

EĞİTİM BİLİMLERİNDE GÜNCEL KAVRAMLAR VE YENİLİKÇİ ARAŞTIRMALAR



*EĞİTİM
BİLİMLERİNDE
GÜNCEL KAVRAMLAR
VE YENİLİKÇİ
ARAŞTIRMALAR*

Editör

Doç. Dr. Yavuz DEĞİRMENCİ





Eğitim Bilimlerinde Güncel Kavramlar ve Yenilikçi Araştırmalar
Editör: Doç. Dr. Yavuz DEĞİRMENCİ

Dizayn: All Sciences Academy Design

Basım Tarihi: Aralık 2025

Yayıncı Sertifika Numarası: 72273

ISBN: 978-625-8536-33-1

© All Sciences Academy

www.allsciencesacademy.com

allsciencesacademy@gmail.com

İÇERİK

1. Bölüm	9
Başlangıç Piyano Metotlarındaki Temel Kavramların Görme Engelli Bireylere QR Kod Yoluyla Öğretimi <i>Hasret İLTER USLU İzzet YÜCETOKER</i>	
2. Bölüm	34
İstatistik Eğitimi Literatürünün Gelişen ve Dönüşen Yapısına Yönelik Bibliyometrik Bir İnceleme <i>Gökhan DEĞİRMENCİ, Meriç ÖZGELDİ</i>	
3. Bölüm	55
Çözüm Odaklı Envanterin Geçerlik ve Güvenirlik Kanıtlarının Lise Öğrencilerinde İncelenmesi <i>Nagihan OĞUZ DURAN, Miray KORKMAZ, Kübra ALTUNOLUK</i>	
4. Bölüm	81
Deprem Korkusu Üzerine Yapılmış Yayınların Bibliyometrik Analizi: Web of Science (2010–2025) Örneği <i>Nagihan OĞUZ DURAN</i>	
5. Bölüm	99
Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylerde İşlevsel Akademik Becerilerin Öğretiminde Çağdaş Yaklaşımlar <i>Nesrin KOÇ</i>	
6. Bölüm	116
Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Süslemelere Yönelik Bilişsel ve İşitsel Beceri Düzeylerinin Değerlendirilmesi <i>Oğuzhan İNCEKARA, İzzet YÜCETOKER</i>	
7. Bölüm	142
Madalyonun Diğer Yüzü: Dijital Teknolojiler ve Götürdükleri <i>Rasim BAŞAK</i>	

8. Bölüm	159
Görsel Sanatlar Eğitiminde Model Arayışları <i>Rasim BAŞAK</i>	
9. Bölüm	179
Kültürel Miras Odaklı Sanat Eğitimi <i>Şeyda ERASLAN TAŞPINAR</i>	
10. Bölüm	201
Türkiye’de Fen Bilimleri Ders Kitabı Araştırmalarındaki Eğilimler (2019–2023) <i>Şule ÇAKIRCALI, Ali Günay BALIM, Ece ALTAY</i>	
11. Bölüm	213
Sosyal Kaygının Kuramsal Temelleri: Nedenleri, Sonuçları ve Müdahale Stratejileri <i>Ali Fuat BOZTEPE, Hatice HARMANCI, Ali Fuat YALÇIN</i>	
12. Bölüm	239
Sessiz İstifa <i>İmam Bakır ARABACI</i>	
13. Bölüm	252
Türk Yükseköğretiminde Öğrenci Değişim Programları Üzerine Çıkarımlar <i>İmam Bakır ARABACI</i>	
14. Bölüm	267
Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Kapsamında Yayımlanan Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı’nın Beceri Boyutları Bakımından İncelenmesi <i>Prof. Dr. Ali Günay BALIM, Kübra ÇETİN KARA</i>	
15. Bölüm	290
Sayıların Dilsel Mimarisinin Bilişsel Etkileri Üzerine Bir İnceleme <i>Menekşe Seden TAPAN-BROUTIN</i>	

16. Bölüm	302
Fen Bilimleri Öğretmen Adayının Öğretmenlik Uygulaması Dersine Yönelik Görüşleri: Klinik Danışmanlık Modeli Örneği	
<i>Hatice KIRATLI, Nermin BULUNUZ</i>	
17. Bölüm	322
Öğretmen Mizah Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması	
<i>Merve ÇALI, Türkay Nuri TOK</i>	
18. Bölüm	338
Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı İle Uygulamadaki Program Arasındaki Uyumun İncelenmesi	
<i>Medine KUYTUL, Şükran TOK</i>	
19. Bölüm	354
İkinci Dilde Yaygın Okuma, Yazma Gelişimi ve Yapay Zeka Destekli Yazma	
<i>Burcu ÜNAL</i>	
20. Bölüm	374
Eğitim Fakültelerinden Milli Eğitim Akademilerine: Öğretim Üyeleri ve Öğrenci Görüşleri Işığında Bir Değerlendirme	
<i>Asuman ARICAN ATAY, Yılmaz TONBUL</i>	
21. Bölüm	394
Genç Yetişkinlerde Finansal Okuryazarlığın Tutum ve Davranış Boyutları: MYO Öğrencilerinden Bulgular	
<i>Ahsen Seda BULUT</i>	
22. Bölüm	409
Okul Şiddetinin Önlenmesinde Yöneticilerin Rolü	
<i>Haydar BALCI, Muhsin YILDIZ, Murat KARA</i>	

23. Bölüm	429
Türkçe Eğitiminde Öz Düzenlemeye Dayalı Öğrenme: Lisansüstü Tezlere Yönelik Sistematik Derleme	
<i>Merve MÜLDÜR</i>	
24. Bölüm	455
Sözleşmeli Okullar (Charter Schools): Yapısı, Yasal Temelleri, Finansmanı ve Güncel Tartışmalar	
<i>Merve TURPÇU</i>	
25. Bölüm	475
2015-2025 Yılları Arasında Fen Eğitiminde Teknoloji Entegrasyonuna Yönelik Yapılan Ulusal Çalışmaların Tematik İncelenmesi	
<i>Özlem AFACAN, Abdulkadir AYDIN</i>	
26. Bölüm	506
Fen Eğitiminde Meslek Gözlemi (Job Shadowing)	
<i>Bülent ÇAVAŞ, Beyza MERCAN</i>	
27. Bölüm	517
Mezuniyet Sonrası Belirsizlik: Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin İş Bulma Kaygılarının Analizi	
<i>Ahsen Seda BULUT</i>	
28. Bölüm	531
Öğrenen Örgütler: Kavramsal Çerçeve, Öğrenme Süreçleri ve Eğitim Örgütlerine Yansımaları	
<i>Merve TURPÇU</i>	
29. Bölüm	549
Eğitimde Program Geliştirme ve Program Okuryazarlığı	
<i>Seda KERİMGİL ÇELİK</i>	
30. Bölüm	570
Eleştirel Düşünme	
<i>Seda KERİMGİL ÇELİK</i>	

31. Bölüm**583**

Örgütsel Güç ve Örgütsel Sessizlik Arasındaki İlişki
Türkay Nuri TOK

32. Bölüm**598**

Küresel Eğitim Programı Çalışmalarında Yeni Ufuklar: Epistemoloji, Adalet ve Dijitalleşme Ekseninde Bir Meta-Sentez
Şükran TOK, Serkan AKBULUT, Burcu ARSLAN, Ilgaz DOLĞUN

33. Bölüm**622**

Beceri Temelli Öğrenme Uygulamalarına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi
Bingül ŞAHİN, Prof. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU

Başlangıç Pişano Metotlarındaki Temel Kavramların Görme Engelli Bireylere QR Kod Yoluyla Öğretimi

Hasret İLTER USLU¹

İzzet YÜCETOKER²

*Bu çalışma Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde yapılan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

1- Uzm. Öğretmen.; Hasret İlder Uslu hasretilter3@gmail.com ORCID No: 0000-0003-1003-675

2- Prof. Dr.; Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı
izzet.yucetoker@marmara.edu.tr ORCID No: 0000-0002-9911-749X

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, başlangıç piyano eğitimi için gerekli olan temel kavramları, görme engelli bireylere QR kodlara yüklenmiş sesli anlatımlar yoluyla öğretmek ve bireylerin piyano çalmaya başlamadan önce bilişsel olarak hazır bulunmalarını sağlamaktır. Araştırma betimsel bir araştırma olmakla birlikte deneysel yönü de bulunmaktadır. Araştırmanın birinci çalışma grubunu, daha önce müzik eğitimi almış ve hâlen müzik eğitimi almaya devam eden altı görme engelli birey oluşturmaktadır. İkinci çalışma grubu ise, daha önce hiç müzik eğitimi veya piyano eğitimi almamış altı görme engelli bireyden oluşmaktadır. Verilerin toplanabilmesi ve QR sesli kod içeriklerinin hazırlanabilmesi amacıyla Denes AGAY'e ait Learning to Play Piano I kitabındaki konu başlıklarından yararlanılmıştır. Konular; süre değerleri, sağ ve sol el için nota öğretimi, nüans işaretleri, tempo terimleri, temel çalışma teknikleri ve değiştirici işaretler olmak üzere altı başlık altında işlenmiştir. Bu başlıklar doğrultusunda pekiştirme amacıyla nota egzersizleri yazılmış, ilgili eserlerin ses kayıtları hazırlanmış ve QR kod formatına dönüştürülmüştür. Hazırlanan QR kodlar birinci çalışma grubuna dinletilmiş ve bu gruptan veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen “Başlangıç Piyano Metotlarındaki Temel Kavramların Öğretimi için QR Kodların Yeterliliğine Yönelik Değerlendirme Formu” aracılığıyla toplanmıştır. İkinci çalışma grubunun verileri ise “Müzik Eğitimi Almamış Görme Engelli Bireylerin Piyano Temel Kavramlarına Yönelik Bilgi Değerlendirme Formu” ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, hazırlanan QR kodların başlangıç düzeyindeki görme engelli bireyler için temel kavramları öğretmede yeterli olduğu; bireylerin bu kodlar aracılığıyla piyano eğitimine başlamadan önce temel kavramları bilişsel olarak anlayabildikleri ve çalmaya hazır hale gelebildikleri belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler – Müzik Eğitimi, Görme Engelli, Görme Engelli Eğitimi, Piyano Eğitimi, Piyanoda Temel Kavramlar.

GİRİŞ

Eğitim, bireyin yaşamı boyunca planlı ya da plansız biçimde içinde yer aldığı, davranışlarını ve düşünme biçimlerini şekillendiren dinamik bir süreçtir. Arslan'a (2009) göre eğitim, kişinin toplum içinde değer taşıyan tutum, yetenek ve davranışları geliştirdiği tüm süreçleri kapsamakta; aynı zamanda önceden belirlenen amaçlara göre bireyde değişim oluşturmayı hedefleyen etkinlikler dizgesi olarak tanımlanmaktadır. Eğitimin diğer günlük faaliyetlerden en temel farkı, amaçlı ve programlı bir değişim hedeflemesidir. Bu değişim; bilgi, beceri, ilgi, alışkanlık, tutum ve yaşam tarzı gibi farklı boyutlarda kendini gösterebilir (Celkan, 2018). Demirtaş (2019), her bireyin cinsiyeti, sosyo-ekonomik düzeyi, kültürü veya dini ne olursa olsun formal ve informal yollarla eğitilerek toplumsal bir varlık hâline geldiğini vurgular. Bu

noktada bireyin zihinsel ya da bedensel bir engelinin bulunması eğitim hakkından yararlanmasına engel değildir. Engellilik kavramının sınırlarını belirleyen de çoğu zaman kişinin kendisi değil, toplumun engelliliğe atfettiği anlam ve geliştirdiği tutumlardır. Birleşmiş Milletler Engelli Hakları Sözleşmesi'nde engellilik; bireyin uzun süreli fiziksel, zihinsel, ruhsal veya duysal yetersizliği nedeniyle toplumsal yaşama diğer bireylerle eşit şekilde katılımında engellerle karşılaşması durumu olarak tanımlanmıştır (Yıldız-Gürler, 2018). Kırcaali-İftar'ın ifadesiyle, uygun düzenlemelerin bulunduğu bir ortamda görme yetersizliği olan bir birey engelli sayılmazken; bu düzenlemelerin yetersiz olduğu ortamlarda engellilik ortaya çıkmaktadır. Engelli bireylerin bağımsız ve onurlu bir yaşam sürdürebilmeleri için fiziksel çevreye, ulaşım, bilgiye ve iletişime eşit erişim hakkı büyük önem taşır. Ancak eğitim de dâhil olmak üzere birçok alanda engelli bireylerin ayrımcılık ve yapısal sınırlılıklar ile karşılaştığı bilinmektedir (Şişman, 2014). Millî Eğitim Bakanlığı (2007) özel eğitimi; bireyin özelliklerine uygun yöntemler ve bireyselleştirilmiş programlarla, gelişimsel ihtiyaçlarına göre düzenlenmiş ortamlarda sunulan eğitim süreci olarak tanımlamaktadır. Özel eğitim alanında sık karşılaşılan yetersizlik türlerinden biri olan görme yetersizliği, bireyin hem sosyal hem de akademik yaşamını doğrudan etkilemektedir (Okur-Demir, 2019). Müzik eğitimi, özel gereksinimli bireylerin gelişimine önemli katkılar sağlayan disiplinlerden biridir. Özellikle görme engelli bireylerde müzik, özgüveni artırmakta; sosyal uyumu, psiko-motor becerileri ve duysal ifade kapasitesini geliştirmektedir. İşitsel duyuları daha gelişmiş olan görme engelli bireylerin müzik öğrenme süreçleri genellikle Braille nota sistemi veya dinlemeye dayalı öğrenme yöntemleriyle ilerlemektedir. Bununla birlikte çalgı eğitiminde öğreticinin sözlü yönlendirmesi vazgeçilmez bir unsurdur. Alan yazında, özellikle piyano eğitiminin temel kavramlarını görme engelli bireylere sistematik biçimde öğretecek sesli açıklama materyallerinin yetersiz olduğu görülmektedir. Bu eksiklik, öğrenme sürecinin hem uzamasına hem de öğretmenin üzerindeki yükün artmasına neden olmaktadır.

Bu bağlamda araştırmanın çıkış noktası, görme engelli bireylerin piyano eğitiminde karşılaştıkları kavramsal eksiklikleri gidermek ve temel müzik kavramlarına erişimlerini kolaylaştıracak alternatif bir öğretim yaklaşımı geliştirmektir. Bu doğrultuda çalışmanın problem cümlesi şu şekilde oluşturulmuştur: Piyano eğitiminde kullanılan temel kavramların görme engelli bireylere QR kod yoluyla sesli öğretimi nasıl olmalıdır?

Alt Problemler

Bu araştırma problemine dayalı olarak problemi detaylı çözümlerebilmek için aşağıdaki alt problemler geliştirilmiştir. Görme engelli bireylere QR kod yoluyla başlangıç piyano eğitiminde kullanılacak olan,

1) Süre değerleri nasıl öğretilir?

- 2) Notalar ve parmak numaraları nasıl öğretilir?
- 3) Legato ve staccato çalım teknikleri nasıl öğretilir?
- 4) Nüans farklılıkları nasıl öğretilir?
- 5) Hız terimleri nasıl öğretilir?
- 6) Değiştirici işaretler nasıl öğretilir?

YÖNTEM

Araştırmanın problem durumu ve alt problemlerin yapısına bağlı olarak çeşitli nicel ve nitel araştırma teknikleri kullanılmıştır. Bu araştırma, kaynak taramaya dayalı betimsel bir araştırma olup aynı zamanda QR kod içeriklerinin uygulanması ve değerlendirilmesi yönüyle deneysel niteliğe sahip bir çalışma olarak da değerlendirilebilir. Araştırmanın 1. çalışma grubu, benzeşik (homojen) örnekleme yoluyla seçilmiştir. Bu grubu, müzik eğitimi tamamlamış dört görme engelli müzik öğretmeni ile Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören ve müzik eğitimi alan iki görme engelli birey oluşturmuştur. Araştırmanın 2. çalışma grubunu ise hiç müzik eğitimi almamış, ancak piyano eğitimi almaya istekli altı görme engelli birey oluşturmaktadır.

Araştırmanın verilerinin toplanabilmesi ve QR sesli kodların oluşturulabilmesi için piyanoda temel kavramlar, Denes AGAY'e ait "Learning to Play Piano I" kitabında yer alan konu başlıklarına göre seçilmiştir. Konu başlıklarının belirlenmesinin ardından her konu için ilgili egzersizler ve piyano parçaları hazırlanmış; bu içeriklerin ses kayıtları alınarak QR kod formatına dönüştürülmüştür. Araştırma sürecinde veri elde edebilmek amacıyla kaynak ve arşiv taraması gibi betimsel yöntemlerin yanı sıra QR kodların hazırlanması aşamasında uygulanan ders niteliğindeki program geliştirme süreçlerinden dolayı nitel yöntemler ve değerlendirme formları ile bilgi testi gibi nicel veri toplama araçları birlikte kullanılmıştır.

Bu çalışmada nitel veri toplama aracı olarak kullanılan "Başlangıç Piyano Metotlarındaki Temel Kavramların Öğretimi için QR Kodların Yeterliliğine Yönelik Değerlendirme Formu", yarı yapılandırılmış biçimde hazırlanmıştır. Formun hazırlanma aşamasında, görme engelli müzik uzmanlarıyla görüşmeler yapılarak piyano eğitiminde kullanılan temel kavramların nasıl öğretilmesi gerektiğine ilişkin uzman görüşleri alınmış, ardından bu görüşler doğrultusunda form maddeleri oluşturulmuştur. Formun ilk hâli 50 maddeden oluşmuş, kapsam geçerliliğini belirlemek amacıyla bu maddeler Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören, genel lise mezunu 24 birinci sınıf öğrencisi ile Güzel Sanatlar Lisesi çıkışlı 16 birinci sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Öğrencilerden her madde için "Gerekli: 3", "Yararlı/Yetersiz: 2" ve "Yararsız: 1" puanı vermeleri istenmiştir. Maddelerin kapsam geçerlik

oranları Lawshe (1975) yöntemiyle hesaplanmış (Akt. Yurdugül, 2005) ve 0,26 altındaki 28 madde formdan çıkarılmıştır. Böylece form, kapsam geçerlik oranı 0,76 olarak belirlenen 22 maddeyle son hâlini almıştır.

Araştırmada kullanılan ikinci ölçme aracı olan “Müzik Eğitimi Almamış Görme Engelli Bireylerin Piyano Temel Kavramlarına Yönelik Bilgi Değerlendirme Formu”, 5’li likert türünde hazırlanmış bir ankettir. Bu formda yer alan maddeler, yarı yapılandırılmış değerlendirme formundaki sorular temel alınarak beşli likert yapısına dönüştürülmüştür. Hiç müzik eğitimi almamış bireylerin QR kodları dinledikten sonra temel kavramları bilişsel olarak ne düzeyde anladıklarını ölçmek amacıyla hazırlanmış olan bu anket, ilk aşamada 50 maddeden oluşmuş; altı müzik uzmanının değerlendirmesi sonucunda 22 maddeye indirgenmiştir.

Araştırmada kullanılan ilk ölçme aracı olan “Başlangıç Piyano Metotlarındaki Temel Kavramların Öğretimi için QR Kodların Yeterliliğine Yönelik Değerlendirme Formu”, altı görme engelli müzik uzmanı tarafından cevaplandırılmış ve elde edilen veriler frekans ve aritmetik ortalama yoluyla analiz edilmiştir. İkinci ölçme aracı olan “Müzik Eğitimi Almamış Görme Engelli Bireylerin Piyano Temel Kavramlarına Yönelik Bilgi Değerlendirme Formu” ise seçeneklere göre puanlanmış, her madde için aritmetik ortalama değerleri hesaplanarak sonuçlar şu aralıklara göre değerlendirilmiştir: 4.20–5.00 “çok iyi anladım”, 3.40–4.19 “büyük ölçüde anladım”, 2.60–3.39 “kısmen anladım”, 1.80–2.59 “çok az anladım” ve 1.00–1.79 “hiç anlamadım”.

BULGULAR VE YORUM

Süre Değerleri Anlatımı ve QR Kodlaması

Bu dersimizde süre değerlerinin şekillerini ve kaç vuruş olduklarını öğreneceğiz. Dörtlük nota değeri ile başlayacağız. “Dörtlük” nota değerinin; İçi dolu bir yuvarlak ve yanında yuvarlağa bitişik bir çubuğu vardır. 1 vuruş süresince uzar. Yani bir adım “Rap” büyüklüğündedir. Braille alfabesinde 1,4,5,6. noktalar kabartıldığında dörtlük Do notası elde etmiş oluruz. Dörtlük notanın bir vuruş olduğunu artık bildiğimize göre şimdi piyanoda bir vuruşun nasıl çalındığını duyalım. Bir vuruş notayı çalmak için parmağımız tuşa basar, bir vuruş süresince bekler. Bir vuruş süresi bittiğinde parmağımız tuştan kalkar. Yeni bir vuruş süresi geldiğinde parmağımız tekrar tuşa basar ve bir vuruş süresi bittiğinde yeniden parmağımız tuştan kalkar. Şimdi dörtlük bir nota çalacağım. Yani “bir ve bir ve derken parmağında o süre içinde uzayan bir nota duyacaksınız. Siz de

ben bir vuruşluk süre değerindeki notayı çalarken parmağınızla masaya dokunabilirsiniz.



Şekil 1: Braille Alfabetinde Dörtlük Do Notası Gösterimi ve Dörtlük Süre Değerinde İki Ölçü Egzersiz

“İkilik” nota değeri; İkilik nota değerinin içi boş yuvarlak yanında bir çubuğu vardır. 2 vuruş süresince uzar. Yani iki adım “Rap” büyüklüğündedir. Braille alfabesinde 1,3,4,5. Noktalar kabartıldığında 2 vuruşluk do notasını elde etmiş oluruz. İkilik notanın iki vuruş olduğunu artık bildiğimize göre şimdi piyanoda iki vuruşun nasıl çalındığını duyalım. İki vuruş notayı çalmak için parmağımız tuşa basar, iki vuruş süresince bekler. Yani parmağımız bir kere tuşla basar ve biz iki adet rap rap diye sayarız. Şimdi ben iki vuruş bir nota çalacağım. Yani “bir ve iki ve” derken parmağımızda o süre içinde uzayan sadece bir nota duyacaksınız. Siz de ben iki vuruşluk süre değerini çalarken parmağınızla masaya dokunabilir, “rap rap” diye sayabilirsiniz.



Şekil 2: Braille Alfabetinde İkilik Do Notası Gösterimi ve İkilik Süre Değerinde İki Ölçü Egzersiz

“Noktalı İkilik” nota değeri: Hatırlayalım “ikilik notada” içi boş olan yuvarlağımızın yanında bir çubuğu vardı. Bu notanın yanına bir nokta koyduğumuzda adından da anlaşıldığı gibi “noktalı ikilik” nota değerine ulaşmış oluruz. Her nota değerinin yanına gelebilen bu noktanın özelliği; yanına geldiği nota değerlerini yarı değeri kadar uzatmasıdır. 2 vuruş olan ikilik notamız, noktalı ikilik olduğunda 3 vuruş süresince uzar. Yani üç adım “Rap” büyüklüğündedir. Braille alfabesinde 1,3,4,5. Noktaların kabartılması ile elde edilen ikilik notaya sonra 3. Nokta eklenerek kabartıldığında noktalı ikilik do notasını elde etmiş oluruz. Noktalı ikilik notanın üç vuruş olduğunu artık bildiğimize göre şimdi piyanoda üç vuruşun nasıl çalındığını duyalım. Noktalı ikilik notayı çalmak için parmağımız tuşa basar, üç vuruş süresinde bekler. Yani parmağımız bir kere tuşla basar ve biz üç adet rap rap rap diye sayarız. Şimdi ben üç vuruş boyunca bir ses çalacağım. Yani “bir ve iki ve üç ve” derken parmağımızda o süre içinde uzayan sadece bir ses duyacaksınız. Siz de ben üç vuruşluk süre değerini çalarken parmağınızla masaya dokunabilir, “rap rap rap” diye sayabilirsiniz.



Şekil 3: Braille Alfabetinde Noktalı İkilik Do Notası Gösterimi ve Noktalı İkilik Süre Değerinde İki Ölçü Egzersiz

“Birlik” nota değeri: En büyük nota değeri olan “birlik” içi boş bir yuvarlaktır. 4 vuruş süresince uzar. Yani dört adım “Rap” büyüklüğündedir. Braille alfabesinde ise 1, 3, 4, 5, 6. Noktalar kabartıldığında 4 vuruşluk do notasını elde etmiş oluruz. Birlik notanın dört vuruş olduğunu artık bildiğimize göre şimdi piyanoda dört vuruşun nasıl çalındığını duyalım. Birlik notayı çalmak için parmağımız tuşa basar, dört vuruş süresince bekler. Yani parmağımız bir kere tuşa basar ve biz dört adet rap rap rap rap diye sayarız. Şimdi ben dört vuruş boyunca bir nota çalacağım. Yani “bir ve iki ve üç ve dört ve” derken parmağında o süre içinde uzayan sadece bir nota duyacaksınız. Siz de ben dört vuruşluk süre değerindeki notayı çalarken parmağınızla masaya dokunabilir, “rap rap rap rap” diye sayabilirsiniz.



Şekil 4: Braille Alfabetinde Birlik Do Notası Gösterimi ve Birlik Süre Değerinde İki Ölçü Egzersiz

Yukarıda anlatılan süre değerlerine ilişkin öğretim metni, görme engelli bireylerin dinlemesi için ses kaydına alınmış, bu ses kayıtları QR kod olarak çalışmada sunulmuştur. Aşağıda süre değerlerine ilişkin QR kod verilmiştir.



Şekil 5: Süre Değerleri Anlatımı

Tablo 1: Görme Engelli Müzik Uzmanlarının QR Kodu Dinleme Sonrasında Süre Değerleri Öğretimini Yeterli Bulma Durumları

Süre Değerleri Öğretimi	f	$\bar{x}$	Ss
Dörtlük süre değerinin öğretimi	6	4,50	,547
İkilik süre değerinin öğretimi	6	4,50	,547
Noktalı ikilik süre değerinin öğretimi	6	4,33	,516
Birlik süre değerinin öğretimi	6	4,00	,000

Tablo 1 incelendiğinde görme engelli müzik uzmanlarının QR kodu dinleme sonrasında dörtlük süre, ikilik süre ve noktalı ikilik süre değerinin öğretimini “tamamen” yeterli buldukları, birlik süre değerinin öğretimini ise “büyük ölçüde” yeterli bulduklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 2: Müzik Eğitimi Almayan Görme Engelli Bireylerin QR Kodu Dinleme Sonrasında Süre Değerleri Bilgisine Ait Bilişsel Yeterlilik Durumları

Süre Değerleri Öğrenimi	f	$\bar{x}$	Ss
Dörtlük süre değerinin öğrenimi	6	4,83	,408
İkilik süre değerinin öğrenimi	6	4,83	,408
Noktalı ikilik süre değerinin öğrenimi	6	3,50	,547
Birlik süre değerinin öğrenimi	6	4,66	,516

Tablo 2 incelendiğinde daha önce müzik eğitimi almayan görme engelli bireylerin QR kodu dinleme sonrasında dörtlük süre, ikilik süre ve birlik süre değerlerini “tamamen” anlayabildiklerini, noktalı ikilik süre değerini ise “büyük ölçüde” anlayabildiklerini ifade etmişlerdir.

Nota Yerlerinin Anlatımı ve QR Kodlaması

Bu dersimizde müzikte kullanılan nota isimlerini öğreneceğiz. 7 adet temel nota ismimiz var. Bu isimler sırasıyla; Do- Re- Mi- Fa- Sol- La ve Si.

Nota isimlerini 5 çizgi ve 4 aralıktan oluşan porte dediğimiz şeklin üzerine bir çizgi ve bir boşluğa gelecek şekilde yerleştiririz. Braille müzik alfabesinde ise notaları porteye ihtiyaç duymadan kabartma olarak gösteririz. Notaların porte üzerinde hangi çizgi ya da hangi boşluğa gelecekleri konusunda bize anahtarlar yol gösterir.

Şimdi sizinle notaların hepsinin bir evin içerisinde yaşadıklarını düşünelim. Bu evde her notanın ayrı bir odası var, her odanın ise ayrı bir yüksekliği... Kalın sesli olan notalar alt katlarda, orta sesli olan notalar orta katlarda, ince sesli olan notalar ise üst katlarda yaşarlar. Bu evin içerisine girip notaların hangi katta yaşadığını bulabilmek için ise anahtarlara ihtiyacımız var. Yani notaları porte üzerine yazabilmek veya Braille alfabesinde kabartma şeklinde yazabilmek için kapıların kilidini açmamız gerekir. Piyanoda kullandığımız iki adet anahtarımız var. Bunlar; Sol anahtarı ve Fa anahtarı. İnce sesler için Sol anahtarı, kalın sesler için Fa anahtarı, orta sesler için ise her iki anahtarı da kullanabiliriz. Anahtarlar

portede yazılan her notanın satır başına getirilir. Braille alfabesinde ise her paragrafın başına yazılır.

Piyano çalarken iki elimizi de kullanırız. İki elimizin de farklı anahtarı vardır. **Sol Anahtarı:** Genellikle orta ve ince seslerin anahtarıdır. Sağ elimiz için kullanırız. **Fa Anahtarı:** Genellikle orta ve kalın seslerin anahtarıdır. Sol elimiz için kullanırız.



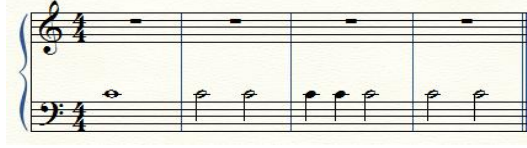
Şekil 6: Braille Alfabetinde Sol Anahtarı ve Fa Anahtarı Gösterimi

Notalar bize piyanoda hangi tuşa dokunmamız gerektiğini söyler. İlk olarak “Do” isimli notayı ve piyanoda bulunduğu konumu öğreneceğiz. Öncelikle piyanomuzun tuşlarının her birine dokunalım. Piyanonuza dokunduğunuzda uzun ve kısa tuşları fark ettiniz mi? Uzun olan tuşlarımız beyaz, kısa olan tuşlarımız ise siyah renktedir. Şimdi ise sadece kısa siyah tuşlara odaklanalım ve sadece onlara dokunalım. Piyanoda bulunan kısa siyah tuşların ikili ve üçlü gruplara ayrıldığını fark edelim. Şimdi ikili kısa siyah nota gruplarına dokunalım. İkili kısa siyah tuş gruplarının başında (solunda) yer alan tüm notaların ismi “Do” dur. Şimdi başparmağımızla piyanonuzdaki bütün ikili kısa siyah tuşun solunda yer alan “Do” notalarını çalalım. Piyano çalma süreci, çok yönlü alanların bir arada çalışması ile gerçekleşir. En belirgin olarak kullandığımız 4 uzvumuz vardır. Bunlar; parmak uçları bilek, dirsek ve omuzdur. Piyano çalarken öncelikle rahat olmalıyız. Piyano koltuğumuza dik oturmalı ve sol ayağımızı biraz öne almalıyız. Ellerimiz ve parmaklarımız çok önemli. Elimizi piyanonun üzerine yerleştirirken avucumuzun içerisinde bir yumurta olduğunu düşünelim. Bu yumurtayı avuç içimizde sıkmadan, düşmemesi için ise boş bırakmadan tutmalıyız. Bunu bir piyanoda eğer piyanonuz yoksa, piyanoyu bir masa üzerinde hayal ederek yapabilirsiniz. Şimdi “Sağ elimde DO notasını öğreniyorum” parçasını sizlere çalacağım. Bütün do notalarını sağ elimin başparmağı ile basacağım. Siz de yerleştirdiğiniz sağ elinizin ile bana eşlik ediniz. Öğretmeniniz ile birlikte piyano üzerinde de bu alıştırmayı yapınız.



Şekil 7: Sağ el Do Notası 4/4'lük Egzersiz

Şimdi “Sol elimde DO notasını öğreniyorum” parçasını sizlere çalacağım. Bütün do notalarını sol elimin başparmağı ile basacağım. Siz de yerleştirdiğiniz sol elinizin ile bana eşlik ediniz. Öğretmeniniz ile birlikte piyano üzerinde de bu alıştırma yapınız.



Şekil 8: Sol El Do Notası 4/4'lük Egzersiz

Yukarıda anlatılan sağ el ve sol el do notasına ilişkin öğretim metni, görme engelli bireylerin dinlemesi için ses kaydına alınmış, bu ses kayıtları QR kod olarak çalışmada sunulmuştur. Aşağıda süre değerlerine ilişkin QR kod verilmiştir.



Şekil 9: Sağ ve Sol Elde Do Notası Öğretimi

Sıra geldi sağ ve sol elimizin başparmağını yani 1. parmağımızı do notasına koyduğumuzda 2. Parmaklarımızdaki notaları öğrenmeye. Sağ elimizin 2. Parmağında Re Notası vardır. Do notasından bir kat daha yüksekte olduğu için Do notasından daha ince duyulur ve Sol anahtarı ile yazılır. Sol Elimizin 2. Parmağında ise Si notası vardır. Do notasından bir kat daha alçakta olduğu için Do notasından daha kalın duyulur ve Fa anahtarı ile yazılır. Re notasının sağ 2. parmak olduğunu öğrendiğimize göre öncelikle sağ elimizin ikinci parmağının kullanılmasını sağlamak için bir egzersiz yapalım. Şimdi sizlere sağ elimizin birinci ve ikinci parmaklarını kullanabilecek bir egzersiz çalacağım. Bu egzersizi çalarken aynı anda notaların isimlerini solfej yaparak yani şarkı söyler gibi notaların isimlerini söyleyerek çalacağım. Sizin de bana eşlik etmenizi istiyorum.



Şekil 10: Sağ El Re Notası 2/4'lük Sekiz Ölçü Egzersiz

Şimdi sırada sol elimizin ikinci parmağında bulunan Si notası var. Si notasının sol el ikinci parmak olduğunu öğrendiğimize göre öncelikle sol elin ikinci parmağımızın kullanılmasını sağlamak için bir egzersiz yapalım. Şimdi sizlere sol elimizin birinci ve ikinci parmaklarını kullanabilecek bir

egzersiz çalacağım. Bu egzersizi çalarken aynı anda notaların isimlerini solfej yaparak yani şarkı söyler gibi notaların isimlerini söyleyerek çalacağım. Sizin de bana eşlik etmenizi istiyorum.



Şekil 11: Sol El Si Notası 2/4'lük Sekiz Ölçü Egzersiz

Sağ el ve sol el parmak egzersizlerimizi yaptık ve Re –Do –Si notalarının kullanımını pekiştirdik. Şimdi ise bu üç notanın aynı anda bir parça içerisinde kullanılmasını yapalım mı? Sizlere “Üç notalı jig” şarkısını çalacağım. Bu şarkı bizlere öğrendiğimiz üç notayı aynı anda çalmamızı sağlayacak. Bu parçayı çalarken aynı anda notaların isimlerini solfej yaparak yani şarkı söyler gibi notaların isimlerini söyleyerek çalacağım. Sizin de bana eşlik etmenizi istiyorum.

Yukarıda anlatılan sağ el re notasına ve sol el si notasına ilişkin öğretim metni, görme engelli bireylerin dinlemesi için ses kaydına alınmış, bu ses kayıtları QR kod olarak çalışmada sunulmuştur. Aşağıda süre değerlerine ilişkin QR kod verilmiştir.



Şekil 12: Sağ Elde Re Notası ve Sol Elde Si Notası Öğretimi

Şimdi ise sağ ve sol elimizin 3. Parmaklarındaki notaları öğreneceğiz. Baş parmaklarımızı Do notasına koyduğumuzda; Sağ el 3. Parmağımızda Mi notası vardır. Do notasından iki kat daha yüksekte olduğu için Do notasından daha ince duyulur ve Sol anahtarı ile yazılır. Sol el 3. parmağımızda ise La notası vardır. Do notasından iki kat daha alçakta olduğu için Do notasından daha kalın duyulur ve Fa anahtarı ile yazılır. Mi notasının sağ el üçüncü parmak olduğunu öğrendiğimize göre; öncelikle sağ elimizin üçüncü parmağının kullanılmasını sağlamak için bir egzersiz yapalım. Şimdi sizlere sağ elimizin birinci, ikinci ve üçüncü parmaklarını kullanabileceğimiz bir egzersiz çalacağım. Bu egzersizi çalarken aynı anda notaların isimlerini solfej yaparak yani şarkı söyler gibi notaların isimlerini söyleyerek çalacağım. Sizin de bana eşlik etmenizi istiyorum.



Şekil 13: Sağ El Mi Notası 2/4'lük Sekiz Ölçü Egzersiz

Şimdi sırada sol elimizin üçüncü parmağında bulunan La notası var. La notasının sol el üçüncü parmak olduğunu öğrendiğimize göre öncelikle sol elin üçüncü parmağımızın kullanılmasını sağlamak için bir egzersiz yapalım. Şimdi sizlere sol elimizin birinci, ikinci ve üçüncü parmaklarını kullanabileceğimiz bir egzersiz çalacağım. Bu egzersizi çalarken aynı anda notaların isimlerini solfej yaparak yani şarkı söyler gibi notaların isimlerini söyleyerek çalacağım. Sizin de bana eşlik etmenizi istiyorum.



Şekil 14: Sol El La Notası 2/4'lük Sekiz Ölçü Egzersiz

Sağ el ve sol el parmak egzersizlerimizi yaptık ve Mi - RE – DO – Sİ – LA notalarının kullanımını pekiştirdik. Şimdi ise bu beş notanın aynı anda bir parça içerisinde kullanılmasını yapalım mı? Sizlere “İlk Serenat” şarkısını çalacağım. Bu şarkı bizlere öğrendiğimiz beş notayı aynı anda çalmamızı sağlayacak. Bu parçayı çalarken aynı anda notaların isimlerini solfej yaparak yani şarkı söyler gibi notaların isimlerini söyleyerek çalacağım. Sizin de bana eşlik etmenizi istiyorum.

Yukarıda anlatılan sağ el mi notasına ve sol el la notasına ilişkin öğretim metni, görme engelli bireylerin dinlemesi için ses kaydına alınmış, bu ses kayıtları QR kod olarak çalışmada sunulmuştur. Aşağıda süre değerlerine ilişkin QR kod verilmiştir.



Şekil 15: Sağ Elde Mi Notası ve Sol Elde La Notası Öğretimi

Başparmaklarımızı Do notasına koyduğumuzda; Sağ elimizin 4. parmağında notası vardır. Do notasından üç kat daha yüksekte olduğu için do notasından daha ince duyulur ve Sol anahtarı ile yazılır. Sol el 4. parmağımızda ise Sol notası vardır. Do notasından üç kat daha alçakta olduğu için Do notasından daha kalın duyulur ve Fa anahtarı ile yazılır. Fa notasının sağ el dördüncü parmak olduğunu öğrendiğimize göre öncelikle

sağ elimizin dördüncü parmağının kullanılmasını sağlamak için bir egzersiz yapalım. Şimdi sizlere sağ elimizin birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü parmaklarını kullanabileceğimiz bir egzersiz çalacağım. Bu egzersizi çalarken aynı anda notaların isimlerini solfej yaparak yani şarkı söyler gibi notaların isimlerini söyleyerek çalacağım. Sizin de bana eşlik etmenizi istiyorum.



Şekil 16: Sağ El Fa Notası 4/4'lük Sekiz Ölçü Egzersiz

Şimdi sırada sol elimizin 4.parmağında bulunan Sol notası var. Sol notasının sol el dördüncü parmak olduğunu öğrendiğimize göre öncelikle sol elin dördüncü parmağımızın kullanılmasını sağlamak için bir egzersiz yapalım. Şimdi sizlere sol elimizin birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü parmağını kullanabilecek bir egzersiz çalacağım. Bu egzersizi çalarken aynı anda notaların isimlerini solfej yaparak yani şarkı söyler gibi notaların isimlerini söyleyerek çalacağım. Sizin de bana eşlik etmenizi istiyorum.



Şekil 17: Sol El Sol Notası 4/4'lük Sekiz Ölçü Egzersiz

Sağ el ve sol el parmak egzersizlerimizi yaptık. Fa, Mi, Re, Do, Si, La, Sol notalarının kullanımını pekiştirdik. Şimdi bu yedi notanın aynı anda bir parça içerisinde kullanılmasını yapalım mı? Sizlere Denes AGAY'ın "Piyano Öğreniyorum" kitabından "Bayrağımız" şarkısını çalacağım. Bu şarkı bizlere öğrendiğimiz yedi notayı çalmamızı sağlayacak. Bu parçayı çalarken aynı anda notaların isimlerini solfej yaparak yani şarkı söyler gibi notaların isimlerini söyleyerek çalacağım. Sizin de bana eşlik etmenizi istiyorum.

Yukarıda anlatılan sağ el fa notasına ve sol el sol notasına ilişkin öğretim metni, görme engelli bireylerin dinlemesi için ses kaydına alınmış, bu ses kayıtları QR kod olarak çalışmada sunulmuştur. Aşağıda süre değerlerine ilişkin QR kod verilmiştir.



Şekil 18: Sağ Elde Fa Notası ve Sol Elde Sol Notası Öğretimi

Başparmaklarımızı Do notasına koyduğumuzda; Sağ elimizin 5. parmağında Sol notası vardır. Do notasından dört kat daha yüksekte olduğu için do notasından daha ince duyulur ve Sol anahtarı ile yazılır. Sol el 5. parmağımızda ise Fa notası vardır. Do notasından dört kat daha alçakta olduğu için Do notasından daha kalın duyulur ve Fa anahtarı ile yazılır. Sol notasının sağ el beşinci parmak olduğunu öğrendiğimize göre öncelikle sağ elimizin beşinci parmağının kullanılmasını sağlamak için bir egzersiz yapalım. Şimdi sizlere sağ elimizin birinci, ikinci, üçüncü, dördüncü ve beşinci parmaklarını kullanabileceğimiz bir egzersiz çalacağım. Bu egzersizi çalarken aynı anda notaların isimlerini solfej yaparak yani şarkı söyler gibi notaların isimlerini söyleyerek çalacağım. Sizin de bana eşlik etmenizi istiyorum.



Şekil 19: Sağ El Sol Notası 4/4'lük Sekiz Ölçü Egzersiz

Sırada sol elimizin 5. parmağında bulunan Fa notası var. Fa notasının sol el beşinci parmak olduğunu öğrendiğimize göre öncelikle sol elin beşinci parmağımızın kullanılmasını sağlamak için bir egzersiz yapalım. Şimdi sizlere sol elimizin birinci, ikinci, üçüncü, dördüncü ve beşinci parmağını kullanabileceğimiz bir egzersiz çalacağım. Bu egzersizi çalarken aynı anda notaların isimlerini solfej yaparak yani şarkı söyler gibi notaların isimlerini söyleyerek çalacağım. Sizin de bana eşlik etmenizi istiyorum.



Şekil 20: Sol El Fa Notası 4/4'lük Sekiz Ölçü Egzersiz

Sağ el ve sol el parmak egzersizlerimizi yaptık. Sol, Fa Mi, Re –Do – Si – La – Sol - Fa notalarının kullanımını pekiştirdik. Şimdi dokuz notanın aynı anda bir parça içerisinde kullanılmasını yapalım mı? Sizlere “Kar Taneleri” şarkısını çalacağım. Bu şarkı bizlere öğrendiğimiz dokuz notayı çalmamızı sağlayacak. Bu parçayı çalarken aynı anda notaların isimlerini solfej yaparak yani şarkı söyler gibi notaların isimlerini söyleyerek çalacağım. Sizin de bana eşlik etmenizi istiyorum.

Yukarıda anlatılan sağ el sol notasına ve sol el fa notasına ilişkin öğretim metni, görme engelli bireylerin dinlemesi için ses kaydına alınmış, bu ses kayıtları QR kod olarak çalışmada sunulmuştur. Aşağıda süre değerlerine ilişkin QR kod verilmiştir.



Şekil 21: Sağ Elde Sol Notası ve Sol Elde Fa Notası Öğretimi

Tablo 3: Görme Engelli Müzik Uzmanlarının QR Kodu Dinleme Sonrasında Nota ve Parmak Numaraları Öğretimlerini Yeterli Bulma Durumları

Nota Öğretimi	f	$\bar{x}$	Ss
Do notası sağ, sol el parmak numarası öğretimi	6	4,16	,752
Re notası sağ el parmak numarası öğretimi	6	4,83	,408
Si notası sol el parmak numarası öğretimi	6	4,16	,408
Mi notası sağ el parmak numarası öğretimi	6	4,16	,983
La notası sol el parmak numarası öğretimi	6	4,16	,752
Fa notası sağ el parmak numarası öğretimi	6	4,50	,836
Sol notası sol el parmak numarası öğretimi	6	4,50	,836
Sol notası sağ el parmak numarası öğretimi	6	4,50	,574
Fa notası sol el parmak numarası öğretimi	6	3,50	,547

Yukarıdaki tablo incelendiğinde görme engelli müzik uzmanlarının QR kodu dinleme sonrasında sağ el için re, fa sol, sol el için sol notalarının ve parmak numaralarının öğretimini “tamamen” yeterli buldukları, sağ el için do, mi, sol el için do, si, la ve fa notalarının ve parmak numaralarının öğretimini ise “büyük ölçüde” yeterli bulduklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 4: Müzik Eğitimi Almayan Görme Engelli Bireylerin QR Kodu Dinleme Sonrasında Nota ve Parmak Numaraları Bilgilerine Ait Bilişsel Yeterlilik Durumları

Nota Öğrenimi	f	$\bar{x}$	Ss
Do notası sağ, sol el parmak numarası öğrenimi	6	4,16	,702
Re notası sağ el parmak numarası öğrenimi	6	3,16	,983
Si notası sol el parmak numarası öğrenimi	6	4,50	,547
Mi notası sağ el parmak numarası öğrenimi	6	3,50	1,22
La notası sol el parmak numarası öğrenimi	6	3,50	1,04
Fa notası sağ el parmak numarası öğrenimi	6	3,33	1,03
Sol notası sol el parmak numarası öğrenimi	6	4,66	,516
Sol notası sağ el parmak numarası öğrenimi	6	4,33	,816
Fa notası sol el parmak numarası öğrenimi	6	3,16	,983

Yukarıdaki tablo incelendiğinde müzik eğitimi almayan görme engelli bireylerin QR kodu dinleme sonrasında sol el si ve sol notalarını ve parmak numaralarını “tamamen” anlayabildiklerini, sağ el do, mi, fa, sol, sol el do, la notalarının ve parmak numaralarını ise “büyük ölçüde” anlayabildiklerini ifade etmişlerdir.

Temel Piyano Tekniklerinin Anlatımı ve QR Kodlaması

Hayatımızın her alanında karşımıza çıkan ve farkında olmadığımız her eylemin müziği içerdiğini konuşmuştuk. Piyanoda çaldığımız eserleri çeşitli çalma teknikleri ile tamamlarız ve aslında bunu hayatımızda da karşılaştığımız birçok eylem ile bütünleştirebiliriz. Bu dersimizde; Legato ve Staccato terimlerini öğreneceğiz. İlk olarak Legato terimi ile başlayalım.

Legato: Bir parçanın notalarını ara vermeden birbirine bağlayarak söylemek veya çalmak demektir. Piyanoda legato çalarken elimizi hiç kaldırmadan çalmamız gerekir. Adeta elinizi piyanoya bağlamış gibi hiç kaldırmadan çalacağımızı düşünebiliriz ya da musluğu açtığımızdaki suyun akışkanlığı gibi duraksamadan çalmak olduğunu düşünebiliriz. Size bir şarkının nasıl bağlı çalındığını dinletmek istiyorum. Öncelikle şarkıyı çalarken size solfejini yapacağım. Hem piyanoyu hem de beni iyi dinlerseniz legato kavramını tam olarak anlamış olacaksınız. Şimdi legato ile çalınan şarkıyı dinleyelim.



Şekil 22: Legato Çalma Tekniği Örneği

Fark ettiyseniz notaları uzun uzun ve ara vermeden söylemeye çalıştım. Notaları birbirinize bağladım. Şimdi legato çalınan parçamızı solfej yapmadan piyanoda çalındığı haliyle dinleyelim. Legato kavramının öğretimi bu şekilde örneklendirilmiştir. Sırada Staccato terimimiz var.

