuz etkileri* ve *köy koşullarının sağladığı avantajlar*.

Köy Koşullarının Olumsuz Etkileri teması (*f*= 7) en yüksek frekansa sahiptir. Bu tema kapsamında ailelerin okul öncesi eğitimi gereksiz görmesi, çocukların yaşlarının küçük olduğu düşüncesi ve ekonomik kaygılar öne çıkmaktadır.

Köy Koşullarının Sağladığı Avantajlar (*f*= 6), çocukların güvenli ortamda bulunması, dil gelişimi, okula uyum ve ekonomik uygunluk gibi olumlu yönleri içermektedir.

Okul Öncesi Eğitime Yönelik Farkındalık ve Bilinç (*f*= 4) teması ise ailelerin eğitim konusundaki farkındalık düzeylerini yansıtmaktadır.

Çizelge 5. Köy okullarında okul öncesi eğitimin daha etkili olması için sizce neler yapılmalıdır?

Tema	Alt Temalar	Katılımcılar	*f*	Toplam
Fiziksel İmkânların Geliştirilmesi	*Güvenli Oyun Alanı Oluşturma*	K1, K10	2	**6**
	Daha Geniş Sınıf ve Alan Sağlanması	K3, K5	2	
	Fiziki Şartların İyileştirilmesi	K7	1	
	Isınma ve Bazı Sorunların Giderilmesi	K8	1	
Eğitim Materyalleri ve Donanım	*Daha Fazla Materyal Sağlanması*	K4, K5	2	**4**
	Kitap ve Kaynakların Zenginleştirilmesi	K2	1	
	İlgi Köşeleri ve Keşif Alanları Oluşturulması	K6	1	
Eğitim Süreci ve Etkinlikler	*Geliştirici Etkinliklerin Artırılması*	K3, K10	2	**5**
	Oyun ve Keşfetme Etkinlikleri	K10	1	
	Sosyal ve Kültürel Etkinliklerin Artırılması	K7	1	
	Etkinliklerin İlkokula Hazırlık Sağlaması	K9	1	

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Öğretmen Faktörü	*Öğretmenin Güvenli ve Destekleyici Ortam Sunması*	K10	1	**1**
Aile Bilgilendirme ve Katılımı	*Velilerin Okul Öncesi Hakkında Bilinçlendirilmesi*	K7	1	**1**
Toplam				**17**

Çizelge 5'e ilişkin analizler sonucunda beş ana tema ortaya çıkmıştır: fiziksel imkânların geliştirilmesi, eğitim materyalleri ve donanım, eğitim süreci ve etkinlikler, öğretmen faktörü ve aile bilgilendirme ve katılımı.

En yüksek frekansa sahip tema Fiziksel İmkânların Geliştirilmesi (*f*= 6) olmuştur. Bu tema kapsamında güvenli oyun alanları oluşturulması, sınıf ve fiziksel alanların genişletilmesi ve altyapı sorunlarının giderilmesi vurgulanmıştır.

Eğitim Süreci ve Etkinlikler (*f*= 5), geliştirici etkinliklerin artırılması, oyun temelli öğrenme ve sosyal-kültürel faaliyetlerin önemine işaret etmektedir.

Eğitim Materyalleri ve Donanım (*f*= 4), eğitim ortamlarının zenginleştirilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Öğretmen Faktörü (*f*= 1) ve Aile Bilgilendirme ve Katılımı (*f*= 1) temaları daha düşük frekansa sahip olmakla birlikte, eğitim sürecinin niteliğini etkileyen önemli bileşenler olarak değerlendirilmektedir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada elde edilen bulgular, okul öncesi eğitimin çocuk gelişimi ve aile algıları üzerindeki çok boyutlu etkilerini ortaya koymaktadır. Katılımcı görüşleri, okul öncesi eğitimin yalnızca akademik hazırlık amacıyla değil sosyal, dilsel, bilişsel ve davranışsal gelişimi destekleyen bütüncül bir süreç olarak algılandığını göstermektedir. Bulgular, okul öncesi eğitimin hem çocuk hem de aile açısından kritik bir işlev üstlendiğini ortaya koymakta eğitimde fırsat eşitliği ve toplumsal katkı boyutlarını da vurgulamaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre katılımcılar okul öncesi eğitimi özellikle ilkokula hazırlık bağlamında değerlendirmektedir. Çocukların okula uyum sağlaması, akademik beceriler kazanması ve eğitimde geride kalmaması yönündeki vurgulamaktadır. Ailelerin okul öncesi eğitimden beklediği temel kazanımların akademik temelli olduğunu göstermektedir. Ancak bulgular, okul öncesi eğitimin sadece akademik bir araç olarak görülmemesi gerektiğini, sosyal, duygusal ve davranışsal gelişimi de destekleyen çok yönlü bir yapı sunduğunu göstermektedir

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

(Kandır & Alpan, 2008; UNICEF Türkiye, 2024). Bu durum alan yazında erken çocukluk eğitimine yönelik çağdaş yaklaşımların, eğitimi yalnızca öğrenmeye hazırlık olarak değil bütüncül gelişimi destekleyen bir süreç olarak ele aldığı görüşü ile paralellik göstermektedir (Güder, 2019).

Bulguların önemli bir diğer boyutu sosyal gelişimdir. Katılımcılar, çocukların akranlarıyla etkileşim kurmalarını, sosyalleşmelerini ve grup etkinliklerine katılmalarını okul öncesi eğitim sayesinde mümkün gördüklerini belirtmişlerdir. Bu bulgular, erken çocukluk döneminde öğrenmenin sosyal bağlamda gerçekleştiğini vurgulayan kuramsal yaklaşımlarla uyumludur (UNICEF Türkiye, 2024). Özellikle oyun temelli ve birlikte etkinlik yapma süreçlerinin çocukların sosyal uyum ve iş birliği becerilerini geliştirdiği, okul öncesi eğitim kurumlarının bu becerilerin kazanılmasında kritik rol üstlendiği görülmektedir.

Araştırmada öne çıkan bir diğer alan dil, iletişim ve bilişsel gelişimdir. Katılımcılar, çocukların kendilerini ifade edebilme, konuşma ve dinleme-anlatma becerilerini geliştirme, doğru telaffuz kazanma ve zihinsel kapasiteyi artırma gibi kazanımlar elde ettiklerini ifade etmişlerdir. Bu sonuçlar, okul öncesi eğitimin dil gelişimi ve bilişsel gelişim açısından kritik bir dönem olan erken çocuklukta sistemli destek sağladığını ortaya koymaktadır (Güder, 2019).

Araştırmada okul öncesi eğitimin değerler, davranış ve yaşam becerileri kazandırma açısından katkı sağladığını göstermektedir. Katılımcılar, paylaşma, sorumluluk alma, kurallara uyma, düzenli yaşam alışkanlıkları geliştirme ve olumlu sosyal davranışlar sergileme gibi kazanımların bu süreçte elde edildiğini belirtmişlerdir. Ayrıca özgüven, girişkenlik ve bireysel farkındalık gibi kişisel gelişim unsurları da desteklenmektedir. Bu bulgular, okul öncesi eğitimin sadece akademik değil, sosyal-duygusal ve karakter gelişimi açısından da temel bir işlev üstlendiğini göstermektedir (Kandır & Alpan, 2008).

Araştırmada dikkat çeken bir diğer bulgu, okul öncesi eğitimin aile ve ev ortamı kaynaklı ihtiyaçlara yanıt verme işlevidir. Katılımcılar, çocukların evde yalnız kalmasını önleme, yeterli akademik destek alamama ve verimli etkinlik ortamlarının eksikliği gibi nedenlerle okul öncesi eğitime yöneldiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca teknoloji kullanımını azaltma isteği, ailelerin çocukların dijital ortamda bulunmalarını bir risk olarak algıladıklarını göstermektedir. Bu bağlamda, okul öncesi eğitim kurumları, çocuklara alternatif öğrenme ve etkileşim ortamları sunarak dengeleyici bir rol üstlenmektedir (UNICEF Türkiye, 2024).

Bulgularda okul öncesi eğitimde fırsat ve imkân eşitliği konusunun önemi de vurgulanmaktadır. Katılımcılar fiziksel imkânların iyileştirilmesi, eğitim materyallerinin çeşitlendirilmesi ve etkinliklerin zenginleştirilmesi gerekliliğine dikkat çekmişlerdir. Bu durum, okul öncesi

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

eğitimin niteliğinin artırılması için hem pedagojik hem de fiziki kaynakların güçlendirilmesi gerektiğini göstermektedir (Güder, 2019).

Kırsal bağlamda elde edilen bulgular, okul öncesi eğitime ilişkin algıların çelişkili olduğunu göstermektedir. Köy koşullarının ekonomik kaygılar, geleneksel bakış açıları ve sınırlı kaynaklar nedeniyle katılımı sınırladığı görülürken, aynı zamanda güvenli bir ortam, sosyal destek ve ekonomik uygunluk gibi avantajlar da katılımı teşvik etmektedir. Bu sonuç, okul öncesi eğitim politikalarının yerel bağlamlara duyarlı bir şekilde planlanması gerektiğini göstermektedir (UNICEF Türkiye, 2024). Öğretmen faktörü ve aile katılımının görece daha düşük vurgulanması, katılımcıların somut ve gözle görülür unsurlara odaklandığını düşündürmektedir. Alan yazında öğretmen niteliği ve aile katılımının eğitim kalitesinin sürdürülmesinde kritik öneme sahip olduğu görülmektedir (Kandır & Alpan, 2008; Güder, 2019).

Araştırma bulguları okul öncesi eğitimin çocukların bilişsel, sosyal, dilsel ve duygusal gelişimlerini destekleyen; ailelerin sosyal ve ekonomik ihtiyaçlarına yanıt veren; aynı zamanda eğitimde fırsat eşitliğini güçlendiren çok yönlü bir yapı sunduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, katılımcıların algılarının ağırlıklı olarak akademik hazırlık ve somut kazanımlar etrafında şekillendiği gözlemlenmiştir. Bu nedenle, okul öncesi eğitimde daha bütüncül ve gelişimsel bir bakış açısının güçlendirilmesi, ailelerin bilinçlendirilmesi ve eğitim ortamlarının niteliğinin artırılması gerekmektedir. Elde edilen bulgular çerçevesinde sonraki araştırmacılara yönelik olarak aşağıdaki önerilerin getirilmesi uygun bulunmuştur:

- ✓ Okul öncesi eğitimde öğretmen niteliği ve mesleki gelişim programlarının güçlendirilmesi yönünde çalışmalar yürütülmelidir.
- ✓ Kırsal alanlarda okul öncesi eğitim materyalleri ve fiziksel olanakların artırılması yönünde destekler verilmelidir.
- ✓ Kırsal kesimdeki ailelerin okul öncesi eğitim sürecine aktif katılımının teşvik edilmesi ve bilinçlendirilmesine yönelik çalışmalar yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

[1] Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage Publications.

[2] Güder, S. Y. (2019). Dikenli gül: Türkiye'de kırsal kesimde okul öncesi öğretmeni olmaya ilişkin fenomenolojik bir çalışma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 7*(3), 912-941.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

[3] Kandır, A., & Alpan, U. Y. (2008). Okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişime anne-baba davranışlarının etkisi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, 14*(14), 33-38.

[4] Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.

[5] Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage Publications.

[6] Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research and evaluation methods*. Sage Publications.

[7] Surgeçti, F. (2029). *Yaşam boyu öğrenme çerçevesinde ilkokulda ailelerin eğitim sürecine katılımının öğrenci başarısına katkısına yönelik bir inceleme* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi, Türkiye.

[8] UNICEF Türkiye. (2024). *Erken çocukluk eğitimi raporu: Türkiye özelinde değerlendirme*. UNICEF Türkiye Ofisi.

[9] Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods* (5th ed.). Sage Publications.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

BİRLEŞTİRİLMİŞ SINIFLARDA GÖREV YAPAN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

PROBLEMS FACED BY CLASSROOM TEACHERS WORKING IN COMBINED CLASSES AND SUGGESTED SOLUTIONS

Yüksek Lisans Öğrencisi ŞEYDA TAŞPINAR[1], Doç. Dr. AYSEL ARSLAN[2], Yüksek Lisans Öğrencisi AYŞE YURTYERİ[3]

[1]Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü,
seyda.taspinar346726@gmail.com - ORCID ID: 0009-0002-6400-0993
[2]Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ayselarslan@cumhuriyet.edu.tr - ORCID ID: 0000-0002-8775-1119
[3] Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, ayse.yrtyr60@gmail.com - ORCID ID: 0009-0009-5254-5655

ÖZET

Birleştirilmiş sınıf uygulaması, özellikle öğrenci sayısının az olduğu kırsal bölgelerde eğitim faaliyetlerinin sürdürülebilmesi amacıyla kullanılan önemli bir öğretim modelidir. Bu sınıf yapısında farklı sınıf seviyelerinde bulunan öğrenciler aynı sınıf ortamında tek bir öğretmen tarafından eğitilmektedir. Ancak birleştirilmiş sınıflarda yürütülen öğretim süreci, öğretmenler açısından çeşitli zorlukları da beraberinde getirmektedir. Bu araştırmanın amacı, birleştirilmiş sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunları ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerini öğretmen görüşleri doğrultusunda ortaya koymaktır. Araştırma nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde yürütülmüş ve veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma kapsamında birleştirilmiş sınıflarda görev yapan 11 sınıf öğretmeni ile görüşmeler gerçekleştirilmiş ve öğretmenlere 5 açık uçlu soru yöneltilmiştir. Elde edilen veriler betimsel içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin özellikle zaman yönetimi, farklı yaş ve sınıf seviyelerine uygun öğretim planlama, ders programını yetiştirme, sınıf yönetimi ve öğrencilere yeterli bireysel ilgi gösterememe gibi sorunlar yaşadıklarını göstermektedir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin artan iş yükü, yoğun planlama süreci ve fiziki koşulların yetersizliği gibi durumların mesleki motivasyonlarını olumsuz etkilediği belirlenmiştir. Bununla birlikte bazı öğretmenler akran öğrenmesi, öğrenciler arası yardımlaşma ve gizil öğrenmelerin oluşmasını birleştirilmiş sınıfların sınırlı olumlu yönleri arasında ifade etmiştir. Öğretmenlerin görüş ve deneyimleriyle

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

bu sorunlarla karşılaşan yeni atanmış sınıf öğretmenlerine birleştirilmiş sınıflarlar için tavsiye olabilecek çözüm önerileri sunulmuştur. Öğretmenler çözüm önerisi olarak planlamanın dikkatli yapılması, ödevli saatlerin iyi organize edilmesi, akran öğretiminden yararlanılması ve veli desteğinin artırılması gibi tavsiyeler vermiştir. Araştırmanın, birleştirilmiş sınıf uygulamalarının daha etkili yürütülmesine ve bu sınıflarda görev yapan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların anlaşılmasına katkı sağlaması beklenmektedir.
Anahtar Kelimeler: Birleştirilmiş sınıf, Öğretmen, Öğretmen görüşleri, Eğitim sorunları

ABSTRACT

Multigrade classroom practice is an important instructional model used particularly in rural areas with low student populations in order to sustain educational activities. In this classroom structure, students from different grade levels are educated in the same classroom environment by a single teacher. However, the instructional process conducted in multigrade classrooms also brings various challenges for teachers. The aim of this study is to reveal the problems encountered by primary school teachers working in multigrade classrooms and their solution suggestions based on teachers' views. The study was conducted within the framework of the qualitative research approach, and a semi-structured interview form was used as the data collection tool. Within the scope of the research, interviews were conducted with 11 primary school teachers working in multigrade classrooms, and five open-ended questions were directed to the participants. The obtained data were analyzed using the descriptive content analysis method. The findings of the study indicate that teachers particularly experience difficulties related to time management, planning instruction suitable for different age groups and grade levels, completing the curriculum on time, classroom management, and providing sufficient individual attention to students. In addition, it was determined that increased workload, intensive planning processes, and inadequate physical conditions negatively affect teachers' professional motivation. On the other hand, some teachers stated that peer learning, cooperation among students, and the emergence of implicit learning can be considered among the limited positive aspects of multigrade classrooms. Based on teachers' views and experiences, several solution suggestions that may serve as recommendations for newly appointed primary school teachers working in multigrade classrooms were presented. Teachers suggested careful planning, effective organization of independent study periods, benefiting from peer teaching, and increasing parental support as possible solutions. It is expected that this study will

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

contribute to a better understanding of the challenges faced by teachers working in multigrade classrooms and to the more effective implementation of multigrade classroom practices.

Keywords: Multigrade classroom, Teacher, Teacher views, Educational problems.

1. GİRİŞ

Eğitim sistemleri, toplumların gelişmesinde ve bireylerin potansiyellerini gerçekleştirmelerinde önemli bir rol oynamaktadır. Eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması ve her öğrencinin nitelikli eğitime erişebilmesi için farklı öğretim modelleri uygulanmaktadır. Bu modellerden biri de özellikle kırsal ve nüfusun az olduğu bölgelerde yaygın olarak kullanılan birleştirilmiş sınıf uygulamasıdır. Birleştirilmiş sınıflar, farklı sınıf düzeylerinde bulunan öğrencilerin aynı sınıf ortamında tek bir öğretmen tarafından eğitim gördüğü sınıf yapısını ifade etmektedir (Aksoy, 2008; Dursun, 2006). Birleştirilmiş sınıf uygulaması sayesinde nüfusu az olan yerleşim yerlerinde yaşayan öğrenciler de örgün eğitimden yararlanma fırsatı bulmaktadır. Türkiye'de özellikle köy okullarında öğrenci sayısının az olması, öğretmen ve fiziki imkânların sınırlı olması gibi nedenlerle birleştirilmiş sınıf uygulaması eğitim sisteminin önemli bir parçası olmaya devam etmektedir. Bu uygulama, köy ve kırsal yerleşimlerde öğrenci sayısının yetersiz kalması nedeniyle zorunlu hale gelmektedir. Öğretmenin birden fazla sınıf seviyesine aynı anda hitap etmesi, derslerin öğretmenli ve ödevli saatler olarak ayrılması gibi özelliklerle müstakil sınıflardan ayrılmaktadır (Aksoy, 2008; Dursun, 2006; Samancı, 2024).

Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) uygulamalarına göre öğrenci sayısının belirli bir sayının altında olduğu okullarda birden fazla sınıf düzeyi aynı derslikte birleştirilerek eğitim verilmektedir. Bu uygulama, eğitim hizmetlerinin kesintisiz devam etmesini sağlarken öğretmenler açısından bazı güçlükleri de beraberinde getirmektedir (Özdemir & Aydoğdu, 2023; Kalender, 2021). Birleştirilmiş sınıflarda öğretim süreci normal sınıf uygulamalarına kıyasla öğretmenlerden daha fazla planlama, zaman yönetimi ve pedagojik beceri gerektirmektedir. Aynı anda farklı sınıf seviyelerindeki öğrencilerle ilgilenmek, farklı kazanımlara yönelik öğretim etkinlikleri planlamak ve sınıf yönetimini sağlamak öğretmenler için önemli bir sorumluluk oluşturmaktadır. Bunun yanında öğretim materyallerinin yetersizliği, ders sürelerinin etkin kullanımı, öğrenciler arası seviye farklılıkları ve öğretim programlarının uygulanmasındaki güçlükler gibi çeşitli sorunlar öğretim sürecini zorlaştırabilmektedir (Gönül, 2019; Korkmaz, 2024; Özben, 2000). Bu nedenle birleştirilmiş sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları güçlüklerin belirlenmesi ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerinin geliştirilmesi eğitim kalitesinin artırılması açısından önem taşımaktadır.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Sınıf öğretmeni, genellikle ilkokul düzeyinde yer alan 1, 2, 3 ve 4. sınıflarda öğrencilerin eğitim ve öğretiminden sorumlu olan öğretmendir. Birleştirilmiş sınıf öğretmeni ise Türkiye'deki eğitim sisteminde kırsal ve nüfusun az olduğu bölgelerde (özellikle köy okullarında) görev yapan, birden fazla sınıf seviyesindeki öğrencileri (örneğin 1-2, 3-4. sınıflar veya 1-4. sınıflar vb. kombinasyonlar) aynı fiziki derslikte ve tek başına eğiten sınıf öğretmenidir (Erdem, 2004; Köksal, 2009; Samancı, 2024).

Alan yazın incelendiğinde birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin öğretim sürecinde çeşitli pedagojik ve yönetsel zorluklarla karşılaştıkları görülmektedir. Araştırmalar, birleştirilmiş sınıflarda öğretmenlerin özellikle zamanın etkili kullanımı, farklı seviyelerdeki öğrenciler için öğretim etkinlikleri hazırlama, sınıf yönetimini sağlama ve öğretim programını yetiştirme gibi konularda güçlük yaşadıklarını ortaya koymaktadır (Beklen vd., 2025; Özdemir & Aydoğdu, 2023; Palavan & Göçer, 2017). Bunun yanı sıra ders materyallerinin yetersizliği, fiziki koşulların sınırlı olması ve öğretmenlerin mesleki destek ihtiyacı da birleştirilmiş sınıf uygulamalarının etkililiğini etkileyen önemli faktörler arasında yer almaktadır. Ayrıca birleştirilmiş sınıflarda öğretim sürecinin öğretmenler açısından daha fazla planlama, sabır ve mesleki deneyim gerektirdiği belirtilmektedir (Çıkrık, 2017; Summak vd., 2011).

İçinde bulunduğumuz çağda birleştirilmiş sınıf uygulamaları hâlâ yoğun tartışmalara konu olmaktadır. Ancak bu uygulamayı zorunlu kılan düşük öğrenci sayısı, öğretmen/derslik eksikliği, kırsal demografik koşullar gibi yapısal faktörler giderilmedikçe, öğretmenlerin niteliği ve niceliği ile okul altyapısı sorunları çözülmedikçe, uluslararası örneklerde görüldüğü üzere Türkiye'de de birleştirilmiş sınıf uygulamasının devam etmekten başka seçeneği bulunmamaktadır. Birleştirilmiş sınıf sayısının fazlalığı, uygulamanın daha etkili ve verimli kılınmasını kaçınılmaz ve kritik bir ihtiyaç haline getirmektedir (Bilir, 2008).

Genel etki açısından bakıldığında, pek çok araştırmada birleştirilmiş sınıflarda eğitim gören öğrencilerin akademik performanslarının özellikle okuduğunu anlama ve matematik gibi temel becerilerde müstakil (tek seviyeli) sınıflara göre daha düşük seviyelerde kaldığı belirtilmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin sık değişmesi nedeniyle öğrencilerde güven kaybı ve duygusal güvensizlik hissinin oluştuğu sıkça vurgulanmaktadır (Çoşkun, 2018; Polat vd, 2023). Bununla birlikte bazı araştırmalar birleştirilmiş sınıfların öğrenciler açısından belirli avantajlar da sağlayabileceğini göstermektedir. Özellikle akran öğrenmesi, öğrenciler arası yardımlaşma ve farklı yaş grupları arasında sosyal etkileşimin artması gibi durumlar birleştirilmiş sınıfların olumlu yönleri arasında değerlendirilmektedir (Aksoy, 2008; Dursun, 2006). Ancak bu olumlu

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

yönlerin etkili bir şekilde ortaya çıkabilmesi, öğretim sürecinin iyi planlanması ve öğretmenlerin gerekli pedagojik destekleri alması ile mümkün olabilmektedir.

Birleştirilmiş sınıflarda yürütülen eğitim sürecinde öğretmenler çeşitli pedagojik, yönetsel ve fiziki sorunlarla karşılaşabilmektedir. Bu sorunların çözümüne yönelik olarak öğretmenlerin görüşleri önemli bir veri kaynağı oluşturmaktadır. Bu bağlamda birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların belirlenmesi ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerinin ortaya konulması eğitim kalitesinin artırılması açısından önem taşımaktadır. Öğretmenlerin görüş ve deneyimlerine dayalı olarak elde edilen veriler, birleştirilmiş sınıf uygulamalarının daha etkili hale getirilmesine ve eğitim politikalarının geliştirilmesine katkı sağlayabilir. Bu araştırmanın amacı, birleştirilmiş sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunları ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerini öğretmen görüşleri doğrultusunda ortaya koymaktır. Araştırma kapsamında birleştirilmiş sınıflarda görev yapan 11 sınıf öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla görüşmeler gerçekleştirilmiş ve öğretmenlere toplam 5 açık uçlu soru yöneltilmiştir. Öğretmenlerin deneyimlerine dayalı olarak elde edilen veriler, birleştirilmiş sınıflarda yaşanan sorunların belirlenmesi ve bu sorunlara yönelik uygulanabilir çözüm önerilerinin geliştirilmesi açısından önemli bilgiler sunmaktadır. Bu yönüyle araştırmanın, birleştirilmiş sınıf uygulamalarının daha etkili hale getirilmesine ve öğretmenlere yönelik eğitim politikalarının geliştirilmesine katkı sağlaması beklenmektedir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, birleştirilmiş sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunları ve çözüm önerilerini ortaya koymayı amaçlayan nitel bir çalışmadır. Araştırmada, öğretmenlerin deneyimlerini ve görüşlerini derinlemesine incelemek amacıyla **f**enomenoloji (olgubilim) deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji deseni, bireylerin belirli bir olguya ilişkin yaşantılarını, algılarını ve deneyimlerini anlamaya yönelik nitel bir araştırma yaklaşımıdır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, İç Anadolu Bölgesi'nde kırsal alanlardaki okullarda yer alan birleştirilmiş sınıflarda görev yapan 11 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesi ile belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin birleştirilmiş sınıf deneyimine sahip olmalarına dikkat edilmiştir.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Katılımcıların gönüllülük esasına göre araştırmaya dâhil edilmesi sağlanmıştır. Öğretmenler etik nedenlerle Ö1–Ö11 şeklinde kodlanmıştır.

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu hazırlanırken alan yazın incelenmiş ve araştırmanın amacına uygun sorular oluşturulmuştur. Görüşme formunda toplam 5 açık uçlu soru yer almaktadır. Sorular, öğretmenlerin birleştirilmiş sınıflarda karşılaştıkları sorunları ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerini ortaya koymaya yönelik olarak hazırlanmıştır. Görüşme formu alana uygunluk, dil açıklığı, anlaşılabilirlik, amaca uygunluk vb. kjriterler açaısından öncelikle uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmış ve uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Görüşme soruları:

1. Birleştirilmiş sınıfta öğretim sürecini planlarken karşılaştığınız temel sınırlılıklar nelerdir?
2. Birleştirilmiş sınıf uygulamasında aynı sınıfta farklı yaş gruplarına eğitim verirken karşılaştığınız zorluklar nelerdir?
3. Günlük plan hazırlama süreci sizin için nasıl ilerliyor? Zaman yönetimi açısından ne tür sorunlar yaşıyorsunuz?
4. Mesleki motivasyonunuz açısından birleştirilmiş sınıfta çalışmanın olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir?
5. Birleştirilmiş sınıfta yeni göreve başlayacak bir öğretmene ne tavsiye edersiniz?

2.4. Veri Toplanması ve Analizi

Araştırma verileri, katılımcı öğretmenlere, yarı yapılandırılmış görüşme form soruları sorularak toplanmıştır. 5 açık uçlu soruya cevap vermeleri istenmiştir. Görüşmeler, katılımcıların uygun olduğu zaman dilimlerinde gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler için öğretmenlerle iletişim kurulmuş ve araştırmanın amacı anlatılarak verilerin tamamen araştırma için kullanılacağı, kimlik bilgisinin gizli tutulacağı, gönüllülüğün esas olduğu gibi etik konularda bilgilendirme yapılmıştır. Araştırma verileri için görüşme formları dijital ortamdan katılımcılara iletilmiş ve onların doldurarak tekrar araştırmacılara göndermeleri istenmiştir. Bu süreç yaklaşık bir hafta içinde tamamlanmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Öncelikle görüşmelerden elde edilen veriler yazıya aktarılmış, ardından veriler

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

dikkatli bir şekilde okunarak kodlar oluşturulmuştur. Benzer kodlar bir araya getirilerek temalar belirlenmiş ve öğretmen görüşleri bu temalar altında toplanmıştır. Elde edilen bulgular doğrudan alıntılarla desteklenerek yorumlanmıştır.

2.5. Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın geçerlik ve güvenirliğini artırmak amacıyla çeşitli önlemler alınmıştır. Görüşme soruları hazırlanırken uzman görüşüne başvurulmuş, veriler doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Araştırma süreci ayrıntılı bir şekilde açıklanarak aktarılabilirlik sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca verilerin analiz sürecinde araştırmacı tarafından tutarlılık sağlanmış ve bulgular sistematik bir şekilde sunulmuştur.

2.6. Etik İlkeler

Araştırma sürecinde etik ilkelere uygun hareket edilmiştir. Katılımcılara araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiş ve gönüllü katılım esas alınmıştır. Katılımcıların kimlik bilgileri gizli tutulmuş ve veriler yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde, birleştirilmiş sınıflarda görev yapan 11 öğretmenle gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen veriler, araştırma sorularına göre analiz edilerek temalar, frekans değerleri ve doğrudan öğretmen ifadeleriyle birlikte sunulmuştur.

Araştırmada katılımcılara yöneltilen *"Birleştirilmiş sınıfta öğretim sürecini planlarken karşılaştığınız temel sınırlılıklar nelerdir?"* sorusuna verilen yanıtlardan elde edilen bulgular çerçevesinde *"Öğretim Sürecini Planlamada Karşılaşılan Sınırlılıklar*" ana teması belirlenerek altında yer alan alt temalarla birlikte Çizelge 1'de sunulmuştur.

Çizelge 1. Öğretim Sürecini Planlamada Karşılaşılan Sınırlılıklar

Tema	Katılımcılar	*f*
Zaman Sıkıntısı	Ö3-Ö4-Ö5-Ö6-Ö8-Ö9-Ö10-Ö11	8
Öğrenci Düzeyleri Arasındaki Farklılıklar	Ö6-Ö7-Ö8-Ö9-Ö10-Ö11	6
Plan-program ve İş Yükü Sorunları	Ö1-Ö4-Ö5-Ö6-Ö8-Ö9-Ö10	7
Sınıf Yönetimi ve Öğrenci Sayısı	Ö2	1

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Tema	Katılımcılar	*f*
Özel Eğitim ve Bireysel Farklılıklar	Ö6	1
Fiziksel ve Çevresel Koşullar	Ö8	1
Toplam		**24**

Çizelge 1 incelendiğinde öğretmenlerin en çok zaman sıkıntısı (*f*=8) yaşadıkları görülmektedir. Bu durumu plan-program ve iş yükü sorunları (*f*=7) ve öğrenci düzeyleri arasındaki farklılıklar (*f*=6) izlemektedir. Öğretmenler zaman yetersizliğini şu şekilde ifade etmiştir: *"Zamanı kullanamamak* (Ö3), *"Süre yetmiyor…*" (Ö10), *"Hem zaman sınırlaması… iş yükünü eve taşıma…"* (Ö11). Planlama ve iş yüküne ilişkin olarak, *"Öğretim programını yetiştirme problemi…"* (Ö4), *"Normal bir sınıf öğretmeninin 4 katı plan…"* (Ö9) ifadeleri dikkat çekmektedir. Öğrenci düzey farklılıkları ise şu şekilde dile getirilmiştir; *"Öğrenci seviyelerinin farklı olması"* (Ö7), *"Aynı sınıfta farklı yaş grubuna nasıl ders anlatacağını düzenlemek…*" (Ö9). Bu bulgular, birleştirilmiş sınıflarda planlama sürecinin çok yönlü zorluklar içerdiğini göstermektedir.

Araştırmada katılımcılara yöneltilen *"Birleştirilmiş sınıf uygulamasında aynı sınıfta farklı yaş gruplarına eğitim verirken karşılaştığınız zorluklar nelerdir?"* sorusuna verilen yanıtlardan elde edilen bulgular çerçevesinde *"Farklı Yaş Gruplarıyla Eğitimde Karşılaşılan Zorluklar"* ana teması belirlenerek altında yer alan alt temalarla birlikte Çizelge 2'de sunulmuştur.

Çizelge 2. Farklı Yaş Gruplarıyla Eğitimde Karşılaşılan Zorluklar

Tema	Katılımcılar	*f*
Aynı Sınıf Farklı Öğrenci Seviyeleri Sorunu	Ö1-Ö3-Ö4-Ö5-Ö7-Ö8-Ö9-Ö10	8
Dikkat Dağınıklığı	Ö6-Ö8-Ö9	3
Zaman Problemi	Ö4-Ö5-Ö8-Ö11	4
Sınıf Yönetimi	Ö2-Ö7	2
Akran Zorbalığı	Ö6-Ö9	2
Öğretmen Tükenmişliği	Ö9-Ö10	2
Eğitim Eşitsizliği	Ö8-Ö11	2
Toplam		**23**

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Çizelge 2'ye göre en önemli sorun aynı sınıfta farklı öğrenci seviyeleri (f=8**)** olarak belirlenmiştir. Bu durum öğretmenler tarafından *"Her çocuğun seviyesi farklıdır…*" (Ö3), *"Aynı sınıfta farklı seviyeler olması ders anlatımını zorluyor."* (Ö8) şeklinde ifade edilmiştir. Zaman problemi ve dikkat dağınıklığı da önemli diğer sorunlardır: *"Çocuklara vakit ayırmak da zorlaşıyor."* (Ö5), *"Öğrencilerin dikkatinin diğer sınıfa kayması…"* (Ö6). Ayrıca bazı öğretmenler eğitimde eşitsizlik oluştuğunu vurgulamıştır: *"Eğitimde eşitsizlik yaşatıldığını düşünüyorum…"* (Ö8). Bu bulgular, birleştirilmiş sınıfların heterojen yapısından kaynaklanan önemli pedagojik sorunlar içerdiğini göstermektedir.

Araştırmada katılımcılara yöneltilen *"Günlük plan hazırlama süreci sizin için nasıl ilerliyor? Zaman yönetimi açısından ne tür sorunlar yaşıyorsunuz?"* sorusuna verilen yanıtlardan elde edilen bulgular çerçevesinde *"Günlük Planlama Sürecinde Yaşanan Sorunlar"* ana teması belirlenerek altında yer alan alt temalarla birlikte Çizelge 3'te sunulmuştur.

Çizelge 3. Günlük Planlama Sürecinde Yaşanan Sorunlar

Tema	**Katılımcılar**	***f***
Zaman Yetersizliği	Ö1-Ö3-Ö4-Ö6-Ö7-Ö8-Ö9	7
Plan Hazırlama ve Uyma Sorunu	Ö5-Ö6-Ö10-Ö11	4
Öğrenciye Yetişememe	Ö5-Ö11	2
Konuyu Yetiştirme Sıkıntısı	Ö2-Ö8-Ö9-Ö10	4
Öğretim Sürecinde Önceliklendirme	Ö5	1
Sınıflar Arası Zaman Dağılımı	Ö7	1
Toplam		**19**

Çizelge 3 incelendiğinde en temel sorunun zaman yetersizliği (f=7) olduğu görülmektedir. Öğretmenler bu durumu: *"Zaman yeteli olmuyor* (Ö1)", *"Zaman hiç bir şekilde yetmiyor* (Ö8).'' şeklinde ifade etmiştir. Plan hazırlama sürecine ilişkin olarak: *"Günlük plan hazırlamak çok uzun zaman alıyor…"* (Ö4), *"4 kat daha fazla plan hazırlıyor…"* (Ö10) ifadeleri öne çıkmaktadır. Öğrenciye yetişememe sorunu ise *"Aynı anda iki grubun da bana ihtiyacı oluyor…*" (Ö11) şeklinde dile getirilmiştir.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Araştırmada katılımcılara yöneltilen *"Mesleki motivasyonunuz açısından birleştirilmiş sınıfta çalışmanın olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir?"* sorusuna verilen yanıtlardan elde edilen bulgular çerçevesinde *"Mesleki Motivasyona İlişkin Görüşler"* ana teması belirlenerek altında yer alan alt temalarla birlikte Çizelge 4'te sunulmuştur.

Çizelge 4. Mesleki Motivasyona İlişkin Görüşler

Tema	**Katılımcılar**	***f***
Yetersizlik ve Öğrenciye Yetişememe Duygusu	Ö1-Ö3-Ö6-Ö7-Ö8-Ö10-Ö11	7
Mesleki Tükenmişlik ve Yorgunluk	Ö1-Ö2-Ö7-Ö8-Ö9	5
Akran Öğrenmesi ve İş Birliği	Ö4-Ö5-Ö11	3
Çalışma Koşulları Zorluğu	Ö8-Ö9	2
Motivasyonun Azalması	Ö3-Ö10	2
Sosyal ve Eğitsel Etkinliklerin Sınırlı Olması	Ö5	1
Zaman Sıkıntısı	Ö6	1
Kazanımları Yetiştirememe	Ö6	1
Manevi Tatmin	Ö9	1
Gizil Öğrenmelerin Olması	Ö3	1
Toplam		**24**

Çizelge 4'e göre öğretmenlerin mesleki motivasyonları üzerinde olumsuz etkiler daha baskındır. Öğretmenler bu durumu: *"Yetersizlik hissi oluşuyor.*" (Ö1), *"Kendini bitmiş tükenmiş hissetmek…"* (Ö7), *"Hiçbir şeye yetemiyorum."* (Ö6) şeklinde ifade etmiştir. Buna karşın sınırlı da olsa olumlu yönler bulunmaktadır: "*Sınıf içinde işbirliği ve yardımlaşma…"* (Ö5), *"Bir çocuğun gülümsemesi…"* (Ö9).

Araştırmada katılımcılara yöneltilen *"Birleştirilmiş sınıfta yeni göreve başlayacak bir öğretmene ne tavsiye edersiniz?"* sorusuna verilen yanıtlardan elde edilen bulgular çerçevesinde *"Yeni Göreve Başlayacak Öğretmenlere Tavsiyeler"* ana teması belirlenerek altında yer alan alt temalarla birlikte Çizelge 5'te sunulmuştur.

Çizelge 5. Öğretmenlere Yönelik Tavsiyeler

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Tema	**Katılımcılar**	***f***
Sabır ve Zorluklara Dayanıklılık	Ö1-Ö2-Ö6-Ö9-Ö10	5
Planlama ve Organizasyon	Ö2-Ö3-Ö5-Ö11	4
Birleştirilmiş Sınıftan Kaçınma Tavsiyesi	Ö8-Ö10-Ö11	3
Akran Öğrenmesi ve İş Birliği	Ö4-Ö5-Ö6	3
Sınıf Yönetimi ve Güvenlik	Ö7-Ö8	2
Gerçekçi Beklentiler Geliştirme	Ö4-Ö8	2
Veli ve Çevre Desteği	Ö5	1
Sosyal Etkinlikler Yapma	Ö6	1
Mesleki Motivasyon	Ö9	1
Toplam		**22**

Çizelge 5 incelendiğinde öğretmenlerin en çok sabır (f=5) **ve** planlama (f=4) konularına vurgu yaptığı görülmektedir. Öğretmenler; *"Sabırlı olmasını tavsiye ederim*" (Ö1) *"Planlamasını çok düzgün yapmalı…"* (Ö11). Bazı öğretmenlerin doğrudan: "*Birleştirilmiş sınıfa gitme…"* (Ö8) ifadelerini kullanmıştır.

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada elde edilen bulgular, birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin çok yönlü sorunlarla karşı karşıya olduğunu göstermektedir. Araştırmamızda en belirgin sorun alanının zaman yetersizliği olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu *"Zamanı kullanamamak."* (Ö3) ve *"Zaman hiç bir şekilde yetmiyor."* (Ö8) ifadeleriyle bu durumu açıkça dile getirmiştir. Bu bulgu, alan yazında birleştirilmiş sınıfların en önemli sorunlarından birinin zaman yönetimi olduğunu ortaya koyan çalışmalarla örtüşmektedir. Özdemir ve Aydoğdu (2023), birleştirilmiş sınıflarda öğretmenlerin aynı anda birden fazla sınıf düzeyini yönetmek zorunda kalmasının zamanı parçalı ve verimsiz kullanmaya yol açtığını vurgulamaktadır. Benzer şekilde Beklen ve arkadaşları (2025), öğretmenlerin *"Ders saati kesinlikle öğrencilere yetmemekte"* şeklinde ifade ettikleri zaman yetersizliğinin öğretim kalitesini doğrudan düşürdüğünü belirtmektedir. Ayrıca birleştirilmiş sınıflarda derslerin eş zamanlı yürütülmesi, öğretmenin dikkatini sürekli bölmekte ve öğretim akışının sürekliliğini zorlaştırmaktadır. Bu

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

durum, derslerin planlanan kazanımlara ulaşmasını geciktirebilmekte ve öğretmenin ders içi kontrolünü daha karmaşık hale getirmektedir.

Yıldırım ve Amaç'a (2020) göre, birleştirilmiş sınıflarda öğretim faaliyetlerini gerçekleştirmek normal sınıflara göre daha zordur. Birleştirilmiş sınıf uygulamalarında öğretim programının tüm hedeflerini gerçekleştirmek için öğretmenin daha fazla zamana ve daha fazla enerjiye ihtiyacı vardır. *"Daha çok evrak daha çok plan hazırlamak öğretmenin performansını düşürüyor''*(Ö10), *"Köy şartları tek öğretmen olarak zorluyor*" (Ö8) ifadelerinde öğretmenlerimizin mesleki yorgunluğu dikkat çekmektedir. Öğretmenin iş yükünün daha fazla olması ve köylerde görev yapan öğretmenlerin yeterli destek alamaması, birleştirilmiş sınıflarda çeşitli sıkıntılara neden olmaktadır.

Araştırmamızda bir diğer önemli bulgu, öğretmenlerin plan-program ve iş yükü açısından yoğun bir baskı altında olduklarıdır. *"Normal bir sınıf öğretmeninin 4 katı plan…"* (Ö9) ifadesi bu durumu açıkça ortaya koymaktadır. Bu durum, öğretmenlerin sadece sınıf içi değil, sınıf dışı yüklerinin de arttığını göstermektedir. Şahin (2003), birleştirilmiş sınıflarda öğretmenlerin her sınıf düzeyi için ayrı plan hazırlamak zorunda kalmasının iş yükünü önemli ölçüde artırdığını ve mesleki sürdürülebilirliği zorlaştırdığını ortaya koymuştur. İnce ve Şahin (2015) de birleştirilmiş sınıflı okullarda artan planlama ve idari sorumlulukların (müdür yetkili öğretmenlik gibi) öğretmenleri ağır bir yük altına soktuğunu ifade etmektedir. Bu yoğun iş yükü öğretmenlerin mesleki hazırlık sürelerini uzatmakta ve dinlenme, yenilenme gibi süreçlere daha az zaman ayırmalarına neden olmaktadır. Bu da dolaylı olarak öğretim performansını ve sınıf içi enerji düzeyini etkileyebilmektedir.

Araştırmamızda elde edilen bulgular, öğrenci düzeyleri arasındaki farklılıkların öğretim sürecini zorlaştırdığını da göstermektedir. Öğretmenlerin *"Her çocuğun seviyesi farklıdır…"* (Ö3) ve *"Aynı sınıfta farklı seviyeler olması ders anlatımını zorluyor."* (Ö8) ifadeleri bu durumu desteklemektedir. Bu bulgu, heterojen öğrenci yapısının öğretimi karmaşıklaştırdığını belirten çalışmalarla paralellik göstermektedir (Ocakcı & Samancı, 2019; Özdemir vd., 2020). Farklı hazırbulunuşluk düzeyleri, bireyselleştirilmiş öğretim ihtiyacını artırmakta ancak zaman ve kaynak yetersizliği nedeniyle bu farklılaştırma yeterince gerçekleştirilememektedir (Gözler, 2009). Bunun yanında sınıf içinde farklı seviyelere aynı anda hitap etme gerekliliği öğretmenin öğretim stratejilerini sürekli değiştirmesini gerektirmekte, bu da dersin akıcılığını ve öğrenme sürekliliğini etkileyebilmektedir. Ayrıca öğrenciler arasında dikkat dağınıklığı ve bağımsız çalışma alışkanlıklarının farklılık göstermesi de öğretim sürecini daha da zorlaştırmaktadır.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Bununla birlikte araştırmamızda dikkat çeken bir diğer bulgu, birleştirilmiş sınıflarda eğitimde fırsat eşitsizliği algısının bulunmasıdır. *"Eğitimde eşitsizlik yaşatıldığını düşünüyorum*" (Ö8) ifadesi, öğretmenlerin bu sistemi eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirdiğini göstermektedir. Türkiye'de kırsal bölgelerde uygulanan birleştirilmiş sınıf öğretiminin, öğretmen ve materyal yetersizliği nedeniyle eğitimde fırsat eşitliğini olumsuz etkilediği birçok çalışmada vurgulanmaktadır (Korkmaz, 2024; Polat vd., 2023). Bu durum, özellikle dezavantajlı bölgelerde nitelikli eğitim erişimini sınırlamakta ve eşitlik ilkesini tartışmaya açmaktadır. Ayrıca okul imkânlarının sınırlı olması, teknolojik araçlara erişimin yetersizliği ve destek personel eksikliği gibi faktörler de bu eşitsizliği derinleştirebilmektedir. Bu nedenle birleştirilmiş sınıflar, yalnızca pedagojik değil aynı zamanda yapısal ve sosyoekonomik boyutlarıyla da ele alınması gereken bir alan olarak öne çıkmaktadır.

