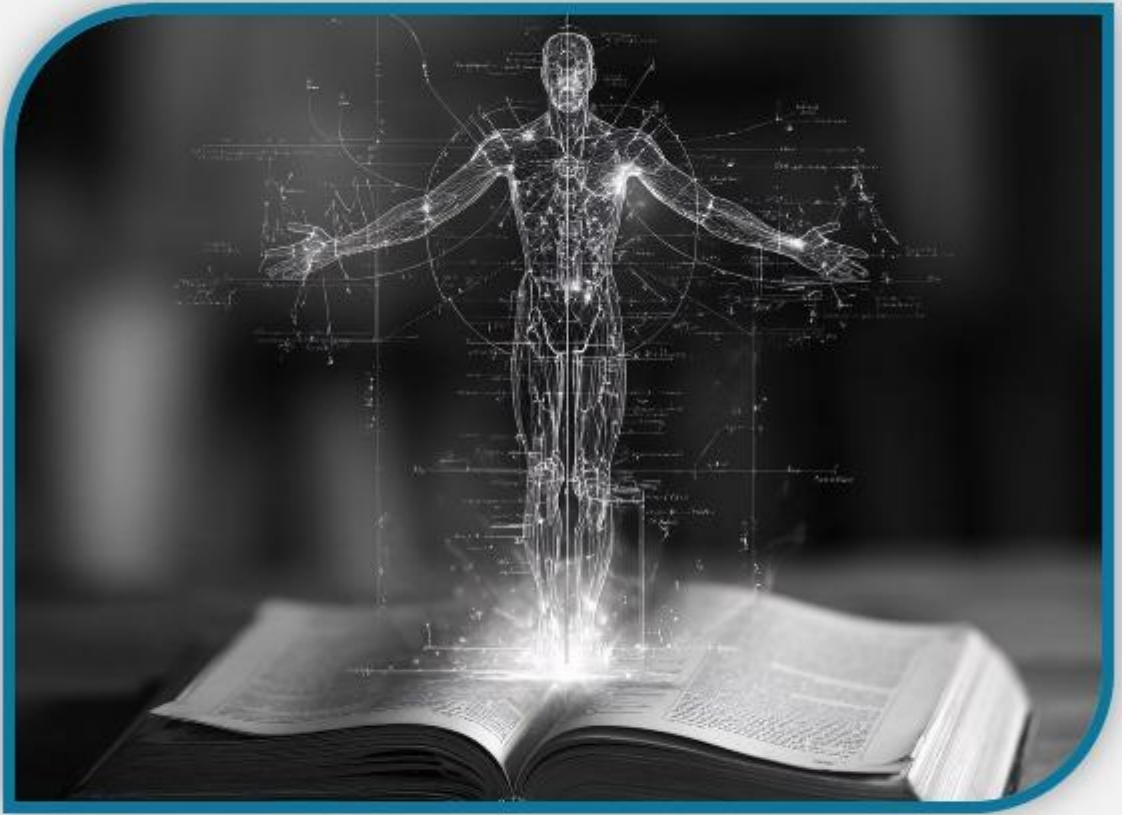


EĞİTİM BİLİMLERİNDE YENİ KAVRAMLAR VE İLERİ ÇALIŞMALAR



*EĞİTİM
BİLİMLERİNDE
YENİ KAVRAMLAR
VE İLERİ
ÇALIŞMALAR*

Editör

Doç. Dr. Yavuz DEĞİRMENCİ





Eğitim Bilimlerinde Yeni Kavramlar ve İleri Çalışmalar

Editör: Doç. Dr. Yavuz DEĞİRMENCİ

Dizayn: All Sciences Academy Design

Basım Tarihi: Ekim 2025

Yayıncı Sertifika Numarası: 72273

ISBN: 978-625-5794-53-6

© All Sciences Academy

www.allsciencesacademy.com

allsciencesacademy@gmail.com

İÇERİK

1. Bölüm	5
Özel Yetenekli Öğrenciler ve Sınıf Öğretmenleri <i>Burak ÇAYLAK</i>	
2. Bölüm	22
Çoklu Zekâ Kuramı ve Fen Bilimleri Eğitimindeki Yeri <i>Nilay KORKMAZ, Gamze DOLU</i>	
3. Bölüm	42
Türkiye’de Lisansüstü Eğitime Genel Bir Bakış <i>Zeliha Nurdan BAYSAL, Selin OKUR</i>	
4. Bölüm	55
Üniversite Öğrencilerinde Algılanan Kariyer Engelleri: Psikolojik Sağlamlık Ve Gelecek Kaygısı İle İlişkisi <i>Gizem Nurhan DAĞLI, Süleyman BALCI</i>	

Özel Yetenekli Öğrenciler ve Sınıf Öğretmenleri

Burak ÇAYLAK¹

1- Dr. Öğr. Üyesi; Hakkari Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü.burakcaylak1@gmail.com ORCID No: 0000-0002-1734-7639

ÖZET

Bu araştırma, 2019–2025 yılları arasında Türkiye’de sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının özel yetenekli öğrencilerle ilgili bilgi, tutum, farkındalık ve uygulamalarına odaklanan çalışmaları sistematik biçimde incelemeyi amaçlamaktadır. DergiPark veri tabanında yürütülen tarama sonucunda 27 makale analiz kapsamına alınmıştır. Araştırmaların büyük çoğunluğu nitel ve betimsel desende olup, öğretmenlerin görüş, algı ve yeterliklerini ortaya koymayı hedeflemiştir. Bulgular, öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal özelliklerine ilişkin farkındalıklarının yüksek olmasına rağmen, bu farkındalığın sınıf içi uygulamalara yeterince yansımadığını göstermektedir. Hizmet içi eğitimlerin bilgi ve farkındalığı artırdığı, ancak kısa süreli ve teorik içeriklerle sınırlı kaldığı belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının öz-yeterliklerinin güçlü kişisel niteliklerle desteklendiği; ancak planlama, farklılaştırma ve değerlendirme alanlarında gelişime açık olduğu görülmüştür. Sonuç olarak, özel yetenekli öğrencilerin potansiyellerini en üst düzeyde ortaya koyabilmeleri için öğretmen eğitimi programlarının uygulamalı içeriklerle zenginleştirilmesi, uzun süreli ve modüler hizmet içi eğitimlerin yaygınlaştırılması ve öğretimsel müdahalelerin etkililiğini ölçen deneysel araştırmaların artırılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler –Üstün yetenekli öğrenciler; öğretmen adayları; farklılaştırılmış öğretim; öğretmen tutumları; sistematik derleme.

GİRİŞ

Özel yetenekli öğrenciler, akranlarına kıyasla belirli alanlarda dikkat çekici farklılıklar gösteren bireylerdir. Öğretmenler, bu öğrencilerin bilişsel özelliklerini hızlı öğrenme, güçlü hafıza, özgün fikirler üretme (Çetin ve Ünsal, 2020), kalıcı öğrenme, gelişmiş sözel ve sayısal yetenek (Görgülü, 2024), yaratıcılık, üst düzey düşünme becerileri ile erken okuma-yazma yetkinlikleri (Erol, Gedik, ve Demirtaş, 2023) şeklinde tanımlamaktadır. Bunun yanı sıra, yüksek motivasyon, azim ve mükemmeliyetçilik gibi duyuşsal ve güdüsel özelliklerin de bu öğrencileri diğerlerinden ayıran nitelikler arasında olduğu vurgulanmaktadır (Çetin ve Ünsal, 2020).

Öğretmenlerin bakış açısından özel yetenekli öğrenci, yüksek zihinsel kapasiteye sahip, akranlarından ileride bulunan, öğrenmeyi kolaylaştıran bilişsel becerileri etkin biçimde kullanabilen ve çoklu yetenek alanlarında ürün ortaya koyabilen birey olarak tanımlanmaktadır (Çetinkaya ve İnci, 2019). Bu bağlamda, sınıf öğretmenlerinin özel yetenekli öğrencileri tanıma, onların bilişsel ve duyuşsal özelliklerini fark edebilme ve bu özelliklere uygun öğretim ortamları tasarlama yeterlikleri, söz konusu öğrencilerin potansiyellerini gerçekleştirmelerinde belirleyici bir rol oynamaktadır.

Özel yetenekli öğrencilerin tanınmasında sınıf öğretmenlerinin rolü oldukça belirleyicidir. Nitekim Çetin ve Ünsal'ın (2020) çalışmasında öğretmenin, öğrencisini ilk fark eden kişi olduğu ve bu farkındalığın öğrencinin yönlendirilmesi sürecini başlattığı belirtilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin pedagojik yeterlik, farklılaştırılmış öğretim, uygun ölçme–değerlendirme ve gerektiğinde beden dilini etkin kullanma gibi alanlarda donanımlı olmaları gerekmektedir (Girgin, 2020). Ayrıca, özel yetenekli öğrencileri tanıma–yönlendirme–farklılaştırma döngüsünde öğretmenlerin sabır ve empati gibi kişisel, ilgi–yetenek tespiti, planlama ve değerlendirme gibi mesleki yeterliklere sahip olmaları; işbirliğine dayalı okul ekosistemi ve uygulama temelli hizmet içi eğitimlerle desteklenmeleri önem taşımaktadır (Girgin, 2020).

Ancak alan yazın, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının bu konudaki bilgi ve farkındalık düzeylerinin her zaman yeterli olmadığını göstermektedir. Öğretmen adaylarının özel yetenek özelliklerini tanımakta zorlandıkları, karar süreçlerinde kalıplaşmış yargıların etkili olabildiği ve yalnızca tek bir “Özel Eğitim” dersiyle yeterli yetkinliğe ulaşamadığı görülmektedir (Akar, 2019). Bu durum, öğretmen yetiştirme programlarında özel yetenekli öğrencilere ilişkin içeriklerin derinleştirilmesi gereğini de ortaya koymaktadır. Özel yetenekli bireylerin varlığı, öğretmenlerin pedagojik yaklaşımlarında ve sınıf içi uygulamalarında farklılaşmayı teşvik etmektedir (Çaylak ve Çakıroğlu, 2024). Çetin ve Ünsal (2020) tarafından yapılan çalışmalar, bu öğrencilerin öğretmenleri araştırma yapmaya, yeni yöntemler denemeye ve sınıf içi etkinlik çeşitliliğini artırmaya motive ettiklerini ortaya koymaktadır.

Bu çerçevede, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının özel yetenekli öğrencilerle ilgili bilgi, tutum ve uygulamalarına yönelik araştırmaların mevcut durumunu ortaya koymak önem taşımaktadır. Bu çalışmanın amacı, Türkiye bağlamında son altı yıllık dönemde (2019–2025) özel yetenekli öğrenciler ve sınıf öğretmenleri üzerine yürütülen araştırmaları inceleyerek mevcut eğilimleri, yöntemsel yaklaşımları ve odak konuları ortaya koymaktır.

ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

Bu çalışma, mevcut bilgi birikiminin sistemli, kapsamlı ve yapılandırılmış bir süreç aracılığıyla değerlendirilmesini hedefleyen bir literatür derlemesidir. Sistematik literatür derlemesi, belirli bir araştırma sorusuna yanıt bulma ya da alandaki bilgi boşluklarını giderme amacıyla yürütülen, önceki çalışmaları özetleyen, sentezleyen ve eleştirel açıdan değerlendiren bir yöntemdir (Boell ve Cecez-Kecmanovic, 2015; Pati ve Lorusso, 2017).

Araştırmanın Kapsamı ve Ölçütleri

Bu derleme çalışmasında, 2019-2025 yılları arasında yayımlanmış olan çalışmalar kapsam dahilindedir. İncelenen araştırmaların odağı sınıf öğretmenleri ya da öğretmen adayları olmuş ve konu, üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi ile doğrudan bağlantılı tutulmuştur. Çalışmalar ya Türkiye ortamında yürütülmüş ya da Türkiye ile ilgili veriler içermiş; ayrıca Türkçe ya da İngilizce dillerinden birinde yayımlanmıştır. Dahil etme ölçütleri arasında hakemli dergilerde yayımlanan makaleler DergiPark sistemi üzerinden taranmıştır. Yöntem açısından deneysel, betimsel, nitel ya da karma yöntemlerden biri ya da birkaçını kullanan çalışmalar tercih edilmiştir. Buna karşılık, yalnızca üstün yetenekli öğrencilerle yapılan uygulama araştırmaları —öğretmenlerin tutumları, bilgi düzeyleri ya da farkındalıklarına dair veri sunmayanlar—; öğretmen odağı bulunmayan ya da yalnızca öğrenci performansına ya da genetik-psikolojik yönlerle yoğunlaşan çalışmalar ve tam metni ulaşılamayan ya da yayımlanmamış kaynaklar derleme dışında tutulmuştur.

Veri Toplama Süreci

Bu derleme çalışmasında veri toplama süreci, ilgili çalışmaların sistematik biçimde belirlenmesi, seçilmesi ve analiz kapsamına dâhil edilmesi adımlarını içermektedir. İlk aşamada, literatür taraması DergiPark veri tabanında yürütülmüştür. Arama sürecinde kullanılan anahtar kelimeler, hem Türkçe hem de İngilizce eşdeğerleriyle yapılandırılmıştır. Bu kapsamda öne çıkan anahtar kelimeler “sınıf öğretmeni”, “öğretmen adayı”, “üstün yetenekli öğrenciler”, “gifted education”, “teacher education”, “elementary teacher candidates” ve “gifted students” olmuştur. Anahtar kelimeler hem tekil olarak hem de kombinasyonlar hâlinde (“sınıf öğretmeni + üstün yetenekli öğrenciler”, “teacher education + gifted students” vb.) kullanılmıştır.

Arama sonuçları öncelikle başlık ve özet düzeyinde incelenmiş, çalışmanın amacıyla ilişkili görülen araştırmaların tam metinlerine erişilmiştir. İlk sorgulamada, title:(üstün yetenekli öğrenciler) AND title:(sınıf öğretmenleri) AND year:[2019 TO 2025] biçimindeki doğrudan sorgudan sonuç alınamamıştır. Bu nedenle tarama, “üstün yetenekli” ve “özel yetenekli” anahtar kelimeleriyle genişletilmiş; toplam 418 makale belirlenmiştir. Bu çalışmalar arasından doğrudan sınıf öğretmenleri veya sınıf öğretmen adaylarını konu alan 21 makale seçilmiştir.

Ayrıca “sınıf öğretmeni” ve “sınıf öğretmen adayı” anahtar kelimeleriyle yapılan ikinci bir taramada 256 sonuç elde edilmiştir. Her iki tarama seti birlikte değerlendirildiğinde, 27 makalenin araştırmanın kapsam ve amacına uygun olduğu belirlenmiştir. Bu makalelerden ikisinde katılımcı profili branş bazında açıkça belirtilmemiştir; ancak çalışma gruplarında “çeşitli branşlarda BİLSEM’de görev yapan 15 öğretmen” ifadesinin yer alması, bu öğretmenler arasında sınıf öğretmenlerinin de bulunma olasılığını

güçlendirmiştir. Bu nedenle söz konusu iki çalışma da analize dâhil edilmiştir.

Veri Analizi

Araştırma verileri içerik analizine göre yapılmıştır. Her bir makale 1’den 27 kadar sıralanmış ve aşağıdaki kodlara göre gruplandırılmıştır.

- Yıl dağılımı
- Araştırma yöntemi
- Örneklem türü (öğretmen / aday / yönetici)
- Konu odakları (farklılaştırma, tutum, farkındalık, bilgi düzeyi, uygulama vb.)
- Bulgular ve öneriler

BULGULAR

Yayınların Genel Özellikleri

27 makalenin yıllara göre dağılımı Tablo 1’ de verilmiştir. 2019’da belirgin bir zirve (8) görülmekte; 2021’de yayın yapılmaması, pandemi kaynaklı saha erişimi, etik/izin süreçleri ve veri toplama aksaklıklarıyla ilişkilendirilebilir. 2022’den itibaren yayın sayılarında artış başlamış; 2024’te yeniden yükseliş (5) yakalansa da 2025’te gerileme (2) görülmektedir.

Tablo 1: Makalelerin yıllara göre dağılımı

Yıllar	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025
Yayın sayısı	8	5	0	4	3	5	2

Yayınların dergi bazındaki dağılımı, belirgin bir “çekirdek–uydu” örüntüsü sergilemektedir. Toplamın %18,5’i Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi’nde yoğunlaşarak çalışmanın özel eğitim eksenindeki görünürlüğünün yüksekliğine işaret ederken, geri kalan yayınların geniş bir dergi yelpazesine dağılması alanın çok-disiplinli niteliğini (eğitim bilimleri, sosyal bilimler, ders materyalleri ve mesleki eğitim vb.) yansıtmaktadır. Bu bağlamda YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi iki makaleyle ikinci sırada yer almakta (%7,4), dergilerin büyük çoğunluğu Türkiye merkezli ve/veya Türkçe olmakla birlikte Yıldız Journal of Educational Research ve International Journal of Turkish Educational Sciences gibi sınırlı sayıda İngilizce başlıklı dergi de temsil edilmektedir.

Araştırma Yöntemlerine Göre Dağılım

Çalışmaların ağırlıklı biçimde nitel desenlerle yürütüldüğü görülmektedir; özellikle olgubilim/fenomenoloji ve durum çalışması yaygındır. Nitel araştırmalarda veri toplama yoğunlukla yarı yapılandırılmış görüşmeler, metafor formları ve doküman/alan gözlemleriyle yapılmış;

çözümlemelerde içerik/betimsel analiz (çoğu örnekte NVivo/MAXQDA ile kodlama ve güvenirlik raporlaması) tercih edilmiştir. Örneğin, sınıf öğretmenlerinin yeterliliklerine odaklanan çalışma olgubilim deseniyle; görüşme verileri içerik analiziyle çözümlenmiştir (Girgin, 2020). Aday öğretmenlere yönelik farklılaştırılmış fen modülü araştırması ise açıklayıcı durum deseni ile yürütülmüştür (Kutlu Abu ve Gökdere, 2020).

Buna karşılık, nicel desenlerin kullanıldığı çalışmalar da yer almakta, ancak sayıca daha azdır. Bu araştırmalarda genellikle ilişkisel veya betimsel tarama yöntemiyle tutum ve öz-yeterlik gibi değişkenler ölçekler aracılığıyla incelenmiş; elde edilen veriler t-testi ve ANOVA gibi istatistiksel analizlerle değerlendirilmiştir. Örneğin, öğretmen adaylarının aday gösterme kararlarını inceleyen çalışma (Akar, 2019) ile öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilere yönelik tutumlarını değerlendiren araştırma (Sözel, 2019) bu tür çalışmalara örnek olarak gösterilebilir. Ayrıca örnekleme ölçek geliştirme/doğrulama niteliğinde en az bir çalışma vardır: İlkokul dönemi üstün yetenekli çocuklar için aday bildirim ölçeği çalışması (Bildiren vd., 2024) AFA–DFA ile üç faktörlü yapıyı doğrulamış ve yüksek güvenirlik bildirmiştir.

Karma (nicel+nitel) yaklaşım daha sınırlıdır; bazı araştırmalarda anket bulguları yarı yapılandırılmış görüşmelerle desteklenmiştir. “Sınıf öğretmenlerinin özel yetenekli öğrenciler için etkinlik tasarlamada–uygulamada karşılaştıkları güçlükler ve eğitime ilişkin görüşleri” başlıklı Cengizhan (2019) çalışması buna örnektir.

Kısacası: Genel trend nitel (fenomenoloji/durum çalışması) ağırlığı, sınırlı sayıda nicel tarama, tekil bir ölçek geliştirme ve az sayıda karma desendir; veri toplamada görüşme ve metafor formları, analizde içerik/betimsel analiz ve yazılım destekli kodlama öne çıkmaktadır.

Çalışma Konuları ve Eğilimler

İncelenen 27 çalışmanın büyük çoğunluğu betimsel nitelik taşımaktadır. Araştırmalar genellikle sınıf öğretmenleri, öğretmen adayları ve özel yetenekli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin görüşlerini, algılarını, tutumlarını ve yeterliliklerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu yönüyle, araştırmalarda mevcut durumu tanımlama ve öğretmenlerin bilgi–farkındalık düzeyini değerlendirme eğilimi baskındır.

Çok sayıda çalışma, öğretmenlerin veya öğretmen adaylarının üstün/özel yetenekli öğrencilerin eğitimine yönelik tutumlarını ve algılarını belirlemeye odaklanmıştır. Ayrıca erken çocukluk döneminde tanımlama, BİLSEM’lere aday gösterme süreçleri, destek eğitim odalarındaki uygulamalar ve özel yetenekli öğrencilerin sınıf içi davranışları da bu bağlamda incelenmiştir. Bu araştırmaların çoğu, betimsel tarama veya durum çalışması desenindedir.

Bazı çalışmalar öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde gerekli gördükleri mesleki yeterlikler ve eğitim ihtiyaçları üzerine yoğunlaşmıştır. Özellikle öğretmenlere yönelik bilgilendirme ya da kısa

sürekli eğitimlerin bilgi düzeyine etkisi incelenmiş, ancak uzun süreli veya uygulamalı mesleki gelişim programları bulunamamıştır.

Bireysel vaka veya nitel araştırma örnekleri, öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilerle etkileşimini, sınıf yönetimi stratejilerini ve bireyselleştirilmiş eğitim planı hazırlama süreçlerini derinlemesine ele almıştır. Bununla birlikte bu tür çalışmalar sınırlı sayıdadır; genellikle uygulamadan ziyade öğretmen deneyimlerini betimlemektedir.

Bazı araştırmalar, öğretmenlerin özel yetenekli öğrencileri belirleme, aday gösterme ve tanılama sürecindeki bilgi ve tutumlarını ele almıştır. Bu temada hem ölçek geliştirme hem de öğretmen kararlarını etkileyen faktörlerin incelendiği çalışmalar bulunmaktadır.

Son yıllarda birkaç çalışma öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim uygulamaları veya dijital araçlara (Web 2.0, Google Classroom) ilişkin görüşlerini araştırmıştır. Ancak bu çalışmalar da yoğunlukla öğretmenlerin görüşlerine dayanmakta olup, deneysel veya uygulama temelli müdahaleler sınırlıdır.