Staccato: Legatonun tam tersi kesik kesik söylemek veya çalmak demektir. Piyanoda staccato çalarken tuşlarının çok sıcak olduğunu dokunduğumuzda parmak uçlarımızın yandığını düşünebiliriz ya da bir musluğun su damlatmasına benzetebiliriz. Size bir şarkının nasıl kesik kesik çalındığını dinletmek istiyorum. Öncelikle şarkıyı çalarken solfejini yapacağım. Hem piyanoyu hem de beni iyi dinlerseniz staccato kavramını tam olarak anlamış olacaksınız. Şimdi staccato ile çalınan şarkıyı dinleyelim.



Şekil 23: Staccato Çalma Tekniği Örneği

Yukarıda anlatılan piyano çalma temel tekniklerinden legato ve staccato konusuna ilişkin öğretim metni, görme engelli bireylerin dinlemesi

için ses kaydına alınmış, bu ses kayıtları QR kod olarak çalışmada sunulmuştur. Aşağıda süre değerlerine ilişkin QR kod verilmiştir.



Şekil 24: Legato ve Staccato Çalış Öğretimi

Tablo 5: Görme Engelli Müzik Uzmanlarının QR Kodu Dinleme Sonrasında Temel Tekniklerin Öğretimini Yeterli Bulma Durumları

Temel Tekniklerin Öğretimi	f	$\bar{x}$	Ss
Legato kavramının öğretimi	6	4,50	,707
Staccato kavramının öğretimi	6	5,00	,000

Yukarıdaki tablo incelendiğinde görme engelli müzik uzmanlarının QR kodu dinleme sonrasında legato ve staccato temel tekniklerinin öğretimini “tamamen” yeterli bulduklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 6: Müzik Eğitimi Almayan Görme Engelli Bireylerin QR Kodu Dinleme Sonrasında Temel Tekniklere Ait Bilişsel Yeterlilik Durumları

Temel Tekniklerin Öğrenimi	F	$\bar{x}$	Ss
Legato kavramının öğrenimi	6	4,00	,702
Staccato kavramının öğrenimi	6	4,50	,707

Yukarıdaki tablo incelendiğinde müzik eğitimi almayan görme engelli bireylerin QR kodu dinleme sonrasında staccato tekniğini “tamamen” anlayabildiklerini, legato tekniğini ise “büyük ölçüde” anlayabildiklerini ifade etmişlerdir.

Nüans Terimlerinin Anlatımı ve QR Kodlaması

Piyanoda çaldığımız eserlerin ne anlatmak istediğini daha iyi anlatabilmek için kimi zaman kuvvetli yani bir aslan kükremesi kadar gür, sert (aslan sesi çalar), kimi zaman bir serçe yavrusu kadar hafif (serçe sesi çalar), kimi zaman orta kuvvetli olarak çalarız. Şimdi bu nüansların isimlerini öğrenip, günlük yaşantımızda hangi davranışlarımız ile benzediğini öğreneceğiz.

Forte: Bir parçanın yüksek sesle söylenip ya da çalınmasıdır. Forte nüansını Uzaktaki bir arkadaşımıza bağırırken sergilediğimiz davranıştaki güçlü ses tonuna benzetebiliriz. Şimdi sizlere “Rüzgar ve Meltem” parçasını çalacağım. Bu eseri çok kuvvetli çalmaya çalışacağım. Lütfen dinleyiniz ve forte kavramını anlamaya çalışınız.

Piano: Bir parçanın hafif sesle söylenip ya da çalınmasıdır. Piano nüansını yanımızdaki arkadaşının kulağına bir şey söylerken sergilediğimiz davranıştaki gibi sessiz ve yumuşak bir ses tonuna benzetebiliriz. Şimdi de

sizlere aynı parçayı çok hafif sesle çalacağım. Yani parçanın tamamında piano nüansını kullanmış olacağım. Lütfen dinleyiniz ve piano kavramını anlamaya çalışınız.

Şimdi ise sizlere aynı eseri bir kere daha çalacağım. Eserin bazı yerlerini piano bazı yerlerini ise forte yapacağım. Ben çalarken bakalım bu farkı anlayabilecek misiniz?

Yukarıda anlatılan nüans terimlerinden forte ve piano konusuna ilişkin öğretim metni, görme engelli bireylerin dinlemesi için ses kaydına alınmış, bu ses kayıtları QR kod olarak çalışmada sunulmuştur. Aşağıda süre değerlerine ilişkin QR kod verilmiştir.



Şekil 25: Forte ve Piano Terimlerinin Öğretimi

Tablo 7: Görme Engelli Müzik Uzmanlarının QR Kodu Dinleme Sonrasında Nüans Öğretimini Yeterli Bulma Durumları

Nüans Öğretimi	F	$\bar{x}$	Ss
Forte kavramının öğretimi	6	5,00	,000
Piano kavramının öğretimi	6	5,00	,000

Yukarıdaki tablo incelendiğinde görme engelli müzik uzmanlarının QR kodu dinleme sonrasında nüans öğretimini “tamamen” yeterli bulduklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 8: Müzik Eğitimi Almayan Görme Engelli Bireylerin QR Kodu Dinleme Sonrasında Nüans Öğretimini Bilgisine Ait Bilişsel Yeterlilik Durumları

Nüans Öğrenimi	F	$\bar{x}$	Ss
Forte kavramının öğrenimi	6	4,50	,707
Piano kavramının öğrenimi	6	4.00	, 826

Yukarıdaki tablo incelendiğinde müzik eğitimi almayan görme engelli bireylerin QR kodu dinleme sonrasında forte kavramını “tamamen” anlayabildiklerini, piano ise “büyük ölçüde” anlayabildiklerini ifade etmişlerdir.

Hız Terimlerinin Anlatımı ve QR Kodlaması

Bazen bir deniz kıyısında yürürüz ve yürüyüş o kadar güzeldir ki tadını çıkartmak için adımlarımızı yavaş yavaş atarız.

Bazen ise arkadaşlarımız ile görüşmeye gideriz adımlarımızı biraz daha hevesli atarız orta hız ile yürürüz. Peki ya okul servisini çağırıyor olsak

yürüyüşümüz koşmaya dönüşmez mi? Tabi ki servise yetişmek için koşarız değil mi? Müzikte de günlük hayattaki gibi yavaş orta ve hızlı gibi terimler mevcuttur. Bu terimlere hız terimleri denir. Bir parçanın sol üst köşesinde tempo terimleri bulunur. Bu tempo terimlerin en çok kullanılanları andante, moderato ve allegrodur.

Andante: Bir parçanın hızının yavaş söylenmesi veya çalınmasıdır. Deniz Kenarında yürümek gibi.

Moderato: Bir parçanın orta hız söylenip ya da çalınmasıdır. Arkadaşlarımız ile görüşmeye gitmek gibi.

Allegro: Bir parçanın hızlı söylenip ya da çalınmasıdır. Servisi kaçırmak gibi.

Şimdi sizlere “Pikniğe Davet” adlı eseri üç farklı tempoda; Andante, Moderato ve Allegro çalacağım. Çaldıklarımın tempolarını tahmin ederek, hangisinin daha hızlı veya yavaş olduğunu bulabilir misiniz?



Şekil 26: Tempo Terimlerini Anlamak İçin Çalınan Eser
(Aynı eser hızlı, orta hızlı, yavaş tempolarda parça çalındı.)

1. çalan parçamız en hızlı olan; Allegro
2. çalan parçamız orta hızda olan; Moderato
3. çalan parçamız ise en yavaş hızda; Andante.

Yukarıda anlatılan hız terimlerinden Allegro, Moderato ve Andante konusuna ilişkin öğretim metni, görme engelli bireylerin dinlemesi için ses kaydına alınmış, bu ses kayıtları QR kod olarak çalışmada sunulmuştur. Aşağıda süre değerlerine ilişkin QR kod verilmiştir.



Şekil 27: Hız Terimlerinin Öğretimi

Tablo 9: Görme Engelli Müzik Uzmanlarının QR Kodu Dinleme Sonrasında Hız Terimlerinin Öğretimini Yeterli Bulma Durumları

Hız Öğretimi	f	$\bar{x}$	Ss
Allegro kavramının öğretimi	6	5,00	,000
Moderato kavramının öğretimi	6	4,50	,405
Andante kavramının öğretimi	6	5,00	,000

Yukarıdaki tablo incelendiğinde görme engelli müzik uzmanlarının QR kodu dinleme sonrasında hız terimleri öğretimini “tamamen” yeterli bulduklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 10: Müzik Eğitimi Almayan Görme Engelli Bireylerin QR Kodu Dinleme Sonrasında Hız Terimleri Bilgisine Ait Bilişsel Yeterlilik Durumları

Hız Öğrenimi	f	$\bar{x}$	Ss
Allegro kavramının öğrenimi	6	4,50	,405
Moderato kavramının öğrenimi	6	3,50	,983
Andante kavramının öğrenimi	6	4,00	,826

Yukarıdaki tablo incelendiğinde müzik eğitimi almayan görme engelli bireylerin QR kodu dinleme sonrasında hız terimlerinden Allegro kavramını “tamamen” anlayabildiklerini, moderato ve andante kavramlarını ise “büyük ölçüde” anlayabildiklerini ifade etmişlerdir.

Değiştirici (Altere) İşaretlerinin Anlatımı ve QR Kodlaması

Bu dersimizde notaların isimlerine eklenen ek isimler ile notaların piyano üstündeki yerlerinin değiştiğini öğreneceğiz. Uzun notaların sağ ve sol yanında olan kısa notalara, yanında kısa nota olmayan uzun notaların hemen yanındaki uzun notaya (komşu notalara) basıyor olacağız. Bu işaretlere değiştirici işaretler denilmektedir. Sesleri yanındaki komşu sesi ile inceltmek ya da kalınlaştırmak için kullanılır. Bu işaretler notanın önüne koyulmaktadır. İsimleri ise diyez ve bemoldür.

Diyez: Diyez denince aklımıza piyano enstrümanında ilk sağ gelmeli. Örneğin Uzun beyaz tuşlardaki do notasının sağ tarafındaki kısa siyah tuşa basarak Do diyez notasını elde etmiş oluruz ya da Mi notasının hemen yanındaki fa notasına basarak Mi Diyez notasını elde etmiş oluruz.



Şekil 28: Diyez İşareti Öğretimi İçin 4/4'lük dört ölçü egzersiz

Bemol: Bemol denince ise aklımıza piyano enstrümanında ilk sol gelmeli. Örneğin Uzun beyaz tuşlardaki re notasının sol tarafındaki kısa tuşa basarak re bemol notasını elde etmiş oluruz.



Şekil 29: Bemol İşareti Öğretimi İçin 4/4'lük dört ölçü egzersiz

Yukarıda anlatılan değiştirici işaretlerden diyez ve bemol konusuna ilişkin öğretim metni, görme engelli bireylerin dinlemesi için ses kaydına alınmış, bu ses kayıtları QR kod olarak çalışmada sunulmuştur. Aşağıda süre değerlerine ilişkin QR kod verilmiştir.



Şekil 30: Değiştirici işaretlerin öğretimi

Tablo 11: Görme Engelli Müzik Uzmanlarının QR Kodu Dinleme Sonrasında Değiştirici İşaretler Öğretimini Yeterli Bulma Durumları

Değiştirici İşaretlerin Öğretimi	f	$\bar{x}$	Ss
Diyez kavramının öğretimi	6	2,50	,707
Bemol kavramının öğretimi	6	2,00	,000

Yukarıdaki tablo incelendiğinde görme engelli müzik uzmanlarının QR kodu dinleme sonrasında diyez ve bemol kavramlarını “çok az” yeterli bulduklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 12: Müzik Eğitimi Almayan Görme Engelli Bireylerin QR Kodu Dinleme Sonrasında Değiştirici İşaretler Öğretimine Ait Bilişsel Yeterlilik Durumları

Değiştirici İşaretlerin Öğrenimi	f	$\bar{x}$	Ss
Diyez kavramının öğrenimi	6	1,00	,000
Bemol kavramının öğrenimi	6	1,50	,708

Yukarıdaki tablo incelendiğinde müzik eğitimi almayan görme engelli bireylerin QR kodu dinleme sonrasında diyez ve bemol kavramlarını “hiç” anlamadıklarını ifade etmişlerdir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuçlar

Bu araştırmada, başlangıç düzeyi piyano eğitiminde yer alan temel kavramların - süre değerleri, nota ve parmak numaraları, temel çalma teknikleri, nüans ve hız terimleri ile değiştirici işaretler görme engelli bireylere QR kodlara entegre edilmiş sesli anlatımlar yoluyla öğretilirliği incelenmiştir. Elde edilen bulgular, işitsel temelli QR kod yaklaşımının özellikle ritmik yapılar, temel teknikler ve müzikal terimlerin öğretiminde etkili olduğunu göstermektedir. Araştırmanın iki çalışma grubundan elde edilen veriler karşılaştırıldığında, özellikle dördlük, ikilik ve birlik süre değerlerinin hem müzik eğitimi almış hem de almamış görme engelli bireyler tarafından yüksek düzeyde anlaşılmış olması dikkat çekicidir. Bu sonuç, ritmik kavramların öğretiminde işitsel örneklerin güçlü bir öğrenme desteği sunduğunu göstermektedir. Ancak noktalı ikilik süre değerinin diğer süre değerlerine göre daha düşük puanlanması, bu kavramın sesli anlatımlara ek olarak daha somutlaştırılmış, tekrar eden örneklerle desteklenmesi gerektiğini göstermektedir. Bu nedenle süre öğretiminde, özellikle noktalı değerlerde, QR içeriklerine daha fazla uygulamalı örnek ve karşılaştırmalı seslendirmeler eklenmesi önerilebilir. Nota ve parmak numarası öğretimi açısından elde edilen bulgular, QR kod tabanlı işitsel açıklamaların başlangıç düzeyi öğrenenler için yeterli olduğunu göstermiştir. Her iki grubun da benzer başarı düzeyine ulaşması, işitsel temelli yönlendirmelerin bu kavramlarda etkili bir yöntem olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, nota ve parmak numarası öğretiminde QR kod destekli yaklaşımın sürdürülmesi; ayrıca farklı notalar, basamak geçişleri ve parmak kombinasyonlarına yönelik çeşitlendirilmiş örneklemeler eklenmesi önerilmektedir. Temel çalma tekniklerinden legato ve staccato öğretiminde, QR kodlara eklenen karşılaştırmalı performans örneklerinin kavramların anlaşılmasını önemli ölçüde kolaylaştırdığı görülmüştür. Özellikle staccato tekniğinin günlük yaşamdan alınan benzetmelerle sunulması öğrencilerin kavrayışını artırmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda, çalma tekniklerinin öğretiminde işitsel karşılaştırmaların yanı sıra kısa egzersizlerin de QR içeriklerine eklenmesi faydalı olacaktır. Nüans terimlerinde (forte, piano) ve hız terimlerinde (allegro, andante, moderato) elde edilen yüksek ortalamalar, işitsel karşılaştırmalar ve günlük yaşam örneklerinin öğretimde güçlü bir destek sunduğunu göstermiştir. Bu kapsamda, ilerleyen süreçlerde QR içeriklerine aynı pasajın farklı nüans ve tempolarda seslendirilmiş örneklerinin daha yoğun şekilde eklenmesi önerilmektedir. Böylece öğrencinin hem duyuşsal hem de bilişsel olarak terimleri ayırt edebilmesi kolaylaşacaktır. Araştırmada en dikkat çekici sınırlılık ise değiştirici işaretlerin (diyez ve bemol) öğretiminde ortaya çıkmıştır. Her iki grubun da bu kavramları anlamakta güçlük yaşaması, yalnızca işitsel anlatımın soyut müziksel yapıların kavranmasında yeterli olmadığını göstermektedir. Bu

nedenle, değiştirici işaretlerin öğretiminde QR kod tabanlı sesli içeriklerin yanında kabartma nota örnekleri, dokunsal materyaller, kabartma klavye şemaları ve öğretmen rehberliğinde bire bir uygulamalar ile çoklu duysal bir öğrenme ortamı sunulması önerilmektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, QR kodlara yüklenen sesli anlatımların başlangıç düzeyi piyano eğitiminde yer alan birçok temel kavramın öğretiminde etkili bir yöntem olduğu; ancak karmaşık ve soyut müziksel kavramlarda çoklu öğrenme kanallarının desteklenmesine ihtiyaç duyulduğu sonucuna ulaşılmıştır. QR kod yaklaşımının ilerleyen çalışmalarda diğer algılar, farklı yaş grupları, ileri seviye piyano teknikleri ve uzun vadeli öğrenme kalıcılığı açısından da araştırılması önerilmektedir.

Bu sonuçlar doğrultusunda çalışma, görme engelli bireylerin müzik eğitiminde teknoloji destekli yeni bir modelin uygulanabilirliğini göstermekte; QR kod tabanlı işitsel materyallerin daha da geliştirilerek müzik eğitiminin farklı boyutlarına entegre edilebileceğine işaret etmektedir.

REFERANSLAR

Agay, D. (2012). *Denes Agay'dan piyano almayı öğrenelim*. Ankara: Sanat evresi Yayıncılık Matbaası.

Arslan, M. (2009). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Ümit Ofset Matbaacılık.

Baydağ, C. (2013). Görme engelli bireylerin sosyalleşme sürecinde verilen müzik eğitiminin etkileri. (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Celkan, H. Y. (2018). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Tarcan Matbaacılık.

Demirtaş, Z. (2019). Uluslararası antlaşmalar çerçevesinde engellilerin eğitim hakkı. *Türkiye İnsan Hakları ve Eşitlik Kurumu Akademik Dergisi*, (2), 39–59.

Kırcaali-İftar, G. (1998). *Özel gereksinimli bireyler ve özel eğitim*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563–575.

Okur, M. R., & Demir, M. (2019). Görme engelli öğrenenlerin eğitim yaşantılarında karşılaştıkları sorunların belirlenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 49–62.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2007). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. Ankara: MEB Yayınları.

Şişman, Y. (2014). Engelliler açısından eşitlik, ayrımcılık ve eğitim hakkı. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 32, 57–85.

Yıldız, S., & Gürler, S. (2018). Görme engelli bireylerin engelli haklarına dair bilgi düzeyleri. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 241–268.

Yurdugül, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerlik indekslerinin kullanımı. *X. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

İstatistik Eğitimi Literatürünün Gelişen ve Dönüşen Yapısına Yönelik Bibliyometrik Bir İnceleme¹

Gökhan DEĞİRMENCİ²

Meriç ÖZGELDİ³

- 1- Bu çalışma, birinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.
- 2- Matematik Öğretmeni 15 Temmuz Şehitleri Ortaokulu, g.m.degirmenci@gmail.com ORCID No: 0009-0000-3582-7516
- 3- Doç. Dr.; Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü. mericozgeldi@mersin.edu.tr ORCID No: 0000-0002-4623-9397

ÖZET

Bu çalışma, 1980–2025 yılları arasında istatistik eğitimi alanında yayımlanan akademik çalışmaları bibliyometrik bir çerçevede inceleyerek alanın entelektüel yapısını, tematik dönüşümünü ve uluslararası iş birliği ağlarını görünür kılmayı amaçlamaktadır. Web of Science Core Collection veri tabanından elde edilen 1.570 makale; yayın ve atıf eğilimleri, ülkeler arası üretkenlik, bilimsel iş birlikleri ve anahtar kelime eş-oluşum analizleri yoluyla çok boyutlu olarak değerlendirilmiştir. Bulgular, 1990’ların ortasında belirgin bir artış gösteren yayın üretiminin özellikle 2005 sonrasında hızla yükseldiğini ve 2010 sonrası dönemde hem yayın hem atıf sayılarında güçlü bir ivme yakalandığını ortaya koymaktadır. Amerika Birleşik Devletleri, Avustralya, Birleşik Krallık, Hollanda ve Kanada üretkenlik ve etki açısından ağır merkezinde yer alırken; Türkiye, Çin ve Güney Kore son yıllarda yükselen aktörler olarak dikkat çekmektedir. Tematik analizler, istatistik eğitimi, istatistik öğretimi, giriş istatistik dersleri ve veri görselleştirme gibi köklü temaların literatürün çekirdeğini oluşturduğunu; veri bilimi, hesaplamalı düşünme, informal çıkarım, veri okuryazarlığı, modelleme, öğretmen eğitimi ve mesleki gelişim gibi kavramların ise son dönemde yükselen araştırma alanlarını temsil ettiğini göstermektedir. Bulgular, istatistik eğitimi literatürünün teknolojik yenilikler, disiplinler arası bağlamlar ve duyuşsal bileşenler eşliğinde önemli bir dönüşüm geçirdiğini ortaya koymaktadır. Çalışma, küresel temsiliyeti artıran, sınıf içi pedagojik uygulamalarla bibliyometrik eğilimleri ilişkilendiren ve sürdürülebilirlik bağlamını güçlendiren gelecekteki araştırmalar için öneriler sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler – İstatistik eğitimi, istatistik öğretimi, istatistik eğitimi literatürü, bibliyometrik analiz, matematik eğitimi

GİRİŞ

Modern toplumun veri merkezli yapısı, istatistik eğitiminin incelenmesini hem bireysel hem toplumsal düzeyde kritik bir gereklilik hâline getirmiştir. İstatistiksel okuryazarlık, bireylerin medya, politika ve günlük yaşamda karşılaştıkları nicel bilgileri değerlendirebilmeleri ve demokratik süreçlere bilinçli biçimde katılabilmeleri için temel bir vatandaşlık becerisi olarak uzun süredir tanımlanmaktadır (Gal ve Garfield, 1997; Gal ve Ograjenšek, 2017). Artan veri akışı, medyada ve kamusal alanda kullanılan sayısal argümanların ikna edici gücü ve bu argümanların çoğu zaman bağlamdan kopuk veya yanıltıcı biçimde sunulabilmesi, bireylerin istatistiksel sonuçları eleştirel bir gözle değerlendirebilmelerini zorunlu kılmaktadır (Ben-Zvi ve Garfield, 2008; Carver vd., 2016). Bununla birlikte, enflasyon, işsizlik ve yoksulluk gibi resmi göstergelerin karmaşık

yapısının öğretim materyallerinde yeterince ele alınmaması, vatandaşların bu göstergeleri anlamlandırmasını güçleştirmekte ve özel bir istatistik okuryazarlığı alanının geliştirilmesini gerekli kılmaktadır (Gal ve Ograjenšek, 2017). Tüm bu nedenlerle istatistik eğitime ilişkin araştırmalar hem toplumsal hem bireysel düzeyde bilinçli karar verme süreçlerinin desteklenmesi açısından kritik öneme sahiptir.

Toplumsal gereksinimlerin yanı sıra, veri bilimi ekosistemindeki hızlı dönüşüm, neredeyse tüm meslek alanlarında istatistiksel düşünmenin temel bir yetkinlik olarak görülmesine yol açmıştır (Garfield vd., 2008; Rigway, 2016). Büyük ve karmaşık veri setlerinin yaygınlaşması, geleneksel küçük örneklem ve prosedür odaklı öğretimin yetersiz kaldığını; öğrencilerin varyasyon, örnekleme dağılımı, belirsizlik ve çıkarım süreçlerini anlamadan istatistikle işlevsel biçimde çalışamayacağını ortaya koymaktadır (Ben-Zvi ve Garfield, 2008; Carver vd., 2016). Bu doğrultuda çağdaş öğretim yaklaşımları, formülleri ezberleyen değil, araştırma yapabilen, problem çözebilen, veriye dayalı çıkarımlarda bulunabilen bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir. Teknolojinin hesaplamayı otomatikleştirmesi; simülasyonlar, dinamik görselleştirmeler ve dijital öğrenme ortamlarının kavramsal anlayışı derinleştirmesi; öğrencilerin yorumlama ve akıl yürütme süreçlerine daha fazla odaklanmasını sağlamaktadır (Carver vd., 2016; Tishkovskaya ve Lancaster, 2012). Buna ek olarak, öğrencilerin istatistiğe yönelik tutumları, kaygı düzeyleri, öz-yeterlik inançları ve istatistiğin değerine ilişkin algıları başarıyı doğrudan belirlemekte; olumsuz tutumlar ve düşük öz-yeterlik algıları öğrenmeyi önemli ölçüde sınırlamaktadır (Schau, 2003; Ramirez vd., 2012). Dolayısıyla istatistik eğitimi, yalnızca bilişsel değil, duyuşsal ve teknolojik boyutları da içeren çok katmanlı bir öğrenme alanı hâline gelmiştir.

Bu disiplinin tarihsel gelişimi incelendiğinde, başlangıçta matematiksel prosedürlerin öğretildiği teknik bir alt alan olan istatistik eğitiminin, zaman içinde matematik eğitiminden ayrılarak bağımsız bir epistemolojik ve pedagojik alan olarak geliştiği görülmektedir (Ben-Zvi ve Garfield, 2008). John Tukey'nin keşifsel veri analizi yaklaşımıyla 1960'lardan itibaren veri merkezli bir dönüşüm yaşanmış; 1990'larda istatistiksel okuryazarlık, akıl yürütme ve istatistiksel düşünme becerileri geniş kitlelere kazandırılması gereken temel yetkinlikler olarak tanımlanmıştır (Carver vd., 2016). Bunu izleyen süreçte İstatistik Eğitiminde Ölçme ve Öğretim için Kılavuzları (Guidelines for Assessment and Instruction in Statistics Education [GAISE]), istatistik öğretiminin kavramsal anlayış, aktif öğrenme, gerçek veri kullanımı ve araştırma temelli etkinlikler üzerine kurulması gerektiğini vurgulayarak alanın eğitimsel çerçevesini yeniden şekillendirmiştir. Aynı dönemde resmi istatistik okuryazarlığı,

sürdürülebilir kalkınma, veri bilimi ile entegrasyon ve çok değişkenli düşünme gibi yeni temalar da literatürde giderek öne çıkmıştır.

Sistematiik ve bibliyometrik analizler, son yirmi yılda istatistik eğitimi araştırmalarının kapsamlı bir biçimde çeşitlendiğini göstermektedir. Meta-analiz bulguları, duyuşsal bileşenlerin, özellikle istatistiğe yönelik duygular ve bilişsel yeterlik algısı, başarı üzerinde güçlü bir belirleyici olduğunu ortaya koymakta (Emmioglu ve Çapa-Aydın, 2012); bibliyometrik araştırmalar ise teknoloji entegrasyonunun özellikle yükseköğretim ve programlama araçları (özellikle R) ekseninde alanın temel motor temalarından biri hâline geldiğini göstermektedir (Irawan vd., 2026). İstatistiksel okuryazarlık odaklı sistematiik çalışmalar, yayınların özellikle 2017 sonrasında belirgin şekilde arttığını ve proje temelli öğrenme gibi öğrenci merkezli yöntemlerin kavramsal anlamayı güçlendirdiğini rapor etmektedir (Marchy ve Juandi, 2023). Bununla birlikte, sürdürülebilirlik bağlamında yürütölen araştırmalar, istatistiğin gerçek yaşam problemlerinin çözümünde kritik bir araç olduğunu, ancak öğretmenlerin bu entegrasyona hazır bulunuşluklarında önemli boşluklar bulunduğunu vurgulamaktadır (Judi ve Shari, 2013; Vásquez vd., 2023). Tüm bu bulgular, istatistik eğitimi alanının duyuşsal boyutlardan teknoloji destekli öğrenmeye, öğrenci merkezli yöntemlerden disiplinler arası temalara uzanan çok boyutlu bir dönüşüm süreci yaşadığını göstermektedir.

Bu geniş bağlam doğrultusunda, bu çalışmanın amacı, 1980–2025 yılları arasında istatistik eğitimi alanında yayımlanan akademik çalışmaları kapsamlı bir bibliyometrik çerçevede inceleyerek alanın entelektöel yapısını, tematik gelişim çizgilerini, tarihsel dönüşümünü ve uluslararası bilimsel etkileşim ağlarını görünür kılmaktır. Web of Science Core Collection veri tabanından elde edilen geniş ölçekli veri seti kullanılarak, istatistik eğitime ilişkin bilgi üretiminin zaman içinde nasıl şekillendiği, hangi temaların hangi dönemlerde öne çıktığı, ölkeler ve kurumlar düzeyinde üretkenliğin nasıl dağıldığı ve bilimsel iş birliklerinin nasıl yapılandığı çok boyutlu olarak analiz edilmektedir. Böylece çalışma, istatistik eğitimi literatürünün nicel büyümesini betimlemekle kalmayıp, alanın kavramsal sınırlarını, tematik kümelenmelerini ve araştırma topluluklarının dinamiklerini bütöncöl bir bakış açısıyla ortaya koymayı hedeflemektedir. Bu amaç doğrultusunda çalışma şu araştırma sorularına yanıt aramaktadır:

1. İstatistik eğitimi alanında en üretken ölkeler ve kurumlar hangileridir ve bilgi üretiminde nasıl konumlanmaktadır?
2. 1980–2025 yılları arasında yayın ve atıf sayıları nasıl bir zaman serisi eğilimi göstermektedir?

3. Ülkeler düzeyinde bilimsel iş birliği ağları nasıl bir yapı sergilemektedir ve bu ağlar uluslararası etkileşimi nasıl yansıtmaktadır?
4. Alan içinde öne çıkan temalar nelerdir ve anahtar kelime eş-oluşum ilişkileri bu temaların kavramsal bağlarını nasıl ortaya koymaktadır?

YÖNTEM

Bu bölümde, istatistik eğitimi alanındaki bilimsel üretimi kapsamlı biçimde incelemek üzere *bibliyometrik analiz* yaklaşımı benimsenmiştir. Bibliyometrik analiz, belirli bir alanda yayımlanan akademik çalışmaların yapısal özelliklerini, tematik yönelimlerini ve araştırmacılar arasındaki etkileşim ağlarını nicel veriler üzerinden ortaya koyan güçlü bir analiz çerçevesi sunmaktadır (Aria ve Cuccurullo, 2017; Donthu vd., 2021). Bu çalışmada söz konusu yöntem, istatistik eğitimi literatüründe öne çıkan temaları, uluslararası iş birliği örüntülerini ve alanın zaman içindeki gelişim sürecini sistematik olarak görünür kılmak amacıyla kullanılmıştır.

Araştırmanın veri kaynağını, Web of Science (WoS) Core Collection veri tabanında 1980–2025 yılları arasında yayımlanan ve istatistik eğitimiyle doğrudan ilişkili olan çalışmalar oluşturmaktadır. WoS'un tercih edilmesinde; alanlar arası yüksek kapsayıcılık sunması, bibliyometrik çalışmalarda standart veri tabanı olarak kabul edilmesi ve uluslararası karşılaştırmalara elverişli bir yapı sunması etkili olmuştur (Dereli, 2024). Veri tabanında yapılan taramalarda istatistik eğitimiyle ilgili ilk kayıtların 1980 yılında ortaya çıkması nedeniyle, analiz dönemi bu yıl dikkate alınarak başlatılmıştır. Tarama sürecinde başlık, özet ve anahtar kelimelerde yer alan ilgili kavramlar üzerinden eşleşme yapılmış ve gerekli filtrelemeler uygulanmıştır.

Çalışmanın kapsadığı veri kümesi belirlenirken belirli dâhil etme ölçütleri kullanılmıştır. Öncelikle yalnızca *makale* türündeki yayınlar değerlendirmeye alınmış; kitap bölümleri, bildiriler, editöryal yazılar ve derleme makaleleri kapsam dışı bırakılmıştır. Ayrıca istatistiksel tekniklerin farklı disiplinlerde kullanımına odaklanan ve doğrudan istatistik eğitimi alanına katkı sunmayan çalışmalar elenmiştir. Bu sürecin sonucunda, pedagojik, kuramsal ve uygulamalı boyutlarıyla istatistik eğitimi ele alan toplam 1570 makale analiz için uygun bulunmuştur.

Veri Analizi

Analiz sürecinde yalnızca yayın ve atıf verilerinin tanımlanmasıyla yetinilmemiş; alanın yapısal ve tematik özelliklerini ortaya koyan ilişkisel ağların da görselleştirilmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda VOSviewer

(v1.6.18) yazılımı kullanılmıştır. VOSviewer, ağ yapısına dayalı görselleştirme kapasitesi, düğüm-bağlantı temelli haritalama yaklaşımı ve kullanıcı dostu arayüzü nedeniyle bibliyometrik çalışmalarda sık tercih edilen bir analiz aracıdır (Dereli, 2024; Van Eck ve Waltman, 2010). Bu çalışmada VOSviewer dört temel analiz türü için kullanılmıştır:

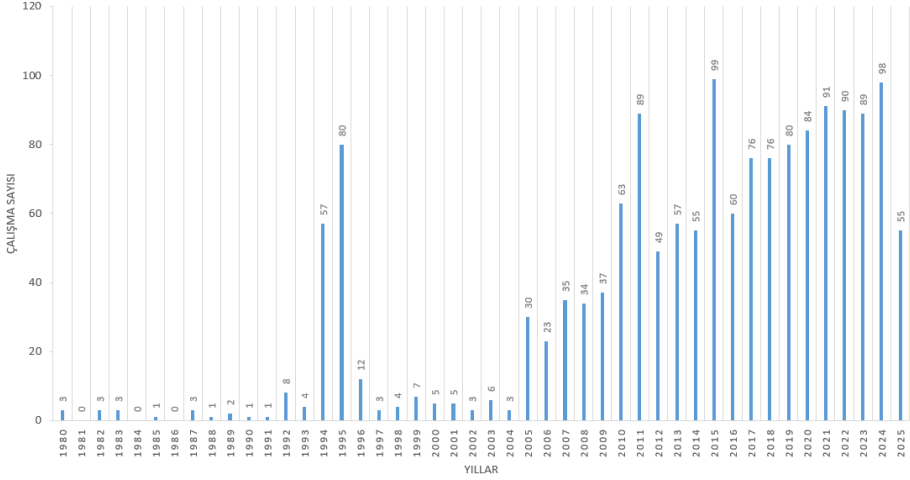
1. Kurumlar ve ülkeler arasındaki iş birliği ağlarının çözülmesi,
2. Atıf ve ortak atıf ilişkilerinin belirlenmesi,
3. Anahtar kelime eş-oluşum haritaları üzerinden tematik kümelerin ortaya çıkarılması,
4. Tematik yapıların zaman içindeki değişimlerinin görselleştirilmesi.

Bu araştırmada geçerlik, kullanılan veri setinin istatistik eğitimi alanını temsil etme gücüyle sağlanmıştır. Veri kaynağı olarak yalnızca WoS Core Collection'ın seçilmesi, disiplinler arası görünürlüğü yüksek ve doğrulanabilir bir literatür sunması nedeniyle tercih edilmiştir. Ayrıca yalnızca *Education and Educational Research* kategorisinde yer alan, İngilizce makalelerin dâhil edilmesi ve başlık-özet-anahtar kelime düzeyinde yapılan kapsamlı filtreleme, veri setinin içerik geçerliğini güçlendirmiştir. Eş anlamlı anahtar kelimelerin thesaurus dosyasıyla birleştirilmesi de kavramsal tutarlılığı artırmıştır.

Güvenirlik ise veri toplama ve analiz sürecinde izlenen şeffaf ve tekrarlanabilir prosedürlere dayanmaktadır. WoS sorgu parametreleri, veri çekim tarihleri, kullanılan VOSviewer sürümü ve eşik değerler ayrıntılı biçimde kaydedilmiş; yinelenen kayıtlar ve yazım farklılıkları manuel olarak düzeltilmiştir. Kümelenme analizlerinin farklı parametrelerle test edilmesi ve VOSviewer'ın tekrarlanabilir algoritmik yapısı da bulguların güvenilirliğini desteklemiştir. Bununla birlikte bulgular, yalnızca WoS'un kapsadığı yayınlara dayanmakta ve seçilen parametreler ile algoritmaların sınırlılıklarını kısmen yansıtmaktadır.

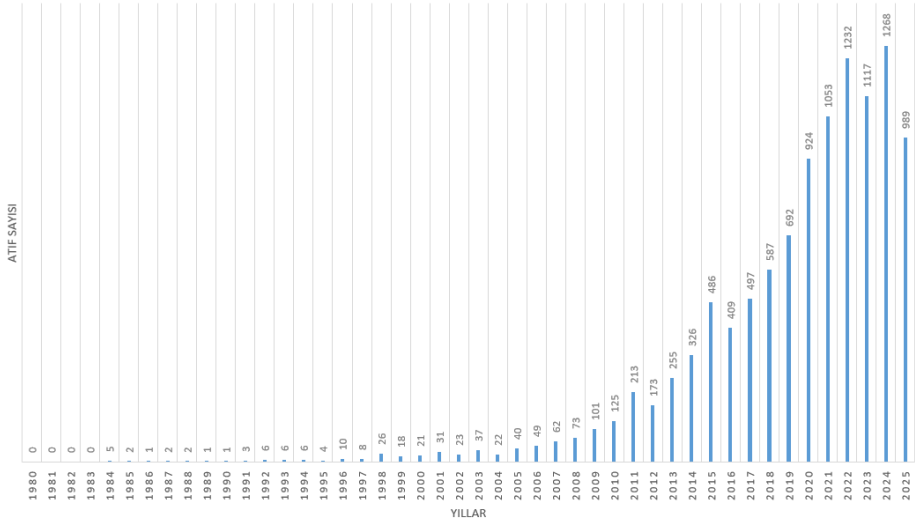
BULGULAR

1980–2025 yılları arasında istatistik eğitimi literatüründe yayımlanan çalışmaların yıllara göre dağılımı Şekil 1’de gösterilmektedir.



Şekil 1: İstatistik eğitimi alanındaki yayın sayılarının yıllara göre dağılımı

1980’li yıllarda alanda oldukça sınırlı sayıda yayın yapılmış olup, 1980, 1983 ve 1985 yıllarında yalnızca üç çalışma yayımlanmıştır. 1990’ların başında yıllık yayın sayıları bir ile sekiz arasında değişen küçük dalgalanmalar göstermiştir. Ancak 1994 ve 1995 yıllarında sırasıyla 57 ve 80 yayının ortaya çıkmasıyla dikkate değer bir artış yaşanmıştır. Bu ivmeyi izleyen kısa süreli düşüşün ardından 2000’li yılların başında düzenli bir yükseliş dönemi başlamıştır. Özellikle 2005 sonrasında artış hızlanmış; yayın sayısı 2005’te 30 iken 2010’da 63’e yükselmiştir. 2010 sonrası dönem, istatistik eğitimi araştırmalarının hızlı biçimde genişlediği bir dönem olarak öne çıkmakta; 2015 yılı 99 yayınla en yüksek üretimin gerçekleştiği yıl olmuştur. 2024 yılı da 98 çalışma ile yüksek verimliliğin sürdüğünü göstermektedir. 2025 yılına ilişkin verilerin henüz tamamlanmamış olmasına rağmen ilk dönem itibarıyla kaydedilen 55 yayın, yılın güçlü başladığına işaret etmektedir.



Şekil 2: İstatistik eğitimi alanındaki yayınların yıllara göre aldıkları atıf sayıları

Şekil 2, istatistik eğitimi alanında yayımlanan çalışmalara yapılan yıllık atıf sayılarındaki artışı göstermektedir. 1980–2000 yılları arasında atıf sayıları oldukça düşük seyretmiş ve genellikle tek haneli değerlerde kalmıştır. Ancak 2010 sonrasında belirgin bir artış eğilimi başlamış; özellikle 2015’ten itibaren bu yükseliş hızlanmıştır. 2021, 2022 ve 2023 yıllarında sırasıyla 1.053, 1.232 ve 1.117 atıf alınması, alandaki çalışmaların artan bilimsel etkisini açıkça ortaya koymaktadır. 2024 yılında atıf sayısı 1.268 ile tepe noktasına ulaşmış; 2025’te 989 atıfa düşmüş olsa da bu yılın verilerinin tamamlanmamış olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. İstatistik eğitimi alanında en çok atıf alan yayınlar Tablo 1’de sunulmaktadır.

Tablo 1: En Çok Atıf Alan Çalışmalar

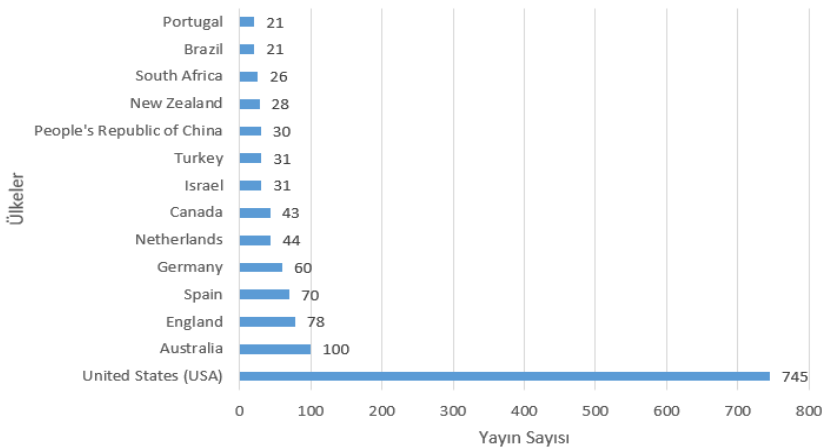
Makale	Yazar(lar)	Yıl	Atıf Sayısı
Measuring Skewness: A Forgotten Statistic?	Doane, D.P.; Seward, L.E.	2011	456
Relative Power of the Wilcoxon Test, the Friedman Test, and Repeated-Measures ANOVA on Ranks	Zimmerman, D.W.; Zumbo, B.D.	1993	335
Toward a Set of Design Principles for Mathematics Flipped Classrooms	Lo, C.K.; Hew, K.F.; Chen, G.W.	2017	179
Motivation and Transfer: The Role of Mastery-Approach Goals	Belenky, D.M.; Nokes-Malach, T.J.	2012	129
Key Results of Interaction Models with Centering	Afshartous, D.; Preston, R.A.	2011	118
Eta- and Partial Eta-Squared in L2 Research: A Cautionary Review	Norouzian, R.; Plonsky, L.	2018	115
The Effects of Cooperative Learning and Feedback on E-learning in Statistics	Krause, U.M.; Stark, R.; Mandl, H.	2009	112
Screencast Tutorials Enhance Student Learning of Statistics	Lloyd, S.A.; Robertson, C.L.	2012	104
An Introduction to Design-Based Research with an Example from Statistics Education	Bakker, A.; van Eerde, D.	2015	98
Lessons from Inferentialism for Statistics Education	Bakker, A.; Derry, J.	2011	93
Statistical Education in the 21st Century: Challenges, Innovations, and Reform Strategies	Tishkovskaya, S.; Lancaster, G.A.	2012	83
Factors Associated with Types of Mathematics Anxiety in College Students	Bessant, K.C.	1995	77

En çok atıf alan çalışma, Doane ve Seward'ın (2011) 456 atıf alan 'Measuring skewness: A forgotten statistic?' başlıklı makalesidir. Bu çalışma, çarpıklık ölçüsünün istatistik eğitiminde göz ardı edildiğini ileri sürmekte ve istatistiksel okuryazarlığın güçlendirilmesi açısından dikkat çekmektedir. İkinci sırada yer alan Zimmerman ve Zumbo'nun (1993) çalışması ('Relative power of the Wilcoxon Test, the Friedman Test, and Repeated-Measures ANOVA on ranks'), 335 atıf almış olup farklı istatistiksel testlerin karşılaştırmalı gücünü incelemektedir. Bu çalışma,

sosyal bilimlerde yaygın kullanılan analiz tekniklerine ilişkin metodolojik farkları vurgulaması nedeniyle temel bir başvuru kaynağı hâline gelmiştir.

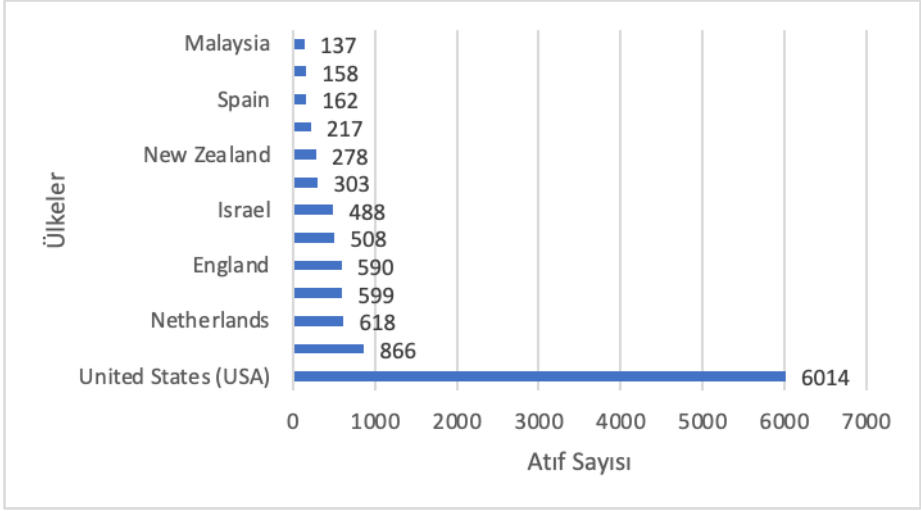
Üçüncü sıradaki Lo ve diğerlerinin (2017) ‘Toward a set of design principles for mathematics flipped classrooms’ adlı çalışması 179 atıf almış olup matematik ve istatistik eğitiminde ters yüz sınıf uygulamalarının etkili kullanımını incelemektedir. Bu çalışma, dijital çağın öğretim teknolojilerini istatistik eğitimiyle ilişkilendirerek teknoloji destekli öğretim araştırmalarına yön vermiştir. Belenky ve Nokes-Malach’ın (2012) 129 atıf alan çalışması ise öğrenme motivasyonu ile bilginin yeni durumlara aktarımı arasındaki ilişkiyi ele almakta ve istatistik öğreniminin bilişsel ve duyuşsal boyutlarını bir arada incelemektedir.

Afshartous ve Preston (2011), Norouzian ve Plonsky (2018), Krause ve diğerleri (2009) gibi araştırmacıların çalışmaları; istatistiksel modelleme, işbirlikli öğrenme ve etki büyüklüğü gibi farklı temalara yoğunlaşarak istatistik eğitiminin yalnızca içerik aktarımından ibaret olmadığını, öğrenme süreçleri ve sınıf içi etkileşimlerle de şekillendiğini göstermektedir. Bakker ve diğerlerinin (2011, 2014) iki kez listede yer alması, tasarım temelli araştırmaların alandaki yükselişini göstermektedir. Tishkovskaya ve Lancaster (2012), 21. yüzyıl istatistik eğitiminin politika, öğretim materyalleri ve ölçme değerlendirme boyutundaki dönüşümünü irdelemektedir. Bessant (1995) ise öğrenme sürecinin duyuşsal yönünü ele alarak matematik kaygısının istatistik başarısıyla ilişkisini incelemiştir. Bu çalışmalar bir arada değerlendirildiğinde, istatistik eğitiminin teknik bilgi kadar duyuşsal boyutlardan da etkilendiği görülmektedir. İstatistik eğitimi alanındaki yayınların ülkelere göre dağılımı Şekil 6’da gösterilmiştir.



Şekil 6: Ülkelere Göre Yayın Sayıları

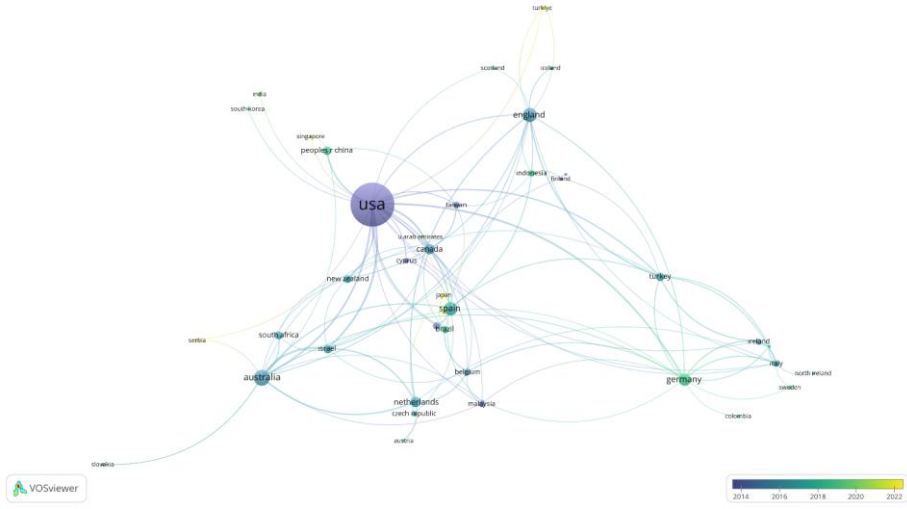
Şekil 6'ya göre Amerika Birleşik Devletleri (ABD) 745 yayımla açık ara en üretken ülkedir. ABD'yi 100 yayımla Avustralya, 78 yayımla Birleşik Krallık ve 70 yayımla İspanya izlemektedir. Almanya (60), Hollanda (44), Kanada (43) ve İsrail (31) alanın diğer önemli üreticileridir. Türkiye (31) ve Çin (30) benzer düzeyde üretim göstermektedir. Portekiz ve Brezilya (21), Güney Afrika (26) ve Yeni Zelanda (28) gibi ülkeler de alanın küresel temsil çeşitliliğini artırmaktadır. Buna karşılık Orta Doğu, Afrika'nın büyük bölümü ve birçok Asya ülkesinin temsili sınırlıdır.