Mesleki motivasyon açısından değerlendirildiğinde, araştırmamızda öğretmenlerin büyük çoğunluğunun tükenmişlik ve yetersizlik duygusu yaşadığı görülmüştür. *"Hiçbir şeye yetemiyorum"* (Ö6) ve *"Kendini bitmiş tükenmiş hissetmek"* (Ö7) ifadeleri bu durumu açıkça ortaya koymaktadır. Bu bulgu, Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen tükenmişlik kuramı ile örtüşmekle birlikte, diğer araştırmalarda bu durumu doğrulanmaktadır. İnce ve Şahin (2015), birleştirilmiş sınıflarda artan iş yükü, rol belirsizliği ve destek eksikliğinin öğretmen tükenmişliğini önemli ölçüde yükselttiğini ortaya koymuştur. Benzer şekilde Akdağ (2014), müdür yetkili öğretmenlerin duygusal tükenme düzeylerinin yüksek olduğunu belirlemiştir. Buna ek olarak, uzun süreli stres altında çalışmanın öğretmenlerin mesleki doyumunu azaltabileceği ve zamanla motivasyon kaybına yol açabileceği de göz önünde bulundurulmalıdır. Bu durum, öğretmenlerin meslekte kalma isteğini ve verimliliğini doğrudan etkileyebilecek önemli bir faktör olarak değerlendirilebilir.

Öte yandan araştırmamızda sınırlı da olsa olumlu bulgulara da rastlanmıştır. Öğretmenlerin *"Sınıf içinde işbirliği ve yardımlaşma*" (Ö5) ve *"Bir çocuğun gülümsemesi sana moral oluyor."* (Ö9) ifadeleri, birleştirilmiş sınıfların sosyal ve duygusal açıdan bazı katkılar sağlayabileceğini göstermektedir. Bu durum, Özdemir vd., (2020) ve Samancı (2024) gibi çalışmalarla uyumludur. Farklı yaş gruplarının bir arada bulunması akran öğrenmesini ve işbirlikçi öğrenme ortamını desteklemekte, öğrencilerin birbirlerinden öğrenme fırsatlarını artırmaktadır.

Öğretmenlerin yeni göreve başlayacak meslektaşlarına yönelik önerileri incelendiğinde, sabır ve planlama becerilerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Ancak bazı öğretmenlerin *"Birleştirilmiş sınıfa gitme"* (Ö8) ve *"Normal sınıf seçmesini tavsiye ediyorum*" (Ö10) şeklindeki ifadeleri, bu sistemin öğretmenler tarafından oldukça zorlayıcı olarak algılandığını

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

ortaya koymaktadır (Beklen vd., 2025; Şahin, 2003). Öğretmenlerin bu tür önerileri, deneyimlerine dayalı bir gerçekliği yansıtmakta ve birleştirilmiş sınıflarda çalışmanın belirli düzeyde hazırlık, esneklik ve güçlü sınıf yönetimi becerileri gerektirdiğini de göstermektedir.

Bu araştırmada, birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda önemli sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırmamızda, birleştirilmiş sınıfların öğretim sürecinde en önemli sorunun zaman yetersizliği olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra planlama güçlükleri, iş yükü artışı ve öğrenci düzey farklılıkları öğretim sürecini olumsuz etkileyen temel faktörler olarak ortaya çıkmıştır.

Araştırmamızda ayrıca öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının büyük ölçüde olumsuz etkilendiği, tükenmişlik ve yetersizlik duygularının yaygın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşın akran öğrenmesi ve manevi doyum gibi sınırlı olumlu yönlerin de bulunduğu görülmüştür.

Genel olarak değerlendirildiğinde, birleştirilmiş sınıfların öğretmenler açısından hem pedagojik hem de psikolojik açıdan zorlayıcı bir yapıya sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışma çerçevesinde aşağıdaki önerilerin getirilmesi uygun bulunmuştur:

- ✓ Birleştirilmiş sınıflar için mevcut öğretim programları yeniden düzenlenmeli ve öğretmenlere daha esnek planlama imkânı sunulmalıdır.
- ✓ Çoklu plan hazırlama zorunluluğunu azaltacak rehber materyaller ve hazır plan örnekleri geliştirilmelidir.
- ✓ Birleştirilmiş sınıflarda görev yapacak öğretmenlere özel sınıf yönetimi, zaman yönetimi ve farklılaştırılmış öğretim konularında eğitimler verilmelidir.
- ✓ Özellikle kırsal bölgelerdeki okulların donanımı artırılarak öğretim süreci desteklenmelidir.
- ✓ Öğretmenlerin tükenmişlik yaşamalarının önüne geçmek için rehberlik ve destek sistemleri geliştirilmelidir.

KAYNAKÇA

[1] Akdağ, A. (2014). *Birleştirilmiş sınıflı okullarda çalışan müdür yetkili öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi: Adıyaman ili örneği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Türk Hava Kurumu Üniversitesi, Ankara.

[2] Aksoy, N. (2008). Multigrade schooling in Turkey: An overview. *International Journal of Educational Development, 2*8(2), 218–228. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2007.05.002

[3] Beklen, İ., Demir Köroğlu, S., Ördek, H., & Yuvanç, V. (2025). Birleştirilmiş sınıf uygulayan okullarda karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Tigin Analitik Sosyal Bilimler Dergisi, 3*(2), 45-60.

[4] Bilir, A. (2008). Birleştirilmiş sınıflı köy ilköğretim okullarında öğretmen ve öğretim gerçeği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 41*(2), 1–22.

[5] Çoşkun, M. (2018). Birleştirilmiş ve müstakil sınıflarda öğrenim gören ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama beceri düzeylerinin karşılaştırılması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 6*(4), 944–962. https://doi.org/10.16916/aded.444722

[6] Dursun, F. (2006). Birleştirilmiş sınıflarda eğitim sorunları ve çözüm önerileri. *Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 1*(2), 33–57.

[7] Erdem, A. R. (2004). *Birleştirilmiş sınıflarda öğretim.* Anı Yayıncılık.

[8] Gönül, İ. (2019). *Birleştirilmiş sınıfta görev yapan öğretmenlerin uygulamada karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Amasya Üniversitesi, Amasya. https://izlik.org/JA35EK22TN

[9] Gözler, A. (2009). *Birleştirilmiş sınıflı okulların yönetim problemleri ve çözüm önerileri* (Yayınlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.

[10] İnce, N. B., & Şahin, A. E. (2016). Birleştirilmiş ve bağımsız sınıflarda çalışan sınıf öğretmenlerinin mesleki doyum ve tükenmişlik düzeylerinin karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31*(2), 391-409. https://doi.org/10.16986/HUJE.2016015702

[11] Kalender, B., & Erdem, E. (2021). Challenges faced by classroom teachers in multigrade classrooms: A case study. *Journal of Pedagogical Research, 5*(4), 76–91. https://doi.org/10.33902/JPR.2021473490

[12] Köksal, K. (2009). *Birleştirilmiş sınıflarda öğretim.* Pegem Akademi.

[13] Korkmaz, G. A. (2024). *Türkiye'de birleştirilmiş sınıflarda karşılaşılan sorunlar* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Karaman.

[14] Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior, 2*(2), 99-113. https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/job.4030020205

[15] Ocakcı, E., & Samancı, O. (2019). Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlilikleri ve sınıf yönetimi ile ilgili görüşlerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*(2), 604-620. https://doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.46660-473991

[16] Özben, K. (2000). Birleştirilmiş sınıf uygulamasında karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(8), 162–171.

[17] Özdemir, C., & Aydoğdu, E. (2023). Birleştirilmiş sınıflarda öğretmen olmanın zorlukları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 36*(1), 310–343. https://doi.org/10.19171/uefad.1197158

[18] Özdemir, M., Özdemir, O., & Gül, M. (2020). Birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin birleştirilmiş sınıf uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, 7*(6), 87-101. https://izlik.org/JA83LT25PR

[19] Palavan, Ö., & Göçer, (2017). Sınıf öğretmenlerinin birleştirilmiş sınıflarda karşılaşılaştıkları problemler (Malatya il örneği). *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7*(2), 69 – 96. https://izlik.org/JA85KF43AT

[20] Polat, M., Kutlu, M., Karaca, S., Nural, N., Taşçı, E., & Taşdemir, Y. (2023). Eğitimde fırsat eşitliğinin birleştirilmiş sınıflara yansıması bağlamında öğretmen görüşleri. *Socrates Journal of Interdisciplinary Social Researches,* 9(31), 115-131. https://doi.org/10.5281/zenodo.8151152

[21] Samancı, O. (2024). *Birleştirilmiş sınıflarda öğretim* (7. baskı). Pegem Akademi.

[22] Şahin, A. E. (2003). Birleştirilmiş sınıflar uygulamasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25,* 166-175.

[23] Summak, M. S., Summak, A. E. G., & Gelebek, M. S. (2011). Birleştirilmiş sınıflarda karşılaşılan sorunlar ve öğretmenlerin bakış açısından olası çözüm önerileri (Kilis ili örneği). *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 10*(3), 1221–1238.

[24] Yıldırım, F., & Amaç, Z. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının birleştirilmiş sınıf uygulamaları: Görüş ve öneriler. *Fırat University Journal of Social Sciences, 30*(2), 203–220. https://doi.org/10.18069/firatsbed.752224

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE KULLANILAN "KOZALAK" ETKİNLİK KİTAPLARININ GELİŞİM ALANLARI VE ÖĞRENME DÜZEYLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

AN EXAMINATION OF THE DEVELOPMENTAL AREAS AND LEARNING LEVELS OF "KOZALAK " ACTIVITY BOOKS USED IN PRESCHOOL EDUCATION

Yüksek Lisans Öğrencisi, SONGÜL ÇİFTÇİ[1], Doç. Dr. AYSEL ARSLAN[2], Yüksek Lisans Öğrencisi ŞEHRİZE ARICIOĞLU[3]

[1]Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, songul.369@gmail.com, ORCID ID: 0009-0009-1042-250X

[2]Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ayselarslan@cumhuriyet.edu.tr - ORCID ID: 0000-0002-8775-1119

[3]Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü,20249427031@cumhuriyet.edu.tr,ORCID ID: 0009-0007-4841-6880

ÖZET

Okul öncesi eğitimde kullanılan materyaller, çocukların bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişim süreçlerinde kritik bir rol oynamaktadır. Etkinlik kitapları, öğrenme sürecini yapılandırmak ve çocukların ilgisini çekmek açısından önemli bir araç olarak değerlendirilmektedir. Bu bağlamda, materyallerin içerik, görsel tasarım ve pedagojik özelliklerinin incelenmesi, eğitim programlarının etkinliğinin artırılmasına yönelik değerli bilgiler sunmaktadır. Bu araştırmada 5 yaş grubu çocuklar için hazırlanan Kozalak 1, Kozalak 2, Kozalak 3 ve Kozalak 4 etkinlik kitaplarının içerik yapısı, görsel özellikleri ve öğrenme sürecine katkıları incelenmiştir. Araştırmada nitel araştırma yaklaşımı doğrultusunda durum çalışması deseni uygulanmıştır. Verilerin elde edilmesinde doküman incelemesi kullanılarak içerin analizi uygulanmıştır. Çalışma grubunu 2024-2025 eğitim öğretim yılında bir devlet anaokulunda öğrenim gören 18 adet 5 yaş öğrencisi oluşturmaktadır. Kitaplar eğitim öğretim sürecine yayılmış şekilde sınıf ortamında uygulanmış ve öğrencilerin etkinliklere yönelik ilgi düzeyleri, öğrenme hızları ve katılım durumları öğretmen gözlemleri doğrultusunda değerlendirilmiştir. Bulgular, somut ve görsel ağırlıklı etkinliklerin çocuklar tarafından daha hızlı kavrandığını, tekrar niteliği taşıyan ve yönergesi yoğun olan etkinliklerde ise dikkat düzeyinin azaldığını göstermektedir. Görsellerin genel olarak yaş grubuna uygun olduğu, ancak

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

bazı sayfalarda görsel yoğunluğun dikkat dağınıklığına yol açabildiği gözlemlenmiştir. Elde edilen sonuçlar, okul öncesi dönemde kullanılan etkinlik kitaplarının içerik ve tasarım özelliklerinin öğrenme sürecini doğrudan etkilediğini ortaya koymaktadır.
Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Eğitim, Ders Kitabı, Kitap İncelemesi, Gelişim Düzeyine Uygunluk

ABSTRACT

Materials used in preschool education play a critical role in children's cognitive, affective, and psychomotor development processes. Activity books are considered an important tool for structuring the learning process and attracting children's interest. In this context, examining the content, visual design, and pedagogical features of the materials provides valuable information for increasing the effectiveness of educational programs. In this research, the content structure, visual features, and contributions to the learning process of the Kozalak 1, Kozalak 2, Kozalak 3, and Kozalak 4 activity books prepared for 5-year-old children were examined. A case study design was applied in line with the qualitative research approach in the research. Content analysis was applied using document analysis to obtain data. The study group consisted of 18 5-year-old students attending a state kindergarten in the 2024-2025 academic year. The books were applied in the classroom throughout the educational process, and the students' interest levels, learning speeds, and participation in the activities were evaluated based on teacher observations. The findings show that children grasp concrete and visually oriented activities more quickly, while their attention levels decrease in repetitive and instruction-heavy activities. It was observed that the visuals were generally age-appropriate, but the visual density on some pages could lead to distraction. The results reveal that the content and design features of activity books used in preschool directly affect the learning process.
Keywords: Preschool Education, Textbook, Book Review, Developmental Level Appropriateness

1. GİRİŞ

Okul öncesi dönem çocukların bilişsel, dilsel, sosyal-duygusal ve psiko-motor gelişimlerinin en hızlı gerçekleştiği ve yaşam boyu öğrenmenin temellerinin atıldığı kritik bir süreçtir. Bu dönemde çocuklara sunulan öğrenme yaşantılarının niteliği, onların ilerleyen eğitim süreçlerindeki başarılarını doğrudan etkilemektedir. Özellikle öğrenme sürecinde kullanılan

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

materyaller, çocukların dikkatini çekme, öğrenmeye katılımını artırma ve bilgiyi anlamlandırma açısından önemli bir işleve sahiptir.

Günümüzde eğitim ortamlarında kullanılan materyaller, değişen öğrenme yaklaşımları ve teknolojik gelişmeler doğrultusunda farklılaşmaktadır. Özellikle 2020 sonrası dönemde dijital ve görsel içeriklerin eğitim süreçlerinde daha yoğun kullanılmaya başlanması, okul öncesi eğitimde materyal tasarımının önemini artırmıştır. Bu süreçte yapılan çalışmalar, görsel ve dijital destekli materyallerin çocukların öğrenmeye yönelik ilgisini artırdığını ve öğrenme sürecini daha etkili hale getirdiğini ortaya koymaktadır (Alpay & Okur, 2021).

Okul öncesi dönemde çocuklar öğrenmelerini büyük ölçüde somut yaşantılar ve görsel uyaranlar aracılığıyla gerçekleştirmektedir. Bu nedenle görsel ağırlıklı etkinliklerin yer aldığı materyaller, çocukların dikkatini çekmekte ve öğrenme sürecine aktif katılımlarını desteklemektedir. Nitekim görsel destekli etkinliklerin çocukların motivasyonunu artırdığı, dikkat sürelerini uzattığı ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığını güçlendirdiği çeşitli araştırmalarda vurgulanmaktadır (Özsarı & Ergin, 2024; Saylı & Kardeş, 2024). Bununla birlikte, görsel algı becerilerinin erken yaşlarda desteklenmesi, çocukların ilerleyen dönemlerde geliştirecekleri akademik beceriler açısından önemli bir temel oluşturmaktadır. Görsel algı ile erken okuryazarlık becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu ve bu becerilerin birlikte gelişim gösterdiği belirtilmektedir (Temel vd., 2024). Ayrıca erken dönemde desteklenen bilişsel ve yürütücü işlev becerilerinin, çocukların öğrenme süreçlerine uyum sağlamalarını kolaylaştırdığı ifade edilmektedir (Şentürk & Burak, 2023).

Okul öncesi eğitimde kullanılan materyallerin yalnızca görsel açıdan zengin olması yeterli değildir. Bu materyallerin aynı zamanda çocukların gelişim düzeyine uygun, sade ve anlaşılır bir yapıya sahip olması gerekmektedir. Aksi takdirde, aşırı görsel yoğunluk ve karmaşık yönergeler çocukların dikkatinin dağılmasına ve öğrenme sürecinin olumsuz etkilenmesine neden olabilmektedir. Eğitim materyallerinin planlı, dengeli ve pedagojik açıdan uygun biçimde hazırlanmasının öğrenme sürecini doğrudan etkilediği ifade edilmektedir (Kalaycı & Bayrakcı, 2025). Bu bağlamda, okul öncesi eğitimde kullanılan etkinlik kitaplarının içerik, görsel tasarım ve pedagojik özellikler açısından incelenmesi, hem öğretmenler hem de materyal geliştiriciler açısından önemli veriler sunmaktadır. Bu araştırmada, 5 yaş grubu çocuklar için hazırlanan Kozalak etkinlik kitaplarının öğrenme sürecine katkıları, içerik yapısı, görsel özellikleri ve sınıf içi gözlemler doğrultusunda ele alınmıştır.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

2. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın deseni, çalışma grubunun özellikleri, veri toplama sürecinde kullanılan araçlar ve verilerin analizinde izlenen adımlar ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

2.1. Araştırma Deseni

Bu araştırma, okul öncesi eğitimde kullanılan bir etkinlik kitabının çocukların öğrenme süreçleri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla nitel araştırma yaklaşımı doğrultusunda yürütülmüştür. Araştırmada belirli bir durumun incelenmesini amaçlayan durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması, belirli bir olgunun kendi doğal ortamı içerisinde ayrıntılı olarak incelenmesine olanak sağlaması bakımından bu araştırma için uygun bir yöntem olarak tercih edilmiştir.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2024-2025 eğitim öğretim yılında bir anaokulunda okuyan çocuklar oluşturmaktadır. Çalışmaya, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesi ile seçilen 18 çocuk katılmıştır. Çocukların yaş grubu 60-72 ay olup tamamı okul öncesi eğitim sürecine aktif devam etmektedir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla doküman inceleme ve gözlem teknikleri kullanılmıştır.

- ✓ ***Doküman İnceleme:*** Araştırma kapsamında incelenen etkinlik kitabı; içerik yapısı, görsel özellikleri, etkinlik türleri ve kazanım boyutları açısından analiz edilmiştir.
- ✓ ***Gözlem:*** Uygulama sürecinde çocukların etkinliklere katılım düzeyi, dikkat süreleri, ilgi düzeyleri ve öğrenme durumları araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir. Gözlemler, yapılandırılmamış gözlem formu aracılığıyla kayıt altına alınmıştır.

2.4. Veri Toplama Süreci ve Analizi

Araştırma sürecinde öncelikle belirlenen etkinlik kitapları eğitim öğretim süreci boyunca sınıf ortamında planlı bir şekilde uygulanmıştır. Uygulama süreci belirli bir zaman dilimine yayılmış ve etkinlikler günlük eğitim akışı içerisinde gerçekleştirilmiştir. Her etkinlik sonrasında çocukların etkinliklere verdikleri tepkiler, etkinlik sürecindeki katılım düzeyleri, dikkat süreleri ve öğrenme durumları öğretmen gözlemleri doğrultusunda değerlendirilmiştir. Bu süreçte

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

çocukların etkinliklere karşı gösterdikleri ilgi, etkinliği tamamlama durumları ve yönergeleri anlama düzeyleri dikkate alınmıştır.

Bununla birlikte, etkinlik kitaplarında yer alan çalışmalar yalnızca uygulama süreci ile sınırlı kalmayıp içerik ve görsel özellikler açısından da incelenmiştir. Bu kapsamda etkinliklerin çocukların gelişim düzeyine uygunluğu, yönergelerin anlaşılabilirliği, görsellerin dikkat çekiciliği ve sayfa düzeninin çocukların algı düzeyine uygun olup olmadığı değerlendirilmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Bu doğrultuda gözlem ve doküman inceleme yoluyla elde edilen bulgular herhangi bir kodlama veya temalaştırma sürecine gidilmeksizin doğrudan yorumlanmıştır. Veriler, çocukların etkinliklere gösterdikleri ilgi düzeyi, öğrenme hızları, etkinlikleri tamamlama durumları, zorlandıkları noktalar ve görsellerin dikkat çekiciliği gibi ölçütler çerçevesinde ele alınarak açıklanmıştır. Elde edilen bulgular, sınıf içi gözlemlere dayalı olarak bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirilmiştir.

2.5. Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın geçerliğini sağlamak amacıyla veri toplama süreci ayrıntılı bir biçimde planlanmış ve uygulama süreci doğal sınıf ortamında gerçekleştirilmiştir. Çocukların etkinliklere yönelik tepkileri, katılım durumları ve öğrenme süreçleri doğrudan gözlem yoluyla elde edilerek araştırma bulgularına yansıtılmıştır. Elde edilen verilerin yorumlanmasında araştırmacının süreç boyunca tuttuğu alan notlarından yararlanılmış ve bulgular bu notlarla desteklenmiştir. Bu durum, araştırmanın gerçek durumu yansıtmasına katkı sağlamıştır. Araştırmanın güvenirliğini arttırmak amacıyla gözlemler belirli bir süreç boyunca düzenli olarak yapılmış ve veriler kayıt altına alınmıştır. Uygulama sürecinde benzer durumlarda benzer gözlemlerin elde edilmesine dikkat edilmiştir. Ayrıca araştırma sürecinin tüm aşamaları ayrıntılı biçimde raporlanarak çalışmanın şeffaflığı sağlanmış ve bu doğrultuda benzer koşullarda yürütülecek araştırmalar için yol gösterici bir çerçeve sunulmuştur.

3. BULGULAR

3.1. Kitabın İçeriğine İlişkin Bulgular

Araştırma bulguları, anasınıfında kullanılan etkinlik kitabının içerik yapısı, yönerge özellikleri ve görsel düzeyinin çocukların öğrenme süreçleri üzerinde hem destekleyici hem de sınırlayıcı etkiler oluşturduğunu göstermektedir. Uygulama sürecinde elde edilen gözlem verilerine göre, somut ve görsel ağırlıklı etkinliklerin çocuklar tarafından daha hızlı ve kolay kavrandığı

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

belirlenmiştir. Özellikle eşleştirme, boyama ve nesne tanıma gibi etkinliklerde çocukların derse daha istekli katıldıkları, dikkat sürelerinin arttığı ve etkinlikleri tamamlama oranlarının yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Bu durum görsel destekli ve somutlaştırılmış etkinliklerin öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir rol üstlendiğini göstermektedir. Bununla birlikte birden fazla yönerge içeren ve aşamalı ilerleyen etkinliklerin bazı çocuklar için zorlayıcı olabildiği belirlenmiştir. Bu tür etkinliklerde çocukların zaman zaman yönergeleri takip etmekte güçlük yaşadıkları ve öğretmen desteğine ihtiyaç duydukları gözlemlenmiştir. Ancak bu durumun, çocukların yönerge takip etme ve dikkat becerilerinin gelişimi açısından aynı zamanda bir öğrenme fırsatı sunduğu söylenebilir.

3.2. Kitabın Öğrenme Sürecine Etkisine İlişkin Bulgular

Araştırmada elde edilen bulgular, tekrar niteliği taşıyan etkinliklerin bazı durumlarda öğrenmeyi pekiştirici bir işlev gördüğünü ortaya koymaktadır. Çocukların benzer etkinlikler aracılığıyla öğrendiklerini tekrar etme imkânı buldukları gözlemlenmiştir. Hayal gücüne dayalı resim yapma etkinliklerinin çocukların yaratıcılıklarını destekleme potansiyeline sahip olduğu görülmüştür. Ancak bazı çocukların bu tür etkinliklerde zorlandıkları ve daha fazla yönlendirilmeye ihtiyaç duydukları belirlenmiştir. Bu durum çocukların bireysel farklılıklarına bağlı olarak değişkenlik gösterebilmektedir. Kitapta yer alan görseller genel olarak değerlendirildiğinde yaş ve gelişim düzeyine uygun, dikkat çekici ve öğrenmeyi destekleyici nitelikte olduğu görülmüştür. Görsellerin renkli ve ilgi çekici olması, çocukların etkinliklere katılımını olumlu yönde etkilemiştir. Bununla birlikte bazı sayfalarda görsel yoğunluğun fazla olması, çocukların dikkatini dağıtabilmekte ve odaklanma sürecini zorlaştırabilmektedir. Çalışma sonucunda elde edilen bulgular etkinlik kitabının çocukların öğrenme sürecine önemli katkılar sağladığını, ancak etkinliklerin yapılandırma biçimi, yönerge yoğunluğu ve görsel düzen gibi unsurların öğrenme ve dikkat çekme süreçleri üzerinde farklı etkiler oluşturabildiğini göstermektedir. Bu doğrultuda etkinliklerin dengeli bir şekilde yapılandırılmasının öğrenme sürecini daha etkili hale getirebileceği söylenebilir.

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma kapsamında incelenen *"Kozalak"* etkinliklerinin, 5 yaş grubu çocukların öğrenme süreçleri üzerindeki etkileri, alan yazındaki benzer çalışmalar ve temel pedagojik ilkeler ışığında değerlendirilmiştir. Araştırmanın temel bulgusu olan somut ve görsel ağırlıklı etkinliklerin daha hızlı kavranması, çocuk edebiyatı ve okul öncesi materyal tasarımlarıyla ilgili

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

alan yazınla tam bir uyum içerisindedir. Gönen ve diğerleri (2014) tarafından yapılan çalışmada resimli materyallerin gerçekçi ve somut nitelikler taşımasının çocukların anlamlandırma süreçleri için kritik olduğu belirtilmiştir. Benzer şekilde Ulutaş (2017), görsel dilin okul öncesi dönemde en güçlü iletişim aracı olduğunu ve canlı, net resimlerin çocukların dikkat sürelerini uzatarak neden-sonuç ilişkisi kurmalarına yardımcı olduğunu vurgulamıştır.

Kozalak etkinlik kitaplarında gözlemlenen yönerge yoğunluğunun dikkat seviyesini düşürmesi durumu *"Çocuğa Görelik"* ilkesinin önemini bir kez daha ortaya koymaktadır. Alan yazında okul öncesi çocuklara sunulan materyallerin karmaşık olamayan bir kurguya sahip olması ve dikkat dağıtıcı ayrıntılardan arındırılması gerektiği ifade edilmektedir. Uslu (2020), öğretmen görüşlerine dayandırdığı çalışmasında; kitapların hem iç hem de dış yapı özelliklerinin çocuğun gelişim düzeyine uygun olması gerektiğini, aksi takdirde materyalin eğitimsel işlevini tam olarak yerine getiremeyeceğini belirtmiştir. Kozalak kitabındaki bazı sayfalarda görülen görsel yoğunluğun odaklanmayı zorlaştırması, materyal tasarımında estetik değer ile sadeleştirme arasındaki dengenin ne kadar hassas olduğunu göstermektedir.

Araştırmada elde edilen bilişsel ve dil gelişimine yönelik olumlu katkılar, okul öncesi eğitim araçlarının çocukların gelişim alanları üzerindeki etkisini destekleyen diğer çalışmalarla paralellik göstermektedir. Uludağ ve Erkan (2023), fen eğitimi ve benzeri planlı etkinliklerin çocukların bilimsel süreç becerilerini ve kavramsal anlayışlarını geliştirdiğini belirtmiştir. Ayrıca Uslu (2020), resimli çocuk kitaplarının ve etkinliklerinin çocukların kelime dağarcığını arttırarak ifade edici dil becerilerini güçlendirdiğini vurgulamıştır. Kozalak kitaplarındaki eşleştirme ve nesne tanıma gibi faaliyetlerin başarıyla tamamlama oranının yüksek olması, bu materyallerin bilişsel şemaları yapılandırmada etkili bir araç olduğunu kanıtlamaktadır.

Kozalak etkinlik kitaplarının tekrarlayan içeriklerle öğrenmeyi pekiştirmesi, eğitimde kalıcılığı sağlayan önemli bir unsurdur. Ancak bu tekrarların dozunun iyi ayarlanması gerektiği, aksi takdirde çocukların derse olan ilgisinin azaldığı gözlemlenmiştir. Bu durum, okul öncesi materyal geliştiricilerin hem eğlendirici hem de öğretici unsurları dengeli bir şekilde sunması gerektiğini savunan alan yazım görüşleriyle örtüşmektedir.

Bu araştırmada okul öncesi eğitimde kullanılan Kozalak etkinlik kitaplarının çocukların öğrenme süreçleri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Elde edilen bulgular, etkinlik kitaplarının çocukların öğrenmesini destekleyici önemli bir araç olduğunu göstermektedir. Özellikle görsel ve somutlaştırılmış etkinliklerin çocuklar tarafından daha kolay anlaşıldığı ve öğrenme sürecini hızlandırdığı belirlenmiştir. Bununla birlikte yönerge yoğunluğu fazla olan ve birden fazla aşama içeren etkinliklerin çocukların dikkatini olumsuz yönde etkileyebildiği görülmüştür.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Tekrar niteliği taşıyan etkinliklerin öğrenmeyi pekiştirdiği ancak aşırı tekrarın çocukların motivasyonunu düşürebileceği tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda, etkinlik kitaplarında kullanılan görsellerin genel olarak yaş grubuna uygun olduğu, ancak bazı durumlarda görsel yoğunluğun dikkat dağınıklığına yol açabileceği belirlenmiştir. Bu doğrultuda etkinlik kitaplarının içerik ve tasarım özelliklerinin çocukların öğrenme sürecini doğrudan etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda çeşitli öneriler geliştirilebilir. Öncelikle, etkinlik kitaplarında yer alan yönergelerin çocukların gelişim düzeylerine uygun, sade ve anlaşılır bir biçimde hazırlanması büyük önem taşımaktadır. Bununla birlikte, görsel tasarımlarda sadeliğin ön planda tutulması ve dikkat dağıtıcı yoğunluktan kaçınılması gerekmektedir. Etkinlik içeriklerinde somut ve görsel ağırlıklı çalışmalara daha fazla yer verilmesi, çocukların öğrenme süreçlerini destekleyici nitelik taşımaktadır. Ayrıca tekrar içeren etkinliklerin dengeli bir şekilde sunulması, çocukların motivasyonunu olumsuz etkilemeyecek biçimde planlanması açısından önemlidir. Uygulama sürecinde öğretmenlerin çocukların bireysel farklılıklarını dikkate alarak gerektiğinde etkinliklerde uyarlamalar yapmaları da öğrenme sürecinin etkililiğini artıracaktır. Son olarak, ilerleyen araştırmalarda farklı yaş grupları ve farklı etkinlik kitaplarının karşılaştırmalı olarak ele alınması, alan yazına katkı sağlayacak nitelikte olacaktır.

KAYNAKÇA

[1] Alpay, N., & Okur, M. R. (2021). Okul öncesi dönemdeki 5-6 yaş çocuklarının görsel okuryazarlık durumlarının ve dijital öğrenme içeriklerinin incelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, *7*(3), 1-34. https://doi.org/10.51948/auad.951885

[2] Gönen, M., Uludağ, G., Fındık Tanrıbuyurdu, E., & Tüfekçi, E. (2014). 0-3 yaş çocuklarına yönelik resimli çocuk kitaplarının özelliklerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29*(1), 126-139.

[3] Kalaycı, N., & Bayrakcı, Z. (2025). Okul öncesi eğitim programlarının karşılaştırılmalı analizi ve değerlendirilmesi (2013-2024). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi (TEBD), 23*(1), 698-727. https://doi.org/10.37217/tebd.1568266

[4] Keçi-Saylı, S. ve Kardeş, S. (2024). Okul öncesi öğrenme ortamlarında dijital materyaller ve kullanımı. *Okul Öncesi ve Temel Eğitim Dergisi*, *5*(2), 132-147. https://doi.org/10.29329/jpee.2024.1168.4

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

[5] Temel, Z. F., Efe, M., & Yıldız Altan, R. (2024). Okul öncesi dönemde görsel algı ve yazı farkındalığı becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, *25*(1), 50-64. https://doi.org/10.12984/egeefd.1377719

[6] Uludağ, G.,& Erkan, N. S. (2023). Okul dışı öğrenme ortamlarında etkinlikler içeren fen eğitimi programının 60-72 aylık çocukların bilimsel süreç becerilerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38*(1), 52-77. https://doi.org/10.16986/HUJE.2020064760

[7] Ulutaş, A. (2017). Okul öncesi dönem çocuk kitaplarındaki resimlerin çocuğa göreliğinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 16*(61), 602-610.

[8] Uslu, E. M. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk kitaplarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 16*(2), 251-264. https://doi.org/10.17244/eku.822583

[9] Uyanık-Aktulun, Ö., & Gözüm, A. İ. C. (2024). Görsel algılama destekli okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinin yazı farkındalığına etkisinin incelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *13*(2), 439-453. https://doi.org/10.33206/mjss.1392690

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

DİJİTAL İÇERİK GELİŞTİRME SÜRECİNDE YER ALAN ÖĞRETMENLERİN MOTİVASYON KAYNAKLARI

SOURCES OF MOTIVATION FOR TEACHERS INVOLVED IN THE DIGITAL CONTENT DEVELOPMENT PROCESS

Yüksek Lisans Öğrencisi Şehrize ARICIOĞLU[1], Doç. Dr. AYSEL ARSLAN[2], Yüksek Lisans Öğrencisi, SONGÜL ÇİFTÇİ[3]

[1]Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, shrzergin@gmail.com- ORCID ID: 0009-0007-4841-6880

[2] Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ayselarslan@cumhuriyet.edu.tr- ORCID ID: 0000-0002-8775-1119

[3] Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, songul.369@gmail.com - ORCID ID: 0009-0009-1042-250X

ÖZET

Dijitalleşme, eğitim sistemlerinde içerik üretim süreçlerini yeniden şekillendiren temel dinamiklerden biri hâline gelmiştir. Bu dönüşüm, yalnızca teknolojik araçların kullanımını değil, aynı zamanda öğretmenlerin üretim süreçlerindeki rollerini ve deneyimlerini de önemli ölçüde etkilemektedir. Bu bağlamda, dijital içerik geliştirme süreçlerinin sahadaki uygulayıcılar üzerinden incelenmesi, mevcut yapının güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerini ortaya koymak açısından önem taşımaktadır. Bu çalışma, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen dijital içerik geliştirme süreçlerini, bu süreçlerin mutfağında yer alan öğretmenlerin deneyimleri üzerinden tematik bir yaklaşımla analiz etmeyi amaçlamaktadır. Nitel araştırma deseniyle hazırlanan raporda, farklı branş ve hizmet yılına sahip 15 öğretmenin üretim aşamaları, teknolojik araçlarla kurdukları ilişki ve kurumsal yapıya dair algıları incelenmiştir. Araştırma bulguları; dijital içerik üretiminin pedagojik kurgudan teknik uygulamaya uzanan çok katmanlı bir süreç olduğunu, özellikle yapay zekâ araçlarının (ChatGPT, Gemini vb.) kod yazımı ve hata ayıklama süreçlerinde demokratikleştirici bir ivme kazandırdığını ortaya koymaktadır. Bununla birlikte; katı kurumsal standartlar, masaüstü odaklı denetim mekanizmaları ile mobil öncelikli kullanıcı gerçekliği arasındaki uyumsuzluk ve yoğun iş yükü nedeniyle bozulan iş-yaşam dengesi temel zorluklar olarak saptanmıştır. Öğretmenlerin, karşılaştıkları teknik ve bürokratik engellere rağmen milyonlarca öğrenciye ulaşmanın verdiği mesleki tatminle süreci

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

sahiplendikleri görülmüştür. Çalışma sonucunda; yerli yazılım altyapısının güçlendirilmesi, "mobil öncelikli" denetim süreçlerine geçilmesi ve dijital içerik atölyeleri aracılığıyla kurumsal hafızanın korunması gibi stratejik çözüm önerileri sunulmaktadır.
Anahtar Kelimeler: Dijital İçerik Geliştirme, Öğretmen Deneyimleri, Tematik Analiz, Dijital Pedagoji

ABSTRACT

Digitalization has become one of the fundamental dynamics reshaping content production processes in education systems. This transformation significantly affects not only the use of technological tools but also the roles and experiences of teachers in the production processes. In this context, examining digital content development processes through the experiences of practitioners in the field is important in order to reveal the strengths and areas for improvement of the current structure. This study aims to analyze the digital content development processes carried out by the Ministry of National Education through a thematic approach based on the experiences of teachers who are involved in the production process. In the report, prepared with a qualitative research design, the production stages, the relationship they establish with technological tools, and their perceptions of the institutional structure of 15 teachers with different branches and years of service were examined. The research findings reveal that digital content production is a multi-layered process extending from pedagogical design to technical application, and that artificial intelligence tools (ChatGPT, Gemini, etc.) have provided a democratizing momentum in coding and debugging processes. However; The study identified strict corporate standards, the mismatch between desktop-centric control mechanisms and mobile-first user reality, and work-life balance disrupted by heavy workloads as key challenges. Despite the technical and bureaucratic obstacles they faced, teachers embraced the process, driven by the professional satisfaction of reaching millions of students. The study proposes strategic solutions such as strengthening the domestic software infrastructure, transitioning to "mobile-first" control processes, and preserving institutional memory through digital content workshops.
Keywords: Digital Content Development, Teacher Experiences, Thematic Analysis, Digital Pedagogy

1. GİRİŞ

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) eğitim vizyonu dijitalleşmeyi sadece teknolojik bir araç kullanımı olarak değil fırsat eşitliğini tabana yayan ve öğrenme deneyimini bireyselleştiren stratejik bir dönüşüm süreci olarak konumlandırmaktadır. Bu dönüşümün merkezinde yer alan dijital içerik geliştirme çalışmaları MEBİ ve EBA gibi platformlar aracılığıyla geleneksel sınıf içi öğretimi, zaman ve mekândan bağımsız, etkileşimli bir ekosisteme taşımayı hedeflemektedir. Bu rapor, söz konusu dijital ekosistemin mimarları olan öğretmenlerin üretim süreçlerini, teknolojik yetkinliklerini ve kurumsal yapı ile kurdukları ilişkiyi nitel bir perspektifle analiz ederek sürecin pedagojik ve teknik röntgenini çekmeyi amaçlamaktadır. Projenin sürdürülebilirliği ve kurumsal hafızanın korunması, bu süreçte aktif rol alan ve mesleki birikimleri ile teknolojik inovasyon arasında köprü kuran nitelikli insan kaynağının deneyimlerinin doğru analiz edilmesine bağlıdır (Alptekin & Taneri, 2025).

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Bu çalışma nitel araştırma yöntemleri arasında yer alan durum deseni kullanılarak yapılmıştır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak katılımcı grubu belirlenmiştir.

2.2. Çalışma Grubu

İçerik geliştirme ekipleri branş çeşitliliği, hizmet yılı spektrumu ve farklı uzmanlık alanları ile zengin bir kurumsal kapasiteyi temsil etmektedir. Bu çeşitlilik, hazırlanan materyallerin hem okul öncesinden lise kademesine kadar geniş bir yelpazede pedagojik karşılık bulmasını hem de farklı disiplinlerin dijital ihtiyaçlarının karşılanmasını sağlamaktadır. Analize dâhil edilen 15 katılımcının demografik verileri ve profesyonel profilleri aşağıda sunulmuştur:

Çizelge 1. Katılımcı Demografik Bilgileri

Katılımcı No	Branş	Hizmet Yılı	Görev Yapılan Kademe
Katılımcı 1	Sosyal Bilgiler	6	Ortaokul
Katılımcı 2	Matematik	7	Ortaokul
Katılımcı 3	Özel Eğitim	13	Lise
Katılımcı 4	Türkçe	20	Ortaokul
Katılımcı 5	Fen Bilimleri	12	Ortaokul
Katılımcı 6	Sosyal Bilgiler	18	Ortaokul
Katılımcı 7	Türkçe	17	Ortaokul

Katılımcı 8	Sosyal Bilgiler	13	Ortaokul
Katılımcı 9	İngilizce	20	Ortaokul
Katılımcı 10	İngilizce	13	Lise
Katılımcı 11	Matematik	21	Ortaokul
Katılımcı 12	Okul Öncesi	15	Anaokulu
Katılımcı 13	Rehberlik	12	Lise
Katılımcı 14	Sosyal Bilgiler	18	Ortaokul
Katılımcı 15	Fen Bilimleri	13	Ortaokul

Katılımcıların bu göreve seçilme süreçleri kurumsal ilan başvuruları ve mülakatlar (Katılımcı 1, 10, 13), başarılı saha çalışmaları neticesinde gelen referanslar (Katılımcı 7, 12, 15) ve Bakanlık tarafından gönderilen SMS davetleri (Katılımcı 13) gibi farklı seçme mekanizmalarını içermektedir. 6 ile 21 yıl arasındaki bu geniş deneyim yelpazesi, dijital içeriklerin hem taze teknolojik yaklaşımları hem de köklü sınıf disiplinini ve pedagojik derinliği barındırmasını sağlayarak üretim kalitesini artırmaktadır.

2.3. Veri Toplama araçları

Araştırmada veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Formun ilk bölümünde katılımcıların yaş, cinsiyet, branş, kıdem ve dijital içerik deneyimi gibi demografik bilgilerini belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır. İkinci bölümde ise katılımcıların içerik üretim sürecindeki deneyimlerini derinlemesine anlamayı hedefleyen açık uçlu sorular bulunmaktadır. Bu sorular; sürecin işleyişi, kullanılan araçlar, karşılaşılan teknik sorunlar, MEB standartlarına uyum, geri bildirimlerin etkisi ve dijital üretimin yüz yüze eğitimle kıyaslanması gibi geniş bir yelpazeyi kapsamaktadır. Ayrıca çalışma koşullarının sosyal yaşama etkileri, motivasyon kaynakları ve geleceğe yönelik iyileştirme önerileri de formun odak noktalarını oluşturmaktadır.

2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verileri, MEB dijital içerik birimlerinde görev yapan 15 öğretmenle yapılan birebir görüşmeler sonucunda elde edilmiştir. Görüşmeler sırasında, katılımcıların yanıtlarını detaylandırmak amacıyla *"Sondaj"* olarak adlandırılan derinleştirici sorulara başvurulmuştur. Tüm görüşmeler kayıt altına alınmış ve daha sonra bu kayıtlar kelimesi kelimesine metne

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

dökülerek analiz aşamasına hazırlanmıştır. Görüşme süreci, katılımcılara araştırma sonuçlarının paylaşılacağı bilgisi verilerek teşekkürle sonlandırılmıştır.

Elde edilen ses kayıtları bilgisayar ortamında düzenlenerek ham veri setleri oluşturulmuş, ardından bu metinler titizlikle incelenerek katılımcıların görüşlerindeki ortak ve farklı noktalar belirlenmiştir. Analiz aşamasında veriler; araç kullanımı, zorluklar, MEB standartları, çalışma koşulları ve kişisel gelişim gibi belirli ana temalar altında gruplandırılmıştır. Bu tematik ayrım sayesinde toplanan veriler, araştırmanın amaçları doğrultusunda anlamlandırılarak yorumlanmıştır.

3. DİJİTAL İÇERİK GELİŞTİRME SÜRECİ VE İŞ AKIŞI

Dijital içerik üretimi, teknik bir çıktı üretmenin ötesinde, her aşaması entelektüel ve pedagojik sorgulamalarla örülü bir *"Yolculuk"* (Katılımcı 1; Katılımcı 7) olarak tanımlanmaktadır. Sürecin iş akışı şu temel aşamalardan oluşmaktadır:

Senaryo ve Kurgu: İçeriğin pedagojik akışının yapılandırılması.

Görsel Tasarım ve İllüstrasyon: Senaryonun görselleştirilmesi ve grafik üretimi.

Kodlama ve Yazılım Uygulamaları: Etkileşimli yapıların ve simülasyonların inşası.

Teknik ve Pedagojik İnceleme: Revizyon ve kalite kontrol süreçleri.

Üretim aşamasında yazılımsal kısıtlamalar veya platform yetersizlikleri karşısında geliştirilen *"Mış gibi yapmak"* (Katılımcı 13) yaklaşımı, teknik engellerin yaratıcı pedagojik çözümlerle aşılmaya çalışıldığını göstermektedir. Ancak *"Kervan yolda dizilir."* (Katılımcı 6) anlayışıyla yürütülen bazı süreçler, teknik altyapı ile pedagojik beklenti arasındaki uyumsuzluğun iş yükünü artırdığına işaret etmektedir. Bu iş akışı, her geçen gün daha karmaşık hale gelen bir teknolojik ekosistemi ve ileri düzey yazılım araçlarının kullanımını zorunlu kılmaktadır (Rifa'i & Koironi, 2025).

4. TEKNOLOJİK EKOSİSTEM: ARAÇLAR, YAZILIMLAR VE YAPAY ZEKÂ

Teknolojik araçlar, üretim hızını ve içeriğin niteliğini belirleyen *"Kritik Başarı Faktörleri"* olarak öne çıkmaktadır. Özellikle yapay zekâ araçlarının sürece dâhil edilmesi, üretim süreçlerinde demokratikleştirici bir etki yaratmıştır (Çıkmak, 2025).

Yapay Zekâ Araçları: ChatGPT, Gemini, Copilot ve Cursor gibi araçlar; bilgiye erişim hızı, hata ayıklama ve kod yazımı konularında devrim niteliğinde kolaylıklar sunmaktadır (Katılımcı

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

1, 2, 8, 11). Stratejik bir başarı örneği olarak, (Katılımcı 11) "*Python bilmeden Python kodu yazabilme"* yetisini bu araçlara borçlu olduklarını ifade etmiştir.