Bazı araştırmalar okul dışı öğretim ortamlarını ve Bilim ve Sanat Merkezlerini ele almıştır. Bu çalışmalar, öğretmenlerin bu kurumlara ilişkin algılarını ve deneyimlerini değerlendirmekte, ancak programların etkililiğine dair ampirik bulgular sunmamaktadır.

Sonuç olarak, 2019–2025 arasında yayımlanan bu çalışmaların genel eğilimi, betimsel ve nitel yönü ağır basan, öğretmenlerin bilgi, tutum ve algılarını anlamaya dönük araştırmalardır. Uygulamalı, deneysel veya müdahale temelli çalışmalar oldukça azdır. Dolayısıyla literatürde öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilerle çalışırken kullandıkları pedagojik stratejileri geliştirmeye veya etkili öğretim modellerini sınamaya yönelik araştırmalara ihtiyaç olduğu görülmektedir.

Katılımcı Özellikleri

İncelenen çalışmaların çoğu öğretmenler (özellikle sınıf ve BİLSEM öğretmenleri) ile öğretmen adayları üzerinde yürütülmüştür. Daha az sayıda araştırmada okul yöneticileri ve özel yetenekli öğrenciler de yer almıştır. Katılımcılar genel olarak dört grupta toplanmaktadır: sınıf/BİLSEM öğretmenleri (5–34 kişi arası), öğretmen adayları (49–500 kişi), okul yöneticileri (yaklaşık 20 kişi) ve özel yetenekli öğrenciler. Öğretmenler yoğunlukla sınıfında özel yetenekli öğrenci bulunan veya destek eğitim odasında görev yapan kişilerden oluşurken, öğretmen adayları sınıf, okul öncesi ve PDR bölümlerinde öğrenim gören son sınıf öğrencileridir. Araştırmaların odağı genel olarak bu grupların bilgi, tutum, farkındalık ve öz-yeterlik düzeylerini ortaya koymaktır.

Temel Bulguların Özeti

İncelenen 27 araştırmanın bulguları, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi konusundaki bilgi,

farkındalık, tutum ve uygulama düzeylerinin genel olarak sınırlı, ancak geliştirmeye açık olduğunu göstermektedir. Araştırmalarda öne çıkan temalar ve ortak sonuçlar aşağıda özetlenmiştir.

1. Öğretmen/Öğretmen Adaylarının Üstün Yetenekli Öğrenciler ve Eğitimlerine İlişkin Görüşleri

Üstün yetenekli öğrencilerin eğitimine ilişkin öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri, genel olarak farkındalık, pedagojik yeterlik, eğitim ortamı, sınıf yönetimi ve destek mekanizmaları ekseninde yoğunlaşmaktadır. Çoğu araştırma, öğretmenlerin bu öğrenci grubuna yönelik farkındalık düzeylerinin olumlu ancak uygulamada sınırlı olduğunu göstermektedir.

Okul yöneticileri, destek eğitim odalarının üstün yetenekli öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılamada yeterince etkili olmadığını belirtmiştir. Bu durumun temel nedenleri arasında öğretmenlerin konuya ilişkin donanım eksikliği, hizmet içi eğitimlerin yetersizliği, ders saatlerinin azlığı ve fiziksel ortamların uygun olmayışı yer almaktadır (Pemik ve Levent, 2019). Benzer biçimde öğretmenler, destek odalarının öğrencilerin yeteneklerinin keşfedilmesine katkı sağladığını, ancak bu katkının öğretmenin yaklaşımı ve planlama becerisine bağlı olarak değiştiğini vurgulamıştır. Öğretmen farkındalığının yetersizliği, öğrencilerin potansiyellerinin açığa çıkarılmasını sınırlayan bir etken olarak görülmektedir (Pemik ve Levent, 2019).

Sınıf öğretmenlerinin görüşleri, üstün yetenekli öğrencilerin sınıf ortamında etkili biçimde desteklenebilmesi için hem kişisel hem de mesleki yeterliklerin önemini ortaya koymaktadır. Sabır, empati, esneklik gibi kişisel niteliklerin yanında, öğrencinin ilgi alanlarını doğru biçimde belirleme, farklılaştırılmış öğretim stratejileri geliştirme, uygun ölçme-değerlendirme yöntemlerini seçme ve gerektiğinde beden dilini etkili biçimde kullanma gibi pedagojik yeterliklerin kritik olduğu vurgulanmıştır (Girgin, 2020).

Erken çocukluk döneminde görev yapan BİLSEM öğretmenleri, üstün zekâ ve yetenek özelliklerinin erken yaşta fark edilmesinin ve buna uygun yönlendirmenin önemine dikkat çekmiştir. Bulgular, öğretmenlerin bu konuda yüksek farkındalığa sahip olduğunu; erken tanılanmanın, aile-öğretmen işbirliğiyle desteklenmesi ve kurumsal politikalarla güvence altına alınması gerektiğini göstermektedir (Çetinkaya ve İnci, 2019).

Üstün yetenekli öğrencilerle çalışan öğretmenler, sınıf yönetiminde genel olarak esnek program yapısı, bireyselleştirilmiş öğretim uygulamaları ve yüksek öğrenci motivasyonunun süreci kolaylaştırdığını ifade etmiştir. Ancak örgün eğitimle eşzamanlı yürütülen programlar, devam zorunluluğunun olmaması ve veli beklentileri, yönetsel güçlükler olarak öne çıkmaktadır. Bu bağlamda öğretmenler, sınıf yönetiminde çoğunlukla önleyici, destekleyici ve proaktif stratejiler kullanmakta; cezalandırıcı yöntemlerden kaçınmaya çalışmaktadır (Bulut Özsezer, Canbazoğlu ve Tarım, 2022). Ayırıştırılmış ortamlarda dahi, üstün yetenekli öğrencilerde

inatçılık, otoriteye karşı gelme, hiperaktivite ve izin almadan konuşma gibi davranışların sık gözlemlendiği belirtilmektedir. Bu davranışlarla baş etmede en yaygın stratejiler, ödül-ceza uygulamaları, sınıf kurallarının netleştirilmesi, aile-rehberlik işbirliği ve önleyici düzenlemeler olarak sıralanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin üstün yetenekli öğrenci özellikleri konusunda hedefe yönelik hizmet içi eğitimler almalarının gerekliliği vurgulanmaktadır (İnci ve Bayrakçı, 2022).

Genel olarak araştırmalar, öğretmen ve öğretmen adaylarının üstün yetenekli öğrencilere yönelik tutumlarının olumlu yönde geliştiğini; ancak bu olumlu tutumun uygulamaya dönük yeterliklerle her zaman örtüşmediğini göstermektedir. Öğretmenlerin bu öğrencilere yönelik eğitim süreçlerinde daha bilinçli, sistematik ve işbirliğine dayalı bir yaklaşım geliştirmesi için uygulamalı hizmet içi eğitimlerin ve destek politikalarının güçlendirilmesi önerilmektedir.

2. Özel Yetenekli Öğrencilerin Eğitime Yönelik Tutumlar

Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının üstün yetenekli bireylerin eğitimine yönelik tutumları genel olarak olumlu yönde eğilim göstermesine rağmen, bu tutumun düzeyi çoğu araştırmada “kararsız” veya “orta düzeyde olumlu” olarak tanımlanmaktadır. Sözel (2019) tarafından yürütülen çalışmada, öğretmenlerin üstün yetenekli bireylerin eğitimine ilişkin genel farkındalıklarının sınırlı olduğu ve tutumlarının çoğunlukla kararsız ya da olumsuz yönde olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet, branş ve mesleki kıdem gibi değişkenler tutum düzeyinde anlamlı bir farklılık yaratmamıştır. Buna karşın, üstün yetenekli öğrencilerin eğitimine ilişkin özel bir eğitim veya hizmet içi program almış olan öğretmenlerin bu öğrencilere yönelik tutum puanlarının anlamlı biçimde daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu bulgu, öğretmenlerin farkındalık ve duyarlılık düzeyinin, mesleki gelişim olanaklarıyla doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir (Sözel, 2019).

Benzer biçimde, öğretmen adayları üzerinde yapılan araştırmalarda da genel tutum düzeyinin olumlu olmakla birlikte yüksek düzeye ulaşmadığı görülmektedir. Ata, Duran ve Metin’in (2020) çalışmasında, öğretmen adaylarının üstün yetenekli çocukların eğitimine ilişkin tutumlarının bölüm ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği, ancak Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programı öğrencilerinin diğer bölümlere kıyasla daha olumlu tutum sergilediği belirlenmiştir. Bu fark özellikle “İhtiyaçlar ve Destek” alt boyutunda belirginleşmiştir. Bulgular, öğretmen adaylarının üstün yetenekliler eğitimi konusunda olumlu bir bakış açısına sahip olduklarını ancak bu tutumun güçlü bilgi temelleriyle desteklenmediğini göstermektedir. Araştırmacılar, öğretmen yetiştirme programlarına üstün yeteneklilerle ilgili özel bir dersin eklenmesi ve hizmet içi eğitimlerin niteliğinin artırılması gerektiğini vurgulamaktadır (Ata vd., 2020).

Genel olarak, her iki çalışma da öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının üstün yetenekli bireylerin eğitimine yönelik olumlu potansiyele sahip olduklarını, ancak bu potansiyelin uygulamaya dönük yeterliklerle bütünleşmediği sürece sınırlı kalacağını göstermektedir. Bu doğrultuda, öğretmen eğitimi programlarında sistematik farkındalık geliştirme, uygulamalı eğitim modülleri ve uzun süreli mesleki destek süreçlerinin önem kazandığı söylenebilir.

3. Öğretmen Algıları

Üstün yetenekli öğrencilere ilişkin öğretmen algıları, genel olarak olumlu bir eğilim sergilemekte; ancak bu algıların derinliği, öğretmenlerin mesleki deneyimleri, eğitim geçmişleri ve öğretim ortamlarının niteliğine göre farklılaşmaktadır. Türksoy ve Karabulut'un (2022) aday sınıf öğretmenleriyle yürüttüğü araştırma, öğretmen adaylarının üstün yetenekli öğrencilere ilişkin metaforik algılarının büyük ölçüde olumlu olduğunu göstermiştir. Katılımcılar, bu öğrencileri toplum için "kıymetli", "parlayan" ve "işlenmesi gereken değerli madenler" olarak tanımlamış; üstün yetenekli bireyleri fark edilebilir, üretken ve aynı zamanda duygusal açıdan kırılgan olarak betimlemiştir. Bu bulgu, öğretmen adaylarının üstün yetenekli öğrencilerin eğitime konu edilmesi gerektiğine dair güçlü bir farkındalık taşıdıklarını, ancak bu farkındalığın genellikle duygusal ve sembolik bir düzeyde kaldığını ortaya koymaktadır. Öğrencilerin potansiyellerinin eğitim aracılığıyla "işlenmesi" gerektiği yönündeki ortak ifade, eğitimsel sürecin öğretmen algısında merkezî bir konumda olduğunu göstermektedir (Türksoy ve Karabulut, 2022).

Diğer taraftan, öğretmenlerin okul dışı öğretim uygulamalarına ilişkin algıları, özellikle üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde çevre, müze veya bilim merkezleri gibi öğrenme ortamlarının sınırlı kullanıldığını ortaya koymaktadır. Kutlu Abu (2019), sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğretim deneyimlerinin genellikle müze ve planetaryum etkinlikleriyle sınırlı kaldığını, planlama–uygulama–değerlendirme basamaklarında yapılandırılmış rehberlik ve uygulamalı eğitim ihtiyacının belirgin olduğunu belirtmiştir. Bulgular, öğretmenlerin alternatif öğrenme ortamlarını kullanma konusunda istekli olmalarına karşın, idari ve veli kaynaklı kısıtlar ile yetersiz kaynak organizasyonunun bu uygulamaların sürekliliğini engellediğini göstermektedir.

Benzer şekilde, Özdemir'in (2023) Girne'deki ilkökul öğretmenleriyle gerçekleştirdiği çalışmada da öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilere ilişkin algılarının genel olarak olumlu olduğu, ancak bu algıların demografik değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır. Çalışmada dikkat çeken bulgu, katılımcıların büyük bir kısmının üstün yetenekli öğrencilere yönelik herhangi bir resmî eğitim almamış olmasıdır. Bu durum, öğretmenlerin olumlu algılarına rağmen bilgi ve uygulama düzeyinde sistematik bir boşluk bulunduğuna işaret etmektedir. Araştırma sonuçları, bu

boşluğun giderilmesi için hizmet içi eğitimlerin yaygınlaştırılmasını ve öğretmenlerin üstün yetenekliler eğitimine yönelik politika ve uygulamalara aktif biçimde dahil edilmesini önermektedir (Özdemir, 2023).

Genel olarak öğretmen algılarına ilişkin bulgular, öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencileri toplumsal katkı potansiyeli yüksek bireyler olarak gördüklerini; ancak bu olumlu algının sistematik bilgi, deneyim ve kurumsal destekle bütünleşmediği sürece sınıf içi uygulamalara tam olarak yansımadağını göstermektedir. Bu nedenle öğretmen algılarının bilinçli, kanıta dayalı uygulamalarla desteklenmesi, üstün yetenekliler eğitiminde sürdürülebilir bir farkındalık ve mesleki yeterlik düzeyi oluşturmak açısından kritik görünmektedir.

4. Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlilikleri

Üstün yetenekli öğrencilerin eğitime ilişkin öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeyleri, öğretmen eğitimi programlarının niteliğini ve gelecekteki uygulama başarısını doğrudan etkileyen önemli bir değişken olarak görülmektedir. Girgin ve Şahin'in (2019) öğretmen adaylarıyla yürüttükleri araştırma, bu alandaki öz-yeterlik profillerinin çok boyutlu bir yapıya sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Bulgulara göre, öğretmen adayları kişisel özellikler, sorumluluk alma ve yaratıcılığı teşvik etme boyutlarında yüksek düzeyde öz-yeterlik sergilerken; akademik bilgi, mentörlük becerisi ve öğretimsel planlama alanlarında gelişime açık bir görünüm sunmaktadır. Bu durum, adayların bireysel niteliklerinde güçlü bir potansiyel barındırdıklarını, ancak bu potansiyelin sistematik öğretimsel deneyimlerle desteklenmesi gerektiğini göstermektedir. Araştırmada program türü, öğretim biçimi (birinci veya ikinci öğretim) ve alan yazın okuma davranışının öz-yeterlik üzerinde anlamlı etkiler yarattığı belirlenmiştir. Birinci öğretim programında öğrenim gören ve üstün yetenekliler eğitimi konusunda literatür takibi yapan adayların, özellikle akademik yeterlik, mentörlük ve planlama alt boyutlarında daha yüksek puanlar elde ettikleri saptanmıştır. Bu bulgu, mesleki gelişim süreçlerinde hem öğrenme ortamının yapısının hem de bireysel çabanın önemli rol oynadığını göstermektedir (Girgin ve Şahin, 2019).

Genel olarak, öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeyleri güçlü kişisel niteliklerle desteklenmekte; ancak alan bilgisi ve öğretimsel yeterliklerin güçlendirilmesi gerekliliği öne çıkmaktadır. Araştırma, öğretmen yetiştirme programlarında üstün yetenekliler eğitimine yönelik uygulamalı, etkileşimli ve problem temelli derslerin artırılması gerektiğini vurgulamaktadır. Özellikle akademik, mentörlük ve planlama yeterliklerine odaklanan yapılandırılmış içerikler, öğretmen adaylarının üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde daha etkili ve donanımlı bir rol üstlenmelerine katkı sağlayacaktır.

5. Öğretmen/Öğretmen Adaylarına Sunulan Hizmet İçi Eğitimler

Üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde öğretmenlerin karşılaştıkları temel sorunlardan biri, farklılaştırılmış etkinlik tasarlama, planlama ve uygulama süreçlerinde yeterli rehberliğe ve mesleki desteğe sahip olmamalarıdır. Bu nedenle öğretmenlere ve öğretmen adaylarına yönelik hizmet içi veya modül temelli eğitimler, son yıllarda araştırmalarda öne çıkan önemli bir gelişim alanı olarak değerlendirilmektedir.

Cengizhan'ın (2019) araştırması, sınıf öğretmenlerinin özel yetenekli öğrenciler için etkinlik tasarlama ve uygulama sürecinde en fazla zorlandıkları alanın planlama aşaması olduğunu ortaya koymuştur. Özellikle hedef ve kazanım yazma, eleştirel–yansıtıcı–yaratıcı düşünme boyutlarını etkin biçimde entegre etme ve teknoloji tabanlı öğretim araçlarını kullanma konularında öğretmenler önemli güçlükler yaşamaktadır. Bununla birlikte, araştırmada uygulanan etkinlik hazırlama eğitimi programının, öğretmenlerin iletişim becerilerini, ders planlama yeterliklerini, soru–etkinlik geliştirme becerilerini ve mesleki özgüvenlerini anlamlı biçimde geliştirdiği saptanmıştır. Bu bulgu, yapılandırılmış hizmet içi programların öğretmenlerin pedagojik yaratıcılığını ve uygulama becerilerini artırmada etkili olduğunu göstermektedir (Cengizhan, 2019).

Benzer biçimde, Gümüş Gürler, Şahin ve Akdal'ın (2023) çalışmasında öğretmenlere kısa süreli ve yapılandırılmış bir eğitim programı uygulanmıştır. Bu programın, öğretmenlerin Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM) aday gösterme sürecinde kullandıkları bilgi düzeyini anlamlı biçimde artırdığı belirlenmiştir. Eğitimin, öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerin tanımlanmasına ilişkin bilişsel farkındalıklarını güçlendirdiği ve aday bildirim sürecinin daha bilinçli yürütülmesini sağladığı raporlanmıştır. Araştırma, hizmet içi eğitimlerin ülke genelinde yaygınlaştırılması ve içeriklerinin bilişsel, devinimsel ve duyuşsal kazanımları bütünleştirecek biçimde uygulamalı olarak tasarlanması gerektiğini vurgulamaktadır (Gümüş Gürler vd., 2023).

Kutlu Abu ve Gökdere'nin (2020) üstün yeteneklilere yönelik farklılaştırılmış fen öğretim modülü üzerine yürüttükleri çalışma ise, hizmet içi eğitimlerin öğretmen adayları üzerindeki etkilerini göstermesi bakımından dikkat çekicidir. Araştırma, modülün öğretmen adaylarının bireysel farklılık, farklılaştırma, üstün yeteneklilik ve okul dışı öğrenme kavramlarına ilişkin zihinsel imgelerini zenginleştirdiğini ve mesleki yeterlik algılarını (planlama, uygulama ve değerlendirme boyutlarında) güçlendirdiğini ortaya koymuştur. Bulgular, uygulama süresinin ve kapsamının genişletilmesi, modülün farklı öğretmen gruplarına yaygınlaştırılması ve uzun vadeli etki analizlerinin yapılması yönünde öneriler sunmaktadır (Kutlu Abu ve Gökdere, 2020).

Genel olarak, araştırmalar öğretmen ve öğretmen adaylarına yönelik hizmet içi eğitimlerin mesleki farkındalık, planlama yeterliği ve uygulama becerilerini geliştirdiğini göstermektedir. Ancak bu eğitimlerin kısa süreli ve

teorik içeriklerle sınırlı kalmaması; öğretmenlerin gerçek sınıf deneyimlerinden yola çıkan, disiplinler arası ve uygulama temelli modüllerle desteklenmesi gerekmektedir. Böylelikle öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılamada daha etkili ve sürdürülebilir stratejiler geliştirebileceği öngörülmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu sistematik derleme, 2019–2025 yılları arasında Türkiye bağlamında sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının özel yetenekli öğrencilerle ilgili bilgi, tutum, farkındalık ve öğretim uygulamalarına ilişkin yürütülen araştırmaların genel eğilimlerini ortaya koymuştur. Bulgular, alandaki çalışmaların büyük çoğunluğunun nitel ve betimsel nitelikte olduğunu, ağırlıklı olarak öğretmenlerin görüş ve algılarını ortaya koymaya yöneldiğini göstermektedir. Öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal özelliklerine ilişkin farkındalıklarının yüksek olmasına karşın, bu farkındalığın öğretimsel uygulamalara yansıtılmasında sınırlılıklar bulunmaktadır. Nitekim öğretmenlerin bireyselleştirilmiş öğretim, farklılaştırılmış etkinlik planlama, ölçme–değerlendirme ve sınıf yönetimi konularında uygulamalı desteğe ihtiyaç duydukları sıkça vurgulanmıştır.

Çalışmalar, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının üstün yetenekli bireylere yönelik tutumlarının genel olarak olumlu, ancak orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu durum, olumlu tutumun bilgi ve pedagojik yeterliklerle desteklenmediği sürece uygulamaya tam anlamıyla yansımadığını ortaya koymaktadır. Hizmet içi eğitimlerin veya kısa süreli öğretmen eğitimlerinin farkındalık ve bilgi düzeyini artırdığı belirlenmiş; ancak bu programların genellikle kısa süreli, teorik ve sınırlı katılımlı olduğu görülmüştür. Öğretmen adayları açısından ise öz-yeterlik düzeylerinin özellikle kişisel ve duyuşsal boyutlarda güçlü, fakat akademik bilgi ve planlama becerileri yönünden gelişime açık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, öğretmen yetiştirme programlarının özel yetenekliler eğitimine ilişkin içeriklerle zenginleştirilmesi gereğini desteklemektedir.

Araştırmalar, öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencileri topluma katkı potansiyeli yüksek bireyler olarak gördüklerini; ancak bu olumlu algının, deneyim ve kurumsal destekle bütünleşmediği sürece sınıf içi uygulamalara yansımakta zorlandığını göstermektedir. Ayrıca öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarını (müze, bilim merkezi, doğa gezileri vb.) kullanma eğiliminde olmalarına rağmen, bu tür etkinliklerin idari engeller, kaynak eksiklikleri ve planlama yetersizlikleri nedeniyle sürdürülebilir bir yapıya kavuşamadığı görülmektedir. Dolayısıyla üstün yeteneklilerin eğitiminde disiplinler arası işbirliğini ve farklı öğrenme ortamlarını içeren modellerin yaygınlaştırılması önem taşımaktadır.