Şekil 7: Ülkelere Göre Atıf Sayıları

Analiz edilen makalelerin atıf dağılımı da ülkeler arasında önemli farklılıklar olduğunu göstermektedir. ABD 6.014 atıf ile açık ara öndedir; bu sayı Avustralya'nın (866) yaklaşık yedi katıdır. Hollanda (618), Kanada (599), Birleşik Krallık (590) ve Almanya (508) yüksek etki düzeyine sahip diğer ülkelerdir. İsrail (488) ve Çin (303) de uluslararası görünürlüğe sahiptir. Malezya (137), İrlanda (158) ve İspanya (162) gibi ülkeler daha düşük atıf sayılarına sahip olsalar da alandaki çeşitliliğe katkı sunmaktadır. İlginç biçimde Malezya ve İrlanda yayın sayılarında görünmese de atıf ağlarında belirgin bir yer edinmiştir.

Şekil 10, istatistik eğitimi alanındaki uluslararası bilimsel iş birliği ağlarını göstermektedir. Bu görselleştirme, VOSviewer yazılımının ağ görünümüne dayalı kaplama modu (overlay visualization) kullanılarak oluşturulmuştur. Analize yalnızca veri setinde en az iki yayına ve en az iki atıfa sahip ülkeler dâhil edilmiş; ağ ile bağlantısı bulunmayan ülkeler değerlendirme dışında bırakılmıştır.



Şekil 10: Uluslararası Bilimsel İş Birliği Ağları

Görselleştirmede kullanılan renk ölçeğine göre soğuk renkler (koyu mavi tonları) geçmiş dönemlerde etkin olan ülkeleri, sıcak renkler (sarı tonları) ise son yıllarda alana daha yoğun katkı sunan ülkeleri temsil etmektedir. Bu bağlamda ABD, Birleşik Krallık, Kanada, Avustralya ve Almanya hem düğüm büyüklükleri hem de bağlantı sayıları bakımından ağıın merkezinde yer almakta ve uzun yıllardır istatistik eğitimi araştırmalarında belirleyici aktörler olarak görünmektedir.

Buna karşılık Türkiye, Çin ve Güney Kore gibi ülkeler daha sıcak renklerle temsil edilmekte olup, bu ülkelerin özellikle son dönemde giderek artan biçimde alana katkı sunduğu görülmektedir. Türkiye'nin ağda görünürlüğünün artması, istatistik eğitimi literatürünün coğrafi çeşitliliğinin genişlemesine ve uluslararası iş birliklerinin güçlenmesine katkı sağlamaktadır. Ayrıca görselleştirmede Türkiye ve Turkey için iki ayrı düğüm bulunması, veri setindeki adlandırma tutarsızlığından kaynaklanmakta olup, her ikisi aynı ülkeyi temsil etmektedir. Bu ayrışma, 2021 sonrasında akademik yayınlarda resmi olarak Türkiye kullanımına geçilmesiyle ilişkilidir.

İstatistik eğitimi alanındaki temel araştırma temalarını belirlemek amacıyla, çalışmada yer alan yayınların anahtar kelimelerine dayalı bir eş-oluşum (co-occurrence) analizi yapılmıştır. Analizde, literatürde en az 10 kez geçen 66 anahtar kelime değerlendirmeye alınmış; ağ yapısıyla ilişki kurmayan terimler dışlanmıştır. Bu doğrultuda oluşturulan kaplama ağı

Öğretmen eğitimi ve mesleki gelişim boyutları da belirgin bir tematik kümelenme oluşturmaktadır. Öğretmen eğitimi (teacher education) ve mesleki gelişim (professional development), istatistik öğretimine yönelik bilgi, beceri ve pedagojik yeterlikleri geliştirmeyi amaçlayan çalışmalarda güçlü bağlantılarla temsil edilmekte ve pedagojik araştırmaların merkezî eksenlerden birini oluşturmaktadır. Ayrıca TinkerPlots gibi yazılımların öne çıkması, veri analizi becerilerini desteklemek amacıyla teknoloji entegrasyonunun istatistik eğitiminde önemli bir araştırma alanı hâline geldiğini göstermektedir. Bu kavramın veri görselleştirme (data visualization) ve modelleme (modeling) gibi terimlerle güçlü ilişkiler kurması, teknoloji destekli öğretim yaklaşımlarının istatistiksel akıl yürütme ve veri yorumlama süreçlerini geliştirmeye yönelik kullanımının arttığını göstermektedir. Son olarak olasılık (probability) kavramının, istatistik eğitimi ve istatistiksel muhakeme ile doğrudan bağlantılı biçimde konumlanması, olasılık öğretiminin hem içerik bilgisini hem de teknoloji destekli öğrenme yaklaşımını içeren bir araştırma alanı olarak giderek önem kazandığını göstermektedir. Kavramın sıcak tonlarla temsil edilmesi de özellikle son yıllarda olasılık ve veri okuryazarlığını bütünleştiren çalışmaların arttığını göstermektedir.

TARTIŞMA

Bu çalışmada 1980–2025 yılları arasında istatistik eğitimi alanındaki bilimsel üretimin zaman içindeki gelişimi incelendiğinde, literatürde sıkça vurgulanan ‘yükselen ve kurumsallaşan disiplin’ anlatısıyla uyumlu, hatta onu nicel olarak destekleyen bir tablo ortaya çıkmaktadır. Ben-Zvi ve Garfield (2008), istatistik eğitiminin bağımsız bir çalışma alanı hâline gelmesinin önemli göstergelerinden birinin bu alana adanmış dergilerin ortaya çıkışı ve yaygınlaşması olduğunu belirtir; Teaching Statistics (1979), Journal of Statistics Education (1993) ve Statistics Education Research Journal’ın (2002) kurulmasını disiplinin kurumsallaşmasının dönüm noktaları olarak yorumlarlar. Bu çalışmada 1994–1995 yıllarında gözlenen ani yayın sıçraması ve 2005 sonrasında istikrarlı biçimde artan üretim, söz konusu dergilerin olgunlaşması, GAISE raporlarının yayımlanması ve öğretim programlarında istatistik bileşenlerinin güçlenmesiyle paralel bir gelişim göstermektedir. Carver ve diğerleri (2016) GAISE College raporunda ayrıntılı olarak tartıştığı gibi, giriş düzeyinde istatistik derslerine kayıtların uzun yıllardır artış göstermesi, istatistiğin dar uzmanlık alanlarından çıkarak geniş öğrenci kitlelerine açılmasına yol açmış; bu *demokratikleşme*, hem nicel olarak daha fazla ders hem de bu dersleri konu alan daha geniş bir araştırma yelpazesi üretmiştir. Bu bağlamda 2010 sonrasındaki yayın ve atıf patlaması, disiplinin hem öğretim programlarında hem de araştırma gündemlerinde merkezî bir konuma yerleştiğini gösteren güçlü bir kanıt olarak okunabilir.

Yayın sayısındaki artışla birlikte atıf dinamikleri de istatistik eğitimi alanının olgunlaşan bir bilgi birikimine sahip olduğunu göstermektedir. 2010 sonrası dönemde atıflardaki çarpıcı yükseliş, yalnızca yayın sayısının artmasıyla değil, aynı zamanda belirli çalışmaların alanı yönlendiren *temel referanslar* hâline gelmesiyle ilişkilidir. En çok atıf alan çalışmalar listesi incelendiğinde, bunların önemli bir bölümünün doğrudan istatistik eğitimi dergilerinde değil, daha geniş kapsamlı yöntem veya eğitim dergilerinde yayımlandığı görülmektedir. Bu durum, Ben-Zvi ve Garfield'ın (2008) istatistiği matematik ve fen arasında bir *köprü disiplin* olarak konumlandıran ve farklı bağlamlarda öğretilmesi gerektiğini savunan yaklaşımıyla tutarlıdır; istatistik eğitimi araştırmalarının yalnızca dar bir alan içinde değil, daha geniş pedagojik ve metodolojik tartışmalar içinde görünürlük kazandığını göstermektedir. Örneğin tasarım temelli araştırma (Bakker ve van Eerde, 2014), ters yüz sınıflar, e-öğrenme ve işbirlikli öğrenme gibi konuların en çok atıf alan çalışmalar arasında yer alması, Tishkovskaya ve Lancaster'ın (2012) 21. yüzyıl istatistik eğitiminin temel zorluk ve yeniliklerini özetlerken vurguladıkları; aktif öğrenme, teknoloji entegrasyonu ve alternatif değerlendirme biçimlerine dayalı reform gündemiyle doğrudan örtüşmektedir.

Ülkelerin üretkenlik ve etki düzeylerindeki belirgin asimetri, istatistik eğitimi küresel bir disiplin olarak ele alırken coğrafi eşitsizlikleri de dikkate almanın gerekliliğine işaret etmektedir. Bulgular ABD, Avustralya, Birleşik Krallık, Hollanda, Kanada ve Almanya'nın hem yayın sayısı hem de atıf etkisi bakımından ağır merkezinde yer aldığını; Türkiye, Çin ve Güney Kore gibi ülkelerin ise son yıllarda daha görünür hâle gelen yeni aktörler olduğunu göstermektedir. Bu tablo, hem Gal ve Ograjenšek'in (2017) resmi istatistik okuryazarlığı çerçevesinde işaret ettiği, Avrupa ve Anglo-Sakson ülkelerinde geliştirilen programların baskınlığını hem de Ridgway'in (2016) 'data revolution' tartışmasında dile getirdiği, veri zengini toplumlarda istatistiksel kapasitenin yükselmesine karşın küresel ölçekte ciddi eşitsizliklerin sürdüğü tespitleriyle uyumludur. Türkiye'nin son dönemde yayın ve iş birliği ağlarında artan görünürlüğü, bu asimetrisinin kısmen dengelenmeye başladığını; ancak Orta Doğu, Afrika'nın büyük bölümü ve birçok Asya ülkesindeki sınırlı temsil, küresel Güney'in istatistik eğitimi politikaları ve bağlamsal ihtiyaçlarına daha fazla odaklanan çalışmalara gereksinim olduğunu göstermektedir.

Anahtar kelime eş-oluşum analizine dayalı tematik harita, istatistik eğitimi literatürünün hem *çekirdek* konularını hem de yükselen araştırma odaklarını ortaya koymaktadır. Haritanın merkezinde yer alan istatistik eğitimi, istatistik öğretimi, giriş istatistik dersleri ve veri görselleştirme gibi kavramlar, Carver ve diğerlerinin (2016) tarafından güncellenen GAISE raporunda önerilen öğretim ilkeleriyle yakından ilişkilidir: istatistiksel

düşünmenin öğretilmesi, kavramsal anlayışa odaklanma, bağlamı olan gerçek verilerin kullanılması ve teknolojiden yararlanma. Buna karşın veri bilimi, hesaplamalı düşünme, informel istatistiksel çıkarım, veri okuryazarlığı, modelleme, mesleki gelişim ve öğretmen eğitimi gibi dış halkada konumlanan sıcak tonlu kavramlar, Carver ve diğerlerinin çok değişkenli düşünme, veri zenginliği ve yeni teknolojik ortamlar vurgularının literatürde somut araştırma temalarına dönüştüğünü göstermektedir. Ben-Zvi ve Garfield'ın (2008) istatistiksel okuryazarlık, akıl yürütme ve düşünmenin gelişimine ilişkin çerçevesi, bu yeni temaların büyük ölçüde aynı entelektüel hattın devamı olduğunu; ancak veri bilimi ve sürdürülebilirlik gibi yeni bağlamlarla genişlediğini düşündürmektedir.

Bulguların bir diğer önemli boyutu, duyuşsal faktörler ve tutum çalışmalarıyla ilişkilidir. Her ne kadar anahtar kelime haritasında tutum ve kaygı kavramları merkezî bir düğüm olarak görünmese de meta-analitik ve sistematik çalışmalar, istatistiğe yönelik tutumların ve öz-yeterlik algılarının başarıyla güçlü biçimde ilişkili olduğunu tutarlı biçimde göstermektedir. Ramirez ve diğerlerinin (2012) derlemesine göre, SATS bileşenlerinden özellikle *duyuş*, *bilişsel yeterlik* ve *değer* boyutları, çok sayıda çalışmada istatistik başarısının anlamlı yordayıcıları olarak rapor edilmiştir. Ben-Zvi ve Garfield (2008) de öğrencilerin istatistiği 'zor, soyut ve nahoş' bir ders olarak görmelerinin öğrenme sürecini ciddi biçimde engellediğini vurgulamaktadır. Bu açıdan bakıldığında, en çok atıf alan çalışmaların büyük bölümünün yöntemsel ya da teknolojik konulara odaklanması, duyuşsal boyutların etki gücüne kıyasla bibliyometrik görünürlüğünün hâlâ sınırlı olduğunu düşündürmekte; gelecekte tutum, kaygı, motivasyon ve kimlik gibi bileşenleri merkeze alan uzunlamasına ve tasarım temelli çalışmaların önemine işaret etmektedir. Son olarak, Gal ve Ograjenšek'in (2017) resmi istatistik okuryazarlığı modeli, yetişkin vatandaşların toplumsal verileri anlayabilmesi için gerekli altı bileşeni tanımlarken, bu bileşenlerin öğretmen eğitimi programlarında ve okul müfredatlarında henüz sistematik biçimde yer almadığına dikkat çekmektedir. Bu çalışmada resmi istatistikler, sürdürülebilir kalkınma ve vatandaşlık odaklı temaların literatürde artan ancak hâlâ çevresel bir konumda yer alması, bu tespiti desteklemektedir. Dolayısıyla elde edilen bulgular, istatistik eğitimi alanının disiplinler arası açılımlarını güçlendiren veri bilimi, teknoloji ve yenilikçi pedagojik yaklaşımlar kadar; vatandaşlık, resmi istatistik okuryazarlığı ve küresel eşitsizlikler boyutlarına yönelik araştırmaların da stratejik öncelik hâline getirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Sınırlılıklar ve Gelecek Araştırmalar

Bu çalışmanın bulguları istatistik eğitimi alanının tematik ve yapısal gelişimini çok boyutlu biçimde ortaya koymakla birlikte, yorumlanırken dikkate alınması gereken bazı sınırlılıklar bulunmaktadır. İlk olarak, analiz yalnızca Web of Science Core Collection veri tabanına dayanmaktadır. WoS yüksek kalite standartlarına sahip kapsamlı bir indeks olsa da alana önemli katkılar sunan bazı bölgesel dergileri, konferans bildirilerini veya yeni çıkan açık erişim dergilerini kapsam dışı bırakabilmektedir. Bu durum özellikle Latin Amerika, Afrika ve Asya’da gelişmekte olan istatistik eğitimi araştırmalarının görünürlüğünü sınırlayabilir. Bu nedenle gelecekteki çalışmaların Scopus, ERIC veya Google Scholar gibi daha geniş kapsamlı veri tabanlarıyla entegrasyonu, küresel temsiliyeti güçlendirecektir.

İkinci olarak, anahtar kelime analizlerinde yazarların kullandığı terimlerin tutarlılığı önemli bir etkidir. Farklı araştırmacıların benzer kavramlar için farklı terimler kullanmaları (ör., “statistical literacy” / “data literacy”, “statistics reasoning” / “informal inference”) belirli temaların doğru biçimde kümelenmesini zorlaştırabilir. Bu nedenle gelecekte araştırmacı kontrollü kavramsal haritalar veya konu modelleme (topic modeling) gibi tekniklerin kullanılması, literatürdeki tematik yapının daha hassas bir şekilde ortaya konmasına katkı sağlayacaktır.

Üçüncü olarak, bibliyometrik çalışmalar kaçınılmaz olarak *yayınlanmış çalışmaların eğilimlerini* yansıtır; yayımlanamayan, raporlanmayan veya farklı dillerde sınırlı erişime sahip çalışmalar sistematik olarak dışarıda kalır. Bu durum özellikle öğretmen eğitimi, sınıf içi uygulamalar ve yerel bağlamlarda yürütülen uygulamalı araştırmaların bilimsel etki ağında yeterince temsil edilememesine yol açabilir. Bu nedenle gelecekte nitel meta-sentezler, derinlemesine vaka analizleri ve uzunlamasına sınıf araştırmaları ile bibliyometrik analizlerin birlikte kullanılması, alanın pedagojik yönüne ilişkin daha kapsamlı bir resim sunacaktır. Son olarak, bu çalışma literatürün tarihsel eğilimini güçlü biçimde ortaya koysa da alandaki araştırmaların sınıf içi öğrenme çıktıları, pedagojik tasarımlar veya öğretmen yeterlikleri üzerindeki etkisini doğrudan incelememektedir. Gelecek araştırmalar, bibliyometrik bulguları öğretim programları, öğretmen eğitimi ve öğrenci öğrenme sonuçlarıyla ilişkilendiren karma yöntemli tasarımlar geliştirebilir. Böylece alanın nicel büyümesinin ötesinde, bu büyümenin eğitimsel niteliğe nasıl yansıdığı daha iyi anlaşılabilir.

Uygulama ve Politika Önerileri

Bu çalışmanın ortaya koyduğu tematik eğilimler ve uluslararası iş birliği örüntüleri, istatistik eğitimi politikalarına ve uygulamalarına yönelik önemli çıkarımlar sunmaktadır. İlk olarak, veri bilimi, hesaplamalı düşünme ve teknoloji entegrasyonu gibi yükselen temaların literatürde giderek merkezî hâle gelmesi, istatistik eğitimi programlarının hesaplamalı araçları erken yaşlardan itibaren müfredata entegre etmesi gerektiğini göstermektedir. Bu doğrultuda R, Python, TinkerPlots veya CODAP gibi araçların yalnızca üniversite düzeyinde değil, ortaöğretim ve hatta ilköğretim düzeyinde pedagojik amaçlarla kullanılmasına ilişkin rehberler geliştirilmelidir.

İkinci olarak, öğretmen eğitimi ve mesleki gelişim temalarının güçlü bir şekilde yükseldiği görülmektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin istatistik öğretimine ilişkin pedagojik alan bilgisi, veri temelli akıl yürütmeyi destekleme becerileri ve teknoloji entegrasyonu konularında sistematik ve sürdürülebilir profesyonel gelişim programlarına ihtiyaç duyduğunu göstermektedir. Politika yapıcılar, öğretmen yetiştirme programlarında istatistik eğitimi bileşenlerinin artırılmasını ve hizmet içi eğitimlerde teknoloji-temelli istatistik öğretiminin merkezî bir yer almasını sağlayabilir.

Üçüncü olarak, resmi istatistik okuryazarlığı, sürdürülebilir kalkınma ve vatandaşlık bağlamlarının literatürde yükselen temalar arasında yer almasına karşın henüz geniş ölçekli uygulama rehberlerine dönüştüğü söylenemez. Eğitim politikaları, öğrencilerin ekonomik göstergeleri, risk değerlendirmelerini, sağlık verilerini veya çevresel göstergeleri yorumlama becerilerini geliştiren toplumsal veri okuryazarlığı modellerini müfredatla uyumlu hâle getirmelidir. Bu doğrultuda ulusal istatistik kurumları ile eğitim kurumları arasında iş birlikleri kurulabilir; öğrencilerin resmi veri arayüzlerinde gerçek verilerle çalışmasını teşvik eden etkinlikler geliştirilebilir.

Son olarak, literatürdeki yükselen eğilimler doğrultusunda politika yapıcılar ve kurumlar, istatistik öğretimini yalnızca bir ders olarak değil, disiplinler arası bir düşünme biçimi olarak ele almalıdır. Veri okuryazarlığı ve istatistiksel muhakeme becerilerinin matematik, fen, sosyal bilimler ve vatandaşlık eğitimine entegre edilmesi, hem müfredatta bütüncül bir yaklaşım sağlar hem de öğrencilerin gerçek yaşam problemlerini veri temelli olarak çözme kapasitesini artırır.

REFERANSLAR

- Afshartous, D., ve Preston, R. A. (2011). Key results of interaction models with centering. *Journal of Statistics Education*, 19(3). <https://doi.org/10.1080/10691898.2011.11889620>
- Aria, M., ve Cuccurullo, C. (2017). A brief introduction to bibliometrix: An R-tool for bibliometric analysis. *Journal of Informetrics*, 11(4), 959–975. <https://doi.org/10.1016/j.joi.2017.08.007>
- Bakker, A., ve Van Eerde, D. (2014). An introduction to design-based research with an example from statistics education. In *Approaches to qualitative research in mathematics education: Examples of methodology and methods* (pp. 429-466). Dordrecht: Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9181-6_16
- Bakker, A., ve Derry, J. (2011). Lessons from inferentialism for statistics education. *Mathematical thinking and learning*, 13(1-2), 5-26. <https://doi.org/10.1080/10986065.2011.538293>
- Belenky, D. M., ve Nokes-Malach, T. J. (2012). Motivation and transfer: The role of mastery-approach goals in preparation for future learning. *Journal of the Learning Sciences*, 21(3), 399-432. <https://doi.org/10.1080/10508406.2011.651232>
- Ben-Zvi, D., ve Garfield, J. (2008). Introducing the emerging discipline of statistics education. *School Science and Mathematics*, 108(8), 355-361.
- Bessant, K. C. (1995). Factors associated with types of mathematics anxiety in college students. *Journal for Research in Mathematics Education*, 26(4), 327-345.
- Carver, R., Everson, M., Gabrosek, J., Horton, N., Lock, R., Mocko, M., Rossman, A., Roswell, G. H., Velleman, P., Witmer, J., ve Wood, B. (2016). *Guidelines for Assessment and Instruction in Statistics Education (GAISE) College Report 2016*. Retrieved from <https://commons.erau.edu/publication/1083>
- Doane, D. P., ve Seward, L. E. (2011). Measuring skewness: a forgotten statistic? *Journal of Statistics Education*, 19(2). <https://doi.org/10.1080/10691898.2011.11889611>
- Donthu, N., Kumar, S., Mukherjee, D., Pandey, N., ve Lim, W. M. (2021). A bibliometric review of publications in the Journal of Business Research. *Journal of Business Research*, 133, 285–296. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2021.04.070>
- Dereli, A. B. (2024). Vosviewer ile bibliyometrik analiz. *Communicata*, (28), 1-7. <https://doi.org/10.32952/communicata.1517725>
- Emmioğlu, E. S. M. A., ve Capa-Aydin, Y. E. S. I. M. (2012). Attitudes and achievement in statistics: A meta-analysis study. *Statistics Education Research Journal*, 11(2), 95-102.
- Gal, I., ve Garfield, J. (1997). Curricular goals and assessment challenges in statistics education. *The Assessment Challenge in Statistics Education*, 1-13.
- Gal, I., ve Ograjensek, I. (2017). Official statistics and statistics education: Bridging the gap. *Journal of Official Statistics*, 33(1), 79-100. <http://dx.doi.org/10.1515/JOS-2017-0005>
- Garfield, J. B., Ben-Zvi, D., Chance, B., Medina, E., Roseth, C., ve Zieffler, A. (2008). The discipline of statistics education. In *Developing students' statistical reasoning: Connecting research and teaching practice* (pp. 3-19).

Dordrecht: Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-8383-9_1

- Irawan, E., Rosjanuardi, R., ve Prabawanto, S. (2024). Harnessing the power of technology in statistics education: A comprehensive bibliometric study. *Journal of Advanced Research in Applied Sciences and Engineering Technology*, 58(2), 108-126. <https://doi.org/10.37934/araset.58.2.108126>
- Judi, H. M., ve Sahari, N. (2013). Student centered learning in statistics: Analysis of systematic review. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 103, 844-851. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.10.406>
- Krause, U. M., Stark, R., ve Mandl, H. (2009). The effects of cooperative learning and feedback on e-learning in statistics. *Learning and instruction*, 19(2), 158-170. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.03.003>
- Lo, C. K., Hew, K. F., ve Chen, G. (2017). Toward a set of design principles for mathematics flipped classrooms: A synthesis of research in mathematics education. *Educational Research Review*, 22, 50-73. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.08.002>
- Marchy, F., ve Juandi, D. (2023). Student's statistical literacy skills (1980-2023): A systematic literature review with bibliometric analysis. *Journal of Education and Learning Mathematics Research (JELMaR)*, 4(1), 31-45. <https://doi.org/10.37303/jelmar.v4i1.105>
- Norouzian, R., ve Plonsky, L. (2018). Eta-and partial eta-squared in L2 research: A cautionary review and guide to more appropriate usage. *Second Language Research*, 34(2), 257-271. <https://doi.org/10.1177/0267658316684904>
- Ramirez, C., Schau, C., ve Emmioğlu, E. S. M. A. (2012). The importance of attitudes in statistics education. *Statistics Education Research Journal*, 11(2), 57-71.
- Ridgway, J. (2016). Implications of the data revolution for statistics education. *International Statistical Review*, 84(3), 528-549. <http://dx.doi.org/10.1111/insr.12110>
- Schau, C. (2003, Ağustos). Students' attitudes: The "other" important outcome in statistics education. In *Proceedings of the Joint Statistical Meetings* (pp. 3673-3681). Albuquerque, New Mexico.
- Tishkovskaya, S., ve Lancaster, G. A. (2012). Statistical education in the 21st century: A review of challenges, teaching innovations and strategies for reform. *Journal of Statistics Education*, 20(2), 1-56. <https://doi.org/10.1080/10691898.2012.11889641>
- Van Eck, N. J., ve Waltman, L. (2014). CitNetExplorer: A new software tool for analyzing citation networks. *Journal of Informetrics*, 8(4), 802-823. <https://doi.org/10.1016/j.joi.2014.07.006>
- Vásquez, C., Alsina, Á., Seckel, M. J., ve García-Alonso, I. (2023). Integrating sustainability in mathematics education and statistics education: A systematic review. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 19(11), em2357, 1-16. <https://doi.org/10.29333/ejmste/13809>
- Zimmerman, D. W., ve Zumbo, B. D. (1993). Relative power of the Wilcoxon test, the Friedman test, and repeated-measures ANOVA on ranks. *The Journal of Experimental Education*, 62(1), 75-86.

Çözüm Odaklı Envanterin Geçerlik ve Güvenirlik Kanıtlarının Lise Öğrencilerinde İncelenmesi

Nagihan OĞUZ DURAN¹

Miray KORKMAZ²

Kübra ALTUNOLUK³

- 1- Prof. Dr.; Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü.
nagihan@uludag.edu.tr ORCID No:0000-0002-8049-1510
- 2- Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri ABD.
802333003@ogr.uludag.edu.tr ORCID No: 0009-0001-8459-9043
- 3- Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri ABD.
802333009@ogr.uludag.edu.tr ORCID No: 0009-0007-8178-5100

ÖZET

Bu çalışmada, Grant, Cavanagh, Kleitman, Spence, Lakota ve Yu (2012) tarafından geliştirilen ve Şanal Karahan ve Hamarta (2014) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Çözüm Odaklı Envanter (ÇOE)'in geçerlik ve güvenilirlik kanıtları 256 lise öğrencisinden elde edilen verilere dayalı olarak incelenmiştir. Çalışmanın katılımcılarını 15-18 yaş aralığındaki 247 lise öğrencisi oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında ÇOE, Beck Umutsuzluk Ölçeği (BUO) ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğini incelemek amacıyla yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) sonucunda, orijinal formda olduğu gibi 3 boyutlu ancak 12 madde yerine 10 maddelik model için kabul edilebilir düzeyde uyum görülmüştür ($\chi^2/df=1.67$, CFI= .91; GFI= .96; RMSEA= .05 ve TLI= .88).. Madde toplam puan korelasyonu maddelerin iyi ayırt edebildiğine işaret eder düzeyde (.49 ile .62 aralığında) bulunmuştur. Ölçüt bağıntılı geçerlik kanıtı kapsamında ÇOE puanlarının BUO'nun toplam ve alt ölçek puanları ile ilişkileri incelenmiş ve çoğunlukla düşük düzeyde negatif yönlü anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. ÇOE'nin toplam ve alt boyut puanları için hesaplanan Cronbach alfa (α) ve McDonald omega (ω) değerlerinin 10 maddelik versiyon için 12 maddelik versiyona kıyasla daha iyi sonuçlar verdiğini göstermiştir. Sonuç olarak, çalışmada elde edilen bulgular, ÇOE'nin 10 maddelik üç boyutlu yapısı ile Türkiye'de lise öğrencilerinin çözüm odaklılık düzeylerini ölçmek amacıyla kullanılmak üzere bazı geçerlik ve güvenilirlik kanıtlarına sahip olduğunu ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler – Çözüm Odaklı Envanter, Geçerlik, Güvenirlik, Lise öğrencileri

GİRİŞ

Temelini Pozitif Psikoloji hareketinden alan Çözüm Odaklı Yaklaşım bireyin dayanıklılığına, kaybettiği gücü kazanmasına, stres yaşadığı süreçlerin üstesinden gelmesine ve bireylerin güçlü özelliklerini kullanarak ulaştıkları kaynaklara odaklanır (Seligman, 2002; Weiner-Davis ve O'Hanlan, 2003). Bireyin yaşadığı zorluğun nedenini anlayarak etkili eylem yollarına ulaşmayı hedefleyen problem odaklı yaklaşımların tersine, Çözüm Odaklı Yaklaşım bireyin problemiyle, probleme neden olan süreçle ya da düşünce kalıplarıyla ilgilenmez. Bunun yerine bireyin hedefleri, güçlüklerin üstesinden gelmek ya da kendi problemlerine çözüm üretebilmek sürecinde sahip olduğu kaynaklar önemlidir ve danışma süreci bireyin hedeflerini gerçekleştirmek, değişimi sağlamak amacıyla başvuracağı çözüm yollarına odaklanır (De Shazer ve Berg, 1997; Grant vd.2014). Çözüm Odaklı Kısa Süreli Terapi (ÇOKT) sürecinde de danışan ve danışmanın durumlar özelinde konuşması ve düşünmesi ile değişim sağlanır (Jackson ve McKergow, 2002; Cavanagh ve Grant, 2010, O'Connell, 1998).

ÇOKT'te, bireyin sorularla çözümler üzerinde konuşmaya yöneltilmesi (De Shazer ve Berg, 1997), problem durumunun minimal düzeyde olduğu istisnai anlar (Berg ve Dejong, 1996) ile küçük değişimlerin büyük değişimlere yardımcı olacağını keşfetmesi ve her danışanın kendine ait problemleri çözmede yetkin olduğunu görmesi (Bannink, 2007) amaçlanır. Süreçte çözümün varlığını fark eden birey yeniden umutlanabilir ve olası çözümleri keşfedebilir, kendi çözümlerini ararken çevresinden gördüğü takdir ve değer bireyi güçlü kılar; bunun sonucunda birey kendi değişim yönünü belirgin bir şekilde görmesine yardımcı olabilir ve sonuç olarak birey için problemin yerini, çözüm durumu ve çözüme duyulan istek alır (Sparrer, 2012). Buna göre, ÇOKT sürecinde gerçekleştirilen şey, danışanın çözüm odaklı düşünme sürecinin işletilmesidir. Çözüm odaklı düşünme süreçleri etkinleştğinde birey, sorunlara ilişkin bakış açısını genişletir ve öz - yeterliliği güçlenebilir (Grant & O'Connor, 2010). Süreç içerisinde birey, umut ve iyimserlik düzeyini olumlu anlamda arttırarak psikolojik iyi oluşunu sağlayabilir (Newsome, 2005).

ÇOKT yaklaşımına dayalı uygulamaların alanyazında bildirilen çok çeşitli avantajları ve yararları bulunmaktadır. Örneğin, ÇOKT'un kısa süreli yapısı ve sunduğu çözümler, klasik yaklaşımlarla karşılaştırıldığında danışma sürecini kısaltarak daha hızlı sonuçlar elde edilmesini sağlamaktadır (Şahin ve Siyez, 2023). Yurtdışında yapılan araştırmalar, ÇOKT'un yetişkinler arasında alkol tedavisi (Banninnk, 2007) ve suç işleme potansiyelinin azaltılması (Lindforss ve Magnusson, 1997) gibi konularda olumlu sonuçlar ortaya koyarken; Türkiye'de yapılan araştırmalar, ÇOKT'un yetişkinler arasında umut düzeyinin artması (Köktuna, 2007), üniversite öğrencilerinin ruminasyon düzeyinin azalması (Sarıçam, 2014), tükenmişlik hissiyle başa çıkma (İlbay, 2014) ve üniversite öğrencilerinin sosyal fobi düzeyinin azalması (Ateş ve Gençdoğan, 2017) konularında olumlu etkilerini ortaya koymuştur.

ÇOKT'tan okul ortamında yararlanıldığı çeşitli deneysel araştırmaların bulguları bu yaklaşımın okul ortamındaki risk altında olan öğrencilerin, olumsuz duygularının azalmasında, davranış sorunlarını yönetebilmelerinde ve davranış sorunlarını dışsallaştırmada yararlı bir yaklaşım olduğunu (Kim ve Franklin, 2009); öğrencilerin akademik başarılarında artış sağladığını (Saadatzaade ve Khalili 2012); problemli internet kullanımı ve uyku kalitesine olumlu yönde etki ettiğini (Şermet-Kaya, 2017); okul zorbalığı ile başa çıkmaya katkı sağladığını (Kvarme, Aabø ve Sæteren, 2013) ve akran zorbalığını azaltmada etkili olduğunu (Arslan ve Akın, 2016; Çitemel, 2014; Öztürk-Çopur, 2019); öfke kontrolünü sağladığını (Tuna, 2012); karşıt olma-karşı gelme bozukluğu, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu gibi ruh sağlığı sorunlarının olumlu anlamda çözülmesine veya azaltılmasında etkili olduğunu (Gingerich ve Wabake, 2001); okul reddini azalttığını (Franklin, Streeter, Kim ve Tripodi, 2007) ve sağlığı geliştiren yaşam biçimi öz-yeterlik düzeylerini

artırdığını (Aslan, 2019; Karakaya, 2016; Yılmaz-Bingöl, 2015); okul içerisinde yaşanan iletişim ve davranış sorunlarında etkili olduğunu (Franklin, Moore ve Hopson, 2008; Kim ve Franklin, 2009); iletişim becerilerini geliştirdiğini (Akın, 2018; Tuna, 2012), sosyal duygusal becerileri olumlu yönde etkilediğini (Newsome, 2005; Ulaşan, 2018), geleceğe dair umudu, amaç oluşturmaya ve sınıf içi iletişimi geliştirdiği (Newsome, 2005), benlik saygısında artış sağladığını (Elliot ve Kim, 2013) ortaya koymuştur. ÇOKT'un uyum sorunları (Azary, 2006), madde bağımlılığı (Smock, Trepper, Wetchler, 2008), anksiyete ve duygudurum bozukluklarında (Laaksonen, Knekt, Sares-Jäske, ve Lindfors, 2013) etkili ve olumlu sonuçlar ortaya çıkardığı da alanyazında bildirilmektedir. Tüm bu olumlu çıktılar dikkate alındığında, ÇOKT'un okul ortamında çalışan psikolojik danışmanlarca da kullanıldığı ve kullanılmasının tavsiye edildiği (Amatea ve Sherrard, 1991; Brashers ve Schools, 2009; Doğan, 1999, 2000) bilinmektedir.

Alan yazındaki araştırmalar farklı yaş gruplarında çözüm odaklı düşünmenin geliştirilmesine ihtiyaç olduğu ve çözüm odaklılığın çeşitli alanlarda fayda sağlayabileceği yönünde olumlu sonuçlar verdiğini göstermektedir. Çocuk ve ergenlerde yapılan araştırmalarda çözüm odaklı temelli müdahalelerin, problem çözme becerilerini ve duygusal uyumu olumlu anlamda arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır (Bond, Woods, Humphrey, Symes & Green, 2013). Benzer bir şekilde çocuk ve ergenlerle yapılan araştırmalarda çözüm odaklı düşünmenin umut, öz-yeterlik ve başa çıkma becerilerini geliştirdiğine dair sonuçlara ulaşılmıştır (Gingerich & Peterson, 2013). Eğitim ortamında sürdürülen bir çözüm odaklı müdahale programında, müdahalenin uygulandığı öğrencilerde davranış sorunlarında anlamlı azalma ve okul uyumlarında anlamlı belirgin iyileşme olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Franklin, Biever, Moore, Clemons & Scamardo, 2001). Bu araştırmalar ışığında, çözüm odaklı düşünmenin geliştirilmesinin hem duygusal hem akademik alanlarda yararlı olabileceği fikrini doğurmuştur.

1.1. Ergenlerde Çözüm Odaklılığın Önemi

Çözüm odaklı düşünme becerilerinin ve bunu geliştirmeye yönelik müdahalelerin çeşitli gelişimsel düzeylerdeki bireyler için önemi ve katkıları alanyazında araştırma bulguları ile desteklenmekle birlikte, ergenlik dönemindeki öğrencilerin akademik, kişisel, sosyal, bedensel vb. farklı alanlarında pek çok problemle meşgul olabildiği; bu problemlerle baş etme sürecinin çözüm arayışını ve olgunlaşma sürecini de beraberinde getirdiği (Brasher ve Schools, 2009; Kim ve Franklin, 2009) düşünüldüğünde, çözüm odaklı düşünmenin bu gelişimsel dönemdeki bireyler için ayrı bir önemi olduğu anlaşılabılır.

Gelişimsel özellikler göz önüne alındığında, ergenlik dönemindeki bireylerin duygusal ve davranışsal anlamda hızlı geçiş süreçlerinin olduğu ve aktif değişimler geçirdikleri bilinmektedir. Bu süreçte ergenler yaşadıkları

problemlere anlık tepkiler vermekte ve hızlı çözüm arayışı içine girmektedirler (Meydan, 2013). Ergenlik dönemindeki bireyler yaşadıkları problemlerin veya gösterdikleri davranışsal ve duygusal reaksiyonların tartışılmasına ve değerlendirilmesine tepkili olmaktadır (Lines, 2006). Buna karşın, değişim ve çözümün üzerinde duran Çözüm Odaklı Yaklaşım lise çağındaki ergenlerin odağını umut ve potansiyelini gerçekleştirmeye yönelik değiştirmesine yardımcı olmaktadır (Newsome, 2005). Ergenlerle yapılan çeşitli araştırmaların bulguları ÇOKT'un ergenlerde etkili bir yaklaşım olduğu konusunu desteklemekte olup (Aslan, 2019; Franklin vd. 2007; Gingerich ve Wabake, 2001; Karakaya, 2016; Newsome, 2004; 2005; Tuna, 2012; Uysal, 2014; Yılmaz-Bingöl, 2015) alanyazında lise öğrencilerinin anksiyete, stres, depresyon ve problem çözememe gibi sorunların çözüme kavuşmasında ve risk alma davranışının azalmasında çözüm odaklı düşünmenin yararlı olduğu bildirilmektedir (Bilge ve Engin, 2016; Gingerich ve Peterson, 2012; Grant, 2013; Kramer vd, 2015; Uysal, 2014).

Türkiye'deki öğrenci sayısının yoğunluğu ve okul psikolojik danışmanlarının iş yükü düşünüldüğünde çözüm odaklı düşünmenin geliştirilmesi yönünde yapılacak ve kısa sürede tamamlanabilecek çalışmaların önem kazanabileceği söylenebilir. Bu noktada, ÇOKT veya çözüm odaklı düşünmeyi geliştirmeye yönelik farklı uygulamaların gerçekleştirilmesinin yanı sıra, bu uygulamaların etkinliğinin test edilmesinde veya çözüm odaklı düşünme ile ilgili araştırmalara kullanılacak ölçme araçlarına duyulan ihtiyaç ortaya çıkmaktadır.

1.2. Ergenlerde Çözüm Odaklılığın Ölçülmesi

Alanyazında yer bulan, çözüm odaklılığı ölçmeye yönelik ölçme araçları incelendiğinde, öncelikle en erken çalışmalardan biri olarak Heppner ve Petersen'in (1982), genel problem çözme yeteneklerini değerlendirmek üzere örnekleme lisans öğrencilerinden oluşan bir çalışma ile geliştirmiş oldukları Problem Solving Inventory (PSI) çalışmasına ulaşılmıştır. Ardından, Smock, McCollum ve Stevenson (2010) tarafından geliştirilmiş olan Solution Building Inventory (SBI)'nin Türkçe'ye Arslan, Okur ve Jordan (2021) tarafından Çözüm Odaklı Düşünme Envanteri olarak uyarlandığı görülmüştür. Çözüm odaklı düşüncenin etkinliğini ölçmeyi amaçlayan tek boyutlu ve 14 maddelik Çözüm Odaklı Düşünme Envanterinin geliştirilmesi için yürütülen çalışmanın örneklemini 18-23 yaş aralığındaki genç yetişkin bireyler oluşturmaktadır. Grant vd., (2012) tarafından, bireyin düşünce sisteminin çözüm yapılandırılmasına ne derece eğilimi olduğunu değerlendirmek amacıyla geliştirilmiş olan Solution Focused Inventory (SFI) ise Şanal Karahan ve Hamarta (2014) tarafından Çözüm Odaklı Envanter (ÇOE) adıyla üniversite öğrencileri ve yetişkinlerin oluşturduğu bir örnekleme Türkçe'ye uyarlanmıştır. On iki maddelik bir ölçme aracı olan ÇOE'de bireyin çözüm odaklılığa yatkınlığı problemden

ayırma, hedefe yönelim ve kaynakları harekete geçirme olarak 3 alt boyut ile ölçülmektedir. Ayrıca, Türkiye’de Şahin ve Derin (2020) tarafından geliştirilen İletişimde Çözüm Odaklılık Ölçeği’nin de yetişkinlerin iletişimde çözüm odaklılık düzeyini belirleme amacıyla geliştirilen ve hedef kitlesi 18 yaşından büyük yetişkinlere yönelik olan geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu görülmüştür. Ergenlerin çözüm odaklı düşünme biçimini ölçmeye yönelik bir ölçme aracının geliştirdiğine rastlanmadığı gibi mevcut ölçme araçlarının bu grup için geçerlik ve güvenirlik kanıtlarına da ulaşamamıştır.

Türkiye’de bu ölçme araçlarının alanyazında kullanımı incelendiğinde, özellikle öğretmenler üzerine yürütülen tezler ve araştırmalar başta olmak üzere, üniversite öğrencileri ve çeşitli yetişkin gruplarında ÇOE (Şanal-Karahan ve Hamarta, 2014)’nin kullanıldığı çalışmalara rastlanmaktadır. Örneğin son on yıl içerisinde öğretmenlerle yürütülen çalışmalara bakıldığında öğretmen eğitiminde çözüm odaklılık ve öz yeterlilik açısından sürdürülebilir gelişmenin (Akça, 2019), öğretmenlerde çözüm odaklı düşünme ile mutluluk ilişkisinde sürekli umut ve yaşam doyumunun aracı etkisinin (Aydoğdu, 2020) ve kadın öğretmenlerde ruminasyon ile çözüm odaklı düşünme arasındaki ilişkide psikolojik esnekliğin aracı rolünün incelendiği (Yaşar ve Aydoğdu, 2022) çalışmalarda ÇOE’nin kullanıldığı görülmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin dışında, üniversite öğrencileri ile yapılan çalışmaların sonuçları; çözüm odaklı düşünmenin üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi oluş düzeylerini olumlu yönde arttığını ve depresyon, anksiyete ve stres düzeylerinde düşüş sağladığını (Şanal Karahan ve Hamarta, 2016); üniversite öğrencilerinin kişilerarası problem çözme yaklaşımlarından yapıcı problem çözme yaklaşımının ÇOE’nin her üç alt boyutu ile pozitif yönde anlamlı ilişkileri olduğunu (Koç, 2016); ÇOE toplam puanı ve hedefe yönelim boyutu puanındaki artışın hayatın anlamı olduğunu düşünme, arkadaşlardan yeterince sosyal destek görme, hobi edinme ile birlikte üniversite öğrencilerinde psikolojik iyi oluşun yordayıcısı olduğunu (Devran, 2018) ortaya koymuştur. ÇOE’nin kullanıldığı ve öğretmen adayları ile yapılan başka bir çalışmanın sonucunda iyilik hali faktörlerinden yılmazlık ve yaşam doyumu ile psikiyatrik semptomlardan stres ve depresyonun çözüm odaklılık üzerinde yordayıcı rolleri olduğu ve bu değişkenler arasında anlamlı ilişkiler olduğunu ortaya konmuş; bu anlamlı ilişkinin sebebi çözüm odaklılığın gelecek yönelimli olmasından kaynaklı olarak iyilik halini geliştireceği, psikiyatrik belirtilerin var olmadığı ya da az olduğu istisnai anlar ile başa çıkmanın geliştirilebilmesi ile açıklanmıştır (Sarı, Uyumaz ve Kaya; 2019). COVID-19 pandemisi sırasında evli bireylerin algıladıkları stres düzeyleri ve çözüm odaklı düşünme becerileri ile evlilik uyumları arasındaki ilişkinin incelendiği bir araştırmada ÇOE’nin her üç alt boyutu ve algılanan stres düzeyi arasında negatif yönde anlamlı ilişki saptanmıştır (Kandaş, 2021). Üniversite öğrencilerinin çözüm odaklı düşüncülerinin depresyon, anksiyete, stres ve psikolojik iyi oluş düzeyleri ile anlamlı bir ilişkisinin olup

olmadığı ve çözüm odaklı düşünmenin bahsedilen değişkenleri yordayıp yordamadığını inceleyen araştırmada ise ÇOE'nin her üç alt boyutu ile psikolojik iyi oluş arasında pozitif yönde anlamlı depresyon, anksiyete, stres ile negatif yönde anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşırken çözüm odaklı düşünmenin her üç alt boyutunun üniversite öğrencilerinin depresyon, anksiyete, stres ve psikolojik iyi oluşunu anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır (Karahana ve Hamarta, 2020).

Buna göre, ÇOE'nin Türkçe versiyonunun (Şanal Karahan ve Hamarta, 2014) öğretmenler, öğretmen adayları ve yetişkin bireylerle yapılan çeşitli çalışmalarda kullanıldığı ve bu çalışmalarda çözüm odaklı düşünmenin çeşitli psikolojik sağlık göstergeleri ile ilişkilerini gösteren bulgulara ulaşıldığı görülmektedir.

1.3. Bu Araştırma

Bu araştırmanın amacı, Grant vd. (2012) tarafından geliştirilen, Şanal Karahan ve Hamarta (2014) tarafından Türkçe'ye uyarlanan ÇOE'nin lise öğrencilerinde kullanılabilirlik üzere bazı geçerlik ve güvenirlik kanıtlarını incelemek ve alanyazına kazandırmaktır. Bu sayede, ergenlere yönelik düzenlenecek çözüm odaklı müdahalelerin etkinliğinin tespit edilmesinde ve lise öğrencilerinde çözüm odaklılığın ilişkili olduğu değişkenlerin incelenmesine yönelik araştırmalarda ÇOE'yi kullanabilmek üzere kanıt sağlanması amaçlanmaktadır.