Tasarım ve Yazılım Çözümleri: Adobe Suite (Photoshop, Illustrator, Premiere), Unity 3D, VS Code, Articulate Storyline, Lumi ve iSpring gibi araçlar profesyonel üretimin temelini oluşturmaktadır (Katılımcı 5, 12, 13, 15). Ancak teknolojik ekosistemde ciddi engeller mevcuttur. Premium üyelik kısıtlamaları, internet altyapı sorunları ve özellikle kodlama dillerinin İngilizce odaklı yapısının Türkçeye uyumlandırma sürecinde öğrenme süresini ve iş yükünü iki katına çıkarması (Katılımcı 13) teknik birer bariyer olarak tanımlanmaktadır. Bu teknik sınırlılıklar, kurumsal standartların ve denetim mekanizmalarının katılığı ile birleştiğinde üretim motivasyonunu doğrudan etkilemektedir (Arıcıoğlu & Sarıçam 2026).

5. KURUMSAL STANDARTLAR, YÖNERGELER VE GERİ BİLDİRİM MEKANİZMALARI

Kamu yayıncılığı etik, milli kültür ve pedagojik güvenlik açısından yüksek standartlar gerektirse de, öğretmenlerin deneyimleri kurumsal yapı ile üretim pratiği arasında ciddi bir gerilim olduğunu göstermektedir. MEB yönergeleri zaman zaman *"Katı"* ve *"Kısıtlayıcı"* (*Katılımcı 4, 10, 12, 14) olarak nitelendirilmektedir (Taş & Korkmaz 2023).*

Özellikle "Mor rengin siyasi/ ideolojik algılanabileceği gerekçesiyle kaldırılması" (Katılımcı 11) veya sürecin ortasında değişen *"Font Standartları"* (Katılımcı 13), teknik ekipler üzerinde ciddi bir revizyon yükü oluşturmaktadır. Raporun en kritik bulgularından biri, Bakanlık incelemelerinin masaüstü bilgisayarlar üzerinden yapılmasına rağmen, öğrenci kitlesinin %90'ının içeriğe mobilden erişmesidir (Katılımcı 2). Bu durum, kurumsal denetim standartlarının kullanıcı gerçekliği ile örtüşmediği stratejik bir riski temsil etmektedir. Geri bildirimlerin *"Özgünlüğü öldürmesi"* (Katılımcı 10) ile *"İçeriği rafine hale getirmesi"* (Katılımcı 7, 9) arasındaki diyalektik, kurumsal yapının saha deneyimiyle daha fazla uyum sağlaması gerektiğini göstermektedir (Uysal, 2019).

6. PEDAGOJİK DÖNÜŞÜM: YÜZ YÜZE EĞİTİM GİBİ DİJİTAL PLATFORMLAR

Dijital ortamda eğitimcinin rolü, anlık etkileşimden *"Zamandan Bağımsız, Tasarlanmış Bir Pedagoji"*ye evrilmektedir. Yüz yüze eğitimdeki göz temasının eksikliği, Katılımcı 1 ( ) tarafından *"Sürpriz Yumurta"* metaforu ile açıklanmakta; içeriği çözen öğrencinin o anki tepkisini görememenin yarattığı belirsizliğe vurgu yapılmaktadır.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Buna rağmen, sınıf içinde kısıtlı bir gruba hitap etmekten, 19 milyonluk devasa bir öğrenci kitlesine (Katılımcı 4) dokunma imkânına geçiş, öğretmenlerde yüksek bir motivasyon ve toplumsal sorumluluk bilinci yaratmaktadır. Dijital pedagoji, öğrencinin hata yapabileceği noktaları önceden kestiren ve süreci ona göre kurgulayan proaktif bir yaklaşımı zorunlu kılmaktadır. İşin doğasındaki bu radikal değişim, öğretmenlerin profesyonel kimliklerini yeniden inşa ederken kişisel yaşam alanlarını da dönüştürmektedir (Erdoğan Coşkun, 2021).

7. SOSYO-PSİKOLOJİK ETKİLER VE İŞ-YAŞAM DENGESİ

Dijital içerik geliştirme süreci, öğretmenler üzerinde yüksek tatmin ile kronik yorgunluk arasında gidip gelen bir etki yaratmaktadır.

Mesai Kavramının Yitimi: 8-5 mesai düzeninin teoride kaldığı, 7/24 çalışma, hafta sonu mesaileri ve tatil kayıplarının (60-70 gün) yaşandığı bir süreç söz konusudur (Katılımcı 3, 12, 13).

Sağlık ve Sosyalleşme: Uzun süre ekran başında kalmanın getirdiği göz bozuklukları ve hareketsizlik (Katılımcı 6) olumsuz fiziksel çıktılar olarak öne çıkarken; üretme sürecinin verdiği enerji ve *"Değerli Hissetme"* duygusu bu olumsuzlukları gölgeleyebilmektedir (Katılımcı 1, 10, 11).

Aile Dinamikleri: Aileden çalınan zaman bir şikâyet konusu olsa da, çocukların üretilen içerikleri test eden *"Pilot Öğrenciler"* (Katılımcı 14) olarak sürece dâhil edilmesi, iş ve özel yaşamın iç içe geçtiği hibrit bir yaşam biçimi oluşturmuştur.

Kişisel fedakarlıkların bu denli yoğun olduğu bir ortamda, öğretmenlerin sürece dair geliştirdikleri stratejik öneriler kurumsal gelecek için hayati değer taşımaktadır (Toker vd., 2021).

8. GELECEK VİZYONU VE STRATEJİK ÖNERİLER

Eğitimde dijitalleşme geri döndürülemez bir süreçtir ve öğretmenler bu süreçte *"İçerik Küratörü"* olarak kritik bir role sahip olacaktır. Katılımcıların deneyimlerinden yola çıkarak hazırlanan stratejik öneriler şunlardır:

Yerli Altyapı ve Lisans Desteği: Dışa bağımlılığı ve maliyetleri azaltmak adına yerli, ücretsiz ve kapsamlı yapay zekâ kütüphaneleri ile yazılım araçları geliştirilmelidir (Katılımcı 10, 11).

Kurumsal Hafıza ve Yapılanma: Dağınık haldeki ekiplerin profesyonel *"Dijital İçerik Atölyeleri"* çatısı altında toplanması, ekiplerin dağıtılmaması ve tecrübenin kurumsallaştırılması gerekmektedir (Katılımcı 4, 13).

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Kullanıcı Odaklı Denetim: Denetim mekanizmalarının masaüstü odaklılıktan kurtarılıp, öğrenci kullanım oranlarının yüksek olduğu *"Mobil Öncelikli"* bir yapıya kavuşturulması şarttır (Katılımcı 2).

Uygulamalı Eğitim Seferberliği: Teknolojik yetkinliğin tüm öğretmenlere yayılması için teknik düzeydeki eğitimlerin teorik değil, üretim odaklı (Atölye tipi) kurgulanması önerilmektedir (Katılımcı 3, 4, 12).

9. SONUÇ

MEB bünyesinde yürütülen dijital içerik geliştirme süreci, sadece teknolojik bir araç kullanımı veya materyal üretimi değil, öğretmenlerin mesleki kimliklerini teknolojik yetkinliklerle yeniden tanımladıkları kapsamlı bir dönüşüm hikâyesidir. Bu süreçte öğretmenler, geleneksel sınıf içi öğretim rollerinden sıyrılarak *"İçerik Küratörü"* ve *"Dijital Mimar"* gibi yeni profesyonel kimlikler inşa etmektedirler. Bu dönüşümün en temel itici gücünü, öğretmenlerin fiziksel sınıf duvarlarını aşarak 19 milyonluk devasa bir öğrenci kitlesine doğrudan dokunabilme imkânının verdiği yüksek mesleki tatmin ve toplumsal sorumluluk bilinci oluşturmaktadır. Katılımcıların süreci teknik bir çıktıdan ziyade entelektüel ve pedagojik bir *"Yolculuk"* olarak tanımlaması, dijitalleşmenin öğretmen motivasyonundaki derin etkisini açıkça ortaya koymaktadır. Söz konusu motivasyonel zemine karşın, üretim sürecinin beraberinde getirdiği sosyo-psikolojik maliyetler ve çalışma koşullarındaki belirsizlikler dikkat çekici boyutlara ulaşmaktadır. Teoride 8-5 olarak planlanan mesai düzeninin yerini 7/24 çalışma esasına, hafta sonu mesailerine ve yıllık 60-70 günü bulan tatil kayıplarına bırakması, öğretmenler üzerinde kronik yorgunluk riski oluşturmaktadır. Bu yoğun iş yükü sadece bireysel sağlığı değil, aynı zamanda aile dinamiklerini de etkileyerek iş ve özel yaşamın iç içe geçtiği hibrit bir yaşam biçimi doğurmuştur. Ancak bu noktada öğretmenlerin, aile bireylerini üretilen içeriklerin test süreçlerine dâhil ederek karşılaştıkları zorlukları birer deneyim alanına dönüştürdükleri ve teknik engelleri *"Mış gibi yapmak"* gibi yaratıcı pedagojik çözümlerle aşmaya çalıştıkları görülmektedir.

Teknolojik ekosistemin analizi, yapay zekâ araçlarının sürece dâhil edilmesinin üretim süreçlerinde demokratikleştirici bir ivme kazandırdığını kanıtlamaktadır. Özellikle ileri düzey yazılım bilgisi gerektiren alanlarda bu araçların sağladığı destek *"Python bilmeden kod yazabilme"* örneğinde olduğu gibi teknik bariyerleri minimize ederek öğretmenlerin pedagojik kurguya daha fazla odaklanmasına olanak tanımıştır. Öte yandan, bu teknolojik ilerleme ile kurumsal denetim mekanizmaları arasında stratejik bir uyumsuzluk saptanmıştır. Bakanlık

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

incelemelerinin ağırlıklı olarak masaüstü bilgisayarlar üzerinden yürütülmesine rağmen, asıl kullanıcı olan öğrenci kitlesinin %90 oranında içeriğe mobil cihazlardan erişmesi, sistemin en kritik risk alanlarından birini temsil etmektedir.

Kurumsal standartlar ve yönergeler bağlamında yaşanan gerilimler, kamu yayıncılığının gerektirdiği yüksek hassasiyet ile sahadaki üretim pratiği arasındaki çatışmayı görünür kılmaktadır. Özellikle renk kullanımlarına dair ideolojik kaygılar veya sürecin ortasında değişen font standartları gibi kısıtlayıcı müdahaleler, teknik ekipler üzerinde ciddi bir revizyon yükü oluşturarak üretim motivasyonunu ve özgünlüğü baskılamaktadır. Bu durum, kurumsal yapının saha deneyimiyle daha esnek ve uyum sağlama bir biçimde çalışması gerektiğini, denetim süreçlerinin ise öğrenci gerçekliğine uygun olarak "mobil öncelikli" bir yapıya kavuşturulmasının şart olduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak, Türkiye'nin eğitimde dijitalleşme vizyonunun sürdürülebilirliği, bu süreçte aktif rol alan *"Görünmez Kahramanların"* tecrübelerinin kurumsal bir stratejiye dönüştürülmesine bağlıdır. Gelecek vizyonu çerçevesinde, dışa bağımlılığı ve maliyetleri azaltacak yerli yazılım altyapılarının güçlendirilmesi, dağınık haldeki ekiplerin profesyonel *"Dijital İçerik Atölyeleri"* çatısı altında toplanarak kurumsal hafızanın korunması stratejik bir zorunluluktur. MEB'in dijital geleceği, öğretmenlerin üzerindeki bürokratik yükün hafifletilmesi, teknik olanakların iyileştirilmesi ve pedagojik özgürlüğün teknik denetim mekanizmalarıyla optimize edilmesiyle şekillenecektir.

KAYNAKÇA

[1] Alptekin, Z., & Taneri, A. (2025). Technology ıntegration in pedagogical processes: digital competence and teaching practices of primary school teachers in Turkey. *Discover Education*, 4. https://doi.org/10.1007/s44217-025-00646-9.

[2] Arıcıoğlu, K. T., & Sarıçam, H. (2026). Milli eğitim bakanlığı bünyesinde dijital içerik geliştiren öğretmenlerin deneyimlerinin kendini belirleme kuramı çerçevesinde incelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 12(1), 112-136. https://doi.org/10.51948/auad.1858929

[3] Çıkmak, S. (2025). Üretken yapay zekânın üretim süreçlerine etkileri: uzman görüşleri, uygulama örnekleri ve gelecek perspektifleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 34*(2), 1775-1797. https://doi.org/10.35379/cusosbil.1670749

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

[4] Erdoğan Coşkun, A. (2021). Eğitimde dijitalleşmenin oluşturduğu sosyo-kültürelliğin öğretmenin rolüne etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 53(53), 1-29. https://doi.org/10.15285/maruaebd.817782

[5] Rifa'i, M., & Koironi, W. (2025). Harnessing technology to enhance teacher competency and ımprove learning quality in schools. *Journal of Educational Management Research*. **https://doi.org/10.61987/jemr.v4i3.1025.**

[6] Taş, İ. E., & Korkmaz, H. (2023). Kamu yönetiminde etik kültürün geliştirilmesi ve kamu görevlileri etik kurulu. *Çankırı Karatekin Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13(1), 301-324. https://doi.org/10.18074/ckuiibfd.1222927

[7] Toker, T., Akgün, E., Cömert, Z., & Edip, S. (2021). Eğitimciler için dijital yeterlilik ölçeği: uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(230), 301-328. https://doi.org/10.37669/milliegitim.801607

[8] Uysal, H. (2019). Milli Eğitim Bakanlığı yönetici ve uzmanlarının görüşlerine göre Türkiye'de eğitim politikalarını geliştirme sürecinin Değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(3), 782-802. https://doi.org/10.17860/mersinefd.560146

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

FEN BİLGİSİ ÖĞRETMENLERİNİN LABORATUVAR ORTAMINDA YAPAY ZEKÂ KULLANMA DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

INVESTIGATION OF THE LEVEL OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE USE BY SCIENCE TEACHERS IN LABORATORY ENVIRONMENTS

Yüksek Lisans Öğrencisi LÜTFİ EMRE [1], Doç. Dr. AYSEL ARSLAN [2] Yüksek Lisans Öğrencisi İSMET CAN YURT[3]

[1] Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, lutfiemre38@gmail.com - ORCID ID: 0009-003-2271-2455

[2]Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ayselarslan@cumhuriyet.edu.tr - ORCID ID: 0000-0002-8775-1119

[3]Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, ismetyurt7@gmail.com - ORCID ID: 0009-0001-8045-0970

ÖZET

Yapay zekâ sistemleri, insan zihnine özgü öğrenme, analiz yapma ve problem çözme yeteneklerini algoritmalar aracılığıyla dijital platformlara taşıyan yenilikçi bir güçtür. Öğrenme süreçlerini bireyselleştiren, karmaşık verileri hızlıca analiz eden ve soyut bilimsel olguları etkileşimli sanal simülasyonlarla somutlaştırıp modern fen eğitiminde dönüştürücü bir potansiyel taşımaktadır. Bu dijital yenilikler bağlamında özellikle fen bilimleri eğitim-öğretim ortamlarında, geleneksel laboratuvar şartlarının fiziksel ve ekonomik sınırlılıkları dikkate alındığında, sanal simülasyonların ve akıllı sistemlerin rolü merkezi bir önem taşımaktadır. Öğretmenlerin bu yenilikçi araçları benimseme düzeyi, öğrencilerin bilimsel kavramları somutlaştırma süreçlerini ve öğrenme faaliyetlerine katılımını doğrudan etkilemektedir. Bu bağlamda yürütülen çalışmanın temel amacı, fen bilgisi öğretmenlerinin laboratuvar ortamında yapay zekâ kullanma düzeylerini incelemeye ilişkin görüşleri alınmıştır. Çalışma grubunu ortaokullarda aktif görev yapan 11 kadın, 9 erkek 19 branş öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme formu tercih edilmiştir. Bu yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanan veriler, yedi açık uçlu soru ile öğretmenlere sorulup içerik analizi stratejisiyle çözümlenerek tematik bir yapıya kavuşturulup tablolar halinde sunulmuştur. Bu çalışmadaki elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin deney tasarımı ile veri yorumlama süreçlerinde çoğunlukla üretken yapay zekâ araçlarından

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

faydalandıkları tespit edilmiştir. Katılımcılar, algoritma destekli uygulamaların öğrencilerin derse katılımını ve merakını anlamlı ölçüde artırdığını; tehlikeli veya maliyetli deneyleri sanal simülasyonlarla güvenli hale getirdiğini vurgulamıştır. Ancak okullardaki fiziksel donanım eksiklikleri, internet altyapısının yetersizliği ve dijital sınıf yönetimi zorlukları, söz konusu araçların eğitim ortamına entegrasyonunu engelleyen temel faktörler olarak öne çıkmıştır. Ayrıca, dijital asistanların aşırı kullanımının çocuklarda analitik düşünme ile problem çözme becerilerini zayıflatabileceğine dair çeşitli pedagojik kaygılar saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Fen eğitimi, Yapay zekâ, Sanal laboratuvar, İçerik analizi, Öğretmen görüşleri

ABSTRACT

Artificial intelligence systems are an innovative force that transfers the learning, analysis, and problem-solving abilities unique to the human mind to digital platforms through algorithms. They possess transformative potential in modern science education by individualizing learning processes, rapidly analyzing complex data and concretizing abstract scientific phenomena through interactive virtual simulations. In the context of these digital innovations, the role of virtual simulations and intelligent systems is of central importance, especially in science education environments, considering the physical and economic limitations of traditional laboratory conditions. The level of adoption of these innovative tools by teachers directly affects students' processes of concretizing scientific concepts and their participation in learning activities. The main objective of this study is to examine the opinions of science teachers regarding their level of use of artificial intelligence in laboratory settings. The study group consists of 19 subject teachers (11 women and 9 men) actively working in middle schools. A semi-structured interview form, a qualitative research method, was preferred in the study. The data collected through these semi-structured interviews were presented to the teachers using seven open-ended questions, analyzed using content analysis strategy, and presented in a thematic structure and tables. According to the findings of this study, it was determined that teachers mostly utilize generative artificial intelligence tools in the processes of experiment design and data interpretation. Participants emphasized that algorithm-supported applications significantly increase student participation and curiosity in the lesson; and that they make dangerous or costly experiments safe through virtual simulations. However, physical equipment deficiencies in schools, inadequate internet infrastructure, and difficulties in digital classroom management emerged as the main factors hindering the integration of these tools into the

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

educational environment. In addition, various pedagogical concerns were identified regarding the possibility that excessive use of digital assistants may weaken analytical thinking and problem-solving skills in children.

Keywords: Science education, Artificial intelligence, Virtual laboratory, Content analysis, Teacher opinions

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENME SORUMLUKLARINI ALMA DÜZEYLERİ

THE LEVEL OF MIDDLE SCHOOL STUDENTS' ABILITY TO TAKE RESPONSIBILITY FOR THEIR LEARNING

Yüksek Lisans Öğrencisi İSMET CAN YURT[1], Doç. Dr. AYSEL ARSLAN[2], Yüksek Lisans Öğrencisi LÜTFİ EMRE[3]

[1]Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, ismetyurt7@gmail.com-
ORCID ID: 0009-0001-8045-0970

[2]Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ayselarslan@cumhuriyet.edu.tr-
ORCID ID: 0000-0002-8775-1119

[3] Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, lutfiemre38@gmail.com-
ORCID ID: 0009-003-2271-2455

ÖZET

Ortaokul öğrencilerinin öğrenme sorumluluklarını alma düzeyleri, bireylerin akademik başarıları ve yaşam boyu öğrenme becerilerinin gelişimi açısından önemli bir göstergedir. Bu dönemde öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini planlama, hedef belirleme, zamanı etkili kullanma ve öğrenmelerini değerlendirme gibi becerileri kazanmaları beklenmektedir. Öğrenme sorumluluğunu üstlenen öğrenciler, derslere daha aktif katılım göstermekte, karşılaştıkları öğrenme güçlükleriyle başa çıkmada daha dirençli olmakta ve öz düzenleme becerilerini daha etkili kullanmaktadır. Buna karşın, öğrenme sorumluluğunun düşük olduğu durumlarda öğrencilerin dışsal yönlendirmeye daha bağımlı oldukları ve akademik performanslarının olumsuz yönde etkilenebildiği görülmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin rehberlik edici rolü ve ailelerin destekleyici tutumları, öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu geliştirmede belirleyici faktörler arasında yer almaktadır. Bu çalışmanın amacı ortaokul öğrencilerinin çalışma sorumluluklarını alma düzeylerinin araştırma değişkenlerine göre incelenmesidir. Araştırma nicel araştırma desenine uygun olarak yürütülmüş olup betimsel tarama tekniği kullanılmıştır. Araştırma verileri amaçlı örnekleme yöntemiyle elde edilmiştir. Araştırmanın örneklemini 2025-2026 eğitim-öğretim yılında Sivas il merkezinde ortaokul düzeyinde eğitimlerine devam eden 142 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma verilerinin toplanmasında Yeşil (2013) tarafından geliştirilmiş olan "*Öğrenme Sorumluluğu Ölçeği)"*

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

kullanılarak elde edilmiştir. Ölçek geliştirme çalışmasında Dışa Yönelimli Öğrenme Sorumluluğu ve Öz Yönelimli Öğrenme Sorumluluğu olarak iki alt boyuttan oluşan ölçek 22 maddeye sahiptir. Ölçek güvenirliği geliştirme çalışmasında toplam puan için .892, bu çalışmada ise .919 olarak hesaplanmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler SPSS. 25 paket analiz programıyla analiz edilecektir. Verilerin analizi neticesinde öğrencilerin ölçekten aldıkları puan ortalamalarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve anne eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği saptanmıştır (p<.05).

Anahtar Kelimeler: Çalışma sorumluluğu, Ortaöğretim, Öğrenci.

ABSTRACT

The level of learning responsibility taken by middle school students is an important indicator of individuals' academic success and the development of lifelong learning skills. During this period, students are expected to acquire skills such as planning their own learning processes, setting goals, using time effectively, and evaluating their learning. Students who take responsibility for their learning participate more actively in lessons, are more resilient in coping with learning difficulties they encounter, and use self-regulation skills more effectively. In contrast, it is observed that students are more dependent on external guidance and their academic performance can be negatively affected in cases where learning responsibility is low. In this context, the guiding role of teachers and the supportive attitudes of families are among the determining factors in developing students' learning responsibility. The aim of this study is to examine the level of learning responsibility taken by middle school students according to the research variables. The research was conducted in accordance with a quantitative research design and descriptive survey technique was used. Research data were obtained by purposive sampling method. The sample of the study consists of 142 students continuing their secondary education in the city center of Sivas during the 2025-2026 academic year. Data was collected using the *"Learning Responsibility Scale*" developed by Yeşil (2013). The scale, which consists of two sub-dimensions – Externally Directed Learning Responsibility and Self-Directed Learning Responsibility – has 22 items. The reliability of the scale was calculated as .892 for the total score in the development study and as .919 in this study. The data obtained from the research will be analyzed using the SPSS 25 software package. As a result of the data analysis, it was determined that the average scores obtained by the students from the scale differed significantly according to the variables of gender, grade level, and mother's education level (p<.05).

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Keywords: Learning responsibility, Secondary education, Student.

1. GİRİŞ

Öğrenme, bireyin yaşamı boyunca okul içi ve okul dışı deneyimleri aracılığıyla bilgi, beceri ve tutum kazanmasını sağlayan, davranışlarında kalıcı ve izli değişiklikler meydana getiren temel bir süreçtir. Günümüz eğitim anlayışında öğrenme, yalnızca bilgi edinimi ile sınırlı görülmemekte; bireyin öğrendiklerini anlamlandırması, yaşamına transfer edebilmesi ve kendi öğrenme sürecini etkin biçimde yönetebilmesi beklenmektedir. Bu doğrultuda, çağdaş eğitim sistemleri bireylerden öğrenme süreçlerinde aktif rol üstlenmelerini ve öğrenme sorumluluğu geliştirmelerini talep etmektedir. Nitekim Knowles (1984), öğrenmeyi yalnızca bilgi edinme süreci olarak değil; bireyin kendi gelişiminden sorumlu olması, öğrendiklerini yaşamında anlamlı biçimde kullanabilmesi ve toplumsal yaşama katkı sunabilmesi süreci olarak ele almaktadır. Bu çerçevede sorumluluk kavramı, öğrenme sürecinin önemli bir bileşeni olarak karşımıza çıkmaktadır. Sorumluluk genel anlamda bireyin yerine getirmesi gereken görevleri üstlenmesi ve bu görevlerin sonuçlarını kabullenmesi olarak tanımlanmaktadır (Hediye Er, 2021; Kolan, 2020). Öğrenme sorumluluğu ise öğrencilerin öğrenme sürecinde kendilerine düşen görevleri yerine getirmeleri, hedef belirlemeleri, bu hedeflere ulaşmak için gerekli çabayı göstermeleri ve eksik oldukları alanları fark ederek geliştirmeye yönelik girişimlerde bulunmaları şeklinde ifade edilmektedir (Gözüyukarı, 2019; Kolan, 2020). Bu kavram, öğrencinin yetkinlik düzeyi ve öz-yeterlik algısını da içeren çok boyutlu bir yapıyı temsil etmektedir (Hill, 2002; Roper, 2007).

Öğrenme sorumluluğuna sahip bireyler, hangi bilgiye ihtiyaç duyduklarını belirleyebilmekte, bu bilgiye nasıl ulaşacaklarını bilmekte ve öğrenme sürecinde aktif bir rol üstlenmektedirler (Önür & Kozikoğlu, 2019). Ayrıca bu bireyler, sorumluluk alma davranışını sürdürülebilir kılmakta ve başarının anlamına ilişkin farkındalık geliştirmektedirler (Conzeimus & O'Neill, 2001). Öğrenme sorumluluğunun öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı, öğrenme süreçlerini daha planlı ve etkili hale getirdiği ifade edilmektedir. Öğrencilerin öğrenme sorumluluğu düzeyleri ile okul yaşam kalitesi arasında da önemli bir ilişki bulunmaktadır. Öğrenme sorumluluğunun gelişmesi, öğrencilerin okula aidiyet duygularını, akademik başarılarını ve genel memnuniyet düzeylerini olumlu yönde etkilemektedir. Bu iki kavram arasında karşılıklı bir etkileşim söz konusu olup, öğrenme sorumluluğunun artması okul yaşam kalitesini yükseltirken; olumlu bir okul yaşamı da öğrenme sorumluluğunu desteklemektedir (Çoban & Ellez, 2023). Leonard (2002), okul yaşam kalitesinin yalnızca akademik başarı ile

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

sınırlı olmadığını, öğrencilerin kendilerine yönelik olumlu algılar geliştirmeleri ve okul paydaşları tarafından desteklenmelerinin, okula devam ve bağlılık üzerinde belirleyici olduğunu vurgulamaktadır.

Alan yazın incelendiğinde öğrenme sorumluluğunun, okul motivasyonu (Özbulat, 2020), yardım isteme eğilimleri ve sınıf iklimi (Ünalan, 2023), okula bağlılık düzeyi (Arıyürek, 2023), yaratıcı problem çözme becerileri (Ateş, 2020) ve çalışma sorumluluğu (Şenkal, 2020) gibi değişkenlerle anlamlı ilişkiler gösterdiği görülmektedir. Bunun yanı sıra cinsiyet, sınıf düzeyi, ikamet yeri ve okul türü gibi demografik değişkenlerin de öğrenme sorumluluğu üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir (Demirelli, 2022; Kuloğlu, 2022; Yeşil, 2013). Türkiye'de uygulanan öğretim programlarında da sorumluluk kavramına özel bir önem atfedilmektedir. Özellikle 2024 yılı Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında hazırlanan öğretim programlarında, sorumluluk değeri farklı derslerin içeriklerinde sıklıkla vurgulanmaktadır. İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi, Türkçe ve Sosyal Bilgiler ders programlarında değerler ve eğilimler başlıkları altında sorumluluk bilincinin geliştirilmesi hedeflenmektedir (MEB, 2024a; 2024b; 2024c). Bu durum, sorumluluk bilincinin bireylere kazandırılmasının ulusal eğitim politikalarının önemli bir hedefi olduğunu göstermektedir. Bu araştırmada, ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Öğrencilerin akademik başarıları, okula uyumları ve bireysel gelişimleri açısından kritik bir öneme sahip olan öğrenme sorumluluğu, eğitim kalitesinin artırılmasında temel bir bileşen olarak değerlendirilmektedir. Bu doğrultuda araştırmada, öğrencilerin öğrenme süreçlerine ne ölçüde aktif katılım sağladıkları, öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeyleri ve öğrenme süreçlerini sahiplenme durumları incelenmektedir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden biri olan betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel tarama modelinde geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu olduğu şekliyle ortaya koymayı amaçlayan araştırma yaklaşımlarından biridir ve araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesneler kendi koşulları içerisinde incelenmektedir (Karasar, 2012).

2.2. Araştırmanın Örneklemi

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Araştırmanın örneklem grubunu Sivas il merkezinde 2025-2026 akademik yılı bahar yarıyılında 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda eğitimlerine devam eden ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem grubunda 72 kız, 70 erkek olmak üzere toplam 142 öğrenci yer almaktadır. Örneklem grubuna ilişkin betimsel bilgiler Çizelge 1'de yer almaktadır.

Çizelge 1. Katılımcıların Demografik Bilgileri

Değişkenler		*f*	%
Cinsiyet	Kız	72	50.7
	Erkek	70	49.3
Sınıf	5. sınıf	38	26.8
	6. sınıf	36	25.4
	7. sınıf	38	26.8
	8. sınıf	30	21.1
Anne eğitim durumu	İlkokul	34	23.9
	Ortaokul	71	50.0
	Lise	25	17.6
	Üniversite	12	8.5
Baba eğitim durumu	İlkokul	18	12.7
	Ortaokul	35	24.6
	Lise	62	43.7
	Üniversite	27	19.0

2.3. Veri toplama Araçları

Araştırma verilerinin toplanmasında Yeşil (2013) tarafından geliştirilmiş olan *"Öğrenme Sorumluluğu Ölçeği"* (ÖSÖ) kullanılarak elde edilmiştir. Ölçek geliştirme çalışmasında Dışa Yönelimli Öğrenme Sorumluluğu (DYÖS= 16 Madde) ve Öz Yönelimli Öğrenme Sorumluluğu (ÖYÖS= 6 Madde) olarak iki alt boyuttan oluşan ölçek 22 maddeye sahiptir. Ölçek güvenirliği geliştirme çalışmasında toplam puan için .892, bu çalışmada ise .919 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin toplam ve alt boyutları açısından bakıldığında bu çalışmada kullanılması sonucu elde edilen istatistik bulgular Çizelge 2' de sunulmaktadır.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Çizelge 2. Ölçeğe İlişkin Betimsel İstatistikler

	n	Min. puan	Max. puan	$\bar{x}$	sd	Skew.	Kurt.
Toplam	330	26	110	85.66	14.97	-1.292	1.885
DTÖS	330	20	80	64.97	11.61	-1.630	1.947
ÖYÖS	330	6	30	20.69	4.73	-.266	-.135

2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

2025-2026 eğitim öğretim yılında Sivas'ta eğitim-öğrenimlerine devam eden 142 (72 kız, 70 erkek) ortaokul öğrencisine yüz yüze olmak üzere ölçeklerin uygulanmasıyla araştırma verileri elde edilmiştir. Araştırma öncesinde araştırmayla ilgili bilgilendirme yapılmış, araştırmanın gönüllülük esasına dayalı olduğunun bilgisi verilmiştir. Katılımcılardan elde edilen verilerin demografik değişkenlerle arasında anlamlı fark olup olmadığını kontrol etmek amacıyla cinsiyet değişkeni bağımsız örneklem için t-testi; sınıf düzeyi, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, algılanan ekonomik düzey için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Yapılan tüm istatistiksel analizlerde anlamlılık düzeyi .05 olarak belirlenmiştir.

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırma sorularına ilişkin olarak uygun olan analizler yapılmış ve elde edilen bulgular çizelgeler halinde sunulmuştur.

Çizelge 3. Cinsiyet Değişkeni Bulguları

Cinsiyet		n	$\bar{x}$	sd	t	df	*p*
DYÖS	Kız	72	67.90	9.48	3.145	140	**.002***
	Erkek	70	61.96	12.84			
ÖYÖS	Kız	72	21.10	4.47	1.038	140	.301
	Erkek	70	20.27	4.99			
Toplam	Kız	72	89.00	12.64	2.746	140	**.007***
	Erkek	70	82.23	16.44			

p*<.05

Çizelge 3 incelendiğinde ölçeğin DYÖS alt boyutu ve toplam puanında kız öğrenciler lehine olmak üzere anlamlı farklılık olduğu görülmektedir (p<.05).

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Çizelge 4. Sınıf Düzeyi Değişkeni Bulguları

Sınıf Düzeyi		n	x̄	sd	F	*p*	Anlamlı Fark
DYÖS	5. Sınıf[1]	38	68.24	8.71	3.874	**.011***	**5>6, 7>6**
	6. Sınıf[2]	36	60.17	16.77			
	7. Sınıf[3]	38	67.24	8.06			
	8. Sınıf[4]	30	63.73	9.27			
ÖYÖS	5. Sınıf[1]	38	22.39	4.25	3.429	**.019**	**5>6**
	6. Sınıf[2]	36	19.42	5.57			
	7. Sınıf[3]	38	21.13	3.92			
	8. Sınıf[4]	30	19.50	4.61			
Toplam	5. Sınıf[1]	38	90.63	11.86	4.337	**.006***	**5>6, 7>6**
	6. Sınıf[2]	36	79.58	21.31			
	7. Sınıf[3]	38	88.37	9.57			
	8. Sınıf[4]	30	83.23	12.33			

9*<.05

Çizelge 4'teki bulgularda katılımcıların sınıf düzeyi değişkenine göre aldıkları puan ortalamalarına bakıldığında ölçeğin toplam puanı ile DYÖS alt boyutunda 5. ve 7. sınıflar ile 6. sınıflar arasında, ÖYÖS alt boyutunda 5. sınıflar ile 6. sınıflar arasında 6. Sınıflar aleyhine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir (p<.05).

Çizelge 5. Anne Eğitim Durumu Değişkeni Bulguları

Anne Eğitim Durumu		n	x̄	sd	F	*p*	Anlamlı Fark
DYÖS	İlkokul[1]	34	67.00	8.04	2.907	.037*	**1>2, 4>2**
	Ortaokul[2]	71	62.27	14.21			
	Lise[3]	25	67.40	7.24			
	Üniversite[4]	12	70.17	5.80			
ÖYÖS	İlkokul[1]	34	20.56	4.23	.145	.932	-
	Ortaokul[2]	71	20.52	5.43			
	Lise[3]	25	21.12	3.33			
	Üniversite[4]	12	21.17	4.53			
Toplam	İlkokul[1]	34	87.56	11.16	1.970	.121	-

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

	Ortaokul[2]	71	87.79	12.22			
	Lise[3]	25	88.52	9.52			
	Üniversite[4]	12	91.33	8.54			

Çizelge 5 incelendiğinde katılımcıların ölçekten aldıkları puan ortalamalarının anne eğitim durumu değişkenine göre ölçeğin DYÖS alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır (p<.05). Anlamlı farklılığın annesi ilkokul ve üniversite mezunu olan öğrencilerle annesi ortaokul mezunu olan öğrenciler arasında annesi ortaokul mezunu olan öğrenciler aleyhine olduğu tespit edilmiştir.

Çizelge 6. Baba Eğitim Durumu Değişkeni Bulguları

Baba Eğitim Durumu		**n**	**x̄**	**sd**	**F**	***p***	**Anlamlı Fark**
DYÖS	İlkokul[1]	18	68.06	7.63	.524	.666	-
	Ortaokul[2]	35	64.31	12.49			
	Lise[3]	62	64.89	12.44			
	Üniversite[4]	27	63.96	10.87			
ÖYÖS	İlkokul[1]	18	21.33	4.52	.424	.736	-
	Ortaokul[2]	35	21.03	4.84			
	Lise[3]	62	20.66	5.02			
	Üniversite[4]	27	19.89	4.16			
Toplam	İlkokul[1]	18	89.39	11.25	.504	.680	-
	Ortaokul[2]	35	85.34	15.78			
	Lise[3]	62	85.55	15.97			
	Üniversite[4]	27	83.85	14.00			

Çizelge 6 incelendiğinde katılımcıların ölçekten aldıkları puan ortalamalarının ölçeğin toplamı ve tüm alt boyutlarında anlamlı farklılık oluşturmadığı saptanmıştır (p>.05).

Çizelge 7. Ölçek Toplamı ve Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon

	Toplam	**DYÖS**	**ÖYÖS**
Toplam	1.00	.968**	.788**
DYÖS		1.00	.609**
ÖYÖS			

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Çizelge 7 incelendiğinde katılımcıların ölçekten aldıkları toplam puan ile DYÖS alt boyutu arasında pozitif yönde yüksek düzeyde (*r*= .968), ÖYÖS alt boyutu ile pozitif yönde yüksek düzeyde (*r*= .788); DYÖS alt boyutu ile ÖYÖS alt boyutu arasında pozitif yönde orta düzeyde (*r*= .609) bir ilişki olduğu saptanmıştır.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin öğrenme sorumluluğu düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından farklılaştığı ve öğrenme sorumluluğunun alt boyutları arasında anlamlı ilişkiler bulunduğu belirlenmiştir.

Araştırma sonucunda öğrenme sorumluluğu ölçeğinin dışa yönelimli alt boyutu ve toplam puanında kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, kız öğrencilerin öğrenme süreçlerinde daha planlı, düzenli ve sorumluluk sahibi davranışlar sergilediklerini ortaya koyan çalışmalarla paralellik göstermektedir (Demirelli, 2022; Kuloğlu, 2022; Yeşil, 2013). Yapılan araştırmalar, kız öğrencilerin derslere hazırlıklı gelme, ödevlerini zamanında yapma ve öğrenme sürecine aktif katılım sağlama gibi davranışlarda daha yüksek düzeyde performans sergilediklerini ortaya koymaktadır. Bu durum, hem bireysel özellikler hem de toplumsal beklentiler çerçevesinde değerlendirilebilir.

Sınıf düzeyi değişkenine ilişkin bulgular incelendiğinde, özellikle 6. sınıf öğrencilerinin öğrenme sorumluluğu düzeylerinin 5. ve 7. sınıf öğrencilerine göre daha düşük olduğu görülmüştür. Bu durum, ortaokul sürecinde öğrencilerin gelişimsel özelliklerine bağlı olarak öğrenme sorumluluğu davranışlarında dalgalanmalar yaşanabileceğini göstermektedir. Türkiye'de yapılan benzer çalışmalarda da sınıf düzeyi arttıkça öğrenme sorumluluğu ve akademik davranışların değişkenlik gösterebildiği ifade edilmektedir (Ateş, 2020; Şenkal, 2020). Özellikle 6. sınıfın geçiş süreci niteliği taşıması, öğrencilerin akademik beklentilere uyum sağlama sürecinde zorlanmalarına ve bu durumun öğrenme sorumluluğu düzeylerine yansımasına neden olabilmektedir.

Araştırmada anne eğitim düzeyine göre dışa yönelimli öğrenme sorumluluğu alt boyutunda anlamlı farklılık bulunması, aile faktörlerinin öğrencilerin öğrenme süreçleri üzerindeki etkisini ortaya koymaktadır. Annesi ilkokul ve üniversite mezunu olan öğrencilerin, annesi ortaokul mezunu olan öğrencilere göre daha yüksek düzeyde öğrenme sorumluluğuna sahip olmaları, ebeveyn eğitim düzeyinin çocukların akademik davranışları üzerindeki belirleyici rolünü desteklemektedir. Alan yazında yapılan çalışmalar, ebeveyn eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin akademik başarılarının ve öğrenme sorumluluğu düzeylerinin arttığını göstermektedir

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

(Arıyürek, 2023; Kolan, 2020). Buna karşın baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık bulunmaması, alan yazında annelerin çocukların eğitim süreçlerine daha aktif katılım sağladığını ortaya koyan bulgularla örtüşmektedir (Demirelli, 2022).

Araştırmada elde edilen bir diğer önemli bulgu, öğrenme sorumluluğunun alt boyutları ile toplam puanı arasında yüksek düzeyde pozitif ilişkilerin bulunmasıdır. Ayrıca öz yönelimli öğrenme sorumluluğu ile dışa yönelimli öğrenme sorumluluğu arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki tespit edilmiştir. Bu sonuç, öğrenme sorumluluğunun çok boyutlu ancak bütüncül bir yapı sergilediğini göstermektedir. Türkiye'de yapılan çalışmalar da öğrenme sorumluluğunun farklı boyutlarının birbiriyle ilişkili olduğunu ve birlikte ele alınması gerektiğini vurgulamaktadır (Önür & Kozikoğlu, 2019; Ünalan, 2023). Bu bağlamda öğrencilerin hem öz düzenleme becerilerinin hem de çevresel destek mekanizmalarının birlikte geliştirilmesi gerektiği anlaşılmaktadır.

- ✓ Öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu artırmak amacıyla derslerde öz düzenleme ve aktif öğrenme stratejilerine daha fazla yer verilmelidir.
- ✓ Özellikle öğrenme sorumluluğu düzeyi daha düşük olan sınıf düzeylerine yönelik rehberlik ve destekleyici eğitim programları geliştirilmelidir.
- ✓ Aile katılımını güçlendirmek amacıyla velilere yönelik bilinçlendirme ve eğitim çalışmaları düzenlenmelidir.
- ✓ Öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak öğrenme sorumluluğunu destekleyen öğrenci merkezli öğrenme ortamları oluşturulmalıdır.

KAYNAKÇA

[1] Arıyürek, E. A. (2023). *Ortaokul öğrencilerinde okula bağlılık ile öğrenme sorumluluğu ilişkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul

[2] Ateş, N. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye karşı sorumlulukları ile yaratıcı problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

[3] Conzemius, A., & O'Neill, J. (2001). *Building shared responsibility for student learning*. ASCD. https://eric.ed.gov/?id=ED461942

[4] Çoban, C., & Ellez, A. M. (2023). 2015–2021 yılları arasında yapılan okul yaşam kalitesine yönelik lisansüstü tezlerin analizi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 21*(1), 295–314. https://doi.org/10.18026/cbayarsos.1228323

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

[5] Çoban, C., & Ellez, A. M. (2024). Ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyi ve okul yaşam kalitesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15*(3), 2657–2687. https://doi.org/10.51460/baebd.1542788

[6] Demirelli, G. (2022). *Pansiyon öğrencilerinin öğrenmeye yönelik sorumluluk alma becerisinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Çankırı ili örneği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çankırı Karatekin Üniversitesi, Çankırı.

[7] Gözüyukarı, E. (2019). Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersini öğrenmeye yönelik sorumlulukları. E. Masal (Ed.), *Book of Proceedings* (ss. 224–232). ERPA.

[8] Hill, J. R. (2002). Overcoming obstacles and creating connections: Community building in web-based learning environments. *Journal of Computing in Higher Education, 14*(1), 67–86. https://link.springer.com/article/10.1007/BF02940951

[9] Knowles, M. S. (1984). *The adult learner: A neglected species*. Gulf Publishing.

[10] Kolan, H. İ. (2020). *Lise öğrencilerinin problemli internet kullanımının öğrenme sorumluluğunu yordama gücü* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.

[11] Kuloğlu, A. (2022). Ortaokul öğrencilerinin öğrenme sorumlulukları: Bir karma yöntem çalışması. *Journal of History School, 60*, 2790–2814. http://dx.doi.org/10.29228/Joh.62227

[12] Leonard, C. A. R. (2002). *Quality of school life and attendance in primary schools* (Doctoral dissertation, Newcastle University).

[13] MEB (2024a). *İnsan hakları, vatandaşlık ve demokrasi dersi öğretim programı*. MEB.

[14] MEB (2024b). *Türkçe dersi öğretim programı*. MEB.

[15] MEB (2024c). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı*. MEB.

[16] Önür, Z., & Kozikoğlu, İ. (2019). Ortaokul öğrencilerinin 21. yüzyıl öğrenme becerileri. *Trakya Eğitim Dergisi, 9*(3), 627–648. https://doi.org/10.24315/tred.528501

[17] Özbulat, F. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeylerinin ve okul motivasyonlarının incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

[18] Roper, A. R. (2007). How students develop online learning skills. *EDUCAUSE Quarterly, 30*(1), 62–64.

[19] Şenkal, D. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin (5. sınıf) öğrenme ve çalışma sorumluluğuna ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi, Bartın.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

[20] Ünalan, Ş. (2023). *Ortaokul öğrencilerinin öğrenme sürecinde yardım isteme eğilimlerinin, sınıf iklimi ve öğrenme sorumluluğu algılarının incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi).Yozgat Bozok Üniversitesi, Yozgat.