Bu bulgular ışığında aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Öğretmen eğitimi programları, özel yetenekli öğrencilerin tanınması, yönlendirilmesi ve desteklenmesi konularında kuramsal bilgiyi uygulama temelli derslerle bütünleştirmelidir. Farklılaştırılmış öğretim, bireyselleştirme ve ölçme-değerlendirme odaklı atölye ve mikro öğretim etkinlikleri programlara entegre edilmelidir.
- Hizmet içi eğitimler, kısa süreli seminerlerin ötesine geçerek uzun süreli, modüler ve sınıf uygulamalarına dayalı bir yapıya kavuşturulmalıdır. Bu programlar, öğretmenlerin mesleki öğrenme toplulukları oluşturmalarına ve deneyim paylaşımına olanak tanımalıdır.
- Politika düzeyinde, sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencileri tanıma ve yönlendirme süreçlerindeki rollerini güçlendirecek yönergeler, destek materyalleri ve rehberlik sistemleri geliştirilmelidir.
- Araştırma açısından, gelecekteki çalışmaların yalnızca öğretmen algılarını betimlemekle kalmayıp, öğretimsel müdahalelerin etkililiğini deneysel veya karma yöntemlerle sınaması önerilmektedir. Uzunlamasına çalışmalar, mesleki gelişim programlarının kalıcılığını değerlendirmek açısından önem taşımaktadır.
- Okul-aile-BİLSEM işbirliği, üstün yetenekli öğrencilerin bütüncül gelişimi için sistematik biçimde güçlendirilmelidir. Bu işbirliği süreci, hem öğretmen hem veli eğitimlerini kapsamalıdır.

Sonuç olarak, Türkiye’de özel yetenekli öğrenciler ve sınıf öğretmenleri üzerine yapılan araştırmalar, farkındalık ve ilginin artmakta olduğunu, ancak uygulama ve öğretim yeterlikleri açısından gelişim alanları bulunduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda bütüncül, uygulamalı ve sürdürülebilir mesleki öğrenme politikalarının hayata geçirilmesi, özel yetenekli öğrencilerin potansiyellerini en üst düzeyde gerçekleştirmelerini destekleyecektir.

KAYNAKÇA

- Akar, İ. (2019). Öğretmen adaylarının özel yetenekli öğrenciyi aday gösterme tercihlerini etkileyen faktörler. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 1729–1758.
- Ata, S., Duran, Ç., & Metin, E. N. (2020). Öğretmen adaylarının üstün yetenekli çocukların eğitimine yönelik tutumlarının belirlenmesi (Ağrı ili örneği). *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 7(2), 159–171. doi:10.21020/husbfd.568228
- Bildiren, A., Kirişçi, N., Kavruk, S. Z., Yıldırım, Y., Bıkmaz-Bilgen, Ö., & Dildeğmez, B. (2024). İlkokul dönemi üstün yetenekli çocuklar için aday bildirim ölçeği (İDABÖ) geliştirme çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim*

- Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 25(3), 297–311. doi:10.21565/ozelegitimdergisi.1359061
- Boell, S. K., & Cecez-Kecmanovic, D. (2015). On being “systematic” in literature reviews in IS. *Journal of Information Technology*, 30(2), 161–173. doi:10.1057/jit.2014.26
- Bulut Özsezer, M. S., Canbazoglu, H. B., & Tarım, K. (2022). Özel yetenekli öğrenciler ile çalışan öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin görüşleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 23(2), 81–101. doi:10.12984/egedf.1010270
- Cengizhan, S. (2019). Sınıf öğretmenlerinin özel yetenekli öğrenciler için etkinlik tasarlamada–uygulamada karşılaştıkları güçlükler ve eğitime ilişkin görüşleri. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(5), 27–36. doi:10.18506/anemon.506421
- Çaylak, B., & Çakıroğlu, J. (2024). Construction of a science teacher's topic-specific pedagogical content knowledge in the gifted class. *e-Kafkas Journal of Educational Research*, 11, 378–401. doi:10.30900/kafkasegt.1491730
- Çetin, A., & Ünsal, S. (2020). Özel yetenekli öğrenciyi anlamak: Bir durum çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(1), 123–148. doi:10.21565/ozelegitimdergisi.521678
- Çetinkaya, Ç., & İnci, G. (2019). Üstün zekâli ve yetenekli çocukların erken çocukluk döneminde tanılanmasında öğretmenlerin düşünceleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(3), 959–968. doi:10.24106/kefdergi.2130
- Erol, M., Gedik, O., & Demirtaş, B. (2023). Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencileri belirleme, Bilim ve Sanat Merkezlerine aday gösterme sürecine ilişkin deneyimleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 24(2), 275–289. doi:10.21565/ozelegitimdergisi.950498
- Girgin, D. (2020). Özel yetenekli öğrencilerin desteklenmesi için gereken yeterlilikler: Sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Electronic Journal of Social Sciences*, 19(74), 895–915. doi:10.17755/esosder.641876
- Girgin, D., & Şahin, Ç. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının Bilim ve Sanat Merkezi'ne yönelik analogileri. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 9(3), 935–960. doi:10.30703/cije.714285
- Görgülü, D. (2024). Sınıfında özel yetenekli öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin bilim ve sanat merkezlerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Journal of Continuous Vocational Education and Training*, 6(1), 18–34.
- Gümüş Gürler, B., Şahin, A., & Akdal, D. (2023). Özel yetenekli öğrencilerin belirlenmesi amacıyla öğretmenlere verilen eğitimin öğretmenlerin bilgi düzeylerine etkisi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(3), 273–293. doi:10.30855/gjes.2023.09.03.002
- İnci, G., & Bayrakçı, M. (2022). Üstün zekâli ve yetenekli öğrencilerin sınıf içi istenmeyen davranışları ve öğretmenlerin başa çıkma stratejileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 23(4), 893–910. doi:10.21565/ozelegitimdergisi.865941
- Kutlu Abu, N. (2019). Üstün yetenekli çocuklara yönelik okul dışı öğretim uygulamaları hakkında öğretmen algıları. *İnformel Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 4(2), 144–165.
- Kutlu Abu, N., & Gökdere, M. (2020). Üstün yeteneklilere yönelik farklılaştırılmış fen öğretim modülü hakkında sınıf öğretmeni adaylarının kavramsal algıları ve değerlendirmeleri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 768–798. doi:10.33711/yyuefd.751848

- Özdemir, M. B. (2023). Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti ilkokul öğretmenlerinin özel yetenekli öğrencilerle ilgili algıları. *Journal of Cyprus Studies*, 23(48), 1–16
- Pati, D., & Lorusso, L. N. (2017). How to write a systematic review of the literature. *Health Environments Research & Design Journal*, 11(1), 15–30. doi:10.1177/1937586717747384
- Pemik, K., & Levent, F. (2019). Üstün yetenekli öğrencilere destek odasında verilen eğitime ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20(2), 313–338. doi:10.21565/ozelegitimdergisi.446598
- Sözel, H. K. (2019). Öğretmenlerin üstün yetenekli bireylerin eğitimlerine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 3(1), 40–54.
- Türksoy, E., & Karabulut, R. (2022). Perceptions of candidate classroom teachers towards gifted students. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 1053–1070. doi:10.30900/kafkasegt.1063064

Çoklu Zekâ Kuramı ve Fen Bilimleri Eğitimindeki Yeri

Nilay KORKMAZ¹

Gamze DOLU²

- 1- Öğr. Gör.; Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesi. nkorkmaz@bandirma.edu.tr ORCID No: 0000-0002-6436-6699
- 2- Prof. Dr.; Balıkesir Üniversitesi. agamze@balikesir.edu.tr ORCID No: 0000-0002-2924-4098

ÖZET

Çoklu Zekâ Kuramı (ÇZK), Howard Gardner tarafından 1983 yılında ortaya atılmış ve zekânın yalnızca sözel-dilsel ve mantıksal-matematiksel becerilerle sınırlı olmadığını, dokuz temel zekâ alanının bulunduğunu savunmuştur. Bu kuram, bireylerin farklı öğrenme biçimlerine sahip olduğunu kabul ederek eğitimde farklılaştırmaya olanak tanımaktadır. Fen Bilimleri eğitimi, doğası gereği çok yönlü düşünmeyi, problem çözme becerisini ve bilimsel süreç becerilerini geliştirmeyi amaçladığından ÇZK ile güçlü bir ilişki içerisinde. Fen öğretiminde görsel-uzamsal zekâdan bedensel-kinestetik zekâyâ, doğa zekâsından müziksel zekâyâ kadar çeşitli alanların öğrenme süreçlerine entegre edilmesi, öğrencilerin bilimsel konuları daha kalıcı ve anlamlı bir şekilde öğrenmesini sağlamaktadır. Literatürde yapılan araştırmalar, ÇZK temelli fen öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarını, fen dersine yönelik tutumlarını ve problem çözme becerilerini artırdığını göstermektedir. Ayrıca, bu yaklaşım öğrencilerin bireysel farklılıklarına duyarlı bir öğrenme ortamı oluşturarak fen bilimleri eğitiminde daha kapsayıcı ve etkileşimli bir pedagojik model sunmaktadır. Bu bölümde, öncelikle Çoklu Zekâ Kuramı'nın tarihsel gelişimi ele alınacak, ardından zekâ alanlarının kapsamı açıklanacaktır. Daha sonra, fen bilimleri eğitiminde ÇZK'nın uygulama boyutları tartışılacak ve bu alanda yapılmış araştırmalara yer verilecektir. Böylece, ÇZK'nın fen eğitimi açısından sunduğu olanaklar ve sınırlılıklar bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirilecektir.

Anahtar Kelimeler – Çoklu zeka kuramı, eğitim araştırmaları, fen bilimleri eğitimi, zeka alanları, öğrenme stilleri

GİRİŞ

Eğitim alanında, öğrencilerin bireysel farklılıklarını gözetken ve çok yönlü gelişimi esas alan yaklaşımlar, geleneksel tek tip öğretim modellerine alternatif olarak giderek önem kazanmaktadır. Özellikle fen bilimleri eğitimi bağlamında, karmaşık kavramların hem öğrenilmesi hem de anlamlandırılması sürecinde öğrencilerin farklı zihinsel kapasite ve eğilimlerinin dikkate alınması büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda, Howard Gardner'ın Çoklu Zekâ Kuramı (ÇZK), zekâyı tek bir genel yeti olarak görmek yerine çoklu ve birbirinden bağımsız dizinler üzerinden ele almasıyla eğitim uygulamalarında dikkat çekici bir kuramsal dayanak sunmaktadır (Gardner, 1983, 1999).

Gardner (1999), zekâyı “biyo-psikolojik bir potansiyel olarak, kültürel koşullar içinde harekete geçerek problem çözme ya da değer üretme kapasitesi” şeklinde tanımlamış; bu kapasitenin dışsal koşullarla birlikte etkinleşmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bu tanım, zekâyı sabit bir özellik olarak değil, uygun öğrenme ortamları ve deneyimlerle geliştirilebilir bir yapı olarak görme imkânı sağlamaktadır. Çoklu zekâ yaklaşımı, eğitimde farklı yollarla (örneğin sözlü anlatım, görsel araçlar, dramatizasyon, doğa gözlemleri vb.) öğrenmeyi destekleme fikrini güçlendirir (Morgan, 2021).

Fen bilimleri eğitimi, doğası gereği deneysel süreçler, gözlem, modelleme, hipotez geliştirme ve problem çözme gibi çok bileşenli zihinsel etkinlikler içerir. Bu bileşenler, farklı tip zekâları harekete geçirebilecek potansiyele sahiptir. Ayrıca fen biliminin multidisipliner olmasından dolayı, farklı bilim dallarını da içerdği düşünüldüğünde ÇZK’nın önemi bir kat daha artmaktadır. Örneğin görsel-uzamsal zekâ, kimya ya da fizik modellemelerinde; bedensel-kinestetik zekâ, laboratuvar deneylerinde; doğa zekâsı ise biyoloji ve ekoloji gibi alt disiplinlerde ön plana çıkabilmektedir. Bu durum, geleneksel öğretim modellerinin uygulanmasının yetersiz olduğunu göstermekte ve dolayısıyla çoklu zekâ kuramının fen eğitimine adapte edilmesini önemli kılmaktadır.

Türkiye’de de son yıllarda çoklu zekâ temelli fen bilimleri eğitimi üzerine artan sayıda çalışma göze çarpmaktadır. Örneğin Efe ve Bakçı (2022), 2010–2020 yılları arasında Türkiye’de ÇZK temelli fen eğitimine ilişkin 42 çalışmayı meta-sentez yöntemiyle incelemiş; bu çalışmaların çoğunun nicel yöntemlerle yürütüldüğünü ve öğrenci başarısı, tutum, bilimsel süreç becerileri gibi değişkenlere odaklandığını vurgulamıştır. Benzer şekilde, Akamca (2003), “Isı ve Isının Maddedeki Yolculuğu” ünitesi bağlamında ÇZK temelli fen öğretiminin akademik başarı ve fen dersine yönelik tutum üzerindeki etkisini incelemiş ve olumlu sonuçlara ulaşmıştır. Ayrıca, Doğan (2023) tarafından yürütülen eylem araştırması, ÇZK destekli fen bilimleri öğretiminin öğrenci katılımını ve derse yönelik motivasyonu artırdığını göstermektedir. Bu noktada, ÇZK’nın fen bilimleri eğitime sunduğu katkıların kapsamlı biçimde anlaşılabilmesi için hem kuramsal temellerin hem de uygulama örneklerinin ele alınması önemlidir.

Bu bölümde kuramın tarihsel gelişimi ve zekâ alanları ayrıntılı biçimde tanıtılacak, fen öğretiminde ÇZK’nın nasıl kullanılabileceğine dair uygulama örnekleri ve bu alanda gerçekleştirilen araştırmalar incelenecektir.

Böylece kuramın eğitim pratiklerine yansıyan yönleri daha somut biçimde ortaya konulacaktır.

ÇOKLU ZEKA KURAMININ TARİHSEL GELİŞİMİ

Howard Gardner ve ÇZK'nın ortaya çıkışı

Howard Gardner, 20. yüzyılın son çeyreğinde eğitim ve psikoloji alanına damgasını vuran isimlerden biridir. 1943 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nde dünyaya gelen Gardner, erken yaşlarda gösterdiği akademik başarılar ve sanata ilgisi ile dikkat çekmiştir. Özellikle müzikle olan yoğun ilişkisi, zekânın farklı boyutlarda değerlendirilebileceğine dair düşüncelerinin temelini oluşturmuştur (Gordon, 2005; Mineo, 2018). Ailesinin Holokost'tan kaçarak Amerika'ya sığınması ve onun gelişiminde izledikleri korumacı yaklaşım, Gardner'ın bireysel farklılıklara ve insan potansiyeline dair duyarlılığını beslemiştir (Gardner, 2020).

Gardner'ın Harvard Üniversitesi'ndeki akademik serüveni, onun ÇZK ile sonuçlanacak bir araştırma çizgisine yönelmesini sağlamıştır. Gelişimsel psikoloji alanındaki çalışmaları sırasında hem beyin hasarı geçirmiş yetişkinlerle hem de sanat yoluyla öğrenen çocuklarla çalışması, zekânın tek boyutlu bir yapıdan ziyade farklı bileşenlerden oluştuğunu fark etmesine yol açmıştır (Harvard Graduate School of Education, 2016). Özellikle Boston Gaziler Hastanesi'nde gözlemlediği beyin hasarlı bireylerin bazı alanlarda zayıf, bazı alanlarda ise olağanüstü güçlü performans sergilemesi, zekânın tekil bir yetenek olmadığını düşündürmüştür (Mineo, 2018).

Bu kuramın ortaya çıkışında Gardner'ın Harvard Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde 1967'de kurulan Project Zero'daki deneyimleri de belirleyici olmuştur. Project Zero başlangıçta sanat yoluyla öğrenme süreçlerini incelemek amacıyla kurulmuş, zamanla zekâ, yaratıcılık ve etik gibi geniş bir araştırma alanına yönelmiştir (Harvard Graduate School of Education, 2016). Gardner burada çocukların sanatsal düşünme biçimlerini incelerken, beyin hasarı yaşayan bireylerde gözlemlediği bilişsel farklılıklarla karşılaştırmış ve zekânın tek boyutlu bir faktörle açıklanamayacağına dair güçlü kanıtlar edinmiştir. Türkiye'de ÇZK'ya yönelik artan ilgi, büyük ölçüde Gardner'ın Project Zero'daki bu disiplinlerarası bulgularına dayalı olarak şekillenmiştir. Bu bağlamda ÇZK hem uluslararası hem de ulusal

düzeyde eğitimcilerin öğretim tasarımlarını yeniden gözden geçirmelerine yol açmıştır.

Gardner, bu gözlemlerini 1983 yılında yayımladığı *Frames of Mind* adlı eseriyle sistemleştirmiştir. Bu kitapta zekâyı; bireyin bir sorunu çözebilme, yeni bir ürün ortaya koyabilme veya kültürel açıdan değerli bir katkıda bulunabilme kapasitesi olarak tanımlamıştır (Gardner, 2011). İlk aşamada yedi zekâ alanı (dilsel, mantıksal-matematiksel, uzamsal, bedensel-kinestetik, müzikal, kişilerarası ve içsel) belirlemiş, daha sonra sekizinci zekâ olarak doğacı zekâyı eklemiştir (Checkley, 1997).

Böylelikle zekânın yalnızca standart testlerle ölçülebilecek dilsel ve matematiksel yetilerden ibaret olmadığını savunmuştur. Sonraki yıllarda ise Gardner, dokuzuncu bir zekâ alanı olarak “varoluşsal-varoluşçu zekâ”yı da tartışmaya açmış; insanın yaşamın anlamı, ölüm, ruhsal deneyimler ve evrenin doğasına ilişkin sorulara yönelme kapasitesini bu alana dâhil etmiştir. Ancak Gardner, bu alanın diğer zekâ türleri kadar belirgin ölçütlere dayanmadığını, bu nedenle kesin olarak kabul edilen bir zekâ boyutu olmaktan ziyade öneri düzeyinde kaldığını özellikle vurgulamıştır (Gardner, 1999, 2011). Bununla birlikte son yıllarda, bu zeka türünü ÇZK’ya dahil eden çalışmalara rastlanmaktadır (Al Hosni ve Al Manthari, 2021; Sarı ve Bozdağ, 2021; Gündüz ve Sezer, 2022).

ÇZK’nın ortaya çıkışı, yalnızca bireysel bir bilimsel merakın değil, aynı zamanda dönemin sosyal ve politik eğitim tartışmalarının da ürünüdür. Gardner’ın, IQ testlerinin sınırlılıklarını eleştirmesi ve *The Bell Curve* gibi biyolojik determinizmi öne çıkaran yaklaşımlara karşı çıkması bu bağlamda değerlendirilebilir (Gardner, 2001). Ona göre, eğitim sistemleri öğrencilerin güçlü oldukları zekâ alanlarını göz ardı etmemeli; farklı zekâlara hitap eden öğretim yöntemleri geliştirilmelidir (Morgan, 2016).

Sonuç olarak, Howard Gardner’ın Çoklu Zekâ Kuramı’nın ortaya çıkışı, kişisel yaşam deneyimleri, klinik gözlemleri, sanat ve bilişsel gelişim üzerine araştırmaları ile sosyal bağlamın bir sentezi olarak görülebilir. Bu kuram, zekâ kavramını tekil bir yapı olmaktan çıkararak, eğitimde bireyselleştirilmiş öğretim ve yaratıcılığın önünü açan önemli bir paradigma değişimine zemin hazırlamıştır.

1980'lerden günümüze kuramın eğitim bilimlerindeki yeri

Howard Gardner'ın 1983 yılında yayımladığı *Frames of Mind* adlı eserle ortaya koyduğu Çoklu Zekâ Kuramı (ÇZK), eğitim bilimlerinde önemli bir paradigma değişimi yaratmıştır (Gardner, 1983). Bu kuram, zekânın yalnızca dilsel ve mantıksal yeteneklerle sınırlı olmadığını; farklı alanlara dağılmış en az sekiz bağımsız zekâ türü bulunduğunu ileri sürerek, eğitimde bireysel farklılıkların gözetilmesi gerektiğini savunmuştur. 1980'lerin sonlarından itibaren ÇZK, özellikle Amerika Birleşik Devletleri ve Avrupa'da alternatif öğretim yaklaşımlarına ilham vermiş, okul programlarında farklı zekâ alanlarını harekete geçiren etkinliklerin yer almasına katkı sağlamıştır (Armstrong, 2009; Chen, Moran, ve Gardner, 2009).

1990'lardan sonra kuram, öğretim programlarının farklılaştırılması, proje tabanlı öğrenme ve öğrenci merkezli eğitim anlayışıyla birlikte yaygınlık kazanmıştır. Bu dönemde, ÇZK yalnızca akademik başarıyı artırma aracı olarak değil, aynı zamanda öğrencilerin güçlü yönlerini keşfetmeleri ve öğrenmeye daha olumlu tutum geliştirmeleri açısından da önemsenmiştir (Brualdi, 1996). Fen, matematik ve sanat eğitimi gibi farklı disiplinlerde yapılan uygulamalar, kuramın disiplinler arası uyarlanabilirliğini göstermiştir (Kornhaber, Fierros, ve Veenema, 2004).

Türkiye'de ise ÇZK, 1990'lı yılların sonlarından itibaren eğitim bilimleri literatüründe kendine yer bulmuştur. Özellikle 2004 yılında yenilenen ilköğretim programları, bireysel farklılıklara duyarlı öğretim vurgusu yaparak ÇZK'nın eğitim sistemine entegrasyonuna zemin hazırlamıştır (MEB, 2005). Çeşitli araştırmalar, kuramın Türk eğitim sisteminde fen bilimleri, matematik, sosyal bilgiler ve yabancı dil öğretiminde uygulanabilirliğini ortaya koymuştur. Örneğin, Türk (2024) Türkiye'de çoklu zekâ kuramının fen bilimleri öğretmenleri üzerindeki etkilerini incelemiş ve öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarda farklı zekâ alanlarına hitap eden yöntemler geliştirdiklerini ortaya koymuştur. Ayrıca, Talu (1999) ÇZK'nın Türk eğitim sistemindeki yeri ve uygulanabilirliği üzerine yaptığı çalışmada, kuramın özellikle öğrenci merkezli öğretimi desteklemesi bakımından önemli bir yenilik olduğunu vurgulamıştır.