2. YÖNTEM

2.1. Çalışma Grubu

Araştırmada 2023-2024 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılında, Bursa'da özel bir lisenin 10. ve 11. sınıflarında öğrenim görmekte olan ve uygun örnekleme (Convenience sampling; Dawson & Trapp, 2001) yöntemiyle ulaşılan, 256 öğrenciden veri toplanmıştır. Ölçme araçlarının %10'undan daha fazlasını yanıtlamadığı tespit edilen (Tabachnick & Fidel, 2013) dokuz öğrencinin yanıtları veri setinden çıkarıldıktan sonra kalan 247 öğrenci araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Öğrencilerin yaşları 15-18 arasında değişmektedir ($\bar{X}$ =16.22; SS =.64). Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre dağılımı görece yakındır. Anadolu lisesi ve fen lisesindeki öğrencilerin dağılımı ise sırasıyla %66 ve %33.6 şeklindedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik bazı özelliklerine ilişkin frekans ve yüzdelik değerleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzdelik Değerleri

Değişken		Çalışma Grubu (n=247)	
		f	%
Cinsiyet	Kadın	115	46,6
	Erkek	132	53,4
Yaş	15	25	10,1
	16	131	53,0
	17	73	29,6
	18	2	,8
	Belirtmeyen	16	6,5
Sınıf Düzeyi	10. Sınıf	117	47,4
	11. Sınıf	129	52,2
	Belirtmeyen	1	,4
Okul Türü	Anadolu Lisesi	163	66,0
	Fen Lisesi	83	33,6
	Belirtmeyen	1	,4
Toplam		247	100,0

2.2. Veri Toplama Araçları

Bilgilendirilmiş Onam ve Kişisel Bilgi Formu: Bu formda katılımcılara gizlilik ve gönüllülük esaslarından bahsederek, bilgilendirilmiş onamlarının alınması hedeflenmiştir. Bunun yanında katılımcıların cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi ve okul türü (fen lisesi, anadolu lisesi) bilgilerine yönelik sorulara yer verilmiştir.

Çözüm Odaklı Envanter (ÇOE): Grant vd. (2012) tarafından bireylerin çözüm odaklı olma eğilimlerini ölçme amacıyla ÇOKT alanyazını temel alarak geliştirilen ÇOE, Şanal Karahan ve Hamarta (2014) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. ÇOE, 12 maddeden oluşan ve 6'lı Likert tipinde bir ölçme aracıdır. Her maddeye verilecek olan puan "1/ Kesinlikle Katılmıyorum" ve "6/Kesinlikle Katılıyorum" arasında derecelendirilmiştir. ÇOE'in "Probleminden Ayırma", "Hedefe Yönelim" ve "Kaynakları Harekete Geçirme" olarak 3 alt boyutu bulunmaktadır. Probleminden Ayırma alt boyutunu 1.,2.,4.,5.maddeler oluşturmakta ve bu maddeler ters puanlanmaktadır. Hedefe Yönelim alt boyutunu 9., 10.,11.,12. maddeler Kaynakları Harekete Geçirme alt boyutunu ise 3.,6.,7. ve 8. maddeler

oluşturmaktadır. Problemden Ayırma alt boyutu kişinin kendi kaynaklarının bilincinde olmasıyla birlikte kendi kaynaklarını kullanabilmekten daha fazlasının olduğunu ve var olan problemden uzaklaşmayı; Hedefe Yönelim alt boyutu, kişinin aktif öz düzenleme yoluyla kendi hedefine ve çözüm yoluna doğru gidebilmesini; Kaynakları Harekete Geçirme alt boyutu ise genel anlamda kişinin bireysel ve bağlamsal kaynaklarını ve kişisel gücünü bilmesini, belirleyebilmesini, özümsemesini ve aktif hale getirmesini ifade etmektedir.

ÇOE'nin geliştirilmesi kapsamında (Grant vd., 2012) hukuk ve sağlık alanından profesyonellerden oluşan bir örneklemden elde edilen verilere Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA), psikoloji lisans öğrencilerinden elde edilen verilere ise Doğrulamalı faktör Analizi (DFA) yapılarak ölçeğin yapı geçerliği incelenmiş ve 12 maddelik 3 boyutlu bir yapı elde edilmiş ve doğrulanmıştır. Ölçüt bağıntılı geçerliği incelemek üzere ÇOE puanları ile Yaşam Doyumu Ölçeği (SWL; Diener, Emmons, Larsen, & Griffin, 1985), Psikolojik İyi Oluş Ölçeği (PWB; Ryff & Keyes, 1995), Bilişsel Dayanıklılık Ölçeği (CHS; Nowack, 1990), Depresyon, Anksiyete ve Stress Ölçeği (DASS; Lovibond & Lovibond, 1995) ve Bakış Açısı Alma Ölçeği (PT; Davis, 1980) puanları ile ilişkileri incelenmiş ve ölçek puanlarının depresyon, anksiyete ve stres ile negatif yönde; yaşam doyumu, psikolojik iyi oluş, bilişsel dayanıklılık ve bakış açısı alma ile pozitif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca ölçeğin test-tekrar test güvenilirliği .84, Cronbach alfa katsayısı .84 olarak hesaplanmıştır. Alt boyutlara ait Cronbach alpha iç tutarlık kat sayıları ise orijinal ölçeğin geliştirilmesinde yararlanılan örnekleme oluşturan profesyoneller ve üniversite öğrencileri için ayrı şekilde hesaplanmıştır. Profesyonellerden oluşan grupta Cronbach alpha kat sayıları Problemden Ayırma ve Hedefe Yönelim alt boyutu için .78, Kaynakları Harekete Geçirme Alt Boyutu için ise .68; üniversite öğrencilerinden oluşan grupta ise Problemden Ayırma alt boyutu için .78, Kaynakları Harekete Geçirme alt boyutu için .68, Hedefe Yönelim alt boyutu için ise .82 olarak hesaplanmıştır.

Şanal Karahan ve Hamarta (2016) tarafından gerçekleştirilen Türkçeye uyarlama çalışması kapsamında ise öncelikle bir Eğitim Fakültesi'nin çeşitli bölümlerinde öğrenim gören 19- 27 yaş aralığındaki 176 öğrenciden elde edilen verilere ölçeğin yapı geçerliğini incelemek amacıyla hem AFA hem de DFA uygulanmış (RMSEA= .072, CFI= .94, IFI= .94, TLI=.91, GFI=.93, AGFI=.87); ardından bu örneklemden farklı olarak 197 öğrenciden elde edilen verilerle ÇOE'nin ölçüt bağıntılı geçerliğini değerlendirmek amacıyla Beck Umutsuzluk Ölçeği (BUÖ; Seber, 1991) ile Pozitif Negatif Duygu Ölçeği (Gençöz, 2000) puanları arasındaki ilişkiler Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Analiziyle incelenmiştir. Analiz sonucunda ÇOE'in tüm alt boyutları ile BUÖ puanları arasında negatif yönde, yine ÇOE'in tüm alt boyutları ile Pozitif Duygu puanları arasında

pozitif yönlü, Negatif Duygu puanları arasında ise negatif yönlü istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Ayrıca ölçeğin yapı geçerliği çalışmalarının yürütüldüğü örneklemde elde edilen verilerle hesaplanan Cronbach alpha iç tutarlık katsayıları problemde ayırma, hedefe yönelim ve kaynakları harekete geçirme alt boyutları için sırasıyla .77 , .84 ve .70, olarak bulunmuştur.

Beck Umutsuzluk Ölçeği (BUÖ): Bireylerin geleceğe yönelik olumsuz beklentilerini, tutumlarını, düşüncelerini veya umutsuzluklarını ölçmeye yönelik olarak Beck, Weissman, Lester ve Trexler (1974) tarafından geliştirilmiş olan BUÖ, Seber (1991) ve Seber, Dilbaz, Kaplanoğlu ve Tekin (1993) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Durak ve Palabıyıkoglu (2006) ise ölçeğin Seber (1991) çevirisini kullanarak geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını genişletmiştir. BUÖ 20 maddeden oluşan, “evet” ve “hayır” cevap seçeneklerine sahip olan bir ölçektir. Her maddeye verilecek olan puan “0” ve “1” arasında yer almaktadır. Ölçeğin puanlamasında 2, 4, 7, 9, 11, 12, 14, 16, 17, 18, 20. Soruların cevabı “evet” ise 1 puan, “hayır” ise 0 puan verilmektedir. Ayrıca 1, 3, 5, 6, 8, 10, 13, 15, 19. soruların cevabı “evet” ise 0 puan, “hayır” ise 1 puan verilmektedir (Seber, 1991). BUÖ’nün “Gelecek İle İlgili Duygular ve Beklentiler”, “Motivasyon Kaybı” ve “Umut” olarak 3 alt boyutu bulunmaktadır. Gelecek İle İlgili Duygular ve Beklentiler boyutunu 1., 3., 7., 11., 18. maddeler; Motivasyon Kaybı boyutunu 2., 4., 9., 12., 14., 16., 17., 20. maddeler; Umut boyutunu ise 5., 6., 8., 10., 13., 15., 19. maddeler oluşturmaktadır. BUÖ’nün orijinal versiyonunda (Beck vd., 1974) cronbach’s alpha iç tutarlılık katsayısı .93 bulunmuşken Türkçe’ye uyarlanan versiyonunda cronbach alfa katsayısı .86 olarak (Seber, 1991) test-tekrar test güvenilirliği için hesaplanan Pearson Momentler çarpımı korelasyon katsayısı ise .73 (Seber vd. 1993) bulunmuştur. Bu araştırma kapsamında BUÖ için cronbach alpha katsayısı yeniden hesaplanmış ve toplam puan için .82, ‘Gelecek ile ilgili Duygular ve Beklentiler’, ‘Motivasyon Kaybı’ ve ‘Umut’ alt boyutları için sırasıyla .70, .63, .53 olarak tespit edilmiştir.

2.3. İşlem

ÇOE’nin lise öğrencileri için geçerlik ve güvenilirlik kanıtlarını incelemek üzere öncelikle ölçeği Türkçe’ye uyarlayan araştırmacılardan Faika Şanal Karahan ile e-posta yoluyla iletişim kurularak gerekli iznin alınmasının ardından Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Yayın ve Etik Kuruluna yapılan başvuru ile 31.05.2024 tarihli ve 31 sayılı kararı ile onay alınmıştır. Ayrıca, okul yönetiminden uygulama izinlerinin alınmasının ardından basılı olarak hazırlanan veri toplama araçları

öğrencilere araştırmacılar ve öğretmenler eşliğinde, sınıf ortamında, ders saatlerinin öncesinde veya sonrasında uygulanmıştır. Katılımcılara çalışmanın hedefleri ve beklenen faydaları hakkında ayrıntılı bilgi verilmiş; araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğrenciler ölçme araçlarını yanıtlamışlardır.

2.4. Verilerin Analizi

Çalışmada frekans, yüzdelik, aritmetik ortalama, standart sapma gibi betimleyici istatistiklerden yararlanılarak öncelikle katılımcıların özelliklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca ÇÖE'nin her bir maddesine ilişkin yanıtların aritmetik ortalaması, standart sapması ve normallik varsayımları için çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayısı değerleri incelenmiştir.

Ölçeğin yapı geçerliliğini incelemek amacıyla yapılan DFA öncesinde verilerin tek değişkenli normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığı çarpıklık ve basıklık değerlerinin, 1.5 ile - 1.5 arasında (Tabachnick ve Fidell, 2013) ölçütü ile değerlendirilmiş ve verilerin tek değişkenli normal dağılım gösterdiği bulunmuştur. DFA için verilerin çok değişkenli normallik sayıltısını karşılayıp karşılanmadığının değerlendirilmesinde ise Mardia'nın basıklık katsayısının mutlak değerce 3'ün altında olması (Garson, 2012) ve mutlak değerce 10'dan daha büyük basıklık değerinin olmaması (Kline, 2016) ölçütleri esas alınmıştır; çalışmanın verileri için çok değişkenli normallik varsayımının sağlanmadığı görülmüştür. Bu bakımdan, araştırmada normallik varsayımı halinde kullanılan parametre kestirim yöntemi olarak Maksimum Likelihood yöntemi yerine Asimptotik Dağılımdan Bağımsız (Asymptotical Distribution Free/ADF) kestirim yöntemi kullanılmıştır. DFA'da model uyumunu incelemek kay kare serbestlik derecesi oranı (χ^2/sd), goodness-of-fit index/uyum iyiliği indeksi (GFI), comparative fit index/karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI), root mean square error of approximation/ortalama karekök yaklaşım hatası (RMSEA), normlu uyum indeksi (NFI) ve Tucker-Lewis Index (TLI) kullanılmıştır. Alanyazında bu uyum iyiliği indeksleri için önerilen “en iyi uyum” değerleri $0 < \chi^2/sd < 3$, $CFI \geq .95$, $GFI \geq .95$, $TLI \geq .95$ ve $RMSEA .05-.06$ arasında iken, “kabul edilebilir” uyum için önerilen değerler $\chi^2/sd < 5$, $CFI \geq .90$, $GFI \geq .90$ ve $RMSEA < .08$ şeklindedir (Hu & Bentler, 1999; Kline, 2016; Steiger, 2007). TLI eşik değeri olarak alanyazında $TLI > .80$ veya $TLI > .95$ gibi farklı görüşler belirtildiği görülmektedir (Hu ve Bentler, 1999, Byrne, 2011). Ayrıca ölçeğin alt boyutlarının birbirleri ile ilişkileri incelemek üzere Pearson momentler Korelasyon katsayıları hesaplanarak yakınsak geçerlik kanıtı olarak değerlendirilmiştir.

ÇÖE'nin ölçüt bağıntılı geçerliğini incelemek üzere çözüm odaklı düşünme veya ÇOKT ile umut/umutsuzluk arasındaki ilişkilere vurgu yapan alanyazına (Newsome, 2005; Şanal-Karahan ve Hamarta, 2012) dayanarak

ÇOE puanları ile BUÖ (Seber, vd. 1991) toplam ve alt boyut (Gelecek İle İlgili Duygu ve Beklentiler, Umut, Motivasyon Kaybı) puanları arasındaki ilişkiler incelenmiş, çözüm odaklı düşünme puanları ile umutsuzluk puanları arasında negatif yönde ilişki bulunması beklenmiştir. Korelasyon katsayılarının değerlendirilmesinde 0-.29 aralığı zayıf; .30-.64 aralığı orta; .65-.84 aralığı güçlü ve .85-1 aralığı çok güçlü olarak yorumlanmak üzere ölçüt alınmıştır (Ural ve Kılıç, 2013).

Maddeler arası tutarlılık ve madde-toplam korelasyonları hesaplanmasının ardından ÇOE'nin iç tutarlılığını incelemek için Cronbach alfa güvenirlik analizine başvurulmuştur. Alanyazında Madde toplam puan korelasyonları için .30 ve daha yüksek değerlere sahip maddelerin bireyleri iyi ayırt ettiği belirtilerek tavsiye edilmektedir (Büyüköztürk, 2017). Cronbach Alfa kat sayısı için 11'e yaklaştıkça değerler daha yüksek iç tutarlığa işaret ederken, .70'in üzerindeki değerler kabul edilebilir, .80'in üzerindeki değerler iyi ve .90'ın üzerindeki değerler mükemmel güvenirlik kanıtı olarak kabul edilmektedir (George & Mallery, 2001). Bununla birlikte, alanyazında çok boyutlu ölçme araçlarından elde edilen sonuçların güvenirliğinde omega, tabakalı alfa ve maksimal güvenirlik gibi iç tutarlılığı test eden farklı güvenirlik katsayılarının kullanılması Cronbach alfa katsayısının raporlanmasından daha iyi olduğu vurgulandığından (Soysal, 2023) McDonald's Omega (ω) değerleri de ÇOE toplam ve alt ölçek puanları için hesaplanmıştır. McDonald's Omega değerlerinin hesaplanmasında Hayes OMEGA Macro kullanılmıştır. Bunun dışında kalan veri analizlerinde AMOS 24 ve SPSS 25 paket programları kullanılmıştır.

3. BULGULAR

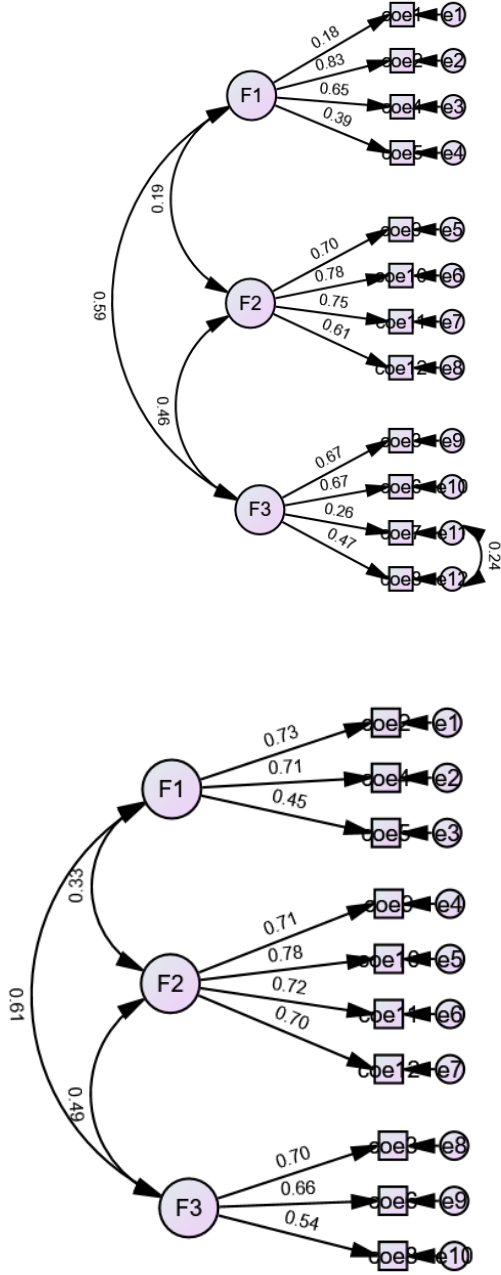
3.1. ÇOE'nin Lise Öğrencileri İçin Geçerlilik Kanıtlarına İlişkin Bulgular

ÇOE'nin lise öğrencileri için yapı geçerliliğini incelemek amacıyla DFA yapılmış, ardından ölçüt bağıntılı geçerliliğini incelemek üzere ÇOE toplam ve alt boyut puanlarının BUÖ toplam ve alt boyut puanları ile ilişkileri incelenmiştir.

3.1.1. DFA Sonuçlarına İlişkin Bulgular

DFA sonuçları 12 maddelik üç boyutlu model için bazı değerlerin kabul edilebilir uyum değerlerinin altında olduğunu ($\chi^2/df= 1.87$, CFI= .82; GFI= .93; RMSEA= .06 ve TLI= .77) göstermiştir. Standardize regresyon değeri .18 olan birinci maddenin (Olası çözümlere ağırlık vermektense zamanımın çoğunu problemlerimi analiz etmeye yönelirim.) ve .26 olan yedinci maddenin (Birçok insan zannettiğinden daha fazla dayanıklıdır.) bulundukları faktörle ilişkilerini gösteren yol katsayılarının da istatistiksel olarak anlamlı bulunmadığı görülmüştür. Düzeltme indekslerinde önerildiği

şekilde 7. ve 8. maddeler arasında hata varyansı çizildiğinde bu modele ilişkin elde edilen uyum iyiliği değerleri ($\chi^2/df=2.057$, CFI= .86; GFI= .94; RMSEA= .06 ve TLI= .82) ÇOE'nin 3 boyutlu 12 maddelik yapısını lise öğrencileri için doğrulamamıştır. Bu nedenle iki maddenin (1. ve 7. maddeler) çıkartıldığı 10 maddelik yeni bir model için DFA yapılmıştır. On maddelik model için uyum iyiliği değerleri ($\chi^2/df= 1.67$, CFI= .91; GFI= .96; RMSEA= .05 ve TLI= .88) alanyazında belirtilen kabul edilebilir ve iyi uyum değerlerine ulaşmıştır (Byrne, 2011; Hu & Bentler, 1999; Kline, 2016; Steiger, 2007). Bu modelde tüm yol katsayıları istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. DFA ile test edilen her iki modele ilişkin standardize edilmiş değerleri içeren yol diagramları Şekil 1'de verilmiştir. Yeni modele ait betimleyici istatistikler ve faktör yükleri Tablo 2'de e verilmiştir.



Şekil 1. Standardize Değerleri İçeren Orijinal ve Yeni Modellere Ait Yol Diagramları

Tablo 2. Standart Sapma, Faktör Yükleri, Madde-Toplam Puan Korelasyonu, Maddeler Arası Korelasyon Katsayıları ile Skewness Kurtosis Kat Sayıları

	$\bar{X}/SS$	Faktör Yükleri	Madde- Toplam Korelasyonu	Maddeler Arası Korelasyon Katsayıları									Skewness	Kurtosis
				3	4	5	6	8	9	10	11	12		
coe 2	3.08 (1.51)	0.73	0.53	0.23	0.45	0.29	0.21	0.14	0.00	0.10	0.22	0.21	.293	-.970
coe 3	4.36 (1.32)	0.69	0.54	0.25	0.15	0.04	0.22	0.12	0.10	0.04	0.23	0.15	-.527	-.576
coe 4	3.64 (1.46)	0.71	0.62	0.27	0.27	0.06	0.32	0.22	0.08	0.11	0.14	0.15	-.072	-.918
coe 5	4.10 (1.36)	0.45	0.49	0.08	0.08	0.16	0.06	0.10	0.04	0.10	0.08	0.16	-.412	-.845
coe 6	4.47 (1.21)	0.65	0.57	0.06	0.06	0.12	0.06	0.10	0.05	0.09	0.11	0.21	-.658	-.096
coe 8	3.98 (1.32)	0.53	0.51	0.04	0.04	0.05	0.03	0.04	0.05	0.06	0.06	0.13	-.370	-.496
coe 9	4.38 (1.12)	0.71	0.55	0.05	0.05	0.05	0.03	0.05	0.06	0.08	0.03	0.28	-.931	.759
coe 10	4.48 (1.02)	0.78	0.53	0.03	0.03	0.03	0.03	0.03	0.03	0.03	0.03	0.32	-.846	1.051
coe 11	3.83 (1.20)	0.72	0.55	0.05	0.05	0.05	0.05	0.05	0.05	0.05	0.05	0.05	-.066	-.360
coe 12	3.59 (1.21)	0.69	0.55	0.05	0.05	0.05	0.05	0.05	0.05	0.05	0.05	0.05	-.046	-.528
Cronbach α : .76														

3.1.2. ÇOE'nin Ölçüt Bağıntılı Geçerliğine İlişkin Bulgular

Ölçüt bağıntılı geçerlik kapsamında DFA sonucunda elde edilen 10 maddelik ÇOE ile birlikte BUO kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucu Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Korelasyon Katsayıları

Korelasyon Katsayıları								
	1	2	3	4	5	6	7	8
1. ÇOE	-							
2. BUO	-.453**	-						
3. ÇOE-PA	.735**	-.384**	-					
4.ÇOE-KHG	.745**	-.264**	.376**	-				
5. ÇOE-HY	.738**	-.341**	.243**	.346**	-			
6.BUO-GDB	-.406**	.881**	.332**	-.277**	-.286**	-		
7.BUO-M	-.379**	.873**	.335**	-.201**	-.293**	.635**	-	
8.BUO-U	-.406**	.831**	.341**	-.258**	-.292**	.660**	.547**	-

Not. *p<0.05, **p<0.01, ÇOE: Çözüm Odaklı Envanter, BUO: Beck Umutsuzluk Ölçeği, ÇOE-PA: Çözüm Odaklı Envanter-Problemden Ayırma Alt Boyutu, ÇOE-KHG: Çözüm Odaklı Envanter-Kaynakları Harekete Geçirme Alt Boyutu, ÇOE-HY: Çözüm Odaklı Envanter-Hedefe Yönelim, BUO: Beck Umutsuzluk Ölçeği, BUO-GDB: Beck Umutsuzluk Ölçeği-Gelecek İle İlgili Duygular ve Beklentiler, BUO-M: Beck Umutsuzluk Ölçeği-Motivasyon, BUO-U: Beck Umutsuzluk Ölçeği-Umut

Tablo 3'te verilen Pearson korelasyon katsayılarına bakıldığında ÇOE puanları ile BUO puanları arasında düşük ve orta düzeyde ve beklendiği şekilde negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunduğu görülmektedir. ÇOE toplam ve alt boyut puanları ile BUO toplam ve alt boyut puanları arasında hesaplanan korelasyon değerlerinin -.453 ve -.201 arasında değişmektedir. Bu bulgular ÇOE'nin ölçüt geçerliği için kanıt sunmaktadır.

3.1.3. ÇOE'nin Alt Boyutları Arasındaki İlişkiler

ÇOE toplam ve alt boyutlarından alınan puanlara ait ortalama, standart sapma değerleri ile ölçeğin boyutları arasındaki ilişkiler Tablo 4'te verilmiştir. Ölçeğin alt boyutları arasındaki korelasyon değerlerinin .24 - .74 arasında değiştiği görülmektedir. Korelasyon katsayısının 0-.29 arasında olması zayıf; .30-.64 arasında olması orta; .65-.84 arasında olması güçlü;

.85-1 arasında olması ise çok güçlü olarak yorumlanmaktadır (Ural ve Kılıç, 2013). Buna göre, ÇOE'nin alt boyutlarının ölçeğin bütünüyle güçlü, birbirleriyle ise düşük ve orta düzeylerde ilişkili olduğu görülmüştür. En güçlü ilişki, "Toplam" ile "Kaynakları Harekete Geçirme" alt boyutu arasında ($r = .74, p < .01$) bulunurken, en zayıf ilişki "Probleminden Ayırma" ile "Hedefe Yönelim" boyutları arasında ($r = .24, p < .01$) gözlenmiştir.

Tablo 4. ÇOE'nin alt boyutları için hesaplanan aritmetik ortalama, standart sapma ve Pearson korelasyon katsayıları

	Toplam	Probleminden Ayırma	Hedefe Yönelim	Kaynakları Harekete Geçirme
Toplam	-	.73**	.73**	.74**
Probleminden Ayırma		-	.24**	.37**
Hedefe Yönelim			-	.34**
Kaynakları Harekete Geçirme				-
Aritmetik Ortalama	39.93	10.83	16.28	12.82
Standart Sapma	7	3.2	3.4	2.8

** $p < .01$

3.2. ÇOE'nin Güvenilirliğinin İncelenmesine İlişkin Bulgular

ÇOE'nin lise öğrencileri için güvenilirlik kanıtlarının incelenmesi kapsamında Cronbach Alpha İç Tutarlık Analizi yapılmış ve Madde-Toplam Puan Korelasyonu hesaplanmıştır. Bunun için α ve ω iç tutarlılık katsayıları hem ölçek geneli hem de üç alt boyut puanı için hesaplanmış, sonuçlar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 5. ÇOE'nin Toplam ve Alt Boyut Puanlarına Ait İç Tutarlık (α ve ω) Değerleri

Boyutlar	12 Maddelik Model		10 Maddelik Model	
	Cronbach Alpha	McDonald omega	Cronbach Alpha	McDonald omega
	α	ω	α	ω
Toplam	.700	.677	.736	.71
Probleminden Ayırma	.536	.607	.610	.627
Hedefe Yönelim	.730	.715	.730	.715
Kaynakları Harekete Geçirme	.583	.588	.555	.568

Tablo 5'te görüldüğü gibi ÇOE'nin orijinal 12 maddelik versiyonu için hesaplanan Cronbach α değeri .70 iken bu değer DFA sonucu elde edilen 10 maddelik versiyon için .74 olarak hesaplanmış ve 10 maddelik model için iç tutarlığın daha yüksek olduğu görülmüştür. Alt boyut puanları için Cronbach α değerleri 12 maddelik model için .54-.73 arasında, ω değerleri ise .59-.72 arasında hesaplanırken on maddelik modelin alt boyutları için hesaplanan Cronbach α değerleri .56- .73 arasında iken ω değerleri 0,57- 0,72 arasındadır. Bu değerlerin yüksek seviyede iç tutarlığı işaret ettiği (Hair vd., 1998) bulunmuştur. Ölçeğin tamamı için bu değerler α için .56-.74 ve ω için .57-.72 aralığındadır. 10 maddelik formun iç tutarlık değerleri 12 maddelik formun değerleri ile karşılaştırıldığında oldukça yakın değerlere sahip olduğu; farklılıkların ise Kaynakları Harekete Geçirme alt boyutu dışında tüm puanlar için 10 maddelik versiyon lehine ortaya çıktığı görülmektedir.

Tablo 5'te görüldüğü üzere lise öğrencilerinden toplanan veriler doğrultusunda ÇOE'nin 10 maddelik formunun Kaynakları Harekete Geçirme alt boyutuna ait iç tutarlılık katsayısı, orijinal formuna göre daha düşük bulunmuştur. Bununla birlikte 10 maddelik formun toplam iç tutarlılık katsayısı ile Problemden Ayırma alt boyutunun iç tutarlılık katsayısı 12 maddelik orijinal forma göre daha yüksektir.

Güvenirlik katsayısının .65 ve üzerinde olması yeterli görülmektedir (Cronbach, 1990). 10 maddeden oluşan yeni forma bakıldığında ise ölçeğin genel güvenilirliği ($r=.736$) ve Hedefe Yönelim alt boyut güvenilirliğinin ($r=.730$) yüksek düzeyde, Problemden Ayırma ($r=.610$) ve Kaynakları Harekete Geçirme ($r=.555$) alt boyutlarının güvenilirliğinin ise yeterli ancak düşük düzeyde olduğu söylenebilmektedir.

3.2.2. Madde-Toplam Puan Korelasyonu

Güvenirlik analizleri kapsamında 10 maddelik ÇOE'nin güvenilirliğini incelemek üzere madde-toplam puan korelasyon katsayıları hesaplanmıştır ($n=247$). Yapılan analiz sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 6. ÇOE Toplam Puan ve Alt Boyutlara Ait Madde-Toplam Puan Korelasyon Katsayıları

Madde-Toplam Puan Korelasyon Katsayıları				
Madde No	ÇOE	ÇOE-PA	ÇOE-KHG	ÇOE-HY
2	.535**	.791**	.273**	.117
3	.545**	.289**	.751**	.225**
4	.625**	.773**	.381**	.230**
5	.490**	.680**	.185**	.204**
6	.573**	.342**	.748**	.233**
8	.511**	.195**	.687**	.296**
9	.553**	.143*	.287**	.764**
10	.532**	.136*	.272**	.740**
11	.556**	.200**	.246**	.749**
12	.556**	.236**	.231**	.728**

Tablo 6’da görüldüğü gibi ölçek maddelerinin ÇOE toplam puanı ile korelasyonuna ait değerler .490-.625 arasında yer almakta olup tüm maddeler ile ölçek toplam puanı arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. ‘Problemten Ayırma’ alt boyutuna ait maddeler ve belirtilen alt boyutun toplam puanı arasındaki korelasyona ait değerler .680-.791 arasında değişmekte olup aralarında pozitif yönlü orta ve yüksek düzeyde anlamlı ilişkiler, ‘Kaynakları Harekete Geçirme’ alt boyutuna ait maddeler ve belirtilen alt boyutun toplam puanı arasındaki korelasyona ait değerler .687-.751 arasında değişmekte olup aralarında pozitif yönlü orta ve yüksek düzeyde anlamlı ilişkiler, ‘Hedefe Yönelim’ alt boyutuna ait maddeler ve belirtilen alt boyut arasındaki korelasyona ait değerler .728-.764 arasında değişmekte olup aralarında pozitif yönlü ve yüksek düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırma kapsamında Grant vd. (2012) tarafından çözüm odaklı düşüncenin etkinliğini ölçmek üzere geliştirilen ve Şanal Karahan ve Hamarta (2014) tarafından 19-27 yaş arasındaki üniversiteli öğrenciler ve yetişkinlerden elde edilen verilerle Türkçe’ye uyarlanan ÇOE’nin bazı geçerlik ve güvenirlik kanıtlarının lise öğrencilerinden oluşan bir çalışma grubunda incelenmesi amaçlanmıştır. Orijinali on iki madde ve üç boyuttan oluşan ÇOE’nin yapı geçerliğini incelemek amacıyla yapılan DFA sonucunda modelin lise öğrencileri için on madde ve üç boyutlu formunun kabul edilebilir uyum gösterdiği bulunmuştur.

ÇOE'nin geçerliğini incelemek amacıyla DFA aracılığıyla elde edilen uyum iyiliği değerleri, alt boyutlar arasındaki korelasyonu ve BUO ile ölçüt bağıntılı geçerliği; güvenilirliğini incelemek amacıyla madde-toplam puan korelasyonu ile Cronbach alpha ve McDonald Omega değerlerine ilişkin kanıtlar elde edilmiştir. Bu sonuçlar, ÇOE'nin lise öğrencileri ile yürütülecek araştırmalarda kullanılmak üzere geçerlik ve güvenilirlik kanıtları sağlamış; bunun yanında hem ölçeğin bu grupta kullanılması için bundan sonra yürütülebilecek ek geçerlik ve güvenilirlik araştırmaları hem de ölçeğin kullanılması ile yapılabilecek başka araştırmalar için de yollar açmıştır.

Öncelikle, bu çalışmada ÇOE'nin lise öğrencileri için geçerlik kanıtlarına yönelik yapılan incelemelerde DFA sonucu elde edilen 10 maddelik yeni formun uyum iyiliği değerleri ölçeğin uyarlama çalışmaları sırasında (Karahan ve Hamarta, 2014) 12 madde için elde edilen değerlerle uyumlu bulunmuştur. ÇOE'nin toplam ve alt boyutlarının birbiriyle olan ilişkisine bakıldığında ise korelasyon kat sayılarının -.24-.74 aralığında olduğu ve alt boyutların ölçeğin bütünüyle güçlü, birbirleriyle ise düşük ve orta düzeylerde ilişkili olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar, ÇOE 10 maddelik formunun lise öğrencileri için kullanılmasına yönelik geçerlik kanıtları sağlamıştır.

Bunun yanında, ÇOE'nin ölçüt geçerliğini incelemek üzere kullanılan BUO'dan elde edilen toplam puan ve alt boyut (Gelecek ile İlgili Duygu ve Beklentiler, Motivasyon, Umut) puanlarının ÇOE puanları ile ilişkileri incelendiğinde, beklendiği gibi negatif yönlü anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Bu çalışmada, çözüm odaklılık ile umutsuzluk puanları arasında negatif yönde orta düzeyde, ilişki bulunduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, çözüm odaklılığın umutsuzluk ile ilişkisini bildiren geçmiş araştırma bulguları ile uyumludur (Koca, 2020).

ÇOE'nin güvenilirlik kanıtlarına yönelik yapılan incelemelerde ise madde toplam puan korelasyonları bu çalışmada .49 ile .62 aralığında ve alanyazında önerilen seviyede (Büyüköztürk, 2017) bulunmuştur. Orijinalinde olduğu gibi yetişkinler ve üniversite öğrencileri için Türkçe'ye uyarlanan formda (Karahan ve Hamarta, 2014) madde-toplam puan korelasyonuna ilişkin bir bulgu yer almamakla birlikte, orijinal ölçek geliştirme çalışmasında (Grant ve ark., 2012) hesaplanmış olan madde-toplam puan korelasyonunun .33-.64 aralığında olduğu görülmüştür. Buna göre ergenler için uyarlanan 10 maddelik mevcut formun orijinal ölçekle uyumlu madde-toplam puan korelasyonlarına sahip olduğu söylenebilir. Bununla birlikte 10 maddelik yeni versiyonun, 12 maddelik formdan daha iyi iç tutarlılığa sahip olduğu görülmüştür.

ÇOE'nin Türkçe'ye uyarlanan yetişkin ve üniversite öğrencileri formunda güvenilirlik çalışmalarının halihazırda devam ettiği belirtilerek iç tutarlılığı için hesaplanan α değerleri, Problemden Ayırma alt boyutu için .77, Hedefe Yönelim için .84, Kaynakları Harekete Geçirme için .70, olarak bulunmuştur (Karahan ve Hamarta, 2014). ÇOE'nin lise öğrencileri için

geçerlik güvenirlik kanıtlarının incelendiği bu çalışmada ise α ve orijinal çalışmadan farklı olarak ω değerleri hem 12 maddelik hem de 10 maddelik form için hesaplanmış olup 12 maddelik formda α katsayılarının toplam puan için .70 olduğu ve alt boyutlar için .53 ile .73 arasında değiştiği, ω katsayılarının ise toplam puan için .67 olduğu ve alt boyutlar için .58 ile .71 arasında değiştiği; 10 maddelik formda ise α katsayılarının toplam puan için .73 olduğu ve alt boyutlar için .55 ile .73 arasında değiştiği, ω katsayılarının ise toplam puan için .71 olduğu ve alt boyutlar için .56 ile .71 arasında değiştiği sonucu elde edilmiştir. Bu doğrultuda elde edilen bulgular sonucunda 10 maddelik formun 12 maddelik formdan daha yüksek iç tutarlılığa sahip olduğu görülmüş ve hesaplanan ω katsayısı ile ölçeğe ilişkin yeni bir bulgu sağlanmıştır. Tüm bu bulgular bir arada, ÇOE'nin lise öğrencilerinde kullanılabilmesine yönelik güvenirlik kanıtları sağlamaktadır.

ÇOE, yetişkin bireyler için kullanılmakta olsa da yetişkinlik dönemi dışında, zihinsel ve duygusal açıdan köklü değişimlerin yaşandığı ergenlik döneminde de (Okuy & Yılmaz Bingöl, 2022) çözüm odaklı düşünmenin geliştirilmesine ihtiyaç olduğu ve çözüm odaklılığın çeşitli alanlarda fayda sağlayabileceği söylenebilir. Depresyon, anksiyete, olumsuz benlik algısı, düşmanlık gibi konuların ve değişim döneminde yaşanan problemlere karşı ani reaksiyonlar verme halinin sıklıkla gündemde olduğu ergenlik dönemindeki lise öğrencileri hızla çözüm arayışına girmekte olduğundan çözüm odaklılık öğrencilerin dikkatini umut ve potansiyelini gerçekleştirmeye yönelik değiştirmesine yardımcı olmaktadır (Newsome, 2005; Meydan, 2013; Yerlikaya, 2020).

Eğitim kurumlarında hizmet sunan okul psikolojik danışmanlarının çoğunlukla akademik başarısızlık (Atik vd. 2012), iletişim sorunları ve öfke kontrolü (Bulut ve Alcı, 2014) gibi problemlere karşı çözüm arayışında oldukları bilinmektedir. Bu doğrultuda, bu araştırma ile lise öğrencileri için geçerlik güvenirlik kanıtları elde edilen ÇOE'yi çözüm odaklılığı hızlı bir şekilde değerlendirebilecek bir ölçme aracı olarak çeşitli araştırmalarda ve eğitim kurumlarında, psikolojik danışmanlar tarafından yapılacak çeşitli uygulamalarda kullanmak mümkün olabilir.

ÇOE'nin "Problemden Ayırma" alt boyutundan düşük puan alan öğrencilerle bu yönde çalışmalar gerçekleştirmek, liseli öğrencilerin problemlerini kişisel bir özellik olarak görmek yerine, dışsal bir engel ya da geçici bir durum olarak görmelerini sağlayabilir. "Hedefe Yönelim" alt boyutu üzerine çalışıldığında, öğrencinin problemden ziyade gelecekte nasıl bir yaşam sürdürmek istediği hakkında karar vermesine, karşılaşılabileceği zorluklara yönelik başa çıkma stratejileri geliştirmesine ve bu yaşama yönelik somut adımlar atmasına destek olunabilir. "Kaynakları Harekete Geçirme" alt boyutu üzerine çalışıldığında ise iç ve dış kaynaklarını kullanmayı öğrenen öğrenci, zorlukla başa çıkma stratejileri geliştirmesinin yanı sıra çözüm üretme yolculuğunda benzer durumlara verdiği tepkileri analiz ederek işe yarar olanı bulma konusunda gelişebilir.

Sonuç olarak, bu araştırma kapsamında ÇOE'nin Türkçe formunun lise öğrencilerinde kullanılabilmesi için bazı geçerlik ve güvenirlik kanıtlarının incelenmesine yönelik bir ön çalışma yapılmıştır. Bu çerçevede, çalışmanın çeşitli sınırlılıklarının giderilerek farklı araştırmalarla desteklenmesi önemli görülmektedir. Bu sınırlılıklar arasında öne çıkanlardan ilki bu çalışmanın çalışma grubunun tek bir ilde yer alan tek bir okulda öğrenim gören lise öğrencilerinden oluşmasıdır. Bunun yanında çalışmada sadece 10 ve 11. sınıf lise öğrencilerinden elde edilen verilerin kullanılması da araştırmanın sınırlılıkları arasında gösterilebilir. Elde edilen bulguların genellenebilirliğinin artırılması amacıyla, liseli öğrencilerin çözüm odaklılığı üzerinde çalışan araştırmacıların daha kapsayıcı ve geniş örneklemelerde çalışmalar yürütmesi önerilebilir. Ayrıca bu araştırmada verilerin yüzyüze toplanması nedeniyle boş bırakılan madde sayısı artmış ve bu da kayıp veriyi çoğaltmıştır. Gelecek çalışmalarda tüm ölçek maddelerinin doldurulmasını sağlayan ve daha fazla sayıda kişiye ulaşılmasına fırsat veren dijital imkanlardan yararlanılabilir. Son olarak, bu araştırma kapsamında ÇOE'nin liseli öğrenciler için bazı geçerlik güvenirlik kanıtları incelenmiş ancak test-tekrar test güvenirliğinin hesaplanması ve ölçme değişmezliği kanıtlarının incelenmesi mümkün olmamıştır. Bu eksikliklerin ek araştırmalarla tamamlanması önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Akça, F. (2019). Sustainable development in teacher education in terms of being solution oriented and self-efficacy. *Sustainability*, 11, 6878. <https://doi.org/10.3390/su11236878>
- Aktan, M. C. (2016). Türkiye'de okullarda öğrencilerin karşılaştıkları problemler ve okul sosyal hizmeti. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 2(1), 298-310.
- Atik, G., Özmen, O. ve Kemer, G. (2012). Zorbalık ve boyun eğme davranışı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 45(1), 191-208.
- Aydoğdu F. (2021). Öğretmenlerde çözüm odaklı düşünme ile mutluluk ilişkisinde sürekli umut ve yaşam doyumunun aracı rolü. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*.13(Ek 1):337-360.
- Arslan, Ü., Okur, S., ve Smock Jordan, S. (2021). The Validation of Solution Building Inventory in the Turkish Population CN FR IR. *Journal of Solution Focused Practices*, 5(1), 2. <https://doi.org/10.59874/001c.74977>
- Beck AT ve ark. (1974). The measurement of pessimism. The hopelessness scale. *J Consult Clin. Psycholgy*, 42: 861-865.
- Bedel, A., Işık, E., ve Hamarta, E. (2014). Ergenler için başa çıkma ölçeğinin (EBÇÖ) geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 227-235.
- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (23. baskı). Pegem Akademik Yayıncılık.

- Bond, C., Woods, K., Humphrey, N., Symes, W., ve Green, L. (2013). Practitioner Review: The effectiveness of solution focused brief therapy with children and families: a systematic and critical evaluation of the literature from 1990-2010. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 54(7), 707–723.
- Byrne, B. M. (2011). Structural equation modeling with AMOS Basic concepts, applications, and programming (Multivariate Applications Series), New York: Routledge.
- Cengizhan, C. (2005). Öğrencilerin bilgisayar ve internet kullanımında yeni bir boyut: İnternet bağımlılığı. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22, 83-98.
- Corcoran, J. (2006). A Comparison Group Study of Solution-Focused Therapy versus "Treatment-as-Usual" for Behavior Problems in Children. *Journal of Social Service Research*, 33(1), 69–81. https://doi.org/10.1300/J079v33n01_07
- Corey, G. (2008). *Psikolojik danışma kuram ve uygulamaları* (T. Ergene, Çeviren). Ankara: Mentis Yayıncılık.
- Cronbach, L. J. (1990). *Essentials of psychological testing*. New York: Harper Collins.
- Çitemel, N. (2014). *Çözüm odaklı kısa süreli grupla psikolojik danışmanın lise öğrencilerinin akran zorbalığına etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dawson B, Trapp RG. Probability&related topics for making inferences about data. Basic&Clinical Biostatistics. 3rd Edition, Lange medical Books/McGraw-Hill Medical Publishing Division, 2001, 69-72.
- Devran, H. (2018). *Süleyman demirel üniversitesi fakültelerinde eğitim gören öğrencilerde psikolojik iyi oluş düzeyi ve etkileyen etmenler*. (Tıpta Uzmanlık Tezi), Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi Tıp Fakültesi
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. London: Sage publications.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. London: Sage.
- Franklin, C., Streeter, C. L., Kim, J. S., ve Tripodi, S. J. (2007). The effectiveness of a solution focused, public alternative school for dropout prevention and retrieval. *Children & Schools*, 29(3), 133-144.
- Franklin, C., Biever, J. L., Moore, K., Clemons, D., ve Scamardo, M. (2001). The effectiveness of solution-focused therapy with children in a school setting. *Research on Social Work Practice*, 11(4), 411–434.
- Garson, G. D. (2012). *Testing statistical assumptions* (2nd ed.). Statistical Associates Publishing.
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference.11.0 update* (4th ed.). Allyn & Bacon.
- Gingerich, W. J., ve Wabake, T., (2001). A solution-focused approach to mental health intervention in school settings. *Children & Schools*, 23(1):33-47
- Gingerich, W.J., ve Peterson, L., (2012). Effectiveness of solution-focused brief therapy a systematic qualitative review of controlled outcome studies. *Research on Social Work Practice* 23(3):266 28
- Gingerich, W. J., ve Peterson, L. T. (2013). Effectiveness of solution-focused brief therapy: A systematic qualitative review of controlled outcome studies. *Research on Social Work Practice*, 23(3), 266–283.

- Grant, A. M., Cavanagh, M. J., Kleitman, S., Spence, G., Lakota, M., ve Yu, N. (2012). Development and validation of the solution-focused inventory. *The Journal of Positive Psychology*, 7, (4), 334-348.
- Grant, A. M. (2011). The solution-focused inventory: A tripartite taxonomy for teaching, measuring and conceptualising solution-focused approaches to coaching. *The Coaching Psychologist*, 7,(2), 98-106
- Hair, JF, WC Black, Babin, B.J. ve Anderson R.E. (2010). *Multivariate Data Analysis: A Global Perspective*, (7th ed.) Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Heppner, P. P. ve Petersen, C. H. (1982). The development and implications of a personal problem solving inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 29, 66–75.
- Hsu, K. S., Eads, R., Lee, M. Y., ve Wen, Z. (2020). Solution-focused brief therapy for behavior problems in children and adolescents: A meta-analysis of treatment effectiveness and family involvement. *Children and Youth Services Review*, <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105620> 120, 105620.
- Hu, L. T., ve Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1–55.
- Iveson, C., George, E., ve Ratner, H. (2012). *Brief coaching: A solution focused approach*. New York, NY: Routledge.
- Jackson, P.Z., ve McKergow, M. (2002). The solutions focus: The SIMPLE way to positive change. London: Nicholas Brealey.
- Joreskog, K.G. ve Sorbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers
- Kandaş, S. (2021). *COVID-19 pandemisi sırasında evli bireylerin algıladıkları stres düzeyleri ve çözüm odaklı düşünme becerileri ile evlilik uyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi.
- Karaman, M. (2023). Keşfedici ve doğrulayıcı faktör analizi: Kavramsal bir çalışma. *Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 9(1), 47- 63.
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th ed.). New York, NY, US: Guilford Publications.
- Koç, H. (2016). *Üniversite öğrencilerinin kişilerarası problem çözme yaklaşımlarının çözüm odaklı yaklaşım ve mizah tarzları açısından incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Köklü, N., Büyüköztürk, Ş., & Çokluk-Bökeoğlu, Ö. (2007). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Lines, D. (2006). *Brief counselling in schools: Working with young people from 11 to 18* (2nd Ed.). London: Sage Publications Ltd.
- Meydan, B., (2013). Çözüm odaklı kısa süreli psikolojik danışma: okullardaki etkililiği üzerine bir inceleme. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4 (39), 120-129
- Newsome, W. S. (2005). The impact of solution-focused brief therapy with at-risk junior high school students. *Children & Schools*, 27(2), 83-90.