[21] Yeşil, R. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin okul öğrenmelerindeki öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeyleri. *International Journal of Human Sciences, 10*(1), 1214–1237.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİN YAZMA BECERİSİNE YÖNELİK TUTUMLARI

ATTİTUDES OF MİDDLE SCHOOL STUDENTS TOWARD WRİTİNG SKİLLS

Sivas Milli Eğitim Müdürü FATİH ERDOĞAN[1], Doç. Dr. AYSEL ARSLAN

[1] Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, ftherd66@hotmail.com –
ORCID ID: 0009-0002-6795-7969

[2] Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ayselarslan@cumhuriyet.edu.tr -
ORCID ID: 0000-0002-8775-1119

ÖZET

Ortaokul öğrencilerinin yazmaya yönelik tutumları, dil becerilerinin gelişimi ve akademik başarı üzerinde belirleyici bir rol oynamaktadır. Yazmaya ilişkin olumlu tutuma sahip öğrencilerin, düşüncelerini daha etkili ifade edebildikleri, yazma sürecine daha fazla katılım gösterdikleri ve yazılı anlatım becerilerini geliştirmede daha istekli oldukları görülmektedir. Buna karşılık, yazmaya yönelik olumsuz tutumlar; yazma kaygısı, düşük öz yeterlik algısı ve motivasyon eksikliği ile ilişkilendirilmekte olup öğrencilerin yazma performanslarını sınırlayabilmektedir. Ortaokul düzeyi, öğrencilerin hem bilişsel hem de duyuşsal gelişimlerinin hız kazandığı kritik bir dönem olması nedeniyle, bu dönemde geliştirilen yazma tutumlarının kalıcı etkiler oluşturduğu ifade edilmektedir. Bu bağlamda, öğretim sürecinde öğrenci merkezli yaklaşımların benimsenmesi, yaratıcı yazma etkinliklerine yer verilmesi ve yapılandırılmış geri bildirim mekanizmalarının kullanılması, öğrencilerin yazmaya yönelik olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağlayabilir. Ayrıca, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alan öğretim uygulamalarının, yazmaya yönelik tutumların geliştirilmesinde önemli bir değişken olduğu değerlendirilmektedir. Bu çalışmanın amacı ortaokul düzeyinde öğrenimlerine devam eden öğrencilerin yazma becerisine yönelik tutumlarının belirlenmesidir. Araştırma nicel araştırma desenine uygun olarak yürütülmüş olup betimsel tarama tekniği kullanılmıştır. Araştırma verileri amaçlı örnekleme yöntemiyle elde edilmiştir. Araştırmanın örneklemini 2025-2026 eğitim yılında Sivas il merkezinde eğitimlerine devam eden 281 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma verilerinin toplanmasında Can ve Topçuoğlu-Ünal (2017) tarafından geliştirilmiş olan *"Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Tutum Ölçeği"* kullanılarak elde edilmiştir. Ölçeğin "İlgi" (10 Madde), "Algı" (6 Madde) ve "Katkı" (7 Madde)

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

olarak üç alt boyutu bulunmaktadır. Ölçek geliştirme çalışmasında toplam puan güvenirlik değeri .891, bu çalışmada ise .828 olarak hesaplanmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler SPSS. 25 paket analiz programıyla analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre cinsiyet, sınıf düzeyi ve baba eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir ($p<.05$).

Anahtar Kelimeler: Ortaokul, Tutum, Yazma Becerisi, Öğrenci

ABSTRACT

Attitudes of middle school students toward writing play a decisive role in the development of language skills and academic achievement. Students who possess positive attitudes toward writing are observed to express their thoughts more effectively, participate more actively in the writing process, and demonstrate greater willingness to improve their written expression skills. In contrast, negative attitudes toward writing are associated with writing anxiety, low self-efficacy perceptions, and lack of motivation, which may limit students' writing performance. Since the middle school level represents a critical developmental period in which both cognitive and affective domains rapidly evolve, attitudes toward writing formed during this stage are considered to have long-lasting effects. In this context, adopting student-centered approaches, incorporating creative writing activities, and utilizing structured feedback mechanisms in the instructional process may contribute to the development of positive attitudes toward writing. Additionally, instructional practices that take into account students' individual differences are regarded as an important variable in fostering positive writing attitudes. The aim of this study is to determine the attitudes of middle school students toward writing skills. The research was conducted in accordance with a quantitative research design, employing the descriptive survey method. The data were collected through purposive sampling. The sample of the study consists of 281 middle school students attending schools in the city center of Sivas during the 2025–2026 academic year. Data were collected using the "Writing Attitude Scale for Middle School Students" developed by Can and Topçuoğlu-Ünal (2017). The scale consists of three sub-dimensions: "Interest" (10 items), "Perception" (6 items), and "Contribution" (7 items). The overall reliability coefficient of the scale was reported as .891 in the original study and calculated as .828 in the present study. The collected data were analyzed using the SPSS 25 statistical package program. According to the findings, significant differences were found based on gender, grade level, and father's education level variables ($p < .05$).

Keywords: Middle School, Attitude, Writing Skill, Student

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

1. GİRİŞ

İnsan, doğası gereği sosyal bir varlık olup çevresiyle sürekli etkileşim ve iletişim kurma ihtiyacı duymaktadır. Bu iletişim süreci, insanlık tarihi boyunca farklı biçimlerde varlığını sürdürmüştür. Yazının icadından önce insanlar duygu, düşünce ve deneyimlerini çeşitli semboller ve görsel anlatım yollarıyla ifade etmiştir. Yazının ortaya çıkmasıyla birlikte iletişim daha sistemli, kalıcı ve çok boyutlu bir nitelik kazanmıştır. Ancak bu durum iletişim süreçlerini zamanda daha karmaşık bir yapı hâline gelmiştir. Bu bağlamda yazma, yalnızca belirli bir eğitim kademesine özgü bir beceri olmayıp bireyin yaşamının her aşamasında yer alan, ilkokuldan başlayarak tüm eğitim sürecinde ve günlük yaşam ile iş hayatında aktif olarak kullanılan temel bir dil becerisi olarak karşımıza çıkmaktadır (Kaleağası, 2009).

Yazma becerisi; bilişsel, duyuşsal ve psikomotor süreçlerin eşgüdüm içerisinde kullanılmasını gerektiren, çok boyutlu ve karmaşık bir anlatma becerisi olarak tanımlanmaktadır. Bu süreçte birey, edindiği bilgi ve deneyimleri yapılandırarak anlamlı bir metin üretmekte ve böylece öğrenme çıktısını somutlaştırmaktadır. Bu yönüyle yazma, yalnızca bilgi aktarımı değil, aynı zamanda bireyin öğrenme sorumluluğunu üstlendiği ve kendi öğrenme sürecini yönettiği bir alan olarak değerlendirilmektedir. Öğrencinin kendi öğrenme sürecini planlayabilmesi, izleyebilmesi ve değerlendirebilmesi ise öğrenci özerkliği kavramı ile yakından ilişkilidir. Dolayısıyla yazma becerisinin etkili bir şekilde geliştirilmesi, yalnızca bilişsel kazanımlarla sınırlı kalmamakta; aynı zamanda öğrencinin yazmaya yönelik ilgi, tutum ve motivasyon gibi duyuşsal özelliklerini de kapsamaktadır. Yazma becerisinin kazanımı, bireyin ses-harf ilişkisini öğrenmesiyle başlayan ve süreç içerisinde planlama, taslak oluşturma, düzenleme ve değerlendirme gibi üst düzey becerilerin edinilmesini gerektiren aşamalı bir yapıya sahiptir (Altunkaya, 2020). Bu süreçte öğrencilerin yazmaya yönelik olumlu tutum geliştirmeleri, yazma etkinliklerine katılım düzeylerini ve başarılarını doğrudan etkilemektedir. Nitekim öğrenme sürecinde hedeflenen bilgi, beceri ve yaşantıların gerçekleşme düzeyinde tutumların yönlendirici bir rol oynadığı bilinmektedir. Bu nedenle, temel dil becerilerinin etkili bir şekilde kazandırılabilmesi için öğrencilerin bu becerilere yönelik tutumlarının belirlenmesi ve öğretim sürecinin bu doğrultuda yapılandırılması büyük önem taşımaktadır.

Temel dil becerileri arasında yazma, genellikle öğrenilmesi ve geliştirilmesi en zor becerilerden biri olarak kabul edilmektedir. Bu durum, yazmaya yönelik tutumun belirlenmesini daha da kritik hâle getirmektedir (Erdoğan, 2012). Öğrencilerin önemli bir kısmı yazma etkinliklerinde çeşitli güçlüklerle karşılaşmakta; yazmayı zor, karmaşık ve yalnızca profesyonel yazarlar tarafından gerçekleştirilebilecek bir etkinlik olarak algılamaktadır. Bu tür olumsuz inanç ve

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

tutumlar, öğrencilerin yazmaya karşı isteksizlik geliştirmelerine ve yazma becerilerinin yeterince gelişmemesine neden olabilmektedir. Bu noktada, öğrencilerin yazma sürecine aktif katılımını sağlayan ve onları motive eden öğretim yaklaşımlarının benimsenmesi gerekmektedir. Yaratıcı yazma etkinlikleri, öğrencilerin kendi yaşantı ve deneyimlerinden hareketle gözlemlerini, hayal güçlerini ve dış dünyaya ilişkin algılarını ifade edebilmelerine olanak tanıyan; dili etkili ve özgün bir biçimde kullanmalarını teşvik eden önemli bir alternatif olarak öne çıkmaktadır. Ayrıca yaratıcı yazma, diğer dil becerilerinin de bütüncül bir şekilde kullanılmasını gerektirmesi bakımından yazma öğretiminde işlevsel bir araç olarak değerlendirilmektedir (Maltepe, 2007). Tüm bu kuramsal çerçeve doğrultusunda, ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersinde yazma becerisine yönelik tutumlarının belirlenmesi önem arz etmektedir. Bu çalışmada öğrencilerin yazma becerisine yönelik tutumlarının ortaya konulması hedeflenmiştir. Bu bağlamda gerçekleştirilen çalışma, hem yazma öğretimi sürecine ilişkin mevcut durumun anlaşılmasına katkı sağlaması hem de öğretim uygulamalarının geliştirilmesine yönelik öneriler sunması açısından önemli görülmektedir.

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın uygulanma ve analiz sürecine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın örneklem grubunu Sivas il merkezinde 2025-2026 akademik yılı bahar yarıyılında ortaokul düzeyinde eğitimlerine devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklem grubunda 116 kız, 124 erkek olmak üzere toplam 240 öğrenci yer almaktadır. Örneklem grubuna ilişkin betimsel bilgiler Çizelge 1'de yer almaktadır.

Çizelge 1. Katılımcıların Demografik Bilgileri

Değişkenler		f	%
Cinsiyet	Kız	116	48.3
	Erkek	124	51.7
Sınıf	5. sınıf	56	23.3
	6. sınıf	60	25.0
	7. sınıf	62	25.8
	8. sınıf	62	25.8
Anne eğitim durumu	İlkokul	48	20.0

	Ortaokul	64	26.7
	Lise	82	34.2
	Üniversite	46	19.2
Baba eğitim durumu	İlkokul	24	10.0
	Ortaokul	48	20.0
	Lise	84	35.0
	Üniversite	84	35.0

2.3. Veri toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Can ve Topçuoğlu-Ünal (2017) tarafından geliştirilmiş olan *"Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Tutum Ölçeği"* (OÖYTTÖ) kullanılarak elde edilmiştir. Ölçeğin "İlgi" (10 Madde), "Algı" (6 Madde) ve "Katkı" (7 Madde) olarak üç alt boyutu bulunmaktadır. Ölçek geliştirme çalışmasında toplam puan güvenirlik değeri .891, bu çalışmada ise .828 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin toplam ve alt boyutları açısından bakıldığında bu çalışmada kullanılması sonucu elde edilen istatistik bulgular Çizelge 2' de sunulmaktadır.

Çizelge 2. Ölçeğe İlişkin Betimsel İstatistikler

	n	**Min. puan**	**Max. puan**	$\bar{x}$	**sd**	**Skew.**	**Kurt.**
Toplam	240	61	111	87.90	11.95	.071	-.649
İlgi	240	22	50	37.02	6.32	.186	-.408
Algı	240	16	30	23.28	3.17	-.153	-.458
Katkı	240	13	35	27.62	4.88	-.574	-.092

2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

2025-2026 eğitim öğretim yılında Sivas'ta eğitim-öğrenimlerine devam eden 240 (116 kız, 124 erkek) ortaokul öğrencisine yüz yüze olmak üzere ölçeklerin uygulanmasıyla araştırma verileri elde edilmiştir. Araştırmada gönüllülük esasına dayalı olduğunun bilgisi verilmiştir. Elde edilen verilerin eksik veya hatalı verilerin olup olmadığı kontrol edilmiştir. Elde edilen veriler istatistiksel paket programı SPSS 23.00 paket programına aktarılmıştır. Verilerin ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Araştırmada cinsiyet değişkeni bağımsız örneklem

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

için t-testi; sınıf düzeyi, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, algılanan ekonomik düzey için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Bulguların anlaşılırlığının kolaylaşması adına Çizelgeler oluşturulmuştur.

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırma sorularına ilişkin olarak uygun olan analizler yapılmış ve elde edilen bulgular çizelgeler halinde sunulmuştur.

Ortaokul öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre OÖYTTÖ'nün toplamı ve alt boyutlarından aldıkları puan ortalamalarına ilişkin analiz bulguları Çizelge 3'te gösterilmiştir.

Çizelge 3. Cinsiyet Değişkeni Bulguları

Cinsiyet		**n**	**x̄**	**sd**	**t**	***p***
İlgi	Kız	116	38.21	5.75	2.879	**.005***
	Erkek	124	35.90	6.64		
Algı	Kız	116	23.72	2.89	2.151	**.033***
	Erkek	124	22.85	3.37		
Katkı	Kız	116	28.62	4.14	3.167	**.002***
	Erkek	124	26.68	5.32		
Toplam	Kız	116	90.55	10.27	3.412	**.001***
	Erkek	124	85.44	12.89		

p*<.05

Çizelge 3 incelendiğinde ölçeğin toplam puanı ve tüm alt boyutlarında kız öğrenciler lehine olmak üzere anlamlı farklılık olduğu görülmektedir (p<.05).

Ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeyi değişkenine göre OÖYTTÖ'nün toplamı ve alt boyutlarından aldıkları puan ortalamalarına ilişkin analiz bulguları çizelge 3'te gösterilmiştir.

Çizelge 4. Sınıf Düzeyi Değişkeni Bulguları

Sınıf Düzeyi		**n**	**x̄**	**sd**	**F**	***p***	**Anlamlı Fark**
İlgi	5. Sınıf[1]	56	22.14	3.51	3.646	**.013***	**1<3, 1<4**
	6. Sınıf[2]	60	23.27	2.86			
	7. Sınıf[3]	62	23.68	2.86			

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

	8. Sınıf[4]	62	23.90	3.22			
Algı	5. Sınıf[1]	56	26.82	4.28	.706	.549	-
	6. Sınıf[2]	60	28.00	4.94			
	7. Sınıf[3]	62	27.94	5.52			
	8. Sınıf[4]	62	27.65	4.67			
Katkı	5. Sınıf[1]	56	37.61	5.22	3.439	**.018***	**2>4**
	6. Sınıf[2]	60	38.80	5.81			
	7. Sınıf[3]	62	36.39	7.69			
	8. Sınıf[4]	62	35.39	5.79			
Toplam	5. Sınıf[1]	56	86.57	10.02	1.025	.382	-
	6. Sınıf[2]	60	90.07	11.95			
	7. Sınıf[3]	62	88.00	14.27			
	8. Sınıf[4]	62	86.94	10.95			

p*<.05

Çizelge 4'teki bulgularda katılımcıların sınıf düzeyi değişkenine göre bakıldığında ölçeğin İlgi alt boyutunda 5 ila 7 ve 8. sınıflar arasında beşinci sınıflar aleyhine, Katkı alt boyutunda 6 ve 8. Sınıflar arasında altıncı sınıflar lehine olmak üzere anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir (p<.05).

Ortaöğretim öğrencilerinin anne eğitim durumu değişkenine göre ölçeğin toplamı ve alt boyutlarından aldıkları puan ortalamalarına ilişkin analiz bulguları Çizelge 5'te görülmektedir.

Çizelge 5. Anne Eğitim Durumu Değişkeni Bulguları

Anne Eğitim Durumu		**n**	**x̄**	**sd**	**F**	***p***	**Anlamlı Fark**
İlgi	İlkokul[1]	48	23.67	2.97	.571	.635	-
	Ortaokul[2]	64	23.00	2.56			
	Lise[3]	82	23.41	3.49			
	Üniversite[4]	46	23.00	3.57			
Algı	İlkokul[1]	48	27.83	5.59	.269	.848	-
	Ortaokul[2]	64	27.19	4.04			

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

	Lise[3]	82	27.63	5.19			
	Üniversite[4]	46	27.96	4.69			
Katkı	İlkokul[1]	48	37.13	6.70	1.244	.294	-
	Ortaokul[2]	64	36.28	5.87			
	Lise[3]	82	36.68	6.19			
	Üniversite[4]	46	38.52	6.68			
Toplam	İlkokul[1]	48	88.63	12.11	.635	.593	-
	Ortaokul[2]	64	86.47	10.32			
	Lise[3]	82	87.73	12.83			
	Üniversite[4]	46	89.48	12.39			

Çizelge 5 incelendiğinde katılımcıların ölçekten aldıkları puan ortalamalarının anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır (p>.05). Ortaöğretim öğrencilerinin baba eğitim durumu değişkenine göre ölçeğin toplamı ve alt boyutlarından aldıkları puan ortalamalarına ilişkin analiz bulguları Çizelge 6'da görülmektedir.

Çizelge 6. Baba Eğitim Durumu Değişkeni Bulguları

Baba Eğitim Durumu		**n**	**x̄**	**sd**	**F**	***p***	**Anlamlı Fark**
İlgi	İlkokul[1]	24	22.92	2.69	2.638	**.049***	**3>2**
	Ortaokul[2]	48	22.46	2.48			
	Lise[3]	84	23.97	3.05			
	Üniversite[4]	84	23.14	3.64			
Algı	İlkokul[1]	24	28.42	3.45	5.133	**.002***	**4>2**
	Ortaokul[2]	48	25.50	4.43			
	Lise[3]	84	27.43	5.42			
	Üniversite[4]	84	28.79	4.53			
Katkı	İlkokul[1]	24	36.75	3.80	2.030	.110	-
	Ortaokul[2]	48	37.04	4.13			
	Lise[3]	84	35.86	7.11			
	Üniversite[4]	84	38.24	6.91			
Toplam	İlkokul[1]	24	88.08	7.35	2.059	.106	-

	Ortaokul[2]	48	85.00	8.49	
	Lise[3]	84	87.26	13.35	
	Üniversite[4]	84	90.17	12.91	

p*<.05

Çizelge 6 incelendiğinde katılımcıların ölçekten aldıkları puan ortalamalarının ölçeğin İlgi alt boyutunda babası lise ve ortaokul, Algı alt boyutunda babası üniversite ve ortaokul mezunu olan öğrenciler arasında anlamlı farklılık saptanmıştır (p<.05). Anlamlı farklılığın babasının eğitim düzeyi daha yüksek olan öğrenciler lehine olduğu belirlenmiştir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen bulgular, ortaokul öğrencilerinin yazma becerisine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre anlamlı biçimde farklılaştığını göstermektedir. Öncelikle, ölçeğin toplam puanı ve tüm alt boyutlarında kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık bulunması, alan yazındaki bulgularla paralellik göstermektedir. Pajares ve Valiante (2001), ortaokul öğrencileri üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmada kız öğrencilerin yazmaya yönelik motivasyon ve öz yeterlik algılarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bu durum, kız öğrencilerin yazılı anlatım süreçlerine daha fazla ilgi göstermeleri, dil becerilerine yönelik daha olumlu tutum geliştirmeleri ve yazma etkinliklerine daha aktif katılım sağlamalarıyla açıklanabilir.

Sınıf düzeyi değişkenine ilişkin bulgular incelendiğinde, özellikle ilgi ve katkı alt boyutlarında anlamlı farklılıkların ortaya çıkması, yazmaya yönelik tutumların gelişimsel süreç içerisinde değişkenlik gösterebildiğini ortaya koymaktadır. Elde edilen bu sonuç Eccles ve Wigfield (2002) tarafından geliştirilen beklenti-değer kuramı çerçevesinde değerlendirilebilir. Söz konusu kurama göre öğrencilerin bir etkinliğe yönelik ilgileri ve o etkinliğe atfettikleri değer, yaş, deneyim ve akademik beklentilere bağlı olarak değişebilmektedir. Ayrıca Jacobs ve arkadaşları (2002), öğrencilerin akademik alanlara yönelik ilgi ve öz yeterlik algılarının özellikle ortaokul döneminde farklılaşabildiğini ve zaman zaman düşüş gösterebildiğini ifade etmektedir. Bu bağlamda, alt sınıf düzeylerinde gözlenen farklılıklar, öğrencilerin okul geçiş süreci, artan akademik beklentiler ve yazma becerisine yönelik algılarındaki değişimlerle ilişkilendirilebilir.

Araştırmada anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmaması, ebeveyn eğitiminin akademik tutumlar üzerindeki etkisinin dolaylı olabileceğini ortaya koyan çalışmalarla örtüşmektedir. Davis-Kean (2005), ebeveyn eğitim düzeyinin öğrencilerin

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

akademik başarıları üzerindeki etkisinin doğrudan değil; ebeveyn beklentileri, evde sunulan öğrenme ortamı ve çocukla kurulan etkileşim aracılığıyla gerçekleştiğini belirtmektedir. Bu doğrultuda, annenin eğitim düzeyinin tek başına belirleyici olmaması, aile içi öğrenme ortamının niteliği ve ebeveyn katılımı gibi değişkenlerin daha etkili olabileceğini düşündürmektedir. Buna karşılık, baba eğitim durumu değişkenine göre özellikle ilgi ve algı alt boyutlarında anlamlı farklılıkların bulunması ve bu farklılığın eğitim düzeyi yüksek olan babalar lehine olması, Bourdieu'nün (1986) kültürel sermaye kuramı ile açıklanabilir. Bourdieu'ye göre ailelerin sahip olduğu kültürel sermaye, çocukların akademik başarıları ve öğrenmeye yönelik tutumları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Eğitim düzeyi yüksek ebeveynlerin çocuklarına daha zengin dilsel uyaranlar sunmaları, okuryazarlık faaliyetlerine daha fazla yer vermeleri ve öğrenme süreçlerine daha bilinçli şekilde katkı sağlamaları, öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarını olumlu yönde etkileyebilmektedir. Sénéchal ve LeFevre (2002) tarafından gerçekleştirilen boylamsal çalışma da aile katılımı ve evde sunulan okuryazarlık ortamının çocukların dil gelişimi ve akademik becerileri üzerinde önemli etkiler oluşturduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırma bulguları genel olarak alan yazınla tutarlılık göstermektedir. Yazmaya yönelik tutumların cinsiyet, sınıf düzeyi ve baba eğitim durumu gibi değişkenlerden etkilendiğini ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda, özellikle erkek öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarını geliştirmeye yönelik destekleyici uygulamaların artırılması, sınıf düzeyine göre değişen ihtiyaçların dikkate alınması ve ailelerin eğitim sürecine aktif katılımının sağlanması, yazma becerisinin geliştirilmesi açısından önemli görülmektedir.

- ✓ Erkek öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarını geliştirmek amacıyla derslerde yaratıcı ve ilgi çekici yazma etkinliklerine daha fazla yer verilmelidir.
- ✓ Öğrencilerin yazma becerisine yönelik olumlu tutum geliştirmelerini desteklemek için aile katılımını artırmaya yönelik bilinçlendirme çalışmaları yapılmalıdır.

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. https://izlik.org/JA88AL65TM

[2] Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241–258). Greenwood.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

[3] Can, E., & Ünal, F. T. (2017). Ortaokul öğrencilerine yönelik yazma tutum ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Journal of Languages' Education and Teaching,* 5(3), 203-212. https://izlik.org/JA96DK79TC

[4] Davis-Kean, P. E. (2005). The influence of parent education and family income on child achievement: The indirect role of parental expectations and the home environment. *Journal of Family Psychology, 19*(2), 294–304. https://doi.org/10.1037/0893-3200.19.2.294

[5] Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology, 53,* 109–132. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153

[6] Erdoğan, Ö. (2012). *Süreç temelli yaratıcı yazma uygulamalarının yazılı anlatım becerisine ve yazmaya ilişkin tutuma etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

[7] Jacobs, J. E., Lanza, S., Osgood, D. W., Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Changes in children's self-competence and values: Gender and domain differences across grades one through twelve. *Child Development, 73*(2), 509–527. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00421

[8] Kaleağası, İ. (2009). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım beceri düzeyleri ile Türkçe dersi akademik başarısı arasındaki ilişkinin belirlenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.

[9] Maltepe, S. (2007). Yaratıcı yazı yaklaşımı açısından Türkçe derslerinde oluşturulan yazılı anlatım ürünlerinin değerlendirilmesi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi, 26,* 143-154.

[10] Pajares, F., & Valiante, G. (2001). Gender differences in writing motivation and achievement of middle school students: A function of gender orientation? *Contemporary Educational Psychology, 26*(3), 366–381. https://doi.org/10.1006/ceps.2000.1069

[11] Sénéchal, M., & LeFevre, J. A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development, 73*(2), 445–460. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00417

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

BİREYSEL EĞİTİM PLANI (BEP) VE EPİLEPSİ ÜZERİNE BİREYSEL VAKA ÇALIŞMASI

INDIVIDUALIZED EDUCATION PROGRAM (IEP) AND EPILEPSY: A SINGLE CASE STUDY

Yüksek Lisans Öğrencisi, YAKUP ERSOY[1], Doç. Dr. AYSEL ARSLAN[2], Yüksek Lisans Öğrencisi İBRAHİM ARSLAN[3]

[1]Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, yakubsivasi@hotmail.com- ORCID ID: 0009-0000-9852-4627

[2]Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ayselarslan@cumhuriyet.edu.tr - ORCID ID: 0000-0002-8775-1119

[3]Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü,

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, epilepsi tanısı bulunan bir ortaokul öğrencisinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) kapsamında yürütülen eğitim sürecine ilişkin öğretmen görüşlerini incelemektir. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunu, ortaokul kademesinde görev yapan ve epilepsi tanılı bir öğrenciye BEP doğrultusunda destek eğitimi sunan bir Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma verileri, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmış ve elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Bulgular, öğretmenin epilepsiye ilişkin bilgi düzeyinin sınırlı olduğunu, ancak öğrencinin bireysel gereksinimlerini karşılamaya yönelik uyarlamalar yapma konusunda çaba gösterdiğini ortaya koymaktadır. Öğretmen, BEP hazırlama sürecinde rehberlik hizmetlerine ihtiyaç duyduğunu ve özellikle nöbet (kriz) anlarında nasıl müdahale edilmesi gerektiği konusunda yeterli bilgi ve eğitimden yoksun olduğunu ifade etmiştir. Bununla birlikte, uygun eğitim ortamı ve destekleyici uygulamalar sağlandığında epilepsi tanılı öğrencilerin hem akademik hem de sosyal gelişimlerinde olumlu ilerlemeler kaydedildiği belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına dayanarak, epilepsi tanılı öğrencilerin eğitim süreçlerinin daha etkili yürütülebilmesi için öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimlerin artırılması, BEP uygulamalarında multidisipliner iş birliğinin güçlendirilmesi ve okul ortamlarında sağlık destek hizmetlerinin yaygınlaştırılması önerilmektedir. Bu çalışma, özel gereksinimli bireylerin eğitimine yönelik uygulamaların geliştirilmesine katkı sağlaması bakımından önem taşımaktadır.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Anahtar Kelimeler: Epilepsi, Bireysel Eğitim Planı (BEP), Öğretmen görüşleri, Özel eğitim, Kapsayıcı eğitim

ABSTRACT

The aim of this study is to examine a teacher's perspectives on the educational process of a middle school student diagnosed with epilepsy within the framework of an Individualized Education Program (IEP). The research was conducted using a qualitative case study design. The study group consists of a Turkish language teacher working at the middle school level who provides support education to a student with epilepsy in line with an IEP. The data were collected through a semi-structured interview form and analyzed using content analysis. The findings indicate that the teacher has a limited level of knowledge about epilepsy; however, efforts are made to implement instructional adaptations tailored to the student's individual needs. The teacher reported a need for guidance services during the IEP preparation process and expressed a lack of adequate training, particularly regarding how to respond to seizure episodes. Nevertheless, it was observed that when an appropriate educational environment and supportive practices are provided, students with epilepsy demonstrate positive progress in both academic and social development. Based on the findings, it is recommended that in-service training programs for teachers be increased, multidisciplinary collaboration in IEP processes be strengthened, and health support services within school settings be expanded to enhance the effectiveness of educational practices for students with epilepsy. This study is considered significant in terms of contributing to educational practices for individuals with special needs.

Keywords: Epilepsy, Individualized Education Program (IEP), Teacher Perspectives, Special Education, Inclusive Education

1. GİRİŞ

Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP), özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin bireysel farklılıklarını, gelişim özelliklerini ve öğrenme ihtiyaçlarını dikkate alarak hazırlanan, sistematik ve planlı bir eğitim sürecini ifade etmektedir. BEP, öğrencinin mevcut performans düzeyinin belirlenmesiyle başlayan, kısa ve uzun vadeli hedeflerin oluşturulmasını içeren, öğretim yöntem ve tekniklerinin bu hedeflere uygun şekilde düzenlendiği ve sürecin sürekli olarak izlenip değerlendirildiği dinamik bir yapı sunmaktadır (Engüdar, 2022). Bu yönüyle BEP, yalnızca akademik başarıyı artırmayı değil, aynı zamanda öğrencinin sosyal, duygusal ve davranışsal gelişimini de desteklemeyi amaçlayan bütüncül bir yaklaşım olarak değerlendirilmektedir. Özellikle özel gereksinimli öğrencilerin eğitim ortamlarına etkin

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

katılımını sağlamak, öğrenme sürecinde karşılaştıkları güçlükleri en aza indirmek ve potansiyellerini en üst düzeyde kullanmalarına olanak tanımak açısından BEP uygulamaları büyük önem taşımaktadır (Akhanlı vd., 2024).

Epilepsi, çocukluk çağında sıklıkla karşılaşılan kronik nörolojik hastalıklardan biri olup, yalnızca fiziksel sağlık üzerinde değil aynı zamanda bilişsel, duygusal ve sosyal gelişim üzerinde de önemli etkiler yaratabilmektedir. Nöbetlerin sıklığı, şiddeti, kullanılan ilaçların yan etkileri ve hastalığın süresi gibi faktörler, öğrencinin öğrenme performansını doğrudan etkileyebilmektedir (Fazlıoğlu vd., 2010). Bu bağlamda epilepsi tanılı öğrencilerde dikkat eksikliği, bellek problemleri, işlemleme hızında yavaşlama, akademik becerilerde gerilik ve zaman zaman davranışsal uyum sorunları gözlenebilmektedir (Rantanen, 2025). Bu tür bilişsel ve davranışsal güçlükler, öğrencinin sınıf içi etkinliklere katılımını sınırlandırmakta, öğrenme motivasyonunu düşürmekte ve akran ilişkilerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Dolayısıyla epilepsi tanısı olan öğrencilerin eğitim süreçlerinde standart öğretim uygulamalarının çoğu zaman yetersiz kaldığı, bu nedenle bireyselleştirilmiş ve esnek eğitim yaklaşımlarına ihtiyaç duyulduğu görülmektedir (Tekçiftci, 2024). Bu noktada BEP, epilepsi tanılı öğrencilerin eğitim gereksinimlerini karşılamada etkili bir araç olarak öne çıkmaktadır. BEP kapsamında öğrencinin bireysel özelliklerine uygun öğretim stratejileri geliştirilmekte, öğrenme ortamı düzenlenmekte ve gerekli destek hizmetleri planlanmaktadır. Öğrencinin dikkat süresine uygun etkinliklerin hazırlanması, öğrenme materyallerinin görsel ve işitsel açıdan zenginleştirilmesi, tekrar ve pekiştirme çalışmalarına yer verilmesi, ayrıca öğretim sürecinde esneklik sağlanması gibi uygulamalar bu kapsamda önemli yer tutmaktadır. Bununla birlikte, epilepsi tanılı öğrencilerin eğitiminde öğretmenlerin rolü oldukça kritiktir. Öğretmenlerin hastalık hakkında bilgi sahibi olmaları, nöbet durumlarında nasıl müdahale edeceklerini bilmeleri ve öğrencinin bireysel ihtiyaçlarına duyarlı bir yaklaşım sergilemeleri, eğitim sürecinin etkililiğini artırmaktadır (Çolak, 2012).

Bu çalışma, epilepsi tanısı olan bir öğrencinin BEP kapsamında aldığı destek eğitim sürecini öğretmen deneyimleri üzerinden ele alarak, uygulamaya dönük önemli bulgular ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırmada, öğretmenin bu süreçte karşılaştığı güçlükler, geliştirdiği öğretim stratejileri, öğrenciyle kurduğu etkileşim biçimleri ve uygulamaların öğrencinin akademik ve sosyal gelişimine olan yansımaları derinlemesine incelenmektedir. Özellikle sınıf içi uygulamalarda karşılaşılan dikkat dağınıklığı, öğrenme hızındaki farklılıklar ve nöbet riskine bağlı kaygı gibi durumların öğretmen tarafından nasıl yönetildiği, bu sürecin önemli bir boyutunu oluşturmaktadır. Bu bağlamda çalışma, epilepsi tanılı öğrencilerin eğitimine yönelik

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

farkındalığın artırılmasına, öğretmenlerin bu alandaki yeterliklerinin geliştirilmesine ve BEP uygulamalarının daha etkili hale getirilmesine katkı sağlamayı hedeflemektedir. Ayrıca, özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde bireyselleştirilmiş yaklaşımların önemini vurgulayarak, eğitim politikalarına ve uygulamalarına yönelik çıkarımlar sunmaktadır. Böylece, hem akademik alan yazına hem de saha uygulamalarına ışık tutan kapsamlı bir değerlendirme ortaya konulmaktadır.

2. YÖNTEM

2.1. Çalışma Modeli

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden vaka çalışması deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Vaka çalışmasında belirli bir olayı, durumu veya bireyi derinlemesine inceleyerek kapsamlı bilgi edinmeyi amaçlanmaktadır (Yin, 2018). Bu bağlamda, epilepsi tanılı bir öğrenciye destek eğitim veren bir öğretmenin deneyimleri ayrıntılı bir biçimde ele alınmıştır.

2.2. Katılımcı

Çalışmanın katılımcısı, epilepsi tanısı olan bir öğrenciye Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) kapsamında destek eğitim veren 37 yaşında, 16 yıldır görev yapan erkek bir öğretmendir. Öğretmen, öğrencinin eğitim sürecinde aktif rol oynamış ve bu süreçle ilgili zengin deneyimlere sahiptir. Araştırmaya konu edilen öğrenci ile ilgili olarak velisinden bu çalışma gerekli için izin alınmıştır.

2.3. Veri Toplama Aracı

Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak toplanmıştır. Görüşme soruları, destek eğitim sürecinin hazırlık, öğrenci özellikleri, yöntemler, zorluklar, etkiler, işbirliği, mesleki gelişim, öneriler vb. farklı yönlerini kapsayacak şekilde tasarlanmıştır. Çalışmada kullanılan görüşme soruları şunlardır:

1. Destek eğitim sürecine başlarken hangi hazırlıkları yaptınız?
2. Öğrencinin bireysel özellikleri öğretim sürecini nasıl etkiledi?
3. Kullanmayı tercih ettiğiniz yöntem ve materyaller nelerdi?
4. Süreç boyunca karşılaştığınız en büyük zorluklar neler oldu?
5. Uygulamanın özel gereksinimli öğrenciye etkileri nasıldı?
6. Öğrencide gözlemlediğiniz en önemli ilerleme hangi alanlarda gerçekleşti?

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

7. Uygulamanın ailesi üzerindeki etkileri nasıldı?
8. Uygulamanın sizin üzerinizdeki etkileri nasıldı?
9. Aile ile iş birliği sürecini nasıl değerlendiriyorsunuz?
10. Bu deneyim size mesleki açıdan etkisi nasıldı? Size ne kattı?
11. Destek eğitim sürecini daha başarılı hale getirmek için önerileriniz nelerdir?

2.4. Veri Toplama ve Analizi

Araştırmaya katılan öğretmenin öğrenci ile beraber geçirdiği süreç içerisinde tuttuğu kısa notlar incelenmiştir. Bu notlar çerçevesinde öğretmene süreç ile ilgili sorular yöneltilmiştir. Alınan yanıtlar sesli kayıt cihazı ile ve yazılı olarak kaydedilmiştir. Sonrasında bu kayıtlar deşifre edilerek word dosyasında metin haline getirilmiştir. Elde edilen veriler, içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Bu yöntemle, görüşme kayıtları defalarca okunarak ana temalar ve kategoriler belirlenmiş, veriler bu temalar altında organize edilerek yorumlanmıştır. Yazım yanlışları vs. düzeltilerek öğretmene gönderilmiş ve ondan anlam kaybına uğrayan ya da düzeltilmesi gereken yanıtlarla ilgili dönütler talep edilmiştir. Öğretmenden gelen yanıtlar doğrultusunda metne son hali verilmiştir. Belirlenen temalar çerçevesinde öğretmen görüşleri verilmiştir.

3. BULGULAR

Öğretmenle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulguların belirli temalar altında toplandığı saptanmıştır. Birbirini içeren yanıtlar olduğu belirlendiği için araştırmanın tamamına yönelik olarak başlıklar belirlenmiştir. Bulgular aşağıda tematik olarak sunulmuştur:

3.1. Destek Eğitim Sürecine Hazırlık

Öğretmen, destek eğitim sürecine başlarken öncelikle öğrencinin bireysel eğitim düzeyine, hazırbulunuşluluk düzeyine ve öğrenme ihtiyaçlarına uygun bir BEP hazırladığını belirtmiştir. Bu hazırlık, öğrencinin mevcut durumunu anlamak ve hedefleri belirlemek açısından kritik öneme sahiptir.

3.2. Öğrencinin Bireysel Özelliklerinin Öğretim Sürecine Etkisi

Öğrencinin epilepsi tanısının olması ve kullandığı ilaçların etkileri, çocuğun genel uyarılmışlık düzeyini düşürmüş, derse olan motivasyonunu ve gayretini azaltmıştır. Ayrıca, öğrencinin öğrendiği konuları kısa sürede unutması, aynı konuların tekrar işlenmesi ihtiyacını ortaya

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

çıkarmıştır. Bu durum, öğretim sürecinde sürekli tekrar ve pekiştirmeye ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

3.3. Kullanılan Yöntem ve Materyaller

Öğretmen, dersler sırasında gösterip yaptırma, soru-cevap ve sunum tekniği gibi yöntem ve teknikleri kullandığını ifade etmiştir. Materyal olarak ise Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün internet sayfasında paylaşılan dijital ve basılı materyalleri ile çeşitli özel eğitim sitelerindeki öğrenme ve öğretme materyallerini kullandığını belirtmiştir.

3.4. Karşılaşılan Zorluklar

Süreç boyunca karşılaşılan en büyük zorluklar arasında öğrencinin kısa aralıklarla öğrendiği konuları unutması, derse karşı düşük motivasyonu, yorgunluk ve isteksizlik belirtileri yer almaktadır. Bu durumlar, dersin verimli işlenmesi konusunda önemli sorunlar oluşturmuştur.

3.5. Uygulamanın Öğrenci Üzerindeki Etkileri

Uygulama, öğrencinin akademik başarısında belirgin bir iyileşme sağlamıştır. Özellikle okuma ve yazma alanında ciddi ilerlemeler kaydedilmiş, okumasının hızlandığı ve anlaşılır hale geldiği, yazısının daha anlaşılır ifadelerden oluştuğu öğretmen tarafından gözlemlenmiştir. Sosyal anlamda da sohbet eden, soru soran, merak eden bir birey olma yolunda gözle görülür bir ilerleme olmuştur. Örgün eğitimdeki ders notlarında da iyileşmeler gözlenmiştir.

3.6. Uygulamanın Aile Üzerindeki Etkileri

Öğrencinin ailesi, destek eğitimi uygulamasından oldukça memnun kalmıştır. Çocuklarının okuma, yazma ve kendini ifade etme gibi alanlarda gösterdiği ilerlemeyi görmüş ve bu süreci hem maddi hem de manevi anlamda desteklemeye gayret etmişlerdir.

3.7. Uygulamanın Öğretmen Üzerindeki Etkileri ve Mesleki Gelişim

Uygulama, öğretmene hem insani hem de mesleki anlamda katkılar sağlamıştır. İnsani olarak şükür duygusunu ve hayata umutlu bakışını desteklemiş; mesleki olarak ise özel eğitim alanında kendini geliştirmesine, seminer ve eğitimlere katılmasına vesile olmuştur. Bu deneyim, öğretmenin meslek hayatına farklı ve yeni bir açılım sağlamış, yeni bir kapı aralamıştır.

3.8. Aile ile İş Birliği Süreci

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Öğretmen, öğrencinin ailesinin iş birliği anlamında son derece duyarlı ve çalışmalar konusunda destekleyici olduğunu belirtmiştir. Ödevlerin yapılması ve takibi, materyal temini ve iletişim konularında gerekli desteği sağlamışlardır.

3.9. Destek Eğitim Sürecini Daha Başarılı Hale Getirmek İçin Öneriler

Öğretmen, destek eğitim sürecini daha başarılı hale getirmek için bu alana yönelik hizmet içi eğitim olanaklarının artırılması, materyal ve kaynak desteğinin yeterli oranda sağlanması ve bu eğitimi veren öğretmenlere yönelik gerçekçi ve tatminkâr ücret politikaları uygulanması gibi çözümlerin yararlı olacağını düşünmektedir.

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu vaka çalışması, epilepsi tanılı bir öğrencinin destek eğitim sürecindeki deneyimlerini öğretmen perspektifinden sunarak BEP'in bireyselleştirilmiş yaklaşımlarının önemini vurgulamaktadır. Öğretmenin öğrencinin bireysel ihtiyaçlarına göre BEP hazırlaması ve farklı öğretim yöntemleri kullanması, özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde bireyselleştirmenin temelini oluşturmaktadır (Dumeier, 2011).

Öğrencinin epilepsiye bağlı unutkanlık, motivasyon düşüklüğü, yorgunluk gibi bilişsel zorlukları literatürdeki bulgularla örtüşmektedir (Johnson vd., 2021). Bu durum, epilepsi tanılı öğrencilerin eğitiminde sabır, tekrar ve uygun adaptasyonların ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Öğretmenin dijital ve basılı materyalleri kullanması, öğrenme sürecini zenginleştirme çabasını yansıtmaktadır.

Uygulamanın öğrencinin akademik ve sosyal gelişimine olumlu etkileri, destek eğitimin etkinliğini ortaya koymaktadır. Özellikle okuma-yazma becerilerindeki ilerleme ve sosyal etkileşimdeki artış BEP'in doğru uygulanmasıyla özel gereksinimli öğrencilerin potansiyellerine ulaşabileceğini göstermektedir. Aile iş birliğinin başarısı, bu tür eğitim süreçlerinde aile katılımının ne denli kritik olduğunu bir kez daha kanıtlamaktadır (Johnson vd., 2021).

Öğretmenin mesleki gelişimine katkıları, özel eğitim alanında sürekli öğrenme ve deneyim paylaşımının önemini vurgulamaktadır. Öğretmenin önerileri (hizmet içi eğitim, materyal desteği, ücret politikaları), sistemik düzeyde iyileştirmelere ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Özellikle epilepsi gibi kronik rahatsızlığı olan öğrencilerin eğitiminde öğretmenlerin özel bilgi ve becerilere sahip olması gerekliliği, sürekli mesleki gelişimin önemini artırmaktadır (Turan, 2015).

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Bu vaka çalışması, epilepsi tanılı bir öğrencinin BEP kapsamında aldığı destek eğitimin, öğrencinin akademik ve sosyal gelişiminde önemli iyileşmeler sağladığını göstermiştir. Öğretmenin bireyselleştirilmiş yaklaşımları, uygun yöntem ve materyal kullanımı ile aile işbirliği, bu başarının temelini oluşturmuştur. Ancak, öğrencinin bilişsel zorlukları ve motivasyon düşüklüğü gibi faktörler, sürecin zorlayıcı yönleri olarak öne çıkmıştır. Bu çalışmada elde edilen bulgulardan yola çıkılarak aşağıdaki önerilerin getirilmesi uygun bulunmuştur:

- ✓ Epilepsi tanılı öğrencilere yönelik destek eğitim veren öğretmenlere özel olarak tasarlanmış hizmet içi eğitim programları düzenlenmelidir.
- ✓ Öğretmenlerin kullanabileceği güncel ve etkili dijital ve basılı materyal kaynakları artırılmalıdır.
- ✓ Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin motivasyonunu artıracak ve mesleki tatmin sağlayacak ücret politikaları geliştirilmelidir.
- ✓ Epilepsi tanılı öğrencilerin eğitim süreçlerinde ailelerin aktif katılımını teşvik eden mekanizmalar güçlendirilmelidir.
- ✓ Gelecekteki araştırmalar, epilepsi tanılı öğrencilerin farklı yaş gruplarındaki ve farklı epilepsi türlerindeki eğitim deneyimlerini karşılaştırmalı olarak inceleyebilir.