Günümüzde ÇZK, kimi çevrelerce ölçme-değerlendirme açısından eleştirilse de (Visser, Ashton ve Vernon, 2006), eğitimde bireysel

farklılıkları merkeze alması ve öğrencilerin çok yönlü gelişimini desteklemesi bakımından hâlen güçlü bir referans noktası olarak değerlendirilmektedir. Özellikle fen bilimleri eğitimi bağlamında yapılan güncel araştırmalar, ÇZK destekli öğretimin öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı, fen dersine yönelik tutumlarını olumlu etkilediği ve problem çözme becerilerini geliştirdiğini göstermektedir (Efe ve Bakçı, 2022).

ÇOKLU ZEKA KURAMINDA ZEKA ALANLARI

Howard Gardner'ın (1983, 1999) geliştirdiği Çoklu Zekâ Kuramı, zekâyı birbirinden bağımsız ama birbiriyle etkileşim hâlinde olan çoklu alanlar olarak ele almaktadır. Bu zekâ alanları, bireylerin öğrenme süreçlerini, problem çözme stratejilerini ve çevreyle etkileşim biçimlerini farklılaştırmaktadır. Garner'a göre dokuz zeka türü şu şekilde belirlenmiştir: Sözel-dilsel zeka, mantıksal-matematiksel zeka, görsel-uzamsal zeka, bedensel-kinestetik zeka, müziksel-ritmik zeka, kişilerarası-sosyal zeka, içsel-öze dönük zeka, doğa zeka ve varoluşsal- varoluşçu zekâ. Aşağıda her bir zekâ alanı ayrıntılı biçimde ele alınmıştır.

Sözel-Dilsel Zekâ

Sözel-dilsel zekâ, bireyin dili etkili kullanma, kendini sözlü ve yazılı olarak ifade etme, kelimelerle düşünme, dinlediğini anlama ve ikna edici iletişim kurma kapasitesidir (Bowser, 2021; Fields, 2021; Sanders, 2021). Bu zekâ alanı güçlü olan bireyler; okuma, yazma, hikâye anlatma, tartışma, kelimelerin telaffuzlarını doğru bir şekilde yapma, ses dizimi ve anlamla ilgili bilgiye sahip olma ve yabancı dil öğrenmede başarılıdır (Chiland, 2016; Temiz, 2007; Saban, 2005). Eğitim ortamında öğretmenler bu öğrencilerden sözlü sunum, rapor yazma veya tartışmalara aktif katılım gibi performanslar bekleyebilirler. Fen bilimleri eğitiminde bu zekâ türü, bilimsel makale inceleme, deney raporu yazma ve kavramları sözlü olarak açıklama gibi etkinliklerle desteklenebilir.

Mantıksal-Matematiksel Zekâ

Mantıksal-matematiksel zekâ, akıl yürütme, problem çözme, rakamları etkin kullanma, soyut düşünme, bir olayı analiz etme, matematiksel ilişkileri kavrama, sebep sonuç ilişkilerini açıklayabilme ve onları tahmin edebilme yeteneğidir (Aydın, 2014; Demirel, vd. 2006). Bu zekâ alanı gelişmiş olan bireyler; sınıflandırma, örüntü bulma, neden-sonuç ilişkisi kurma, hipotez oluşturma ve çözmede başarılıdırlar(Vural,2010). Geleneksel zekâ anlayışının en çok ölçtüğü alanlardan biridir. Fen bilimleri eğitiminde deneysel süreçlerin planlanması, verilerin analizi, grafik yorumlama ve matematiksel modelleme bu zekânın ön planda olduğu etkinliklerdir.

Görsel-Uzamsal Zekâ

Görsel-uzamsal zekâ, üç boyutlu düşünebilme, görselleştirme, şekil ve renkleri algılama, boşluğa duyarlı olma ve zihinsel imgeler oluşturabilme kapasitesidir (Fields, 2021). Bu zekâsı güçlü olan bireyler; harita, grafik, şema ve diyagramları kolaylıkla yorumlayabilirler, hayal kurar ve canlandırırlar, yön bulma becerileri gelişmiştir (Demirel vd, 2006; Vural, 2010). Eğitim ortamında resimleme, kavram haritası çıkarma ve model oluşturma etkinliklerinde başarılıdırlar. Fen bilimlerinde molekül modellerinin incelenmesi, deney düzeneklerinin çizilmesi ve süreçlerin şematik gösterimi bu zekâyı destekleyen uygulamalardır.

Bedensel-Kinestetik Zekâ

Bedensel-kinestetik zekâ, bireyin bedenini etkin kullanma, el-göz koordinasyonu geliştirme, hareket yoluyla öğrenme ve ifade etme becerisidir. Dansçılar, sporcular, aktörler ve cerrahlar bu zekâ alanında öne çıkar. Bu zekâsı güçlü olan bireyler; jest, mimik, yüz ifadelerini taklit edebilirler, motor becerileri gelişmiştir ve vücut hareketleri dengededir (Demirel vd, 2006; Saban, 2005; Temiz, 2007). Eğitimde drama, rol oynama ve laboratuvar deneyleri gibi etkinlikler bu zekâyı harekete geçirir. Fen bilimlerinde deneyleri uygulamalı yapma, mikroskop kullanma ve fen projeleri geliştirme bu zekânın etkinliğini artırır.

Müziksel-Ritmik Zekâ

Müziksel-ritmik zekâ, sesleri, tonları, ritimleri ve melodileri algılama, ayırt etme ve yeniden üretme, besteleme yeteneğidir (Bowser, 2021; Köksal, 2006). Bu zekâsı güçlü olan bireyler; müzik dinlemekten, beste yapmaktan veya ritim tutmaktan, bir müzik aleti çalmaktan hoşlanırlar (Saban, 2005). Eğitim ortamında şarkılar, ritmik tekrarlar ve müzikle ilişkilendirilmiş öğrenme stratejileri bu zekâyı destekler. Fen bilimlerinde öğrenilen bilgilerin şarkılar veya ritmik formüllerle pekiştirilmesi bu zekâyı uygun uygulamalardır.

Kişilerarası-Sosyal Zekâ

Kişilerarası zekâ, başkalarının duygu, düşünce ve niyetlerini anlama, empati kurma ve etkili sosyal iletişim geliştirme becerisidir (Visser, Ashton & Vernon, 2006). Bu zekâsı güçlü olan bireyler; grup çalışmalarında, tartışmalarda, sözlü ve sözsüz iletişim kurabilmede ve işbirlikçi öğrenme ortamlarında daha başarılıdır (Hopkins, 2021; Köksal, 2006). Fen eğitiminde grup deneyleri, ortak proje çalışmaları ve işbirlikçi problem çözme etkinlikleri bu zekâ alanını ön plana çıkarır.

İçsel-Öze Dönük Zekâ

İçsel zekâ, bireyin kendi duygularını, motivasyonlarını, güçlü-zayıf yönlerini yani kendisini tanıma ve anlama ve kendi yaşamıyla ilgili sorumluluk alma becerisidir (Başaran, 2004; Demirel vd, 2006). Bu zekâ alanı gelişmiş bireyler öz değerlendirme yapabilirler, bağımsız çalışabilir ve kişisel hedefler koyabilirler, kendi yaşam felsefelerini ortaya koyarlar (Vural, 2010). Eğitimde günlük tutma, bireysel projeler ve öz yansıtma etkinlikleri bu zekâyı harekete geçirir. Fen bilimlerinde öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini değerlendirmesi, bilimsel düşünme becerilerini kişisel gözlemleriyle birleştirmesi bu alana hizmet eder.

Doğa Zekâsı

Doğa zekâsı, doğadaki canlı ve cansız varlıkları gözlemleme, sınıflandırma ve doğa olaylarını anlama, doğayı araştırma, tanıma ve canlıların yaratılışını düşünme becerisidir (Köksal, 2006). Bu zekâsı güçlü bireyler; bitkileri, hayvanları ve doğal olguları incelemekten hoşlanırlar, bitki ve hayvanları iyi tanırlar (Bümen 2005; Saban, 2005). Eğitimde doğa gözlemleri, arazi çalışmaları ve çevre projeleri bu zekâyı destekler. Fen bilimleri eğitiminde ekoloji çalışmaları, çevre bilinci geliştirme ve saha deneyleri bu zekâya uygun etkinliklerdir.

Varoluşsal- Varoluşçu Zekâ

Varoluşsal zekâ, insanın yaşamın anlamı, ölüm, din, maneviyat, evrenin doğası, felsefi ve metafizik sorular üzerine düşünme kapasitesidir (Yıldırım, 2025). Gardner (1999) bu zekâyı kurama kesin olarak eklememiş, ancak tartışmaya açmıştır. Bu zekâ güçlü olan bireyler, yaşamın amacı ve evrenin düzeni üzerine sorgulamalarda bulunurlar. Eğitimde felsefi tartışmalar, etik konular ve bilimsel gelişmelerin insanlık üzerindeki etkilerini tartışmak bu zekâyı harekete geçirir. Fen bilimlerinde özellikle biyoteknoloji, çevre sorunları veya yapay zekâ gibi alanlarda etik boyutların değerlendirilmesi bu zekânın kullanım alanlarıdır.

Anlam, gibi soyut meselelerle ilgilenme konusundaki potansiyeli içeren zekâdır.

FEN BİLİMLERİ EĞİTİMİNDE ÇOKLU ZEKA KURAMI

Fen bilimleri; gözlem, deney, modelleme, kanıt temelli akıl yürütme ve işbirlikçi problem çözme gibi çok boyutlu süreçleri içerir. Bu nedenle Gardner'ın Çoklu Zekâ Kuramı (ÇZK), fen öğretiminde farklı öğrenme yollarını etkinleştirmek için güçlü bir pedagojik çerçeve sunar (Gardner, 1999; Chen, Moran ve Gardner, 2009).

Çoklu Zekâ Kuramı'nın Fen Eğitime Uyarlanabilirliği

Fen öğretimi sırasında kullanılan etkinlikler doğal olarak farklı zekâ alanlarını harekete geçirir. Ders kitapları ve öğretim materyallerine yönelik içerik analizleri, özellikle dilsel, görsel-uzamsal ve mantıksal-matematiksel zekâyâ daha fazla yer verildiğini; bedensel-kinestetik ve doğa zekâsı etkinliklerinin ise sınırlı kaldığını göstermektedir (Alsahhi, 2020). Benzer şekilde Türkiye’de yapılan çalışmalar da fen derslerinde zekâ alanlarının dağılımında dengesizlikler bulunduğunu ve bilinçli tasarıma ihtiyaç olduğunu ortaya koymuştur (Efe ve Bakçı, 2022; Okur ve Kural, 2021).

Fen öğretimi etkinliklerinin farklı zekâ alanlarıyla ilişkilendirilmesi, öğrencilerin fen kavramlarını daha anlamlı ve kalıcı biçimde öğrenmelerini desteklemektedir. Nitekim Armstrong (2009), fen derslerinde kavram haritaları, modelleme ve problem çözme gibi etkinliklerin görsel-uzamsal ve mantıksal zekâyı harekete geçirirken; deneysel uygulamaların bedensel-kinestetik zekâyı güçlendirdiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin fen derslerini planlarken yalnızca tek bir zekâ alanına değil, mümkün olduğunca çoklu zekâyâ hitap eden etkinlik çeşitliliğine yer vermesi önerilmektedir.

Türkiye’de yapılan içerik analizi araştırmaları da bu görüşü destekler niteliktedir. Örneğin, fen ders kitaplarının incelendiği bir çalışmada, özellikle laboratuvar uygulamalarının yer aldığı konularda bedensel-kinestetik zekâyâ yönelik etkinliklerin sayıca fazla olduğu; bunun yerine müziksel-ritmik ve doğa etkinliklerine fazla ağırlık verilmediği bulunmuştur (Tanrıkulu ve Tüysüz, 2024). Bu durum, öğrencilerin fen öğreniminde doğrudan gözlem fırsatlarının azaldığını göstermekte ve fen öğretiminde çoklu zekâ kuramına dayalı yeniden tasarım ihtiyacını ortaya koymaktadır.

Öte yandan, uluslararası düzeyde gerçekleştirilen çalışmalar, fen öğretiminde doğa zekâsının önemine dikkat çekmektedir. Chen, Moran ve Gardner (2009), özellikle biyoloji ve çevre bilimleri konularında doğa zekâsını harekete geçiren saha çalışmaları ve ekoloji projelerinin öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini geliştirdiğini belirtmektedir. Bu tür etkinliklerin öğrencilerin çevresel duyarlılıklarını da artırdığı görülmektedir. Dolayısıyla fen öğretiminde doğa zekâsının daha görünür hâle getirilmesi hem akademik başarıya hem de sürdürülebilirlik eğitime katkı sağlayabilir.

Fen Bilimleri Eğitiminde Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Araştırmalar

Çoklu Zekâ Kuramı'na göre her birey farklı zekâ alanlarında çeşitli yetenekler gösterebilir. Öğretmenler, öğrencilerin bu farklılıklarını dikkate alarak onlara çeşitli zekâ türlerine uygun öğrenme olanakları sunduklarında öğrenme süreci daha etkili hâle gelmektedir (Gardner, 1993). Yapılan araştırmalar da bu yaklaşımı desteklemektedir. Nitekim çoklu zekâ kuramına dayalı öğretim yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarılarını artırmada etkili olduğu pek çok çalışmada ortaya konulmuştur (Barrington, 2004; Christion ve Kennedy, 2004; Dolu ve Efe, 2022; Dolu ve Özel, 2023; Dolu ve Sevim, 2022; Gardner, 1999; Korkmaz ve Dolu, 2023; Özdemir, Güneysu ve Tekkaya, 2006; Phillips, 2010). Bu nedenle kuram, özellikle fen bilimleri öğretiminde öğrencilere bilimsel okuryazarlık kazandırmak amacıyla önemli bir strateji olarak değerlendirilmektedir.

Türkiye'de fen öğretiminde yapılan yakın dönem meta-analizler de bu bulguları desteklemektedir. Okur ve Kural (2021), 2006–2019 yılları arasında yürütülen araştırmaları inceleyerek ÇZK temelli uygulamaların öğrencilerin akademik başarıları üzerinde anlamlı ve olumlu etkiler yarattığını göstermiştir. Benzer şekilde, Efe ve Bakçı (2022) tarafından gerçekleştirilen meta-sentez çalışması da fen eğitiminde ÇZK uygulamalarının öğrenci başarısını desteklediğini rapor etmiştir. Uluslararası alanda yürütülen meta-analizlerde de ÇZK temelli uygulamaların öğrencilerin akademik başarılarına orta düzeyde olumlu etki sağladığı saptanmıştır (Syafii vd., 2022).

Çoklu zekâ kuramına dayalı öğretim yöntemleri, yalnızca akademik başarıyı artırmakla kalmamakta, aynı zamanda öğrencilerin fen dersine yönelik tutumlarını ve motivasyonlarını da geliştirmektedir. Türkiye'de yürütülen eylem araştırmalarında, ÇZK temelli fen öğretiminin öğrencilerin derse katılımlarını artırdığı ve fen derslerine daha olumlu bir bakış geliştirmelerini sağladığı belirlenmiştir (Doğan, 2023). Ayrıca ders materyali incelemeleri, farklı zekâ alanlarına hitap eden etkinlik çeşitliliği sağlandığında öğrencilerin öğrenme sürecine daha aktif katıldığını ve motivasyonlarının sürdürülebilir olduğunu göstermektedir (Alsahhi, 2020). Bu bağlamda, ÇZK temelli öğretim yaklaşımları fen bilimleri eğitiminde hem bilişsel hem de duyuşsal kazanımları güçlendiren kapsamlı bir öğrenme modeli olarak değerlendirilmektedir.

ÇZK'nın Fen Eğitimi Açısından Güçlü Yönleri

Çoklu Zekâ Kuramı, fen eğitiminde öncelikle bireysel farklılıklara duyarlılığı ile öne çıkmaktadır. Geleneksel öğretim yöntemleri çoğunlukla sözel-dilsel ve mantıksal-matematiksel zekâyı ön plana çıkarırken, ÇZK temelli uygulamalar öğrencilerin diğer zekâ alanlarındaki potansiyellerini de öğrenme sürecine dâhil etmektedir (Gardner, 1999). Bu sayede öğrenciler, güçlü oldukları zekâ alanlarını kullanarak öğrenme fırsatı bulmakta, zayıf oldukları alanlarda ise desteklenmektedir. Nitekim Chen, Moran ve Gardner (2009), fen derslerinde öğrencilerin bireysel güçlü yönlerini dikkate alan etkinliklerin öğrenme sürecinde daha kalıcı sonuçlar verdiğini vurgulamaktadır. Türkiye’de yapılan araştırmalar da bu görüşü desteklemekte; fen öğretiminde ÇZK temelli uygulamaların farklı hazırbulunuşluk düzeylerine sahip öğrencilerin başarılarını artırmada etkili olduğunu ortaya koymaktadır (Efe ve Bakıcı, 2022).

ÇZK'nın ikinci önemli güçlü yönü, fen eğitiminde öğrenci merkezli ve aktif katılımı destekleyen öğrenme ortamları oluşturmaktır. Armstrong (2009), çoklu zekâ yaklaşımının fen sınıflarında öğrencilerin öğrenmeye aktif olarak katılmalarını sağladığını, laboratuvar etkinlikleri, grup çalışmaları ve proje tabanlı öğrenme gibi yöntemlerle öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinin gelişimini desteklediğini belirtmektedir. Doğan'ın (2023) eylem araştırması da benzer şekilde, ÇZK temelli fen öğretiminin öğrencilerin derse katılımlarını artırdığını, fen dersine yönelik ilgilerini güçlendirdiğini ve motivasyonlarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Bu bulgular, kuramın fen sınıflarında yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda duyuşsal kazanımları da geliştirdiğini ortaya koymaktadır.

Üçüncü olarak, ÇZK fen eğitiminde değerlendirme süreçlerini çeşitlendirmesi bakımından güçlüdür. Geleneksel değerlendirme araçları genellikle test ve sınavlarla sınırlı kalırken, ÇZK yaklaşımı farklı zekâ alanlarını ölçmeye olanak tanıyan alternatif değerlendirme yöntemlerini teşvik etmektedir. Performans görevleri, portfolyolar, deney raporları, proje ürünleri ve saha gözlemleri gibi çoklu ölçme araçları, öğrencilerin farklı yönlerden değerlendirilmesini sağlamaktadır (Campbell ve Campbell, 1999). Bu sayede öğrencilerin yalnızca teorik bilgileri değil, aynı zamanda problem çözme, iş birliği, gözlem ve araştırma becerileri de ölçülmektedir. Özdemir, Güneysu ve Tekkaya'nın (2006) çalışması, fen öğretiminde ÇZK'ya dayalı

etkinliklerle öğrencilerin hem akademik başarılarının hem de bilimsel süreç becerilerinin geliştiğini rapor ederek bu görüşü desteklemektedir.

Son olarak, ÇZK'nın fen eğitiminde güçlü yönlerinden biri de soyut kavramların somutlaştırılmasına katkı sağlamasıdır. Fen bilimlerinde öğrenciler çoğu zaman doğrudan gözlemleyemedikleri atom, molekül ya da ekosistem gibi soyut kavramlarla karşılaşmaktadır. Görsel-uzamsal zekâya yönelik modelleme, bedensel-kinestetik zekâya yönelik rol oynama etkinlikleri ve doğa zekâsına yönelik saha çalışmaları sayesinde bu soyut kavramlar öğrenciler için somutlaştırılabilmektedir (Alsalihi, 2020). Böylece öğrenciler, soyut bilgileri yalnızca ezberlemek yerine farklı zekâ alanları aracılığıyla deneyimleyerek anlamlandırabilmektedir.

Uygulamada Karşılaşılan Sınırlılıklar ve Eleştiriler

Çoklu Zekâ Kuramı, fen eğitiminde farklı zekâ alanlarını dikkate alması bakımından güçlü yanlara sahip olsa da, uygulama sürecinde çeşitli sınırlılıklarla karşılaşmaktadır. Öncelikle, ÇZK temelli etkinliklerin hazırlanması ve uygulanması öğretmenler için ciddi zaman ve materyal yükü doğurmaktadır. Her bir zekâ alanına uygun etkinlik geliştirmek, sınıf ortamında gerekli araçları sağlamak ve farklılaştırılmış öğretim planı hazırlamak öğretmenlerin iş yükünü artırmaktadır (Francis, 2012; Korkmaz ve Dolu, 2023). Bu durum özellikle kalabalık sınıflarda öğretim sürecini zorlaştırabilmektedir.

Bir diğer sorun, ölçme-değerlendirme süreçlerinde ortaya çıkmaktadır. Geleneksel testler genellikle sözel-dilsel ve mantıksal-matematiksel zekâyı ölçerken, diğer zekâ alanlarına uygun güvenilir ölçme araçlarının geliştirilmesi daha zordur. Öğrencilerin performans görevleri, portfolyolar ya da proje çalışmalarıyla değerlendirilmesi pedagojik açıdan zenginlik sağlasa da, bu tür değerlendirmelerin objektifliği ve güvenilirliği tartışmalı olabilmektedir (Peters, 1996; Okur ve Kural, 2021). Bu nedenle, ÇZK temelli öğretimde kullanılan ölçme araçlarının standardizasyonu ve güvenilirliğini sağlamak hâlâ önemli bir araştırma alanı olarak durmaktadır.