- Özbay, A. (2017). *Sanal zorbalığa maruz kalan ergenlerin çözüm odaklı kısa süreli terapi yönelimli psikoeğitim programının psikolojik belirtiler ve sanal mağduriyete etkisi*. (Yayımlanmış doktora tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Özdamar, K. (2016). *Ölçek ve test geliştirme yapısal eşitlik modellemesi*. Nisan Kitabevi.
- Sarı, E., Uyumaz, G., ve Kaya, C. (2019). Çözüm odaklılığın yordayıcı değişkenleri: yaşam doyumu, stres, depresyon ve yılmazlık. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(21), 423-438.
- Seber, G., Dilbaz, N., Kaptanoğlu, C. ve Tekin, D. (1993). Umutsuzluk ölçeği: Geçerlilik ve güvenirliği. *Kriz Dergisi*, 1(3), 139-142.
- Seligman, M., (2002). *Positive psychology, positive prevention and positive therapy*. In: Snyder, C., Lopez, S. (Eds.), *Handbook of Positive Psychology*. Oxford University Press, Oxford, pp. 3-6.
- Smock, S. A., McCollum, E. E., ve Stevenson, M. L. (2010). The development of the solution building inventory. *Journal of Marital and Family Therapy*, 36(4), 499-510.
- Sparrer, I. (2012). Çev. Suvarierol, E. *Çözüm odaklı yaklaşıma ve sistemik yapısal dizime giriş*. Birinci basım, Ekim 2012, Pan Yayıncılık, İstanbul.
- Spirito, A., Stark, L. J. ve Williams, C. (1988). Development of a brief coping checklist for use with pediatric populations. *Journal of Pediatric Psychology*, 13, 555-574.
- Steiger J. H. (2007). Understanding the limitations of global fit assessment in structural equation modeling. *Personality and Individual Differences*, 42(5), 893-898.
- Şahin, E. S., ve Derin, S. (2020). İletişimde çözüm odaklılık ölçeği'nin (içoö) geliştirilmesi, geçerlilik ve güvenirliği. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 662-674.
- Şanal Karahan, F ve Hamarta, E. (2014). Çözüm odaklı envanter: Güvenirlik ve geçerlik çalışması. *İlköğretim Online*, 14 (2), 1-13. <https://doi.org/10.17051/ıo.2015.15313>
- Şanal-Karahan, F. ve Hamarta, E. (2016). *Üniversite öğrencilerinde çözüm odaklı düşünmenin depresyon, anksiyete, stres ve psikolojik iyi oluş ile ilişkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Şanal Karahan F., ve Bakalım, O. (2021). The mindfulness levels of adults during the covid-19 pandemic: the role of solution focused thinking and valuing. *Spiritual Psychology and Counseling*, 6(1), 69-87.
- Tabachnick, B. G., ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.), Boston: Allyn and Bacon.
- Ural, A. ve Kılıç, İ. (2013). *Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile veri analizi* (4. baskı). Detay Yayıncılık.
- Yaşar, S., ve Aydoğdu, F. (2022). Kadın Öğretmenlerde Ruminasyon İle Çözüm Odaklı Düşünme Arasındaki İlişkide Psikolojik Esnekliğin Aracı Rolü. *Humanistic Perspective*, 4(1), 126-145. <https://doi.org/10.47793/hp.1037046>
- Weiner-Davis, M., ve O'Hanlan, W., (2003). *In search of solutions: a new direction in psychotherapy*. New York: W.W. Norton.

Deprem Korkusu Üzerine Yapılmış Yayınların Bibliyometrik Analizi: Web of Science (2010–2025) Örneği

Nagihan OĞUZ DURAN¹

- 1- Prof .Dr.; Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Eğitim Bilimleri Bölümü.
nagihan@uludag.edu.tr ORCID No:0000-0002-8049-1510

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, deprem korkusu konusundaki bilimsel üretimin yapısını, gelişim eğilimlerini ve araştırma alanlarını ortaya koymaktır. Bu kapsamda, Web of Science (WoS) veri tabanında yer alan yayınlar bibliyometrik analiz yöntemiyle incelenmiştir. 2010–2025 yılları arasında yayımlanmış toplam 581 yayın değerlendirmeye alınmıştır. Bulgular, deprem korkusu üzerine yapılan çalışmaların 2010 yılı itibarıyla görünür hale geldiğini, 2020 sonrasında ise belirgin bir artış eğilimi gösterdiğini ortaya koymuştur. Yayınların büyük çoğunluğunu araştırma makaleleri oluşturmakta; bildiriler, derlemeler ve kitap bölümleri daha düşük oranlarda yer almaktadır. En fazla yayına sahip kurumun University of London olduğu belirlenmiş; bunu Chinese Academy of Sciences ve University of California System izlemiştir. Türkiye’den İnönü Üniversitesi ve Akdeniz Üniversitesi de en üretken kurumlar arasında yer almıştır. Ülke bazında ise Amerika Birleşik Devletleri (ABD) en fazla yayına sahip ülke olup, Türkiye ve Japonya sırasıyla ikinci ve üçüncü sırada yer almıştır. En fazla yayın yapan dergi International Journal of Disaster Risk Reduction olurken, Disaster Medicine and Public Health Preparedness ve International Journal of Environmental Research and Public Health dergileri de öne çıkmıştır. Anahtar kelime analizinde en sık kullanılan kavramların “earthquake(s)”, “PTSD”, “disaster(s)”, “fear”, “depression” ve “risk perception” olduğu tespit edilmiştir. Bulgular, deprem korkusu konusundaki çalışmaların giderek artan biçimde psikoloji ve psikiyatri odaklı yürütüldüğünü, ancak mühendislik, çevre bilimleri ve halk sağlığı gibi disiplinlerde de araştırma ilgisinin yükseldiğini göstermektedir. Çalışma, deprem korkusu literatürünün mevcut durumunu sistematik biçimde ortaya koyarak, gelecekte yapılacak disiplinler arası araştırmalar için yönlendirici bir çerçeve sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Afet psikolojisi, Bibliyometrik Analiz, Deprem Korkusu, Web of Science

GİRİŞ

Depremler, hem fiziksel hem de psikolojik etkileri bakımından insanlık tarihinin en yıkıcı doğal afetlerinden biridir. Sadece binaların ve altyapının değil, aynı zamanda bireylerin psikolojik iyi oluşunun da ciddi biçimde zarar gördüğü bu olaylar, afet sonrasında uzun süre devam eden duygusal tepkilere yol açabilmektedir. Deprem kaynaklı maddi yıkımlar ve kayıpların ötesinde yaşamı derinden etkilen çok çeşitli psikolojik çıktılar söz konusu olabilmektedir (Nakajima, 2012).

Korku (Galati & Sotgiu, 2003), post travmatik stres bozukluğu (PTSB; Başoğlu, Kilic, Salcioglu, & Livanou, 2004; Basoglu, Salcioglu, & Livanou, 2002; Salcioglu, Basoglu, & Livanou, 2007), depresyon, anksiyete, (Çınaroğlu vd, 2025; Çorapçıoğlu vd., 2011; Hong, & Efferth., 2016; Tang et al., 2017; Wang et al., 2021) ve risk algısında değişim (Sattler et al., 2018) depremlerle ilişkili en yaygın psikolojik tepkiler arasında bildirilmektedir. Bunlar arasında deprem korkusu kavramı, hem bireysel hem de toplumsal düzeyde afetlere hazırlık, risk yönetimi ve psikososyal iyileşme süreçlerini etkileyen önemli bir değişken olarak afet psikolojisi alanyazında giderek daha fazla yer bulmuştur.

Özellikle Türkiye gibi yüksek sismik risk altındaki bölgelerde bulunan ülkelerde yaşanmış ve yaşanabilecek depremler bazı bireylerde kendisinin ve sevdiklerinin güvenliğine dair sürekli ve derin bir korku oluşturabilmekte, bir başka ifade ile deprem korkusunu ortaya çıkartabilmektedir. Deprem korkusunun, oldukça benzer bir kavram gibi görünen kaygı ile karıştırılmaması gerekir. Korku söz konusu olduğunda “kişiyi dışarıdan tehdit eden bir tehlikeye karşı gösterilen tepki”den söz edilmektedir (Freud, 1992). Korkuda gerçek veya algılanan yakın bir tehdide karşı verilen duygusal bir tepki söz konusuysa, kaygıda gelecekteki olası bir tehdidin beklentisine duygusal bir tepki verilmektedir. Deprem korkusu, yalnızca kısa süreli kaygı tepkileri değil, aynı zamanda uzun dönemde psikolojik uyum, travma sonrası stres, anksiyete ve depresyon gibi sorunlarla ilişkili çok boyutlu bir olgudur (Sarı, Taşdelen-Karçkay, & Tarcan, 2023).

Çalışmalar, bu korkunun cinsiyet, yaş, afet deneyimi ve sosyal destek düzeyi gibi değişkenlere göre farklılaştığını göstermektedir (Görgü & Gökdemir, 2023; Tang et al., 2017). Sarı ve arkadaşları (2023), kadınların ve daha önce deprem deneyimi olan bireylerin korku düzeylerinin daha yüksek olduğunu bildirirken, genç bireylerin deprem korkusuna ilişkin değerlendirmelerin önemi de alanyazında vurgulanmaktadır (Oğuz-Duran, Kaya & Yüksel, 2025). Buna ek olarak, deprem korkusunun sadece bireysel psikolojik durumlarla sınırlı kalmayıp, bireyin anlamlı yaşam algısı, psikolojik uyum süreçleri ve iyi oluş düzeyleriyle de ilişkili olduğu gösterilmiştir (Okur ve ark., 2025).

Son yıllarda, afetlerin çok boyutlu doğasının anlaşılmasıyla birlikte, deprem korkusu üzerine yapılan araştırmalarda da belirgin bir artış gözlenmektedir. Bu artış, bir yandan afet psikolojisi alanında yeni ölçme araçlarının geliştirilmesi ve kültürlerarası karşılaştırmalı çalışmaların yapılmasıyla ilişkilidir; diğer yandan ise 2011 Japonya Tōhoku, 2020 İzmir ve 2023 Kahramanmaraş depremleri gibi yıkıcı olayların küresel ölçekte farkındalık yaratmasıyla da bağlantılıdır. Bu süreçte “deprem korkusu” kavramı, psikoloji, halk sağlığı, çevre ve afet yönetimi alanyazınlarında daha görünür hale gelmiştir (Karancı et al., 2018).

Bibliyometrik analizler, belirli bir araştırma alanının bilimsel gelişimini, üretkenlik düzeyini, araştırma eğilimlerini ve iş birliği ağlarını sistematik biçimde ortaya koyan yöntemlerdir (Donthu et al., 2021). Bu yöntem, belirli bir konu hakkındaki yayınların yıllara göre dağılımını, en üretken yazarları, kurumları, ülkeleri, dergileri ve anahtar kelimeleri analiz ederek literatürün yapısal haritasını çıkarmayı mümkün kılar. Dolayısıyla, deprem korkusu konusundaki araştırma eğilimlerini incelemek, bu alandaki bilimsel gelişimin yönünü ve gelecekteki araştırma ihtiyaçlarını belirlemek açısından önem taşımaktadır.

Bugüne kadar yapılan çalışmalar incelendiğinde, deprem korkusunun psikolojik sonuçları, bireysel risk algısı ve travma sonrası etkileri üzerine çok sayıda araştırma bulunduğu görülmektedir; ancak bu alanyazının bütüncül bir bibliyometrik incelemeye konu edildiği çalışmalara sınırlı sayıda rastlanmaktadır. Bu durum, alanın yapısal gelişiminin, temel temalarının ve uluslararası araştırma iş birliklerinin sistematik biçimde analiz edilmesine olan ihtiyacı ortaya koymaktadır.

Bu bağlamda, mevcut çalışma, Web of Science (WoS) veri tabanında yer alan deprem korkusu konulu yayınları bibliyometrik analiz yöntemiyle incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada, deprem korkusu alanında yapılan çalışmaların yıllara ve yayın türlerine göre dağılımı, en üretken ülkeler, kurumlar ve dergiler, kullanılan diller, araştırmanın yapıldığı alanlar ve anahtar kelime eğilimleri analiz edilmiştir. Böylece, bu alandaki akademik üretkenliğin genel görünümü, araştırma eğilimleri ve gelecekteki olası araştırma yönelimleri hakkında kapsamlı bir değerlendirme sunulması hedeflenmektedir.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu araştırmada, bilimsel yayınları nicel olarak inceleyip alandaki mevcut durum, eğilimler ve gelişmeleri ortaya koymayı amaçlayan bibliyometrik analiz yöntemi kullanılmıştır (Donthu ve ark., 2021; Imani ve ark., 2019). Bibliyometrik analizlerde, bilimsel veri tabanlarından elde edilen makaleler ve atıf verileri temel alınır. Veri toplama süreci, araştırma konusuyla doğrudan ilişkili makale ve dergilerin seçilmesini içerir (Donthu ve ark., 2021; van Eck & Waltman, 2017). Bibliyometrik araştırmalarda sıklıkla kullanılan analiz türleri arasında atıf analizi ve anahtar kelime analizi yer alır. Atıf analizi, alandaki etkili yazarları ve çalışmalarını belirlemek için kullanılır (Zupic & Čater, 2015). Anahtar kelime analizi ise literatürde en sık kullanılan kavramları belirleyerek araştırma alanındaki genel yönelimleri gösterir (Shah ve ark., 2019). Ayrıca, VOSviewer gibi yazılımlar, bu ilişkileri ve tematik kümeleri görselleştirmek için kullanılmaktadır (Ellegaard, 2018).

Veri Toplama Süreci

Bu araştırmanın verileri, uluslararası düzeyde kapsamlı ve güvenilir bir veri tabanı olan Web of Science (WoS) üzerinden elde edilmiştir. WoS, yüksek etki değerine sahip dergileri kapsamı ve 1900 yılına kadar uzanan tarihsel veri sağlaması nedeniyle bibliyometrik çalışmalar için güvenilir bir kaynak olarak kabul edilmektedir (Pranckutė, 2021; Ellegaard, 2018). Ayrıca WoS, kurum adlarını standart biçimde sunması ve gelişmiş atıf analiz araçlarına sahip olması nedeniyle Scopus ve Google Scholar'a kıyasla bibliyometrik analizler için daha güvenilir bir veri tabanı olarak değerlendirilmektedir (Mongeon & Paul-Hus, 2016).

07 Kasım 2025 tarihinde WoS veri tabanında başlık, özet ve anahtar kelime alanlarında şu ifadeler kullanılarak arama yapılmıştır: TS = ("earthquake fear" OR "fear of earthquake" OR earthquake fear OR fear of earthquake). Bu arama sonucunda 1984–2025 yılları arasında yayımlanmış 581 yayın tespit edilmiş ve analiz kapsamına alınmıştır.

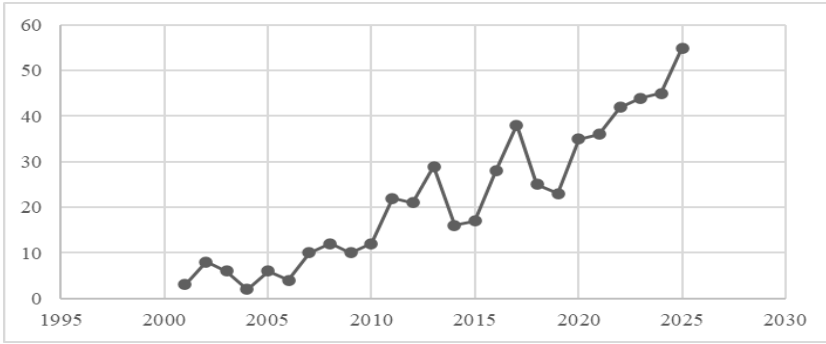
BULGULAR

Çalışma kapsamında, deprem korkusuna ilişkin WoS veri tabanında taranan 581 yayının araştırma sorularına uygun olarak yayın yılı, yayın türü, üniversitesi, yayınlandığı dergi, yayın dili, ülkesi, araştırma alanı ve anahtar kelimelere göre analiz edilerek aşağıda sunulmuştur.

İlk olarak, ilk yayının tespit edildiği 2010 yılından başlayarak 2025 yılına uzanan aralıkta yayın sayılarının dağılımı için frekans ve yüzdelik değerleri hesaplanarak Tablo 1'de verilmiştir. Ayrıca, Şekil 1'de bu yayınların beşer yıllık aralıklara dağılımı çizgi grafiği ile gösterilmiştir.

Tablo 1: Yayınların Yıllara Göre Dağılımı

Yıl	Yayın Sayısı	%
2025	55	9.466
2024	45	7.745
2023	44	7.573
2022	42	7.229
2021	36	6.196
2020	35	6.024
2019	23	3.959
2018	25	4.303
2017	38	6.540
2016	28	4.819
2015	17	2.926
2014	16	2.754
2013	29	4.991
2012	21	3.614
2011	22	3.787
2010	12	2.065



Şekil 1: Yayınların Yıllara Göre Dağılımı

Tablo 1 ve Şekil 1 birlikte değerlendirildiğinde, ilk yayının alanyazında belirttiği 2010 yılını takiben dört yıl boyunca yayın sayısında görülen artışı 2014 yılında bir düşüşün izlediği; bu çıkış ve inişli dönemin 2020 yılına kadar sürdüğü görülmüştür. Son beş yılda ise deprem korkusu yayın sayılarında sürekli artan bir çizgi gözlenmektedir.

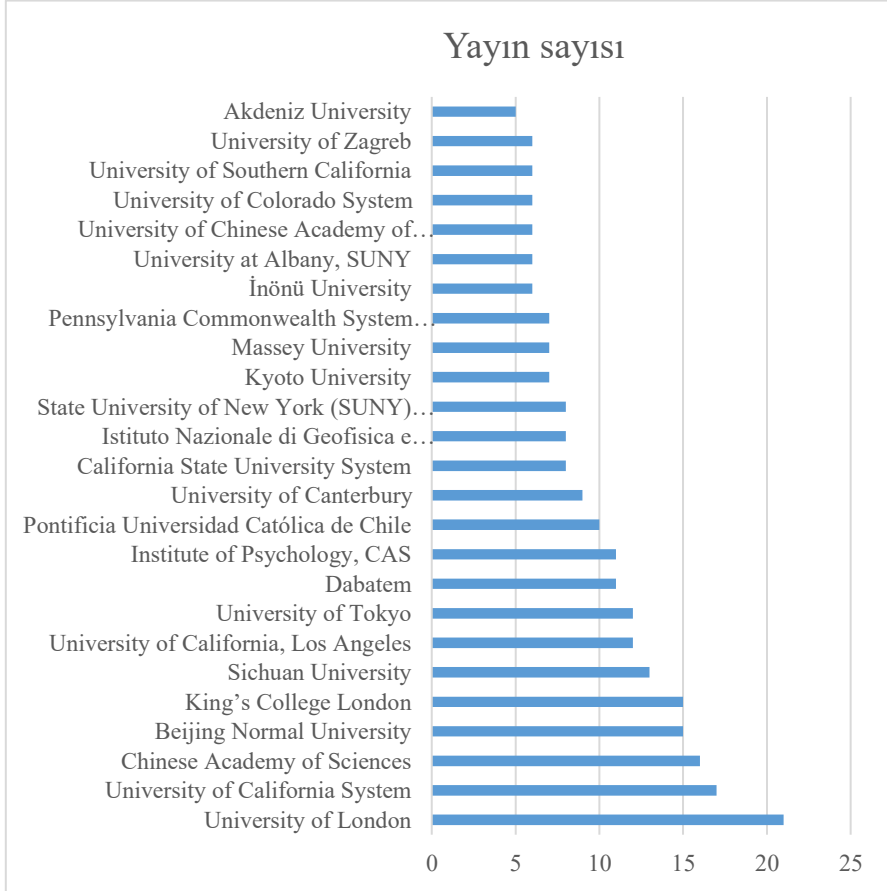
Araştırma kapsamına giren deprem korkusu yayınlarının türleri için hesaplanan frekans ve yüzdelik değerleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Yayınların Türlerine Göre Dağılımı

Yazar	Yayın Sayısı	%
Makale	499	85.886
Bildiri	38	6.540
Derleme Makale	28	4.819
Erken Erişim	12	2.065
Kitap Bölümü	8	1.377
Editöryal Yazı	8	1.377
Kitap Değerlendirmesi	5	0.861
Haber Yazısı	4	0.688
Toplantı Özeti	3	0.516
Mektup	2	0.344
Şiir	1	0.172

Tablo 2’de görüldüğü gibi, çalışmada en geniş yer tutan yayın türünü %85.886 oran ile yayınlanmış araştırma makaleleri oluşturmaktadır. Bunu yaklaşık %7’lik oran ile bildiriler ve yaklaşık %5’lik oran ile derlemeler izlemektedir. Erken erişim yayınlar %2.065’lik bir oranda yer alırken, kitap bölümü, editorial yazı, kitap değerlendirmesi, haber yazısı, toplantı özeti, mektup ve şiirler %1 civarında ve altında oranlarla dağılımın kalanını oluşturmaktadır.

WoS veri tabanında yer alan deprem korkusu araştırmalarının üniversitelere ilişkin dağılımı için hesaplanan frekans ve yüzdelik değerleri Şekil 2’de verilmiştir.



Şekil 2: Yayınların Üniversitelere Göre Dağılımı

Şekil 2’de görüldüğü gibi, University of London 21 yayınlı, alanyazında bu konuda en fazla yayın üreten üniversitedir. Bunu 1 yayınlı University of California System ve 16 yayınlı Chinese Academy of Sciences izlemiştir. Yayınların toplamda 25 üniversiteye dağıldığı görülürken, bu üniversiteler arasında Türkiyeden iki üniversitenin de yer aldığı; İnönü üniversitesinin 6, Akdeniz üniversitesinin ise 5 yayınlı bu dağılıma dahil olduğu görülmektedir.

WoS veri tabanında yer alan deprem korkusu çalışmalarının yayınlandıkları dergilere ilişkin dağılımı için hesaplanan frekans ve yüzdelik değerleri Şekil 3’te verilmiştir.



Şekil 3: Yayınların Dergilere Göre Dağılımı

Şekil 3’te görüldüğü gibi, bu konuda en fazla yayın yapan dergi olarak *International Journal of Disaster Risk Reduction* yaklaşık 25 yayın ve %5’lik oranla diğer dergiler arasında öne çıkmaktadır. Bunu *Disaster Medicine and Public Health Preparedness* ve *International Journal of Environmental Research and Public* 10’ar yayımla, *Natural Hazards* ve *PLOS ONE* 9’ar yayımla izlemiştir. Toplamda 25 dergide 9 ve 3’er makale arasında değişen bilimsel makale sayılarına rastlanmıştır.

WoS veri tabanında yer alan deprem korkusu çalışmalarının yayın dillerine ilişkin dağılımı için hesaplanan frekans ve yüzdelik değerleri Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3: Yayınların Dillere Göre Dağılımı

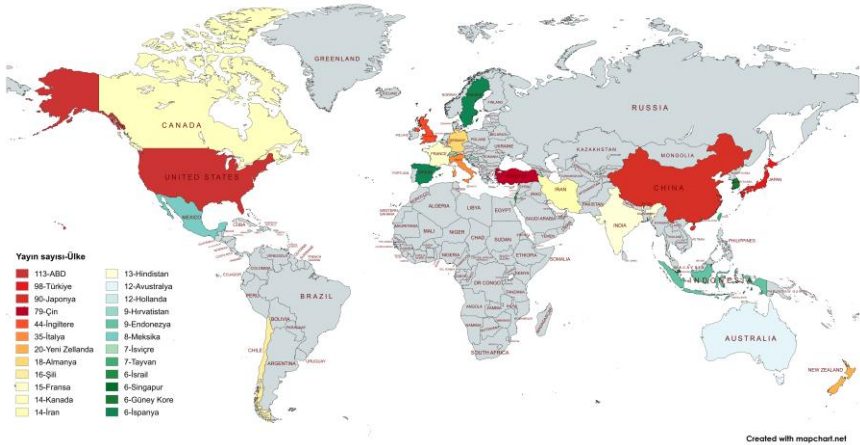
Yayın Dili	Yayın Sayısı	%
English	543	93.460
Spanish	10	1.721
Turkish	5	0.861
German	4	0.688
Italian	4	0.688
Croatian	3	0.516
French	3	0.516
Chinese	2	0.344
Japanese	2	0.344
Korean	1	0.172
Portuguese	1	0.172
Russian	1	0.172
Serbian	1	0.172
Unspecified	1	0.172

Tablo 3'te görüldüğü gibi, yayınların tamamına yakın bir kısmı (%93.460)da (n=10) gelirken bunu üçüncü sırada Türkçe (n=5) izlemiştir. Almnaca, İtalyanca, Hırvatça, Fransızca, Çince, Japonca, Korece, Portekizce, Rusça, Sırpça yayınlar da 1-4 arası sayılarda bulunmaktadır.

Yayınların ülkelere göre dağılımı Tablo 4'te ve Şekil 4'te verilmiştir.

Tablo 4: Yayınların Ülkelere Göre Dağılımı

Ülke	Yayın Sayısı	%
ABD	113	19.449
Türkiye	98	16.867
Japonya	90	15.491
Çin halk Cumhuriyeti	79	13.597
İngiltere	44	7.573
İtalya	35	6.024
Yeni Zelanda	20	3.442
Almanya	18	3.098
Şili	16	2.754
Fransa	15	2.582
Kanada	14	2.410
Iran	14	2.410
Hindistan	13	2.238
Avustralya	12	2.065
Hollanda	12	2.065
Hırvatistan	9	1.549
Endonezya	9	1.549
Meksika	8	1.377
İsviçre	7	1.205
Tayvan	7	1.205
İsrail	6	1.033
Singapur	6	1.033
Kuzey Kore	6	1.033
İspanya	6	1.033



Şekil 4: Yayınların Ülkelere Göre Dağılımı

Tablo 4 ve Şekil 4 birlikte değerlendirildiğinde, deprem korkusu alanında en fazla yayının Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD; n= 113) yapıldığı bunu Türkiye'nin (n=98) izlediği görülmüştür. Japonya (n= 90), Çin Halk Cumhuriyeti (n=79), İngiltere (n= 44), İtalya (n= 35), Yeni Zellanda (n= 20), Almanya (n= 18), Şili (n= 16) ve Fransa (n= 15) WoS'ta en fazla deprem korkusu yayınına sahip ilk 10 ülke arasında yer almıştır. Deprem korkusu konusunda çalışma yapan diğer ülkeler ise Kanada, İran, Hindistan, Avustralya, Hollanda, Hırvatistan, Endonezya, Meksika, İsviçre, Tayvan, İsrail, Singapur, Kuzey Kore ve İspanya'dır.

Yayınların araştırma alanlarına göre dağılımı Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5: Yayınların Araştırma Alanlarına Göre Dağılımı

Alan	Yayın Sayısı	%
Psychology	97	16.695
Psychiatry	83	14.286
Geology	69	11.876
Public Environmental Occupational Health	62	10.671
Environmental Sciences Ecology	59	10.155
Meteorology Atmospheric Sciences	47	8.090
Water Resources	47	8.090
Engineering	40	6.885
Neurosciences Neurology	35	6.024
Science Technology Other Topics	29	4.991
Social Sciences Other Topics	25	4.303
General Internal Medicine	18	3.098
Business Economics	17	2.926
Computer Science	16	2.754
Geochemistry Geophysics	16	2.754
Nursing	13	2.238
Education Educational Research	11	1.893
Arts Humanities Other Topics	10	1.721
Mathematics	10	1.721
Pediatrics	10	1.721
Sociology	10	1.721
Mathematical Methods In Social Sciences	9	1.549
Emergency Medicine	8	1.377
History	8	1.377
Biomedical Social Sciences	7	1.205

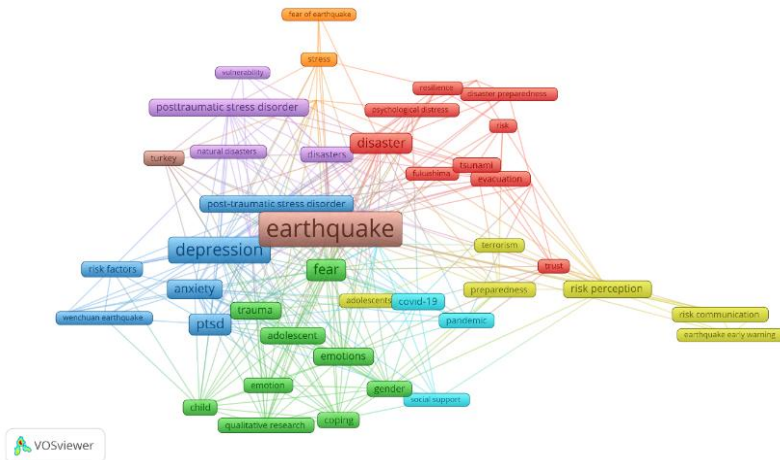
Tablo 5'te görüldüğü gibi, en fazla yayın psikoloji (n=97) ve psikiyatri (n= 83) alanlarında gerçekleştirilmiştir. Bununla birlikte, jeoloji, çevre bilimleri, mühendislik, hemşirelik, pediatri, sosyoloji, tarih vb. çok

çeşitli alanlarda deprem korkusu konusundaki çalışmalar WoS veri tabanında yer almıştır.

Son olarak bu çalışma kapsamında, WoS veri tabanında yer alan deprem korkusu yayınlarında en sık kullanılan anahtar kelimeler, anahtar kelimelerin sıklığı, toplam bağlantı gücü ve anahtar kelimeler arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Dağılıma ilişkin frekans ve yüzdelikler Tablo 6'da, bu dağılımı gösteren ağ haritası ise Şekil 5'te sunulmuştur.

Tablo 6: Yayınların Anahtar Kelimelere Göre Dağılımı

Anahtar Kelime	Sıklık	Toplam Bağlantı Gücü
Earthquake/ earthquakes	134	174
Posttraumatic stress disorder/PTSD/ post-traumatic stress disorder	65	107
Disaster/ disasters	52	70
Depression	29	83
Fear	26	56
Risk perception	24	30
Anxiety	17	43
Children	15	38
Covid-19	15	25
Mental health	15	25
Trauma	14	30
Tsunami	14	17
Natural disaster	13	19
Natural disasters	12	8
Preparedness	11	16
Emotions	9	27



Şekil 5: Yayınların Anahtar Sözcüklere Göre Dağılımı

Tablo 6 ve Şekil 5 birlikte değerlendirildiğinde, her biri en az dokuz kez görünen ve ilişki gösteren gözlem birimleriyle yapılan analizde, toplam 768 bağlantı gücü tespit etmiştir. Tablo 6'da sunulan bulgulara göre, en sık kullanılan anahtar kelime, 134 kez görünen ve toplam 174 bağlantı gücü sağlayan "Earthquake/earthquakes"dir. Bunu, "PTSD", "Disaster/disasters" "Depression", "Fear" "Risk Perception" izlemiştir. Bunlar dışında toplam bağlı gücü yüksek bulunan "Anxiety", "Children", "Trauma" ve "Emotions" anahtar kelimeleri dikkat çekmektedir.

SONUÇ

Bu araştırmada, WoS veri tabanında yer alan deprem korkusu konulu 581 yayının bibliyometrik analizi gerçekleştirilmiş ve alandaki eğilimler ortaya konulmuştur. Bulgular, deprem korkusu konusundaki akademik ilginin 2010 yılı itibariyle görünür hale geldiğini ve 2020 yılından itibaren istikrarlı bir artış eğilimine girdiğini göstermektedir. Bu artış, son yıllarda yaşanan yıkıcı depremlerin ardından afetlerin psikolojik boyutlarına yönelik farkındalığın artmasıyla ilişkilendirilebilir. Özellikle afet psikolojisi, toplumsal dayanıklılık ve risk algısı gibi konuların bilimsel gündemde daha fazla yer bulması, deprem korkusu çalışmalarının sayısal olarak artmasına zemin hazırlamıştır.

Yayın türleri açısından değerlendirildiğinde, araştırma makalelerinin açık ara en yüksek orana sahip olması (%85,886), konunun ağırlıklı olarak ampirik çalışmalarla ele alındığını göstermektedir. Bu durum, araştırmacıların deprem korkusunu ölçme, nedenlerini belirleme ve psikolojik etkilerini değerlendirme eğiliminde olduklarını düşündürmektedir. Bildiriler ve derlemelerin görece düşük oranı, bu alanın henüz olgunlaşma sürecinde olduğunu; erken erişim yayınlarının ve kitap bölümlerinin sınırlı oluşu ise araştırmaların daha çok akademik dergilerde yayımlandığını ortaya koymaktadır.

Üniversite bazında değerlendirildiğinde, University of London'ın bu alanda en fazla yayın üreten kurum olması dikkat çekicidir. Bu bulgu, Birleşik Krallık'ın afet yönetimi, risk azaltma ve psikososyal etkiler konularında güçlü bir araştırma geleneğine sahip olmasından kaynaklanabilir. Çin Bilimler Akademisi ve University of California System gibi kurumların da öne çıkması, deprem riski yüksek bölgelerdeki akademik kurumların bu konuyu öncelikli araştırma alanı haline getirdiklerini göstermektedir. Türkiye'den İnönü Üniversitesi ve Akdeniz Üniversitesi'nin bu dağılımda yer alması, ülkenin sık yaşanan depremler nedeniyle deprem korkusu ve psikolojik etkileri üzerine artan araştırma ilgisini yansıtmaktadır.

Dergi dağılımlarına bakıldığında, International Journal of Disaster Risk Reduction dergisinin alandaki öncü konumu dikkat çekmektedir. Bu derginin afet yönetimi, risk azaltma ve psikososyal etkiler konularında çokdisiplinli çalışmalara yer vermesi, deprem korkusu araştırmaları için uygun bir yayın ortamı sunmaktadır. Ayrıca Disaster Medicine and Public

Health Preparedness, International Journal of Environmental Research and Public Health, Natural Hazards ve PLOS ONE gibi dergilerde de yayınların yoğunlaştığı görülmektedir. Bu durum, deprem korkusunun yalnızca psikolojik bir konu olarak değil, halk sağlığı, çevre, mühendislik ve afet yönetimi disiplinleriyle ilişkili bir araştırma alanı olarak ele alındığını göstermektedir.

Ülkeler düzeyinde ABD'nin (n=113) lider konumda olduğu, Türkiye'nin (n=98) ikinci sırada yer aldığı görülmektedir. ABD'nin afet psikolojisi ve travma araştırmalarındaki güçlü altyapısı bu sonucu desteklemektedir. Türkiye, Japonya, Çin ve İtalya gibi yüksek sismik riske sahip ülkelerin de ön sıralarda yer alması, deprem korkusu araştırmalarının çoğunlukla depremle doğrudan deneyimi olan toplumlarda yürütüldüğünü göstermektedir. Bu durum, doğal afet sıklığı ile bu alandaki akademik üretkenlik arasında anlamlı bir ilişki olabileceğini düşündürmektedir.

Yayın dillerine bakıldığında, İngilizce dilinin açık farkla öne çıktığı görülmektedir. Bu durum, bilimsel iletişimin evrensel dili olarak İngilizcenin konumuyla açıklanabilir. Türkçe yayınların sınırlı olması ise, yerel düzeyde yapılan çalışmaların uluslararası literatüre yeterince yansımadığını göstermektedir.

Konu başlıkları açısından, psikoloji (n=97) ve psikiyatri (n=83) alanlarının ön plana çıkması, deprem korkusunun ağırlıklı olarak bireysel düzeydeki duygusal ve bilişsel tepkiler üzerinden ele alındığını ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, jeoloji, çevre bilimleri, mühendislik ve hemşirelik gibi farklı alanlarda yapılan çalışmalar, deprem korkusunun çokdisiplinli bir araştırma teması haline geldiğini göstermektedir. Bu çeşitlilik, deprem korkusunun yalnızca bir psikolojik tepki değil, aynı zamanda afet hazırlığı, risk algısı ve toplumsal dayanıklılık üzerinde etkili bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır.

Anahtar kelime analizinde “Earthquake(s)”, “PTSD”, “Disaster(s)”, “Depression”, “Fear” ve “Risk Perception” kelimelerinin yüksek sıklıkta kullanılması, deprem korkusunun çoğunlukla travma sonrası stres bozukluğu, afet psikolojisi ve risk algısı bağlamlarında incelendiğini göstermektedir. Ayrıca “Anxiety”, “Children”, “Trauma” ve “Emotions” kavramlarının da yüksek bağlantı gücüne sahip olması, özellikle çocuklar ve diğer hassas gruplar üzerinde yoğunlaşan araştırma eğilimlerini yansıtmaktadır.

Genel olarak değerlendirildiğinde, bu bulgular deprem korkusu araştırmalarının giderek daha görünür, disiplinler arası ve küresel bir nitelik kazandığını ortaya koymaktadır. Gelecekte yapılacak çalışmaların, kültürel faktörleri dikkate alan karşılaştırmalı analizlere ve toplumsal düzeyde risk algısını etkileyen sosyo-psikolojik değişkenlere odaklanması, alana önemli katkılar sağlayacaktır. Özellikle deprem riski yüksek ülkelerde yerel verilerin uluslararası literatüre kazandırılması, bu konudaki bilimsel üretkenliği ve bilgi birikimini güçlendirecektir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Öncelikle, çalışma yalnızca Web of Science (WoS) veri tabanında taranan yayınlarla sınırlıdır. Dolayısıyla Scopus, PubMed, Google Scholar veya TR Dizin gibi diğer veri tabanlarında yer alan çalışmalar analiz kapsamına dâhil edilmemiştir. Bu durum, elde edilen bulguların tüm alanyazını temsil etme gücünü kısmen sınırlandırmaktadır. Ayrıca, yalnızca “earthquake fear” ve benzeri anahtar kelimeler üzerinden yapılan tarama, deprem korkusuyla ilişkili ancak farklı kavramlarla tanımlanmış (örneğin “earthquake anxiety”, “seismic fear”, “disaster-related anxiety”) bazı çalışmaların dışarıda kalmasına neden olmuş olabilir. Diğer bir sınırlılık, bibliyometrik analizlerin nitel içerik değerlendirmesinden ziyade nicel göstergelere dayalı olmasıdır; dolayısıyla yayınların bilimsel katkı derinliği veya metodolojik kalitesi bu çalışmanın kapsamı dışında kalmıştır.

Gelecek Çalışmalar İçin Öneriler

Gelecekte yapılacak araştırmalarda, deprem korkusuna ilişkin yayınların daha geniş veri tabanları üzerinden karşılaştırmalı biçimde analiz edilmesi önerilmektedir. Ayrıca, bibliyometrik bulguların nitel içerik analizleri ile desteklenmesi, bu alandaki bilgi birikiminin yapısını ve gelişim yönünü daha iyi anlamaya katkı sağlayacaktır. Kültürel farklılıkların deprem korkusuna etkisini inceleyen karşılaştırmalı uluslararası çalışmalar yapılması da literatürdeki önemli boşluklardan birini doldurabilir. Türkiye özelinde ise, yerel verilerin uluslararası veri tabanlarında daha görünür hale getirilmesi, Türkçe çalışmaların özetlerinin İngilizce olarak yayımlanması ve çok merkezli araştırma ağlarının oluşturulması önerilmektedir.

REFERANSLAR

- Basoglu, M., Kilic, C., Salcioglu, E., & Livanou, M. (2004). Prevalence of posttraumatic stress disorder and comorbid depression in earthquake survivors in Turkey: An epidemiological study. *Journal of Traumatic Stress, 17*(2), 133–141. <https://doi.org/10.1023/B:JOTS.0000022619.31615.e8>
- Basoglu, M., Salcioglu, E., & Livanou, M. (2002). Traumatic stress responses in earthquake survivors in Turkey. *Journal of Traumatic Stress, 15*(4), 269–276. <https://doi.org/10.1023/A:1016241826589>
- Çınaroğlu, M., Yılmaz, E., Noyan Ahlatcioglu, E., Ülker, S. V., & Hızlı Sayar, G. (2025). Psychological impact of the 2023 Kahramanmaraş earthquakes: a systematic review and meta-analysis of PTSD, depression, and anxiety among Turkish adults. *Frontiers in Public Health, 13*, 1664212.
- Çorapçıoğlu, A., Yargıç, I., Geyran, P., & Kocabaşoğlu, N. (2011). Posttraumatic stress disorder and comorbid depression among survivors of the 1999 Marmara earthquake in Turkey. *European Psychiatry, 21*(5), 395–402. <https://doi.org/10.1016/j.eurpsy.2006.02.002>
- Donthu, N., Kumar, S., Mukherjee, D., Pandey, N., & Lim, W. M. (2021). How to conduct a bibliometric analysis: An overview and guidelines. *Journal of*

- Ellegaard, O. (2018). The application of bibliometric analysis: Disciplinary and user aspects. *Scientometrics*, 116(1), 181–202. <https://doi.org/10.1007/s11192-018-2765-z>
- Freud, S. (1992). *Endişe* (2. Baskı). (L. Özcengiz, Çev.). Dergah Yayınları.
- Galati, D. ve Sotgiu, I. (2003). Reazioni emotive e cognitive ai disastri naturali: Un'indagine empirica in un comune alluvionato in Piemonte. *Ricerche di Psicologia* 26, 37–64.
- Görgü, G., & Gökdemir, Ö. (2023). Posttraumatic stress disorders: After the earthquake. *The Journal of Turkish Family Physician*, 14(4), 242–251. <https://doi.org/10.15511/tjtfp.23.00442>
- Hong, C., & Efferth, T. (2016). Systematic Review on Post-Traumatic Stress Disorder Among Survivors of the Wenchuan Earthquake. *Trauma, Violence, & Abuse*, 17(5), 542–561. <https://doi.org/10.1177/1524838015585313>
- Imani, B., Mirezati, S. Z., & Saberi, M. K. (2019). A bibliometric analysis of international journal of nursing studies (1963 – 2018). *Library Philosophy and Practice (e-Journal)*. <https://digitalcommons.unl.edu/libphilprac/2677>
- Okur, S., Karaağaç, Z.G., Yılmaz, F.B., Kütük, Hç, & Satıcı, S.A. (2025). Earthquake fear and flourishing: serial mediation of meaningful living and psychological adjustment. *Environmental Hazards*, 24(2), 160–177. <https://doi.org/10.1080/17477891.2024.2354784>
- Karanci, N. A., Aksit, B., & Dirik, G. (2018). Impact of a community-based disaster preparedness program in Turkey: Does it affect hazard-related cognitions and preparedness behaviors? *Social Behavior and Personality*, 36(9), 1181–1196. <https://doi.org/10.2224/sbp.2008.36.9.1181>
- Mongeon, P., & Paul-Hus, A. (2016). The journal coverage of Web of Science and Scopus: A comparative analysis. *Scientometrics*, 106(1), 213–228. <https://doi.org/10.1007/s11192-015-1765-5>
- Nakajima, Ş. (2012). Post-earthquake psychology. *European Archives of Medical Research*, 28(2), 150–155.
- Oğuz Duran, N., Kaya, E., & Yüksel, Ç. G. (2025). Deprem Korkusu Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Kanıtlarının Lise Öğrencileri İçin İncelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 79–104. <https://doi.org/10.19171/uefad.1521528>
- Pranckutė, R. (2021). Web of Science (WoS) and Scopus: The titans of bibliographic information in today's academic world. *Publications*, 9(1), 12. <https://doi.org/10.3390/publications9010012>
- Salcioglu, E., Basoglu, M., & Livanou, M. (2007). Post-traumatic stress disorder and comorbid depression among survivors of the 1999 earthquake in Turkey. *Disasters*, 31(2), 115–129. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7717.2007.01000.x>
- Sarı, T., Taşdelen-Karçkay, A., & Tarcın, Ş. (2023). The development of the fear of earthquake scale: validity and reliability study in Türkiye after the 2023 earthquake. *BMC Psychology*, 11, Article 433. <https://doi.org/10.1186/s40359-023-01477-9>
- Sattler, D. N., Sharma, D., & Arora, V. (2018). Predicting psychological distress following natural disasters: The role of collective efficacy, social support, and

- risk perception. *Journal of Applied Social Psychology*, 48(4), 193–205.
<https://doi.org/10.1111/jasp.12504>
- Shah, S. H. H., Lei, S., Ali, M., Doronin, D., & Hussain, S. T. (2019). Prosumption: Bibliometric analysis using HistCite and VOSviewer. *Kybernetes, ahead-of-print*(ahead-of-print). <https://doi.org/10.1108/K-12-2018-0696>
- Tang, B., Deng, Q., Glik, D., Dong, J., & Zhang, L. (2017). A meta-analysis of risk factors for post-traumatic stress disorder (PTSD) in adults and children after earthquakes. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(12). <https://doi.org/10.3390/ijerph14121537>
- Van Eck, N. J., & Waltman, L. (2017). Citation-based clustering of publications using CitNetExplorer and VOSviewer. *Scientometrics*, 111(2), 1053–1070. <https://doi.org/10.1007/s11192-017-2300-7>
- Zupic, I., & Čater, T. (2015). Bibliometric methods in management and organization. *Organizational Research Methods*, 18(3), 429–472. <https://doi.org/10.1177/1094428114562629>
- Wang, H., Shi, Z., Chen, W., Zhu, X., Chen, A., & Fan, F. (2021). Earthquake exposure and PTSD symptoms among disaster-exposed adolescents: A moderated mediation model of sleep problems and resilience. *Journal of Traumatic Stress*, 34(2), 414–422. <https://doi.org/10.1002/jts.22645>

Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylerde İşlevsel Akademik Becerilerin Öğretiminde Çağdaş Yaklaşımlar

Nesrin KOÇ¹

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, nesrin.koc.23.32@gmail.com,

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0003-8778-5348>

1. Giriş

Zihinsel yetersizlik, bireyin bilişsel işlevlerinde ve günlük yaşamsal becerilerinde belirgin sınırlılıklarla karakterize edilen gelişimsel bir durumdur. Bu sınırlılıklar; dikkat, bellek, problem çözme, soyutlama gibi becerilerinde görülen zorluklar nedeniyle bireyin akademik içeriklere erişimini güçleştirir (Akdağ, 2024). Bundan dolayı işlevsel akademik beceriler, önemli bir yere sahiptir. İşlevsel akademik beceriler, bireyin günlük yaşamda kullanabileceği; okuma-yazma, temel matematik, iletişim, yön bulma ve çeşitli günlük yaşam sorumluluklarını kapsayan beceriler olarak ifade edilmektedir (Browder & Spooner, 2011).

Son yıllarda hem ulusal hem uluslararası literatürde öğrencilerin okul yaşamlarında başarılı olabilmeleri ve toplum içinde de bağımsız yaşayabilmeleri için işlevsel akademik becerileri öğrenmeleri önem arz etmektedir (Özak ve Diken, 2010). Ayrıca uluslararası düzeyde ki çalışmalar özellikle bilimsel veriye dayalı öğretim stratejilerinin, teknolojiye entegre edilmiş uygulamaların, birden fazla duyunun kullanıldığı öğrenme yaklaşımlarının ve günlük yaşama dayalı öğretim süreçlerinin işlevsel akademik beceri kazanımında önemli bir yere sahip olduğunu ortaya koymaktadır (Lindström & Lemons, 2021; Wong et al., 2015). Türkiye’de yapılan mevcut araştırmalar ise zihinsel yetersizlik alanındaki çalışmaların ağırlıklı bölümünün eğitim ve rehabilitasyon süreçlerine yöneldiğini özellikle işlevsel akademik becerilerin öğretimine dair çalışmaların artış gösterdiği görülmektedir (Akdağ, 2024).

İşlevsel akademik beceriler sadece okul ortamında öğrencilerin sergiledikleri performans açısından ele alınmamış, bireyin yaşam standardı, öz bakım ve günlük yaşam becerilerinin yanında sosyal çevreye uyum ve katılımı bakımından da etkin bir rolü üstlenir. Yani araştırmalar, işlevsel akademik becerilerin öğretildiği bireylerin bağımsız yaşamda daha başarılı olduklarını, iş yaşamında daha fazla yer bulabildiklerini ve sosyal katılımlarının güçlendiğine işaret etmektedir (Wehmeyer et al., 2013; Smith ve diğ., 2018). Bu bağlamda, çağdaş özel eğitim yaklaşımlarında, zihinsel yetersizliğe sahip bireyin güçlü yönlerini merkeze alan, farklı öğrenme stillerini dikkate alan ve kapsayıcı eğitim anlayışını temel alan uygulamalar ön plana çıkmaktadır. Ayrıca işlevsel akademik beceriler bireyin toplumda bağımsız olarak yaşayabilmesi, çağdaş özel eğitim yaklaşımlarının temel hedeflerinden biridir ve bu hedef; yaşam becerileri, iletişim, problem çözme ve sosyal uyum çalışmalarının bütüncül bir şekilde öğretilmesiyle desteklenir (ÇifciTekinarslan, 2008). Çünkü öğrencinin toplumda bağımsız yaşayabilmesi, zihinsel yetersizliği olan birey için en önemli başarı göstergesidir. Bundan dolayı bireyselleştirilmiş öğretim ve işlevsel beceri kazandırma süreçleri merkezdedir.