6. KAYNAKÇA

[1] Akhanlı, M., Tama, G., & Bülbül, M. (2024). Özel gereksinimli öğrencilerde bireyselleştirilmiş eğitim. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR), 11*(107), 979-988. https://doi.org/10.5281/zenodo.11405475

[2] Çolak, M. (2012). *Epilepsisi olan çocuklarda psikiyatrik bozukluklar ve psikiyatrik bozuklukların yaşam kalitesi üzerine etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

[3] Dumeier, H. K., Neininger, M. P., Bernhard, M. K., Merkenschlager, A., Kiess, W., Bertsche, T., & … (2017). Providing teachers with education on epilepsy increased their willingness to handle acute seizures in children from one to 10 years of age. *Acta Paediatrica, 106*(11), 1811-1816. https://doi.org/10.1111/apa.13938

[4] Engüdar, N. A. (2022). *Fen bilgisi öğretmen eğitimi programının özel yetenekliler için bireyselleştirilmiş öğretim uygulama yeterliği kazandırma açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

[5] Fazlıoğlu, K., Hocaoğlu, Ç., & Sönmez, F. M. (2010). Çocukluk çağı epilepsisinin aileye etkisi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar, 2*(2), 190-205. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/115149

[6] Johnson, E. C., Atkinson, P., Muggeridge, A., Cross, J. H., & Reilly, C. (2021). Epilepsy in schools: Views on educational and therapeutic provision, understanding of epilepsy and seizure management. *Epilepsy & Behavior, 122,* 108179. https://doi.org/10.1016/j.yebeh.2021.108179

[7] Rantanen, K., Mäntylä, J., Kettunen, E., Saunajoki, A., & Eriksson, K. (2025). Academic competence and special educational needs as outcomes of early onset epilepsy: A population-based prospective follow-up study. *Epilepsy & Behavior Reports, 31,* 100777. https://doi.org/10.1016/j.ebr.2025.100777

[8] Tekçiftci, F. (2024). *Epilepsi hastalığı olan çocuklarda nöbet öz-yeterliği ve yaşam kalitesi ilişkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan, Konya.

[9] Turan, F. D. (2015). *Epilepsi hastalığı olan çocuk ebeveynlerine yönelik hazırlanan modüler eğitim programının hastalık yönetimine etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi Antalya.

[10] Yin, R. K. (2018).*Case study research and applications: Design and methods*. Sage Publications.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ KAPSAMINDA DERS KİTAPLARINDAKİ ETKİNLİKLERİN UYGULANMASINDA KÖY ÖĞRETMENLERİNİN KARŞILAŞTIKLARI ZORLUKLAR

CHALLENGES FACED BY VILLAGE TEACHERS IN IMPLEMENTING ACTIVITIES IN TEXTBOOKS WITHIN THE FRAMEWORK OF THE TURKEY CENTURY EDUCATION MODEL

Yüksek Lisans Öğrencisi İBRAHİM ARSLAN[1], Doç. Dr. AYSEL ARSLAN[2], Yüksek Lisans Öğrencisi, YAKUP ERSOY[3]

[1]Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, arsleon1318@gmail.com,
ORCID ID: 0009-0003-7730-2912
[2]Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ayselarslan@cumhuriyet.edu.tr - ORCID ID: 0000-0002-8775-1119
[3]Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, yakubsivasi@hotmail.com- ORCID ID: 0009-0000-9852-4627

ÖZET

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında ders kitaplarında yer alan etkinliklerin uygulanması sürecinde köy öğretmenleri çeşitli yapısal, pedagojik ve çevresel zorluklarla karşılaşmaktadır. Öncelikle fiziki imkânların sınırlı olması etkinlik temelli öğretimi zorlaştırmaktadır. Bunun yanı sıra birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenler, farklı yaş ve seviyedeki öğrencilerle aynı anda etkinlik yürütmede zaman yönetimi ve bireyselleştirme açısından güçlük yaşamaktadır. Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerindeki farklılıklar ve bazı öğrencilerin temel becerilerde yetersiz olması da etkinliklerin hedeflenen kazanımlara ulaşmasını engelleyebilmektedir. Ayrıca velilerin eğitim sürecine katılımının sınırlı olması, sosyo-ekonomik yetersizlikler ve öğrencilerin öğrenme ortamlarının desteklenememesi öğretim sürecini olumsuz etkilemektedir. Tüm bunlara ek olarak öğretmenlerin yeni modele ilişkin hizmet içi eğitimlerinin yeterli olmaması ve uygulamaya dönük rehberlik eksikliği de sürecin etkinliğini azaltan önemli bir faktör olarak öne çıkmaktadır. Bu araştırmanın amacı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında ders kitaplarında yer alan etkinliklerin köy ve belde okullarında uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen görüşlerini incelemektir. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmada, farklı branşlardan öğretmenlerle yarı yapılandırılmış

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda öğretmenlerin etkinliklere yönelik değerlendirmeleri, etkinliklerin genel niteliği, uygulama sürecinde karşılaşılan zorluklar, fiziki imkânlar, öneriler ve ders süresi-kazanım dengesi temaları altında analiz edilmiştir. Araştırma bulguları, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında yer alan etkinliklerin genel olarak öğrencilerin öğrenmesini destekleyici, pekiştirici ve keşfederek öğrenmeye katkı sağlayıcı nitelikte olduğunu ortaya koymaktadır. Bununla birlikte köy ve belde okullarında materyal eksikliği, teknolojik yetersizlikler, birleştirilmiş sınıf uygulamaları ve öğrenci hazırbulunuşluk düzeylerinin farklılığı gibi çeşitli zorlukların etkinliklerin uygulanmasını güçleştirdiği belirlenmiştir. Ayrıca etkinlik sayısının fazlalığı ve kazanımların yoğunluğu nedeniyle ders sürelerinin yetersiz kaldığı, bu durumun öğretmenleri bazı etkinlikleri kısaltmaya ya da ödev olarak vermeye yönlendirdiği görülmüştür. Öğretmenler, modelin daha etkili uygulanabilmesi için okullara materyal desteği sağlanması, etkinliklerin okul şartlarına ve öğrenci seviyesine uygun hale getirilmesi, teknolojik altyapının güçlendirilmesi ve kazanım-etkinlik dengesinin yeniden düzenlenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Sonuç olarak, TYMM etkinliklerinin pedagojik açıdan olumlu özellikler taşımasına rağmen, özellikle kırsal bölgelerdeki uygulama koşullarının iyileştirilmesine ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Köy okulları, Ders kitabı etkinlikleri, Öğretmen görüşleri, Eğitimde uygulama sorunları

ABSTRACT

In the process of implementing the activities included in textbooks within the framework of the Turkish Century Education Model, village teachers face various structural, pedagogical, and environmental challenges. Firstly, limited physical resources make activity-based teaching difficult. Furthermore, teachers working in combined classes experience difficulties in time management and individualization when conducting activities simultaneously with students of different ages and levels. Differences in students' readiness levels and deficiencies in some students' basic skills can also hinder the achievement of the targeted learning outcomes. In addition, limited parental participation in the education process, socio-economic deficiencies, and the lack of support for students' learning environments negatively impact the teaching process. Furthermore, the inadequacy of in-service training for teachers regarding the new model and the lack of guidance on its implementation are significant factors reducing the effectiveness of the process. The aim of this research is to examine teachers' opinions on the

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

applicability of the activities included in textbooks within the framework of the Turkish Century Education Model in village and town schools. Using a qualitative research method, semi-structured interviews were conducted with teachers from different disciplines. Based on the data obtained, teachers' evaluations of the activities were analyzed under the themes of the general nature of the activities, the difficulties encountered during the implementation process, physical facilities, suggestions, and the balance between lesson time and learning outcomes. The research findings reveal that the activities included in the Turkish Century Education Model are generally supportive of, reinforce, and contribute to learning through discovery. However, it was determined that various difficulties such as lack of materials, technological deficiencies, combined class practices, and differences in student readiness levels in village and town schools made the implementation of the activities difficult. In addition, it was observed that the lesson times were insufficient due to the large number of activities and the intensity of the learning outcomes, which led teachers to shorten some activities or assign them as homework. Teachers stated that in order for the model to be implemented more effectively, schools need material support, the activities need to be adapted to school conditions and student levels, the technological infrastructure needs to be strengthened, and the balance between learning outcomes and activities needs to be reorganized. In conclusion, although the Turkish Century Education Model activities have positive pedagogical features, it can be said that there is a need to improve the implementation conditions, especially in rural areas.

Keywords: Turkish Century Education Model, Village schools, Textbook activities, Teacher opinions, Implementation problems in education

1. GİRİŞ

21. yüzyıl bilgiye erişimin hızlandığı, teknolojik gelişmelerin toplumsal yaşamın tüm alanlarını dönüştürdüğü insanoğlunun bu anlamda yeni deneyimler kazandığı bir çağdır. Bu yeni çağda bireylerin bilgi sahibi olmaları yeterli olmayıp elde ettikleri bilgiyi etkili biçimde kullanabilmeleri de beklenmektedir. Ülkelerdeki eğitim sistemleri bireyleri değişen dünya koşullarına uyum sağlayabilecek şekilde yetiştirme sorumluluğunu taşımaktadır. Eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim ve iş birliği gibi üst düzey becerilerin ön plana çıktığı bu yeni eğitim anlayışı sonucunda ülkelerde uygulamada olan öğretim programlarında köklü değişimleri beraberinde getirmiştir. Türkiye'de bu dönüşümün bir yansıması olarak geliştirilen Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM), öğrenci merkezli, beceri temelli ve değer odaklı bir

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

eğitim yaklaşımını benimseyerek eğitim sisteminde bu gerekliliğe uygun bir dönüşümü hedeflemektedir (Duyul vd, 2025).

TYMM'nin en belirgin özellikleri arasında öğrenme sürecinde öğrencinin aktif katılımını esas alan etkinlik temelli öğretim anlayışını benimsemesidir. Bu doğrultuda hazırlanan ders kitapları yalnızca bilgi aktaran araçlar olmaktan çıkarılarak öğrencilerin düşünme, sorgulama, analiz etme ve üretme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerle zenginleştirilmiştir. Etkinlikler aracılığıyla öğrencilerin bilgiyi yapılandırmaları, gerçek yaşam durumlarıyla ilişkilendirmeleri ve öğrenmeyi kalıcı hâle getirmeleri amaçlanmaktadır. Bu yönüyle ders kitapları, öğretim programlarının sınıf içindeki somut yansımaları olarak önemli bir işleve sahiptir (Yıldırım, 2025).

Öğretim süreçlerinde yer alan eğitim programlarının başarılı olması için teorik olarak güçlü bir çerçeveye sahip olması yeterli olmamaktadır. Aynı zamanda uygulama sürecinde karşılaşılan farklı koşullarla da uyumlu olmalıdır. Eğitim bilimleri alan yazınında öğretim programlarının programın tasarlanan boyutu ile uygulamadaki karşılığı arasındaki fark için *"Hedeflenen Müfredat"* ve *"Uygulanan Müfredat"* ayrımı kullanılmaktadır. Bu ayrım, özellikle farklı sosyo-ekonomik ve coğrafi koşullara sahip bölgelerde daha belirgin hâle gelmektedir (Yılmaz, 2025). Bu bağlamda köy okulları, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması açısından kritik bir öneme sahiptir. Kırsal bölgelerde bulunan okullar sınırlı fiziksel altyapı, yetersiz teknolojik donanım, düşük sosyo-ekonomik çevre koşulları ve ulaşım güçlükleri gibi çeşitli dezavantajlarla karşı karşıya kalmaktadır. Bunun yanı sıra birleştirilmiş sınıf uygulamaları, öğretmen başına düşen iş yükünün fazlalığı ve öğretim materyallerine erişimde yaşanan güçlükler, öğretim sürecini doğrudan etkilemektedir (Çelikdemir, 2020). Bahsedilen bu koşullar altında, TYMM kapsamında ders kitaplarında yer alan etkinliklerin planlandığı şekilde uygulanabilmesi önemli bir tartışma konusu hâline gelmektedir. Özellikle deney, gözlem, grup çalışması ve teknoloji destekli öğrenme gibi uygulama gerektiren etkinliklerin, gerekli altyapının bulunmadığı ortamlarda ne ölçüde gerçekleştirilebildiği programın etkililiğini belirleyen temel faktörlerden biri olarak öne çıkmaktadır.

Öğretmenler, eğitim programlarının sahadaki uygulayıcıları olarak bu sürecin en kritik paydaşlarından biridir. Bu nedenle, öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler ve geliştirdikleri çözüm stratejileri, programın uygulanabilirliği hakkında önemli ipuçları sunmaktadır. Köy öğretmenlerinin, sınırlı imkânlara rağmen ders kitaplarında yer alan etkinlikleri nasıl uyarladıkları, hangi zorluklarla karşılaştıkları ve bu zorlukları aşmak için ne tür yaklaşımlar geliştirdikleri, hem programın değerlendirilmesi hem de geliştirilmesi açısından büyük önem

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

taşımaktadır (Can, 2022). Bu çerçevede yapılan bu çalışma TYMM kapsamında ders kitaplarında yer alan etkinliklerin köy okullarında uygulanma sürecini öğretmen görüşlerine dayalı olarak incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada, köy öğretmenlerinin etkinliklerin uygulanmasında karşılaştıkları yapısal, pedagojik ve çevresel zorlukların belirlenmesi, bu zorlukların öğretim sürecine etkilerinin ortaya konulması ve çözüm önerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Bu yönüyle çalışma, hem TYMM'nin kırsal bağlamdaki uygulanabilirliğine ışık tutmayı hem de eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasına yönelik politika ve uygulamalara katkı sunmayı amaçlamaktadır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Çalışma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması üzerine kurgulanmıştır. Durum çalışması, güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde derinlemesine incelemeye imkân tanımaktadır. Bu model, TYMM etkinliklerinin köy okullarındaki uygulama sürecini öğretmenlerin perspektifinden derinlemesine ve bağlamsal bir yaklaşımla incelemeye imkân tanımaktadır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcılarını, Türkiye'nin farklı bölgelerindeki köy ve belde okullarında görev yapan toplam 10 öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubunun demografik özellikleri şöyledir:

- **Branş Çeşitliliği:** Sınıf öğretmenliği (4), Fen Bilimleri (2), Matematik (2) ve Türkçe (2) branşlarından öğretmenler dâhil edilerek disiplinler arası bir bakış açısı hedeflenmiştir.
- **Mesleki Kıdem:** Katılımcıların tecrübeleri 4 ile 17 yıl arasında değişmektedir. Bu durum, hem genç öğretmenlerin heyecanını hem de deneyimli öğretmenlerin kıyaslama yeteneğini yansıtmaktadır.
- **Görev Yeri:** Tüm katılımcılar, ulaşım ve altyapı imkânlarının kısıtlı olduğu kırsal yerleşim birimlerinde görev yapmaktadır.

2.3. Veri Toplama Araçları ve Analiz

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Araştırmacı tarafından geliştirilen ve uzman görüşü alınarak geçerliliği sağlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu kapsamda köy ve belde okulları da görev yapan, farklı branşlardan öğretmenlere şu 5 soru yöneltilmiştir.

Araştırma soruları:

1. TYMM kapsamında ders kitaplarında yer alan etkinlikleri genel olarak nasıl değerlendiriyorsunuz?
2. Köy/belde okulunda bu etkinlikleri uygularken karşılaştığınız zorluklar ve bu zorlukları aşmak için kullandığınız çözüm stratejileri nelerdir?
3. TYMM kapsamındaki etkinliklerin uygulanması için köy okullarının fiziki yapısını olumlu-olumsuz yönleriyle değerlendirir misiniz?
4. TYMM etkinliklerini uygularken ders süresi, kazanım yoğunluğu ve etkinlik sayısı arasında bir denge kurmakta zorlanıyor musunuz?
5. TYMM'nin köy okullarında daha etkili uygulanabilmesi için ne tür düzenlemeler önerirsiniz?

Görüşmeler ortalama 20-30 dakika sürmüş ve kayıt altına alınmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle incelenmiştir. Görüşmeler deşifre edilerek doküman haline getirilmiştir. Ana tema ve alt tema kodlamaları belirlenmiş, bulgular bu temalar altında sınıflandırılmıştır. Analiz sürecinde katılımcıların gizliliğini korumak adına K1, K2 gibi kodlamalar kullanılmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde, TYMM kapsamında ders kitaplarında yer alan etkinliklerin köy ve belde okullarındaki uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgular, araştırma soruları doğrultusunda tematik olarak sunulmuştur.

Katılımcılara *"TYMM kapsamında ders kitaplarında yer alan etkinlikleri genel olarak nasıl değerlendiriyorsunuz?"* sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya katılımcı öğretmenlerin büyük çoğunluğunun TYMM kapsamında ders kitaplarında yer alan etkinlikleri olumlu değerlendirdiği belirlenmiştir. Etkinliklerin önceki ders kitaplarına kıyasla daha nitelikli olduğu, öğrencilerin konuyu anlamalarına ve pekiştirmelerine katkı sağladığı ifade edilmiştir. Bununla birlikte etkinliklerin, öğrenciyi aktif katılıma teşvik eden ve araştırma-sorgulama becerilerini geliştirmeye yönelik olduğu da vurgulanmıştır. Ancak bazı öğretmenler, etkinliklerin sayısal fazlalığı, öğrenci seviyesine uygunluk sorunu ve tüm etkinliklerin

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

uygulanamaması gibi sınırlılıklara dikkat çekmiştir. Ayrıca bazı branş öğretmenleri, etkinlik türleri arasında dengesizlik olduğunu; özellikle dinleme ve konuşma becerilerine yönelik etkinliklerin yetersiz kaldığını ifade etmiştir. Öte yandan az sayıda katılımcı, etkinliklerin ezbere dayalı olduğunu ve yeterince keşfetmeye dayalı öğrenmeyi desteklemediğini belirtmiştir.

Çalışmaya dâhil olan öğretmenlere *"Köy/belde okulunda bu etkinlikleri uygularken karşılaştığınız zorluklar ve bu zorlukları aşmak için kullandığınız çözüm stratejileri nelerdir?"* sorusu sorularak verdikleri yanıtlar analiz edilmiştir. Öğretmen görüşlerine göre köy ve belde okullarında TYMM etkinliklerinin uygulanmasında en temel sorun materyal ve donanım eksikliği olarak öne çıkmaktadır. Araç-gereç yetersizliği, laboratuvar eksikliği ve teknolojik imkânların sınırlı olması uygulama sürecini zorlaştırmaktadır. Bunun yanı sıra öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin düşük olması, malzeme temininde yaşanan güçlükler ve etkinliklerin öğrenci seviyesine uygun olmaması diğer önemli sorun alanlarıdır. Birleştirilmiş sınıf uygulaması ve farklı seviyelerdeki öğrencilerle aynı anda etkinlik yürütme zorunluluğu da öğretmenler tarafından önemli bir güçlük olarak ifade edilmiştir. Öğretmenler bu zorlukları aşmak için çeşitli stratejiler geliştirmektedir. Bunlar arasında etkinlikleri basitleştirme, kendi imkânlarıyla materyal hazırlama, grup çalışması yöntemini kullanma ve bazı etkinlikleri ödev olarak verme öne çıkan çözüm yollarıdır.

Öğretmenlere *"TYMM kapsamındaki etkinliklerin uygulanması için köy okullarının fiziki yapısını olumlu-olumsuz yönleriyle değerlendirir misiniz?"* sorusu sorulmuş ve verdikleri yanıtlar araştırmacılar tarafından analiz edilmiştir. Öğretmenlerin soruya ilişkin görüşlerine bakıldığında; köy okullarının fiziki yapısının hem avantajlar hem de dezavantajlar içerdiğini göstermektedir. En belirgin avantaj, sınıf mevcudunun az olması sayesinde öğretmenlerin öğrencilere bireysel olarak daha fazla zaman ayırabilmesidir. Buna karşın, materyal eksikliği, laboratuvar ve donanım yetersizliği, birleştirilmiş sınıf uygulamaları ve bazı okullarda fiziksel imkânların sınırlı olması önemli dezavantajlar olarak ifade edilmiştir. Ayrıca bazı öğretmenler, sınıf ortamlarının işbirlikçi öğrenme için yeterince uygun olmadığını ve gürültü gibi sorunların öğrenme sürecini olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Teknolojik altyapının bulunduğu okullarda ise etkinliklerin daha verimli uygulanabildiği ve dijital içeriklerin öğretim sürecine katkı sağladığı görülmektedir.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Katılımcıların *"TYMM etkinliklerini uygularken ders süresi, kazanım yoğunluğu ve etkinlik sayısı arasında bir denge kurmakta zorlanıyor musunuz?"* şeklinde yöneltilen soruya verdikleri yanıtlar analiz edilmiştir. Katılımcıların büyük çoğunluğu, ders süresi, kazanım yoğunluğu ve etkinlik sayısı arasında denge kurmakta zorlandıklarını belirtmiştir. Özellikle kazanımların yoğun olması ve etkinliklerin zaman alıcı olması, ders süresinin yetersiz kalmasına neden olmaktadır. Birleştirilmiş sınıflarda bu durum daha da belirgin hale gelmekte ve aynı süre içinde birden fazla sınıf düzeyine etkinlik uygulamak öğretmenler için önemli bir güçlük oluşturmaktadır. Öğretmenler bu sorunu aşmak için bazı etkinlikleri ödev olarak verme ya da etkinlikleri seçerek uygulama yoluna gitmektedir. Ayrıca merkezi sınavların test odaklı yapısı ile etkinlik temelli öğretim yaklaşımı arasında bir uyumsuzluk olduğu ve bu durumun öğrencilerin sınav başarısını olumsuz etkileyebildiği ifade edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlere *"TYMM'nin köy okullarında daha etkili uygulanabilmesi için ne tür düzenlemeler önerirsiniz?"* sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenler, TYMM'nin köy okullarında daha etkili uygulanabilmesi için öncelikle materyal desteğinin artırılması gerektiğini vurgulamaktadır. Bunun yanında etkinliklerde kullanılacak materyallerin öğretmenlere hazır olarak sunulmasının uygulamayı kolaylaştıracağı ifade edilmiştir. Etkinliklerin öğrenci seviyesine uygun hale getirilmesi, daha sade ve anlaşılır içeriklerin oluşturulması ve köy okullarının şartlarına göre uyarlanması diğer önemli öneriler arasında yer almaktadır. Ayrıca internet altyapısının güçlendirilmesi ve öğretmen görüşlerinin karar alma süreçlerine dâhil edilmesi gerektiği de vurgulanmıştır.

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, TYMM kapsamında ders kitaplarında yer alan etkinliklerin köy ve belde okullarındaki uygulanabilirliği öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmiştir. Elde edilen bulgular, modelin genel olarak olumlu karşılandığını ancak uygulama sürecinde çeşitli yapısal ve çevresel sınırlılıkların bulunduğunu göstermektedir.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler, TYMM kapsamında hazırlanan etkinliklerin öğrencilerin aktif katılımını desteklediğini, öğrenmeyi pekiştirdiğini ve araştırma-sorgulama becerilerini geliştirdiğini belirtmektedir. Bu durum, modelin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımıyla uyumlu olduğunu göstermektedir. Ancak etkinlik sayısının fazlalığı, öğrenci seviyesine uygunluk sorunları ve zaman yetersizliği gibi faktörler, uygulama sürecinin etkililiğini sınırlayan önemli değişkenler olarak öne çıkmaktadır.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Köy ve belde okullarında karşılaşılan en önemli sorunların başında materyal eksikliği, teknolojik yetersizlikler ve fiziki imkânların sınırlı olması gelmektedir. Özellikle laboratuvar eksikliği ve internet altyapısının yetersizliği, uygulamalı ve dijital içeriklerin kullanımını zorlaştırmaktadır. Bununla birlikte birleştirilmiş sınıf uygulamaları, farklı seviyelerdeki öğrencilerle eş zamanlı etkinlik yürütmeyi güçleştirmekte ve öğretmenlerin zaman yönetimini zorlaştırmaktadır. Buna karşın köy okullarının bazı avantajları da bulunmaktadır. Sınıf mevcutlarının az olması, öğretmenlerin öğrencilere bireysel olarak daha fazla zaman ayırabilmesine olanak tanımaktadır. Bu durum, özellikle öğrenci merkezli öğretim süreçlerinin uygulanmasında önemli bir fırsat olarak değerlendirilebilir.

Ders süresi, kazanım yoğunluğu ve etkinlik sayısı arasındaki dengenin sağlanamaması da önemli bir problem alanı olarak ortaya çıkmaktadır. Öğretmenler, kazanımların yoğunluğu ve etkinliklerin zaman alıcı olması nedeniyle ders sürelerinin yetersiz kaldığını ifade etmektedir. Bu durum, özellikle merkezi sınavlara hazırlık sürecinde etkinlik temelli öğretim ile test odaklı değerlendirme anlayışı arasında bir uyumsuzluk yaratmaktadır. Araştırma kapsamında öğretmenler, TYMM'nin daha etkili uygulanabilmesi için çeşitli öneriler sunmuştur. Bu öneriler arasında köy okullarına yönelik materyal desteğinin artırılması, etkinliklerin okul koşullarına ve öğrenci seviyelerine göre uyarlanması, öğretmenlere hazır materyaller sağlanması ve internet altyapısının güçlendirilmesi ön plana çıkmaktadır. Ayrıca köy öğretmenlerinin görüşlerinin karar alma süreçlerine dâhil edilmesi gerektiği de vurgulanmaktadır.

TYMM kapsamında geliştirilen etkinliklerin pedagojik açıdan güçlü bir yapıya sahip olduğu ancak köy ve belde okullarının mevcut koşulları dikkate alınmadan hazırlanmasının uygulama sürecinde çeşitli sorunlara yol açtığı söylenebilir. Bu bağlamda modelin daha etkili uygulanabilmesi için yerel koşullara duyarlı, esnek ve destekleyici politikaların geliştirilmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda, özellikle köy okullarına yönelik altyapı yatırımlarının artırılması, öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi ve ders içeriklerinin farklı okul türlerine göre uyarlanması önerilmektedir. Ayrıca etkinlik sayısı ile kazanım yoğunluğu arasında daha dengeli bir yapı oluşturulması, öğretim sürecinin verimliliğini artıracaktır.

7. KAYNAKÇA

[1] Can, M. C. (2022). *Köy okullarında yaşanan sorunlar ve taşımalı eğitime yönelik veli, öğretmen ve yönetici görüşleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

[2] Çelikdemir, K. (2020). Kırsal ve kentsel bölgelerdeki eğitsel farklılıklar. *TEDMEM. Erişim, 1*. https://tedmem.org/storage/writes/February2023/ypPCmRyLZ5TNp8rw9Jrr.pdf

[3] Duyul, S., Duyul, Y., Kesman, M., & Kesman, M. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli konusunda öğretmen görüşleri. *Ulusal Eğitim Dergisi, 5*(3), 20262-20262. https://uleder.com/index.php/uleder/article/view/562

[4] Yıldırım, A. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Eğitim Modeli ve Türkçe dersi temalarındaki eğilimlerin incelenmesi. *Turan-Sam, 17*(65), 425-430. https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=1325122

[5] Yılmaz, T. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin ortaokul düzeyindeki akademik yansımaları: Bir kapsam taraması. *Alanyazın, 6*(2), 106-129. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/5231427

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

EĞİTİMDE VERİ FETİŞİZMİ: VERİ TEMELLİ POLİTİKALARIN ÖĞRETİM SÜREÇLERİ, ÖĞRETMEN ÖZERKLİĞİ VE OKUL YÖNETİMİ ÜZERİNDEKİ ETKİLERİNE YÖNELİK ELEŞTİREL BİR İNCELEME

Öğr. Gör./ Doktorant Emine TUNÇER GÜNAY
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
tuncergunayemine@cumhuriyet.edu.tr
ORCID ID: 0000-0002-0131-5077
Öğr. Gör./ Doktorant Esen BAĞÇİVAN
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
esenbagcivan@cumhuriyet.edu.tr
ORCID ID: 0009-0003-4724-6972
İng. Öğr./ Doktorant Bedriye ŞİMŞEK
Sivas İl Milli Eğitim Müdürlüğü
bedriyesimsek5@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-4321-2455

ÖZET (ABSTRACT)

Son yıllarda eğitim sistemlerinde veri temelli karar alma yaklaşımları hızla yaygınlaşmış ve özellikle PISA gibi uluslararası büyük ölçekli değerlendirme mekanizmaları eğitim politikalarının, öğretim süreçlerinin ve okul yönetiminin temel belirleyicilerinden biri hâline gelmiştir. Bu dönüşüm, eğitimde *datafication* süreciyle birlikte verinin bir analiz aracı olmaktan çıkarak pedagojik süreçlerin merkezine yerleşmesine yol açmıştır. Ancak bu durum, verinin bağlamından koparılarak nesnel ve mutlak bir gerçeklik olarak kabul edilmesini ifade eden "*veri fetişizmi*" söylemini de beraberinde getirmektedir. Marx'ın meta fetişizmi kavramında metaların arkasındaki toplumsal emek ilişkilerinin görünmez hâle gelmesine benzer biçimde, veri fetişizmi de eğitimsel verilerin üretildiği pedagojik, kurumsal ve sosyo-kültürel bağlamları görünmez hale getirerek veriye kendiliğinden açıklayıcı bir güç atfetmektedir. Bu çalışma, eğitimde veri temelli politika ve uygulamaların veri fetişizmi perspektifinden nasıl kurgulandığını ve bu yaklaşımın öğretim süreçleri, öğretmen özerkliği ve okul yönetişimi üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, sistematik inceleme yöntemiyle yürütülmüş olup Web of Science veri tabanında 2015–2025 yılları arasında yayımlanan çalışmalar dahil edilmiştir. Belirlenen ölçütler doğrultusunda seçilen çalışmalar tematik analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Bulgular, veri temelli yaklaşımların eğitimde performans odaklı bir yönetişim anlayışını güçlendirdiğini ve öğretim süreçlerini ölçülebilir çıktılar üzerinden yeniden yapılandırdığını göstermektedir. Elde edilen bulgular doğrultusunda, kısa vadeli performans göstergeleri ve ölçülebilir başarı çıktılarının öğretmenler üzerinde sürekli bir performans baskısı oluşturduğu; bu durumun pedagojik önceliklerin daralmasına ve öğretim süreçlerinin nicel başarı kriterlerine indirgenmesine yol açtığı belirlenmiştir. Bu süreçte öğretmenlerin pedagojik karar alma mekanizmalarının daraldığı, mesleki özerkliğin zayıfladığı ve öğretmenlik rolünün giderek teknik bir uygulayıcılığa dönüştüğü görülmüştür. Ayrıca veri temelli yönetişim anlayışının okulları sürekli izlenen ve karşılaştırılan yapılar hâline getirdiği ve bağlamsal farklılıkları göz ardı ederek eğitimde eşitsizlikleri yeniden üretme potansiyeli taşıdığı ortaya konmuştur. Bu çalışma, eğitimde veri kullanımının teknik bir iyileştirme aracı olmanın ötesinde pedagojik, etik ve politik boyutları bulunan kapsamlı bir dönüşüm süreci olarak ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda temel sorun, verinin kullanımı değil, verinin pedagojik muhakemenin yerine geçirilmesidir. Çalışma, veri temelli

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

eğitim yaklaşımlarının daha dengeli, eleştirel ve bağlamsal bir çerçevede yeniden değerlendirilmesine yönelik kuramsal bir katkı sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: *Veri fetişizmi, Veri temelli karar alma, Öğretmen özerkliği, Hesap verebilirlik, Öğrenme analitikleri, Eğitim politikaları.*

GİRİŞ

Son yıllarda dijital teknolojilerde yaşanan dönüşüm, eğitim sistemlerinin işleyiş biçimini sadece teknik düzeyde değil aynı zamanda pedagojik, yönetsel ve politik boyutlarda da yeniden yapılandırmaktadır. Özellikle büyük veri, yapay zekâ, öğrenme analitikleri, dijital öğrenme platformları ve algoritmik değerlendirme sistemlerinin yaygınlaşmasıyla birlikte eğitim süreçleri giderek daha yoğun biçimde veri üretimi, veri analizi ve veri temelli karar alma mekanizmaları üzerinden şekillenmeye başlamıştır. Bu dönüşüm, eğitim alanında dijital araçların kullanımındaki artışın ötesinde, öğrenme süreçlerinin, öğretmen uygulamalarının ve okul yönetim pratiklerinin ölçülebilir, izlenebilir ve karşılaştırılabilir verilere dönüştürülmesini içeren daha kapsamlı bir paradigma değişimine işaret etmektedir. Literatürde bu süreç "*datafication of education*" ya da "*eğitimin verileştirilmesi*" kavramı çerçevesinde ele alınmaktadır (Williamson, 2017).

Williamson'a (2017) göre eğitimin verileştirilmesi, eğitimsel etkinliklerin yalnızca gözlemlenen süreçler olmaktan çıkarılarak sürekli veri üreten, analiz edilen ve öngörülebilir hâle getirilen sistemler biçiminde yeniden yapılandırılmasını ifade etmektedir. Bu bağlamda öğrenci davranışları, öğrenme örüntüleri, akademik başarı düzeyleri, öğretmen performansları ve okul çıktıları dijital veri altyapıları aracılığıyla sürekli ölçülmekte ve analiz edilmektedir. Böylece veri, eğitim sistemlerinde teknik bir ölçme aracı olma işlevini aşarak karar alma süreçlerini yönlendiren temel bir yönetişim mekanizmasına dönüşmektedir. Özellikle öğrenme yönetim sistemleri, dijital değerlendirme araçları ve öğrenme analitikleri sayesinde eğitim süreçleri daha görünür ve takip edilebilir hâle gelirken; buna paralel olarak pedagojik süreçlerin veri mantığı doğrultusunda yeniden yapılandırılması da hız kazanmaktadır.

Eğitimde veri temelli karar alma süreçlerinin yaygınlaşması, uluslararası ölçekte hesap verebilirlik politikalarının ve performans odaklı eğitim reformlarının güçlenmesiyle de yakından ilişkilidir. Özellikle neoliberal eğitim politikalarının etkisiyle birlikte okulların ve öğretmenlerin performans göstergeleri üzerinden değerlendirilmesi giderek yaygınlaşmış; eğitim sistemleri ölçülebilir başarı, standartlaştırılmış testler ve çıktı odaklı değerlendirme anlayışları etrafında yeniden yapılandırılmıştır (Ball, 2003). Bu süreçte veri, eğitim

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

kurumlarının etkililiğini belirleyen temel referans noktalarından biri hâline gelmiştir. Öğrenci başarı puanları, okul sıralamaları, öğretmen performans göstergeleri ve uluslararası değerlendirme sonuçları eğitim politikalarının merkezine yerleşmiş; böylece eğitim süreçleri giderek daha fazla karşılaştırılabilir performans kategorileri üzerinden okunmaya başlanmıştır.

Ball'a (2003) göre performativite kültürü, eğitim kurumlarını ve eğitim profesyonellerini sürekli ölçülebilir çıktılar üretmeye zorlayan bir yönetsel mantık üretmektedir. Bu mantık içerisinde öğretmenler pedagojik süreçleri yöneten profesyoneller olmanın yanı sıra, performans göstergeleri doğrultusunda değerlendirilen uygulayıcılar olarak da konumlandırılmaktadır. Böylece öğretmenlik mesleğinin pedagojik ve ilişkisel boyutları geri planda kalırken ölçülebilir başarı göstergeleri ön plana çıkmaktadır. Eğitimde performans kültürünün güçlenmesiyle birlikte öğretmen özerkliği, pedagojik muhakeme ve bağlamsal karar alma süreçleri de giderek daha fazla veri merkezli denetim mekanizmaları tarafından sınırlandırılabilmektedir.

Veri temelli yönetişim anlayışı, öğretmenlik mesleğinin yanı sıra okul yönetimi ve eğitim politikalarının işleyiş biçimini de dönüştürmektedir. Grek'e (2009) göre eğitimde veri kullanımının yaygınlaşması, yönetişim süreçlerinde "*governing by numbers*" anlayışını güçlendirmekte ve eğitim sistemlerini sürekli izlenen, değerlendirilen ve karşılaştırılan yapılar hâline getirmektedir. Özellikle uluslararası değerlendirme programları, performans göstergeleri ve dijital izleme sistemleri aracılığıyla eğitim kurumları üzerinde yeni denetim biçimleri oluşmaktadır. Bu durum bir yandan eğitim sistemlerinde şeffaflık, izleme ve hesap verebilirlik kapasitesini artırırken diğer yandan okulların özgün bağlamlarının göz ardı edilmesine ve eğitimin standartlaştırılmış performans ölçütleri üzerinden değerlendirilmesine yol açabilmektedir.

Bununla birlikte eğitimde veri kullanımının tamamen olumsuz bir dönüşüm yarattığını söylemek mümkün değildir. Veri temelli sistemler; erken müdahale, öğrenci ihtiyaçlarının belirlenmesi, öğrenme süreçlerinin izlenmesi, kaynak planlaması ve eğitim politikalarının değerlendirilmesi açısından önemli fırsatlar sunabilmektedir. Özellikle öğrenme analitikleri aracılığıyla öğrencilerin öğrenme örüntülerinin belirlenmesi ve risk altındaki öğrencilerin daha erken tespit edilmesi, eğitim süreçlerinin daha etkili biçimde yönetilmesine katkı sağlayabilmektedir (Selwyn, 2019). Ancak temel sorun, verinin eğitimsel kararları destekleyen bir araç olmaktan çıkarak pedagojik süreçlerin temel belirleyicisi hâline gelmesidir. Başka bir

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

ifadeyle sorun, eğitimde verinin kullanılması değil verinin pedagojik muhakemenin yerine geçirilmesidir.

Bu noktada eğitimde "*veri fetişizmi*" olarak tanımlanabilecek yaklaşım dikkat çekmektedir. Veri fetişizmi, verinin bağlamından koparılarak nesnel, tarafsız ve mutlak gerçekliği temsil eden üstün bir bilgi biçimi olarak görülmesini ifade etmektedir. Bu yaklaşım içerisinde ölçülebilir olanın daha değerli kabul edilmesi, eğitimsel gerçekliğin sadece sayısal göstergeler üzerinden tanımlanmasına yol açabilmektedir. Mayer-Schönberger ve Cukier'e (2013) göre büyük veri sistemleri karmaşık toplumsal süreçleri sayısal modellere indirgeme eğilimi taşımaktadır. Eğitim bağlamında bu durum, öğrenmenin sosyal, kültürel, duygusal ve ilişkisel boyutlarının görünmez hâle gelmesine neden olabilmektedir. Öğretim süreçleri, pedagojik bağlamdan bağımsız biçimde ölçülebilir çıktılar üzerinden değerlendirildiğinde, eğitimin çok boyutlu doğası indirgemeci bir mantık içerisinde yeniden tanımlanabilmektedir.

Benzer biçimde Selwyn (2019), dijital eğitim teknolojilerinin teknik araçlar olarak değerlendirilmesinin yanı sıra belirli politik, ekonomik ve ideolojik varsayımları taşıyan yapılar olarak da ele alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Eğitimde veri temelli sistemler tarafsız mekanizmalar olmaktan çok hangi bilginin değerli kabul edildiğini, hangi performansların görünür hâle getirildiğini ve hangi pedagojik pratiklerin meşru sayıldığını belirleyen epistemolojik yapılar üretmektedir. Böylece veri, eğitimsel gerçekliği temsil eden bir unsur olma işlevini aşarak, pedagojik gerçekliğin nasıl tanımlandığını ve yeniden üretildiğini belirleyen bir güç hâline gelmektedir.

Literatürde eğitimde verileştirme, öğrenme analitikleri, hesap verebilirlik politikaları ve veri temelli yönetişim üzerine önemli çalışmalar bulunmasına rağmen, veri fetişizmi kavramı çerçevesinde pedagojik, mesleki ve yönetsel dönüşümleri bütüncül biçimde ele alan eleştirel incelemelerin sınırlı olduğu görülmektedir. Özellikle verinin eğitimde epistemolojik bir otoriteye dönüşmesinin öğretmen özerkliği, pedagojik muhakeme ve okul yönetişimi üzerindeki etkilerini birlikte değerlendiren çalışmaların sınırlı olması dikkat çekmektedir. Bu bağlamda mevcut çalışma, eğitimde veri temelli politika ve uygulamaların pedagojik süreçler, öğretmen özerkliği ve okul yönetişimi üzerindeki etkilerini veri fetişizmi perspektifi çerçevesinde incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışma aynı zamanda verinin eğitimde teknik iyileştirme süreçlerine hizmet eden bir araç olmanın ötesine geçerek pedagojik, etik ve politik sonuçlar üreten kapsamlı bir yönetişim mekanizmasına dönüşmesini eleştirel bir perspektifle tartışmayı hedeflemektedir.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Eğitimde veri temelli yönetişim anlayışının güçlenmesiyle birlikte, eğitimsel süreçlerin ölçülmesi, öngörülmesi ve yönlendirilmesi giderek daha mümkün hâle gelmektedir. Özellikle yapay zekâ destekli öğrenme analitikleri ve algoritmik karar sistemleri aracılığıyla öğrencilerin akademik risk düzeyleri, öğrenme davranışları ve performans örüntüleri önceden tahmin edilmeye çalışılmaktadır. Bu durum eğitim sistemlerine daha hızlı müdahale, bireyselleştirilmiş öğrenme ve kaynak planlaması gibi önemli avantajlar sunmaktadır. Ancak aynı zamanda öğrencilerin ve öğretmenlerin karmaşık eğitimsel deneyimlerinin algoritmik sınıflandırmalar ve veri kategorileri içerisinde yeniden tanımlanmasına da yol açmaktadır. Williamson ve Piattoeva'ya (2020) göre dijital veri altyapıları, eğitimsel süreçleri kayıt altına alan teknik sistemler olarak işlememekte; hangi bilgi türlerinin görünür olacağını, hangi performansların değerli kabul edileceğini ve hangi davranışların "başarı" olarak tanımlanacağını belirleyen politik yapılar olarak işlev görmektedir. Böylece veri temelli sistemler, eğitimde bilgi üretim süreçlerini dönüştüren epistemolojik araçlar hâline gelmektedir.

Bu dönüşümün önemli sonuçlarından biri de eğitimde bağlamsallığın giderek geri plana itilmesidir. Eğitim süreçleri doğası gereği kültürel, sosyal, ekonomik ve bireysel farklılıklardan etkilenen girift yapılardır. Ancak veri temelli değerlendirme sistemleri çoğu zaman bu karmaşık yapıyı standart göstergeler ve karşılaştırmalı performans ölçütleri aracılığıyla okumaktadır. Lingard, Sellar ve Lewis'e (2017) göre küresel ölçekte yaygınlaşan veri odaklı eğitim politikaları, eğitimi giderek daha fazla karşılaştırmalı performans mantığı içerisinde değerlendirmekte ve eğitimsel başarıyı standartlaştırılmış göstergelere indirgeme eğilimi göstermektedir. Bu durum özellikle sosyoekonomik farklılıklar, kültürel çeşitlilik ve okul bağlamı gibi unsurların görünmez hâle gelmesine neden olabilmektedir. Eğitimde başarıyı ölçülebilir çıktılar üzerinden tanımlayan yaklaşımlar, pedagojik süreçlerin insani ve ilişkisel boyutlarını geri plana itme riski taşımaktadır.

Benzer biçimde öğretmenlik mesleği de veri merkezli yönetişim anlayışının etkisiyle yeniden şekillenmektedir. Geleneksel olarak öğretmenlik; pedagojik muhakeme, mesleki deneyim, bağlamsal karar alma ve etik sorumluluk gibi çok boyutlu unsurları içeren profesyonel bir alan olarak değerlendirilmektedir. Ancak veri temelli performans sistemlerinin yaygınlaşmasıyla birlikte öğretmenlerden giderek daha fazla ölçülebilir başarı üretmeleri, performans hedeflerini karşılamaları ve standart göstergelere uygun hareket etmeleri beklenmektedir. Bu durum öğretmenlerin pedagojik karar alma süreçlerini daraltabilmekte ve öğretmenliği teknik bir uygulayıcılığa indirgeme riski taşıyabilmektedir. Ball'un (2003) ifade ettiği performativite

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

kültürü içerisinde öğretmenler, ne öğrettiklerinin yanı sıra hangi verileri ürettikleri ve bu veriler üzerinden nasıl değerlendirildikleri doğrultusunda da tanımlanmaya başlamaktadır. Ayrıca eğitimde veri kullanımına ilişkin süreçler, pedagojik tartışmalarla birlikte etik ve politik boyutları da gündeme taşımaktadır. Öğrenci verilerinin depolanması, dijital gözetim mekanizmaları, algoritmik karar alma süreçlerinin şeffaflığı ve veri güvenliği gibi konular son yıllarda eğitim teknolojileri literatüründe giderek daha fazla tartışılmaktadır. Özellikle dijital platformların eğitim süreçlerinde merkezi hâle gelmesiyle birlikte öğrencilerin davranışsal verileri, etkileşim örüntüleri ve öğrenme alışkanlıkları sürekli olarak kayıt altına alınmaktadır. Zuboff'un (2023) "*gözetim kapitalizmi*" yaklaşımı bağlamında değerlendirildiğinde, dijital veri sistemlerinin sadece eğitimsel süreçleri destekleyen araçlar değil aynı zamanda davranışsal öngörü ve yönlendirme kapasitesi taşıyan yapılar olduğu görülmektedir. Bu bağlamda eğitimde veri kullanımının teknik verimlilik tartışmalarının ötesinde etik, politik ve pedagojik boyutlarıyla birlikte değerlendirilmesi gerekmektedir.