Kuramın kendisine yönelik eleştiriler de bulunmaktadır. Bazı araştırmacılar, zekâ alanlarının birbirinden bağımsız yapılar olduğu iddiasını destekleyecek yeterli nörobilimsel kanıt bulunmadığını öne sürmektedir (Waterhouse, 2006; Waterhouse, 2023). Özellikle bilişsel psikoloji alanında

yapılan çalışmalar, zekâ alanlarının birbirinden tamamen ayrı işlevler değil, birbiriyle ilişkili bilişsel süreçler olduğunu göstermektedir (Visser, Ashton ve Vernon, 2006). Bu nedenle ÇZK, bilimsel geçerliliği zayıf bir “eğitim metaforu” olarak nitelendirilmekte, ancak pedagojik açıdan faydalı bir araç olduğu kabul edilmektedir.

Türkiye’de yapılan bazı çalışmalar ise kuramın uygulama boyutundaki sınırlılıklara işaret etmektedir. Örneğin, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ÇZK’yı teorik düzeyde bildiği, ancak sınıf içinde etkin biçimde uygulayamadığı belirlenmiştir (Türk, 2024; Talu, 1999). Bunun nedeni olarak, öğretmen eğitiminin yetersizliği, ders kitaplarının zekâ alanlarını yeterince temsil etmemesi ve uygulamaların çoğunlukla bireysel çabalara dayanması gösterilmektedir. Bu bulgular, ÇZK’nın fen eğitiminde daha etkili kullanılabilmesi için öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim programlarının ve uygulama rehberlerinin geliştirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, ÇZK’nın fen eğitimine sunduğu pedagojik olanaklar güçlü olmakla birlikte, uygulama sürecinde hem öğretimsel hem de kuramsal sınırlılıklar göz ardı edilmemelidir. Bu nedenle kuram, “zekânın biyolojik bağımsızlığı” iddiası üzerinden değil; daha çok öğrenci merkezli öğretim stratejilerini çeşitlendiren pedagojik bir yaklaşım olarak ele alınmalıdır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde ele alınan Çoklu Zekâ Kuramı ve fen bilimleri eğitimi ilişkisi, kuramın eğitimde bireysel farklılıkları dikkate alan yapısıyla fen öğretiminin doğasına önemli katkılar sunduğunu ortaya koymaktadır. ÇZK, öğrencilerin farklı zekâ alanları üzerinden öğrenmelerine olanak tanıyarak, soyut kavramların somutlaştırılmasına, öğrenme sürecine etkin katılımın artmasına ve bilimsel süreç becerilerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır. Türkiye’de ve uluslararası alanda yapılan araştırmalar, ÇZK temelli fen öğretiminin hem akademik başarı hem de fen dersine yönelik tutum üzerinde olumlu etkiler yarattığını göstermektedir. Bununla birlikte, kuramın uygulamaya aktarımında öğretmenlerin zaman ve materyal yükü, ölçme-değerlendirmede karşılaşılan güçlükler ve nörobilimsel açıdan ileri sürülen eleştiriler, dikkat edilmesi gereken sınırlılıklar olarak öne çıkmaktadır.

Fen bilimleri eğitiminin temel amaçlarından biri olan bilimsel okuryazarlık, farklı zekâ alanlarını etkin biçimde harekete geçiren öğrenme ortamlarıyla daha etkili bir şekilde kazandırılabilir. Bu noktada öğretmenlerin, öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak ders planlarını çeşitlendirmeleri, deneysel etkinlikleri, görsel materyalleri, işbirlikçi projeleri ve doğa gözlemlerini birlikte kullanmaları önemlidir. Aynı zamanda, hizmet içi eğitimler aracılığıyla öğretmenlerin ÇZK uygulamalarını tanımaları ve sınıflarında etkin biçimde uygulayabilmeleri desteklenmelidir.

Araştırmacılar açısından bakıldığında, ÇZK'nın fen eğitimindeki etkilerini farklı yaş grupları, disiplinler arası projeler ve uzun süreli uygulamalar bağlamında inceleyen daha kapsamlı çalışmalara ihtiyaç vardır. Ayrıca, farklı zekâ alanlarını ölçmeye dönük güvenilir ve geçerli değerlendirme araçlarının geliştirilmesi, bu alandaki uygulamaların bilimsel güvenilirliğini artıracaktır. Sonuç olarak, ÇZK pedagojik açıdan fen eğitime zenginlik katmakta, ancak sürdürülebilir ve etkili uygulamalar için öğretmen desteği, program uyarlamaları ve araştırma temelli kanıtların çoğaltılması gerekmektedir.

KAYNAKLAR

- Akamca, G. Ö. (2003). *İlköğretim beşinci sınıf fen bilgisi dersi ısı ve ısının maddedeki yolculuğu ünitesinde çoklu zeka kuramı tabanlı öğretimin öğrenci başarısı, tutumu ve hatırd tutma üzerindeki etkileri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Al Hosni, A.A., & Al Manthari, R. S. (2021), Multiple Intelligences among Ninth-Grade Students in the Sultanate of Oman, *World Journal of Education*, 11 (2), 15-23.
- Alsahhi, N. R. I. (2020). The representation of multiple intelligences in the science textbook and the extent of awareness of science teachers at the intermediate stage of this theory. *Thinking Skills and Creativity*, 38, 100706.
- Armstrong, T. (2009). *Multiple intelligences in the classroom (3rd ed.)*. ASCD.
- Aydın, T. (2014). Dil Öğretimi ve Oyun - Çoklu Zeka Teorisi Işığında-. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 71 83.
- Barrington, E. (2004). Teaching to student diversity in higher education: How multiple intelligence theory can help. *Teaching in Higher Education*, 9(4), 421-434.
- Başaran, I. (2004). Etkili Öğrenme ve Çoklu Zeka Kuramı: Bir İnceleme. *Ege Eğitim Dergisi*, 7-15.
- Bowser, J.M. (2021). Anxiety, preconceived negative perceptions, and self-efficacy: impact on adult learners' performance in introductory accounting courses. Doktora Tezi. Saint Leo University.

- Brualdi, A. C. (1996). *Multiple intelligences: Gardner's theory*. ERIC Clearinghouse on Assessment & Evaluation, the Catholic University of America.
- Bümen, N. T. (2005). *Okulda çoklu zekâ kuramı*. Pegem A Yayıncılık.
- Campbell, L., & Campbell, B. (1999). *Multiple intelligences and student achievement: Success stories from six schools*. ASCD.
- Checkley, K. (1997). The first seven...and the eighth: A conversation with Howard Gardner. *Educational Leadership*, 55(1), 8–13.
- Chen, J. Q., Moran, S., ve Gardner, H. (2009). *Multiple intelligences around the world*. John Wiley & Sons.
- Chiland, C. (2016). Pioneers in child and adolescent psychiatry: Jean Piaget (1896–1980). *Neuropsychiatrie De L'enfance Et De L'adolescence*, 64481–483.
- Christion, M. A., ve Kennedy, D. (2004). Multiple intelligences. *TESOL Journal*, 6(1), 10-14.
- Demirel, Ö., Başbay, A., & Erdem, E. (2006). *Eğitimde Çoklu Zeka Kuram ve Uygulama*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Doğan, M. F. (2023). *İlkokul fen bilimleri dersinde çoklu zekâ kuramı uygulamaları: Bir eylem araştırması [Doktora tezi]*. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dolu, G., ve Efe, N., (2022). 8. Sınıf “üretici, tüketici ve ayırıştırıcı” kavramlarının öğretimine yönelik çoklu zekâ kuramını ve teknolojiyi içeren bir etkinlik örneği. 1st International Conference on Educational Technology and Online Learning, Ören, Balıkesir.
- Dolu, G., ve Özel, M., (2023). Sekizinci sınıf asit yağmurları konusu ile ilgili çoklu zeka kuramında yer alan sosyal zeka temelli örnek bir ders etkinliği 1. Bilsel International Harput Scientific Researches Congress, 25-26 November, Elazığ, Türkiye
- Dolu, G., ve Sevim, N., (2022). 8. Sınıf periyodik sistem kavramının öğretimine yönelik çoklu zekâ kuramını içeren bir etkinlik örneği. 6th International Education and Innovative Sciences Congress, November 24-25, Burdur.
- Efe, H. A., ve Bakçı, S. (2022). Çoklu zeka kuramı ile ilgili Türkiye’de yapılan Fen eğitime yönelik çalışmaların meta-sentezi. *AJER – Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 24-43.
- Fields, S. (2021). Teachers perceptions of using guided notes for mathematics number systems. Doktora Tezi. Concordia University
- Francis, R. (2012). Multiple Intelligence Approach to Curriculum Transaction in Achieving the Educational Objectives at Secondary School Level. *Online Submission*.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. Basic Books.
- Gardner, H. (2001). Cracking open the IQ box. The American Prospect. <https://prospect.org/civil-rights/cracking-open-iq-box/>
- Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences* (10th anniversary ed.). Basic Books.
- Gardner, H. (2020). *A synthesizing mind: A memoir from the creator of multiple intelligences theory*. Cambridge, MA: The MIT Press.

- Gordon, L. M. (2005). *Gardner, Howard (1943–)*. In N. J. Salkind (Ed.), *Encyclopedia of human development* (p. 553). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Gündüz, E. ve Sezer, G.O. (2022), Sınıf Öğretmeni Adaylarının Hayat Bilgisi Öğretimine Yönelik Tutumları İle Çoklu Zekâ Kuramı Uygulamalarına Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (2), 461-476.
- Harvard Graduate School of Education. (2016). What is PZ. <http://www.pz.harvard.edu/who-we-are/about>
- Hopkins, K. (2021). *Examining the perspectives of urban elementary teachers on the incorporation of multiple intelligence into the classroom*. Doktora Tezi. Northcentral University.
- Korkmaz, N., ve Dolu, G., (2023). Çoklu zeka kuramına dayalı öğretimin öğrencilerin fen bilimleri dersindeki akademik başarılarına etkisi. 2. Bilsel International World Science and Research Congress 16-17 September, İstanbul/Türkiye
- Kornhaber, M. L., Fierros, E. G., ve Veenema, S. (2004). *Multiple intelligences: Best ideas from research and practice*. Allyn & Bacon.
- Köksal, M. S. (2006). Kavram Öğretimi ve Çoklu zeka Teorisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 473-480.
- MEB (2005). *İlköğretim programları*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Mineo, L. (2018, May 18). ‘The greatest gift you can have is a good education, one that isn’t strictly professional’. The Harvard Gazette. <https://news.harvard.edu/gazette/story/2018/05/harvard-scholar-howard-gardner-reflects-on-his-life-and-work/>
- Morgan, H. (2016). Relying on high-stakes standardized tests to evaluate schools and teachers: A bad idea. *The Clearing House*, 89(2), 67-72.
- Morgan, H. (2021). *Howard Gardner’s Multiple Intelligences Theory and his Ideas on Promoting Creativity*. In F. Reisman (Ed.), *Celebrating Giants and Trailblazers: A-Z of Who’s Who in Creativity Research and Related Fields* (pp.124-141). London, UK: KIE Publications.
- Okur, M., ve Kural, E. (2021). The effect of multiple intelligence theory-based science teaching on academic success in Turkey: a meta-analysis study. *Eğitim Bilim ve Araştırma Dergisi*, 2(2), 140-156.
- Özdemir, P., Güneysu, S., ve Tekkaya, C. (2006). Enhancing learning through multiple intelligences. *Journal of Biological Education*, 40(2), 74-78.
- Peters, M. (1996). Student attitudes to alternative forms of assessment and to openness. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 11(3), 48-50.
- Phillips, H. (2010). Multiple intelligences: Theory and application. *Perspectives In Learning*, 11(1), 4.
- Saban A. (2005). *Çoklu Zekâ Teorisi ve eğitim*. Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- Sanders, A.C. (2021). Academic performance of local vs. state-identified female gifted students in South Carolina. Doktora Tezi. Charleston Southern University.
- Sarı, H.G. ve Bozdağ, B. (2021), Lise Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Alanları ve Sporda Yaşam Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi*, 4 (1), 130-144.

- Syafii, A., Machali, I., Putro, N. H. P. S., Retnawati, H., ve Aziz, H. (2022). The effects of multiple intelligences theory on learning success: A meta-analysis in social science. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 11(2), 736.
- Talu, N. (1999). Çoklu zekâ kuramı ve eğitime yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (15), 164-172.
- Tanrıkulu, E., ve Tüysüz, M. (2024). Ortaokul fen bilimleri ders kitabında yer alan etkinliklerin çoklu zekâ türlerine göre incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(3), 1588-1604.
- Temiz, N. (2007). *Kimim-1? Çoklu Zekâ Kuramı: Okulda ve Sınıfta* (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Türk, G. (2024). *Çoklu zekâ kuramı ve uygulamalarına ilişkin fen bilimleri öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Visser, B. A., Ashton, M. C., & Vernon, P. A. (2006). Beyond g: Putting multiple intelligences theory to the test. *Intelligence*, 34(5), 487-502.
- Vural, B. (2010). *Öğrenci merkezli eğitim ve çoklu zekâ*. İstanbul: Hayat Yayıncılık. 238-262.
- Waterhouse, L. (2006). Multiple intelligences, the Mozart effect, and emotional intelligence: A critical review. *Educational Psychologist*, 41(4), 207-225.
- Waterhouse, L. (2023). Why multiple intelligences theory is a neuromyth. *Frontiers in psychology*, 14, 1217288.
- Yıldırım, O. (2025). Ergenlerde Mutluluğun Gardner Çoklu Zekâ Teorisi Perspektifinden İncelenmesi. *Kahramanmaraş İstiklal Üniversitesi Psikoloji Dergisi*, 3(1), 24-37.

Türkiye’de Lisansüstü Eğitime Genel Bir Bakış

Zeliha Nurdan BAYSAL¹

Selin OKUR²

- 1- Prof. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, znbaysal@marmara.edu.tr, ORCID No: 0000-0002-3548-1217
- 2- Arş. Gör., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, selin.okur@marmara.edu.tr, ORCID No: 0009-0009-1144-4647

ÖZET

Bu çalışmada lisansüstü eğitime genel bir bakış sunulmaktadır. Öncelikle lisansüstü eğitimin tanımına yer verilmekte sonra tarihçesine kısaca değinilmektedir. Ardından yüksek lisans ve doktora eğitimi arasındaki farklar ile lisansüstü eğitime başlama nedenleri, lisansüstü eğitimde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri ele alınmaktadır. Günümüzde üst düzey düşünme becerilerine sahip bireylerin yetişmesinde lisansüstü eğitim önemlidir. Lisansüstü eğitim, lisans diploması olan bireylerin eğitim aldıkları disiplinde uzmanlaşmasını ve yetkinleşmesini sağlayan, yüksek lisans ve doktora düzeyinden oluşan bir eğitim kademesidir. Lisansüstü eğitimin uygulanmasında geçmişten günümüze farklılıklar olmuştur ve bireysel ve toplumsal açıdan birçok faydası bulunmaktadır. Lisansüstü eğitim yapma amaçları arasında “kişisel gelişim, mesleki gelişim, uzmanlaşma, maaş iyileşmesi, yeni çevre edinme, yönetici olma, üniversitede çalışma, sosyal statü, uzman öğretmenlik” gibi konular bulunmaktadır. Lisansüstü eğitimin faydaları kadar bazı sınırlılıkları da vardır. Bunlar; “ekonomik sorunlar, yönetsel sorunlar, zaman yetiştiremem, ulaşımda zorluk yaşama, derslerde gerekli destek alamama” gibi sorunlardan oluşmaktadır. Birçok araştırmacı tarafından yaşanan bu sorunlara yönelik çözüm önerileri de sunulmuştur. Bu öneriler; “tez danışmanı ile iletişimde olunması, izin konusunda gerekli düzenlemelerin yapılması, öğrencilerin ilgi alanlarının, istek ve ihtiyaçlarının dikkate alınması, ek ders ücretlerinin düzenlenmesi ve Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ile Yükseköğretim Kurulu’nun (YÖK) lisansüstü eğitim sürecinin sağlıklı işlemesi için iş birliği yapması” gibi durumlardır. Bu sorunları çözebilmek amacıyla stratejik ve destekleyici yaklaşımlar ile düzenlemeler yapılmalıdır.

Anahtar Kelimeler – Lisansüstü Eğitim, Yüksek Lisans, Doktora, Eğitim Sürecinde Yaşanan Sorunlar, Çözüm Önerileri

GİRİŞ

Günümüzde kendini geliştiren, bilimsel araştırma yapan, bilgiyi üreten, değerlendiren ve anlayan, eleştirel düşünme yeteneğine sahip yetkin bireyler yetiştirmek amaçlanmaktadır. Bu amaçlar doğrultusunda lisans eğitimi yeterli bulunmamakta, eğitimde üst kademelere devam etme isteği artmakta (Bayar ve Duran, 2019:222) ve bu niteliklere sahip bireylerin yetiştirilmesi için lisansüstü eğitim gerekli görülmektedir (Torun-Ateş, Telli, Aras, ve Beyaztaş, 2023:2862). Nitekim üniversitelerin bilim insanları yetiştirme görevi, bireylerin bir lisans programından mezuniyetinden sonra lisansüstü eğitime girişleri ile başlamaktadır (Kurnaz ve Alev, 2009:39). Geçmişten günümüze daha fazla bireyin lisansüstü eğitim talep etmesi söz

konusudur. Bu taleplerin hedefi olan lisansüstü eğitimin birçok kaynaktan farklı ve benzer yönleriyle tanımlanmaktadır.

Lisansüstü Eğitim Nedir?

Varış'a (1972) göre lisansüstü eğitim; bir alanda derinlemesine çalışmalar yapılmasının, araştırmalarla bilginin ilerlemesine katkı sağlanmasının, toplumun değişme ve yenileşme ihtiyacının karşılanmasının ve nitelikli ihtisas gücünün yetiştirilmesinin hedeflendiği bir eğitim faaliyetidir. Karaman ve Bakırcı (2010:97) lisansüstü eğitimi; lisans diploması olan bir öğrencinin, lisansta aldığı disiplinde veya ilgi duyduğu bilim dalında enstitüler aracılığıyla yürütülen eğitimle yüksek lisans veya doktora öğrenimi sayesinde uzmanlaşma imkânı sağlayan ve bilim insanı, araştırmacı ve nitelikli insan gücü yetiştirmek amacıyla oluşturulmuş üst düzey bir eğitim programı süreci olarak tanımlamıştır. Bir başka kaynaktan lisansüstü eğitim; lisans eğitimine göre daha karmaşık problemlerin çözülebildiği, mesleki alanda uzmanlaşıldığı, bilginin bilişsel alanın üst basamaklarında kullanılabildiği, daha kapsamlı ve ayrıntılı çalışmalar yapılabilen bir eğitim türü olarak tanımlanmıştır (Bayar ve Duran, 2019:237). Lisansüstü eğitimin tanımlarından yola çıkılarak amaçları hakkında tahminler yürütülebilir.

Alhas'a (2006) göre lisansüstü eğitimin temel amacı, bilgiyi üreten, kullanan ve eleştirel bir tarzda problem çözebilecek nitelikte insan gücü yetiştirmektir. Ayrıca lisansüstü eğitim, bilim insanlarının yetiştirilmesi ve ulusal bilim politikasının sürdürülmesinde önemli etmenlerden biridir. Türköz, Bektaş ve Çiçek (2021:133) de benzer olarak lisansüstü eğitimin amaçlarının; bilim insanı yetiştirmek, bilgi üretmek, üretilen bilgiyi bilimsel çerçevede kullanmak ve eleştirebilmek ve son olarak problem çözebilen nitelikli insan gücünü topluma kazandırmak olduğunu belirtmiştir. Bir başka çalışmada, lisansüstü eğitim ile öğretim üyelerinin yetiştirilmesi ve ülkenin birçok açıdan kalkınmasını sağlayacak yeterlilikte bireylerin topluma kazandırılmasının mümkün olduğu açıklanmıştır (İnel-Ekici, Ekici ve Can, 2020:214). Bayar ve Duran'a (2019:237) göre ise lisansüstü eğitim, artık öğretim elemanı yetiştirme amacını aşmıştır ve bütün çalışma alanlarında nitelikli bir iş edinmenin ön şartıdır. Lisansüstü eğitimin tanımı ve amaçlarından hareketle tarihçesini de incelemek önemli görülmektedir.

Lisansüstü Eğitimin Tarihçesi

1973 yılında yürürlüğe giren 1750 sayılı Üniversiteler Kanunu ile lisansüstü eğitim, “ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora” olmak üzere kademelendirilmiştir (Nas, Peyman ve Arat, 2017:575). Lisansüstü eğitim ilk olarak üniversitelerde Alman Gelenegine (Avrupa sistemi) göre yürütülmüştür. Türkiye’de lisans ve lisansüstü eğitim 1981’e kadar Avrupa sistemine göre yapılandırılmıştır (Ağralıoğlu, 2013:3). 1970-1982 yılları arasında lisansüstü eğitimde Amerikan sistemi model alınarak lisansüstü

eğitim yüksek lisans ve doktora olarak kademelendirilmiş ve tez yazma şartı getirilmiştir. 1982 sonrası dönemde yüksek lisans ve doktora eğitimi için enstitüler kurulmuş, yüksek lisans ve doktora çalışmaları Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'ne bağlanmıştır (Bozan, 2012:181). 2547 sayılı Yüksek Öğretim Kanunu'un 65. maddesi 13/b fıkrasına göre Lisansüstü öğretim esaslarının Üniversitelerarası Kurul tarafından çıkarılacak Yönetmelikle düzenlenmesi kararlaştırılmıştır (Resmi Gazete, 1981). Yüksek lisans ile doktora programı bitirildiğinde eğitim alan kişiden beklenen farklar aşağıda açıklanmaktadır.