Son dönemde teknoloji entegrasyonu, işlevsel akademik beceri öğretimindeki söz konusu çalışmaların çeşitli yönlerini kapsamlı biçimde inceleyen önemli sayıda araştırmanın bulunduğu görülmektedir (Li ve Li, 2024). Bu araştırmalar, teknolojinin öğrenme süreçlerine entegrasyonunun öğrencilerin performansı, etkileşimi ve beceri gelişimi üzerindeki etkilerini çok boyutlu olarak ortaya koymaktadır. Bu teknolojilerden artırılmış gerçeklik, video modelleme, uyarlanabilir dijital materyaller, sanal gerçeklik ve mobil uygulamalar gibi araçların zihinsel yetersizliği olan bireyler için öğrenme sürecini daha erişilebilir hâle getirdiği gösterilmiştir (Terzioğlu & Topaç, 2023; Patti et al., 2024). Bu teknolojiler özellikle soyut akademik kavramların somutlaştırılmasında, motivasyonun artırılmasında ve öğrenilen becerilerin farklı bağlamlara genellenmesinde etkili bulunmuştur (Sofroniou ve diğ., 2025).

Türkiye’de yürütülen araştırmalar, öğretmenlerin işlevsel akademik becerilerin öğretiminde bireyselleştirilmiş öğretim, görsel materyaller, sistematik ipucu kullanımı ve çoklu duyuşal uygulamalar gibi yöntemleri etkili yaklaşımlar olarak değerlendirdiklerini göstermektedir (Terzioğlu et al., 2023). Bununla birlikte öğretmenler, materyal eksikliği, sınıf içi uyarlamaların yetersizliği ve fiziksel koşullar gibi yapısal sorunlara da işaret etmektedir. Örneğin, Türkiye’de yapılan sistematik incelemeler, özel gereksinimli bireylere yönelik kavram öğretiminde eş zamanlı ipucuyla öğretim, bilgisayar destekli eğitim ve doğrudan öğretim gibi bireyselleştirilmiş ve çoklu duyuşal yaklaşımların etkili olduğunu göstermektedir (Bural ve Öztürk, 2024).

Zihinsel yetersizliği sahip bireylerde işlevsel akademik beceri öğretiminin yalnızca pedagojik tekniklerle değil; teknoloji, aile katılımı, okul ortamı, materyal geliştirme ve toplumsal destek gibi çok boyutlu unsurların eşgüdümlü biçimde dikkate alınması gerektiğini ortaya koymaktadır (Açar ve diğ., 2022). Örneğin, Türkiye’de yapılan araştırmalar, özel eğitim öğretmenlerinin zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin akademik beceri kazanımında teknoloji destekli materyaller, aile katılımı ve çoklu duyuşal yaklaşımların etkin bir şekilde kullanıldığında öğrenme çıktılarının olumlu yönde etkilendiğini göstermektedir (Sumer Öncel ve Yıldız, 2025). Yani söz konusu çok boyutlu yaklaşımı merkeze alarak; çağdaş öğretim yöntemlerini, güçlü ve sınırlı yönleriyle birlikte eleştirel bir perspektifle incelemeyi ve uygulayıcılara bilimsel temelli öneriler sunmayı amaçlamaktadır.

2. İşlevsel Akademik Becerilerin Kavramsal Çerçevesi ve Önem

2.1. Kavramsal Tanım ve Bileşenler

İşlevsel akademik beceriler, bireyin günlük yaşamına doğrudan katkı sağlayan, toplumsal yaşama aktif katılım, iletişim kurma ve bağımsız yaşamı sürdürebilme açısından gerekli olan akademik kökenli becerilerdir. Bu beceriler genellikle okuryazarlık, temel matematiksel yeterlikler, fen okuryazarlığı, günlük iletişim becerileri ve yaşam becerilerinden oluşan geniş bir yelpazeyi kapsamaktadır (Troyb ve diğ., 2014). Çalışmalar, bu beceri alanlarının bireylerin günlük yaşamda bireylerin üstlendiği sorumlulukları daha etkili biçimde yerine getirmelerine ve öz-yeterlik ve bağımsızlık düzeylerini artırmalarına katkı sağladığını göstermektedir (Jitendra & Xin, 2016).

Son yapılan çalışmalara göre, zihinsel yetersizliği sahip olan kişilerin fen bilimleri gibi akademik bağlamlarda uygun uyarlamalarla etkin bir şekilde kullanılabileceğini ortaya koymaktadır (Terzioğlu, Akbıyık ve Yıkılmış, 2023). Bağımsız yaşam odaklı okuryazarlık eğitimi alan üniversite öğrencilerinde okuduğunu anlama stratejilerinin uygulama doğruluğunda anlamlı bir artış gözlenmiştir bu da işlevsel akademik becerilerin günlük yaşam ve toplumsal yaşama katılımın yanı sıra akademik performans ve bağımsız yaşam becerilerini de olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır (Prahl & Gilson, 2023).

2.2. Yaşam Kalitesi ve Toplumsal Katılım Açısından Önemi

İşlevsel akademik becerilerin kazanılması, bireyin bağımsız yaşam sürdürebilmesi, mesleki yeterlilik, toplumsal katılım ve bireysel öz-yeterlik ile özgüven üzerinde belirgin katkı sağlar (Kıral ve Temur, 2023). Türkiye'deki güncel literatür, uygun özel eğitim ve rehabilitasyon müdahalelerinin, zihinsel yetersizliği olan bireylerin beceri düzeylerini artırmada, toplumsal uyumlarını kolaylaştırmada önemli katkı sağladığını göstermektedir (Akdağ, 2024). Ev ortamında eğitim alan özel gereksinimli bireylerde, yaşam becerilerinin oyun temelli ve arkadaş ilişkileri üzerinde, sosyal iletişim ve günlük yaşam yetilerinde kazanımlara yol açtığı görülmüştür (Eker ve Çelik, 2025).

3. Kuramsal Temeller ve Pedagojik Yaklaşımlar

3.1. Kanıta Dayalı Uygulamalar: Tek Denekli Deneysel Tasarımlar

Uluslararası düzeyde yapılan çalışmalarda, zihinsel yetersizliğe sahip kişilerde akademik becerilerin edinilmesine odaklanan çok sayıda “tek denekli deneysel tasarım” araştırması vardır (Cannella-Malone vd., 2020). Bu çalışmalar genellikle öğretim süreçlerinde modelleme, ipuçları sağlama, görsel destek, zamanlama stratejisi ve pekiştirme yöntemlerinin bir arada uygulanmasını önermektedir. Bu stratejik birleşimler, okuma, yazma ve temel matematik yeterliklerinin gelişiminde etkili sonuçlar vermiştir (Cannella-Malone vd., 2021).

3.2. Çoklu Duyusal ve Bütünsel Öğrenme Yaklaşımları

Duyular arası bütünleşik öğrenme stratejileri, okuryazarlık güçlüğü çeken öğrencilerde okuma akıcılığı ve anlama becerisinin belirgin bir artış elde edilmesine olanak sağlamaktadır (Hazaymeh ve Khasawneh 2024). 2023 yılında yayımlanmış bir çalışmada, zihinsel farklılık gösteren bireylerde okuryazarlık öğretim uygulamalarına ilişkin özel eğitim öğretmenlerinin fikir ve gözlemlerini ele almış; öğretmenler, bireysel ihtiyaçlara göre düzenlenmiş bütünsel ve çoklu duyusal öğretim tekniklerinin önemli ölçüde etkili olduğunu saptamıştır (Boztaş ve Tutkun, 2023).

3.3. Teknoloji Destekli Öğretim ve Yenilikçi Araçlar

Günümüzde, teknoloji tabanlı yöntemler özel eğitimin ayrılmaz bir parçası hâline gelmiştir.

Özellikle:

- **Artırılmış Gerçeklik (AR):** Zihinsel farklılık gösteren bireylere fen bilimleri gibi soyut kavramları öğrenme süreçlerinde AR'nin öğretmenlerin değerlendirmeleri, bunun eğitim süreçlerinde etkili ve uygun bir araç olarak kullanıldığını ortaya koymaktadır. (Terzioğlu, Akbıyık ve Yıkılmış, 2023).
- **Dijital cihazlarla etkileşim tasarımı:** Özel gereksinimli öğrencilerin dijital araçlarla etkileşimini artırmak amacıyla tasarlanmış öğrenci merkezli arayüz tasarımı modelleri önerilmektedir (Subakan ve Koç, 2019).

- **Sanal Gerçeklik (VR) & Yeni Teknolojiler:** Nörogelişimsel yetersizlikleri bulunan bireylerde odaklanma, görsel izleme ve bilişsel beceri kazanımını desteklemek için VR + göz izleme yöntemlerinin kullanıldığı deneysel çalışmalar bulunmaktadır (Demirtaş ve Yalçın, 2022).

Bu dijital araçlar, özellikle bireysel farklılıkları gözetme, öğrenme motivasyonunu artırma ve öğrenilen becerilerin yaşam becerilerine transferini kolaylaştırma potansiyeli ile önem kazanmaktadır (Günşen, 2023). Ayrıca özel gereksinimli bireylerin eğitiminde robotik ve dijital araçların kullanımı, geleneksel yaklaşımlara kıyasla akademik başarıyı ve öğrenci etkileşimini artırmaktadır (Karal, Taşdemir & Öngöz, 2023).

4. Türkiye’de Durum: Araştırmalar ve Eğilimler

Türkiye’de zihinsel engellilik kapsamında yapılan çalışmaların son yıllarda sayısında belirgin bir artış gözlemlenmiştir. 2024 yılında yapılan sistematik derleme çalışmasında, çalışmaların çoğunlukla eğitim ve rehabilitasyon alanında, toplumsal entegrasyon ve sosyal uyum alanlarında yoğunlaştığını; akademik becerilerin öğretilmesinin de kritik bir boyut oluşturduğunu ortaya koymaktadır (Akdağ, 2023). Entegre sınıflardaki zihinsel yetersizlik gösteren öğrencilerin okuryazarlık öğretim süreçlerinde öğretmenlerin karşılaşılan engelleri sistematik olarak incelemiştir. Bunun yanında materyal eksikliği, yoğun öğrenci sayısına sahip sınıf, zaman sınırlaması, kişiselleştirilmiş öğretim eksikliği ve ailenin sürece dahil edilmemesi öğretmenler tarafından en çok vurgulanan sorunlardır (Akar ve Yılmaz, 2024).

Hafif düzeyde gelişimsel yetersizlik gösteren öğrencilerde akıcı okuma ve metni kavrama becerilerinin artırılmasına yönelik 2003–2023 arası ilgili araştırmaları derleyen başka bir sistematik çalışma, ilgili alandaki çalışmaların zaman içinde çoğaldığını ve okuma becerilerini hedefleyen müdahale yaklaşımlarının çeşitlendiğini ortaya koymaktadır. (Küçükbayrak ve Çakıroğlu, 2023). Uluslararası literatürde gerçekleştirilen sistematik derleme ve meta-analiz çalışmaları, bilişsel yetersizlik yaşayan bireylerin okuma yetilerinde, okuma odaklı müdahaleler sayesinde anlamlı ilerlemeler elde edildiğini ortaya koymaktadır” (Lemons & Hjetland, 2021).

Bunun yanında, 2023 yılında öğretmenlerin algı ve görüşlerini inceleyen bir çalışma, okuma ve yazma becerilerinin kazanımında karşılaşılan sorunları dikkate almıştı; bu öğrencilerle çalışmalarda rol alan öğretmen, aile ve sistem perspektifinde materyal, yöntem ve sürekliliğin içerecek şekilde bütüncül bir yaklaşımın önemini vurgulamıştır (Topal, 2025). Ayrıca

öğretmenler, okuma ve yazma becerilerinin kazandırılmasında tek bir yaklaşım yerine, özelleştirilmiş, Çeşitli yöntem ve materyallerle desteklenen esnek öğretim stratejilerinin kullanımının daha verimli olduğunu ortaya koymaktadır” (Avcı & Bağlama, 2023).

Bu durum, Türkiye bağlamında geliştirilecek programların hem yerel kaynaklar hem de uluslararası kanıtlar ışığında planlanmasını zorunlu kılmaktadır.

5. Fen Eğitimi ve Çağdaş Öğretim Modelleri

Son yıllarda, zihinsel yetersizliği olan bireylerde yalnızca okuma-yazma ve temel matematik değil; fen eğitimi gibi daha soyut akademik içeriklerin de öğretimine dair çalışmalar artmıştır (Yıldırım, 2022). Fen Bilimleri dersinin genel amacı, tüm öğrencilerin fenle ilgili temel kavram, ilke ve süreçlere ilişkin bilgi ve becerileri sistemli bir şekilde edinmelerini sağlamak ve bu kazanımları yalnızca okul ortamında değil, günlük yaşamlarında karşılaştıkları sorunları anlamada, değerlendirmede ve çözmede etkin biçimde kullanabilmelerine olanak tanımadır. Bu amacın başarıyla hayata geçirilmesi, yalnızca bilgilerin doğrudan aktarılmasına dayalı geleneksel yaklaşımın ötesine geçilerek, öğrencilerin bireysel farklılıklarının gözetildiği ve tüm öğrencilere gerekli bilgi ile becerilerin kazandırılmasını amaçlayan yapılandırılmış, etkili ve etkileşimli bir öğrenme-öğretme sürecinin uygulanmasıyla olanaklı hâle gelmektedir (MEB, 2018). Bu doğrultuda, söz konusu araştırmanın fen bilimleri dersindeki öğrenme-öğretme sürecinin öğretmen ve öğrencilerin etkileşimli katılımıyla daha etkili biçimde yürütülmesine katkı sağlayacağı; bu kapsamda özellikle zihinsel yetersizliği bulunan öğrencilerin temel bilgi ve becerileri edinerek bunları günlük yaşamda sergileyebilmelerine yönelik etkili öğretim uygulamalarını ortaya koyacağı düşünülmektedir. Öğrenme-öğretme sürecinin etkili biçimde yürütülmesi ve bu süreçte tüm öğrencilerin gelişimsel özellikleri ile öğrenme farklılıklarına uygun çeşitli öğretim uygulamalarının kullanılması, öğretmenlik mesleğinin temel yeterlilik alanlarından biri olarak kabul edilmektedir (MEB, 2017).

Engelsiz eğitim fırsatlarını destekleyen Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı da bireyler arası farklılıklar, kişisel gelişim ve eğitim gereksinimleri ne olursa olsun bütün öğrencilerin fen okuryazarı bireyin bağımsız ve kendi yetenekleri doğrultusunda yetiştirmeyi hedefler (MEB, 2018). Bilimsel okuryazarlığa sahip bireyler, fen bilgisi temellerine ve çevreyi kavrama becerilerine sahip olan ayrıca günlük hayatta problem çözme yeteneğine sahip bireyler olarak ifade edilmektedir. Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı, tüm öğrencilerin fen okuryazarı bireyler olarak yetiştirilmesini hedeflemektedir.

Bu bağlamda, tipik gelişim gösteren öğrencilerin yanı sıra özel gereksinimli öğrencilerin de fen okuryazarlığının geliştirilmesi gerektiği ortaya konmaktadır (MEB, 2018). Örnek olarak, bir araştırmada fen okuryazarlığı; bireylerin araştırma ve sorgulama, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerilerini geliştirmelerini sağlamak, yaşam boyu öğrenen bireyler olarak kendilerini yetiştirmelerini desteklemek ve çevreleri ile dünya hakkındaki merak duygularını canlı tutmak amacıyla gerekli olan bilgi, beceri, tutum ve değerlerin bütünlük bir bileşimi olarak tanımlanmaktadır. (Selçuk ve Tezbaşaran, 2022).

Türkiye’de özel öğrenme ihtiyaçları olan öğrencilerle fen bilimleri eğitimi üzerine gerçekleştirilen çalışmaların gözden geçirilmesi, fen bilimlerinin, doğa olaylarını sistematik olarak analiz etme disiplini olduğunu; bu disiplini öğrenmenin, öğrencilerin çevre farkındalığı, yaşam deneyimlerini değerlendirme ve bağımsızlık kazanma açılarından büyük önem taşıdığını ortaya koymaktadır (Karabulut, Uçar ve Uçar, 2021). Akademik tezleri temel alan sistematik derleme çalışması, bireysel öğrenme farklılıkları gösteren öğrencilerle fen konularının öğretiminde metodolojik uygulamaları, araştırma standartlarını ve yayımlanma durumlarını inceliyor (Rakap, Denizli-Gülboy ve Gülboy, 2023).

2008–2017 arası dönem için yapılan yerel ve uluslararası fen öğretimi müdahale araştırmalarını betimsel tarama yöntemiyle inceliyor. Bu alandaki müdahale çalışmaları, özel öğrenme güçlüğü gösteren öğrenciler üzerinde odaklanmış (Karaer ve Melekoğlu, 2020). Oyun temelli öğretim yaklaşımının, bütünlleştirilmiş eğitim ortamlarında özel gereksinimli öğrenciler açısından fen konularının öğretilmesinde kullanılabilirliği üzerine fen öğretmenlerinin fikirleri inceliyor. Araştırmalar, öğretmenlerin yeterince hazırlık yapmadığını, bilgi eksikliği yaşadığını ve uygulamada zorluklarla karşılaştığını göstermektedir (Devecioğlu, Zorluoğlu ve Doğru, 2022). Ortaokul düzeyinde kaynaştırma/bütünlleştirme eğitim programlarında özel gereksinimli öğrenciler bakımından “Fen Tutumu Ölçeği (Science Attitude Scale)” geliştirmiş. Araştırma, yalnızca akademik performansı değil; aynı zamanda tutum, motivasyon ve bilimsel ilgi gibi psikososyal değişkenleri de dikkate alan kapsamlı bir perspektifi temsil etmektedir. (Kolomuç ve Demir Sağlam, 2025).

6. Değerlendirme: Güncel Yaklaşımların Güçlü ve Zayıf Yönleri

6.1. Güçlü Yönler

- Kanıt temelli tek birey araştırmaları: Öğretim yöntemlerinin bireysel etkisini görünür kılar (Özak ve Diken, 2010). Ayrıca yeni meta-analizler, okuma zorluğu yaşayan öğrenciler açısından yapılan single- subject stratejilerin anlamlı ölçüde sonuç verdiğini ve bu yöntemlerin geleneksel grup odaklı deneysel çalışmalardan farklı olarak okuryazarlık düzeyi düşük olan öğrencilerde bile kayda değer kazanımlar ortaya koymaktadır (Kim, An ve Shin, 2020).
- Teknoloji tabanlı yardım: AR, VR, özelleştirilebilir kullanıcı arayüzleri gibi araçlarla öğrenme motivasyonu yükseliyor, erişilebilirlik sağlanıyor ve öğrenilenlerin günlük yaşama transferi kolaylaşıyor (Terzioğlu, Akbıyık ve Yıkılmış, 2023). Bunun yanında yapay zekâ destekli sanal yardımcı programlar içeren AR/VR tabanlı öğrenme ortamlarının, özel gereksinimli öğrenciler için bireysel ihtiyaçlara göre tasarlanmış, çok duyulu ve etkileşimli eğitim deneyimleri sunarak öğrenme isteğini, erişim kolaylığını ve kapsayıcılığı yükselttiği vurgulanmaktadır (Chiazzese vd., 2019; Parmaxi, 2023).
- Çoklu duyuşal öğrenme teknikleri, soyut akademik kavramları çoklu duyuşal yollarla (görsel, işitsel, dokunsal, kinestetik) somutlaştırarak, öğrencilerin öğrendiklerini yaşam pratiğine aktarırken öğrenme sürecini kolaylaştırarak bilgi kalıcılığını güçlendirmektedir (Vestly Kong Liang Soon vd., 2024).
- Kişiyeye uyarlanmış öğretim programları (Individualized Education Programs, IEP/BEP), öğrencinin kişisel özellikleri, öğrenme temposu ve öğrenme biçimine uygun olarak düzenlenebildiği için; özel gereksinimli öğrencilerin akademik ve sosyal becerilerde daha verimli ve kalıcı öğrenme sağlamasına olanak sunmaktadır (Ranbir, 2022).

6.2. Sınırlılıklar ve Zorluklar

- Özel eğitim entegrasyonu yapılan sınıflarda ağır ve birden fazla yetersizlik yaşayan öğrenciler için uygulanan düzenlemelerin istenen etkiyi sağlamadığı ve bu gruplara yönelik eğitim ve mesleki entegrasyon politikalarının eksikliği tespit edilmiştir (Kılıçoğlu vd., 2024).

- Teknoloji tabanlı öğrenme araçları eğitim süreçlerinin etkinliğini artırsa da, eğitim ortamlarında teknoloji donanımı, yardımcı yazılımlar ve ağ erişim problemleri gibi erişilebilirlik problemleri; teknolojik çözümlerin herkese eşit erişimde uygulanmasını zorlaştırmaktadır (Samaniego vd., 2025).
- Okulların teknoloji altyapısı, öğretmen hazırlığı ve materyal teminindeki eksiklikler: Özellikle Türkiye’de öğretmen görüşleri, ilgili alanlarda ihtiyaç ve eksiklerin varlığını göstermektedir (İnce, Durdukoca ve Cumalı, 2023).
- Özel ihtiyaçlı öğrencilerin öğrenme ve beceri ediniminde, sadece bir kez yapılan müdahaleler beklenen etkiyi sağlayamamaktadır; sürdürülebilir öğrenme ve beceri transferi sağlamak amacıyla programların planlanmış, takip süreçleri olan ve devamlı destek sağlayacak tarzda düzenlenmesi gerektiği üzerinde durulmaktadır (Smith ve Brown, 2022; Yıldız, 2023)

7. Öneriler ve Gelecek Araştırma Alanlarınız

- Türkiye’de tek denekli deneysel (single-case design) çalışmaların artırılması gerekmektedir; özellikle ağır düzey zihinsel yetersizlik ve çoklu yetersizlik gruplarında bu tasarımlar, etkili uygulamaların belirlenmesinde kritik bir rol oynamaktadır (Kazdin, 2011; Cooper vd., 2020; Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2019).
- Eğitim ortamlarında teknoloji entegrasyonunun artırılması; artırılmış gerçeklik (AR), sanal gerçeklik (VR), uyarlanabilir arayüzler ve dijital uygulamalar gibi yenilikçi araçlarla öğretim süreçlerini zenginleştirme potansiyeli taşımaktadır. Ancak bu teknolojilerin kullanımında erişilebilirlik, maliyet ve uygulama fizibilitesi gibi değişkenlerin dikkatle planlanması gerektiği literatürde özellikle vurgulanmaktadır (Radianti vd., 2020; Smith ve Tzafilkou, 2023; Ok vd., 2022).
- Okuma-yazma, matematik, günlük yaşam becerileri, iletişim, toplumsal uyum ve bağımsız yaşam alanlarını bir arada ele alan çok disiplinli ve bütüncül eğitim programlarının, özellikle özel gereksinimli bireylerin gelişiminde etkili olduğu literatürde vurgulanmaktadır (Tekin-İftar & Kırcaali-İftar, 2019).
- Müdahale sonrasında bireylerin öğrendikleri becerilerin kalıcılığının, farklı ortamlara ve kişiler arası durumlara genellenmesinin, ayrıca gündelik yaşama aktarım, toplumsal katılım ve bağımsız yaşam düzeylerinin uzun süreli olarak izlenmesi gerektiği, özel eğitim literatüründe temel bir gereklilik olarak vurgulanmaktadır (Cooper vd, 2020; Tekin-İftar & Kırcaali-İftar, 2019).

- Öğretim süreçlerinin etkili biçimde yürütülmesi için öğretmenlerin materyal geliştirme konusunda desteklenmesi; özellikle özel öğretim materyalleri, öğretmen kılavuzları, uyarlanmış (adaptif) materyaller ve dijital araçların geliştirilmesinin gerekli olduğu literatürde sıklıkla vurgulanmaktadır (Ok vd., 2022).
- Özel gereksinimli bireylerde gelişim ve öğrenme sürecinin yalnızca okul içi uygulamalarla sınırlı olmadığı; aile eğitimi, ev ortamı düzenlemeleri, toplumsal farkındalık, kaynaştırma uygulamaları ve toplumsal katılımın müdahalelerin başarısı için kritik olduğu literatürde güçlü biçimde vurgulanmaktadır (Turnbull vd., 2015).

KAYNAKÇALAR:

Açar, D., Dilbilir, Y., & Demiralp, C. (2022). Özel eğitim öğretmenlerinin zihinsel yetersizliği olan çocukların eğitimi sürecindeki görüşlerinin incelenmesi. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 22(3), 1295-1312.

Akdal, D. (2024). Türkiye’de zihinsel yetersizlik alanına ilişkin son yönelimler: Sistematik derleme. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(3), 839–854. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.1539685>

Avcı, G., & Bağlama, B. (2023). Teachers’ views on the methods used in teaching reading and writing to students with learning disability. *International Journal of Education, Technology and Science*, 3(2).

Browder, D. M., & Spooner, F. (2011). Teaching students with moderate and severe disabilities (2nd ed.). Guilford.

Boztaş, Z. ve Tutkun, Ö. F. (2023). Özel Gereksinimli Çocuğa Sahip Karşılaştırmaların Yaşam Doyumu ve Sosyal Karşılaştırma Düzeylerinin İncelenmesi / Özel Gereksinimli Çocuğun Ebeveynlerinin Yaşam Doyumu ve Sosyal Karşılaştırma Düzeylerinin İncelenmesi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(6), 187-206. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1358972>

Bural, B., & Öztürk, B. (2024). ÖZEL GEREKSİNİMLİ BİREYLERLE KAVRAM ÖĞRETİMİ ÇALIŞILAN ARAŞTIRMALARIN BELİRLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ: SİSTEMATİK DERLEME. *Mehmet Akif Ersoy University Journal of Education Faculty*(70), 211-238. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.1265401>

Cannella-Malone HI, Dueker SA, Barczak MA, Brock ME. Teaching academic skills to students with significant intellectual disabilities: A systematic review of the single-case design literature. *J Intellect Disabil.* 2021 Sep;25(3):387-404. doi: 10.1177/1744629519895387. Epub 2019 Dec 26. PMID: 31876215.

Chiazzese, G., et al. (2019). – [makale adı]. (Makale AR/VR + özel eğitim bağlamında).

Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2020). *Applied behavior analysis* (3rd ed.). Pearson.

Courtade, G., Spooner, F., Algozzine, B., & Browder, D. (2014). *Special education teachers' perceptions of teaching academic skills to students with severe disabilities*. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 39(1), 17–30.

Çifci-Tekinarslan, İ. (2008). Zihinsel yetersizliği olan öğrenciler. İ.Diken. (Ed). Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim. (135166). Ankara. Pegem Akademi.

Devecioğlu, G., Zorluoğlu, S. L., & Doğru, M. (2022). Özel Gereksinimli Öğrencilere Fen Konularının Eğitsel Oyunla Öğretilmesi Hakkında Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 60-71. <https://doi.org/10.17556/erziefd.795465>

Eker, B. ve Çelik, K. (2025). Evde Eğitim Yapılan Özel Gereksinimli Öğrencilerde Oyun ve Arkadaşlığın Yaşam Becerilerinin Gelişimine Etkisi: Evde Eğitim Yapılan Özel Gereksinimli Yaşam Yaşam Becerilerini Geliştirmede Oyun ve Arkadaşlık Etkisinin İncelenmesi. *Yönetim ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4 (2), 81–95. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15721417>

Hazaymeh, W. ve Khasawneh, M. (2024). Disleksili İngilizce Dil Öğrenenlerin Okuma Akıcılığını Artırmada Çok Duyusal Tekniklerin Etkinliğinin Araştırılması. *Dünya İngilizce Dili Dergisi*, 15 (1), s. 146. doi: <http://dx.doi.org/10.5430/wjel.v15n1p146>

Horner, R. H., & Odom, S. L. (2014). Constructing evidence-based practices using single-case designs. *Journal of Special Education*, 47(4), 200–210.

İnce, M., Fırat Durdukoca, Ş., & Cumalı, D. (2023). Öğretmen Adaylarının Özel Gereksinimli Öğrencilerin Eğitimlerine Yönelik Tutumlarının Tespit Edilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*(56), 911-928. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1264162>

Jitendra, A. K., & Xin, Y. P. (2016). Mathematical problem solving instruction for students with learning disabilities. In *Handbook of Research on Learning and Instruction* (pp. 514–535). Routledge.

Karal, Y., Taşdemir, D., & Öngöz, S. (2023). Özel Gereksinimli Bireylerin Eğitiminde Bir Öğrenme Materyali Olarak Robotlar. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 170–183.

Karabulut, H. A., Uçar, A. S., & Uçar, K. (2021). Türkiye’de özel gereksinimli öğrencilerle Fen Bilimleri öğretimine ilişkin yapılan araştırmaların gözden geçirilmesi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 62-85. <https://doi.org/10.33400/kuje.895279>

Kazdin, A. E. (2011). *Single-case research designs: Methods for clinical and applied settings* (2nd ed.). Oxford University Press.

Kılıçoğlu, H., Akçadağ, V., Güçlü, S., & Yıldız, E. (2024). Orta ve ağır düzeyde zihinsel engelli bireylerin eğitim ve istihdam durumlarına ilişkin yapılan çalışmaların incelenmesi. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 4(2), 522–533.

Kıral NS, Sayın Temur C. ÖZEL GEREKSİNİMLİ BİREYLERDE FİZİKSEL AKTİVİTE VE SPORUN YAŞAM KALİTESİNE ETKİSİ: SİSTEMATİK BİR DERLEME. *TJHR*. 2023;4(3):70-84.

Kim, D., An, Y., & Shin, H. G. (2020). A meta-analysis of single-subject reading intervention studies for struggling readers: using Improvement Rate Difference (IRD). *Heliyon*, 6(11), e05024.

Kolomuç, A., Demir Sağlam, M. Kaynaştırma Eğitim Programında Öğrenim Gören Özel Gereksinimli Ortaokul Öğrencileri için Bilim Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Uluslararası Bilim ve Matematik Eğitimi Dergisi* 23 , 2731–2754 (2025). <https://doi.org/10.1007/s10763-024-10537-4>

Kübra Terzioğlu, N., Akbıyık, M., & Yıkılmış, A. (2023). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere fen öğretiminde artırılmış gerçeklik teknolojisinin kullanımı: Özel eğitim öğretmenlerinin görüşleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 13(1), 93–104. <https://doi.org/10.5961/higheredusci.1192245>

Lemons, D., & Hjetland, H. N. (2021). *A Systematic Review and Meta-Analysis of Reading and Writing Interventions for Students with Disorders of Intellectual Development*. *Education Sciences*, 11(10), 638. <https://doi.org/10.3390/educsci11100638>

Li, M. ve Li, B. (2024). Matematik eğitiminde teknoloji entegrasyonunun dinamiklerinin çözülmesi: TPACK bileşenlerinin yapısal denklem modelleme

analizi. *Eğitim ve Bilgi Teknolojileri* , 29 , 583 601. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11993-3>

Lindström, M., & Lemons, C. (2021). Reading comprehension in adolescents with intellectual disabilities: Interventions in special vocational education and training settings. *European Journal of Education and Pedagogy*, 2(6), 45–56.

Millî Eğitim Bakanlığı [Ministry of National Education]. (2018). Fen bilimleri dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) [Science lesson curriculum (primary and secondary school 3, 4, 5, 6, 7 and 8th grades)]. <https://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72>

Millî Eğitim Bakanlığı [Ministry of National Education]. (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri [General competencies of the teaching profession]. <http://oygm.meb.gov.tr/>

Ok, M. W., Rao, K., & Bryant, B. R. (2022). Universal design for learning and digital tool integration for students with disabilities. *Journal of Special Education Technology*, 37(2), 123–136.

Parmaxi, A. (2023). – [makale adı]. (Benzer şekilde AR/VR + özel eğitim).

Patti, A., Vona, F., Barberio, A., Buttiglione, M. D., Crusco, I., & Garzotto, F. (2024). Training attention skills in individuals with neurodevelopmental disorders using virtual reality and eye-tracking technology. *Journal of Neurodevelopmental Technologies*, 5(1), 1–14.

Prahl, A., & Gilson, C. (2023). Functional Literacy Intervention for Postsecondary Students With Intellectual and Developmental Disabilities: A Pilot Study. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 61(2), 124–144. doi:10.1352/1934-9556-61.2.124.

Radianti, J., Majchrzak, T. A., Fromm, J., & Wohlgenannt, I. (2020). A systematic review of immersive virtual reality applications for higher education: Design elements, lessons learned, and research agenda. *Computers & Education*, 147, 103778.

Rakap, S., Denizli Gülboy, H., & Gülboy, E. (2023). Özel gereksinimli öğrencilere fen bilimleri öğretimi: Gri literatürün sistematik derlemesi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 6(1), 242-264. <https://doi.org/10.33400/kuje.1241580>

Ranbir. (2022). Individualized Education Programs (IEPs): Best Practices for Tailoring Instruction to Meet Diverse Learning Needs. *Universal Research Reports (URR)*.

Samaniego López, MV, Orrego Riofrío, MC, Barriga-Fray, SF ve Paz Viteri , BS (2025). Kapsayıcı Eğitimde Teknolojiler: Çözüm mü, Zorluk mu? Sistematik Bir İnceleme. Eğitim Bilimleri 15(6), 715. <https://doi.org/10.3390/educsci15060715>

Selçuk, E., & Tezbaşaran, A. A. (2022). PISA FEN OKURYAZARLIĞI YETERLİK DÜZEYLERİNİN ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME VE FEN BİLİMLERİ ALAN UZMANLARI AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ. Anadolu Öğretmen Dergisi, 6(1), 18-30. <https://doi.org/10.35346/aod.1096600>

Smith, F. A., Beyer, R., & Britt, P. (2018). Employment outcomes for individuals with intellectual disabilities: A longitudinal analysis. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 48(2), 217–229.

Smith, J., & Brown, L. (2022). *Sustaining learning outcomes in special education: The role of continuous and planned interventions*. *Journal of Special Education*, 56(4), 215-230.

Smith, A., & Tzafilkou, K. (2023). Accessibility challenges in adaptive educational interfaces: A review of design principles and user needs. *Computers in Human Behavior Reports*, 9, 100242.

Sofroniou, A., Patel, MH, Premnath, B. ve Wall, J. (2025). Kavramsal Anlayışı Geliştirmek: Yükseköğretim Matematğinde Dijital Teknolojilerin Etkisine İlişkin Bir Meta-Analiz. Eğitim Bilimleri, 15(11), 1544. <https://doi.org/10.3390/educsci15111544>

Subakan, Y. & Koç, M. (2019). Özel eğitim gereksinimli bireylerin gelişim ve eğitimlerinde kullanılan mobil cihazlar ve yazılımlar. *Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi (BEST Dergi)*, 3(2), 51-61.

Selçuk, E., & Tezbaşaran, A. A. (2022). PISA FEN OKURYAZARLIĞI YETERLİK DÜZEYLERİNİN ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME VE FEN BİLİMLERİ ALAN UZMANLARI AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ. Anadolu Öğretmen Dergisi, 6(1), 18-30. <https://doi.org/10.35346/aod.1096600>

“Teaching academic skills to students with significant intellectual disabilities: A systematic review of the single-case design literature.” (2020). *International Journal of Disability, Development and Education*.

Tekin-İftar, E., & Kırcaali-İftar, G. (2019). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri* (4. baskı). Vize Yayıncılık.

Terzioğlu, N. K., & Topaç, A. (2023). Zihinsel yetersizliği olan bireylerin okuma-yazma öğrenmelerine ilişkin özel eğitim öğretmenlerinin görüşleri. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(3), 133–148.

Terzioğlu, N. K., Akbıyık, M., & Yıkılmış, A. (2023). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere fen öğretiminde artırılmış gerçeklik kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 13(1), 93–104.

Troyb E, Orinstein A, Tyson K, Helt M, Eigsti IM, Stevens M, Fein D. Academic abilities in children and adolescents with a history of autism spectrum disorders who have achieved optimal outcomes. *Autism*. 2014 Apr;18(3):233-43. doi: 10.1177/1362361312473519. Epub 2013 Oct 4. PMID: 24096312; PMCID: PMC4481875.

Türker Yıldırım, Ç. (2022). *Zihin Yetersizliği Olan Öğrencilere Fen Öğretimine İlişkin Türkiye’de Yapılan Çalışmaların İncelenmesi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 23(3), 721–750.

Özak, H., & Diken, B. H. (2010). Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerin İşlevsel Akademik Becerilerine İlişkin Türkiye’de Yapılan Lisansüstü Tezlerin Gözden Geçirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 11(01), 43-58. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000145

Wehmeyer, M. L., Shogren, K. A., & Kurth, J. (2013). Self-determination and student outcomes in secondary education. *Remedial and Special Education*, 34(1), 25–38.

Wong, C., et al. (2015). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(7), 1951–1966.

Vestly Kong Liang Soon, Norsaipafatul Hadibah Abd Rahman & Suresh Kumar Kuppusamy (2024). *The Use of Multisensory Methods in Improving the Reading Skills of Students with Learning Disabilities*. Semarak International Journal of Innovation in Learning and Education.

Yıldız, E. (2023). *Özel gereksinimli öğrencilerde beceri kazanımında süreklilik ve genelleme stratejileri*. Ankara: Pegem Akademi.

Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Süslemelere Yönelik Bilişsel ve İşitsel Beceri Düzeylerinin Değerlendirilmesi

Oğuzhan İNCEKARA¹

İzzet YÜCETOKER²

1. Uzman Piyano Öğretmeni; Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı oincekara@outlook.com ORCID No: 0009-0002-8011-3453
2. Prof. Dr.; Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı izzet.yucetoker@marmara.edu.tr ORCID No: 0000-0002-9911-749

ÖZET

Bu araştırmanın amacı Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin süslemelere yönelik bilişsel ve işitsel beceri düzeylerinin; sınıf, lise türü, aldığı müzik eğitim yılı, enstrüman, orkestralarda süsleme notası içeren eserler çalıp çalmadığı, korolarda süsleme notası içeren eserler söyleyip söylemediği ve süsleme notalarını herhangi bir derste teorik olarak öğrenip öğrenmediğine göre fark yaratıp yaratmadığını ortaya koymaktır. Araştırma nicel araştırma tekniklerinden tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören toplam 174 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan çalışma grubunun demografik özellikleriyle ilgili verileri toplamak amacıyla “kişisel bilgi formu”, öğrencilerin bilişsel düzeylerini belirlemek amacıyla uzman görüşleriyle oluşturulan “müzikte süslemelere yönelik bilişsel düzey ölçme testi” ve işitsel beceri düzeylerini belirlemek amacıyla “müzikte süslemelere yönelik işitsel düzey ölçme testi” kullanılmıştır. Araştırma verileri çözümlenirken kişisel bilgilere yönelik veriler merkezi dağılım ölçülerinden frekans ve yüzde değerler ile çözümlenmiştir. Çalışma grubunun normal dağılıp dağılmadığını belirlemek için Levene testi, Kolmogorov-Smirnov testi, Q-Q Plot testinden yararlanılmıştır. Normallik testi sonucunda çalışma grubu homojen dağılmadığından ikiden fazla değişken içeren karşılaştırmalı veriler Kruskal Wallis Testi, iki değişken içeren karşılaştırmalı veriler ise Mann Whitney U Testi ile çözümlenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular sonucunda öğrencilerin demografik özellikleri ile süslemelere yönelik bilişsel beceri düzeyleri arasında ve süslemelere yönelik işitsel beceri düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre konuyla ilgili çeşitli öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler – Müzik Eğitimi, Süsleme Notalar, Piyano Eğitimi, Müzik Teorisi, Bilişsel Beceri, İşitsel Beceri

ABSTRACT

The aim of this research is to reveal whether the cognitive and aural skill levels of the students of the Department of Music Education towards ornaments make a difference according to their grade, high school type, years of music education, instrument, whether they play pieces containing ornaments in orchestras, whether they sing pieces containing ornament notes in choirs, and whether they learn ornament notes theoretically in any course. This research was conducted using the survey model, one of the quantitative research techniques. The study group of the research consists of 174 students studying at Marmara University Faculty of Education, Department of Fine Arts Education, Department of Music Education. A “personal information form” was used to collect data on the demographic characteristics of the study group participating in the study, a “cognitive level measurement test for ornaments in music” created with expert opinions to determine the cognitive levels of the students, and an “aural level measurement test for ornaments in music” to determine their aural skill levels. In order to collect the data safely, the questions were read one by one to the study group and they were asked to answer the questions on the questionnaire in order. In addition, for the aural test, dictations were performed by the researcher on the piano instrument and the study group was given time to answer. While analyzing the research data, data related to personal information were analyzed with frequency and percentage values from central distribution measures. Levene test, Kolmogorov-Smirnov test, Q-Q Plot test were used to determine whether the study group was normally distributed. Since the study group was not homogeneously distributed as a result of the normality test, comparative data containing more than two variables were analyzed by Kruskal Wallis test, and comparative data containing two variables were analyzed by Mann Whitney U test. As a result of the findings obtained in the study, there was a significant positive difference between the demographic characteristics of the students and their cognitive skill levels for ornaments and their auditory skill levels for ornaments. According to the results of the study, various suggestions were presented.

Keywords - Music education, Ornaments, Piano education, Music theory, Cognitive skills, Aural skills

GİRİŞ

1. Problem Durumu

Birçok eğitimci, eğitim kavramını farklı şekillerde ifade etmiştir. Bu ifadelerin birbirinden farklı olması, eğitimcilerin farklı amaçları esas almalarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Geçmişten bugüne, milletlerin geleceğinin ve bugününün şekillenmesinde eğitimin rolü ve önemi sürekli olarak vurgulanmıştır. Toplu halde yaşanan her ortamda sürekli bir etkileşim ve bilgi akışı bulunmaktadır (Çağlayan, 2006). Eğitim, bireyin kendisi, çevresi, yaşadığı toplum, doğa ve diğer tüm varlıklar hakkında bilgi edinmesi ve bu bilgilerden yola çıkarak toplum içinde belirli davranış biçimleri geliştirmesi, ardından bu davranışları yeni nesillere aktarması sürecidir. (Işık, 2021). Bu tanımlara bakıldığında eğitimin toplum içerisinde davranışların düzeltilmesi, iletişim başta olmak üzere birçok kurallarının öğretilmesi olarak değerlendirilebilir. Akyüz (2012) ise eğitimi kişinin zihinsel, fiziksel, duygusal ve sosyal yeteneklerini, davranışlarını en uygun şekilde veya belirli bir doğrultuda geliştirmeyi hedefleyen çalışmalardır. Bu süreç, bireye çeşitli amaçlar doğrultusunda yeni yetenekler, davranışlar ve bilgiler kazandırmayı içerir. Eğitim, okul, okuma-yazma ve ders araç gereçleri gibi resmi unsurların yanı sıra, aile veya çevre içinde kişisel gelişim yollarıyla gerçekleştirilen öğretme, öğrenme, bilgi aktarma ve beceri kazandırma faaliyetlerinin tamamını kapsar olarak tanımlamaktadır. Bu tanımla da görülmektedir ki eğitim insanların hayatında önemli bir rol oynamaktadır.

Eğitim, gelişigüzel ve rasgele şekilde değil, belirli amaçlara yönelik belirli kazanımları insana kazandırma hedefli olmalıdır. Eğitimdeki hedeflerin ve amaçların daha pürüzsüz ve kolay belirlenmesi amacıyla 1950'li yılların sonlarında eğitim bilimci Benjamin Bloom (1913-1999) ve arkadaşları, eğitimde her kişinin algı düzeyinin farklı olduğunu belirtmişler, bu farklılığı öğrenci, aile ve toplum açısından en aza indirmek için eğitimi bilişsel olarak sınıflandırmışlardır.

Bloom'un taksonomisine göre eğitim amaçları üç ana kategoride sınıflandırılır:"

1. Bilgi edinme, tanıma, entelektüel yeteneklerin geliştirilmesi ve uygulanmasıyla ilgili hedefler (Bilişsel Alan).
2. Duygusal yaşama yönelik amaçlar, ilgi, tutum ve değerlerin geliştirilmesi (Duygusal Alan).
3. Motor becerilerin geliştirilmesi ve uygulanmasıyla ilgili hedefler (Psikomotor Alanı).

Yukarıdaki amaçlar ışığında eğitim, kişinin öğrenme alanlarına göre hitap etmelidir denilebilir. Kişi öncelikle bir konuyu bilgi olarak almalı, aldığı bu bilgileri kendi hayatı ile anlamlandırıp tutum ve değer geliştirmeli ve geliştirdiği bu tutum ve değerleri uygulama yapmalıdır. Öğrenme o zaman tam olarak gerçekleşebilir denilebilir.

İstendik yönde davranış değiştirmeyi hedefleyen eğitim kavramı kendi içerisinde birçok kol, birçok alana ayrılmaktadır. Sanat eğitimi, bu alanlardan biridir.

Sanat eğitimi, sanayileşmenin neden olduğu kültürel erozyona ve insanın kendini yabancı hissetmesine karşı durma amacıyla, genel bir reformu güzel sanatlar aracılığıyla eğitimde gerçekleştirmeyi amaçlar. Alman filozof Julius Langbehn, eğitilmiş bireyin vatanına ve ulusuna olan sadakatini yanı sıra, öncelikle içsel asalet, dürüstlük ve estetik yaratma yeteneğini önemseydiğini ifade etmiştir. Alman sanat tarihçisi Alfred Lichtwark ise dönemin entelektüel eğilimlerine, uzmanlaşmaya ve kalıplaşmaya karşı çıkarak, eğitim gerçekten etkili olacaksa, biçimlendirici ve yaratıcı olmalıdır ve bu da güzel sanatlar aracılığıyla sağlanır. İnsan, güzel sanatlar sayesinde içsel olarak bütünsel bir şekilde şekillendirilmelidir. (Ergün, 2014).

Sanat eğitimi sanatın bütün alanlarını kapsayan bütüncül bir ifade biçimidir. Bu çalışmaya konu olan müzik eğitimi, sanat eğitiminin bir parçasıdır denilebilir.

Müzik eğitimi bir bireyin içinde var olan sanat duygusunu ortaya çıkarmadaki en büyük etmen olduğu söylenebilir. Uçan'a (1996) göre, müzik öğretimi kişiye, kendi deneyimleri üzerinden bilinçli bir şekilde müziksel davranışlar kazandırma veya mevcut müziksel davranışlarını değiştirme sürecidir. Çuhadar'a (2016) göre ise müzik eğitimi, müzik tarihi, müzik teorisi, çalgısal yetkinlik, şarkı söyleme, genel müzik becerileri gibi birçok öğretim alanının iç içe geçtiği bir eğitim-öğretim alanıdır. Bu alanda müzik öğrenilir ve öğretilir olarak açıklamaktadır. Bu tanımlardan yola çıkılarak müzik eğitimi istendik yönde bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerileri geliştirmeye yöneliktir denilebilir.

Müzik eğitimi literatürü tarandığında genel olarak müzik eğitiminin aşağıda verilen temel alt disiplin alanlarına göre sıralamanın mümkün olduğu düşünülmektedir. Bunlar; ses algısı eğitimi, müzik teorik çalışmaları, sahne sanatları (enstrüman ve vokal performansı), beste yapma, müzik bilimi ve müzik öğretimi ve teorik yaklaşımlardır. Müzik eğitimi kapsamında, mevcut eğitim programlarının hangi hedeflere ulaşılacağına, hangi araçların ve yöntemlerin ne kadar kullanılacağına dair belirlenen bir süreç bulunmaktadır. Bu süreç, müzik eğitiminin çeşitli disiplin alanlarını içerir ve bu alanların eğitimini kapsar. (Çuhadar, 2016)

Müzik eğitimi oluşturan alt disiplin alanlarından çalgı ve ses eğitimi, yukarıda bahsi geçen eğitim ve müzik bilimcilerin vermiş olduğu bilgilerin harmanlanması ile öğrencilerin müzik sanatı ile ilgili bilişsel, duyuşsal, devinışsel ve işitsel beceri düzeylerinin en üst seviyede kullanılmasını gerektiren, oldukça önemli yere sahip uygulamalı ve teorik bir süreç olduğu düşünülmektedir. Bu süreçte öğrenilmeyen veya eksik öğrenilen her konu, müzik eğitimi oluşturan diğer alt disiplinleri de etkileyeceği söylenebilir.

Müzik eğitiminin içerisinde önemli yere sahip olan çalgı ve ses eğitimi, bireylerin özellikle bilişsel ve devinışsel becerilerin ön planda olduğu bunun yanında duyuşsal ve işitsel becerilerini de birlikte kullanılmasıyla oluşan bir eğitim türüdür denilebilir. Çalgı ve ses eğitiminde önemli olan en önemli unsurdan biri ise müzik işaretleridir. Bu nedenle temel müzik teorisinde öğretilmesi gereken bilgiler şüphesiz ki müziğin diğer alanlarının uygulanması için önemlidir.