Dolayısıyla eğitimde veri temelli dönüşüm, teknolojik bir yenilik süreci biçiminde değerlendirilemeyecek kadar kapsamlı olup; eğitimin nasıl tanımlandığını, öğretmenlik mesleğinin nasıl konumlandırıldığını ve pedagojik gerçekliğin hangi ölçütler üzerinden değerlendirildiğini yeniden şekillendiren yapısal bir paradigma değişimi olarak ele alınmalıdır. Veri temelli sistemler eğitim süreçlerine önemli katkılar sunabilmekle birlikte, ölçülebilir olanın pedagojik olarak daha değerli kabul edilmesine dayalı indirgemeci yaklaşımlar eğitimin çok boyutlu doğasını zayıflatabilmektedir. Bu nedenle eğitimde veri kullanımına ilişkin tartışmaların teknik etkinlik ve performans eksenine indirgenmeden pedagojik muhakeme, etik sorumluluk, bağlamsallık ve öğretmen özerkliği çerçevesinde yeniden değerlendirilmesi önem taşımaktadır.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu çalışma, eğitimde veri temelli politika ve uygulamaların pedagojik süreçler, öğretmen özerkliği ve okul yönetimi üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde yürütülmüş bir sistematik inceleme çalışmasıdır. Sistematik inceleme çalışmaları, belirli bir konuya ilişkin mevcut araştırmaların belirli ölçütler doğrultusunda sistemli, şeffaf ve tekrar edilebilir biçimde analiz edilmesini amaçlayan araştırma desenleri arasında yer almaktadır (Snyder, 2019). Bu çalışmada sistematik inceleme yöntemi tercih edilmesinin temel

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

nedeni, eğitimde veri temelli dönüşüm süreçlerine ilişkin dağınık hâlde bulunan literatürü bütüncül bir çerçevede değerlendirmek ve veri fetişizmi kavramı bağlamında ortaya çıkan pedagojik, mesleki ve yönetsel eğilimleri eleştirel bir perspektifle analiz etmektir.

Çalışma, mevcut araştırmaların betimsel bir özetini sunmanın yanında, veri temelli yönetişim anlayışının eğitim süreçlerini hangi yapısal, politik ve epistemolojik dinamikler aracılığıyla dönüştürdüğünü tartışmayı amaçlamaktadır. Bu doğrultuda araştırmada yorumlayıcı ve eleştirel bir yaklaşım benimsenmiştir. Sistematik inceleme sürecinde elde edilen veriler tematik analiz yöntemi aracılığıyla çözümlenmiş ve literatürde öne çıkan temel eğilimler pedagojik, mesleki ve yönetsel boyutlar altında yapılandırılmıştır.

Veri Tabanı ve Tarama Süreci

Araştırma kapsamında literatür taraması Web of Science (WoS) veri tabanı üzerinden gerçekleştirilmiştir. Web of Science veri tabanının tercih edilmesinin temel nedeni, uluslararası ölçekte yüksek etki değerine sahip ve akademik niteliği güçlü çalışmaların önemli bir bölümünü kapsaması ve eğitim politikaları, dijitalleşme, yönetişim ve öğrenme analitikleri alanlarında kapsamlı bir literatür sunmasıdır. Ayrıca WoS veri tabanı, araştırma sürecinde erişilen çalışmaların bilimsel kalite açısından daha kontrollü bir çerçevede değerlendirilmesine olanak sağlamaktadır.

Tarama süreci 2015–2025 yılları arasındaki çalışmaları kapsayacak biçimde sınırlandırılmıştır. Bu tarih aralığının belirlenmesinde, eğitimde dijitalleşme, öğrenme analitikleri, büyük veri ve algoritmik yönetişim tartışmalarının özellikle son on yıllık süreçte hız kazanması etkili olmuştur. Özellikle COVID-19 sonrası dönemde dijital platformların ve veri temelli eğitim teknolojilerinin yaygınlaşması, eğitimde veri kullanımına ilişkin tartışmaların daha görünür hâle gelmesine neden olmuştur. Bu nedenle çalışma, güncel veri temelli dönüşüm dinamiklerini ortaya koyabilmek amacıyla son on yıllık literatüre odaklanmıştır.

Literatür taraması sürecinde aşağıdaki anahtar kelimeler kullanılmıştır:

- “data fetishism in education”
- “datafication of education”
- “data-driven education”
- “learning analytics”

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

- “accountability in education”
- “algorithmic governance in education”
- “educational data governance”

Belirlenen anahtar kelimeler farklı kombinasyonlarla taranmış ve araştırma kapsamında eğitim alanıyla doğrudan ilişkili çalışmalar dikkate alınmıştır. Tarama süreci sonucunda yaklaşık 300 çalışmaya ulaşılmıştır. Yinelenen çalışmaların çıkarılması, başlık ve özet incelemeleri ile uygunluk değerlendirmeleri sonrasında araştırma kapsamına alınan çalışmalar belirlenmiştir. Eleme süreci sonucunda ölçütleri karşılayan yaklaşık 47 çalışma analiz kapsamına dahil edilmiştir.

Dahil Etme ve Dışlama Ölçütleri

Araştırma kapsamında dahil etme ve dışlama ölçütleri önceden belirlenmiş ve çalışmalar bu ölçütler doğrultusunda değerlendirilmiştir. Dahil etme ölçütleri kapsamında; çalışmaların eğitim bağlamında veri kullanımını ele alması, pedagojik, mesleki ya da yönetsel boyutlardan en az birine odaklanması, hakemli akademik yayın niteliği taşıması ve tam metne erişilebilir olması kriterleri dikkate alınmıştır. Ayrıca çalışmaların eğitimde veri temelli yönetişim, öğrenme analitikleri, performans politikaları, dijital değerlendirme sistemleri veya algoritmik karar alma süreçleriyle ilişkili olması gözetilmiştir.

Dışlama ölçütleri kapsamında ise teknik ya da mühendislik boyutuna odaklanan çalışmalar, eğitim bağlamı taşımayan araştırmalar, kuramsal derinliği sınırlı metinler ve erişilemeyen yayınlar araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır. Bunun yanı sıra yazılım geliştirme süreçlerini ele alan ve pedagojik ya da yönetsel tartışma içermeyen çalışmalar da değerlendirmeye alınmamıştır. Bu yaklaşımın temel amacı, veri kullanımının teknik boyutundan çok eğitimsel sonuçlarını ve pedagojik etkilerini merkeze alan bir literatür çerçevesi oluşturmaktır.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen veriler tematik analiz yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. Tematik analiz, belirli bir veri seti içerisinde tekrar eden örüntülerin, anlam kategorilerinin ve kavramsal ilişkilerin sistematik biçimde belirlenmesini sağlayan nitel bir analiz yaklaşımıdır (Braun & Clarke, 2006). Bu yöntem araştırma kapsamında tercih edilmiştir çünkü eğitimde veri temelli dönüşüme ilişkin farklı çalışmalarda ortaya çıkan ortak eğilimlerin, eleştirel

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

tartışmaların ve kavramsal örüntülerin bütüncül biçimde analiz edilmesine olanak sağlamaktadır.

Analiz süreci dört aşamada yürütülmüştür. İlk aşamada araştırma kapsamına alınan çalışmalar ayrıntılı biçimde okunmuş ve veri temelli yönetişim, öğretmen özerkliği, performans kültürü, öğrenme analitikleri ve algoritmik karar alma süreçleriyle ilişkili ifadeler açık kodlama yoluyla belirlenmiştir. İkinci aşamada benzer kodlar bir araya getirilerek kavramsal kategoriler oluşturulmuştur. Üçüncü aşamada bu kategoriler arasındaki ilişkiler incelenmiş ve daha üst düzey temalar yapılandırılmıştır. Son aşamada ise elde edilen temalar eleştirel bir perspektifle yorumlanmış ve bulgular pedagojik, mesleki ve yönetsel boyutlar altında sunulmuştur.

Araştırmada analiz sürecinin güvenilirliğini artırmak amacıyla kodlama ve tema oluşturma aşamalarında literatürle sürekli karşılaştırma yapılmış; temalar veri setiyle uyumlu biçimde yeniden gözden geçirilmiştir. Ayrıca analiz sürecinde tekrar eden kavramların yanında, literatürdeki eleştirel tartışmalar ve kavramsal farklılıklar da dikkate alınmıştır. Böylece çalışma, eğitimde veri temelli dönüşüm süreçlerini betimsel bir çerçeveyle sınırlandırmadan; pedagojik, etik ve politik boyutlarıyla birlikte değerlendiren yorumlayıcı bir analiz ortaya koymayı amaçlamaktadır.

BULGULAR

Araştırma kapsamında incelenen çalışmalar, eğitimde veri temelli dönüşümün teknik bir değişim yaratmakla sınırlı kalmadığını; pedagojik süreçlerden okul yönetişimine kadar uzanan yapısal dönüşümler ürettiğini göstermektedir. Bulgular doğrultusunda veri kullanımının eğitim sistemlerinde nasıl bir dönüşüm mantığı oluşturduğunu gösterebilmek amacıyla aşağıdaki kavramsal model oluşturulmuştur.

Tablo 1. Eğitimde Veri Temelli Dönüşüm Süreci

Dönüşüm Aşaması	Süreçte Öne Çıkan Yapılar	Eğitimsel Sonuçlar
Datafication (Verileştirme)	Dijital platformlar, öğrenme analitikleri, büyük veri sistemleri	Eğitim süreçlerinin sayısallaştırılması
Veri Temelli Karar Alma	Performans göstergeleri, veri panelleri, ölçme sistemleri	Karar süreçlerinin veri merkezli hâle gelmesi
Ölçülebilirlik Mantığı	Standart testler, çıktı odaklı değerlendirme	Öğrenmenin ölçülebilir çıktılar üzerinden okunması

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Pedagojik Standardizasyon	Performans hedefleri, karşılaştırmalı başarı kültürü	Öğretim süreçlerinde daralma
Öğretmen Özerkliğinin Daralması	Veri merkezli performans değerlendirmeleri	Mesleki muhakemenin zayıflaması
Veri Temelli Yönetişim	Dijital izleme ve hesap verebilirlik mekanizmaları	Sürekli denetim ve performans baskısı
Veri Fetişizmi	Verinin epistemolojik otorite hâline gelmesi	Pedagojik gerçekliğin indirgemeci biçimde yeniden tanımlanması

Tablo 1'de görüldüğü üzere veri temelli dönüşüm süreçleri birbirini besleyen aşamalı yapılar üretmektedir. Bulgular, eğitimde veri kullanımının başlangıçta karar destek mekanizması olarak ortaya çıktığını ancak zamanla pedagojik süreçleri, öğretmen rollerini ve okul yönetim anlayışını yeniden şekillendiren yapısal bir yönetişim mantığına dönüştüğünü göstermektedir.

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular sadece veri kullanımının olumsuz sonuçlarına işaret etmemektedir. İncelenen çalışmalar, veri temelli sistemlerin eğitim süreçlerinde belirli avantajlar sağlayabildiğini de ortaya koymaktadır. Özellikle öğrenme süreçlerinin izlenmesi, erken müdahale sistemlerinin geliştirilmesi ve öğrenci performanslarının daha sistematik biçimde değerlendirilmesi gibi alanlarda veri temelli uygulamaların eğitim yönetimine katkı sunduğu belirtilmektedir. Bununla birlikte bulgular, veri kullanımının pedagojik muhakemenin yerine geçmeye başladığı durumlarda önemli riskler ortaya çıkardığını göstermektedir.

Tablo 2. Veri Temelli Eğitim Yaklaşımlarının Potansiyel Katkıları ve Riskleri

Potansiyel Katkılar	**Açıklama**	**Olası Riskler**	**Açıklama**
Erken müdahale sistemleri	Risk altındaki öğrencilerin belirlenmesi	Pedagojik daralma	Öğretimin ölçülebilir çıktılara indirgenmesi
Öğrenme analitikleri	Öğrenci gelişiminin izlenmesi	Standardizasyon	Bağlamsal farklılıkların göz ardı edilmesi
Veri destekli planlama	Karar süreçlerinin sistematikleşmesi	Performativite baskısı	Sürekli performans üretme zorunluluğu
Kaynak yönetimi	Eğitim planlamasının güçlenmesi	Dijital gözetim	Öğrenci ve öğretmenlerin sürekli izlenmesi
Bireyselleştirilmiş öğretim	Öğrenci ihtiyaçlarına yönelik stratejiler	Algoritmik indirgemecilik	Karmaşık öğrenme süreçlerinin veri kategorilerine indirgenmesi

Tablo 2'de görüldüğü üzere veri temelli sistemler eğitim süreçlerine belirli katkılar sağlayabilmektedir. Ancak bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, veri kullanımının pedagojik bağlamdan koparılarak mutlak bir karar mekanizmasına dönüştüğü durumlarda

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

öğretmen özerkliğinin zayıfladığı, eğitim süreçlerinin standartlaştığı ve performans merkezli yönetişim anlayışının güçlendiği görülmektedir.

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular aynı zamanda pedagojik, mesleki ve yönetsel düzeylerde ortaya çıkan etkilerin birbirleriyle ilişkili biçimde ilerlediğini göstermektedir. Özellikle veri merkezli performans kültürü sadece öğretim süreçlerini değil öğretmenlik mesleğinin doğasını ve okul yönetim anlayışını da yeniden şekillendirmektedir.

Tablo 3. Veri Temelli Sistemlerin Pedagojik, Mesleki ve Yönetsel Etkileri

Boyut	Bulgular	Eğitimsel Yansımalar
Pedagojik Boyut	Ölçülebilir öğrenme çıktılarının merkeze alınması	Öğretim süreçlerinde yüzeyselleşme
Pedagojik Boyut	Öğrenme analitikleri ve algoritmik izleme	Öğrencilerin veri profilleri üzerinden değerlendirilmesi
Mesleki Boyut	Performans göstergeleri üzerinden öğretmen değerlendirmesi	Öğretmen özerkliğinin daralması
Mesleki Boyut	Veri odaklı öğretim baskısı	Yaratıcı pedagojik uygulamaların azalması
Yönetsel Boyut	Sürekli performans takibi	Yönetimde denetim kültürünün güçlenmesi
Yönetsel Boyut	Standartlaştırılmış performans sistemleri	Okullar arasında rekabetçi yapıların oluşması

Tablo 3 doğrultusunda değerlendirildiğinde, veri temelli yönetişim anlayışının eğitim sistemlerinde teknik bir dönüşüm üretmekle sınırlı kalmadığı; öğretmenlik mesleğini, okul yönetimini ve pedagojik süreçleri yeniden yapılandıran kapsamlı bir paradigma değişimi yarattığı anlaşılmaktadır.

Bu çalışma kapsamında incelenen araştırmalar, eğitimde veri temelli yaklaşımların pedagojik süreçler, öğretmenlik mesleği ve okul yönetişimi üzerinde çok boyutlu bir dönüşüm yarattığını ortaya koymaktadır. Analiz edilen çalışmalar doğrultusunda elde edilen bulgular; pedagojik dönüşüm, öğretmen özerkliği ve mesleki yeniden yapılanma ile veri temelli yönetişim ve performans kültürü olmak üzere üç temel tema altında yapılandırılmıştır. Bulgular, veri kullanımının eğitim süreçlerinde teknik bir destek mekanizması olarak kalmadığını; öğretim süreçlerini yeniden tanımlayan, mesleki rolleri dönüştüren ve okul yönetim anlayışını yeniden şekillendiren yapısal bir unsur hâline geldiğini göstermektedir.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Pedagojik Süreçlerin Ölçülebilirlik Mantığı Üzerinden Yeniden Yapılandırılması

Araştırma kapsamında incelenen çalışmaların önemli bir bölümü, veri temelli sistemlerin öğretim süreçlerini giderek daha fazla ölçülebilir çıktılar üzerinden şekillendirdiğini ortaya koymaktadır. Özellikle standart testler, öğrenme analitikleri, performans panelleri ve dijital değerlendirme sistemleri aracılığıyla öğrenme süreçleri nicel performans göstergeleri üzerinden değerlendirilmeye başlanmıştır. Bu durum, eğitim süreçlerinin daha görünür ve izlenebilir hâle gelmesine katkı sağlamakla birlikte, öğrenmenin çok boyutlu doğasının daraltılması riskini de beraberinde getirmektedir.

İncelenen araştırmalarda özellikle öğrenmenin sosyal, duygusal ve bağlamsal boyutlarının veri sistemleri içerisinde yeterince temsil edilemediği vurgulanmaktadır. Veri temelli değerlendirme mekanizmaları çoğu zaman öğrencilerin ölçülebilir akademik çıktıları üzerinden çalışmakta yaratıcılık, eleştirel düşünme, duygusal gelişim, sosyal etkileşim ve pedagojik bağlam gibi unsurlar geri planda kalabilmektedir. Bu bağlamda eğitimsel gerçeklik giderek sayısallaştırılmış performans kategorileri üzerinden okunmaya başlanmaktadır.

Çalışmalarda ayrıca öğretim süreçlerinin veri odaklı performans hedeflerine göre yeniden düzenlendiği görülmektedir. Özellikle sınav başarısı, performans göstergeleri ve ölçülebilir çıktılar öğretim süreçlerinin temel belirleyicileri hâline geldikçe, öğretmenlerin pedagojik tercihleri de bu göstergeler doğrultusunda şekillenebilmektedir. Bazı araştırmalar, öğretmenlerin öğrencileri test performansına hazırlamaya yönelik uygulamalara daha fazla yöneldiğini ve bu durumun öğretim süreçlerinde daralmaya yol açabildiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda veri temelli sistemlerin pedagojik süreçleri desteklemek yerine zaman zaman pedagojik öncelikleri yeniden belirleyen mekanizmalara dönüştüğü görülmektedir.

Bulgular aynı zamanda öğrenme analitikleri ve yapay zekâ destekli sistemlerin eğitim süreçlerinde öngörülebilirlik ve kontrol kapasitesini artırdığını göstermektedir. Öğrenci davranışlarının sürekli izlenmesi, risk analizleri yapılması ve performans örüntülerinin tahmin edilmesi eğitim süreçlerinin daha sistematik biçimde yönetilmesine katkı sağlayabilmektedir. Ancak bazı çalışmalarda bu sistemlerin öğrencileri veri profilleri üzerinden kategorize ettiği ve öğrencilerin karmaşık öğrenme deneyimlerini algoritmik sınıflandırmalar içerisinde yeniden tanımladığı vurgulanmaktadır. Böylece öğrenciler, öğrenen bireyler kimliklerinin yanında,

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

sürekli veri üreten ve performans göstergeleri aracılığıyla değerlendirilen dijital özneler hâline gelmektedir.

Öğretmen Özerkliği ve Mesleki Kimliğin Dönüşümü

Araştırma kapsamında incelenen çalışmaların önemli bir bölümü, veri temelli yönetişim anlayışının öğretmenlik mesleğinin doğası üzerinde belirgin etkiler yarattığını göstermektedir. Özellikle performans odaklı değerlendirme sistemleri, öğretmenlerin pedagojik karar alma süreçlerini giderek daha fazla veri göstergeleri üzerinden yürütmesine neden olmaktadır. Bu durum öğretmenlerin mesleki özerklik alanlarını daraltabilmekte ve pedagojik muhakemenin yerini standartlaştırılmış performans kriterlerinin almasına yol açabilmektedir.

İncelenen çalışmalarda öğretmenlerin giderek daha fazla performans verileri, öğrenci başarı sonuçları ve kurumsal hedefler doğrultusunda değerlendirildiği belirtilmektedir. Bu süreçte öğretmenlik mesleği pedagojik uzmanlık gerektiren bir alan olmaktan uzaklaşarak ölçülebilir çıktılar üretmeye odaklanan performans temelli bir uygulama alanına dönüşebilmektedir. Özellikle hesap verebilirlik politikalarının yoğun olduğu eğitim sistemlerinde öğretmenlerin mesleki başarılarının öğrenci performans göstergeleri üzerinden tanımlanması, öğretmenler üzerinde sürekli bir performans baskısı oluşturabilmektedir.

Bulgular, veri merkezli performans kültürünün öğretmenlerin mesleki kimlikleri üzerinde de dönüştürücü etkiler yarattığını göstermektedir. Bazı çalışmalarda öğretmenlerin pedagojik kararlarını veri göstergeleriyle uyumlu hâle getirme baskısı hissettikleri ve bu nedenle öğretim süreçlerinde daha güvenli, ölçülebilir ve standartlaştırılmış uygulamalara yöneldikleri belirtilmektedir. Bu durum öğretmenlerin yaratıcı pedagojik uygulamalardan uzaklaşmasına ve risk almaktan kaçınmasına neden olabilmektedir.

Araştırmalarda ayrıca öğretmenlerin veri kullanımına ilişkin tutumlarının tamamen olumsuz olmadığı da görülmektedir. Bazı çalışmalar, veri temelli sistemlerin öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını belirleme, gelişim süreçlerini izleme ve öğretim planlamasını destekleme açısından öğretmenlere önemli katkılar sunduğunu göstermektedir. Özellikle öğrenme analitikleri ve öğrenci performans verileri aracılığıyla öğretmenlerin daha hızlı geri bildirim sağlayabildiği ve bireyselleştirilmiş öğretim stratejileri geliştirebildiği belirtilmektedir. Ancak temel sorun, verinin pedagojik kararları destekleyen bir araç olmaktan çıkarak pedagojik muhakemenin yerine geçmeye başlamasıdır. Bulgular, öğretmenlerin veri kullanımını

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

desteklemekle birlikte pedagojik karar alma süreçlerinde mesleki özerkliğin korunması gerektiğini vurguladıklarını göstermektedir.

Veri Temelli Yönetişim, Gözetim ve Performans Kültürü

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular, veri temelli yaklaşımların okul yönetimi ve eğitim politikaları üzerinde de önemli dönüşümler yarattığını göstermektedir. İncelenen çalışmalarda özellikle veri temelli yönetişim anlayışının eğitim kurumlarını sürekli izlenen, değerlendirilen ve karşılaştırılan yapılara dönüştürdüğü vurgulanmaktadır. Okullar giderek daha fazla performans göstergeleri, başarı sıralamaları ve veri panelleri üzerinden değerlendirilmekte; bu durum eğitim yönetiminde "*governing by numbers*" anlayışını güçlendirmektedir.

Bazı araştırmalar, veri temelli yönetişim anlayışının okul yöneticileri üzerinde sürekli performans üretme baskısı oluşturduğunu göstermektedir. Özellikle okul başarı puanları, sınav sonuçları ve kurumsal performans göstergeleri okul yöneticilerinin karar alma süreçlerinde belirleyici hâle gelmektedir. Bu durum okul yönetiminde pedagojik liderlik anlayışından çok performans yönetimi mantığının güçlenmesine neden olabilmektedir. Okulların kurumsal başarılarının büyük ölçüde nicel göstergeler üzerinden değerlendirilmesi, yöneticilerin pedagojik öncelikler yerine ölçülebilir çıktılara odaklanmasına yol açabilmektedir.

Bulgular aynı zamanda veri temelli sistemlerin eğitimde dijital gözetim mekanizmalarını güçlendirdiğini göstermektedir. Öğrencilerin çevrim içi etkinlikleri, öğrenme davranışları, dijital etkileşimleri ve performans süreçleri sürekli olarak kayıt altına alınmakta ve analiz edilmektedir. Benzer biçimde öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları, performans çıktıları ve kurumsal hedeflere uyum düzeyleri de veri sistemleri aracılığıyla izlenebilmektedir. Bu durum eğitim kurumlarında görünürlük ve hesap verebilirlik kapasitesini artırırken; aynı zamanda eğitim süreçlerinin sürekli denetim altında yürütülmesine neden olabilmektedir.

İncelenen çalışmaların önemli bir bölümü, veri temelli yönetişim anlayışının eğitimde standardizasyon eğilimini güçlendirdiğini ortaya koymaktadır. Özellikle farklı okul bağlamlarının, sosyoekonomik koşulların ve kültürel farklılıkların standart performans göstergeleri içerisinde yeterince dikkate alınmadığı belirtilmektedir. Bu durum bazı okulların dezavantajlı koşullarına rağmen aynı performans ölçütleri üzerinden değerlendirilmesine yol açabilmektedir. Veri temelli değerlendirme sistemleri, performansı ölçen araçlar olarak işlev görmekle kalmamakta; eğitimde mevcut eşitsizlikleri yeniden üretebilen yönetsel mekanizmalara da dönüşebilmektedir.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Bununla birlikte bazı araştırmalar veri temelli yönetişim sistemlerinin eğitim yönetiminde daha sistematik karar alma süreçleri oluşturduğunu ve kaynak planlamasını kolaylaştırdığını da göstermektedir. Özellikle veri destekli erken müdahale sistemleri, öğrenci gelişim takibi ve okul performans analizleri eğitim yönetiminde belirli avantajlar sağlayabilmektedir. Ancak bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, veri temelli sistemlerin pedagojik süreçleri destekleyen araçlar olmaktan çıkarak eğitimin temel yönetsel mantığını yeniden şekillendiren yapılar hâline geldiği görülmektedir.

Araştırma kapsamında elde edilen tüm bulgular birlikte değerlendirildiğinde, eğitimde veri kullanımının teknik bir dönüşümden çok daha kapsamlı bir paradigma değişimine işaret ettiği anlaşılmaktadır. Veri temelli sistemler eğitim süreçlerinde görünürlük, izleme ve planlama kapasitesini artırırken aynı zamanda pedagojik süreçlerin ölçülebilirlik mantığı doğrultusunda yeniden yapılandırılmasına, öğretmen özerkliğinin daralmasına ve performans merkezli yönetişim anlayışının güçlenmesine neden olabilmektedir. Bu bağlamda veri kullanımının eğitimde nasıl konumlandırılacağı, teknik boyutla sınırlı olmayan; pedagojik, etik ve politik bir tartışma alanı olarak değerlendirilmelidir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma kapsamında elde edilen bulgular, eğitimde veri temelli dönüşümün teknik bir dijitalleşme süreci olarak değerlendirilemeyeceğini; pedagojik süreçleri, öğretmenlik mesleğini ve okul yönetişimini yeniden şekillendiren kapsamlı bir paradigma değişimine işaret ettiğini göstermektedir. Bulgular doğrultusunda veri temelli sistemlerin eğitim süreçlerinde görünürlük, izleme, planlama ve karar destek kapasitesi sağladığı görülmekle birlikte, bu sistemlerin giderek pedagojik muhakemenin yerine geçen yönetsel mekanizmalara dönüşme riski taşıdığı anlaşılmaktadır. Özellikle performans göstergeleri, öğrenme analitikleri ve veri merkezli değerlendirme sistemleri aracılığıyla eğitim süreçlerinin ölçülebilir çıktılar üzerinden yeniden tanımlanması, eğitimin çok boyutlu doğasının daraltılmasına neden olabilmektedir.

Araştırma bulguları, Ball'un (2003) performativite yaklaşımıyla önemli ölçüde örtüşmektedir. Ball, performans göstergelerine dayalı yönetişim anlayışının öğretmenleri sürekli ölçülebilir çıktılar üretmeye zorlayan bir denetim mekanizması oluşturduğunu vurgulamaktadır. Bu çalışma kapsamında incelenen araştırmalar da öğretmenlerin giderek daha fazla veri merkezli performans kriterleri doğrultusunda değerlendirildiğini ve bu durumun öğretmen özerkliği üzerinde baskı yarattığını ortaya koymaktadır. Özellikle standartlaştırılmış başarı

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

göstergelerinin öğretim süreçlerinin temel belirleyicileri hâline gelmesi, öğretmenlerin pedagojik karar alma alanlarını daraltabilmekte ve yaratıcı öğretim uygulamalarının geri plana itilmesine neden olabilmektedir.

Bulgular aynı zamanda Williamson'ın (2017) eğitimin verileştirilmesi yaklaşımını desteklemektedir. Araştırmaya göre eğitim sistemleri, dijital araçların kullanıldığı yapılar biçiminde işlememekte; veri üretimi, analiz ve öngörü sistemleri aracılığıyla yeniden yapılandırılmaktadır. Bu çalışma kapsamında incelenen araştırmalar da öğrenme analitikleri, performans panelleri ve algoritmik değerlendirme sistemlerinin eğitim süreçlerinde giderek daha belirleyici hâle geldiğini göstermektedir. Özellikle öğrencilerin öğrenme davranışlarının sürekli izlenmesi ve veri örüntüleri üzerinden sınıflandırılması, eğitimde yeni bir yönetsel mantığın oluştuğunu ortaya koymaktadır.

Araştırma bulguları Selwyn'in (2019) dijital eğitim teknolojilerine ilişkin eleştirel yaklaşımıyla da paralellik göstermektedir. Çalışma, dijital eğitim teknolojilerinin tarafsız teknik araçlar olarak değerlendirilmemesi gerektiğini; bu teknolojilerin belirli politik ve ekonomik varsayımları taşıyan yapılar olduğunu ifade etmektedir. Bu çalışmada incelenen araştırmalar da veri temelli sistemlerin hangi performansların görünür kabul edildiğini, hangi başarı türlerinin değerli sayıldığını ve hangi pedagojik uygulamaların meşru görüldüğünü belirleyen epistemolojik yapılar ürettiğini göstermektedir. Bu durum, veri kullanımının eğitimde teknik bir ölçme süreciyle sınırlı olmadığını; pedagojik gerçekliği yeniden tanımlayan bir güç ilişkisi oluşturduğunu ortaya koymaktadır.

Çalışma kapsamında elde edilen bulgular, veri temelli yönetişim anlayışının eğitimde bağlamsallık sorununu da güçlendirdiğini göstermektedir. Eğitim süreçleri sosyal, kültürel ve ekonomik değişkenlerden yoğun biçimde etkilenen karmaşık yapılar olmasına rağmen, veri merkezli değerlendirme sistemleri çoğu zaman standart performans göstergeleri üzerinden işlemektedir. Bu durum farklı okul bağlamlarının, sosyoekonomik koşulların ve kültürel çeşitliliklerin yeterince dikkate alınmamasına neden olabilmektedir. Özellikle performans temelli karşılaştırma sistemlerinin dezavantajlı okullar üzerinde daha yoğun baskı oluşturduğu ve eğitimde mevcut eşitsizlikleri yeniden üretebildiği görülmektedir. Bu bağlamda veri temelli yönetişim anlayışı yalnızca teknik bir planlama modeli değil; aynı zamanda eğitimde güç ilişkilerini ve yönetsel kontrol biçimlerini yeniden üreten politik bir mekanizma olarak değerlendirilebilir.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Araştırmanın önemli sonuçlarından biri de veri kullanımının eğitimde tamamen olumsuz bir yapı olarak değerlendirilmemesi gerektiğidir. Bulgular, veri temelli sistemlerin öğrenci gelişiminin izlenmesi, erken müdahale süreçlerinin desteklenmesi, öğrenme örüntülerinin belirlenmesi ve eğitim planlamasının güçlendirilmesi açısından önemli katkılar sunduğunu göstermektedir. Ancak temel sorun, verinin pedagojik karar alma süreçlerini destekleyen bir araç olmaktan çıkarak pedagojik muhakemenin yerine geçirilmesidir. Başka bir ifadeyle, eğitimde veri kullanımının yarattığı temel risk, ölçülebilir olanın pedagojik olarak daha değerli kabul edilmeye başlanmasıdır.

Bu doğrultuda çalışma, eğitimde veri kullanımına ilişkin tartışmaların teknik verimlilik ve performans eksenine indirgenmeden yürütülmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Veri temelli sistemler pedagojik bağlam, öğretmen özerkliği, etik sorumluluk ve insan merkezli eğitim anlayışı çerçevesinde yeniden değerlendirilmelidir. Özellikle algoritmik sistemlerin öğretmen muhakemesinin yerine geçen mekanizmalar olarak değil, öğretim süreçlerini destekleyen araçlar olarak konumlandırılması kritik önem taşımaktadır.

Araştırma bulguları doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilebilir:

Eğitim politikalarında veri kullanımına ilişkin süreçlerin, performans göstergelerine dayalı biçimde değil; pedagojik bağlam ve okulun özgün koşulları dikkate alınarak yapılandırılması önerilebilir. Özellikle standartlaştırılmış performans sistemlerinin farklı okul bağlamlarını göz ardı eden indirgemeci yapılar üretmemesi için bağlamsal değerlendirme modelleri geliştirilebilir.

Öğretmenlerin veri okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesine yönelik mesleki gelişim programlarının yaygınlaştırılması önerilebilir. Ancak bu süreçte veri kullanımının teknik performans baskısına dönüşmemesi ve öğretmen özerkliğini zayıflatmaması önem taşımaktadır. Veri sistemleri, öğretmen muhakemesinin yerine geçen yapılar değil; pedagojik karar alma süreçlerini destekleyen araçlar olarak ele alınmalıdır.

Öğrenme analitikleri ve yapay zekâ destekli sistemlerin kullanımında etik ilkelerin daha görünür biçimde tanımlanması önerilebilir. Özellikle öğrenci verilerinin depolanması, dijital gözetim süreçleri, algoritmik karar mekanizmalarının şeffaflığı ve veri güvenliği konularında daha kapsamlı etik çerçeveler oluşturulması gerekmektedir.

Okul yönetiminde veri temelli değerlendirme sistemlerinin ölçülebilir başarı göstergelerine dayalı biçimde kurgulanmaması; okul iklimi, öğrenci iyi oluşu, sosyal gelişim ve pedagojik

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

bağlam gibi çok boyutlu unsurları da içerecek şekilde yeniden yapılandırılması önerilebilir. Böylece eğitim süreçlerinin nicel performans mantığına indirgenerek değerlendirilmesinin önüne geçilebilir.

Ayrıca gelecekte yapılacak araştırmalarda veri temelli yönetişim süreçlerinin farklı ülke bağlamlarında, farklı okul türlerinde ve farklı sosyoekonomik koşullarda nasıl deneyimlendiğine ilişkin karşılaştırmalı araştırmalar yürütülebilir. Özellikle öğretmenlerin veri temelli performans kültürünü nasıl anlamlandırdıkları ve pedagojik uygulamalarını bu süreç içerisinde nasıl yeniden yapılandırdıkları üzerine daha derinlemesine nitel araştırmalar gerçekleştirilebilir.

Sonuç olarak bu çalışma, eğitimde veri kullanımının teknik bir dönüşüm süreci olarak değerlendirilemeyeceğini; pedagojik, etik ve politik boyutları bulunan kapsamlı bir paradigma değişimi yarattığını ortaya koymaktadır. Veri eğitim süreçlerinde önemli fırsatlar sunabilmekle birlikte, pedagojik muhakemenin yerine geçtiği noktada eğitimin çok boyutlu doğasını daraltabilmektedir. Bu nedenle eğitimde veri kullanımına ilişkin temel mesele, verinin kullanılması değil; verinin eğitimsel gerçekliği tanımlayan mutlak bir otorite hâline gelmesidir.

KAYNAKLAR

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

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Grek, S. (2009). Governing by numbers: The PISA 'effect' in Europe. *Journal of Education Policy, 24*(1), 23–37. https://doi.org/10.1080/02680930802412669

Lingard, B., Sellar, S., & Lewis, S. (2017). *Accountabilities in schools and school systems*. Oxford Research Encyclopedia of Education. https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.74

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Mayer-Schönberger, V., & Cukier, K. (2013). *Big data: A revolution that will transform how we live, work, and think*. Houghton Mifflin Harcourt.

Selwyn, N. (2019). *Should robots replace teachers? AI and the future of education*. Polity Press.

Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research, 104*, 333–339. https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039

Williamson, B. (2017). *Big data in education: The digital future of learning, policy and practice*. SAGE Publications.

Williamson, B., & Piattoeva, N. (2020). Objectivity as standardization in data-scientific education policy, technology and governance. In *The datafication of education* (pp. 81-93). Routledge.

Williamson, B., Bayne, S., & Shay, S. (2020). The datafication of teaching in Higher Education: Critical issues and perspectives. *Teaching in Higher Education, 25*(4), 351–365. https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1748811

Van Dijck, J. (2014). Datafication, dataism and dataveillance: Big Data between scientific paradigm and ideology. *Surveillance & society*, *12*(2), 197-208.

Zuboff, S. (2023). The age of surveillance capitalism. In *Social theory re-wired* (pp. 203-213). Routledge.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

ALGORİTMİK YÖNETİŞİMİN GÖLGESİNDE ÖĞRETMEN KARAR ALMA SÜREÇLERİ VE OKUL YÖNETİMİNİN DÖNÜŞÜMÜ ÜZERİNE SİSTEMATİK BİR İNCELEME

Öğr. Gör./ Doktorant Emine TUNÇER GÜNAY
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
tuncergunayemine@cumhuriyet.edu.tr
ORCID ID: 0000-0002-0131-5077
Prof. Dr. Soner DOĞAN
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
sodogan@cumhuriyet.edu.tr
ORCID ID: 0000-0003-2013-3348

ÖZET (ABSTRACT)

Bu çalışma eğitimde dijitalleşme ve veri temelli teknolojilerin yaygınlaşmasıyla birlikte giderek önem kazanan algoritmik yönetişim süreçlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Özellikle yapay zekâ, öğrenme analitikleri ve büyük veri temelli sistemlerin eğitimde karar alma mekanizmalarını dönüştürmesi, öğretmen özerkliği, pedagojik süreçler ve okul yönetimi açısından yeni tartışma alanları ortaya çıkarmaktadır. Bu bağlamda çalışma, algoritmik sistemlerin pedagojik kararları desteklemekten çok bu kararların doğasını yeniden şekillendiren ve belirleyici hâle gelen yapılar olarak işleyip işlemediğini sorgulamaktadır. Aynı zamanda çalışma, eğitimde giderek yaygınlaşan veri odaklı yönetişim anlayışının, veriyi bağlamsal çözümleme ve pedagojik iyileştirme aracı olmaktan çıkararak kimi zaman kurumsal performansı görünür kılmaya yönelik sembolik bir göstergeye dönüştürdüğüne dikkat çekmektedir. Bu süreçte verilerin, pedagojik bağlamı yeterince dikkate alınmadan sadece raporlama, karşılaştırma ve hesap verebilirlik amacıyla dolaşıma sokulabildiği; böylece verinin içeriksel niteliğinden çok sunulabilirliğinin ön plana çıktığı görülmektedir. Araştırma, nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde yürütülmüş bir sistematik inceleme çalışmasıdır. Veri toplama süreci Web of Science (WoS) veri tabanı üzerinden gerçekleştirilmiş; 2018–2025 yılları arasında yayımlanan çalışmalar belirli dahil etme ve dışlama kriterleri doğrultusunda seçilmiştir. Elde edilen veriler tematik analiz yöntemi ile analiz edilmiş ve bulgular öğretim süreçleri, öğretmen karar alma mekanizmaları ve okul yönetişimi boyutları altında yapılandırılmıştır. Çalışmanın bulguları, algoritmik yönetişimin eğitimde teknik bir araç olarak sınırlı kalmayıp pedagojik süreçleri yeniden yapılandıran çok yönlü bir dönüşüm yarattığını göstermektedir. Özellikle *"karar kayması"* olarak kavramsallaştırılan süreçte öğretmen kararlarının giderek algoritmik sistemlerin önerilerine bağımlı hâle geldiği ve bu durumun öğretmen özerkliğini zayıflattığı ortaya konmuştur. Bununla birlikte veri temelli yönetişim

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

anlayışının, okulları performans göstergeleri üzerinden değerlendirilen ve sürekli izlenen yapılara dönüştürdüğü belirlenmiştir. Ayrıca algoritmik sistemlerin veri yanlılığı ve bağlamsal farklılıkları göz ardı etmesi nedeniyle eğitimde eşitsizlikleri yeniden üretme riski taşıdığı tespit edilmiştir. Sonuç olarak bu çalışma, algoritmik yönetişimin eğitimde bilgi, güç ve karar ilişkilerini yeniden yapılandıran bir paradigma olarak ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır. Çalışma, algoritmik sistemlerin pedagojik karar süreçlerindeki rolünü eleştirel bir perspektifle analiz ederek eğitimde veri temelli dönüşümün etik, pedagojik ve yönetsel boyutlarının birlikte değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Anahtar Kelimeler: *Algoritmik yönetişim, Datafication, Veri temelli karar alma, Öğretmen özerkliği, Öğrenme analitikleri, Eğitimde yapay zekâ*

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

MİKROPLASTİKLER VE ANTİMİKROBİYAL DİRENÇ: SAĞLIK EĞİTİMİNDE YENİ BİR FARKINDALIK ALANI

MICROPLASTICS AND ANTIMICROBIAL RESISTANCE: A NEW AWARENESS AREA IN HEALTH EDUCATION

Dr. Öğr. Üyesi Rukiye ASLAN[1], Doç. Dr. Aysel ARSLAN[2]

[1] Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eczacılık Fakültesi, raslan@cumhuriyet.edu.tr,
ORCID: 0000-0001-5843-626X
[2] Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ayselarslan@cumhuriyet.edu.tr,
ORCID: 0000-0002-8775-1119

ÖZET

Mikroplastikler ve antimikrobiyal direnç, günümüzde çevre ve halk sağlığı açısından birbirini etkileyen önemli iki sorun olarak öne çıkmaktadır; mikroplastikler, çevrede yaygın olarak bulunmalarının yanı sıra yüzeylerinde bakterileri taşıyabilmekte ve bu bakteriler arasında direnç genlerinin aktarımını kolaylaştırarak antimikrobiyal direncin yayılmasına katkıda bulunabilmektedir. Bu durum, sağlık eğitimi açısından yeni bir farkındalık alanı oluşturarak bireylerin hem plastik kullanımının azaltılması hem de antibiyotiklerin bilinçli kullanımı konusunda eğitilmesini gerekli kılmaktadır. Dolayısıyla eğitim süreçlerinde çevresel sürdürülebilirlik ile enfeksiyon kontrolünün birlikte ele alınması, toplum sağlığının korunmasında kritik bir rol oynamaktadır. Mikroplastikler, çevresel ve biyomedikal etkileriyle giderek daha fazla dikkat çekerken, antimikrobiyal direnç (AMR) ile ilişkileri yeni bir araştırma alanı oluşturmaktadır. Bu derleme, mikroplastiklerin AMR üzerindeki etkisini ve bu konunun sağlık eğitimindeki yerini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Güncel literatür incelenerek mikroplastiklerin mikrobiyal kolonizasyon, biyofilm oluşumu ve direnç genlerinin yayılımındaki rolleri ile bu konunun sağlık eğitimi müfredatlarındaki yeri analiz edilmiştir. Mikroplastikler, “plastisfer” olarak adlandırılan mikrobiyal topluluklar için uygun yüzeyler oluşturarak biyofilm gelişimini desteklemekte ve antibiyotik direnç genlerinin yatay transferini kolaylaştırmaktadır. Ancak bu önemli konu, sağlık profesyoneli eğitiminde genellikle sınırlı düzeyde ele alınmaktadır. Literatür, çevresel faktörlerin AMR eğitimine entegrasyonunun farkındalık ve davranış değişikliği açısından kritik olduğunu göstermektedir. Mikroplastikler ve AMR ilişkisi, sağlık eğitiminde yer verilmesi gereken güncel ve önemli bir konudur. Bu

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

alanda eğitim temelli yaklaşımların geliştirilmesi, geleceğin sağlık profesyonellerinde farkındalığın artırılmasına katkı sağlayacaktır.

Anahtar Kelimeler: Mikroplastikler, Antimikrobiyal Direnç, Sağlık eğitimi, Biyofilm, Plastisfer

ABSTRACT

Microplastics and antimicrobial resistance stand out as two significant interconnected problems affecting both the environment and public health today. Microplastics, in addition to being widely found in the environment, can carry bacteria on their surfaces and facilitate the transfer of resistance genes among these bacteria, contributing to the spread of antimicrobial resistance. This situation creates a new area of awareness in health education, making it necessary to educate individuals on both reducing plastic use and the responsible use of antibiotics; therefore, addressing environmental sustainability and infection control together in educational processes plays a critical role in protecting public health. As microplastics gain increasing attention due to their environmental and biomedical impacts, their relationship with antimicrobial resistance (AMR) has emerged as a novel research area. This review aims to evaluate the role of microplastics in AMR and their relevance in health education. Current literature was reviewed to analyze the role of microplastics in microbial colonization, biofilm formation, and the dissemination of resistance genes, along with their representation in health education curricula. Microplastics provide suitable surfaces for microbial communities known as the “plastisphere”, promoting biofilm formation and facilitating the horizontal transfer of antibiotic resistance genes. However, this topic remains underrepresented in the education of healthcare professionals. Evidence suggests that integrating environmental factors into AMR education is essential for improving awareness and behavioral outcomes. The relationship between microplastics and AMR represents an important and emerging topic that should be incorporated into health education. Educational strategies in this field may enhance awareness among future healthcare professionals.

Keywords: Microplastics, Antimicrobial Resistance, Health education, Biofilm, Plastisphere

1. GİRİŞ

Mikroplastikler (<5 mm boyutunda plastik partiküller), çevresel kirliliğin en yaygın ve kalıcı bileşenlerinden biri haline gelmiş olup su, toprak ve hava dahil olmak üzere hemen her ekosistemde tespit edilmektedir (Soysal, 2024). Son yıllarda mikroplastiklerin yalnızca fiziksel

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

ve kimyasal etkileri değil, aynı zamanda mikrobiyal ekoloji üzerindeki etkileri de dikkat çekmektedir. Özellikle mikroplastik yüzeylerinin mikroorganizmalar için uygun kolonizasyon alanları oluşturması, bu partikülleri mikrobiyal taşınım ve etkileşim açısından önemli hale getirmiştir (Yurtsever, 2019).