Yüksek Lisans ve Doktora Farkı

Lisansüstü eğitim ve öğretim programları yüksek lisans, doktora ve sanatta yeterlik programlarından oluşmaktadır. Tezli yüksek lisans programı ile öğrencilerin bilimsel araştırma yöntemlerini kullanması ve bilgilere erişmesi, bilgiyi derlemesi, yorumlaması ve değerlendirme yeteneğini edinmesi sağlanırken tezsiz yüksek lisans programında öğrenciler, mesleki konularda bilgi kazanır ve mevcut bilgiyi uygulamada nasıl kullanacağını öğrenir. Doktora programında ise bağımsız araştırma yapabilme, bilimsel problemleri çözebilme, verileri derinlemesine inceleyerek yorum yapabilme ve analiz edebilme gibi beceriler edinilir (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2016). Yüksek lisans eğitimi, üniversite eğitimini lisans düzeyinde bitiren ve belirli ölçütleri sağlayan kişilere aşağıdaki amaçlarla yapılmaktadır (Güner, 2006:56):

- Alanda derinlemesine bilgi, beceri ve davranış biçiminin kazandırılması,
- problem çözme ve iletişim becerilerinin geliştirilmesi,
- bir araştırma planlama, yürütme ve verileri yorumlama gibi yetkinlik ve becerilerin kazandırılması ve doktora giriş hazırlığı oluşturulması.

Doktora yapmış bir birey; mükemmel araştırmacı, alanında ileri düzeyde bilgi birikimine sahip ve araştırma teknikleri konusunda yetkin olarak değerlendirilmektedir. Dolayısıyla doktora yapmış bir birey, disiplinler arası tecrübe ve aktarılabilir yetkinliklere sahiptir (Günay, 2018:82). Doktora yapmak için bazı şartlar bulunmaktadır (Günay, 2018:84):

- Doktorada yeni, güncel ve farklı fikirler ortaya konulması gereklidir.
- Yetenek, coşku ve bütün varlık ve zaman ile adanmışlık istenir.

Yüksek lisans ve doktora programının özellikleri düşünüldüğünde bireylerin lisansüstü eğitime başlamak için birçok nedeni olduğu açıktır.

Lisansüstü Eğitim Yapma Nedenleri

Lisansüstü eğitimin bireysel ve toplumsal açıdan birçok faydası bulunmaktadır. Bu faydalar doğrultusunda farklı araştırmacılar tarafından belirtilen lisansüstü eğitim yapma nedenleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Lisansüstü Eğitim Yapma Nedenleri

Araştırmacı/lar	Lisansüstü Eğitim Yapma Nedenleri
Başer, Narlı ve Günhan (2005:132)	• Kendini geliştirme • Akademik kariyer yapma • Atanma
Nas, Peyman ve Arat (2017:589)	• İş fırsatı ve ekonomik katkı • Bireysel fayda • Kişisel gelişim • Akademik kariyer • Mesleki gelişim • Sosyal ilişki • Sosyal statü • Farklı bir sektöre geçiş
Koşar, Er ve Kılınç (2020:377)	• Yenilik ihtiyacı • Öğrenme isteği • Kişisel gelişim • Rekabet • Yönetici olma • Farklılık • Kariyer yapma • Mesleki bilgi edinme • Mesleki gelişim • Üniversitede çalışma • Maaş iyileşmesi • Sosyal statü • Yeni Çevre
Kılınç, Karahalilöz ve Bektaş (2020:1762)	• Yenilikleri takip etme • Alanda uzmanlaşma • Eğitimdeki sorunlara çözüm bulma • Kişisel bilgi ve beceriler geliştirme • Uzman öğretmenlik • Görevlendirme önceliği elde etme • Atama ve terfi kolaylığı • Akademik personel olma • Doktora devam edip yaşam boyu öğrenme • Yaşama hareket katma

	• Sosyal statü
İnel-Ekici, Ekici ve Can (2020:217)	• Kendini geliştirme • Daha iyi eğitim alma • Uzmanlaşma • Öğretim elemanı olma • Maaş/Statü/Unvan farkı • Bilime katkıda bulunma • İş bulma şansı • Akademik kariyer yapma
Keskin (2023:6099)	• İdareci olma • Kademe ilerlemesini sağlama • Öğretmenlik kariyer basamağından yaralanma • Akademik kariyer yapma • Alan hâkimiyetini artırma • Öğretmenlik becerilerini geliştirme • Öğrencilerle iletişimi kuvvetlendirme • Yeni bilgi ve beceriler elde etme • Ek ders ücretini iyileştirme • Ekonomik katkı sağlama • Merkeze tayin olma • Sosyal çevre edinme • Kendini daha genç hissetme
Torun-Ateş, Telli, Aras ve Beyaztaş (2023:2865)	• Mesleki gelişim • Uzmanlaşma • İdarecilikte puan • Sosyal statü • Sosyal çevre • Kademe ve derece artışı • Maaş iyileşmesi
Çakmak ve Kasapoğlu-Tankutay (2025:203)	• Maaş iyileşmesi • Uzman öğretmenlik sınavından muafiyet • Mesleki gelişim • Liderlik pozisyonu ve yöneticilik fırsatı • Öğretim becerilerini geliştirme ve konulara hâkimiyet

Tablo 1'e göre sıralanan kaynaklarda lisansüstü eğitim yapma nedenleri "kişisel gelişim, mesleki gelişim, uzmanlaşma, maaş iyileşmesi, yeni çevre edinme, yönetici olma, üniversitede çalışma, sosyal statü, uzman öğretmenlik" gibi konularda benzerlik göstermektedir. Literatür

incelendiğinde lisansüstü eğitimin faydaları kadar bazı sınırlılıklarının da olduğu tespit edilmiştir.

Lisansüstü Eğitimde Yaşanan Sorunlar

Bireysel ve toplumsal anlamda faydalarının yanı sıra lisansüstü eğitime katılmada pek çok sorun yaşanmaktadır. Tablo 2’de lisansüstü eğitimde yaşanan sorunlar bulunmaktadır.

Tablo 2. Lisansüstü Eğitimde Yaşanan Sorunlar

Araştırmacılar	Lisansüstü Eğitimde Yaşanan Sorunlar
Karaman ve Bakırcı (2010:106)	• Öğretim üyesi sorunu • Mali sorunlar • Kütüphane hizmet sorunları • Yabancı dil sorunu • Yönetsel sorunlar • Tez danışmanı ile ilgili sorunlar • Araç gereç sorunları
Toprak ve Taşgın (2017:608)	• Giriş koşullarını karşılayamama • Yoğun ve yıpratıcı olma • Nasıl yapılacağını bilmeme • Maddi yük getirme • Okuldaki dersleri düzenleyememe • Lisansüstü eğitim yapanlardan olumsuz dönüt alma • İstenen programa ulaşamama • Mesleğe katkısına inanmama
Koşar, Er ve Kılınç (2020:379)	• Ailevi sorumluluklar • Ders ve içeriğin ağır olması • Ulaşım ve devam sorunu • İş yükünün çok olması • İzin almada yaşanan zorluk • Ekonomik getiri azlığı ve masraf çokluğu
İnel-Ekici, Ekici ve Can (2020:219)	• Fazla zaman gerektirmesi • Güçlük çekme • Mesleğe başlama süresinin uzaması • Ekonomik durum
Kılınç, Karahalilöz ve Bektaş (2020:1765)	• Ders seçimi • Tez danışmanının ilgisizliği • Ders saatlerinin düzensizliği • Öğretim üyelerinin niteliği • Yöneticilerin ders saati planlamasında olumsuz yaklaşımı

	• Araştırma izni • Alanyazın tarama, veri toplama ve analizinde destek alamama • Barınma • Ulaşım
Avcı ve Akdeniz (2021:130)	• İzin konusunda sorun yaşanması • Eğitime il dışında devam edilmesi • Derslerin çakışması • Derslere adapte olunamaması • Ödev ve görevlerin yerine getirilememesi • Okul yönetiminin mobbing davranışlar uygulaması • Maddi kayıpların olması
Torun-Ateş, Telli, Aras ve Beyaztaş (2023:2866)	• Zaman sorunu • Ulaşım sorunu • Bilimsel alanda yaşanan sorunlar
Çakmak ve Kasapoğlu-Tankutay (2025:203)	• Yöneticilerden derslere katılım konusunda izin alınamaması • Bakanlık tarafından lisansüstü eğitim sürecine katılımı kolaylaştıran yasal düzenlemelerin yapılmaması • Çalışılan yerdeki sorumlulukların fazla olması sebebiyle zaman ayıramama • Lisansüstü eğitime ayrılan zaman ve enerji nedeniyle aile ve sosyal hayat dengesinin kurulamaması • Ek finansal yük

Tablo 2’ye göre sıralanan kaynaklarda lisansüstü eğitimde genellikle “ekonomik sorunlar, yönetsel sorunlar, zaman yetiştirememesi, ulaşım zorluk yaşama, derslerde gerekli destek alamama” gibi sorunların yaşandığı görülmektedir. Lisansüstü eğitimde yaşanan sorunlar için araştırmacılar tarafından farklı çözümler de önerilmiştir.

Lisansüstü Eğitimde Yaşanan Sorunlar için Geliştirilebilecek Çözüm Önerileri

Bayar ve Duran’a (2019:220) göre, Türkiye’de bilimsel üretkenlik düzeyi istenilen seviyeye ulaşamamıştır ve bu durumun asıl sebebi araştırılmalıdır. Birçok araştırmacı yaşanan bu sorunlara yönelik çözüm önerilerinde bulunmuştur. Bu önerilerden bazıları Tablo 3’te görülmektedir.

Tablo 3. Lisansüstü Eğitimde Yaşanan Sorunlar için Geliştirilebilecek Çözüm Önerileri

Araştırmacılar	Lisansüstü Eğitimde Yaşanan Sorunlar için Geliştirilebilecek Çözüm Önerileri
Karaman ve Bakırcı (2010:109)	• Türkiye’de öğretim üyesi sayısı yeterli ve alt yapısı gelişmiş yükseköğretim kurumlarının, lisansüstü ağırlıklı eğitim yapan kurumlar haline getirilmesi • Gelişmiş teknolojik alt yapıyla etkili bir eğitim ve araştırma hizmeti verilmesi • Daha az ve nitelikli öğrencinin alınması • Öğretim üyelerinin bilimsel yetkinliğini kanıtlamış ve nitelikli olması • Lisansüstü eğitim yapan kurumların akredite olması
Bayar ve Duran (2019:219)	• Donanımlı ve seçilmiş öğretim üyelerinin eğitim vermesi • Araç/materyal yeterliliğinin sağlanması • Öğrenci seçiminde kriterlerin güncellenmesi • Ekonomik imkân ve fırsat eşitliği olması • Yönetimsel sorunları ortadan kaldırmak için enstitülerin bağımsız olması • Kaynaklara erişimin sınırsız olması • Enstitülerde nicel artış hızının yavaşlatılması
Kılınç, Karahalilöz ve Bektaş (2020:1767)	• Akademik personellerin objektif seçilmesi • Öğrenim hakkına göre tayin hakkı verilmesi • Lisansüstü öğretim programlarında uzaktan eğitim imkanının olması • Lisansüstü öğrencilerinin istek ve beklentilerinin dikkate alınması • Üniversitenin yabancı dilde yaptığı sınav yerine ulusal sınavlardan alınan puanlara göre öğrenci seçilmesi • İngilizce hazırlık eğitimi verilmesi • Teorik ve uygulamalı ders dengesinin sağlanması • Ders sürecinin öğretmenin görevini aksatmadan yapacağı şekilde yapılandırılması • Araştırma izinlerinde kolaylık sağlanması • Maddi destek sağlanması • Öğretmenlere lisansüstünde farkındalık oluşturulacak çalışmalar yapılması

	• MEB ile YÖK’ün lisansüstü eğitim sürecinin sağlıklı işlemesi için iş birliği yapması • Ek ders ücretlerinin iyileştirilmesi
Avcı ve Akdeniz (2021:133)	• İzin konusunda düzenlemeler yapılması • Görev yapılan ilde lisansüstü eğitim imkânı sunulması • Lisansüstü eğitimi bitiren öğretmenlere unvan verilmesi • Derslerin hafta sonu veya uzaktan eğitimle yapılması • Ek ders kesintilerinin ayarlanması • Öğretmenlere ek süre verilmesi • MEB ile YÖK’ün öğretmenlerin lisansüstü eğitimleri konusunda iş birliği yapması
Çakmak ve Kasapoğlu-Tankutay (2025:203)	• Tez danışmanı ile sürekli iletişimde olunması • İlgi duyulan alanlarda çalışılması ve alan dışından lisansüstü eğitim yapılmaması • Süreçte sürekli okuma ve araştırma yapılması • Süreçte düzenli çalışma planı yapılması ve zaman yönetimine dikkat edilmesi • Süreçte aksaklık olmaması için geniş bir zaman diliminde yapılması

Tablo 3’e göre sıralanan kaynaklarda lisansüstü eğitimde yaşanan sorunlara yönelik “tez danışmanı ile iletişimde olunması, izin konusunda düzenlemelerin yapılması, öğrencilerin ilgi alanlarının, istek ve ihtiyaçlarının dikkate alınması, ek ders ücretlerinin düzenlenmesi ve MEB ile YÖK’ün lisansüstü eğitim sürecinin sağlıklı işlemesi için iş birliği yapması” gibi konularda önerilerde bulunulduğu görülmektedir.

SONUÇ

Lisansüstü eğitim, bireylerin birçok alanda kendilerini ve çevrelerini geliştirmeleri için kritik bir önem taşımaktadır. Yüksek lisans ve doktora düzeylerinden oluşan lisansüstü eğitimin işleyişinde günümüze kadar bazı değişiklikler meydana gelmiştir. Bu değişikliklere paralel olarak lisansüstü eğitime başlamak için birçok neden bulunmakta, bunun karşılığında bazı sorunlar da yaşanmaktadır. Lisansüstü eğitimde karşılaşılabilecek sorunları çözebilmek için stratejik ve destekleyici yaklaşımlar ve düzenlemeler yapılmalıdır.

REFERANSLAR

- Ağralıoğlu, N. (2013). Türkiye’de lisansüstü öğretim. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3(1), 1-9.
- Alhas, A. (2006). *Lisansüstü eğitim yapmakta olan Milli Eğitim Bakanlığı öğretmenlerinin lisansüstü eğitime bakış açıları (Ankara İli Örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Avcı, F., ve Akdeniz, E. C. (2021). Lisansüstü eğitimlerine devam eden okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin lisansüstü eğitime ilişkin görüşleri, yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 122-141. <https://doi.org/10.51725/etad.840267>
- Başer, N., Narlı, S., ve Günhan, B. (2005). Öğretmenlerin lisansüstü eğitim almalarında yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 129-135.
- Bayar, A., ve Duran, E. (2019). Lisansüstü eğitimde nitelik sorunları. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(20), 219-240. <https://doi.org/10.33692/avrasyad.664273>
- Bozan, M. (2012). Lisansüstü eğitimde nitelik arayışları. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 4(2), 177-187.
- Çakmak, S., ve Kasapoğlu-Tankutay, H. (2025). Yüksek lisans yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin lisansüstü eğitim sürecine ilişkin deneyimlerinin değerlendirilmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 15(2), 199-208. <https://doi.org/10.5961/higheredusci.1524843>
- Günay, D. (2018). Türkiye’de lisansüstü eğitim ve lisansüstü eğitime felsefi bir bakış. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 71-88. <https://doi.org/10.32329/uad.450965>
- Güner, G. (2006). Yüksek lisans ve doktora eğitimi. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 99(99), 56-63.
- İnel-Ekici, D., Ekici, M., ve Can, İ. (2020). The examination of pre-service teachers’ views, expectations, and awareness about postgraduate education. *SDU International Journal of Educational Studies*, 7(2), 212-227. <https://doi.org/10.33710/sduijes.676425>
- Karaman, S., ve Bakırcı, F. (2010). Türkiye’de lisansüstü eğitim: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 94-114.
- Keskin, H. (2023). Öğretmenlerin lisansüstü eğitim alma nedenlerinin incelenmesi. *International Social Sciences Studies Journal*, 9(109), 6094-6104. <http://dx.doi.org/10.29228/sss.68520>
- Kılınç, A. Ç., Karahalilöz, O., ve Bektaş, F. (2020). Lisansüstü öğrenim görmek: Öğretmen deneyimleri üzerinden fenomenolojik bir çözümleme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 9(4), 1755-1774.
- Koşar, D., Er, E., ve Kılınç, A. Ç. (2020). Öğretmenlerin lisansüstü öğrenim görme nedenleri: Nitel bir araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 53, 370-392. <http://dx.doi.org/10.21764/mauefd.581698>
- Kurnaz, M. A., ve Alev, N. (2009). İlköğretim ve ortaöğretim lisansüstü öğrencilerinin ders seçimi yaklaşımları ve ilgili sorunları. *Journal of Turkish Science Education*, 6(3), 38-52. <https://mail.tused.org/index.php/tused/article/view/124>

- Nas, S., Peyman, D., ve Arat, Ö. G. (2017). Bireylerin yüksek lisans yapma nedenleri üzerine bir araştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(4), 571-599. <https://doi.org/10.16953/deusbed.53127>
- Resmi Gazete. (1981). *Yükseköğretim kanunu*. <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/17506.pdf> adresinden 10.10.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Toprak, E., ve Taşgın, Ö. (2017). Öğretmenlerin lisansüstü eğitim yapmama nedenlerinin incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(13), 599-615. <https://doi.org/10.26466/opus.370680>
- Torun-Ateş, Z., Telli, B., Aras, T., ve Beyaztaş, H. (2023). Lisansüstü eğitim yapan öğretmenlerin yaşadığı sorunlar. *International Academic Social Resources Journal*, 8(50), 2862-2870. <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.70606>
- Türköz, O., Bektaş, M., ve Çiçek, H. (2021). Lisansüstü eğitim alan öğrencilerde gelecek kaygısı. *Bucak İşletme Fakültesi Dergisi*, 4(2), 132-152. <https://doi.org/10.38057/bifd.936821>
- Varış, F. (1972). *Türkiye’de lisansüstü eğitim: Pozitif bilimler temel ve uygulamalı alanlarında*. Ankara: A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayını.
- Yükseköğretim Kurulu [YÖK]. (2016). *Lisansüstü eğitim ve öğretim yönetmeliği*. <http://resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/04/20160420-16.htm> adresinden 10.10.2025 tarihinde alınmıştır.

Üniversite Öğrencilerinde Algılanan Kariyer Engelleri: Psikolojik Sağlamlık Ve Gelecek Kaygısı İle İlişkisi

Gizem Nurhan DAĞLI¹

Süleyman BALCI²

- 1- Uzman Psikolojik Danışman; Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enst. PDR ABD
gizemnurhan@outlook.com, ORCID No: 0000-0001-9971-6348
- 2- Doç. Dr.; Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD,
meb.suleyman@gmail.com, ORCID No: 0000-0001-9374-8808

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerinin algıladıkları kariyer engelleri, psikolojik sağlamlık düzeyleri ve gelecek kaygıları arasındaki ilişkileri incelemektir. Literatürde, kariyer planlaması sürecinde yaşanan bireysel ve çevresel engellerin gelecek kaygısını artırdığı, psikolojik sağlamlık düzeyinin ise bu olumsuz etkileri azaltmada koruyucu bir faktör olduğu vurgulanmaktadır. Araştırma, İç Anadolu Bölgesinde bulunan bir üniversite öğrencileri ile yapılmıştır. Araştırmada, "Algılanan Kariyer Engelleri Ölçeği", "Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği" ve "Gelecek Kaygısı Ölçeği" kullanılarak nicel veriler toplanmış ve analiz edilmiştir. Bulgular, algılanan kariyer engelleri arttıkça gelecek kaygısının da arttığını, psikolojik sağlamlığın ise azaldığını göstermektedir. Ayrıca, kadın öğrencilerde algılanan kariyer engelleri daha yüksek iken aynı zamanda gelecek kaygısı da yüksektir. Baba eğitim durumu, sosyoekonomik durum ve anne-baba tutumuna göre algılanan kariyer engelleri ve gelecek kaygısının farklılaştığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Algılanan kariyer engelleri, gelecek kaygısı, mesleki güçlükler, psikolojik sağlamlık, üniversite öğrencileri

GİRİŞ

Günümüz dünyasının hızla gelişimi gençler üzerindeki baskıyı ve meslek seçimindeki belirsizliği artırmıştır. Bu dönem özellikle üniversite mezuniyeti sonrası işe alım sürecinde yaşanmaktadır. Özellikle gençler arasında yaşanan yoğun rekabet ve istihdam fazlası iş gücü bunun sebepleri arasındadır (Çelik ve Aydın, 2022). Durumun bu şekilde olması özellikle genç yetişkinlik döneminde bulunan grubun kendisini engellenmiş olarak hissetmesine psikolojik sağlamlıklarının bozulmasına ve gelecek ile ilgili endişe duymalarına sebep olabilir.

Algılanan kariyer engelleri, genel olarak kariyer hedefine ulaşırken hissedilen yapısal, bireysel ve çevresel engelleri tarif etmek için kullanılır. Bu engellenme hissinin sebebi cinsiyet, özgüven sorunları ya da yetersiz kariyer danışmanlığı olabilir (Swanson & Woitke, 1997). Bu engellerin algılanma şekli kişinin psikolojik sağlamlığı ile ilgilidir ve gelecek kaygısının artmasına sebep olabilir (Yıldız & Bayraktar, 2023). Yapılan araştırmalar algılanan kariyer engellerinin meslek kararı vermede ve memnuniyet üzerinde etkili olduğunu göstermiştir (Özdemir ve Kaygısız, 2021).

Algılanan kariyer engelleri ile ilişkili olan psikolojik sağlamlık ise, bireyin yaşadığı olumsuzluklarla ve kaygılarla başa çıkabilme yeterliliği

olarak belirtilmektedir (Masten, 2001). Psikolojik sağlamlık düzeyi diğerlerinden yüksek olan bireylerin engellenmişlik hislerinin daha dūřuk olduğu yapılan araştırmalarda görülmektedir (Luthar & Cicchetti, 2000). Psikolojik sağlamlığı yüksek olan kişiler yaşadıkları problemlere alternatif c z mler getirebilir ve farklı yolları deneyebilirler. Ayrıca, yapılan araştırmalarda psikolojik sağlamlığın yüksek olması gelecek kaygısını azaltan bir faktör olarak değerlendirilmiştir (Masten, 2001).