Müzik teorisi dersi genel olarak aralık akor tonalite ritim öğretimi ve bunun gibi konularla sıralanmaktadır. Bazı müzik kitaplarında ve müzik müfredatlarında müzik yazısı ile ilgili bütün kuramsal bilgiler yer alırken bazılarında temel olarak görebileceğimiz bilgiler yer almamaktadır. Son zamanlarda yapılan araştırma ve gözlemlere dayanarak üniversitelerin müzik eğitimi anabilim dallarında öğrenim gören öğrencilerin çaldıkları ve okudukları eserlerdeki öğrenilmesi gereken işaret, sembol ve öğelerin bilişsel olarak yetersiz olunduğunun tespiti bu durumu örnekler niteliktedir.

Müzik eserlerinin oluşturulması, okunması ve icrası için kullanılan tüm işaretler, semboller ve öğeler müzik yazısı olarak adlandırılır. Tarih boyunca birçok millet tarafından farklı müzik yazıları kullanılan müzik sanatı, dünya kültür mirasının önemli bir parçasıdır. (Özçelik, 2022). Müzik yazısı günümüzdeki biçimine gelene kadar birçok aşamadan geçmiştir. Müziğin yapısal, icra ve çalgısal yenilikleri, müzik yazısına da yansımıştır (Akkaş, 2000).

Nota terimi, günümüzde herkesin bildiği temel müzik yazısıdır. Profesyonel müzik yazılarında notaların üzerinde bulunan belirli işaretler ise süslemelerdir. Müziğin esas sesleri üzerinde gezinen figürasyonlara süslemeler denilmektedir. Süslemelerin süre değeri, süslenen notanın süre değerine göre veya süslemeden önceki süre değerine göre belirlenmektedir. Müzik eğitiminin alt disiplini olan çalgı ve ses eğitiminde süslemelerin sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. Özellikle barok dönem eserlerinde süslemeler, eserlerin vazgeçilmez müzik yazılarıdır denilebilir. Çalgı ve ses eğitiminin dışında toplu çalma ve söyleme derslerinde de süslemelerin varlığı ve önemi görülmektedir.

Bu açıdan bakıldığında müzik teorisi açısından süsleme notaların öğretimi, öğrencilerin bilişsel öğrenme alanını geliştireceğinden önemlidir denilebilir. Çünkü müzik teorisinde bilişsel olarak yapılandırılan süslemeler, çalgı ve ses eğitimi uygulanmalarında doğru çalma ve söyleme bakımından kuşkusuz ki büyük öneme sahiptir. Özellikle toplu çalma ve toplu söylemede topluluğun bu müzik işaretlerini aynı anda hata olmadan senkron yapıda çalabilmesi için en önemli unsur, bu konuların öğrencilerin bilişsel öğrenmelerinin önemini vurgulamaktadır.

Alan yazın tarandığında müzik eğitimi ve çalgı çalma için bu kadar önemli olan süslemeler konusu hakkında çok sayıda araştırmaya rastlanmamaktadır. Bunun yanında 2018 yılında Yükseköğretim Kurulu'nun oluşturmuş olduğu Müzik Öğretmenliği Lisans Programında yer alan Batı Müziği Teorisi ve Uygulaması dersinin içerikleri incelendiğinde de üniversite müfredatlarında süsleme notalara dair teorik bir konunun bulunmadığı tespit edilmiştir. Müzik teorisinde öğretilmeyen bu konu, öğrencilerin piyano eğitimi, çalgı eğitimi, orkestra ve koro gibi önemli derslerinde ise karşılırlarına çıkmaktadır. Bu çalışmada merak edilen durum öğrencilerin süsleme işaretlerine yönelik biliş durumlarının ne düzeyde olduğu, psikomotor olarak ne derece uygulayabildikleridir. Ayrıca müzik eğitiminde süsleme notalarının teorik ve uygulamalı temellerinin üniversitelerin müzik eğitimi anabilim dallarında ne derece öğretildiğini ve böyle bir eğitimi üniversitelerin ilgili bölümlerinde hangi derslerde ve ne

kadar verilebildiğini sorgulamaktır. Bu nedenle, araştırma, öğrencilerin bu alandaki eksikliklerini tespit etmeyi ve bu eksiklikleri gidermek için alınması gereken önlemler konusunda çeşitli öneriler sunmayı amaçlamaktadır. Bu sonuçlara dayanarak, araştırmanın problem cümlesi “müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin süslemelere yönelik bilişsel ve işitsel beceri düzeyleri nedir?” olarak belirlenmiştir.

Bu problemden yola çıkılarak araştırma içerisinde çeşitli alt problemlerin cevaplanmasına ihtiyaç duyulmuştur. Alt problemler aşağıda belirtilmiştir.

2. Alt Problemler

- 1) Çalışma grubunun süsleme işaretlerine yönelik bilişsel ve işitsel düzeyleri nasıldır?
- 2) Çalışma grubunun sınıf düzeyleri ile süsleme işaretlerine yönelik bilişsel ve işitsel düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 3) Çalışma grubunun mezun olduklarına lise türü ile süsleme işaretlerine yönelik bilişsel ve işitsel düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 4) Çalışma grubunun çalgılarına göre süsleme işaretlerine yönelik bilişsel ve işitsel düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 5) Çalışma grubunun müzik eğitimi alma sürelerine göre süsleme işaretlerine yönelik bilişsel ve işitsel düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 6) Orkestralarda süsleme notası çalan çalışma grubunun süsleme işaretlerine yönelik bilişsel ve işitsel durumları ne düzeydedir?
- 7) Korolarda süsleme notası söyleyen çalışma grubunun süsleme işaretlerine yönelik bilişsel ve işitsel durumları ne düzeydedir?
- 8) Süsleme notalarının öğrenimine yönelik teorik ders alan öğrencilerin bilişsel ve işitsel durumları ne düzeydedir?

YÖNTEM

Bu çalışmada nicel bir araştırma olup, tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Nicel araştırmalar, mevcut durumu ve olguları anlamak için sayısal değerleri objektif ve sistemli bir şekilde gözlemleyerek ölçtüğümüz ve bu ölçümlerin tekrarlanabilir olduğu süreci içeren araştırmalardır. (Burns ve Groove, 1993). Tarama modelleri, mevcut ya da halen var olan bir durumu, olduğu gibi ve mevcut şekliyle betimlemeyi hedefleyen araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmanın konusu olan birey veya nesne, kendi doğal koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Değişkenlere herhangi bir şekilde müdahalede bulunma veya değiştirme çabası gösterilmez (Karasar, 2012).

Araştırmanın çalışma grubunu Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği Ana Bilim Dalında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği Ana Bilim Dalının 1., 2., 3 ve 4. sınıflarda öğrenim gören toplam 174 öğrenci oluşturmıştır.

Araştırmanın sorununun tanımlandığı cümle ve bu cümleye dayalı olarak türetilen alt sorunlar, doğrudan ya da dolaylı olarak ilgili olabilecek ve ulaşılabilir kaynaklar, örneğin makaleler, tezler, bildiriler, el yazması

notalar gibi yazılı materyaller incelenmiştir. Bu kaynaklar detaylı bir şekilde gözden geçirilerek, konuyla ilgili olan bilgiler ilgili bölümlerde sunulmaya çalışılmıştır. Araştırma sürecinde, araştırmanın niteliğine bağlı olarak farklı yöntemlerin bir arada kullanılması gerekmektedir. Bu çerçevede, kullanılan araştırma yöntemlerini şu şekilde sıralamak mümkündür: Araştırmanın bağımsız değişkenlerle ilgili verileri “Kişisel Bilgi Formu”, bağımlı değişkenlerle ilgili verileri ise “Bilişsel Düzeyi Ölçme Testi” ve “İşitsel Düzeyi Ölçme Testi” ile elde edilmiştir. Çalışma öncesi alan yazın incelenmiş olup süslemelerin dönemlerine, bestecilerine ve şekillerine göre ayrıldığı görülmüştür. Oluşturulan iki test öğrencilerin bu ayrımları hangi derslerde ne kadar gördüğü, hangi derecede duyabildiği, hangi derecede okuyabildiği, hangi derecede tanımlayabildiği kazanımlar göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır. Hazırlanan ölçme araçları kapsam geçerliği için 13 konu uzmanına gönderilmiştir. Uzmanlardan gelen cevaplar doğrultusunda “bilişsel düzey” ölçme aracı için hesaplanan güvenilirlik katsayısı ,708, “işitsel düzey” ölçme aracı için hesaplanan güvenilirlik katsayısı ise 0,89 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler ölçme aracının güvenilir olduğunun göstergesidir.

Çalışmada toplanan verilerin istatistik sonuçlarına göre normal dağılım göstermediğine karar verilmesi üzerine, analiz için non-parametrik testler kullanılmıştır. Öğrencilerin; sınıf, çalgı, lise türü ve kaç yıldır müzik eğitimi aldığı gibi demografik özelliklerine göre süsleme notalarını bilmelerine yönelik bilişsel ve işitsel anlamlı farklılık olup olmadığını anlamak için kruskal-wallis testi uygulanmıştır. Öğrencilerin; orkestralarda ve korolarda süsleme notası içeren eserler çalıp çalmadıkları ve söyleyip söylemediklerine, süsleme notalarının öğrenimini herhangi bir derste teorik olarak alıp almadıklarına göre “evet” ve “hayır” olmak üzere toplam iki gruptan oluşan sorulara verilen cevapların, süsleme notalarını bilmelerine yönelik bilişsel ve işitsel anlamlı farklılık olup olmadığını anlamak için Mann-Whitney U testi kullanılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, öğrencilerden ölçme araçları yoluyla toplanan verilerin analiz sonuçları ve bu sonuçların yorumları sunulmaktadır. Bulguların sunumunda, araştırmanın alt amaçları temel alınarak bir sıralama yapılmıştır. Bu sıralama doğrultusunda ilk olarak öğrencilerin; sınıfı, çalgısı, kaç yıldır müzik eğitimi aldığı gibi demografik özelliklerinin süsleme işaretlerine yönelik bilişsel ve işitsel düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını saptamaktır. İkinci olarak orkestralarda süsleme notası içeren eserler çalıp çalmadığının, korolarda süsleme notası içeren eserler söyleyip söylemediğinin ve süsleme notalarını herhangi bir derste teorik olarak öğrenip öğrenmemesinin bilişsel ve işitsel olarak anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını saptamaktır.

Tablo 1: Çalışma grubunun süsleme işaretlerine yönelik biliş durumlarının merkezi dağılım genel puanlar

Değişkenler	n	M e a n r a n k (Ortalama)	df	H	p
1.Sınıf	49	61,39			
2.Sınıf	43	89,70			
3.Sınıf	42	98,85	3	21,54	,00
4.Sınıf	40	99,42			
Bilişsel Düzey	174	29,31			
İşitsel Düzey	174	7,49	3	2,221	,528

Tablo 1'e göre en yüksek biliş oranı apojiatür ve çarpma işaretlerinde (Her ikisi de %69,54), en düşük doğru cevap oranı ise grupetto işaretinde görülmektedir (%55,46). Bu dağılım, çalışma grubunun bazı süsleme işaretleri konusunda daha fazla bilgi sahibi olduğunu (apojütür ve çarpma) bazı işaretler konusunda ise daha az bilgi sahibi olduğunu (grupetto) göstermektedir.

Tablo 2: Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Süsleme İşaretlerine Yönelik Bilişsel

Seçenekler	Doğru		Yanlış		Bilmiyor	
	f	%	f	%	f	%
Apojiatür	242	69,54	56	32,2	50	28,7
Çarpma	242	69,54	55	31,6	51	29,2
Üst Mordan	238	68,39	17	9,7	94	54,4
Alt Mordan	235	67,53	32	18,4	81	46,6
Tril	238	68,39	52	30,2	58	33,3
Grupetto	193	55,46	31	17,8	124	71,3

ve İşitsel Düzeylerinin İstatiksel Değerleri

Tablo 2’ e göre 1., 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin bilişsel ve işitsel düzeyleri Kruskal-Wallis H testi ile karşılaştırılmıştır. 1.sınıfların örneklem büyüklüğü 49 ortalama sıralaması %61,39, 2.sınıfların örneklem büyüklüğü 43 ortalama sıralaması %89,70, 3.sınıfların örneklem büyüklüğü 42 ortalama sıralaması %98,85 ve 4.sınıfların örneklem büyüklüğü 40 ortalama sıralaması %99,42 olarak bulunmuştur. Bilişsel düzey test istatistiği Kruskal- Wallis H testi sonucunda 21,54 serbestlik derecesi 3 ve p-değeri 0,00 olarak hesaplanmıştır. Bu durumda en yüksek ortalama sıralamaya sahip olan 4.sınıflar diğer sınıflara göre daha yüksek bilişsel düzey göstermektedir. İşitsel düzey test istatistiği Kruskal-Wallis H testi sonucunda test istatistiği 2,221 serbestlik derecesi 3 ve p-değeri ,528 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen p değeri 0.05'ten büyük olduğu için gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 3: Öğrencilerin Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Süsleme İşaretlerine Yönelik Bilişsel ve İşitsel Düzeylerinin İstatistiksel Değerleri

			df	H	p
Değişkenler	n	Me a n r a n k (Ortalama)	1	0,902	,342
G.S.L.	79	91,35			
G.A.L.	95	84,29			
Bilişsel Düzey	174	29,31			
İşitsel Düzey	174	7,49	1	1,862	,172

Tablo 3’e göre güzel sanatlar lisesi sınıf düzeyi ve genel/anadolu lisesi gruplarının bilişsel ve işitsel düzeyleri Kruskal-Wallis H testi ile karşılaştırılmıştır. Güzel sanatlar lisesi grubunun örneklem büyüklüğü 79 ortalaması %91,35 genel Anadolu lisesi grubunun örneklem büyüklüğü 95 ortalama sıralaması %84,29 olarak bulunmuştur. Bilişsel düzey test istatistiği Kruskal- Wallis H testi sonucunda test istatistiği 0,902 serbestlik derecesi 1 ve p- değeri 0,342 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen p-değeri 0,05'ten büyük olduğu için gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur. İşitsel düzey test istatistiği Kruskal-Wallis H testi sonucunda test istatistiği 1,862 serbestlik derecesi 1 ve p- değeri 0,172 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen p-değeri 0,05'ten büyük olduğu için gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 4: Öğrencilerin Çalgılarına Göre Süsleme İşaretlerine Yönelik Bilişsel ve İşitsel Düzeylerinin İstatiksel Değerleri

Değişkenler	n	M e a n r a n k d f (Ortalama)	H	p
Piyano	55	28,34		
Yaylı	36	20,69		
Üflemeli	19	10,92		
Gitar	19	10,92	5	131,3 ,000
Bağlama	6	3,45		
Diğer	39	22,41		
Bilişsel Düzey	174	29,31		
İşitsel Güzey	174	26,35	5	105,6 ,000

Tablo 4'e göre her enstrüman için örneklem büyüklükleri: Piyano 55, yaylı 36, üflemeli 19, gitar 19, bağlama 6, diğer 39'dur. Her bir enstrüman için ise ortalama sıralamalar: Piyano %28,74, yaylı %20,69, üflemeli %10,92, gitar %10,92, bağlama %3,45, diğer %22,41'dir. Testin serbestlik derecesi 5'tir. Bilişsel düzey test istatistiği Kruskal Wallis H istatistiği 131,3'tür. p-değeri 0,000 olarak belirtilmiştir. Bu, gruplar arasında ortalama sıralamalar açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu gösterir. İşitsel düzey test istatistiği Kruskal Wallis H istatistiği 105,6'dır. p-değeri 0,000 olarak belirtilmiştir. Bu, gruplar arasında ortalama sıralamalar açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu gösterir.

Tablo 5: Öğrencilerin Müzik Eğitimi Alma Sürelerine Göre Süsleme İşaretlerine Yönelik Bilişsel ve İşitsel Düzeylerinin İstatiksel Değerleri

Değişkenler	n	M e a n r a n k d f (Ortalama)	H	p
1-2	32	94,71		
3-4	28	91,38		
5-6	42	85,43		
7-8	50	97,46	4	14,058
9 ve daha fazla	22	70,36		,007
Bilişsel Düzey	174	29,31		
İşitsel Güzey	174	28,45	4	13,822
				,008

Tablo 5'e göre bilişsel düzey Kruskal-Wallis H testi sonuçları, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($H = 14,058$, $p = 0,007$). İşitsel düzey Kruskal-Wallis H testi sonuçları, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($H = 13,822$, $p = 0,008$). En yüksek ortalama sıralamaya sahip olan grup 7-8 yıllık deneyime sahip katılımcılardan oluşmaktadır (%97,46). Bu grup, diğer gruplara göre daha yüksek bilişsel düzeylere sahiptir. Bunun yanında 9 yıl ve daha fazla deneyime sahip katılımcılar en düşük ortalama sıralamaya sahiptir (70,36). Bu da bu grubun bilişsel düzeylerinin diğer gruplara göre daha düşük olduğunu göstermektedir.

Tablo 6: Öğrencilerin Orkestrada Süsleme Notası Seslendirme Durumlarına Göre Bilişsel ve İşitsel Düzeylerinin İstatiksel Değerleri

	n	Ortalama (Medyan)	z	U	p
Bilişsel Düzey					
Seslendirdim	94	95,31	-2,289	3025,5	,022
Seslendirmedim	80	78,32			
İşitsel Düzey					
Seslendirdim	94	98,11	-4,413	1843,0	,000
Seslendirmedim	80	75,04			

Tablo 6'ya göre orkestrada süsleme içeren eserleri çalan öğrencilerin süsleme işaretlerine yönelik verdiği bilişsel düzey Mann-Whitney U testi sonucunda test istatistiği 3025,5 olarak elde edilirken p-değeri ,022 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını ortaya çıkarmaktadır. Bunun yanında işitsel düzey Mann-Whitney U testi sonucunda test istatistiği 1843,0 olarak elde edilirken p-değeri ,000 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu ortaya çıkarmaktadır.

Tablo 7: Öğrencilerin Korolarda Süsleme Notası Seslendirme Durumlarına Göre Bilişsel ve İşitsel Düzeylerinin İstatistiksel Değerleri

	n	Ortalama (Medyan)	z	U	p
Bilişsel Düzey					
Seslendirdim	123	98,02	-4,413	1843,0	,000
Seslendirmedim	51	62,14			
İşitsel Düzey					
Seslendirdim	123	96,61	-4,000	2016,5	,000
Seslendirmedim	51	65,54			

Tablo 7'ye göre korolarda süsleme içeren eserleri seslendiren öğrencilerin süsleme işaretlerine yönelik verdiği bilişsel düzey Mann-Whitney U testi sonucunda test istatistiği 18,43,0 olarak elde edilirken p-değeri ,000 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Bunun yanında işitsel düzey Mann-Whitney U testi sonucunda test istatistiği 2016,5 olarak elde edilirken p-değeri ,000 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu ortaya çıkarmaktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuçlar

Bu kısımda, önceki bölümde belirtilen bulgular ve yorumlar temel alınarak elde edilen sonuçlar ve bu sonuçlar doğrultusunda geliştirilen öneriler sunulmuştur.

Çalışma grubunun Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim dalı 1., 2., 3, ve 4. sınıf öğrencilerinin oluşturduğu bu araştırmada öğrencilerin süslemeleri bilmelerine yönelik demografik özelliklerine göre değişen çeşitli farklılıklar ortaya çıkmıştır.

Süslemelerin sınıf düzeylerine göre bilişsel ve işitsel olarak biliş durumlarına bakıldığında bilişsel düzeyde %99,42 oranla 4. sınıflar sorulara en doğru cevabı verirken, işitsel düzeyde bu oran %94,49 ile yine dördüncü sınıflara aittir. Bu sonuçlara etki eden unsurun 4. sınıfların yıllar süren eğitim boyunca, öğrencilerin içsel duyma ve müzikal ifade becerilerinin geliştiğini bu da süslemeleri daha anlamlı bir şekilde icra etmelerini sağladığı düşünülmektedir.

Araştırmada güzel sanatlar lisesi ve genel liselerin süsleme notalarının yapabilme düzeyleri arasında bilişsel ve işitsel olarak anlamlı farklar bulunamamıştır. Bunun nedeninin güzel sanatlar liselerini ele aldığımızda teorik bilgi eksikliği ve yeterli geri bildirim olanaklarının olmamasının neden olduğu düşünülmektedir. Güzel sanatlar liselerinde müfredatlar, süslemeler hakkında derinlemesine teorik bilgi sunmayabilir, bu da öğrencilerin süslemeleri nasıl ve ne zaman kullanacaklarını anlamalarını zorlaştırabilir. Müzikal süslemelerin doğru icrası, genellikle sürekli düzeltme gerektirir. Güzel sanatlar liselerinde bu tür bire bir geri bildirim ve düzeltme fırsatları sınırlı olabilir. Genel liseleri ele aldığımızda ise motivasyon ve ilgi düzeyi ve sınırlı deneyim olduğu düşünülmektedir. Genel lise öğrencileri ise genellikle yoğun bir akademik programla karşı karşıyadırlar ve müziğe ayrılan zaman sınırlı olabilir. Ayrıca genel lise öğrencileri, müziği zorunlu bir ders olarak da alabilirler ve bu nedenle süslemeler gibi detaylara yeterince ilgi göstermeyebilirler.

Enstrüman değişkenlerine göre süslemelerin bilişsel ve işitsel olarak bilme durumlarına bakıldığında anlamlı fark bulunmuştur. Bu sonuçlara göre piyano çalan öğrencilerin süslemeleri daha iyi yapabilmelerinin nedeni diğer enstrümanlara göre teknik üstünlük ve geniş repertuara sahip olmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Teknik üstünlük olarak piyano, hızlı notaları ve karmaşık pasajları çalmaya olanak tanıyan bir enstrüman olduğu söylenebilir. Piyanistler, bu teknik becerileri geliştirmek için yoğun bir şekilde çalışırlar. Geniş repertuvar olarak ise piyanistler, barok dönemden günümüze kadar geniş bir repertuvara sahiptirler. Bu repertuvarlar süslemelerin sıkça kullanıldığı birçok eseri içerebilir.

Çalışma grubunun müzik eğitimi alma sürelerine göre süslemelerin bilişsel ve işitsel olarak bilme durumlarına bakıldığında anlamlı fark bulunmuştur. Bu sonuçlara göre daha çok müzik eğitim yılı alan öğrencilerin

diğer öğrencilere göre teorik bilgilerinin ve pratiklerinin daha fazla olduğu düşünülmektedir. Teorik bilgi olarak süslemeler, belirli bir müzikal dönemin ve stilin bir parçasıdır denilebilir. Daha fazla eğitim, müzisyenlere bu süslemelerin tarihi, anlamı ve doğru kullanımını öğretir. Deneyim olarak ise eğitim, öğrencilerin süslemeleri defalarca pratik etmelerini sağlayabilir. Bu da süslemelerin daha iyi yapılmasını sağlayabilir.

Öğrencilerin lise veya üniversitelerin orkestralarında süsleme içeren eserler çalması durumuna göre süsleme notalarının bilişsel ve işitsel düzeylerine verilen cevaplara bakıldığında %54,0 oranla 94 kişi başarılı olurken %46,0 oranla 80 kişi başarısız olmuştur. Bu sonuçlar orkestralarda süsleme notası içeren eserler çalan öğrencilerde koordinasyon ve uyum ve dinleme becerilerinin daha fazla olduğu düşünülmektedir. Koordinasyon ve uyum olarak orkestrada çalmak, öğrencilerin birbirleriyle uyum içinde olmalarını gerektirir. Bu koordinasyon ve uyum, öğrencilerin süslemeleri daha dikkatli ve hassas bir şekilde yapmalarını sağlayabilir. Dinleme becerisi olarak ise orkestrada öğrencilerin diğer enstrümanları dikkatle dinlemelerini gerektirir. Bu dinleme becerisi, öğrencilerin süslemeleri daha iyi icra etmelerine yardımcı olabilir.

Lise veya üniversitelerin korolarında süsleme notası içeren eserler söylemesi durumuna göre öğrencilerden %70,7 oranla 123 kişi başarılı olurken %29,3 oranla 51 kişi başarısız olmuştur. Bu sonuçlara göre korolarında süsleme notası içeren eserler söyleyen öğrencilerin birlikte çalma ve dinleme becerilerinin yüksek olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu becerilerden birlikte çalan öğrencilerin süslemeleri diğer seslerle uyum içinde yapmalarını sağlayabilir. Bu tür toplu çalışmalar bireysel süslemeleri daha net ve doğru bir şekilde yapma yeteneğini geliştirdiği düşünülmektedir. Son değişkende öğrencilerin süsleme eğitimini teorik olarak öğrenme durumlarına göre %65,5 oranla 114 kişi başarılı olurken %43,5 oranla 60 kişi başarısız olmuştur. Süsleme eğitimini teorik olarak öğrenen öğrencilerde anlam ve amacın kavranması ve doğru uygulama becerilerinin bu sonuçlara etki ettiği düşünülmektedir. Anlam ve amacın kavranması becerisi süslemelerin tarihsel bağlamını, stilistik önemini ve müzikal amacını anlamalarını sağlayabilir. Doğru uygulama bilgisi ise süslemelerin nasıl icra edileceğini detaylı bir şekilde öğrettiği düşünülmektedir.

Öneriler

Çalışma grubunun sınıf düzeylerine göre süsleme işaretlerini bilişsel ve işitsel olarak daha verimli uygulayabilmesi için süsleme işaretlerinin öğretimi, müzik derslerinin müfredatına daha erken yaşlarda ve sistematik bir şekilde dahil edilebilir, süsleme işaretlerinin farklı sınıf düzeylerinde öğretilmesi için belirli bir müfredat planı oluşturulabilir. Örnek olarak, temel seviyede daha basit işaretler (apojatür, çarpma) öğretilirken, ileri seviyelerde daha karmaşık işaretler (grupetto) tanıtılabilir. Müzik öğretmenleri için süsleme işaretlerinin öğretilmesine yönelik atölye çalışmaları düzenlenebilir. Öğrenciler için de benzer atölye ve çalıştaylar düzenlenerek pratik yapmaları sağlanabilir. Müzik sınavlarında süsleme işaretlerinin doğru kullanımı ve tanınması üzerine sorular eklenerek öğrencilerin bilgileri değerlendirilebilir.

Çalışma grubunun mezun olduklarına lise türüne göre süsleme işaretlerini bilişsel ve işitsel olarak daha verimli uygulayabilmesi adına güzel sanatlar liselerinde süsleme işaretlerinin anlamı, tarihi ve kullanımı üzerine daha detaylı teorik bilgiler verilebilir. Bu bilgilerin pratik uygulamalarla pekiştirilmesi sağlanabilir. Öğrencilerin bireysel müzik derslerinde süsleme işaretlerini içeren eserler çalışmaları teşvik edilebilir. Genel liselerde ise temel müzik teorisi dersleri verilebilir bu derslerde süsleme işaretlerinin anlamı ve kullanımı öğretilir. Çalışma grubunun çalgılarına göre süsleme işaretlerini bilişsel ve işitsel olarak daha verimli uygulayabilmesi adına süsleme işaretlerinin uygulanmasını içeren etütler ve egzersizler ile teknik beceriler çalışarak kendilerini daha iyi geliştirilebilirler. Özellikle triller, mordanlar ve grupettolar üzerine yoğunlaşılabilir. Çalışma grubunun müzik eğitimi alma sürelerine göre süsleme işaretlerini bilişsel ve işitsel olarak daha verimli uygulayabilmesi adına süsleme işaretlerinin daha iyi kullanımını sağlamak için teorik bilgi, pratik egzersizler ve performans değerlendirmeleri dengeli bir şekilde sunulabilir. Eğitim programları, öğrencilerin seviyelerine uygun olarak yapılandırılabilir. Orkestralarda süsleme notası çalan çalışma grubunun süsleme işaretlerini bilişsel ve işitsel olarak daha verimli uygulayabilmesi adına repertuarında süsleme notalarını içeren parçaları çalışarak bu notaları pratiğe dökülebilir. Farklı tarzlarda ve dönemlerdeki eserleri çalarak süsleme notalarının çeşitliliğini deneyimlenebilir. Grup derslerinde ise ensemble çalışmaları yaparak süsleme işaretlerinin grup içindeki kullanımını öğrenmeleri sağlanabilir. Korolarda süsleme notası söyleyen çalışma grubunun süsleme işaretlerini bilişsel ve işitsel olarak daha verimli uygulayabilmesi adına süsleme notalarını içeren teknik egzersizler yaparak ses kontrolü daha da geliştirilebilir. Orkestra repertuarında süsleme notalarını içeren parçaları çalışarak bu notalar pratiğe dökülebilir, farklı tarzlarda ve dönemlerdeki eserleri söyleyerek süsleme notalarının çeşitliliği deneyimlenebilir. Süsleme notalarının öğrenimine yönelik teorik ders alan öğrencilerin süsleme işaretlerini bilişsel ve işitsel olarak daha verimli uygulayabilmesi adına teorik derslerde biraz daha detaylı olarak süsleme notalarının ne olduğu, nasıl kullanıldığı, hangi durumlarda kullanıldığı gibi temel bilgiler öğrenilebilir. Süsleme notalarını notalar üzerinde tanıyarak ve okuyarak pratik yapılabilir. Süsleme notalarının tarihsel ve stilistik bağlamları öğrenilebilir. Hangi dönemlerde ve hangi tarzlarda hangi süsleme notalarının kullanıldığını anlamak, bu notaları daha iyi kavramanıza yardımcı olabilir. Araştırmacı tarafından oluşturulan ve araştırmada kullanılan bilişsel ve işitsel bilgi düzey testlerine ek olarak “devinişsel bilgi düzey testi” de uygulayabilir. Araştırmacının oluşturmuş olduğu bilgi düzey testlerinin daha gelişmiş özellikte yeni ve farklı ölçme araçları geliştirebilir. Araştırmacının oluşturduğu öğrencilerin demografik özelliklerine yönelik kişisel bilgi formuna daha yenilikçi ve farklı değişkenler ekleyebilir. Araştırma sadece müzik eğitimi anabilim dallarında öğrenim gören müzik öğretmeni adaylarının oluşturduğu çalışma grubu üzerinde yapılmıştır. Aynı konu üzerinde güzel sanatlar fakülteleri veya konservatuarlarda öğrenim gören öğrencilerin de dahil edildiği çalışmalar yapılabilir. Süsleme notalarının

performans pratiği üzerindeki etkilerini incelenebilir. Örneğin, süsleme notalarının doğru alınması ve ifadeye katkısı üzerine bir çalışma yapılabilir. Belirli bir müzik eserindeki süsleme notalarının analizini yaparak, bu notaların eserin genel yapısına ve anlamına nasıl katkıda bulunduğunu incelenebilir.

REFERANSLAR

- Akkaş, S. (1993). Okul öncesı eğitimde müzik. Gazi Büro ve Kitabevi Tic. Ltd. şti.
- Akyüz, Y. (2012). Türk eğitim tarihi M.Ö. 1000–M.S. 2012. Pegem Akademi.
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain. Longmans, Green.
- Burns, N., & Grove, S. K. (1993). The practice of nursing research: Conduct, critique and utilization (818 s.). W. B. Saunders.
- ağlayan, S. (2006). Göç kuramları, göç ve göçmen ilişkisi. Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 17, 67–91.
- Çuhadar, C. H. (2016). Müzik ve müzik eğitimi. .Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 217–230.
- Ergün, M. (2014). Eğitim felsefesi. Pegem Yayıncılık.
- Ertürk, S. (2013). Eğitimde program geliştirme. Edge Akademi. Karasar, N. (2012). Bilimsel araştırma yöntemi. Nobel Yayın Dağıtım.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2016). Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi (Ağustos 2016, Sayı 2707). Milli Eğitim Bakanlığı.
- Özçelik, S. (2002). Batı müziği yazısında süslemeler. G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 77–91.
- Özdemir, S. M. (2008). Eğitimin antropolojik anlamı. Milli Eğitim Dergisi, 177, 99–111.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). Öğretim programları — Ders öğretim programları. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Tekin Sitrava, R., & Işık, A. (2018). Sınıf öğretmeni adaylarının seçme ve kavrama ile ilgili problem kurma durumlarında kurdukları problemlerin incelenmesi. Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20(3), 767–781.
- Toplumsal yapı, değerler ve eğitim ilişkisi. (2011). Kastamonu Eğitim Dergisi, 19(1).
- Uçan, A. (1996). Müzik eğitimi: Temel kavramlar – İlkeler – Yaklaşımlar. Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Yıldırım, A., & şimşek, H. (2006). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayıncılık.
- Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı. (2007). Türkiye'nin yükseköğretim stratejisi (Yayın No. 2007-1). YÖK.
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK). (2018). 2018 Yılı Yükseköğretim Kurumları Sınavı / Yerleştirme Sonuçları Raporu; YÖK İdare Faaliyeti / İzleme ve Değerlendirme Raporları(20

Madalyonun Diğer Yüzü: Dijital Teknolojiler ve Götürdükleri

Rasim BAŞAK¹

1- Doç. Dr.; Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü.
rasimbacak@gmail.com ORCID No: 0000-0002-6941-440X

ÖZET

Özellikle 21. YY'ın başından itibaren teknoloji alanındaki baş döndürücü gelişmeler hayatın bütün alanlarını doğrudan etkiledi. Eğitim bilimlerinin bütün alanları da aynı şekilde teknolojinin doğrudan etkilendiği alanlardan. Bazı alanlarda daha yavaş bir dönüşüm yaşanırken, öğretim teknolojilerinin sunduğu yeni yöntemler, araçlar ve olanaklar okullarda çok hızlı bir dijitalleşmeye yol açtı. Görsel sanatların atölye uygulamaları gibi geleneksel alanlar bu konuda daha muhafazakâr ve çekinceli bir tavır sergilese de öğrencilerin hayatları, çalışma ve eğlence biçimleri, iletişim biçimlerinde, öğrenme yöntemleri ve olanaklarında köklü değişimler olduğunu gözlemliyoruz. Basılı materyaller büyük oranda yerini dijital dokümanlara bırakırken, ekonomi, endüstriyel üretim ve ulaşım araçlarında da dijitalleşmenin hızlı bir dönüşüme sebep olduğunu görüyoruz. Bu hızlı dijitalleşme pek çokları için büyük bir heyecanla karşılanıp, tereddütsüz bir dönüşüme sebep olurken, eğitim teknolojileri alanındaki bilimsel literatür teknolojinin sağladığı büyük gelişim, katkı ve olanaklara odaklanmış durumda. Ancak, başlangıçta teknolojinin olumsuzluklarına işaret eden araştırmalara pek rastlanmazken, zamanla olumsuz örnekler ve deneyimlerin de kendiliğinden belirgenleştiğini görmeye başladık ve bu doğrultuda son yıllarda endişeler ortaya çıkmaya başladı. Teknoloji konusundaki en büyük sorunların çoğunlukla evrimsel süreçlerde yapılandırılan bilişsel süreçlerin çalışma mekanizmalarıyla ilişkili uyumsuzluklar olduğu söylenebilir. Bu bölümde, teknolojinin hayatımıza girmesi ve yeni hayat tarzıyla bize getirdikleri yerine, araştırmalara dayanarak madalyonun pek görülmek istenmeyen diğer yüzü yani teknolojinin götürdükleri incelenmiştir.

Anahtar Kelimeler – Dijitalleşme, eğitim teknolojisi, olumsuzluklar, bilişsel süreçler, sorunlar

GİRİŞ

Eğitimde teknolojik gelişmelerin etkisiyle, araştırmaların büyük oranda eğitim alanındaki teknolojinin getirdiği yenilikler ve katkılara odaklandığını görüyoruz. Ancak, aradan geçen zamanla bu teknolojik değişimlerin ve hızlı gelişimin birtakım bedelleri olabileceği de daha yoğun tartışılmaya başladı. Bazı araştırmalar dijital teknolojilerin katkıdan çok zararları olabileceğini göstermekte. Dijital ekranlara bağımlı yaşadığımız bu yeni dünyada, empirik deneyimlerimizi büyük oranda kaybetmekle karşı karşıyayız. Esasında, artık pek fazla kullanmadığımız bu empirik deneyimlerimiz, bilişsel süreçlerimizle doğrudan bağlantılı döngüsel sürecin önemli parçaları. Bu bilişsel süreçlerin ürünü olan düşünme, hayal etme ve yaratma süreçleri çoklu empirik deneyimlerimizle senkronize bir şekilde çalışarak hayatta kalma güdümüze hizmet eden süreçler. Bu bağlamda,

sanatsal eylemleri dekoratif bir araç, hobi, boş zaman uğraşı veya sadece iletişim ve dışavurum gibi düşünmek artık pek mümkün gözüküyor. Sanatsal yaratma sürecindeki çoklu empirik deneyimlerimiz esasında bir veri toplama aracı, deneysel araçlar ve bunun da ötesinde bilişsel bir sürecin parçası olarak dış dünyayı anlama aracıdırlar.

DİJİTAL DEVRİM

Özellikle 21. YY ile birlikte muhtemelen *Endüstri Devriminden* sonraki süreçte görülen en büyük, en radikal değişimlere şahitlik ediyor olabiliriz. Takip etmekte bile zorlandığımız değişimler, toplum hayatında, kişisel hayatımızda, ilişkilerimizde, iletişimde, üretim sistemlerinde, eğitimde, bilimde ve neredeyse hayatın diğer bütün boyutlarında büyük ve kalıcı değişimlere sebep olmakta. Eğitim hayatında son dönemde hayatımıza giren tartışmalı konulardan biri de online eğitim ve uzaktan eğitim konuları. Bu süreçte pek çok ülke, gelişmeleri takip etmek ve geri kalmamak adına bir takım eylem planları ile eğitim süreçlerinde ne gibi değişimlere gitmek gerektiğini tartışmaktalar. Mesela Polonya, değişen dünya ile rekabet için, dördüncü sınıftan başlamak üzere her öğrenciye bir dizüstü bilgisayar verdiği bir programı yürürlüğe koydu (Viner, 2023). Bilindiği üzere, ülkemizde de okullarda akıllı tahtaların standart olarak kullanıldığı ve her öğrenciye bir tablet gibi projeler yürürlüğe sokuldu. Çağın yeni teknolojilerine hızla adapte olmak ve eğitim sisteminde kullanmak yeni bir norm oldu, özel okullar teknolojik olanaklarının çokluğuyla övünmekte. Teknoloji öylesine kutsandı ki eğitimin temel amacı neredeyse daha çok teknoloji kullanmak gibi görülmeye başlandı. Her ne kadar bütün bunlar hızla değişen çağa ayak uydurmak için beklenen normal değişimler olarak görülse de UNESCO, 2023 raporunda (Global Education Monitor report), dijital teknolojilerin eğitime katkı sağladığı konusunda güçlü dayanağı olan araştırmalar olmadığını belirtiyordu (Butler ve Farah, 2023). Pek çok ülke süratli bir şekilde yeni teknolojilere geçişi benimsemesine karşın, bu yeni uygulamaların ardında yatan eğitim hedeflerinin değişimine dahi yetişemiyoruz. Yeni hedeflerimizi dahi belirlemeden, bambaşka yeni değişimlerle yüzleşmek zorunda kalıyoruz (Mishra, 2012). Hayatımıza giren yeni teknolojik alet ve olanakların başlı başına eğitimin temel amacıymış gibi görülmesi ise kimilerince ciddi bir şekilde eleştirilmekte (Mishra, 2012, s. 13). Belki de değişim sürecini böylesine hızlı bir şekilde kabullenmek yerine, ne gibi paradigma değişimleri yaşandığını düşünmemiz ve anlamaya çalışmamız gerekiyor.

Bütün bu değişim başlangıçta büyük heyecan yaratsa da hiç beklemediğimiz bir takım olumsuzluklarla birlikte yaygın bir hayal kırıklığı da yaşamaya başladık. Araştırmalara göre ergenler arasında intihar oranları iki kattan daha fazla bir artış gösteriyor, beslenme bozuklukları ve kendini

yaralama gibi bozukluklar artış göstermekte (Gillespie, 2024). Çocuklar arasında miyop hızla artarken, ekrana bakarak harcanan süre, mavi ışık ve gün döngüsüne bağlı bio-ritm bozuklukları endişe oluşturan diğer bazı konular. Ekran bağımlısı çocuklar evden çıkmak bile istemiyorlar, akıllı telefon bağımlılığı çocukluk dönemini adeta yok ediyor. Dijital bağımlılık geleneksel hayatın bütün boyutlarını ve bütün aktiviteleri olumsuz etkiliyor (Gillespie, 2024; Rowan, 2017).

Ergenlik dönemi beyin gelişimi için hayati öneme sahip bir dönem, insan beyninde bu dönemde özellikle *prefrontal korteks* ve *limbik* sistemde kritik öneme sahip değişiklikler olur. Beynin bu bölgeleri sosyal karar alma mekanizmaları, dürtü kontrolü ve duygusal işlemlendirme süreçlerinde rol almaktadır. Kısaca ifade etmek gerekirse, 25 yaşından önce insan beyni henüz olgunlaşmış değildir (Fisher, 2014). Ergenlik dönemindeki dijital bağımlılık büyük bir sorundur çünkü beraberinde konuşma güçlükleri, bilişsel gelişim problemleri ve duygusal denge mekanizmaları ile ilgili birtakım sorunlar getirebilir (Gillespie, 2024). Çocuk beyni üzerinde, ekrana bağımlı dijital yaşam tarzının ne gibi etkileri olduğu ve bu zararın boyutları ise henüz tam olarak bilinmemektedir. Sürekli *dopamin* uyarılmasının odaklanma, öz yeterlilik, derin düşünme, okuma becerileri, sabır, uyku ve yüz yüze iletişim gibi alanlarda sorunlara sebep olduğu bilinmekte (Garfinkle, 2020). Ergenlerdeki bu sorunların daha sonra yetişkin olduklarında daha büyük sorunlara sebep olabileceği de unutulmamalı.

Teknolojinin yaygınlaşması ile birlikte *Baby Einstein*, beyin gelişimi, üstün zekalı çocuk yetiştirme gibi konular popüler bir pazar oluşturmuş, pek çok anne-baba bir takım DVD'ler CD'ler izleterek ve dinleterek dahi çocuk yetiştirmenin yollarını arar olmuştur. Ancak, araştırmalar bu uygulamaların hiç de iyi sonuç vermediğini göstermekte. İyi sonuç vermek bir yana, 17-24 ay arası çocuklarda bu uygulamaların önemli zararlar verdiği gösterilmiştir. Örneğin, her gün bu DVD'leri izleyen bu çocukların, izlemeyen çocuklara oranla izledikleri her bir saat için ortalama 6 ila 8 kelime daha az anladıkları görülmüştür. Bunun sebebi ise öğrenme sürecinin pasif bir süreç olmamasındandır. İnsan beyni işiterek değil bir şeyler yaparak öğrenmeye programlanmıştır (Medina, 2014).

Bu bahsedilen konularla ilişkili pek çok sorun yaşayan aileler, çocuklarına cep telefonu, internet veya ekran sınırlaması getirmek gibi çeşitli yöntemlere başvurmaya başladılar. Ancak, buna rağmen okullarda eğitim teknolojisi adı altında çocukların ekrandan ve teknoloji uygulamalarından uzaklaşamadıkları görülmekte. Son zamanlarda gittikçe yoğunlaşan bir sesle pek araştırmacı, eğitimci ve psikolog eğitim teknolojilerinin ve ekrana dayalı teknolojilerin yeniden gözden geçirilmesi ve bunların öğrenciler için sağlıklı olup olmadığının netleştirilmesi gerektiğini ifade etmekte. İsveç'te

bulunan *Karolinska Institutet*, ülkenin ulusal dijitalleşme stratejisi konusunda bir raporda, dijital araçların öğrenme süreçlerini zenginleştirmediğini, tam tersine zarar verdiğini gösteren açık bilimsel deliller olduğunu ifade etmiştir (Viner, 2023). Bunun bir neticesi olarak İsveç anı bir kararla okullardan teknolojiyi çıkarıp, kitap, kâğıt, kalem gibi geleneksel yöntemlere dönen ilk ülke olmuştur. Bu karar, İsveç'in bir süredir benimsediği okullarda *hiper-dijitalleşmenin* zararlarını sorgulayan uzmanların ve politikacıların beklentilerine yönelik bir adım idi. Bilindiği üzere, daha öncesinde İsveç'te okul öncesi eğitimde tabletlerin kullanımına geçilmesinin çocukların temel becerilerinde düşüşlere sebep olduğu şeklinde eleştiriler mevcuttu. İsveç hükümetinin bu kararları daha da ileri götürerek 6 yaş öncesi çocuklar için dijital teknolojileri tamamen engellemeyi planladığı ifade ediliyor (Viner, 2023). Bu konuda bir öğretmen, 10 yaş öncesinde çocukların tablete geçmeden önce, elle yazma konusunda uzun süreli deneyime ihtiyaçları olduğunu belirtmiştir (Viner, 2023). Bütün bunların yanında çocukların erken yaşlarda *Snapchat, Instagram, WhatsApp, TikTok* gibi uygulamalarla tanışmalarının onları tehlikeli içeriklere yönlendirebileceği ve akran baskılarına maruz kalabilecekleri konusunda uyarılar yapılmaktadır (Harper, 2023). Ekran başında geçirilen uzun zamanın, akıl sağlığı üzerindeki etkileri ise sorunun endişe verici bir diğer boyutu.

Dijital teknolojilerin eleştirilmesi ve olumsuz yönlerinden bahsedilmesi ilk bakışta muhafazakâr bir yaklaşım gibi gözükebilir, ancak Birleşmiş Milletler okullarda ders akışını olumsuz etkileyen akıllı telefonların yasaklanmasının öğrenme süreçlerine katkı sağlayacağını, bunun yanında dijital akran zorbalığına karşı çocukların korunmasına yönelik bir önlem olacağını belirtmiştir (Butler ve Farah, 2023). Okullarda dijital teknolojilerin ve akıllı telefonların kullanımı konusunda pedagojik endişelerin ötesinde, kişisel veri güvenliği, özel hayatın gizliliği, beden ve ruh sağlığı gibi endişeler de sıklıkla dile getirilmektedir.

Bilişsel süreçler, özellikle öğrenmenin insan beyninde nasıl gerçekleştiği konusu pedagojik yöntem ve yaklaşımları da şekillendirmektedir. Eğitim felsefesi ve eğitim politikaları da ulusal, kültürel ve sosyolojik beklentilerin yanında, bilişsel süreçler ve öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini dikkate alarak şekillendirilmektedir. Ancak, öğrenmenin nasıl ve hangi şartlarda gerçekleştiği konusunda çeşitli teoriler vardır ve bu teorilerin bazıları birbiriyle karşıtlaşmaktadır. Son yıllarda dijital teknolojilerin hayatımıza yoğun bir şekilde girmesiyle birlikte teknolojinin bilişsel süreçlerdeki rolü ve işlevi de yoğun olarak sorgulanmaya başlamıştır.

Stanford University araştırmacıları yaratıcılığın, insan beyninde *beyincik* (cerebellum) bölümünün kontrolünde olan fiziksel hareket ile

ilişkili olduğunu bulmuşlardır. *Drexel University*'de *Nöroloji* alanında uzman bir araştırmacı olan *John Kounios*, sanatsal çizimlerdeki yaratıcılık derecesinin, çizim sırasında gereken fiziksel hareketlerin karmaşıklığı ile ilişkili olabileceğini ifade etmiştir. Bu bağlamda, yaratıcılık ve diğer ileri bilişsel süreçlerin fiziksel hareket ile yakından ilişkili olabileceği düşünülmektedir (Schmerler, 2015). Ancak, son yıllarda dijital teknolojilerin büyük oranda ekran temelli işlevlere odaklandığı, çocukların günlük hayatın gerektirdiği basit fiziksel hareketlerden bile kaçındığı görülmekte.