Antimikrobiyal direnç (AMR), Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) tarafından küresel halk sağlığını tehdit eden en önemli sorunlardan biri olarak tanımlanmaktadır (World Health Organization, 2023). Geleneksel olarak AMR gelişimi, antibiyotiklerin yanlış ve aşırı kullanımı ile ilişkilendirilse de son yıllarda çevresel faktörlerin de direnç gelişimi ve yayılımında kritik rol oynadığı anlaşılmıştır. Bu bağlamda mikroplastikler, AMR'nin çevresel rezervuarları ve taşıyıcıları olarak yeni bir araştırma alanı oluşturmuştur (Baquero, 2009).

2. MİKROPLASTİKLER VE PLASTİSFER

Mikroplastikler, hidrofobik yapıları ve geniş yüzey alanları sayesinde mikroorganizmalar için uygun tutunma yüzeyleri oluşturmaktadır. Bu yüzeylerde gelişen mikrobiyal topluluklar "plastisfer" olarak adlandırılmaktadır (Öncü & Aydemir, 2014). Plastisfer içerisinde bakteriler, mantarlar ve hatta virüsler yer alabilmekte olup bu mikroorganizmalar arasında patojen türlerin de bulunduğu gösterilmiştir (Kirstein vd., 2016). Özellikle *Pseudomonas aeruginosa, Staphylococcus aureus* ve *Escherichia coli* gibi klinik öneme sahip bakterilerin mikroplastik yüzeylerinde kolonize olabildiği bildirilmiştir (Arias-Andrés vd., 2018).

Mikroplastik yüzeylerinde gelişen bu mikrobiyal topluluklar, klasik planktonik bakterilerden farklı olarak daha kompleks ve dayanıklı biyofilm yapıları oluşturmaktadır. Bu durum, mikroorganizmaların çevresel streslere ve antimikrobiyal ajanlara karşı daha dirençli hale gelmesine katkı sağlamaktadır (Yurtsever, 2019).

3. MİKROPLASTİKLER VE ANTİMİKROBİYAL DİRENÇ ARASINDAKİ MEKANİZMALAR

3.1. Biyofilm Aracılı Direnç

Biyofilm oluşumu, mikroorganizmaların yüzeylere tutunarak ekstraselüler polimerik matriks (EPS) üretmesiyle karakterizedir. Mikroplastikler, bu biyofilm oluşumu için ideal bir substrat sağlamaktadır. Biyofilm içerisindeki bakteriler, antibiyotik penetrasyonunun azalması, metabolik heterojenite ve persister hücre oluşumu gibi nedenlerle daha dirençli hale gelmektedir (Qin vd., 2024; Sadiq vd., 2018). Mikroplastik kaynaklı biyofilmlerde

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

antibiyotiklere karşı toleransın arttığı ve bu yapıların çevrede dirençli bakterilerin kalıcılığını desteklediği gösterilmiştir (Zhang & Qian, 2026).

3.2. Yatay Gen Transferi (Horizontal Gene Transfer, HGT)

Mikroplastikler, bakteriler arasında genetik materyal transferini kolaylaştıran mikro-çevreler oluşturmaktadır. Özellikle konjugasyon, transformasyon ve transdüksiyon gibi mekanizmalar biyofilm ortamında daha etkin gerçekleşmektedir Antibiyotik direnç genleri (ARGs), örneğin *blaNDM*, *mcr-1* ve *tetA,* mikroplastik yüzeylerinde daha yüksek oranlarda tespit edilmiştir. Bu durum, mikroplastiklerin yalnızca pasif taşıyıcılar değil, aynı zamanda aktif gen transfer platformları olduğunu göstermektedir (Jangid vd., 2026).

3.3. Seçici Basınç ve Kimyasal Etkileşimler

Mikroplastikler, çevrede ağır metaller, pestisitler ve organik kirleticileri adsorbe edebilme özelliğine sahiptir. Bu kimyasallar, mikroorganizmalar üzerinde selektif basınç oluşturarak direnç gelişimini teşvik edebilir (Li vd., 2022). Ayrıca ağır metal direnci ile antibiyotik direnci arasında çapraz direnç mekanizmalarının bulunması, mikroplastiklerin AMR yayılımındaki rolünü daha da güçlendirmektedir (Balta vd., 2025).

4. KLİNİK VE HALK SAĞLIĞI AÇISINDAN ÖNEMİ

Mikroplastiklerin insan vücuduna gıda, su ve inhalasyon yoluyla girebildiği ve gastrointestinal sistem ile solunum yollarında birikebildiği gösterilmiştir. Bu durum, mikroplastiklerin insan mikrobiyotası ile doğrudan etkileşime girmesine olanak tanımaktadır (Yang vd., 2023).

Plastisfer kaynaklı mikroorganizmaların fırsatçı patojenler içerebilmesi, özellikle immün sistemi baskılanmış bireylerde enfeksiyon riski oluşturabilir. Ayrıca ESKAPE patojenleri arasında yer alan türlerin mikroplastik yüzeylerinde bulunması, hastane enfeksiyonları açısından potansiyel bir risk faktörü olarak değerlendirilmektedir Dolayısıyla mikroplastikler, yalnızca çevresel bir sorun değil, aynı zamanda klinik mikrobiyoloji ve enfeksiyon kontrolü açısından da dikkate alınması gereken bir faktördür (Lawal, 2025).

5. SAĞLIK EĞİTİMİ VE MİKROBİYOLOJİ OKURYAZARLIĞI AÇISINDAN DEĞERLENDİRME

Mikroplastikler ve AMR arasındaki ilişki, sağlık eğitimi müfredatlarında henüz yeterince yer almayan, ancak hızla önem kazanan bir konudur. Geleneksel AMR eğitimi çoğunlukla

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

antibiyotik kullanımı üzerine odaklanırken, çevresel faktörler genellikle göz ardı edilmektedir (Oljans & Mickelsson, 2026). Sağlık profesyonellerinin yetiştirilmesinde; çevresel mikrobiyoloji, plastisfer kavramı, AMR'nin ekolojik boyutu gibi konuların entegre edilmesi, farkındalığın artırılması açısından kritik öneme sahiptir. Bu bağlamda, mikroplastiklerin sağlık eğitimine dahil edilmesi, bireylerde hem çevresel sürdürülebilirlik hem de akılcı antibiyotik kullanımı konusunda davranış değişikliği oluşturabilir. Bu yaklaşım, mikrobiyoloji okuryazarlığının geliştirilmesine katkı sağlayarak toplum sağlığının korunmasına destek olabilir (Oljans & Mickelsson, 2026; Timmis vd., 2019).

6. SONUÇ

Mikroplastikler, yalnızca çevresel kirleticiler olarak değil, aynı zamanda mikrobiyal ekosistemleri şekillendiren aktif biyolojik platformlar olarak değerlendirilmelidir. Bu partiküller, yüzey özellikleri ve geniş dağılımları sayesinde mikroorganizmalar için uygun kolonizasyon alanları oluşturarak biyofilm gelişimini desteklemekte ve bu yapı içerisinde antimikrobiyal ajanlara karşı artmış toleransın ortaya çıkmasına zemin hazırlamaktadır. Özellikle plastisfer ortamında gerçekleşen yoğun hücre-hücre etkileşimleri, antibiyotik direnç genlerinin yatay transferini kolaylaştırarak antimikrobiyal direncin çevresel rezervuarlar aracılığıyla yayılımına katkıda bulunmaktadır.

Mikroplastiklerin ağır metaller ve organik kirleticiler gibi selektif basınç oluşturan bileşikleri adsorbe edebilmesi, direnç gelişimini tetikleyen çoklu stres faktörlerinin aynı mikro ortamda bir araya gelmesine neden olmaktadır. Bu durum, yalnızca dirençli bakterilerin seçilimini değil, aynı zamanda çoklu ilaç direnç fenotiplerinin ortaya çıkmasını da kolaylaştırmaktadır. Dolayısıyla mikroplastikler, antimikrobiyal direncin klasik klinik sınırlarının ötesinde, çevresel ve ekolojik boyutta ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Klinik açıdan değerlendirildiğinde, mikroplastiklerin insan vücuduna farklı maruziyet yolları ile girebilmesi ve mikrobiyota ile etkileşime geçebilmesi, bu partiküllerin potansiyel bir "mobil direnç rezervuarı" olarak rol oynayabileceğini düşündürmektedir. Özellikle fırsatçı patojenlerin plastisfer içerisinde barınabilmesi, enfeksiyon kontrolü ve hastane kaynaklı enfeksiyonların önlenmesi açısından yeni risk alanları oluşturabilir. Bu nedenle mikroplastik-AMR ilişkisi, tıbbi mikrobiyoloji pratiğinde yalnızca teorik bir kavram değil, gelecekte klinik sonuçları olabilecek bir süreç olarak değerlendirilmelidir. Bununla birlikte mevcut literatür, mikroplastiklerin AMR üzerindeki etkilerine ilişkin önemli veriler sunmakla birlikte, bu ilişkinin klinik yansımalarını ortaya koyan translasyonel çalışmaların halen sınırlı olduğunu göstermektedir. Gelecek

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

araştırmalarda, mikroplastiklerin insan mikrobiyotası üzerindeki etkilerinin, spesifik direnç genleri ile ilişkilerinin ve klinik patojenlerle etkileşimlerinin in vivo ve klinik modellerle detaylı olarak incelenmesi gerekmektedir. Ayrıca standart metodolojilerin geliştirilmesi ve farklı çevresel matrikslerde elde edilen verilerin karşılaştırılabilir hale getirilmesi, bu alandaki bilimsel boşlukların doldurulmasına katkı sağlayacaktır.

Eğitim boyutunda ise mikroplastikler ve antimikrobiyal direnç arasındaki ilişkinin sağlık profesyoneli eğitimine entegre edilmesi, yalnızca bilgi düzeyinin artırılması açısından değil, aynı zamanda davranış değişikliği oluşturulması açısından da kritik öneme sahiptir. Çevresel sürdürülebilirlik, enfeksiyon kontrolü ve akılcı antibiyotik kullanımı kavramlarının birlikte ele alınması mikrobiyoloji okuryazarlığının geliştirilmesine katkı sağlayarak toplum sağlığının korunmasına yönelik bütüncül bir yaklaşım sunacaktır. Bu bağlamda, sağlık eğitimi müfredatlarının güncellenmesi ve çevresel AMR faktörlerini içerecek şekilde genişletilmesi önerilmektedir.

Sonuç olarak, mikroplastikler ve antimikrobiyal direnç arasındaki etkileşim, çevre–mikrobiyoloji–klinik sağlık üçgeninde yer alan çok boyutlu bir problem olup, bu ilişkinin anlaşılması ve yönetilmesi disiplinler arası bir yaklaşım gerektirmektedir. Bu alanda geliştirilecek bilimsel ve eğitim temelli stratejiler, antimikrobiyal dirençle mücadelede yeni ve etkili perspektifler sunma potansiyeline sahiptir.

KAYNAKÇA

[1] Arias-Andrés, M., Klümper, U., Rojas-Jiménez, K., Grossart, H. (2018). Microplastic pollution increases gene exchange in aquatic ecosystems. Environmental Pollution, 237, 253–261.

[2] Balta, I., Lemon, J., Gadaj, A., Cretescu, I., Stef, D., Pet, I., ... Corcionivosc. (2025). The interplay between antimicrobial resistance, heavy metal pollution, and the role of microplastics. *Frontiers in Microbiology 16*(2025):1550587.

[3] Baquero, F., Alvarez-Ortega, C., Martínez, J. L. (2009). Ecology and evolution of antibiotic resistance. *Environmental Microbiology Reports,* 1(6), 469–476.

[4] Jangid, H., Karnwal, A., Aseri, G. K., Singh, R., Kumar, G. (2026). Microplastic-mediated dissemination of antibiotic resistance genes in marine environments: Mechanisms, environmental modulators, and emerging risks. *Microplastics, 5*(1), 27.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

[5] Kirstein, I. V., Kirmizi, S., Wichels, A., Garin-Fernandez, A., Erler, R., Löder, M. G. J., Gerdts, G. (2016). Dangerous hitchhikers? Evidence for potentially pathogenic *Vibrio spp.* on microplastic particles. *Marine Environmental Research,* 120, 1–8.

[6] Lawal, O. P., Njoba, C. F., Olorunkosebi, M. T., Jacob, H., Igweonu, C., Dilioha, J. O., ... Obiechi, M. N. (2025). Microplastics as emerging reservoirs of antimicrobial resistance: Clinical relevance and environmental mechanisms. *Journal of Clinical and Experimental Investigations 16*(4):em00852.

[7] Li, Z., Junaid, M., Chen, G., & Wang, J. (2022). Interactions and associated resistance development mechanisms between microplastics, antibiotics and heavy metals in the aquaculture environment. *Reviews in Aquaculture, 14*(2), 1028-1045.

[8] Oljans, E., Mickelsson, M. (2026). Bridging the knowledge gap: capacity building and education on antimicrobial resistance (AMR). *British Food Journal, 128*(13), 49-69.

[9] Öncü, C., Aydemir, M. E. (2024). Mikroplastikler ve halk sağlığı: Mikroplastikler. *Mehes Journal, 2*(2), 29-43.

[10] Qin, Y., Tu, Y., Chen, C., Wang, F., Yang, Y., Hu, Y. (2024). Biofilms on microplastic surfaces and their effect on pollutant adsorption in the aquatic environment. *Journal of Material Cycles and Waste Management, 26*(6), 3303-3323.

[11] Sadiq, F. A., Flint, S., Li, Y., Ou, K., Yuan, L., He, G. Q. (2017). Phenotypic and genetic heterogeneity within biofilms with particular emphasis on persistence and antimicrobial tolerance. *Future Microbiology, 12*(12), 1087-1107.

[12] Soysal, M. (2024). Mikroplastik tespitinde güncel stratejiler: Türkiye örneği. *JENAS Journal of Environmental and Natural Studies, 6*(2), 107-116.

[13] Timmis, K., Cavicchioli, R., Garcia, J. L., et al. (2019). The urgent need for microbiology literacy. *Environmental Microbiology, 21*(5), 1513–1528.

[14] World Health Organization (WHO). (2023). Antimicrobial Resistance Global Report.

[15] Yang, Z., Wang, M., Feng, Z., Wang, Z., Lv, M., Chang, J., ... & Wang, C. (2023). Human microplastics exposure and potential health risks to target organs by different routes: A review. *Current Pollution Reports, 9*(3), 468-485.

[16] Yurtsever, M. (2019). Nano ve mikroplastik'lerin insan sağlığı ve ekosistem üzerindeki olası etkileri. *Memba Kastamonu Üniversitesi Su Ürünleri Fakültesi Dergisi,* 5(2), 17-24.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

[17] Zhang, Q., Qian, X. (2026). Microplastics as vectors for the spread of antibiotic resistance genes across aquatic ecosystems: microbial adaptation and temporal dynamics. *New Contaminants, 2*(1).

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

BERCİ KRİSTİN ÇÖP MASALLARI'NDA MASALSI ANLATIM VE BÜYÜLÜ GERÇEKÇİLİK YOLUYLA: TOPLUMSAL GERÇEKLİĞİN YENİDEN İNŞASI

Öğretmen ELİF KONÜR[1], Doç. Dr. AYSEL ARSLAN [2]

[1] Milli Eğitim Bakanlığı, ulaytu2001@gmail.com – ORCID ID: 0000-0002-7023-5214

[2] Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ayselarslan@cumhuriyet.edu.tr - ORCID ID: 0000-0002-8775-1119

Latife Tekin'in Berci Kristin Çöp Masalları adlı romanı, köyden kente göç eden bireylerin kent çeperlerinde kurdukları gecekondu mahallelerinde şekillenen yaşam deneyimlerini konu edinmektedir. Eserde, toplumsal gerçeklik yalnızca realist bir anlatım aracılığıyla değil, aynı zamanda masalsı bir dil ve büyülü gerçekçiliğe yaklaşan anlatım özellikleriyle aktarılmaktadır. Bu anlatım biçimi, gündelik yaşamın sıradan olaylarını farklı bir estetik atmosfer içinde sunarak metne özgün bir anlatı yapısı kazandırmakta ve okuyucunun toplumsal gerçekliği farklı bir perspektiften değerlendirmesine olanak sağlamaktadır. Romanda gecekondu mahallesinin oluşumu, mahalle sakinlerinin yaşam pratikleri, doğa ile kurdukları ilişkiler ve karşılaştıkları güçlükler zaman zaman olağanüstü nitelikler taşıyan anlatım unsurlarıyla betimlenmektedir. Bu yönüyle eser, sözlü kültür geleneğinin ve masal anlatımının modern roman tekniğiyle birleştiği özgün bir anlatı dünyası ortaya koymaktadır. Masalsı anlatım ve büyülü gerçekçiliğe yaklaşan anlatım teknikleri, toplumsal dönüşüm süreçlerini yalnızca betimlemekle kalmayıp aynı zamanda yeniden kurgulayan bir anlatı işlevi üstlenmektedir. Bu çalışmanın amacı, romanda yer alan masalsı anlatım özellikleri ile büyülü gerçekçiliğe yaklaşan anlatım tekniklerinin toplumsal gerçekliğin aktarımı ve yeniden inşası üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden metin çözümlemesi yöntemi kullanılmıştır. Bu doğrultuda eserin anlatım dili, masalsı öğeler, büyülü gerçekçiliğe yakın anlatım özellikleri ve bu unsurların toplumsal gerçekliğin temsilindeki işlevi ayrıntılı biçimde analiz edilecektir.

Anahtar Kelimeler: Latife Tekin, Masal, Büyülü Gerçekçilik, Toplumsal Gerçeklik

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

ÖZGÜRLEŞTİRMEKSİZİN EĞİTEN APTALLAŞTIRIR: CAHİL HOCA KİTABI ÜZERİNDEN ÖZGÜRLEŞTİRİCİ EĞİTİM VE ÖĞRETMEN ROLÜNÜN YENİDEN DÜŞÜNÜLMESİ

EDUCATING WITHOUT LIBERATING MAKES PEOPLE STUPID: RETHINKING LIBERATING EDUCATION AND THE ROLE OF THE TEACHER THROUGH THE BOOK "THE IGNORANT TEACHER"

Öğretmen ELİF KONÜR[1], Doç. Dr. AYSEL ARSLAN [2]

[1] Milli Eğitim Bakanlığı, ulaytu2001@gmail.com – ORCID ID: 0000-0002-7023-5214

[2] Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ayselarslan@cumhuriyet.edu.tr - ORCID ID: 0000-0002-8775-1119

ÖZET

Bu çalışma, Jacques Rancière'in Cahil Hoca adlı eserinde ortaya koyduğu eğitim anlayışını özgürleşme, öğretmen rolü ve zihinsel eşitlik kavramları çerçevesinde incelemeyi amaçlamaktadır. Eserde vurgulanan "Özgürleştirmeksizin eğiten aptallaştırır." ifadesi, geleneksel eğitim anlayışına yöneltilen temel eleştiriyi çarpıcı biçimde ortaya koymaktadır. Geleneksel eğitim modelinde öğretmen bilgiyi aktaran otorite konumunda yer almakta, öğrenci ise çoğu zaman pasif bir alıcıya indirgenmektedir. Bu durum öğrencinin kendi düşünme kapasitesini kullanma ve bağımsız öğrenme becerilerini geliştirme fırsatını sınırlayabilmektedir. Rancière'in ortaya koyduğu "Cahil Hoca" yaklaşımı ise bireylerin öğrenme kapasitesinin temelde eşit olduğu varsayımına dayanmaktadır. Bu anlayışa göre öğretmenin görevi bilgiyi ayrıntılı biçimde açıklamak ya da doğrudan aktarmak değil; öğrencinin öğrenme iradesini harekete geçirmek, merakını canlı tutmak ve kendi düşünme gücünü kullanmasını teşvik etmektir. Böylece öğrenci öğrenme sürecinin aktif öznesi hâline gelir ve eğitim yalnızca bilgi aktarımına dayalı bir süreç olmaktan çıkarak bireyin düşünsel özgürlüğünü destekleyen bir alan olarak yeniden tanımlanır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Veri kaynağını oluşturan eser; öğretmen rolü, zihinsel eşitlik ve özgürleştirici eğitim kavramları çerçevesinde kavramsal analiz yöntemiyle incelenmiştir. Çalışma, Rancière'in açıklayıcı eğitim modeline yönelttiği eleştirileri ortaya koymayı ve özgürleştirici eğitim anlayışının öğrenme süreçlerine sağlayabileceği katkıları eğitim araştırmaları açısından tartışmayı amaçlamaktadır.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Anahtar Kelimeler: Jacques Rancière, Cahil Hoca, Özgürleştirici Eğitim, Öğretmen

ABSTRACT

This study aims to examine Jacques Rancière's understanding of education, as presented in his work *The Ignorant Schoolmaster*, within the framework of the concepts of liberation, the role of the teacher, and intellectual equality. The statement emphasized in the work, "Educating without liberating makes one stupid," strikingly reveals the fundamental criticism directed at the traditional understanding of education. In the traditional education model, the teacher is in the position of an authority who transmits knowledge, while the student is often reduced to a passive recipient. This situation can limit the student's opportunity to use their own thinking capacity and develop independent learning skills. Rancière's "Ignorant Schoolmaster" approach, on the other hand, is based on the assumption that individuals' learning capacities are fundamentally equal. According to this understanding, the teacher's task is not to explain or directly transmit information in detail; rather, it is to activate the student's will to learn, keep their curiosity alive, and encourage them to use their own thinking power. Thus, the student becomes the active subject of the learning process, and education ceases to be merely a process based on the transmission of information and is redefined as a field that supports the individual's intellectual freedom. The research used document analysis, a qualitative research method. The work constituting the data source is; The role of the teacher has been examined using conceptual analysis within the framework of the concepts of intellectual equality and emancipatory education. The study aims to present Rancière's criticisms of the explanatory education model and to discuss the potential contributions of the emancipatory education approach to learning processes from the perspective of educational research.

Keywords: Jacques Rancière, The Ignorant Teacher, Emancipatory Education, Teacher.

1. GİRİŞ

Fransız filozof Jacques Rancière'in Cahil Hoca adlı eseri, Fransız eğitimci Joseph Jacotot'nun 19. yüzyılın başlarında gerçekleştirdiği pedagojik deneyden hareketle geliştirilmiş bir eğitim anlayışını ortaya koyar. Jacotot, tek kelime Hollandaca bilmediği hâlde, Fénelon'un Télémaque adlı eserinin iki dilli baskısı aracılığıyla Hollandalı öğrencilerine Fransızca öğretmeyi başarmıştır. Bu deneyim, hocanın temel görevinin "açıklamak" olduğu yönündeki yerleşik eğitim anlayışını sarsmış; zekâyı "üstün" ve "aşağı" olarak ayıran hiyerarşik pedagojik modele karşı güçlü bir eleştiri geliştirmiştir (Rancière, 2022).

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Eserin kuramsal çerçevesini Jacotot tarafından geliştirilen "panekastik" eğitim felsefesi oluşturur. Bu felsefe üç temel ilkeye dayanır: (1) bütün insanlar eşit zekâya sahiptir, (2) her insan kendini eğitme kapasitesiyle donatılmıştır, (3) her şey, her şeydedir (Duman, 2021). Jacotot'ya göre konuşan her insanda düşünme, gramer, mantık ve ifade gücüne ilişkin imkânlar mevcuttur (Rancière, 2022). Bu nedenle bir marangoz aynı zamanda iyi bir kemancı, bir matbaacı ise iyi bir matematik bilgisine sahip olabilir. Önemli olan, anlatan ile anlayan arasındaki ilişkinin bireyin kendi zihinsel etkinliğini harekete geçirecek biçimde kurulmasıdır. "Her şey her şeydedir" (tout est dans tout) ilkesi, insan zekâsının bölünmezliğini ve her zihinsel üretimin aynı ortak kudretten doğduğunu ifade eder. Bu ilkenin pratik karşılığı olan evrensel eğitimde öğrenci, bir bütünü —örneğin Télémaque'ın bir bölümünü— dikkatle öğrenir ve geri kalan bilgileri bu merkez etrafında ilişkilendirerek kavrar. Bu süreçte kitap, öğretmen ile öğrenci arasında hem ortak bir nesne hem de iki zekâ arasında gerekli mesafeyi koruyan bir aracı işlevi görür. Cahil hocanın görevi kendi bilgisini aktarmak değil, öğrencinin zekâsını kendi başına çalıştıracak bir irade talep etmektir. Kitap aracılığıyla kurulan bu "irade döngüsü", bir iradenin başka bir iradeye yöneldiği; ancak zekânın yalnızca kendisine ve nesneye bağlı kaldığı bir özgürleşme alanı oluşturur (Rancière, 2022).

Cahil Hoca'da eşitlik ilkesinden doğan bu eğitim anlayışı "evrensel eğitim", "özgürleştirici eğitim" ya da "yeni yöntem" olarak adlandırılır ve geleneksel eğitim anlayışından temelden ayrılır. Geleneksel eğitimde öğretmen bilgiyi aktaran, öğrenci ise çoğu zaman pasif biçimde alan konumundadır. Dersin merkezinde öğretmenin açıklaması yer alır. Bu durum öğrenciyi öğretmenin açıklamalarına bağımlı kılarken, kendi düşünme ve araştırma kapasitesinin geri planda kalmasına yol açabilir. Rancière bu durumu "aptallaştırma" (abrutissement) kavramıyla açıklar. Ona göre aptallaştırma, bilgisizlikten değil, bireyin kendi zekâsının yetersiz olduğuna inandırılmasından doğar (Rancière, 2022).

Panekastik anlayışta ise başarı, öğretmenin bilgisini doğru biçimde tekrar etmekten çok, öğrencinin kendi zihinsel çabasıyla öğrenme sürecini sürdürebilmesidir. Böylece eğitimin temel amacı bilgi aktarmaktan ziyade, bireyin eleştirel düşünme becerisini geliştirmek, onu kendi kendine öğrenebilen, çözümleyebilen ve bağımsız düşünebilen bir özne hâline getirmektir. Bu yönüyle Rancière'in Cahil Hoca adlı eseri, öğretmeni merkeze alan geleneksel eğitim modeline karşı güçlü bir eleştiri sunar ve eğitimin özgürleştirici bir süreç olarak yeniden düşünülmesine imkân tanır (Rancière, 2022).

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Bu çalışma, Rancière'in eğitim anlayışını zihinsel eşitlik, öğretmenin rolü ve özgürleşme kavramları çerçevesinde incelemeyi; buradan hareketle eğitimin nasıl özgürleştirici bir süreç olarak yeniden kurgulanabileceğini ortaya koymayı amaçlamaktadır.

2. ZİHİNSEL EŞİTLİK

Rancière'e göre zihinsel eşitlik, öğretmen rolü ve özgürleşme, evrensel eğitim anlayışının birbirini tamamlayan üç temel kavramıdır. Zihinsel eşitlik ya da zekâların eşitliği, düşünebilen ve konuşabilen bütün insanların öğrenme kapasitesinin eşit olduğu varsayımına dayanır. Rancière'in ortaya koyduğu pedagojik dönüşümün merkezinde de bu varsayım yer alır. Zihinlerin eşitliği, ispatlanması gereken bir gerçek ya da ulaşılması gereken bir hedef değil; her türlü zihinsel faaliyetin çıkış noktasını oluşturan bir aksiyomdur (Rancière, 2022).

Cahil Hoca'ya göre bir çilingirin sanatında, bir şairin dizesinde, bir çocuğun ana dilini öğrenmesinde ya da bir matematikçinin karmaşık işlemlerinde işleyen temel güç aynı zekâdır. "Her şey her şeydedir" ilkesi uyarınca, herhangi bir şeyi tam olarak öğrenen birey, bu bilgiyi diğer bütün bilgilerle ilişkilendirme kapasitesine de sahiptir. Bu nedenle zekâlar arasındaki fark, kapasite farkı değil; bu kapasitenin kullanımındaki dikkat ve irade farkıdır. Rancière'in yaklaşımında zekâ, yalnızca bilgiyle ilişkilendirilen bir yeti değil; görme, karşılaştırma ve ilişki kurma süreçleriyle işleyen etkin bir güçtür. Bu bağlamda "zekâ görmek ve gördüğünü karşılaştırmaktır" ifadesi, öğrenmenin pasif bir alım değil, aktif bir zihinsel faaliyet olduğunu ortaya koyar (Rancière, 2022).

Bu yaklaşım, bireyler arasında doğuştan gelen hiyerarşik bir zekâ farkı bulunduğu düşüncesini reddeder. Nitekim "kimse komşusundan daha fazla zekâ ile doğmaz" ifadesi, bu anlayışın en açık biçimde ortaya konuluşudur. Buna göre bireyler arasındaki fark, zekânın kendisinden değil, onun kullanım biçiminden kaynaklanmaktadır. Öğrenme sürecinde belirleyici olan kapasite değil; dikkat, çaba ve sürekliliktir. Zihinsel eşitsizlik olarak görülen birçok durum da çoğu zaman doğuştan gelen bir yetersizlikten değil, bireyin kendi zihinsel gücünü yeterince harekete geçirememesinden doğmaktadır. Bu nedenle öğrenci, eksik ya da tamamlanması gereken bir varlık olarak değil, kendi potansiyelini gerçekleştirebilecek bir özne olarak ele alınmalıdır (Rancière, 2022).

Zihinlerin eşitliği ilkesi en açık biçimde eğitim süreçlerine etkisiyle kendisini gösterir. Bu ilkeye göre hareket eden öğretmen, bilgiyi aktaran bir otorite olmaktan çıkarak öğrencinin öğrenme iradesini harekete geçiren bir konuma yerleşir. Böylece öğretmenin rolü, açıklayan

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

değil yönlendiren bir niteliğe dönüşür. Bu dönüşümün sonucunda öğrenci, öğrenme sürecinin pasif bir alıcısı olmaktan çıkar ve kendi düşünme kapasitesini etkin biçimde kullanan bir özne hâline gelir. Eğitim, bu yönüyle yalnızca bilgi aktarımına dayanan bir süreç olmaktan uzaklaşarak bireyin kendi zihinsel gücünü keşfetmesini ve bağımsızlaşmasını mümkün kılan bir özgürleşme alanına dönüşür (Rancière, 2022).

Rancière'e göre zihinsel eşitlik yalnızca bireysel değil, aynı zamanda toplumsal bir zorunluluktur. İnsanlar arasında kurulan iletişim, temelde eşit anlama kapasitesine dayanır; çünkü "eşiti ancak eşit anlar." Bir zekânın başka bir zekâyı kavrayabilmesi ancak bu eşitlik zemininde mümkündür. Buna karşın toplumsal düzen çoğu zaman bu eşitliği görünmez kılar ve bireyler arasında hiyerarşik ilişkiler üreterek eşitsizliği doğal bir durum gibi sunar. Her bireyin bir başkası üzerinde üstünlük kurma arzusuyla şekillenen bu yapı, Rancière'in ifadesiyle bir "eşitsizlik tutkusu" üretir. Böylece toplum, bireysel zekâların birbirini küçümsediği bir akıldışılık kurgusuna dönüşür. Oysa zihinsel eşitliğin kabulü, hem bireyin özgürleşmesinin hem de daha adil bir eğitim anlayışının temelini oluşturur (Rancière, 2022).

3. ÖĞRETMEN ROLÜNÜN YENİDEN TANIMLANMASI

Rancière "bilme/bilgi ile iktidar arasındaki ilişki" (Badiou, 2015, s. 146)üzerinde çok durmaktadır ve bu kavramlar arasındaki ilişkiyi en iyi açıklayan şey öğretmenin rolüdür. Jacques Rancière'in eğitim felsefesi, pedagoji tarihindeki en köklü kırılmalardan birini gerçekleştirerek öğretmenin rolünü bilgi aktarıcı bir özneden, öğrencinin zihinsel kapasitesini doğrulamaya odaklanmış bir "irade"ye dönüştürür. Bu dönüşüm, geleneksel "açıklayan hoca" modelinin yapısal eleştirisi üzerine kuruludur. Geleneksel modelde öğretmen, bilgiyi açıklayan, aktaran ve öğrencinin neyi ne ölçüde anlayabileceğini belirleyen otorite konumundadır. Öğretmen, bilgi ile öğrenci arasına aşılmaz bir "cehalet mesafesi" koyar ve bu mesafenin ancak kendi açıklamalarıyla kapanabileceğini varsayar. Bu durum, öğrencinin kendi başına anlama kapasitesine dair güveni zayıflatarak onu öğretmene bağımlı hâle getirir.

Bu durumda öğrenci, kendi öğrenme sürecini kurabilen bir birey olmaktan çok, öğretmenin açıklamalarına bağımlı bir alıcıya dönüşür. Rancière'e göre "aptallaştırma"nın temelinde de tam olarak bu ilişki biçimi yer alır. Sürekli açıklama yapılması, öğrencinin kendi zihinsel kapasitesine olan inancını zayıflatır ve öğrenmeyi öğretmenin bilgisine bağımlı hâle getirir. Öğrenci, öğretmen açıklamadıkça öğrenemeyeceğine inandığında, düşünme gücünü başkasının zekâsına teslim eder. Bu süreç, zekâyı "üstün" ve "aşağı" olarak bölen toplumsal hiyerarşiyi okul içinde yeniden üretir(Rancière, 2022).

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Joseph Jacotot örneği, bu yapının tersine çevrilebileceğini gösterir. Bu yeni modelde öğretmenin görevi bilgiyi aktarmak değil, öğrencinin zekâsını bir arayış içinde tutmaktır. Öğretmen, öğrencinin yerine düşünen kişi değildir; onun temel işlevi öğrenme sürecini canlı tutmak ve öğrencinin kendi düşünsel yolunu kurmasına imkân tanımaktır. Bu nedenle öğretmen–öğrenci ilişkisi "zekâdan zekâya" değil, "iradeden iradeye" bir ilişki olarak yeniden tanımlanır.

Öğrenci bu süreçte hazır bilgiye değil, doğrudan nesneye (metin, problem, araç vb.) yönelir. Öğretmenin merkezde olduğu açıklayıcı modelin yerini, öğrencinin zihinsel etkinliğinin merkezde olduğu bir öğrenme anlayışı alır. Öğretmen, öğrencinin "yapamıyorum, anlayamıyorum" gibi kapasitesizlik söylemlerine sığınmasını engeller ve onun zihinsel eşitliğini fiilen varsayar. Kevser Yıldırım'ın da belirttiği gibi, bu yaklaşımda öğretmen "bilgiyi aktaran değil, öğrencinin kendi öğrenme sürecini kurabileceğini kabul eden ve bu süreci mümkün kılan bir yönlendirici" konumundadır (Yıldırım, 2020: 72).

Evrensel yöntemde öğretmenin görevlerinden biri de öğrencinin ne bulduğunu değil, dikkatini sürdürüp sürdürmediğini takip etmektir; çünkü dikkat, zihinsel kapasitenin etkin kullanımının temel göstergesidir. Bu çerçevede öğretmen, bilgiyi elinde tutan bir otorite olmaktan çıkarak öğrencinin zihinsel çabasına eşlik eden bir rehbere dönüşür. Öğrencinin eksikliğini doğrulamak yerine, onun akıl sahibi bir varlık olduğunu fiilen kabul eder ve bu kapasitenin açığa çıkmasını sağlar.

Bu dönüşüm, eğitimciyi bilgi sahibi bir "bilgin"den, her bireyin zihinsel yetkinliğini varsayan bir "özgürleştirici"ye dönüştürür. Öğrencinin neyi bilmediğine değil, neyi kendi başına keşfedebileceğine odaklanan bu yaklaşım, öğrenmeyi açıklamaya dayalı bir aktarım süreci olmaktan çıkarıp düşünsel bir deneyime dönüştürür. Böylece öğretmenin rolü, öğrenciyi bağımlı kılan bir açıklayıcı olmaktan çok, onun öğrenme iradesini destekleyen ve zihinsel eşitliği fiilen tanıyan bir rehber niteliği kazanır.

4. ÖZGÜRLEŞTİRİCİ EĞİTİM

Rancière'e göre özgürleşme, bir zekânın yalnızca kendine itaat ettiği fakat iradesinin başka bir iradeye (hocaya) bağlı olduğu bir durumda gerçekleşir. Bu nedenle özgürleştirici eğitimde hoca ile öğrenci arasındaki ilişki "zekâdan zekâya" (aptallaştırıcı) değil, "iradeden iradeye" bir ilişkidir. Hoca, öğrenciye ne düşünmesi gerektiğini söylemez; bunun yerine onun zekâsını, karşısındaki maddi nesneyle (kitap, metin, araç vb.) aktif bir karşılaşmaya zorlayan bir irade

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

talebi oluşturur. Böylece öğrenci, bir insan olarak başkasının ürettiği her şeyi anlayabileceği bilincine ulaşır ve zihinsel kapasitesini "akla uygun akıldışılık"tan sıyrılarak keşfeder.

Özgürleşmiş birey (örneğin bir zanaatkâr ya da köylü), kendi emeğini bir sanat, kendi sözünü ise bir "şiirsel kapasite" olarak kavrayabilir. Bu süreçte belirleyici olan, bireyin kendi gücünün farkında olması, zihinsel tembelliğe teslim olmaması ve dikkati aktif tutmasıdır. Öğrenme, bilgiye ulaşmaktan çok zihinsel etkinliğin kurulmasıyla ilgilidir.

Özgürleştirici eğitimde öğrenci sürekli olarak "Ne görüyorsun?", "Ne düşünüyorsun?" ve "Ne yapıyorsun?" sorularıyla karşı karşıya bırakılır. Bu sorular, öğrenmeyi pasif bir alım süreci olmaktan çıkararak öğrencinin zihinsel katılımını sürekli canlı tutar.

Bu yaklaşımda öğrenci, bütünlüklü bir nesneyle (kitap, metin vb.) baş başa bırakılır. "Her şey her şeydedir" ilkesi doğrultusunda, tek bir somut olgu bile zekânın diğer üretim alanlarıyla ilişkilendirilebilir. Öğrenci, metindeki işaretleri, kelimeleri ve düşünceleri karşılaştırarak, tahmin ederek ve taklit ederek ilerler; tıpkı ana dilini bir açıklayıcıya ihtiyaç duymadan öğrenmesi gibi. Bu süreçte kitap, hem iki zekâ arasında kurulan eşitlikçi zihinsel ilişkinin zemini hem de doğrulama aracıdır.

Rancière'in özgürleştirici eğitim anlayışında belirleyici olan, bilginin aktarımı değil öğrenme eyleminin kendisidir. Bu yaklaşımda öğrenme; tekrar etme, karşılaştırma, çözümleme ve yeniden kurma gibi zihinsel süreçler içinde gerçekleşir. Bu nedenle özgürleşme, hazır bilginin edinilmesi değil, bilginin bireyin kendi zihinsel faaliyeti içinde yeniden üretilmesidir. Öğrenci gözlem yapan, deneyen, hatasını düzelten ve ulaştığı sonucu yeniden değerlendiren etkin bir özneye dönüşür.

Bu noktada John Dewey'in deneyim temelli eğitim anlayışıyla paralellik kurulabilir. Dewey'e göre öğrenme, bireyin yaşantıları üzerinde düşünmesi ve deneyimlerini anlamlandırmasıyla derinleşir (Dewey, 1930). Rancière'de de özgürleştirici öğrenme, önceden yapılandırılmış bir aktarım düzeni içinde değil, bireyin kendi zihinsel çabasıyla kurduğu süreçlerde gerçekleşir.

Kevser Yıldırım (2020) da bu çerçevede özgürleştirici eğitimi, öğretmenin bilgi aktarıcı rolünden ziyade öğrencinin kendi öğrenme sürecini kurabileceğini kabul eden bir yaklaşım olarak değerlendirir ve bu sürecin temelinde zihinsel eşitlik varsayımının bulunduğunu vurgular (Yıldırım, 2020: 70–74).

Evrensel eğitim anlayışı kurumsal bir öğretim sistemi olmaktan çok bireyin kendi öğrenme gücünü fark etmesine dayanan bir yöntemdir. Bu yöntem, toplumsal kurumlar aracılığıyla bütünüyle yerleşmez; çünkü özgürleşme öncelikle bireysel bir zihinsel deneyimdir. Öğrenme; görme, karşılaştırma, deneme ve doğrulama yoluyla gerçekleşir ve belirli bir toplumsal konuma

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

bağlı değildir. Zekâların eşitsizliği düşüncesi özellikle dışlanan gruplarda daha belirgin sonuçlar üretir. Bu nedenle özgürleştirici eğitim, bireyin kendi düşünme kapasitesini tanıması yoluyla bu aşağılık duygusunu aşabilmesinin imkânını açar.

Rancière'e göre gerçek bir eğitim, zekâların eşitliği aksiyomu üzerine kurulabilir; çünkü zekâ, ancak başka bir zekâyı eşit olarak kabul ettiğinde kendi gücünü tam olarak ortaya koyabilir.

5. SONUÇ

Jacques Rancière'in Cahil Hoca adlı eseri, eğitimde açıklayıcı modelin merkezî konumunu sorgularken, öğrenmenin öğretmenin bilgiyi aktarmasından çok öğrencinin düşünsel etkinliğiyle gerçekleştiğini ileri sürer. Bu yaklaşım, öğretmeni bilgiyi tek başına taşıyan otorite olarak konumlandıran geleneksel pedagojik anlayışa güçlü bir eleştiridir; çünkü açıklama çoğu zaman öğrenmeyi kolaylaştırmak yerine öğrenciyi öğretmene bağımlı kılan bir ilişki biçimi üretir. Rancière'in "aptallaştırma" kavramıyla işaret ettiği durum da tam olarak budur: Öğrencinin kendi akıl yürütme gücüne güvenmek yerine, anlamanın ancak dışsal bir açıklamayla mümkün olduğu varsayımı, öğreneni edilgenleştirir.

Günümüz eğitim bağlamında bu eleştiri daha da anlam kazanır. Günümüz dünyasında bilgi sürekli çoğalmakta ve yığılmakta, bu da öğretmenin her şeyi bilen kişi olmasını fiilen imkânsız hâle getirmektedir. Bu noktada öğretmenin temel işlevi, bütün bilgiyi aktarmak değil, öğrencinin öğrenmeyi öğrenmesini sağlayacak bir ortam kurmaktır. Dolayısıyla çağdaş eğitimde asıl ihtiyaç, hazır bilgiye bağımlı bireyler değil; yeni bilgiye ulaşmayı, onu çözümlemeyi ve ilişkilendirmeyi bilen özerk öğrenenler yetiştirmektir (Yıldırım, 2020: 71). Cahil Hoca'nın öğrenciye aktif rol vermesi de bu nedenle güncel eğitim anlayışıyla güçlü bir paralellik taşır: Öğrenci, bilgiyi tüketen değil, bilgiyle karşılaşan, onu yeniden kuran ve kendi zihinsel çabasıyla anlam üreten bir özne olmalıdır.

Bu çerçevede özgürleştirici eğitim anlayışı, yalnızca bir öğretim yöntemi değil, aynı zamanda öğrenmenin nasıl kurulması gerektiğine dair bir düşünme biçimi sunar. Öğrencinin aktif olması, onun öğretmenin yokluğunda da öğrenebilecek bir zihinsel donanıma sahip olduğunun kabulü anlamına gelir; bu nedenle öğrenme, açıklamayı bekleyen bir süreç değil, dikkat, karşılaştırma, deneme ve doğrulama yoluyla gelişen bir etkinliktir. Rancière'in yaklaşımı, öğrenmede açıklamayı tümden reddetmesi sorgulanabilir olsa bile bireyin kendi öğrenme kapasitesini keşfetmesini sağladığı için, özellikle bilgi fazlalığının arttığı ve uzmanlığın parçalandığı çağdaş dünyada, eğitim araştırmaları açısından son derece güncel bir öneri sunmaktadır.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Sonuç olarak Cahil Hoca, öğretmen-merkezli açıklayıcı modelin sınırlarını gösterirken, öğrenciyi özneleştiren ve "öğrenmeyi öğrenme"yi merkeze alan özgürleştirici bir eğitim anlayışının hem kuramsal hem de pratik bakımdan daha güçlü bir ufuk açtığını ortaya koymaktadır.

6. TARTIŞMA

Eserde Jacques Rancière'in Cahil Hoca eserinin öğretmen merkezli açıklayıcı eğitime karşı güçlü bir eleştiri geliştirdiğini açıktır. Bununla birlikte, eserin sunduğu özgürleştirici eğitim anlayışı, eşit zekâ varsayımı ve öğrencinin aktif özne olarak konumlandırılması bakımından ikna edici olsa da, uygulama düzeyinde bazı sorunlar da barındırmaktadır. Özellikle öğretmenin rehberliğini neredeyse tamamen geri plana iten yaklaşım, her öğrenme bağlamında aynı düzeyde işlevsel olmayabilir. Öğrencinin kendi kendine öğrenme kapasitesi birçok durumda önemli olsa da, bu kapasitenin nasıl destekleneceği, hangi pedagojik araçlarla güçlendirileceği ve farklı yaş gruplarında nasıl sürdürüleceği soruları açık kalmaktadır.