Gelecek kaygısı ise kişilerin belirsizlik, korku veya olumsuz durumlara karşı ilerde yaşayabilecekleri duyguları ifade etmektedir. Genç yetişkinlik döneminde yaşanan işsizlik, kaygılar ve belirsizlikler gelecek kaygısına neden olabilmektedir (Zaleski, 1996). Yapılan araştırmalarda bireylerin yaşadıkları engellenmişlik arttığında gelecek kaygılarının da bundan etkilendiğini göstermektedir (Lent, ve ark. 1994).

Lent ve ark. (1994), sosyal bilişsel kariyer teorisinde kişilerin yaşadığı engelleri, kaygılarını ve motivasyonlarını incelemektedir. Bu sebeple araştırmamızın kuramsal c revesi bu teoriye dayanmaktadır. Kişilerin hissettiği kariyer engelleri öz yeterlik inançlarını düşürerek geleceğe karşı hedeflerini ve hayallerini engelleyebilir. Ancak, kişinin içsel kaynağı olan psikolojik sağlamlık düzeyi yüksek olduğunda engellenmişlik hissinin azalması ile, gelecek kaygısının da azalacağı öngörülmektedir.

Türkiye’de genç yetişkinlerin işsizlik oranı %20’nin üzerinde seyretmekte ve bu durum gün geçtikçe önemli bir hale gelmektedir (T  K, 2023). Yaşanan bu zorlu dönemde kişilerin kariyer engellerine ve bunun nasıl aşılabileceğine ilişkin analizlerin yapılması oldukça önemli görülmektedir. Calışmamızın temelde amacı kişilerin algıladıkları kariyer engelleri ile psikolojik sağlamlık ve gelecek kaygısı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu kapsamda şu araştırma sorularına yanıt aranmaktadır:

1. Algılanan kariyer engelleri ile psikolojik sağlamlık arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Algılanan kariyer engelleri bireylerin gelecek kaygısını ne düzeyde yordamaktadır?
3. Psikolojik sağlamlık, algılanan kariyer engelleri ve gelecek kaygısı arasındaki ilişkide düzenleyici rol oynamakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Makalede algılanan kariyer engelleri, psikolojik sağlamlık ve gelecek kaygısı değişkenleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle, belirtilen ilişkilerin ve fark analizlerinin yapılabilmesi için nicel araştırma yöntemlerinden olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu araştırma modeli, değişkenler arasında anlamlı ilişki bulunup bulunmadığının belirlenmesinde ve ilişkinin yönünün tayin edilmesinde kullanılmaktadır (Cohen ve ark. 2005). Örnekleme yöntemi olarak uygun

örnekleme tekniği kullanılmıştır. Bu örnekleme yönteminde herhangi bir sınırlama olmaksızın ölçekler ulaşılabilen kişilere uygulanır (Walliman ve Baiche, 2001).

Araştırmanın çalışma grubu

Araştırmaya İç Anadolu Bölgesinde bulunan bir üniversitenin lisans öğrencileri içerisinde 301 kişiye ölçekler ve demografik değişkenlere ilişkin soruların bulunduğu form uygulanmıştır. Form uygulanmadan önce ölçeklere ve değişkenlere ilişkin katılımcılara açıklama yapılmıştır. Verilen bilgilerin ve verilerin saklı tutulacağı, araştırmanın amacı dışında kullanılmayacağı ve katılımcılara bu konuda hassas davranıldığı bilgisi verilmiştir. Araştırma grubuna ilişkin betimsel veriler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların demografik verileri

Faktör	Değişken	Frekans	Yüzde	SS
Cinsiyet	Kız	133	44.3	.49
	Erkek	167	55.7	
Anne Eğitim Durumu	Okuma-Yazma Yok	8	2.7	1.27
	İlkokul	76	25.3	
	Ortaokul	56	18.7	
	Lise	86	28.7	
	Lisans	59	19.7	
	Lisansüstü	15	5	
	Okuma-Yazma Yok	0	0	
Baba Eğitim Durumu	İlkokul	41	13.7	1.13
	Ortaokul	50	16.7	
	Lise	99	33.0	
	Lisans	90	30.0	
	Lisansüstü	20	6.7	
	Çalışıyor	70	23.3	
Anne Çalışma Durumu	Çalışmıyor	207	69.0	.54
	Emekli	23	7.6	
	Düşük	27	9.0	
Sosyo-Ekonomik Durum	Orta	246	82.0	.42
	Yüksek	27	9.0	
	Demokratik	206	68.7	
Anne-Baba Tutumu	Otoriter	54	18.0	.81
	Aşırı Hoşgörülü	29	9.7	
	İlgisiz Kayıtsız	11	3.7	

Araştırmanın örneklemini, 133'ü (%44.3) Kadın ve 167'si (%55.7) Erkek olmak üzere toplamda 300 kişiden oluşmaktadır. Annelerin eğitim durumları incelendiğinde, okuma-yazması olmayan 8 kişi (%2.7), ilkokul mezunu 76 kişi (%25.3), ortaokul mezunu 56 kişi (%18.7), lise mezunu 86 kişi (%28.7), lisans mezunu 59 kişi (%19.7) ve lisansüstü mezunu 15 kişi (%5) bulunmaktadır. Babaların eğitim durumları incelendiğinde grup, okuma-yazması olmayan 0 kişi (%0), ilkokul mezunu 41 kişi (%13.7), ortaokul mezunu 50 kişi (%16.7), lise mezunu 99 kişi (%33.0), lisans mezunu 90 kişi (%30.0) ve lisansüstü mezunu 20 kişiden (%6.7) oluşmaktadır. Üniversite öğrencilerinin annelerinin çalışma durumuna göre, çalışan 70 kişi (%23.3), çalışmayan 207 kişi (%69.0) ve emekli olan 23 kişi (%7.6) olduğu belirlenmiştir. Örneklemdaki sosyo-ekonomik durum dağılımı ise; düşük gelire sahip 27 kişi (%9.0), orta gelire sahip 246 kişi (%82.0) ve yüksek gelire sahip 27 kişi (%9.0) şeklindedir. Son olarak Anne-Baba Tutumuna bakıldığında; demokratik tutuma sahip 206 kişi (%68.7), otoriter tutuma sahip 54 kişi (%18.0), aşırı hoşgörölü tutuma sahip 26 kişi (%8.7) ve ilgisiz kayıtsız tutuma sahip 11 kişi (%3.7) bulunduğu gözlemlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Algılanan Kariyer Engelleri Ölçeği: Algılanan Kariyer Engelleri Ölçeği (AKEÖ), bireylerin eğitim ve kariyer gelişimlerinde algıladıkları engelleri belirlemek amacıyla Mc Whirter (1997) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türk kültürüne uyarlama çalışması ise Kalafat (2019) tarafından yapılmıştır. Yapılan uyarlama analizleri sonucunda ölçek, toplam 22 madde ve iki alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar; "Kimliksel Engeller" ve "Destek Kaynaklarından Yoksunluk" olarak belirlenmiştir. Çalışmada ölçeğin elde edilen Cronbach Alfa katsayısı .88, test-tekrar test güvenirlik katsayısı ise ölçeğin tamamı için .82 olarak bulunmuştur.

Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği: Doğan (2015) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 6 maddeden ve tek faktörden oluşmaktadır. Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği' ne ilişkin iç tutarlık katsayısı .83 olarak bulunmuştur. Ölçeğin 2, 4 ve 6. Maddeleri tersten kodlanmaktadır. Ölçeğe ilişkin yapılan DFA sonucu, uyum iyiliği indeksleri, χ^2/sd (12.86/7) = 1,83, NFI = 0.99, NNFI = 0.99, CFI = 0.99, IFI = 0.99, RFI = 0.97, GFI = 0.99, AGFI = 0.96, RMSEA = 0.05, SRMR = 0.03 olarak bulunmuştur.

Üniversite Öğrencilerinde Gelecek Kaygısı Ölçeği: Geylani ve Çiriş Yıldız tarafından 2022 yılında geliştirilmiştir. Yapılan analizler sonucunda ölçek iki faktörlüdür. Birinci faktör Gelecek Korkusunu ikinci faktör ise (2, 4, 6, 8, 10 ve 12 numaralı maddeleri içerir) Gelecekte Umutsuzluğu ifade etmektedir. 19 maddeden oluşan ölçüm aracının tüm ölçek Cronbach's α = 0.91, gelecek korkusu faktörü Cronbach's α = 0.95, gelecekte umutsuzluk faktörü Cronbach's α = 0.88'dir. Ölçekte yer alan 2, 4, 6, 8, 10 ve 12.

maddeler tersten puanlanmaktadır. Ölçek 5’li Likert tipte tasarlanmış olup kesme değeri yoktur. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 19, en yüksek puan ise 95’tir. Ölçekten alınan puan arttıkça gelecek kaygısı artmakta, alınan puan azaldıkça gelecek kaygısı azalmaktadır.

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formunda araştırma ve araştırmacı hakkında bilgilendirme ve gönüllü katılım ibaresine yer verilmiştir. Ardından öğrencilerden kişisel bilgi alınmayacağı belirtilmiştir. Demografik değişken olarak belirlenen cinsiyet, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, anne çalışma durumu, sosyo-ekonomik durum ve anne-baba tutumu ile ilgili yarı yapılandırılmış form uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi İstatistik Paket Programıyla incelenmiştir. Analizler yapılırken demografik değişkene bağlı olarak farklı analiz türleri kullanılmıştır. Algılanan kariyer engelleri, psikolojik sağlamlık ve gelecek kaygısı arasındaki ilişkinin incelenirken verilerin normal dağılıp dağılmadığına normallik testi yapılarak bakılmış ve verilerin normal dağılım göstermediği anlaşılarak Spearman Korelasyon Katsayısı analizi uygulanmıştır. Bu analiz sonucunda değişkenler arasında karşılıklı ilişkiler bulunduğu tespit edildiğinden çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır.

Bağımlı değişken olan algılanan kariyer engeli düzeylerinde demografik değişkenlerin düzeylerine göre farklılık olup olmadığını belirlemek üzere analizler yapılırken iki yöntem kullanılmıştır. İlk olarak algılanan kariyer engelleri ile cinsiyet arasındaki fark analizi için Mann Whitney U Testi uygulanmıştır. Üç ve daha fazla gruplu olan anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, anne çalışma durumu, sosyo-ekonomik durum ve anne-baba tutumu değişkenlerinin düzeylerine göre farklılık olup olmadığını belirlemek üzere Kruskal Wallis H Testi kullanılmıştır.

BULGULAR

Algılanan Kariyer Engellerinin Psikolojik Sağlamlık ve Gelecek Kaygısı ile İlişkisine Yönelik Bulgular

Belirlenen değişkenler arasındaki ilişkinin belirlenmesi için Spearman Korelasyon Katsayısı tekniği kullanılmıştır. Yapılan incelemeye ilişkin bulgular Tablo 2’de verilmiştir. Bu tabloya bakıldığında algılanan kariyer engelleri, psikolojik sağlamlık ve gelecek kaygısı arasında anlamlı ilişki bulunduğu tespit edilmiştir.

Tablo 2. Araştırmanın Değişkenlerine İlişkin Spearman Korelasyon Katsayısı Analizi

Değişken	AKE	PS	GK
AKE	1		
PS	-.17**	1	
GK	.43**	-.28**	1

**: $p < .01$, AKE: Algılanan Kariyer Engelleri, PS: Psikolojik Sağlamlık, GK: Gelecek Kaygısı

Tablo 2 incelendiğinde Algılanan Kariyer Engelleri ve Psikolojik Sağlamlık arasında düşük düzeyde negatif yönde anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = -.17$, $p < .01$). Algılanan Kariyer Engelleri ve Gelecek Kaygısı arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir ($r = .43$, $p < .01$). Psikolojik Sağlamlık ve Gelecek Kaygısı arasında ise düşük düzeyde anlamlı yönde negatif ilişki bulunduğu tespit edilmiştir ($r = -.28$, $p < .01$).

Yapılmış olan bu Spearman Korelasyon Katsayısı Analizi regresyon analizinin bir ön koşuludur. Bu tablodan yola çıkılarak Psikolojik Sağlamlık ve Gelecek Kaygısının Algılanan Kariyer Engellerini açıklama durumuna bakılması için regresyon analizine dahil edilmesi uygun bulunmuştur. İlgili regresyon analizinin sonuçları Tablo 3'te özetlenmiştir.

Tablo 3. Psikolojik Sağlamlık ve Gelecek Kaygısının Algılanan Kariyer Engellerini Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi

Değişken	B	Std. Hata	β	p	R	R^2	ΔR^2	F
Sabit	34.539	5.4		$< .01$	.44	.19	.19	36.41
PS	-.20	.17	-.06	$> .01$				
GK	.47	.06	.42	$< .01^{**}$				

PS: Psikolojik Sağlamlık, GK: Gelecek Kaygısı

Tablo 3'te görüldüğü üzere Gelecek Kaygısı ($\beta = .42$, $p < .01$), Algılanan Kariyer Engellerinin %19.7'sini açıklamaktadır. Psikolojik sağlamlığın modele katkısı anlamlı bulunmamıştır ($\beta = -.06$, $p > .01$).

Değişkenlerin Cinsiyete Göre Farklaşmasına İlişkin Bulgular

Araştırmamızda bulunan tüm değişkenlerin cinsiyete göre farklılaşmasına ilişkin Mann Whitney-U Testleri Tablo 4'de görülmektedir.

Tablo 4. Değişkenlerin Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Mann Whitney-U Testi Analizi

Boyut	Cinsiyet	n	$\bar{x}_{sıra}$	$\Sigma_{sıra}$	U	Z	p
AKE	Kız	133	163.89	21798.0	9324.0	-2.38	<.05*
	Erkek	167	139.83	23352.0			
PS	Kız	133	133.29	17727.5	8816.5	-3.07	<.05*
	Erkek	167	164.21	27422.5			
GK	Kız	133	159.76	21248.0	9874.0	-1.65	>.05
	Erkek	167	143.13	23902.0			

AKE: Algılanan Kariyer Engelleri, PS: Psikolojik Sağlamlık, GK: Gelecek Kaygısı

Tablo 4’de görüldüğü üzere Algılanan Kariyer Engelleri ($U=9324,000$ $p<.05$) ve Psikolojik Sağlamlık ($U=8816,500$ $p<.05$) değişkenleri erkekler ve kızlar arasında cinsiyete bağlı olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Algılanan Kariyer Engelleri kız öğrencilerde daha yüksek iken ($\bar{X}_{sıra}=163.89$) Psikolojik sağlamlığın erkek öğrencilerde daha fazla ($\bar{X}_{sıra}=164.21$) olduğu görülmektedir.

Değişkenlerin Anne Eğitim Durumuna Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular

Araştırmamızda bulunan değişkenlerin anne eğitim durumuna göre farklılaşması Kruskal Wallis-H Testi ile incelenmiştir. Bu analize yönelik bulgular Tablo 5’de görülmektedir.

Tablo 5. Değişkenlerin Anne Eğitim Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığının Belirlenmesine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Analizi

Boyut	Grup	n	$\bar{x}_{sıra}$	Sd	χ^2	p
AKE	Okuma Yazma Yok	8	189.25	5	5.03	>.05
	İlkokul	76	163.81			
	Ortaokul	56	144.69			
	Lise	86	149.02			
	Lisans	59	139.38			
	Lisansüstü	15	136.33			
PS	Okuma Yazma Yok	8	157.44	5	2.16	>.05
	İlkokul	76	148.30			
	Ortaokul	56	143.16			
	Lise	86	154.45			
	Lisans	59	146.92			

	Lisansüstü	15	176.73			
GK	Okuma Yazma Yok	8	179.94	5	4.34	>.05
	İlkokul	76	162.98			
	Ortaokul	56	141.66			
	Lise	86	146.82			
	Lisans	59	150.18			
	Lisansüstü	15	126.93			

AKE: Algılanan Kariyer Engelleri, PS: Psikolojik Sağlamlık, GK: Gelecek Kaygısı, Sd: Serbestlik Derecesi

Tablo 5’ de verilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda Algılanan Kariyer Engelleri ($\chi^2= 5.03$; Sd=5), Psikolojik Sağlamlık ($\chi^2=2.16$; Sd=5) ve Gelecek Kaygısı ($\chi^2= 4.34$; Sd=5) değişkenlerinin anne eğitim durumuna göre farklılaşmadığı görülmektedir.

Değişkenlerin Baba Eğitim Durumuna Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular

Araştırma değişkenlerinin baba eğitim durumuna göre farklılaşmasına ilişkin Kruskal Wallis-H Testi Tablo 6’da görülmektedir.

Tablo 6. Değişkenlerin Baba Eğitim Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığının Belirlenmesine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Analizi

Boyut	Grup	n	$\bar{x}_{\text{sıra}}$	Sd	χ^2	p
AKE	Okuma Yazma Yok	0	0	4	10.26	<.05*
	İlkokul	41	182.95			
	Ortaokul	50	125.57			
	Lise	99	146.85			
	Lisans	90	151.63			
	Lisansüstü	20	159.25			
PS	Okuma Yazma Yok	0	0	4	3.11	>.05
	İlkokul	41	140.57			
	Ortaokul	50	143.09			
	Lise	99	155.47			

	Lisans	90	147.91				
	Lisansüstü	20	176.45				
GK	Okuma Yazma Yok İlkokul	0	0	4	9.93	<.05*	
		41	167.16				
	Ortaokul	50	139.92				
	Lise	99	140.15				
	Lisans	90	167.43				
	Lisansüstü	20	117.85				

AKE: Algılanan Kariyer Engelleri, PS: Psikolojik Sağlamlık, GK: Gelecek Kaygısı, Sd: Serbestlik derecesi

Tablo 6’da verilen Kruskal Wallis-H Testi sonuçlarına göre Algılanan Kariyer Engelleri ($\chi^2=10.26$; Sd=4) ve Gelecek Kaygısının ($\chi^2= 9.93$; Sd=4) baba eğitim durumuna göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Farklılığın Kaynağına ilişkin Mann Whitney U Testi Tablo 7’ de verilmiştir.

Tablo 7. Değişkenlerin Hangi Grupta Farklılaştığını Belirlemeye İlişkin Yapılan Mann Whitney U Testi Analizi

Boyut	Grup	N	$\bar{X}_{sıra}$	$\Sigma_{sıra}$	U	Z	p
AKE	İlkokul	41	55.13	2260.50	650.50	-2.98	<.05*
	Ortaokul	50	38.51	1925.50			
	İlkokul	41	82.29	3374.00	1546.00	-2.21	<.05*
	Lise	99	65.62	6496.00			
	İlkokul	41	76.24	3126.00	1425.00	-2.08	<.05*
	Lisans	90	61.33	5520.00			
GK	İlkokul	41	34.23	1403.50	277.50	-2.03	<.05*
	Lisansüstü	20	24.38	487.50			
	Lise	99	86.88	8601.50	3651.50	-2.14	<.05*
	Lisans	90	103.93	9353.50			
	Lisans	90	58.79	5291.00	604.00	-2.29	<.05*
	Lisansüstü	20	40.70	814.00			

AKE: Algılanan Kariyer Engelleri, GK: Gelecek Kaygısı

Tablo 7 incelendiğinde Kruskal Wallis-H Testinde görülen anlamlı farklılığın kaynağının incelendiği Mann Whitney U Testi verilmiştir. Tabloya göre Algılanan Kariyer Engelleri düzeyinin baba eğitim durumuna göre farklılaştığı görülmektedir. Babası ilkokul mezunu olan kişilerin ($\bar{X}_{sıra}=55.13, 82.29, 76.24$) babası ortaokul ($\bar{X}_{sıra}=38.51$), lise ($\bar{X}_{sıra}=65.62$) ve lisans ($\bar{X}_{sıra}=61.33$) mezunu olan kişilere göre daha fazla algılanan kariyer engelli hissettiği söylenebilir. Gelecek Kaygısı açısından incelendiğinde ise babası ilkokul mezunu olanların ($\bar{X}_{sıra}=34.23$) babası lisansüstü mezunu ($\bar{X}_{sıra}=24.38$) olanlardan; babası lisans mezunu ($\bar{X}_{sıra}=103.93$) olanların

babası lise mezunu ($\bar{X}_{\text{sıra}}=86.88$) olanlardan; babası lisans mezunu olanların ($\bar{X}_{\text{sıra}}=58.79$) babası lisansüstü mezunu olanlardan ($\bar{X}_{\text{sıra}}=40.70$) daha fazla gelecek kaygısı yaşadığı görülmektedir ($p<.05$).

Değişkenlerin Anne Çalışma Durumuna Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular

Araştırma değişkenlerinin anne çalışma durumu değişkenine göre farklılaşması Kruskal Wallis-H Testi ile Tablo 8’de incelenmiştir.

Tablo 8. Değişkenlerin Anne Çalışma Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığının Belirlenmesine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Analizi

Boyut	Grup	n	$\bar{X}_{\text{sıra}}$	Sd	χ^2	p
AKE	Çalışıyor	70	160.30	2	1.43	>.05
	Çalışmıyor	207	147.54			
	Emekli	23	140.36			
PS	Çalışıyor	70	147.61	2	1.22	>.05
	Çalışmıyor	207	148.74			
	Emekli	23	169.48			
GK	Çalışıyor	70	157.42	2	.68	>.05
	Çalışmıyor	207	147.95			
	Emekli	3	145.64			

AKE: Algılanan Kariyer Engeli, PS: Psikolojik Sağlamlık, GK: Gelecek Kaygısı Sd: Serbestlik derecesi

Tablo 8’ de verilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda Algılanan Kariyer Engelleri ($\chi^2= 1.43$; Sd=2), Psikolojik Sağlamlık ($\chi^2=1.22$; Sd=2) ve Gelecek Kaygısı ($\chi^2= .68$; Sd=2) değişkenlerinin anne çalışma durumuna göre farklılaşmadığı görülmektedir.

Değişkenlerin Sosyo-Ekonomik Duruma Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular

Araştırmadaki değişkenlerin sosyo-ekonomik duruma göre farklılaşmasına ilişkin Kruskal Wallis-H Testi Tablo 9’da görülmektedir.

Tablo 9. Değişkenlerin Sosyo-Ekonomik Duruma Göre Farklılaşım Farklılaşmadığının Belirlenmesine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Analizi

Boyut	Grup	n	$\bar{x}_{sıra}$	Sd	χ^2	p
AKE	Düşük	27	168.06	2	6.62	<.05*
	Orta	246	152.81			
	Yüksek	27	111.93			
PS	Düşük	27	142.26	2	5.32	>.05
	Orta	246	147.42			
	Yüksek	27	186.83			
GK	Düşük	27	182.17	2	10.32	<.05*
	Orta	246	151.76			
	Yüksek	27	107.39			

AKE: Algılanan Kariyer Engelleri, PS: Psikolojik Sağlamlık, GK: Gelecek Kaygısı, Sd: Serbestlik derecesi

Tablo 9’da verilen Kruskal Wallis-H Testi sonuçlarına göre Algılanan Kariyer Engelleri ($\chi^2=10.26$; Sd=4) ve Gelecek Kaygısının ($\chi^2= 9.93$; Sd=4) sosyo-ekonomik duruma göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Farklılığın Kaynağına ilişkin Mann Whitney U Testi Tablo 10’ da verilmiştir.

Tablo 10. Değişkenlerin Hangi Grupta Farklılaştığını Belirlemeye İlişkin Yapılan Mann Whitney U Testi Analizi

Boyut	Grup	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\Sigma_{sıra}$	U	Z	p
AKE	Düşük	246	140.69	34609.00	2414.00	-2.33	<.05*
	Orta	27	103.41	2792.00		-3.15	
	Yüksek	27	34.26	925.00		182.00	
GK	Düşük	246	140.99	34683.50	2339.50	-2.52	<.05*
	Orta	27	100.65	2717.50			
	Yüksek	27	20.74	560.00			

AKE: Algılanan Kariyer Engelleri, GK: Gelecek Kaygısı

Tablo 10 incelendiğinde Kruskal Wallis-H Testinde görülen anlamlı farklılığın kaynağının incelendiği Mann Whitney U Testi verilmiştir. Tabloya göre Algılanan Kariyer Engelleri değişkeninde gelir düzeyi düşük olan kişilerin ($\bar{X}_{sıra}=140.69$) gelir düzeyi orta ($\bar{X}_{sıra}=103.41$) ve yüksek olanlardan ($\bar{X}_{sıra}=34.26$), gelir düzeyi orta ($\bar{X}_{sıra}=103.41$) olanların yüksek ($\bar{X}_{sıra}=34.26$) olanlardan daha fazla algılanan kariyer engelleri hissettiği söylenebilir. Gelecek Kaygısı açısından incelendiğinde ise gelir düzeyi düşük olan kişilerin ($\bar{X}_{sıra}=140.99$) orta ($\bar{X}_{sıra}=100.65$) ve yüksek olan kişilerden ($\bar{X}_{sıra}=20.74$); gelir düzeyi orta olan kişilerin ($\bar{X}_{sıra}=100.65$) gelir

düzeyi yüksek olan kişilerden ($\bar{X}_{\text{sıra}}=20.74$) daha fazla gelecek kaygısı hissettiği görülmektedir ($p<.05$).

Değişkenlerin Anne-Baba Tutumuna Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular

Araştırma değişkenlerinin anne-baba tutumuna göre farklılaşmasına ilişkin Kruskal Wallis-H Testi Tablo 11’de görülmektedir.

Tablo 11. Değişkenlerin Anne-Baba Tutumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığının Belirlenmesine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları Analizi

Boyut	Grup	n	$\bar{X}_{\text{sıra}}$	Sd	χ^2	p
AKE	Demokratik	206	139.97	3	11.38	<.05*
	Otoriter	54	177.02			
	Aşırı Hoşgörülü	29	158.60			
	İlgisiz ve Kayıtsız	11	196.14			
PS	Demokratik	206	156.17	3	3.73	>.05
	Otoriter	54	131.87			
	Aşırı Hoşgörülü	29	150.67			
	İlgisiz ve Kayıtsız	11	135.27			
GK	Demokratik	206	144.17	3	3.90	>.05
	Otoriter	54	168.98			
	Aşırı Hoşgörülü	29	156.40			
	İlgisiz ve Kayıtsız	11	162.73			

AKE: Algılanan Kariyer Engelleri, PS: Psikolojik Sağlamlık, GK: Gelecek Kaygısı, Sd: Serbestlik derecesi

Tablo 11’de verilen Kruskal Wallis-H Testi sonuçlarına göre sadece Algılanan Kariyer Engellerinin ($\chi^2=11.38$; Sd=3) anne-baba tutumuna göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Farklılığın Kaynağına ilişkin Mann Whitney U Testi Tablo 12’ de verilmiştir.

Tablo 12. Değişkenlerin Hangi Grupta Farklılaştığını Belirlemeye İlişkin Yapılan Mann Whitney U Testi Analizi

Boyut	Grup	N	$\bar{X}_{\text{sıra}}$	$\Sigma_{\text{sıra}}$	U	Z	p
AKE	Demokratik	206	123.83	25510.00	4189.00	-2.79	<.05*
	Otoriter	54	155.93	8420.00			
	Aşırı Hoşgörülü	29	107.00	22042.00	721.00	-2.03	<.05*
	İlgisiz	11	146.45	1611.00			

AKE: Algılanan Kariyer Engelleri

Tablo 12 incelendiğinde Kruskal Wallis-H Testinde görülen anlamlı farklılığın kaynağının incelendiği Mann Whitney U Testi verilmiştir. Tabloya göre Algılanan Kariyer Engelleri değişkeninde anne-baba tutumu otoriter olanların ($\bar{X}_{\text{sıra}}=155.93$) demokratik olanlardan ($\bar{X}_{\text{sıra}}=123.83$); anne-baba tutumu ilgisiz olanların ($\bar{X}_{\text{sıra}}=146.45$) aşırı hoşgörülü olanlardan ($\bar{X}_{\text{sıra}}=107.00$) daha fazla algılanan kariyer engeli hissettiği görülmektedir ($p<.05$).

TARTIŞMA

Araştırmanın bulguları incelendiğinde algılanan kariyer engelleri ile psikolojik sağlamlık arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir. Bu durum literatür kapsamında değerlendirildiğinde benzer bulgular bulunmaktadır. Timur (2022), üniversite düzeyinde yaptığı araştırmada algılanan kariyer engelleri arttığı takdirde psikolojik sağlamlığın azaldığını ifade etmiştir. Özellikle algılanan kariyer engellerinin özerklik ve çevreden alınan destek konusunda etkili olduğu görülmektedir. Bu araştırmaya benzer olarak yapılan bir diğer çalışmada ise Gündoğdu (2021), algılanan kariyer engellerinin kariyer stresini arttırdığını ve yaşanan engellerin kişinin psikolojik durumunu doğrudan etkilediğini vurgulamaktadır.

Araştırmada incelenen bir diğer ilişki kariyer engelleri ile gelecek kaygısı arasındadır. Algılanan kariyer engelleri arttığı takdirde gelecek kaygısının da orta düzeyde arttığı görülmüştür. Bu bulguyu destekler nitelikte literatürde ulaşılan birçok araştırmada benzer bulgular dikkat çekmektedir. Boo ve ark. (2021), yaptıkları araştırmada gelecek kaygısı ile kariyer engelleri arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki bulunduğunu belirtmiştir. Farklı kültürler üzerinde yapılan bu araştırmadaki değişkenler arasındaki anlamlı ilişki, farklı ülkelerde araştırmaların bulguları ile benzerlik gösterdiğini düşündürmektedir. Jia ve ark.'nın (2020) Çin örnekleminde yaptığı çalışmada ise gelecek algısı zayıf olan kişilerin daha çok kariyer engeli hissettiğini göstermektedir.

Araştırmanın bulgularında anlamlı düzeyde ilişkili olduğu belirlenen diğer değişkenler ise psikolojik sağlamlık ve gelecek kaygısıdır. Psikolojik sağlamlık ve gelecek kaygısı arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir. Bu bulguya ilişkin literatür incelendiğinde

Biltekin ve Duman (2024), yüksek gelecek kaygısının üniversite öğrencilerinde düşük yaşam doyumu ve zayıf psikolojik sağlamlık ile ilişkili olduğunu belirtmiştir. Yıldırım ve Uzun (2022) ergenlerin yer aldığı örneklem üzerinde yaptığı çalışmada benzer şekilde gelecek kaygının psikolojik sağlamlıkla negatif yönde anlamlı ilişkisi olduğunu ortaya koymuştur.

Çalışma kapsamında uygulanan regresyon analizi değerlendirildiğinde gelecek kaygısı, kariyer engellerinin yaklaşık %20'sini açıklamaktadır. Ayrıca, psikolojik sağlamlık değişkeninin bu regresyon analizine anlamlı katkısının bulunmadığı görülmektedir. Marini ve ark. (2023) İtalya'da benzer bir araştırma grubuyla %22 civarında bir açıklama oranı saptamıştır. Akkermans ve ark. (2020) ise pandemi sonrası gerçekleştirdiği çalışmada gelecek kaygısının kariyer engellerini güçlü şekilde yordadığını ve bunun kaynağının ekonomik sebepler olabileceğini belirtmiştir. Psikolojik sağlamlığın kariyer engellerini yordama üzerinde etkisi olmadığını belirleyen bir araştırma da literatürde yer almaktadır. Ulutaş (2024), özel sektör çalışanları üzerinde yürüttüğü çalışmada, psikolojik sağlamlığın kariyer engelleri ile negatif yönde ilişkili olduğunu; ancak, doğrudan yordamadığını belirtmiştir. Bu sonuçtan yola çıkarak psikolojik sağlamlığın algılanan kariyer engellerini şekillendirmediği; sadece bir tampon görevi gördüğüne işaret etmektedir.

Değişkenlerin düzeyinde cinsiyet açısından farklılığın olup olmadığına ilişkin analiz bulguları incelendiğinde cinsiyet bazında kadınların algılanan kariyer engellerinin erkeklerden yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum literatürle paralellik göstermektedir. Gündoğdu'nun (2021) yaptığı çalışmada, kadın öğrencilerin kariyer engellerinin erkeklerden yüksek olduğu belirtilmiştir. Kaya (2022) akademik açıdan kariyer engellerini incelerken benzer şekilde kadınların hissettiği engellerin erkeklerden yüksek olduğunu saptamıştır. Bu farklılığın altında yatan nedenlerden biri toplumdaki sosyokültürel özellikler ile ilişkili olabilir. Toplumda kadınlardan daha fedakâr eğilim göstermeleri beklendiği ve kadınların kendilerine yönelik engelleri görerek ya da hissederek kendini geri çekebildiği düşünülmektedir. Ayrıca, erkek öğrencilerde psikolojik sağlamlığın kadınlardan daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Bu noktada araştırma bulgularının literatürü desteklediği görülmektedir. Aksu ve Kuas (2024) erkeklerde psikolojik sağlamlığın kadınlardan anlamlı olarak yüksek olduğunu raporlamıştır. Bu durum erkeklerin karşılaştığı engelleri dışavurumcu şekilde başa çıkmaya çalışmalarından kaynaklı olabilir. Erkeklerin, ayrıca toplumun bakış açısında desteklenen bir kesim olduğu ve bunun da psikolojik sağlamlığı desteklediği düşünülebilir.

Araştırmadaki değişkenlere ilişkin bir diğer bulgu, anne eğitim düzeyine göre herhangi bir anlamlı farklılık çıkmamasıdır. Gündoğdu (2021), anne eğitimi değişkeni üzerine çalışmış ve bu değişkenin üniversite öğrencilerinde kariyer engelleri ve stres seviyelerini doğrudan

farklılaştırmadığını belirtmiştir. Bu araştırmadan yola çıkarak annenin eğitim durumundan daha çok aile içindeki tutumun ve desteğin öğrenciler için daha önemli olduğunu düşündürmektedir.

Babanın eğitim düzeyine göre araştırmadaki değişkenlere ilişkin bir diğer bulgu, algılanan kariyer engellerinin ilkokul mezunu babaların çocuklarında diğerlerinden daha yüksek düzeyde olduğunu görülmesidir. Ayrıca, gelecek kaygısı değişkeninde de benzer şekilde baba eğitim seviyesinin düşüklüğü kişilerde gelecek kaygısını artırmaktadır. Hem algılanan kariyer engeli için hem de gelecek kaygının yüksek bulunması için literatür incelendiğinde benzer bulgulara rastlanmıştır. Gündoğdu (2021) ve Ulutaş (2024) ailelerin düşük eğitim düzeyinin kişide ekonomik ve bilişsel belirsizliklere neden olduğunu belirtmektedir. Bu belirsizlik neticesinde gelecek kaygısı ve kariyer engeli hissediliyor olabilir.

Annenin çalışma durumu açısından değişkenlerin düzeyinde anlamlı farklılaşmaya rastlanmamıştır. Bu durum literatürle ilişkili olarak açıklandığında Aksu ve Kuas (2024) benzer bulgular elde etmiştir. Bu konuda dikkat çekilen nokta toplumsal normların belirleyici olmasıdır. Gelişmekte olan toplumlarda kadınların çalışma oranının az olduğu görülmektedir. Çalışma grubundaki çalışmayan anne sayısı yoğunluktadır. Ayrıca, annenin çalışma durumu yanında toplumun bakış açısı da yönlendirici olabilir.

Araştırmadaki değişkenlerde sosyoekonomik düzey açısından ise sosyoekonomik düzey azaldıkça kariyer engelleri ve gelecek kaygısının arttığı bulgusuna ulaşılmıştır. Literatür incelemesi bu bulgumuzu destekler niteliktedir. Cırcır ve ark. (2024) yaptıkları araştırmada orta sosyoekonomik düzeye sahip kişilerde gelecek kaygısının yüksek ekonomik düzeye sahip kişilerden daha fazla olduğunu göstermiştir. Deniz ve ark.'nın (2022) çalışmasında ise sosyoekonomik koşulları düşük olan ve bu konuda sorun yaşayan ergenlerin geleceğe ilişkin beklentilerinin daha düşük olduğunu belirtmiştir. Sosyoekonomik durum kişilerin yaşamında belirsizliği de beraberinde getirmektedir. Bu belirsizlik destek mekanizmalarını azaltarak kişinin engellenmişlik hissetmesine yol açabilir. Bu belirsizlik hali sosyoekonomik durumun düşmesiyle artabilir.

Araştırmadaki değişkenlerde aile tutumu açısından ilgisiz aileye veya otoriter aileye sahip olan bireylerde daha yoğun şekilde kariyer engeli algılanmaktadır. Bunun kaynağında ise otoriter ebeveyn tutumuna sahip ailelerin çocuklarda engel algısını arttırdığı bilgisi bulunmaktadır. Öğrencilerin aile için destek durumunun kişinin kariyer engellenmişliği hissetmesi ile ilişkili olduğunu gösteren pek çok araştırma mevcuttur. Örneğin Ulutaş (2024) ve Gündoğdu (2021) aile içi ilişki ve desteğin engel algısı ile ilişkili olduğunu vurgulamaktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma, algılanan kariyer engelleri ile psikolojik sağlık ve gelecek kaygısı arasındaki ilişkileri incelenmiştir. Bireylerin algıladığı kariyer engellerinin, gelecek kaygısı düzeyini artırdığını; psikolojik sağlık düzeyinin ise bu engellerle başa çıkmada koruyucu bir rol oynayabileceğini göstermektedir. Ayrıca cinsiyet, sosyoekonomik düzey, baba eğitim durumu ve ebeveyn tutumu gibi demografik değişkenlere göre kariyer engeli algısında ve gelecek kaygısında anlamlı şekilde farklılaşma olduğu görülmüştür. Kadınların daha yüksek kariyer engeli algılaması, erkeklerin ise daha yüksek psikolojik sağlık düzeyine sahip olması, toplumsal cinsiyet rolleri ve bireysel dayanıklılık faktörlerinin bu süreçteki rolünü göstermektedir.

Üniversitelerde kariyer danışmanlığı hizmetleri, gelecek kaygısı ile baş etme ve kariyer engellerini tanıma konusunda öğrencilere yönelik özel programlarla güçlendirilmelidir. Psikolojik sağlık ile ilgili psikoeğitim programları uygulanarak dolaylı olarak kariyer engelleri ile mücadele edilebilir. Kadın öğrencilere yönelik olarak psikolojik sağlamlığı destekleyen ve gelecek kaygısını azaltmasını sağlayacak seminerler düzenlenebilir. Üniversite ve daha önceki kademelerde ebeveyn eğitimleri desteklenerek sağlıklı ebeveyn tutumu kazandırılmaya çalışılabilir. Sosyoekonomik açıdan sorun yaşayan bireyler burs, staj imkanları ile desteklenebilir. Gelecek araştırmalarda farklı bölgelerden ve sosyo-kültürel gruplardan katılımcılar ile uygulama yapılabilir. Uzun süreli çalışmalar gerçekleştirilerek psikolojik sağlamlığın kariyer gelişimi üzerindeki etkisi daha ayrıntılı incelenebilir.

REFERANSLAR

- Akkermans, J., Richardson, J. ve Kraimer, M. L. (2020). The Covid-19 crisis as a career shock: Implications for careers and vocational behavior. *Journal of Vocational Behavior*, 119, 103434.
<https://doi.org/10.1016/j.jvb.2020.103434>
- Aksu, M. ve Kuas, M. (2024). Üniversite öğrencilerinde psikolojik sağlık düzeylerinin cinsiyete göre incelenmesi. *Psikoloji ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9(2), 85–98.
- Biltekin, F. ve Duman, A. (2024). Üniversite öğrencilerinde gelecek kaygısı, yaşam doyumu ve psikolojik sağlık ilişkisi. *Eğitim ve Psikoloji Dergisi*, 18(1), 112–127.
- Boo, E., Lim, Y. ve Choi, H. (2021). Career barriers and future anxiety among University students: A cross-cultural comparison. *International Journal of Educational Research*, 109, 101861.
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101861>
- Cırcır, N., Uzun, A. ve Tagay, Ö. (2024). Sosyoekonomik düzeyin gelecek kaygısına etkisi: Üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 45–58.

- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2005). *Research methods in education* (5th ed.). RoutledgeFalmer.
- Çelik, H. ve Aydın, G. (2022). Genç yetişkinlerde işsizlik ve gelecek kaygısı arasındaki ilişki: Nitel bir araştırma. *Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi*, 33(2), 145–164.
- Deniz, M. E., Aydoğan, D. ve Arslan, R. (2022). Ergenlerde sosyoekonomik düzeyin gelecek beklentileri üzerindeki etkisi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 29(2), 133–141.
- Doğan, T. (2015). Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 3(1), 93–102.
- Geylani, M. ve Çiriş Yıldız, B. (2022). Üniversite öğrencilerinde gelecek kaygısı: Ölçek geliştirme çalışması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 18(1), 40–55.
- Gündoğdu, M. (2021). Üniversite öğrencilerinde algılanan kariyer engelleri: Cinsiyet, aile tutumu ve sosyoekonomik düzey açısından bir inceleme. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 201–219.
- Jia, Y., Zhang, L. ve Xiao, R. (2020). Career barriers and future time perspective among chinese college students. *Journal of Career Development*, 47(4), 379–392. <https://doi.org/10.1177/0894845318824161>
- Kalafat, T. (2019). Algılanan Kariyer Engelleri Ölçeği'nin Türk kültürüne uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 9(52), 1–15.
- Kaya, S. (2022). Akademik kariyer planlamasında cinsiyetin rolü: Kadınların yaşadığı kariyer engelleri üzerine bir inceleme. *Kadın Çalışmaları Dergisi*, 5(2), 73–90.
- Lent, R. W., Brown, S. D. ve Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45(1), 79–122. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1994.1027>
- Luthar, S. S. ve Cicchetti, D. (2000). The construct of resilience: Implications for interventions and social policies. *Development and Psychopathology*, 12(4), 857–885. <https://doi.org/10.1017/S0954579400004156>
- Marini, D., Rinaldi, C. ve Ferraro, L. (2023). Career barriers and future anxiety: A study on Italian university students. *European Journal of Psychology of Education*, 38(1), 23–39. <https://doi.org/10.1007/s10212-022-00602-w>
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227–238. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227>
- McWhirter, E. H. (1997). Perceived barriers to education and career: Ethnic and gender differences. *Journal of Vocational Behavior*, 50(1), 124–140. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1995.1536>
- Özdemir, B., ve Kaygısız, M. (2021). Kariyer engelleri ve mesleki doyum ilişkisi: Üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma. *Kariyer ve Gelişim Dergisi*, 9(1), 51–67.
- Swanson, J. L. ve Woitke, M. B. (1997). Theory into practice in career assessment for women: Assessment and interventions regarding perceived career barriers. *Journal of Career Assessment*, 5(4), 443–462. <https://doi.org/10.1177/106907279700500405>

- Timur, S. (2022). Üniversite öğrencilerinde algılanan kariyer engelleri ve psikolojik sağlamlık arasındaki ilişki. *Kariyer Psikolojisi Dergisi*, 3(1), 65–78.
- TÜİK (Türkiye İstatistik Kurumu). (2023). *İşgücü İstatistikleri*, Mart 2023. <https://data.tuik.gov.tr>
- Ulutaş, G. (2024). Özel sektör çalışanlarında kariyer engelleri, psikolojik sağlamlık ve gelecek kaygısı ilişkisi. *İş ve İnsan Dergisi*, 10(1), 22–39.
- Walliman, N. ve Baiche, B. (2001). *Your research project: A step-by-step guide for the first time researcher*. SAGE Publications.
- Yıldız, B. ve Bayraktar, M. (2023). Kariyer engelleri, psikolojik sağlamlık ve gelecek kaygısı ilişkisi: Üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma. *Psikoloji ve Eğitim Dergisi*, 14(2), 89–105.
- Yıldırım, F. ve Uzun, M. (2022). Ergenlerde psikolojik sağlamlık ve gelecek kaygısı ilişkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 12(3), 117–130.
- Zaleski, Z. (1996). Future anxiety: Concept, measurement and preliminary research. *Personality and Individual Differences*, 21(2), 165–174.