Rancière, açıklamanın çoğu zaman bağımlılık ürettiğini haklı olarak vurgulasa da, öğretimin tüm biçimlerini açıklama-bağımlılık eksenine indirgeme riski taşır. Oysa eğitim süreçlerinde rehberlik, yapılandırma ve aşamalı destek, özellikle başlangıç düzeyindeki öğrenenler için oldukça önemlidir. Bu açıdan bakıldığında, eserin önerdiği model, öğrenenin etkinliğini artıran bir ufuk sunsa da, pedagojik çeşitliliği yeterince hesaba katmadığı söylenebilir. Her öğrencinin aynı hızda, aynı yöntemle ve aynı bağımsızlık düzeyinde öğrenmesi beklenemez; dolayısıyla özgürleştirici eğitim ilkesinin pratikte esnek bir biçimde yorumlanması gerekir.

Bununla birlikte, eserin çağdaş eğitimle kurduğu paralellikler önemlidir. Bilginin hızla çoğaldığı günümüzde öğretmenin her şeyi bilmesi zaten mümkün değildir; bu nedenle öğrencinin öğrenmeyi öğrenmesi giderek daha yaşamsal bir hâl almaktadır. Ancak burada da Rancière'in yaklaşımının mutlak bir model olarak değil, eleştirel bir uyarı olarak değerlendirilmesi daha sağlıklı olacaktır. Kitap, öğretmenin tek otorite olduğu kapalı modeli sarsmakta başarılıdır fakat öğretmen ile öğrenci arasındaki ilişkiyi bütünüyle "iradeden iradeye" indirgemek, öğretim sürecinin duygusal, gelişimsel ve bağlamsal boyutlarını daraltabilir. Özellikle çocukluk ve ergenlik dönemlerinde öğretmenin yönlendirici ve koruyucu rolü tamamen geri çekilemez.

Sonuç olarak Cahil Hoca, öğretmen merkezli pedagojinin doğallığını sorgulayan ve öğrenenin etkinliğini öne çıkaran güçlü bir kuramsal metindir. Buna karşın eser, pedagojik uygulamanın çok katmanlı yapısını her yönüyle karşılamaz; öğretmen rehberliği ve öğrenenlerin gelişimsel

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

farklılıkları bakımından tamamlayıcı tartışmalara ihtiyaç duyar. Bu nedenle Cahil Hoca, eğitimde uygulanacak nihai bir reçete olarak değil, öğrenme süreçlerini eşitlik ve özgürleşme açısından yeniden düşünmeye çağıran eleştirel bir başlangıç noktası olarak okunmalıdır.

KAYNAKÇA

[1] Badiou, A. (2015). *Fransız felsefesinin macerası, 1960'lardan günümüze*. (P. B. Yalım, Çev.) Metis Yayınları

[2] Dewey, J. (1930). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education.* Macmillan. https://www.networksolutions.com/typepad?siteID=100&channelID=P99C100S653N0B5A1D0E0000V111

[3] Duman, A. (2021). *Özgürlüğün anlamı: Felsefi bir soruşturma.* Küre Yayınları.

[4] Rancière, J. (2022). *Cahil Hoca: Zihinsel Özgürleşme Üstüne Beş Ders.* Çev. Savaş Kılıç. Metis Yayınları.

[5] Yıldırım, K. (2020). Öğrenen Öğretmen, "Cahil Hoca" olabilir mi? *Alanyazın, 1*(2), 70-74. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1627750

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

TAŞIMALI EĞİTİM SİSTEMİNDEKİ SORUNLARA YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

TEACHERS' VIEWS ON THE PROBLEMS IN THE TRANSPORTATION-BASED EDUCATION SYSTEM

Yüksek Lisans Öğrencisi YASİN ÇAMCI[1], Doç. Dr. AYSEL ARSLAN[2], Yüksek Lisans Öğrencisi EKREM TEMİZ[3]

[1]Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, yasin1012.ya@gmail.com- ORCID ID: 0009-0009-0246-3723

[2] Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ayselarslan@cumhuriyet.edu.tr- ORCID ID: 0000-0002-8775-1119

[3]Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, ekremtemiz58@hotmail.com- ORCID ID: 0009-0008-0090-1702

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, taşımalı eğitim sistemi kapsamında görev yapan öğretmenlerin bu uygulamaya ilişkin görüşlerini ve süreç içerisinde karşılaştıkları sorunları incelemektir. Taşımalı eğitim uygulaması özellikle kırsal ve dağınık yerleşim bölgelerinde yaşayan öğrencilerin eğitim hizmetlerine erişimini sağlamak amacıyla yürütülen önemli bir eğitim politikasıdır. Bununla birlikte söz konusu uygulamanın öğrencilerin okula uyum süreçleri, aidiyet duyguları ve öğretim süreçlerinin niteliği üzerinde çeşitli etkiler oluşturabildiği değerlendirilmektedir. Bu bağlamda taşımalı eğitim sisteminin uygulama sürecine ilişkin öğretmen deneyimlerinin ve değerlendirmelerinin ortaya konulması önem taşımaktadır. Araştırma nitel araştırma yöntemi çerçevesinde yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu taşımalı eğitim uygulamasının yürütüldüğü bir okulda görev yapan toplam 10 (5 Kadın 5 Erkek) öğretmen oluşturmaktadır. Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Görüşme formunda öğretmenlerin taşımalı eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlar, öğrencilerin okula aidiyet düzeyleri, farklı yerleşim yerlerinden gelen öğrencilerin uyum süreçleri ve taşımalı eğitim sisteminin gerekliliğine ilişkin olarak hazırlanmıştır. Araştırmanın taşımalı eğitim uygulamasının işleyişine ilişkin öğretmen görüşlerini ortaya koyarak uygulamada karşılaşılan sorunların

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

belirlenmesine ve sistemin daha etkili ve verimli biçimde yürütülmesine katkı sağlaması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Taşımalı Eğitim, Öğretmen Görüşleri, Kırsal Eğitim, Okula Aidiyet, Öğrenci Uyum Süreci

ABSTRACT

The aim of this research is to examine the opinions of teachers working within the scope of the bussed education system and the problems they encounter during the process. Bussed education is a significant educational policy implemented to ensure access to educational services for students living in rural and dispersed settlement areas. However, it is considered that this practice may have various effects on students' school adjustment processes, sense of belonging, and the quality of instructional processes. In this context, it is important to reveal teacher experiences and evaluations regarding the implementation process of the bussed education system. The research was conducted within the framework of the qualitative research method. The study group consists of a total of 10 teachers (5 Female, 5 Male) working in a school where the bussed education practice is carried out. Data were collected through a semi-structured interview form developed by the researchers. The interview form was prepared regarding the problems teachers encounter in the bussed education process, students' school belonging levels, the adjustment processes of students coming from different settlements, and the necessity of the bussed education system. The research is expected to contribute to identifying the problems encountered in practice and to the more effective and efficient execution of the system by revealing teacher opinions on the functioning of the bussed education practice.

Keywords: Bussed Education, Teacher Opinions, Rural Education, School Belonging, Student Adjustment Process

1. GİRİŞ

Eğitim, bireyin potansiyelini gerçekleştirmesi, toplumsal hareketliliğin sağlanması ve modern demokratik toplumların inşası için en temel araçlardan biridir. Modern eğitim sistemlerinin en temel vaatlerinden biri olan eğitimde fırsat eşitliği, bireyin sosyo-ekonomik durumu, yaşadığı coğrafya veya fiziksel koşulları ne olursa olsun, nitelikli bir eğitim hizmetine erişebilmesini öngörür. Ancak, Türkiye gibi geniş bir coğrafyaya ve dağınık yerleşim birimlerine sahip ülkelerde, bu idealin hayata geçirilmesi çeşitli lojistik ve yapısal zorlukları beraberinde getirmektedir. Özellikle nüfusun az ve yerleşim yerlerinin birbirinden uzak olduğu kırsal

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

bölgelerde, her çocuğun kendi yaşadığı yerde tam donanımlı bir okula erişmesi her zaman mümkün olmamaktadır. Bu noktada, Türkiye'de 1989-1990 eğitim-öğretim yılından itibaren sistematik bir şekilde uygulanan "taşımalı eğitim" modeli, eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik merkezi bir strateji olarak karşımıza çıkmaktadır.

Taşıma yoluyla eğitime erişim uygulaması Türk Dil Kurumu (TDK) sözlüğüne göre ilköğretim öğrencilerinin köy vb. yerleşim yerlerinden okulun bulunduğu daha büyük merkezlere araçlarla taşınması yoluyla yapılan eğitim" şeklinde tanımlanmaktadır (TDK, 2022). Millî Eğitim Bakanlığının (MEB) Taşımalı İlköğretim Yönetmeliği'nde ise bu uygulamanın amacı, "Millî Eğitim Temel Kanunu ile tanınan eğitim hakkından yoksun kalması muhtemel ilköğretim, ortaöğretim ve özel eğitim okul/kurumlarına devam eden öğrenciler ile yaygın eğitim hizmetinden yararlanan özel eğitim kursiyerlerinin resmî okul/kurumlarda taşıma yoluyla eğitime erişimlerini sağlamak" şeklinde ifade edilmektedir (MEB, 2014). Taşımalı eğitim; nüfusu az ve dağınık olan, ilköğretim okulu bulunmayan yerleşim birimlerinde; okul çağındaki öğrencilerin, taşıma merkezi okullara günübirlik taşınmaları yoluyla yapılan, öğrencilere fırsat eşitliği sunan ve bu şekilde nitelikli bir eğitim-öğretim sürecine imkân sağlayan bir uygulamadır (Arı, 2003).

Taşımalı eğitimin Türkiye'deki tarihsel gelişimi incelendiğinde, uygulamanın 1989-1990 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde Kırıkkale ve Kocaeli illerinde pilot olarak başladığı görülmektedir (Büyükkaragöz & Şahin, 1995). Başlangıçta sadece ilköğretim düzeyinde yürütülen bu model, 1997-1998 eğitim-öğretim yılında sekiz yıllık kesintisiz eğitime geçilmesiyle birlikte ülke genelinde yaygınlaşmıştır (Öztürk, 2001). 2011 yılından itibaren liselerde de başlatılan uygulama, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında 4+4+4 zorunlu eğitim sistemine geçilmesiyle birlikte lise 11 ve 12. sınıfları da kapsayacak şekilde genişletilmiştir. Günümüzde taşımalı eğitim, hem temel eğitim hem de ortaöğretim düzeyinde ülke genelinde uygulanan devasa bir organizasyon niteliğindedir.

Sistemin uygulanma gerekçeleri çok boyutludur. Küçük (2010) tarafından belirtildiği üzere zorunlu eğitim süresinin artmasıyla eğitimin yaygınlaştırılması ihtiyacı, iç göçler nedeniyle nüfusu azalan bölgelerdeki okulların verimsizleşmesi, coğrafi şartlara bağlı dağınık yerleşim yapısı ve eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması temel gerekçeler arasındadır. Ayrıca, nüfusu az olan yerleşim birimlerine okul yapılması ve öğretmen gönderilmesinin yüksek maliyeti, taşımalı eğitimi ekonomik açıdan daha uygun bir alternatif haline getirmektedir (Karakütük, 1996).

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Taşımalı eğitimin faydaları eğitim-öğretim ve ekonomik olmak üzere iki ana başlıkta toplanmaktadır (Yangın, 1991). Eğitim-öğretim açısından; tüm öğrencilerin okula devamının sağlanması, birleştirilmiş sınıflardan kurtulan öğrencilerin akademik başarılarının artması ve farklı yerleşim birimlerinden gelen öğrenciler arasındaki kültürel etkileşim önemli kazanımlardır. Ekonomik açıdan ise; bina, bakım-onarım ve personel giderlerinden tasarruf edilmesi, eğitim materyallerinin daha verimli kullanılması ve velilerin eğitim amacıyla köyden kente göç etme ihtiyacının azalması gibi faydalar öne çıkmaktadır.

Ancak bu uygulama beraberinde çeşitli dezavantajları da getirmektedir. Taşıma merkezi okullardaki fiziki koşulların yetersizliği, servis araçlarının kapasite ve konfor sorunları, öğrencilerin uzun yolculuklar nedeniyle yaşadığı yorgunluk ve okula aidiyet kazanmakta güçlük çekmeleri alan yazında sıkça vurgulanan sorunlardır (Ergüneş & Altunsaray, 1998; Karakütük, 1998). Ayrıca, öğretmen ve veliler arasındaki iletişimin zayıf kalması da sistemin işleyişini olumsuz etkileyen faktörler arasındadır (Büyükkaragöz & Şahin, 1995).

Bu araştırma, taşımalı eğitim sisteminin merkezinde yer alan ve sürecin tüm aşamalarına tanıklık eden öğretmenlerin görüşlerine odaklanmaktadır. Öğretmenler, hem öğrencilerin akademik gelişimlerini hem de sosyal uyum süreçlerini en yakından gözlemleyen paydaşlardır. Bu bağlamda, araştırmanın temel amacı; taşımalı eğitim kapsamında görev yapan öğretmenlerin bu uygulamaya ilişkin deneyimlerini, karşılaştıkları temel sorunları, öğrencilerin okula aidiyet ve uyum düzeylerine ilişkin değerlendirmelerini derinlemesine incelemektir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Araştırmada nitel araştırma yaklaşımlarından olgu bilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Veriler, taşımalı eğitim merkezlerinde görev yapan 10 öğretmenden yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmış ve içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri Çizelge 1'de sunulmuştur.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Çizelge 1. Katılımcı Demografik Bilgileri

Katılımcı No	Branş	Hizmet Yılı	Görev Yapılan Kademe
K1	Matematik	7	Ortaokul
K2	Sınıf Öğretmeni	10	İlkokul
K3	Fen Bilimleri	6	Ortaokul
K4	Sosyal Bilgiler	6	Ortaokul
K5	İngilizce	6	Ortaokul
K6	Din Kültürü	9	Ortaokul
K7	Sosyal Bilgiler	14	Ortaokul
K8	Sınıf Öğretmeni	4	İlkokul
K9	Beden Eğitimi	11	Ortaokul
K10	Sosyal Bilgiler	16	Ortaokul

Çizelge 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin hizmet yıllarının 4 ile 16 yıl arasında değiştiği görülmektedir. Bu durum, araştırmanın hem mesleğe yeni başlayan hem de deneyimli öğretmenlerin bakış açılarını yansıtması bakımından veri çeşitliliği sağlamaktadır. Ayrıca katılımcıların matematik, fen bilimleri, sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenliği gibi farklı branşlardan gelmesi, taşımalı eğitimin farklı ders süreçlerindeki etkilerinin gözlemlenmesine olanak tanımıştır.

2.3. Veri toplama Araçları

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Formda beş soru yer almaktadır. Bu sorular ilgili alan yazın tarandıktan sonra oluşturularak uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri sonrasında gerekli düzenlemeler yapılarak öğretmenlere uygulanmıştır. Bu çalışma kapsamında şu temel sorulara yanıt aranmıştır:

- ✓ Taşımalı eğitim sisteminde öğretmenlerin karşılaştığı temel sorunlar nelerdir?
- ✓ Öğretmenler bu sorunlara yönelik ne tür bireysel veya kurumsal çözümler üretmektedir?
- ✓ Taşımalı eğitim gören öğrencilerin okula aidiyet düzeyleri öğretmenler tarafından nasıl değerlendirilmektedir?
- ✓ Yerel öğrenciler ile taşımalı öğrenciler arasındaki sosyal uyum süreci nasıl işlemektedir?

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

- ✓ Öğretmenlerin perspektifinden taşımalı eğitim sisteminin gerekliliği ve geleceği nasıl görülmektedir?

2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verileri gönüllülük ilkesine uygun olarak elde edilmiştir. Öğretmenlere görüşme formu yüz yüze uygulanmış ve sürece müdahale edilmemiştir. Veriler formdaki haliyle bilgisayar ortamına aktarılmış ve içerik analizine tabi tutulmuştur. Süreçte araştırmacılar yanıtlara kişisel müdahalede bulunmamıştır. Elde edilen veriler frekans ve yüzde olarak belirlenmiş ve temalar altında toplanarak ifade edilmiştir.

3. BULGULAR

3.1. Taşımalı Eğitimde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözümler

Araştırmanın birinci sorusu olan *"Taşımalı eğitim sisteminde karşılaştığınız en büyük sorun nedir? Bu soruna nasıl çözüm üretmektesiniz?"* sorusuna ilişkin bulgular Çizelge 2'de detaylandırılmıştır.

Çizelge 2. Taşımalı Eğitimde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerilerine İlişkin Bulgular

Kategoriler	Alt Kategoriler	Katılımcılar	f	%	Toplam
Sorunlar	Güvenlik ve Denetim Eksikliği	K5, K10	2	%20	2
	Ulaşım ve Yol Şartları	K6	1	%10	1
	Veli İletişimi ve Sosyal Organizasyon	K7	1	%10	1
	Öğrenci Yorgunluğu ve Motivasyon Düşüklüğü	K8	1	%10	1
	Servis Planlaması ve Zaman Sorunu	K1, K2, K3, K4, K9	5	%50	5
Sorun Toplam			**10**		
Çözümler	Her Köye Ayrı Servis Tahsisi	K2, K9	2	%20	2
	Servis Denetimlerinin Artırılması	K5, K10	2	%20	2

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

	Veli ile Telefon/Sosyal Medya İletişimi	K7	1	%10	1
	Dikkat Toplama Etkinlikleri	K8	1	%10	1
	Nöbetçi Öğretmen Kontrolü	K1	1	%10	1
Çözüm Toplam			**10**		
Çözüm Sunmayanlar		K3, K6, K4	**3**	%30	**3**
Genel Toplam			**20**		

Çizelge 2'deki veriler analiz edildiğinde, öğretmenlerin %50'sinin "Servis Planlaması ve Zaman Sorunu"nu en büyük problem olarak gördüğü saptanmıştır. Özellikle servislerin birden fazla köye uğraması, öğrencilerin okulda pasif bekleme sürelerini artırmakta ve ders verimliliğini düşürmektedir. Çözüm olarak öğretmenler ağırlıklı olarak her köye ayrı servis tahsis edilmesini ve denetimlerin artırılmasını önermektedir. Ancak katılımcıların %30'unun karşılaşılan sorunlara yönelik herhangi bir çözüm önerisi sunmaması, sistemdeki bazı aksaklıkların bireysel çabalarla aşılamayacak yapısal sorunlar olduğunu düşündürmektedir.

3.2. Öğrencilerin Okula Aidiyet Düzeyleri

Araştırmanın ikinci sorusu olan *"Taşımalı eğitim kapsamında okula gelen öğrencilerin okula aidiyet düzeylerini nasıl değerlendiriyorsunuz?"* sorusuna ilişkin bulgular Çizelge 3'te detaylandırılmıştır.

Çizelge 3. Öğrencilerin Okula Aidiyet Düzeylerine İlişkin Değerlendirmeler

Değerlendirmeler	**Katılımcılar**	***f***	**%**	**Toplam**
Aidiyet yaşamaması	K1, K3, K5, K6, K9, K10	6	%35,3	6
Çatışma yaşaması	K1	1	%5,88	1
Bölgesel Farklılığa bağlı aidiyet yaşaması	K1	1	%5,88	1
Akrabalar arasında aidiyet yaşanmaması	K2	1	%5,88	1
İlk defa Gelenlerin Aidiyet Sorunu Yaşaması	K2	1	%5,88	1

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Başlangıçta uyum sorunu olan	K4, K5	1	%5,88	1
Süreye Bağlı Uyum Sorunu Yaşamayanlar	K4	1	%5,88	1
İlk Zamanlar sorun yaşamayanlar	K7	1	%5,88	1
Çevre köylerden geldikleri için sorun yaşamayanlar	K7	1	%5,88	1
Okul ile bağ kuramayanlar	K8	1	%5,88	1
Şarta bağlı/etkinliklere bağlı aidiyet yaşamama	K8	1	%5,88	1
Toplam		**17**	**%100**	**17**

Çizelge 3'te sunulan aidiyet değerlendirmeleri incelendiğinde, öğretmenlerin önemli bir kısmının (%35,3) öğrencilerin genel olarak aidiyet sorunu yaşamadığını düşündüğü görülmektedir. Bununla birlikte, aidiyetin "zaman" ve "çevre" faktörlerine bağlı olduğu vurgulanmıştır. Özellikle ilk kez taşımalı eğitimle gelen öğrencilerin başlangıçta zorlandığı, ancak sürecin ilerlemesiyle uyum sağladıkları ifade edilmiştir. K1 katılımcısının belirttiği "çatışma" ve "bölgesel farklılık" vurgusu, aidiyetin sadece bireysel değil, aynı zamanda sosyokültürel bir uyum meselesi olduğunu ortaya koymaktadır.

3.3. Yerel ve Taşımalı Öğrenci Uyumu

Araştırmanın üçüncü sorusu olan *"Okulun bulunduğu köyden gelen öğrenciler ile taşımalı olarak farklı köylerden gelen öğrencilerin uyum düzeylerini nasıl değerlendiriyorsunuz?"* sorusuna ilişkin bulgular Çizelge 4'te detaylandırılmıştır.

Çizelge 4. Yerel ve Taşımalı Öğrenci Uyumu Değerlendirmeleri

Değerlendirmeler	**Katılımcılar**	**f**	**%**	**Toplam**
Başlangıçta Koşullara Bağlı Uyum Sorunu Var	K1, K8	2	%13,33	2
Uyum Sorunu Var	K2	1	%6,67	1
Taşımalı Öğrencilerin Misafir Gözüyle Bakılması	K2	1	-	1
Süreye Bağlı Uyum Sorunu var	K3	1	%6,67	1
Süreye Bağlı Uyum Sorunu Yok	K3, K4	2	%13,33	2

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Değerlendirmeler	**Katılımcılar**	**f**	**%**	**Toplam**
Gruplaşma Sorunu	K4, K8	2	%13,33	2
Yerel Öğrencilerin Okulu Daha Hızlı Benimsenmesi	K4, K5	2	-	2
Uyum Sorunu Yok	K6, K9, K10	3	%20	3
Etkinlik Çalışmaları ile uyum sorunu ortadan kaldırma	K8	1	%6,67	1
Toplam		**15**	**%100**	**15**

Çizelge 4'teki veriler, yerel ve taşımalı öğrenciler arasında "örtük bir mesafe" olduğunu göstermektedir. Katılımcıların bir kısmı (%20) herhangi bir uyum sorunu gözlemlemediğini belirtirken; K2'nin vurguladığı "misafir gözüyle bakılma" ve K4-K8'in belirttiği "gruplaşma sorunu", sosyal adaptasyonun önündeki engelleri işaret etmektedir. Yerel öğrencilerin okulu daha hızlı benimsemesi, taşımalı öğrencilerin kendilerini okulun bir parçası olarak hissetmelerini geciktirebilmektedir. Öğretmenler bu durumu aşmak için grup çalışmaları ve etkinliklerin önemine dikkat çekmiştir.

3.4. Sistemin Gerekliliği ve Uygulama Nedenleri

Araştırmanın dördüncü sorusu olan *"Taşımalı eğitim sisteminin genel olarak gerekliliği hakkında düşünceleriniz nelerdir? Bu sistemin uygulanma nedenlerini nasıl değerlendiriyorsunuz?"* sorusuna ilişkin bulgular Çizelge 5 ve Çizelge 6'da sunulmuştur.

Çizelge 5. Taşımalı Eğitim Sisteminin Gerekliliğine İlişkin Bulgular

Değerlendirmeler	**Katılımcılar**	***f***	**%**	**Toplam**
Gerekli Olduğunu (Fırsat Eşitliliği)	K2, K4, K5, K7, K8, K9, K10	7	%63,64	7
Gerekli olmadığını şarta bağlı (Risk, Mesafe vb.)	K1, K3	2	%18,18	2

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Değerlendirmeler	**Katılımcılar**	***f***	**%**	**Toplam**
Eğitim Açısından (Birleştirilmiş Sınıf) Gereksiz	K2	1	%9,09	1
Nüfusa bağlı olarak gerekli	K4	1	%9,09	1
Toplam		**11**	**%100**	**11**

Çizelge 5 incelendiğinde, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%63,64) taşımalı eğitimi "Fırsat Eşitliği" bağlamında gerekli gördüğü anlaşılmaktadır. Katılımcılar, bu sistem sayesinde kırsaldaki öğrencilerin daha donanımlı okullara ve uzman branş öğretmenlerine erişebildiğini düşünmektedir. Ancak, özellikle ulaşım riskleri ve mesafe gibi faktörler nedeniyle sistemi "şarta bağlı" olarak gerekli gören veya birleştirilmiş sınıf uygulamalarına kıyasla değerlendiren eleştirel görüşler de mevcuttur.

Çizelge 6. Taşımalı Eğitim Sisteminin Uygulanma Nedenlerine İlişkin Bulgular

Değerlendirmeler	**Katılımcılar**	***f***	**%**	**Toplam**
Fiziki Şartlara Bağlı Yapılma	K5, K9	2	%33,33	2
Sosyalleşme Sağlaması	K4	1	%16,67	1
Nüfusun az olması Eğitimi Aksatması	K4	1	%16,67	1
Sayı Açısından Yapılma	K7	1	%16,67	1
Mesafeye Bağlı Yapılabilir	K10	1	%16,67	1
Toplam		**6**	**%100**	**6**

Tablo 6'daki veriler, taşımalı eğitimin temel uygulanma gerekçesinin "Fiziki Şartlar" (%33,33) olduğunu göstermektedir. Köy okullarının yetersizliği ve nüfusun azlığı, sistemi zorunlu kılan temel faktörler olarak öne çıkmaktadır. Ayrıca, farklı köylerden gelen öğrencilerin bir araya gelmesinin sağladığı "sosyalleşme" avantajı da öğretmenler tarafından olumlu bir gerekçe olarak dile getirilmiştir.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma bulguları, taşımalı eğitim sisteminin hem yapısal hem de sosyal boyutlarda çeşitli zorluklar barındırdığını ortaya koymaktadır. Yapısal boyutta, özellikle servis planlaması ve zaman yönetimi sorunlarının (%50) öğretmenler tarafından en büyük engel olarak görüldüğü saptanmıştır. Bu durum, öğrencilerin okula yorgun gelmelerine ve akademik motivasyonlarının düşmesine neden olmaktadır. Sosyal boyutta ise, öğrencilerin genel olarak bir aidiyet sorunu yaşamadığı (%35,3) görülse de, yerel ve taşımalı öğrenciler arasında "misafir" algısı ve gruplaşma eğilimlerinin olduğu belirlenmiştir. Yerel öğrencilerin okulu daha hızlı benimsemesi ve taşımalı öğrencilere karşı mesafeli duruşu, okul ikliminde tam bir uyumun sağlanmasını zorlaştırmaktadır. Buna karşın, öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%63,64) taşımalı eğitimi fırsat eşitliği sağlaması bakımından gerekli bir sistem olarak değerlendirmektedir. Bu durum, sistemin amacına ulaştığını ancak uygulama sürecindeki lojistik ve sosyal aksaklıkların giderilmesi gerektiğini göstermektedir. Araştırmanın sonuçları doğrultusunda aşağıda yer alan öneriler getirilmiştir.

- ✓ Servis güzergâhları düzenleyerek öğrencilerin yolda geçirdiği süre ve bekleme süreleri en aza edilmelidir.
- ✓ Yerel ve taşımalı öğrencilerin kaynaşmasını sağlayacak ortak sosyal, kültürel ve sportif etkinlikler artırılmalıdır.
- ✓ Servis araçlarının güvenliği ve denetimi, okul dışı bağımsız kurumlarca daha sıkı bir şekilde yapılmalıdır.
- ✓ Velilerin okula aidiyetini ve katılımını artırmak için dijital iletişim kanalları ve mobil veli toplantıları etkinleştirilmelidir.

KAYNAKÇA

[1] Ağırkaya, A. (2010). *Taşımalı eğitim uygulamasında öğretmenler ve öğrencilerin karşılaştıkları güçlükler* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi.

[2] Arı, A. (2003). Taşımalı ilköğretim uygulaması (Uşak örneği). *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23*(1), 101–115.

[3] Büyükkaragöz, S., & Şahin, H. (1995). Taşımalı ilköğretim uygulamaları. *Eğitim ve Bilim, 19*(96), 38–50.

[4] Ergüneş, H., & Altunsaray, A. (1998). Taşımalı ilköğretim uygulaması ve sorunları. *Millî Eğitim Dergisi, 138*, 196–199.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

[5] Karakütük, K. (1996). *Taşımalı ilköğretim uygulaması*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

[6] Kaya, Y. K. (1993). *Eğitim yönetimi: Kuram ve Türkiye'deki uygulama*. Set Ofset.

[7] Küçük, M. (2010). *Taşımalı ilköğretim uygulamalarının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi.

[8] MEB (2014). *Taşıma yoluyla eğitime erişim yönetmeliği*. Resmî Gazete (Sayı: 29116).

[9] Öztürk, C. (2001). *Türkiye'de eğitim: Dün, bugün, yarın*. Nobel Yayın Dağıtım.

[10] Türk Dil Kurumu. (2022). *Güncel Türkçe sözlük*. https://sozluk.gov.tr/

[11] Uslu, Ö. (2017). *İlköğretimde taşımalı eğitim uygulaması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi.

[12] Yangın, B. (1991). *Taşımalı ilköğretim uygulaması*. Millî Eğitim Basımevi.

[13] Yeşilyurt, M., Orak, S., Tozlu, N., Uçak, A., & Sezer, D. (2007). İlköğretimde taşımalı eğitim araştırması: Van il merkezi örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *6*(19), 197–213.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

TÜRKİYE'DE İLKOKUL VE ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN MATEMATİK KAYGISI İLE MATEMATİK BAŞARISI ARASINDAKİ İLİŞKİ: BİR META-ANALİZ ÇALIŞMASI

Yüksek Lisans Öğr.-AlparslanAKBULUT

Cumhuriyet ÜNİVERSİTESİ

arslanbeyhoca@gmail.com-0009-0002-1293-5869

ÖZET

Matematik, akademik kariyer ve günlük yaşam için temel bir disiplin olmasına rağmen, birçok öğrenci için önemli bir kaygı kaynağı haline gelmektedir. Bu araştırmanın temel amacı, Türkiye'de ilkokul ve ortaokul düzeyinde eğitim gören öğrencilerin matematik kaygısı ile matematik başarısı arasındaki ilişkinin gücünü ve yönünü meta-analiz yöntemiyle sistematik olarak belirlemektir. Araştırma kapsamında, 2010-2021 yılları arasında Türkiye'de yürütülen çalışmalar taranmıştır. Literatürde ulaşılan 45 çalışmadan 23'ü, Pearson korelasyon katsayısını (r) net olarak rapor etmemesi veya istatistiksel raporlama yetersizliği nedeniyle dışlanmıştır. Dahil etme kriterlerine uygun olan 22 bağımsız çalışma, toplam 10.247 öğrenciyi kapsayan bir örneklem üzerinden Comprehensive Meta-Analysis (CMA) yazılımı kullanılarak analiz edilmiştir.Analiz sonuçlarına göre, rastgele etkiler modeli çerçevesinde matematik kaygısı ile matematik başarısı arasında r = -0.420 değerinde, negatif yönlü ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Çalışmalar arası heterojenlik testi sonucunda elde edilen I^2 = %95.534 değeri, çalışmalar arasında çok yüksek düzeyde bir varyasyon olduğunu kanıtlamaktadır. Bu durum, "tek tip çözüm" yerine bağlama duyarlı müdahale programlarına ve ileri düzey moderatör analizlerine olan ihtiyacı akademik olarak vurgulamaktadır. Yayın yanlılığına yönelik yapılan testler sonucunda elde edilen Egger p = 0.662 değeri ise araştırmada istatistiksel olarak anlamlı bir yayın yanlılığı bulunmadığını doğrulamıştır.Sonuç olarak, matematik kaygısının Türkiye'deki ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin akademik başarısını düşüren kritik bir risk faktörü olduğu saptanmıştır. Elde edilen bulgular, matematik başarısını artırmak ve STEM alanlarındaki insan kaynağı kapasitesini güçlendirmek için sadece bilişsel becerilere odaklanmanın yeterli olmadığını; özellikle erken yaşlardan itibaren kaygıyı azaltmaya yönelik stratejik müdahale programlarının eğitim sistemine entegre edilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Matematik Kaygısı, Matematik Başarısı, Meta-Analiz, İlkokul, Ortaokul.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

TAM SAYILAR KONUSUNDA YAPAY ZEKÂ KULLANILARAK HAZIRLANAN DERS PLANLARININ UYGULANABİLİRLİĞİ VE PEDAGOJİK NİTELİĞİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN VE AKADEMİSYEN GÖRÜŞLERİ

İdris SÖNMEZ
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi/Eğitim Fakültesi
sonmezidris2004@gmail.com / 0009-0002-4241-2364
Arş. Gör. Dr. Üzeyir YENİÇERİ
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi/Eğitim Fakültesi,
uzeyir.yeniceri@erzincan.edu.tr / 0000-0003-3993-9771

ÖZET

Yapay zekâ teknolojilerindeki gelişmeler, özellikle Büyük Dil Modelleri aracılığıyla, eğitim alanında ders planlama süreçlerini doğrudan etkilemeye başlamıştır. Öğretmenlerin ders planlama sürecini iş yükü olarak algıladıkları ve bu nedenle hazır ders planlarına yöneldikleri bilinmektedir. Bu planların ise çoğunlukla öğrenci özelliklerini ve kavram yanılgılarını yeterince dikkate almadığı görülmektedir. Bu noktada yapay zekâ, hızlı ve erişilebilir içerik üretimi açısından önemli bir fırsat sunmakla birlikte üretilen planların pedagojik niteliği tartışmalı olmaya devam etmektedir.

Bu araştırma, en yaygın kullanılan YZ araçları olarak ChatGPT, Gemini ve Claude tarafından 7. sınıf matematik dersi tam sayılar öğrenme çıktısına (7.1.1.) yönelik oluşturulan ders planlarının pedagojik niteliğini öğretmen ve akademisyen görüşleri doğrultusunda incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, nitel araştırma yöntemi kapsamında iç içe geçmiş tek durum deseniyle yürütülmektedir. Veriler, alan uzmanı akademisyenlerin teorik perspektifini ve matematik öğretmenlerinin "uygulanabilirlik" algılarını belirlemeye yönelik yarı yapılandırılmış çevrimiçi görüş formları aracılığıyla toplanmaktadır.

Değerlendirme süreci öğretim tasarımı ve matematik eğitimi alanında kuramsal açıdan temel kabul edilen çalışmaların amaçlı olarak seçilmesi ve bu çalışmaların karşılaştırmalı biçimde analiz edilmesine dayalı tematik bir sentez süreci sonucunda elde edilen dokuz ilke temel alınarak oluşturulan değerlendirme formları aracılığıyla yürütülecektir. Kör değerlendirme sonucunda elde edilen veriler betimsel istatistikler ve içerik analizi ile çözümlenecek; öğretmen ve akademisyen görüşleri ile farklı araçlara ait planlar arasındaki farklılıklar karşılaştırmalı olarak ele alınacaktır.

Analiz süreci devam eden araştırmanın ön bulguları; yapay zekâ araçlarının içerik tasarımı ve materyal çeşitlendirmede stratejik bir kolaylaştırıcı olduğunu, ancak sosyal etkileşimin yapılandırılması ve öğrenciye özgü kavram yanılgılarının önlenmesi aşamalarında kritik öğretmen müdahalesine gereksinim duyulduğunu göstermektedir. Araştırma sonuçlarının, yapay zekânın matematik eğitimine entegrasyonu sürecinde hem uygulayıcılar hem de politika yapıcılar için nitelikli bir değerlendirme çerçevesi sunması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yapay zekâ, ders planı, matematik eğitimi, tam sayılar.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

EĞİTİM BİLİMLERİNDE YAPAY ZEKA ARAŞTIRMALARININ EĞİLİMLERİ: LİSANSÜSTÜ TEZLER ÜZERİNE TEMATİK BİR İÇERİK ANALİZİ

Prof. Dr. Tuncay DİLCİ
Cumhuriyet Üniversitesi/EPÖ,
tuncaydilci@gmail.com - 0000-0002-6901-5492
Doktorant Cengiz AĞLAR
Cumhuriyet Üniversitesi/MEB,
cengizaglar@gmail.com - 0000-0002-8995-6898

ÖZET

Hayatımıza hızla giren yapay zekanın (YZ) gelişimi, eğitim bilimleri alanında da ani bir araştırmacı ilgisi yaratmıştır. Ancak alandaki çalışmaların pedagojik derinliği ve eğitim programlarına entegrasyonu hala belirsizliğini korumaktadır. Bu araştırmanın amacı, Türkiye'de eğitim alanında yürütülen YZ odaklı lisansüstü tezlerin tematik ve metodolojik açılardan incelenerek alandaki araştırma eğilimlerini ve kuramsal boşlukları ortaya koymak ve alana katkı sağlamaktır. Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi deseninde tasarlanmıştır. YZ anahtar kelimesi YÖKTEZ veri tabanında detaylı ve gelişmiş şekilde tarandığında, eğitimle kesişen toplam 221 lisansüstü teze (188 yüksek lisans, 33 doktora) rastlanılmıştır. Elde edilen bulgular, alanda 2024-2025 yıllarında bir artış yaşandığını ve geleneksel YZ çalışmalarının yerini tamamen üretken YZ araçlarına bıraktığını göstermektedir. Önemli bulgulardan biri ise, YZ teknolojisindeki bu devrimsel değişime rağmen araştırmacılar metodolojik olarak aynı düzlemde sabit kalmasıdır. YZ araçları, öğretim sürecini dönüştürecek yapılandırmacı bir program ögesi olarak tasarlanmaktan ziyade, çoğunlukla öğretmen ve öğrencilerin bu teknolojiye yönelik tutum, algı ve kaygılarını ölçmek için basit bir uyarıcı olarak ele alınmıştır. Ayrıca, yüksek lisans tezlerinin niceliksel üstünlüğüne karşın, kuramsal model önerebilecek doktora tezlerinin sayıca son derece yetersiz kaldığı tespit edilmiştir. Sonuç olarak, alanın kısa vadeli etki analizlerine odaklanmanın yanında, YZ'nin eğitim felsefesi ve öğretim programlarına entegrasyonunu merkeze alan derinlemesine araştırmalara ihtiyaç duyduğu düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Yapay zeka, lisansüstü tezler, araştırma eğilimleri, doküman analizi

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

MEZUNİYET ÖNCESİ TIP EĞİTİM PROGRAMINA İLİŞKİN ÖĞRETİM ÜYESİ GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Doç. Dr. Seher KARAHAN
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Tıp Fakültesi Tıp Eğitimi ABD,
drsehermercan@gmail.com- Orcid ID: 0000-0002-4066-2928
Doç. Dr. Ezgi AĞADAYI
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Tıp Fakültesi Tıp Eğitimi ABD,
drezgiagadayi@hotmail.com- Orcid ID: 0000-0001-9546-2483

ÖZET

Mezuniyet öncesi tıp eğitimi programlarının sistematik olarak değerlendirilmesi, eğitim kalitesinin artırılması ve değişen sağlık eğitimi gereksinimlerine uyum sağlanması açısından kritik öneme sahiptir. Bu süreçte öğretim üyelerinin geri bildirimleri, programın güçlü yönlerinin ve geliştirilmesi gereken alanlarının belirlenmesinde temel bir veri kaynağıdır. Bu çalışmanın amacı, öğretim üyelerinin mezuniyet öncesi tıp eğitimi programının yapı, işleyiş ve etkinliğine ilişkin görüşlerini değerlendirmektir. Bu çalışma tanımlayıcı kesitsel tasarımda yürütülmüştür. Çalışmaya, dönem I–III (preklinik) ve dönem IV–V (klinik) eğitim süreçlerinde aktif görev alan öğretim üyeleri dâhil edilmiştir. Veriler, yapılandırılmış geri bildirim anketleri aracılığıyla toplanmıştır. Nicel veriler tanımlayıcı istatistik yöntemleriyle analiz edilirken, nitel veriler tematik analiz yaklaşımı ile değerlendirilmiştir. Çalışmaya toplam 83 öğretim üyesi (katılım yüzdesi=%43.9) katılmıştır. Katılımcılar genel olarak eğitim programını planlı ve yapılandırılmış olarak değerlendirmiştir. Teorik ve pratik eğitim bileşenleri arasındaki uyum, etkin koordinasyon ve öğretim üyelerinin sürece aktif katılımı güçlü yönler olarak bildirilmiştir. En önemli sorun alanı yüksek öğrenci sayısı olarak belirlenmiş; bu durumun eğitim kalitesi, öğrenci katılımı, klinik uygulama fırsatları ve ölçme-değerlendirme süreçleri üzerinde olumsuz etkiler oluşturduğu ifade edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin teorik derslere katılım ve motivasyon düzeylerinin düşük olduğu bildirilmiştir. Derslik, laboratuvar ve teknik altyapı yetersizlikleri de önemli bir kısıtlılık olarak vurgulanmıştır. Ölçme-değerlendirme süreçlerinin ağırlıklı olarak bilgi düzeyine odaklandığı ve yeterlilik temelli yaklaşımlarla çeşitlendirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Sonuç olarak, öğretim üyesi geri bildirimleri, programın güçlü bir yapısal temele sahip olduğunu ancak öğrenci sayısı, altyapı ve ölçme-değerlendirme süreçlerinde önemli iyileştirme gereksinimleri bulunduğunu göstermektedir. Aktif öğrenme yaklaşımlarının ve yeterlilik temelli değerlendirme yöntemlerinin güçlendirilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Mezuniyet öncesi tıp eğitimi, Öğretim üyesi görüşleri, Eğitim

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN POPÜLER TARİH EĞİLİMLERİ

POPULAR HISTORY TRENDS AMONG HIGH SCHOOL STUDENTS

Yüksek Lisans Öğrencisi EKREM TEMİZ[1], Doç. Dr. AYSEL ARSLAN [2], Yüksek Lisans Öğrencisi YASİN ÇAMCI[3]

[1]Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, ekremtemiz58@hotmail.com, ORCID ID: 0009-0008-0090-1702

[2]Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ayselarslan@cumhuriyet.edu.tr - ORCID ID: 0000-0002-8775-1119

[3]Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, yasin1012.ya@gmail.com- ORCID ID: 0009-0009-0246-3723

ÖZET

Lise öğrencilerinin popüler tarih eğilimleri, geleneksel ders kitaplarının ötesine geçerek dijital medya, sosyal platformlar ve görsel içeriklerle şekillenmektedir. Öğrenciler özellikle kısa videolar, belgeseller, tarih temalı diziler ve sosyal medya içerikleri aracılığıyla geçmişe ilgi duymakta; bu durum tarih öğrenimini daha erişilebilir ve ilgi çekici hâle getirmektedir. Ancak bu eğilim, zaman zaman yüzeysel bilgi edinme, tarihsel olayların bağlamından koparılması ve doğruluğu tartışmalı içeriklerin yaygınlaşması gibi riskleri de beraberinde getirmektedir. Bununla birlikte popüler tarih, öğrencilerin tarihsel merakını artırmakta, eleştirel düşünme becerilerini geliştirme potansiyeli taşımakta ve formal tarih öğretimini destekleyici bir araç olarak değerlendirilebilmektedir. Bu nedenle eğitimcilerin, öğrencilerin popüler tarih kaynaklarını bilinçli ve eleştirel bir bakış açısıyla kullanmalarını teşvik etmesi önem arz etmektedir. Bu çalışmanın amacı lise öğrencilerinin popüler tarihe yönelik eğilimlerinin araştırma değişkenlerine göre incelenmesidir. Araştırma nicel araştırma desenine uygun olarak yürütülmüş olup betimsel tarama tekniği kullanılmıştır. Araştırma verileri amaçlı örnekleme yöntemiyle elde edilmiştir. Araştırmanın örneklemini 2025-2026 eğitim yılında Sivas il merkezinde lise düzeyinde eğitimlerine devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma verilerinin toplanmasında Elban (2023) tarafından geliştirilmiş olan "*Popüler Tarih Eğilimleri Ölçeği"* kullanılarak elde edilmiştir. Dört alt boyuttan oluşan ölçek 16 maddeye sahiptir. Ölçek güvenirliği geliştirme çalışmasında ölçeğin toplam güvenirliği .81 olarak hesaplanmıştır.

ISBN NR. : 978-625-8795-13-4

Araştırmadan elde edilen veriler SPSS. 25 paket analiz programıyla analiz edilmiştir. Verilerin analiz süreci devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Tarih, Popülerlik, Lise, Öğrenci

ABSTRACT

High school students' popular history trends are being shaped by digital media, social platforms, and visual content, extending beyond traditional textbooks. Students are particularly interested in the past through short videos, documentaries, history-themed series, and social media content; this makes history learning more accessible and engaging. However, this trend also brings risks such as superficial information acquisition, the decontextualization of historical events, and the spread of content with questionable accuracy. Nevertheless, popular history can increase students' historical curiosity, develop critical thinking skills, and be considered a tool that supports formal history teaching. Therefore, it is important for educators to encourage students to use popular history sources consciously and critically. The aim of this study is to examine high school students' trends towards popular history according to research variables. The research was conducted in accordance with a quantitative research design and used a descriptive survey technique. Research data were obtained using purposive sampling. The sample of the research consists of students continuing their education at the high school level in the city center of Sivas in the 2025-2026 academic year. Research data was collected using the “Popular History Trends Scale” developed by Elban (2023). The scale consists of 16 items and four sub-dimensions. In the reliability development study, the total reliability of the scale was calculated as .81. The data obtained from the research were analyzed using the SPSS 25 software package. The data analysis process is ongoing.

Keywords: History, Popularity, High School, Student