Araştırmalar, öğrencilerin aynı içeriği kitaplar yerine dijital ekranlardan okuduklarında anlama derecelerinde düşüşler olduğunu gösteriyor (Støle ve diğerleri, 2020; Baron, 2021). Bir araştırmada üniversitelerdeki öğretim elemanlarının yüzde sekseni, dijital ekranlardan okuduklarında öğrencilerin içeriği tam olarak kavramak yerine sığ ve yüzeysel bir şekilde anladıklarını ifade etmişlerdir (Baron, 2021). İsrail'de beşinci ve altıncı sınıf öğrencileriyle yapılan araştırma da benzeri sonuçlar ortaya koymuştur (Golan ve diğerleri, 2018). Aynı şekilde, 3 yaşındaki çocukların bile soyut kavramları ekrandan dinlediklerinde, hikâye kitaplarından okunanı dinlediklerine oranla daha zorlandıklarını göstermektedir. Garfinkle (2020) ekrandan derin okuma yapmanın daha zor olduğunu çünkü dijital ekranda odaklanmanın daha zor olduğunu ifade etmiştir. Dijital ekranda sürekli bir şekilde dikkat dağınıklığıyla okumanın soyut düşünmeyi zorlaştırdığını söylemek mümkün. Dijital bir ekranda görüntü her ne kadar stabil gözüксе de yüksek bir frekansta olsa bile sürekli değişen karelerin insan beyni tarafından algılanıyor olması muhtemeldir. Dijital ekran başında ne kadar çok zaman geçirirsek, o kadar çabuk, anlık, dürtüsel reaksiyonlarla üzerinde pek düşünmeden veri toplama eğiliminde oluyoruz ve ekrandan sürekli değişken bir bilgi akışı beklentisine giriyoruz. Sürekli yeni ve değişken verileri kaçırmama, takip etme eğilimimiz genlerimize kodlanmış evrimsel bir reaksiyon (*novelty reflex*) (Wolf, 2020). Çoğunlukla sanıldığığının aksine, okumak sadece görme duyumuza dayalı bir deneyim olmayıp, görme ve dokunma duyusunun birlikte çalıştığı çoklu duyusal bir deneyim ve bu aynı zamanda bilişsel mekanizmalarla senkronize çalışan bir süreç. Bu sebeple, dijital ekrandan okuma deneyimi, bilişsel süreçler üzerinde basılı bir kitaptan okuma deneyimi gibi etkili olamıyor.

DİJİTAL DENEYİMLERİN BİLİŞSEL SÜREÇLER ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Genellikle düşünme ve karar alma mekanizmalarında her şeyin beyinde başlayıp beyinde bittiği gibi yaygın bir yanlış anlama vardır. Çoğunlukla, düşünme ve işlemlendirme sürecinin beyinde gerçekleştiğini, analiz ve değerlendirme işlemleri sonunda düşünceleri eyleme geçirdiğimiz düşünülür. Ancak, süreç böyle tek yönlü işlemez, duyularımızla

deneyimlediğimiz dünyadan sürekli toplanan veriler beyne gelir, işlemlendirilir ve devamlılık halinde olan bilişsel süreçleri sürekli ve anlık olarak yeniden şekillendirir. Bu karşılıklı ve çift yönlü bir döngü olarak düşünülebilir. Dolayısıyla, neyi deneyimlediğimiz, nasıl deneyimlediğimiz ve bu deneyimlerin çeşitliliği bilişsel süreçlerimizi şekillendirir, bu süreçlerde karar verici rol oynar, onları biçimlendirir. Bir Rus araştırmacıya göre, insan beyninin farklı bölgeleri hafızadan ve empirik deneyimlerden gelen bilgileri değerlendirip, sentezleyip bütünsel bir anlam çıkaracak şekilde yapılandırılmıştır (Clay, 1977, s. 340). Dye ve Pascalis (2017)’e göre bilişsel süreçlerimiz sadece empirik deneyimlerimizle şekillendirilmeyip, sosyal iletişim ve sözlü iletişim de düşünme ve akıl yürütme süreçlerinde etkili olmaktadır (s. 2). Bütün bunlardan anlaşıyor ki bilişsel süreçler kendi içine kapalı, izole bir mekanizma olmayıp, duyularımız aracılığıyla toplanan verilere dayalı iki yönlü ve sürekli karşılaştırma süreçleriyle çalışan bir mekanizmadır. Sofistike davranışlarımız beyindeki farklı bölgelerin birlikte çalışmasıyla yürütülen karmaşık bir operasyonun neticesidirler (Clay, 1977, s. 340).

Diğer taraftan, yaygın olarak düşünüldüğü gibi doğal seleksiyon süreci duyularımızı şekillendirirken bize objektif bir gerçeklik algısı inşa etmez. Tam tersine, evrimsel süreçte algılarımız bireysel *hayatta kalabilme* ve *soyunu sürdürebilme* güdüsüne hizmet edecek şekilde taraflı bir gerçeklik algısı oluşturmaktadır (*The interface theory of perception*), yani kısaca ifade etmek gerekirse evrimsel süreç doğru ve tarafsız bir gerçeklik algısı oluşturmak için değil, değişen şartlara uyum sağlayacak davranışlar yapılandıracak şekilde işlemektedir (Shermer, 2015).

Konuştüğümüz dil düşünme şeklimizi etkiliyor (Gross, 2013). *Sapir-Whorf Hipotezi*’ne göre konuştuğumuz dil düşünme sistematığımız üzerinde belirleyici etkiler oluşturuyor. Konuştuğumuz dilin gramer yapısı, karmaşıklık derecesi veya sofistike yapısı ve kelime zenginliği ne kadar verimli ne kadar farklı ne kadar derin ve sofistike düşündüğümüz üzerinde beynimizin fizyolojik yapısının ötesinde belirleyici etkilere sahip. *Noam Chomsky* de benzeri bir görüşle, bir dilin yapısal kuralları ve prensiplerinin bir kavramsal çerçeve oluşturduğunu ve bu çerçevenin nasıl iletişim kurduğumuzun ötesinde, nasıl gördüğümüz, nasıl algıladığımız ve dünyayı nasıl anlamlandırdığımızı belirlediğini ifade etmektedir (Chomsky, 2022). Esasında, bu konu algısal belirleyiciliğin de ötesine giderek, beynin *nöroplastik* şekillendirilebilirliğinden dolayı kullanılan dilin kompleks yapısı, derinliği, gramer yapısı ve kelime zenginliği ile yeni sinir hücresi bağlantıları kurarak beynin fizyolojik yapısını bile değiştirmesi anlamına geliyor. Buradan çıkarımla, derin ve sofistike düşünebilmek için okumak ve zengin bir kelime dağarcığı oluşturmak, sofistike düşünme gerektiren

şeylerle meşgul olmak, felsefeyle uğraşmak ve bunların da ötesinde belki yeni bir dil öğrenmenin faydalı olabileceğini söylemek mümkündür.

Benzeri bir yaklaşımla, duyuusal deneyimlerimizi zenginleştirmenin de gerekli olduğunu söylemek mümkündür. Ellerinizi nasıl kullandığınız, ellerinizle nasıl bir deneyim yaşadığınız, bu dokunma deneyiminin ıslaklığı, kuruluğu, bunların sizde oluşturduğu duyuusal hissiyat, bu deneyimler sırasında işittikleriniz, gördükleriniz ve hissettikleriniz, çevresel şartlar, deneyimlediğiniz dokunun yumuşaklığı veya sertliği, teninizdeki esinti, dokunduğunuz nesnenin keskinliği, odanın karanlığı gibi pek çok duyuusal deneyim *orkestrasyon* halinde birlikte çalışmakta ve bunların hepsi senkronize olarak düşünme sürecinizi ve düşünme biçimlerinizi belirlemekte.

Dante'ye göre duyuusal deneyimlerimiz hayati önemdeydi. Bizler bu duyuusal deneyimleri kavramsallaştırarak dünyayı algılıyoruz ve anlamlandırıyoruz (Gombrich ve Eribon, 1993, s. 150-151). *Aristoteles* de benzeri bir anlayışla duyuusal deneyimlerimizin her birinin farklı dünyalara açılan pencereler olduğunu ifade ediyordu, o sebeple “Bir duyusunu kaybeden bir dünya kaybeder” diyordu. Ona göre de duyularımız dış dünyadan veri toplama araçlarıydı, böylece verileri akıl yoluyla anlamlandırıp yorumluyorduk (Gombrich ve Eribon, 1993, s. 74). Hatta bunların da ötesinde, soyut olarak düşündüğümüz matematiksel kavramların dahi fiziksel dünyadaki algılarımız ve eylemlerimize dayanan duyuusal motor deneyimlerimiz üzerine inşa edildiği iddia edilmektedir (Lakof ve Nunez, 2000'den akt. Mishra, 2012, s. 15). Bu görüşe göre matematiksel kavramlar aslında çoklu empirik deneyimlere dayanmaktadır. Bunu, zengin uzamsal, dinamik simülasyonların farklı duyuları ve çoklu duyu kombinasyonlarını uyardığı ve bunlardan yola çıkarak matematiksel mantık ve işlem basamaklarının yürütüldüğü süreçler olarak ifade etmek mümkündür (Abrahamson, 2006'dan akt. Mishra, 2012, s. 15).

Görsel algı kirlenmesi ve aşırı duyuusal yükleme

Geçici hafıza, bilgiyi kısa süreliğine saklama ve işlemlendirme becerimiz için kullanılan terimdir (Costandi, 2011). İnsan zihninin, bilişsel süreç ve algı kapasitesinin gün içinde belirli yükleme ve uyarılma sınırlılıkları vardır. Dengeli çevresel faktörlerin olduğu bir ortamda görsel uyarıcıları net bir şekilde görüp işlemlendirebiliriz, ancak görsel kirlilik ve karmaşık çevresel faktörlerin olduğu ortamlarda ve aşırı duyuusal yüklemeye maruz kaldığımız şartlarda algısal ve bilişsel süreçlerimiz olumsuz etkilenecektir. Genellikle dış dünyayı nesnel olarak gördüğümüzü düşünmemize karşın, kişisel algımız duyularımız aracılığıyla toplanan verilere dayalı olarak dış dünyada ne olup bittiğini anlamaya çalışan

beynimizin ‘en yakın tahmini’ olarak düşünülebilir. Görsel algımızda tutarsızlıklar vardır çünkü toplanan görsel veriler hiçbir zaman tam değildir, eksiklikler içerir ve beyin aradaki boşlukları doldurmak zorundadır (Costandi, 2011).

Görsel algımızdaki bu tutarsızlıkların bile işlemlendirilme süreci tamamen objektif değildir, öncelikli olarak evrimsel *hayatta kalabilme* ve *soyunu sürdürebilme* güdülerini doğrultusunda bir yorum getirilerek görsel algı yapılandırılır (Shermer, 2015). Bunun yanında, çok yüksek miktarda görsel uyaranlara maruz kaldığımızda da görsel hafızamızda bir kirlenme olur ve bu görsel algı kirlenmesi güvenilir bir şekilde algılamamızı ve görsel verileri doğru işlememizi engeller. *Harry Helson*’un 1947’de geliştirdiği *Duyusal algı adaptasyonu teorisi* (Theory of sensory adaptation), değişken uyaranların varlığında algısal süreçlerimizin de kendini sürekli olarak yeni uyaranlara göre psikolojik olarak ayarladığını göstermektedir. Sıcak veya soğuk, tuzlu veya tatlı, ağır veya hafif gibi algısal değerlendirmelerimiz anlık adaptasyon derecemize göre değişkenlikler gösterecektir. Bizim güzellik konusundaki yargılarımız da aynı şekilde duyuşsal adaptasyon mekanizmasının etkisi altındadır (Popova, 2013). Bütün bunlardan çıkarımla, gün içinde ve öğrenme süreçlerinde maruz kaldığımız görsel uyaran miktarını sınırlamamız gerektiği açıktır. Görsel algı kirlenmesi aynı zamanda estetik haz ve tercihlerimizi de etkileyecektir, dolayısıyla görsel kirlenmenin olumsuz etkilerinden bir kaçış yöntemi olarak maruz kaldığımız uyaranlar konusunda çok seçici olmamız gerekecektir. Daha duyarlı, seçici ve hassas estetik duyarlılık ve tercihler geliştirebilmek için algısal süreçlerin eğitimini de kapsayan bir görsel sanatlar dersi ve estetik eğitimi katkı sağlayabilir.

Akıllı tahta mı, beyaz tahta mı, kara tahta mı?

Japonya’da bir firma tarafından uzun yıllardır üretilen tebeşirler dünya çapında matematikçiler arasında öyle tercih ediliyordu ki, firma üretime son vermeye karar verdiğinde pek çok matematikçi mümkün olduğunca stok yapmaya çalıştı. Peki bu tebeşirleri bu kadar özel kılan neydi? Matematikçiler bu tebeşirleri, uzun ömürlü, kırılmayan, parlak ve okunaklı yazan, yumuşak, pürüzsüz ve akışkan yazmaya elverişli ve tozsuz tebeşirler olarak anlatıyorlardı (Weisberger, 2019). Uzun zaman önce, eski kara tahtalardan beyaz tahtalara geçtiğimiz dönemde tozdan kurtulduğumuz ve tahtayı kolayca temizlediğimiz bir devrim yaşıyorduk belki de. Ancak matematikçiler böyle düşünmüyordu, peki onları geleneksel kara tahtadan ve tebeşirden vazgeçirmeyen şey neydi?

İnsan ile tebeşir arasındaki ilişki sanıldığından çok daha eskiye dayanmaktadır. On binlerce yıl önce atalarımız, kimi zaman kendilerini ifade

etmek için, kimi zaman iletişim amacıyla, bazen eskiz amacıyla, düşünmek ve planlamak amacıyla mağara duvarlarına taşları tebeşir olarak kullandıkları resimler yaptılar. Bu deneyim, bugüne dek on binlerce yıldır sürekli olarak tekrarladığımız çok eski bir deneyimdir. Sert yüzeylere tebeşir gibi araçlarla on binlerce yıldır tekrarladığımız bu deneyim muhtemelen insan beyninde kalıcı sinir bağlantıları ile genetik olarak aktarılan ve modern insan beyninin nöro-plastik yapısını şekillendirmiş bir deneyimdir. Buradan bakıldığında, matematikçilerin beyaz tahtaya marker ile yazmak yerine tebeşir ile kara tahtaya yazmayı tercih etmeleri hiç de şaşılabilecek bir durum değil. Kara tahtaya tebeşir ile yazma gibi bir deneyim basit bir yazma eyleminin ötesinde çoklu duyuşsal bir deneyim olarak bilişsel süreçlerde de etkili olan, insan beyninin etkili işlem yapmasını sağlayan bütünsel ve çok boyutlu bir deneyim.

Benzeri bir ilişkiyi, sanatsal çizim amaçlı tablet kullanımı ile kâğıt ve kurşun kalem kullanımı arasında kurmak mümkündür. Bilindiği üzere, sanatsal desen ve eskiz çiziminde karakalem önemli bir araçtır. Genellikle, sanatçıların dijital tabletler ve *stiluslar* yerine karakalem ve kâğıdı tercih ettikleri bilinir (Das ve diğerleri, 2022). Evrimsel geçmişimizde on binlerce yıldır tebeşir gibi renkli taşlar ile sert ve dokulu mağara duvarlarına resimler yapmamızdan dolayı, bugün de benzeri bir deneyim sunduğundan dolayı sert ve dokulu yüzeyler üzerinde kömür ve kurşun kalem gibi iz bırakan malzemeleri tercih ediyoruz. Sanatçılar yaratıcı çizim teknikleri bulmak için yeniliklere açık olarak çok farklı yüzeyler ve çok farklı çizim araçları arayışındadırlar. Dijital tabletlerin ortaya çıkışı da başlangıçta büyük heyecan yaratmıştı, ancak uzun bir zamandır tabletlerin kullanımı ve deneyimlenmesi ile görüldü ki bunlar çok eski ve geleneksel yöntemler olan kâğıt ve kurşun kalemin yerini tutmuyordu (Das ve diğerleri, 2022) ve başka bir araştırmacı da kurşun kalem kullanımının sağladığı duyuşsal geri bildirimin bilişsel süreçleri zenginleştirdiğini ifade ediyordu (Clay, 1977).

Elle yazma, klavyede yazma, sanatsal çizim ve eskiz, yüzeyde iz bırakmaya dayanan yöntemler. Bu yöntemlerin hepsinde de yazılan yüzeyin dokusu ve sertliği, kullanılan yazma aracının yüzey ile nasıl bir temas sağladığı ve nasıl bir duyuşsal geri bildirim sağladığı önemli nüanslardır. Bu deneyimlerin her birini farklı kılan nüanslar ise onları sadece görme duyusuna dayalı bir deneyim olmanın ötesine taşıyor. Kurşun kalem ile kâğıt yüzeye uyguladığımız güç, yüzeyin kaba dokusu, yüzeyin pürüzsüzlüğü veya kendine has dokusu ve hissiyatı, sonuçta yüzeyde bırakılan izler, bu izlerin derecesi ve tonal değerindeki değişimler gibi farklılıkların hepsi sanatçılar için çok yönlü ve değişken *artistik* tercihler sunmaktadır. Sanatçılar için bütün bu avantajların yanı sıra karakalem ve kâğıt evrimsel olarak çok uzun zamandır aşına olduğumuz malzemeler. Bilindiği üzere, evrimsel geçmişimizdeki uzun soluklu deneyimlerin bir neticesi olarak,

beynimiz fizyolojik olarak kendini yeniden yapılandırıyor, yeni sinir hücresi bağlantılarıyla bu deneyimi insan beyninde kalıcı bir bilişsel deneyim olarak kodluyor ve bu genetik değişim sonraki nesillere aktarılıyor. Genetik olarak aktarılan bu davranışlar, sonraki nesillerin hayatta kalabilmeleri için genetik avantajlar sağlıyor.

Son yıllarda, teknolojideki büyük değişimle birlikte gelen yeni aletler ve araçların varlığında artık eski ve geleneksel medya ve malzemelere ihtiyacımız olmadığı şeklinde görüşler de var. Her ne kadar, teknolojik olarak pek çok yenilik hayatımıza giriyor olsa da henüz bu deneyimler insan beyninde sinirsel olarak yapılandırılmamış, bilişsel süreçlerde henüz karşılığı olmayan deneyimler. Evrimsel süreçte insan beyninde yeni deneyimlerin yapılandırılması çok uzun süreçlerde nesiller boyunca bunların deneyimlenmesi ile mümkün olmaktadır. Her ne kadar son otuz veya kırk yılda yeni deneyimler hayatımıza girmiş olsa da bunlar henüz kâğıt, kalem, tebeşir ve dokulu yüzeyler gibi bilişsel süreçlerimizde kalıcı olarak karşılığı olan deneyimler değil. Bundan dolayı ileri bilişsel süreçlerde insan beyni hala alışlagelmiş, geleneksel duyuşsal deneyimleri tercih etmektedir.

Benzeri şekilde, son zamanlarda otomobil üreticileri müşterilerden gelen yeni ve beklenmeyen bir taleple karşı karşıya kalmaktalar. Müşteriler, daha az dijital ekran ve daha az dijital kontroller görmek istediklerini ifade ediyorlar. Gerçek zamanlı daha güvenilir bir sürüş deneyimi için müşterilerin dijital ekranları ve dijital kontrolleri kullanışlı ve güvenilir bulmadıkları görülmekte. Sürücüler, anlık dokunma reaksiyonlarıyla sürüş deneyiminde tam kontrol sağlayabilecek, dokunsal geribildirim sağlayabilen alışlagelmiş mekanik kontrollere doğrudan erişimi tercih ettiklerini belirtmekte. Dokunma, kaydırma, tıklama gibi dijital kontrollerin ekrana bakmayı gerektirmeyen anlık dokunsal geri bildirim konusunda yetersiz kaldıkları ifade edilmekte. Bu talepler doğrultusunda Almanya, 2026'dan itibaren araçlarda önemli bazı kontrollerin mekanik ve doğrudan butonlara dayalı kontroller olarak üretilmesini zorunlu bir standart haline getirdiğini açıkladı. Kısaca ifade etmek gerekirse, bilişsel süreçlerimiz, duyuşsal deneyimlerimizle sağlanan anlık verilere dayalı olarak sürekli ve karşılıklı bir geri bildirim mekanizması ile çalışmaktadır. Empirik deneyimlerimizin bilişsel süreçlerdeki rolü düşünüldüğünde, çocukların duyuları aracılığıyla dünyayı nasıl algıladıkları ve deneyimlediklerinin düşünme, öğrenme ve eğitim süreçlerinde hayati öneme sahip olduğu da açıkça görülecektir.

Teknolojinin sunduğu olanaklar doğrultusunda elektronik kitaplar çok kullanışlı yeni bir opsiyon olarak ortaya çıktı. Binlerce kitabı cebinizde taşımanıza ve istediğiniz yerde, istediğiniz zaman okumanıza olanak sağlayan bu dijital cihazlar adeta devrim niteliğindedir. Ancak, kısa süre sonra görüldü ki geleneksel okurlar dijital kitapları değil eski usul kitapları

tercih ediyorlardı çünkü okuma deneyimi onlara göre aynı değildi. Sıradan bir günde bile çok fazla yazılı ve görsel uyarana maruz kaldığımız bir zamanda yaşıyoruz. Ancak diğer taraftan, araştırmacılar derin okuma için artık gerekli zamanı ayıramadığımızı ifade ediyorlar. Bahsettiğimiz şey, sıklıkla duyduğumuz kitap kokusu veya nostalji gibi romantikleştirilerek ifade edilen geçmişe özlem duygularımız değil. Dijital ekranlarda yazılı metinleri hızlı bir şekilde bakıp, tarayıp, gözden geçiriyoruz ama belli ki biraz durup, yavaşlayıp daha dikkatli okuyup derinden anlamak için biraz çaba göstermemiz gerekiyor.

Okuduğumuz konu üzerinde etkili bir şekilde düşünmemiz için *bilişsel sabır* olarak da ifade edildiği üzere, durup, odaklanıp, dikkatimizi yoğunlaştırıp okumamız gerekiyor (Garfinkle, 2020). Dijital ekranların sebep olduğu *sığışma etkisi* ve derin okuma becerisinin kaybı, okuyucuları geleneksel kitaplara yönlendiriyor (Baron, 2021; Garfinkle, 2020). Geleneksel kitap okuma deneyimini sadece görsel bir deneyim olarak değil, dokunma, koklama, görme gibi pek çok duyunun birlikte çalıştığı bütünsel bir deneyim olarak düşünmek daha yerinde olacaktır.

EĞİTİMDE TEKNOLOJİ KULLANIMI

Teknoloji alanındaki hızlı gelişmeler sebebiyle son yıllarda eğitimde teknoloji uygulamalarında da artış gözlemlenmektedir. Hızla gelişen teknolojinin etkisinde, pek çok ülke geri kalıyoruz duygusuyla üzerinde fazla düşünmeden teknolojik yenilikleri eğitim süreçlerine dahil etmeye çalışmakta. Yaygın kanıyla, teknolojinin eğitim ve öğrenmeyi desteklediği, zenginleştirdiği ve katkı sağladığı genel bir kabullenmeye dönüşmüş durumda. Ancak, yakın dönemde yapılan araştırmalar bunun tam tersini gösteriyor (Medina, 2014; Butler ve Farah, 2023). Büyük beklentilere karşın, teknolojinin yoğun olarak hayatımıza girdiği dönemde doğan ve büyüyen çocukların kuşağı hayat becerilerinden yoksun, hayatta kalabilme becerilerinden yoksun, iletişim becerilerinden yoksun, akranlarından izole olmuş, hayattan izole olmuş, doğadan kopuk ve aşırı hassas bağışıklık bağlantılı sorunlar yaşayan yetişkinler olarak karşımızdalar (Gillespie, 2024). Teknolojiye geçişimiz ve eğitim sisteminde bütün teknolojik olanakları kullanmamız öyle kısa sürede ve hızlı bir şekilde gerçekleşti ki bunun ne gibi sonuçları olabileceğini fazla düşünmedik. Teknolojiye güvenimiz o kadar tamdı ki geleneksel olanı, uzun zamandır kullandığımız yöntemleri tamamıyla terk ettik.

Diğer taraftan, dünyadan farklı tarihsel örnekler baktığımızda bunların çoğunun doğrudan öğrenci uygulamaları ve deneyime dayalı örnekler olduğunu, yaşamla iç içe deneysel süreçlere, yaparak öğrenme gibi yöntemlere ve çoklu duyuşal deneyimlere dayandıklarını görüyoruz.

Yaşayan süreçler olarak tanımlayabileceğimiz bu örneklerle karşın, teknoloji ile birlikte dijital ekranlara indirgenen yeni deneyimlerin doğrudan ve aracısız çoklu duyuşal deneyimlerin zenginliğı ile kıyaslanması bile mümkün değıldir (Garfinkle, 2020). En basitinden karmaşığına evrimsel hayatta kalabilme becerileri kazanabilmek ve bu sürecin nesilden nesile aktarımı ve yaşatılması geçmişte hayatî bir önemdeydi. Hikâyelendirme ve hikâyelendirme anlatımı çocukları eğlendirmek ve uyutmak için uydurulmuş bir gelenek değıldi, bir kültürün hikâyelerini, yaşamışlıklarını, değıerlerini, derslerini ve kültürünü sonraki nesillere aktarma aracıydı. Atölye geleneğı ve usta-çırak yöntemiyle öğrenme, bilgi ve becerinin sonraki nesillere aktarılması için bilinen, güvenilir ve kanıtlanmış bir yöntem idi. Bu yöntem, yaparak ve doğrudan deneyimleyerek, sadece elleri değıil bütün duyuları kullanarak öğrenme yöntemi idi. Diğıer bir öğrenme yöntemi problem temelli ve deneme-yanılmaya dayalı öğrenme biçimidir, bu yöntemler bizzat doğanın kendi öğrenme biçimleridir. Bu yöntemlerle çocuklar, vahşî doğayı ve onun sonsuz olanaklarını bizzat deneyimliyorlardı. Çocuklar insanın deneyimleyebildiğı ve kavrayabildiğı doğayı ve çeşitli materyalleri şekillendiriyor, hissediyor, hazzına varıyor, dinliyor, dokunuyor ve onun bir parçası olarak büyüyordu. Doğanın parçası olarak bütünleştikleri bu öğrenme süreci, bilişsel süreçlerle de uyum içindeydi. İşte modern eğitim sistemlerinde eksik olan, unutulmuş olan bunlardı.

Tarihsel olarak farklı dönemlerde çeşitli öğretim yöntemleri kullanıldığını görüyoruz. Bunlardan birisi *John Dewey*'nin “yaparak öğrenme” adı verilen deneyim odaklı öğrenme yaklaşımıdır. Bu yaklaşım, hayattan izole edilmiş formal bir eğitim ortamı yerine bizzat hayatın okul olduğı ve hayat deneyimleri kazanılmasının temel amaç olması gerektiğı fikrine dayanmaktadır (Dewey, 2021). *Montessori* sistemi ise bir diğıer deneyim temelli öğrenme yaklaşımıdır, *Montessori* yaklaşımında çocuk odaklı ileri derecede yapılandırılmış bir eğitim ortamında çeşitli deneyimlerin kazanılması esas alınır. Yapılandırılmış çevredeki gerekli beceri ve deneyim kategorilerinden bazıları, duyuşal beceriler, dil becerileri, matematik ve geometri, coğırafya, kültür, müzik, görsel sanatlar ve pratik yaşam becerileri gibi alanlardır (Lillard, 2012, s. 380).

SONUÇ

Dijital teknolojilerin hayatımıza getirdiklerinin yanında, götördükleri de üzerinde düşünmemiz gereken yeni bir konudur. Bu kadar yoğun olarak teknolojinin hayatımıza girdiğı bir dünyada teknoloji karşıtlığı mümkün bile değıldir. Ancak, pek çok yeni araştırmanın da delillere dayalı olarak gösterdiğı üzere, yeni teknolojiler evrimsel süreçte yapılandırılmış insan davranışı ile uyumsuz olduğıunda veya karşılaştığıında muhtemelen olumsuz sonuçlar getirecektir. Bundan dolayı, eğitim yaklaşımları, stratejiler

ve yöntemler hayatta kalabilme ve soyunu sürdürebilme gibi temel evrimsel güdülerle uyumlu olarak planlanmalıdır. Halen, hayatımızda olan teknolojik pek çok alet, yöntem ve teknikler gelişimsel yeni sorunlar ortaya koymaktadır çünkü evrimsel süreçte yapılandırılmış olan öğrenme ve bilişsel mekanizmalarla uyumsuzluk göstermektedirler. Sürekli olarak ve bir kısır döngü ile akıllı telefonlardan kısa videolar izleyen çocuklar peş peşe yaşadıkları *dopamin* vuruşları nedeniyle bir taraftan ekran bağımlısı olurken bir taraftan hayatta başarıyı getirecek en önemli yetilerden biri olan disiplinlerini kaybediyorlar. Bir süre sonra kendileri de bundan rahatsızlık duydukları halde güçlü bir irade ortaya koyamadıklarından kendilerine saygılarını da yitirebiliyorlar. Bu süreç en sonunda anlamsızlıkla boğuştukları bir yaşam tarzına dönüşüyor. Henüz teknoloji hayatımızı işgal etmeden önceki dönemlerde insanlar günlerini bir şeyler yaparak ve yaratarak geçiriyorlardı. Örneğin sanatsal yaratma gibi, bir şeylerin yapıldığı bir süreç günlerce hatta aylarca sürebiliyordu. Günlük bir düzen ve disiplin gerektiren böyle bir yaşam tarzı aynı zamanda irade kontrolünü gerektiriyordu. Bir araştırmaya göre daha yüksek bir irade gücü gösteren öğrenciler okul hayatlarında da çok başarılı oluyorlardı (Duhigg, 2014). Aynı şekilde, kendini disipline edebilen ergenler dürtüsel ve anlık keyif peşinde olan akranlarına oranla bütün parametreleriyle daha yüksek bir performans gösteriyorlardı (Duhigg, 2014). Araştırmalar, bireysel başarının en belirgin göstergesinin IQ skorları değil, irade gücü olduğunu ortaya koyuyordu (Duhigg, 2014; Boboltz, 2017).

REFERANSLAR

- Baron, N. S. (2021). *How we read now*. Oxford University Press.
- Boboltz, S. (2017). These amazing before and after drawings show the real value of practice. *Huffpost*. https://www.huffpost.com/entry/drawing-progress-photos_n_5533734?ncid=fcbklnkushpmg00000015&ir=Business adresinden 18 Ekim 2025 tarihinde alınmıştır.
- Butler, P. ve Farah, H. (2023). ‘Put learners first’: UNESCO calls for global ban on smartphones in schools. *The Guardian*, <https://www.theguardian.com/world/2023/jul/26/put-learners-first-unesco-calls-for-global-ban-on-smartphones-in-schools> adresinden 8 Haziran 2025 tarihinde alınmıştır.
- Chomsky, N. (2022). The ideas of Chomsky, Bryan Magee ve Noam Chomsky, 1977. *Philosophy Overdose*, YouTube Channel. <https://www.youtube.com/watch?v=PxvSQnmcYLo> adresinden 4 Nisan 2025 tarihinde alınmıştır.
- Clay, M. M. (1977). Exploring with pencil. *Theory into Practice*, 16(5), 334-341.
- Costandi, M. (2011). Memory contaminates perception. *The Guardian*, <https://www.theguardian.com/science/neurophilosophy/2011/aug/17/memory-contaminates-perception> adresinden 13 Ekim 2025 tarihinde alınmıştır.

- Das, M., Huang, M., ve Yang, M. C. (2022). "Tablets, Pens, and Pencils: The Influence of Tools on Sketching in Early Stage Design". Volume 6: 34th International Conference on Design Theory and Methodology. <https://hdl.handle.net/1721.1/154872>
- Dewey, J. (2021). *Deneyim ve eğitim*. ODTÜ Yayınları.
- Duhigg, C. (2014). *The power of habit: why we do what we do in life and business*. Random House.
- Dye, M. W. G. ve Pascalis, O. (2017). Editorial: the sensation-cognition interface: impact of early sensory experiences on cognition. *Frontiers in Psychology*, 8(1742), 1-3. doi:10.3389/fpsyg.2017.01742
- Fisher, T. (2014). 43 facts about your brain that will blow your mind. Mic. <https://www.mic.com/articles/103518/43-facts-about-your-brain-that-will-blow-your-mind> adresinden 19 Ekim 2025 tarihinde alınmıştır.
- Garfinkle, A. (2020). The erosion of deep literacy. *National Affairs*, 64, Spring. <https://www.nationalaffairs.com/publications/detail/the-erosion-of-deep-literacy> adresinden 23 Haziran 2025 tarihinde alınmıştır.
- Gillespie, K. M., Branjerdporn, G., Mehta, S. W., Glegg, J., Porter, M., ve Bartlett, S. E. (2024). The impact of screen time and social media on youth self-harm behaviour and suicide: a protocol for a systematic reviews. *PLOS ONE*, 19(12), 1-10. doi: [10.1371/journal.pone.0314621](https://doi.org/10.1371/journal.pone.0314621)
- Golan, D. D., Barzillai, M., ve Katzir, T. (2018). The effect of presentation mode on children's reading preferences, performance, and self-evaluations. *Computers & Education*, 126, 346-358.
- Gombrich, E. ve Eribon, D. (1993). *Looking for answers*. Abrams.
- Gross, J. (2013). How language can affect the way we think. *Ideas.ted.com*. <https://ideas.ted.com/5-examples-of-how-the-languages-we-speak-can-affect-the-way-we-think/> adresinden 23 Ağustos 2025 tarihinde alınmıştır.
- Harper, R. (2023). Pupils know the rules at our school – no smartphones. Here's how it's working. *The Guardian*, <https://www.theguardian.com/commentisfree/2023/jul/31/pupils-school-smartphones-parents-teachers-social-media> adresinden 9 Ekim 2025 tarihinde alınmıştır.
- Lillard, A. S. (2012). Preschool children's development in classic Montessori, supplemented Montessori, and conventional programs. *Journal of School Psychology*, 50, 379-401. doi:10.1016/j.jsp.2012.01.001
- Medina, J. (2014). *Brain rules for baby: how to raise a smart and happy child from zero to five*. Pear Press.
- Mishra, P. (2012). Rethinking technology & creativity in the 21st century: crayons are the future. *TechTrends*, 56(5), 13-16.

- Popova, M. (2013). Beware of beauty overload: the adaptive eye of the beholder. *The Marginalian*.
<https://www.themarginalian.org/index.php/2013/07/03/kenrick-beauty/>
 adresinden 28 Ağustos 2025 tarihinde alınmıştır.
- Rowan, C. (2017). 10 reasons why handheld devices should be banned for children under the age of 12. *Huffpost*.
https://www.huffpost.com/entry/10-reasons-why-handheld-devices-should-be-banned_b_4899218 adresinden 11 Ekim 2025 tarihinde alınmıştır.
- Schmerler, J. (2015). Don't overthink it, less is more when it comes to creativity. *Scientific American*. <https://www.scientificamerican.com/article/don-t-overthink-it-less-is-more-when-it-comes-to-creativity/>
 adresinden 9 Ağustos 2025 tarihinde alınmıştır.
- Shermer, M. (2015). Did humans evolve to see things as they really are? *Scientific American*. <https://www.scientificamerican.com/article/did-humans-evolve-to-see-things-as-they-really-are/> adresinden 29 Ekim 2025 tarihinde alınmıştır.
- Støle, H. Mangel, A. ve Schvippert, K. (2020). Assessing children's reading comprehension on paper and screen: A mode-effect study. *Computers & Education*, 151, 103861. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103861>
- Viner, K. (2023). Switching off: Sweden says back-to-basics schooling works on paper. *The Guardian*,
<https://www.theguardian.com/world/2023/sep/11/sweden-says-back-to-basics-schooling-works-on-paper> adresinden 23 Ağustos 2025 tarihinde alınmıştır.
- Weisberger, M. (2019). Why Mathematicians Are Obsessed with (and Hoarding) This Chalk. *LiveScience*, <https://www.livescience.com/65419-chalk-hoarded-by-mathematicians.html>
 adresinden 9 Ekim 2025 tarihinde alınmıştır.
- Wolf, M. (2020). Screen-based online learning will change kids' brains. Are we ready for that? *The Guardian*,
<https://www.theguardian.com/commentisfree/2020/aug/24/deep-literacy-technology-child-development-reading-skills>
 adresinden 9 Ekim 2025 tarihinde alınmıştır.

Görsel Sanatlar Eğitiminde Model Arayışları

Rasim BAŞAK¹

- 1- Doç. Dr.; Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü.
rasimbacak@gmail.com ORCID No: 0000-0002-6941-440X

ÖZET

Sanat eğitiminin tarihi insanlığın tarihi kadar eskiye giderken, görsel sanatlar eğitimi alanındaki yöntem ve yaklaşımlar da binlerce yıllık yerleşik geleneklere dayanmaktadır. Bilinen en eski yöntem olan *usta-çırak* ilişkisi bugün hala devam eden bir yöntemdir ancak çok az sayıda öğrenci için kullanılabilecek bir yöntemdir. Formal eğitim sistemlerinin yapılandırılması ve kalabalık öğrenci gruplarına yönelik sistemik yaklaşımlar geliştirilmesi zorunluluğundan dolayı, özellikle endüstri devrimi sonrasında, ihtiyaçlara yönelik yeni sanat eğitimi kuramları geliştirilmesi de bir gereklilik halini almıştır. *Usta-çırak* temelli *atölye* eğitiminin yanı sıra eğitimin temel bir hak olarak görülmesiyle sanat eğitimine akademik, bilimsel bir bakış getirme çabaları da artmıştı. Endüstriyel tüketim toplumunun sosyolojik ve kültürel yapısı, geleneksel toplum yapısından farklılaşmaya başladığında, bireysel ve toplumsal yeni ihtiyaçlar doğrultusunda yeni pedagojik yöntem ve yaklaşımlara yönelik bir gereklilik belirdi. Sonrasında, dijital teknolojilerin hayatımıza girmesiyle birlikte adeta yeni bir paradigma değişimi yaşamaya başladık. Geçmişin dünya görüşleri, ideolojileri, ekonomik ve sosyolojik modelleri belirginleşen yeni hayat tarzlarına cevap vermekte kimi zaman yetersiz kalıyordu. Bu değişim sürecinin bir parçası olarak görsel sanatlar eğitiminde son elli yıla bakıldığında birkaç yeni sanat eğitimi kuramı ortaya çıktığını görüyoruz. Bu bölümde, *Disiplin Temelli Sanat Eğitimi* ve *Görsel Kültür Kuramı* ile birlikte *STEM* ve *STEAM* yaklaşımları çağın ihtiyaçları ve pedagojik gereklilikler temelinde incelenmiştir.

Anahtar Kelimeler – Disiplin Temelli Sanat Eğitimi, Görsel Kültür Kuramı, STEAM, STEM

SANAT EĞİTİMİ KURAMLARI

Tarihsel olarak yerleşik bir geleneğe dönüşmüş usta-çırak temelli sanat eğitimi yaklaşımı şehirlerin kalabalıklaşması, endüstrileşme, eşitlikçi ve halkçı eğitim anlayışları ile ileri derecede yapılandırılmış formal eğitim sistemlerinin yerleşmesiyle yerini yaygın olarak uygulanabilecek eğitim modellerine bırakmaya başlamıştır. Ancak binlerce yıldır uygulanagelen usta-çırak temelli yaklaşımın yerine başarılı bir sanat eğitimi modeli bulmak hiç de kolay olmamıştır. Son 50 yıla bakıldığında, *Disiplin Temelli Sanat Eğitimi* yaklaşımı, *Görsel Kültür Kuramı* ve *STEAM* yaklaşımları sanat eğitiminde belirgin yeni anlayışları oluşturmuştur. Disiplin Temelli Sanat Eğitimi, ileri derecede yapılandırılmış bir eğitim sisteminde Görsel Sanatlar dersinin okullarda akademik bir alan olarak görülmemesine karşı bir tepki olarak ve çözüm olarak ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşımda Görsel Sanatlar eğitimi sistematik, akademik odaklı organize sanat alt disiplinleri olarak yapılandırılır ki bu müfredatta makûl ve objektif değerlendirmeyi de

mümkün kılar. 1990'ların ortalarında ortaya çıkmış olan bir diğer model olan Görsel Kültür Kuramı çeşitlilik içeren bir kuramdır. Bu kuram yoğun bir şekilde tüketim kültürünün ve teknolojik ilerlemelerin hayatı değiştirdiği günümüz dünyasında deneyimlediğimiz sorunlara karşı geliştirilmiş bir eğitim yaklaşımıdır ve *Eleştirel Pedagoji* kökenli bir yaklaşım olarak toplumdaki güç ilişkileri bağlamında görsel çözümlemeleri esas alır. Bu kuram günlük hayattan sıradan görsel kültür ürünlerine ve popüler kültür görsellerine kapitalizm içerisindeki güç ilişkileri ve eşitsizlikler perspektifinden bir bakış getirir. *STEAM* yaklaşımı ise uzun zamandır eğitimdeki alan temelli ayrışma sebebiyle bütünsel düşünme yetisini unuttuğumuz bir dünyada, yeniden bağlamsal düşünmeyi eğitim ortamında verimli bir şekilde kullanmayı hedefleyen bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımların üçü de yeni bakış açıları getirerek sanat eğitime farklı bakımlardan katkı sağlamıştır. Halen Görsel Sanatlar öğretmenleri arasında Disiplin Temelli Sanat Eğitimi daha yaygın ve bilinen bir yaklaşımdır. Bu bölümde, her üç kuramsal yaklaşım, okullar ve müfredat bakımından uygulanabilirlik bağlamında incelenmiştir.

DİSİPLİN TEMELLİ SANAT EĞİTİMİ

Amerika Birleşik Devletleri'nde, *Getty Center* tarafından ortaya konulmuş olan yayınlar ve eğitim politikası deklarasyonlarıyla bir Görsel Sanatlar eğitimi kuramı olarak ortaya çıkmış olan Disiplin Temelli Sanat Eğitimi genel olarak bu derslerin okullarda bir akademik alan olarak görülmemesine karşı bir çözüm niteliğindedir. Bu yaklaşımın bir sonucu olarak Disiplin Temelli Sanat Eğitimi; Görsel Sanatlar derslerinin daha organize, gelişim süreçlerine göre basamaklı ve aşamalı olarak yapılandırılmış, akademik odaklı, eğitim çıktıları gözlemlenebilir ve ölçülebilir biçimde yapılandırılmasını önerir (Young ve Adams, 1991). Diğer bir deyişle adından da anlaşılacağı üzere alt disiplinlerle yani görsel sanat eğitiminin alt alanlarıyla ilişkilendirilmiştir. Bilindiği üzere, Görsel Sanatlar dersleri bağlamsal yapısı itibarıyla sosyoloji, antropoloji, tarih, siyaset bilimi, sanat tarihi, psikoloji ve daha başka alanlarla ilişkili bütünsel ve bağlamsal ilişkilendirmeler içeren bir derstir. Ayrıca dersin öğretiminde geleneksel olarak doğrudan ilişkili görülen alanlar paralelinde bir yol izlenmektedir. Görsel Sanatlar derslerinin doğrudan ilişkili alt alanları olarak; sanat tarihi, estetik, sanat eleştirisi yerleşik olarak eğitim uygulamalarında kullanılmaktadır, bunun yanında sanatsal uygulamalar da dersin en önemli parçası olarak görülmektedir. Özellikle ülkemizde, Görsel Sanatlar dersleri yerleşik uygulamalara bakıldığında öteden beri uygulamaya dayalı bir ders olarak görülmektedir. Disiplin Temelli Sanat Eğitimi; sanat tarihi, estetik, sanat eleştirisi ve sanatsal üretim alt disiplinlerini ve bu alanlar için gerekli olan bilgi ve becerilerin eğitim sistemi içerisinde

yapılandırılmasını esas alır. Aynı zamanda bütünsel bir yaklaşım olarak bu disiplinler arasında bir denge ve entegrasyon sağlamayı hedefler.

Disiplin Temelli Sanat Eğitimi, ilk olarak 1980’lerde ortaya çıkmış olmasına karşın, ilk ortaya konmuş olan teori büyük değişimler geçirerek 1990’larda Yeni Disiplin Temelli Sanat Eğitimi olarak karşımıza çıkmıştır. Bu değişiklikler ilk ortaya konulmuş olan teoriye yönelik eleştirilerin bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır (Hamblen,1993). Teorik olarak Disiplin Temelli Sanat Eğitimi daha evvelki yerleşik uygulamalar ve geleneksel sanat eğitimi yaklaşımlarına göre büyük bir değişimi ifade eder. Daha evvelki yaklaşımlar Modernizmin etkisi olarak muğlak bir anlayışla; özgür kişisel dışavurum, yaratıcı reaksiyon ve sanatsal üretim gibi faktörleri vurgulamaktaydı.

Disiplin Temelli Sanat Eğitiminde Dört Disiplinin İşlevi ve Kapsamı

Stankiewicz (2000)’in ifadesiyle “*herhangi bir alanın temelleri, herhangi birine, herhangi bir yaşta, bir şekilde öğretilir*” (Jerome Bruner, 1960/1977’den akt., s. 12). Bunu başarabilmek için, söz konusu disiplinin yapısının belirlenmesi ve temelini oluşturan prensiplerin sistematik yöntemlerle öğrencinin ilgisini çekecek şekilde sunulması gerekir (s.309).

Disiplin Temelli Sanat Eğitiminin disiplinlerinden; sanat tarihi, öğrencinin sanat eserini yapan sanatçıyı ve sanat eserini içinden çıktığı kültür ve sosyal bağlamı anlamasına yardımcı olur. Sanat tarihi ayrıca sanat eserini sanatsal bakımdan tarihsel, sosyolojik, kültürel, politik bağlamında konumlandırarak onu daha iyi anlamamızı sağlar, sanatsal değerini ve üslup özelliklerini çözümlememizi kolaylaştırır. Sanat kavramının tarihsel süreçte nasıl bir değişim geçirdiğini gösterir. Sanat eserini tarihsel, dönemsel, kültürel ve bireysel üslup özellikleri bağlamında ayrıştırabilmeyi öğretir. Bu yolla öğrenci kültürlerin sanat aracılığıyla nasıl iletişim kurduğunu ve nasıl geçmiş ve günümüz arasında ilişki kurulduğunu anlar.

Felsefenin bir alanı olan estetik; öğrenciye, sanatın kalitesi ve değeri, güzellik gibi kavramlar üzerinden sorulan sorular aracılığıyla yol gösterir. Estetik ayrıca, sadece sanat eseri değil, hazza ilişkin konuları da felsefe bağlamında inceleyen bir alandır. Bu nedenle, müzik, yemek, içmek, fiziksel hazlarımız, haz ve acı bağlamlarında aşk gibi konular da estetik alanının kapsamı içindedir. Hazzın kökeni ve nasıl gerçekleştiğini inceleyen bu disiplin, farklı estetik objeler “*neden farklı izleyici reaksiyonları oluşturur?*” sorusuna da yanıt arar. Öğrenci aynı zamanda sanat eserini anlamak ve değerlendirmek için “*neden bu bir sanat eseridir?*” gibi sorulara cevap arar.

Sanat eleştirisi; sanat eserini anlama ve anlamlandırma girişimi olarak da tanımlanabilir. Öğrencinin sanat eserini gözlemlemesi, tanımlaması, analiz etmesi, yorumlaması ve değerlendirmesine ve bunları sözlü ve yazılı olarak ifade etmesine olanak sağlar. Bunları yapabilmek için öğrencilerin gerekli bilgiye sahip olmaları ve bir yargıya varabilmeleri için objektif kriterleri olması gerekir. Sanat eleştirisi, sanatsal yaratma sürecinde öğrencinin kendi eserini de eleştirel ve çeşitli değerlendirme boyutlarıyla analiz etmesini ve nesnel ölçütlerle değerlendirmesini sağlar. Sanat eserlerini ve görsel yapıtları estetik sorgulamalar, sanat tarihsel ilişkiler bağlamında değerlendirerek anlamaya ve anlamlandırmaya çalışır.

Sanatsal üretim ve yaratma süreci de Disiplin Temelli Sanat Eğitiminin bir parçasıdır. Bu süreç öğrencilerin sanatsal üretim aşamasında kararlar vermelerini, tercihler yapmalarını ve çözümler geliştirmelerini gerektirir. Bu tercihler bilgi ve deneyime dayanmalı ve bir amaç doğrultusunda şekillenmelidir. Öğrencinin bu süreçte ihtiyaç duyduğu kuramsal alt yapı ve bilgiyi estetik, sanat tarihi ve sanat eleştirisi alanlarında aldığı eğitim sağlar. Öğrenciler, sanatsal yaratma süreçlerinde materyaller, görsel unsurlar, görsel prensipler ve üslup detayları gibi konularda tercihler yapar. Bu tercihlerin kendi içerisindeki iletişimi, çatışmaları ve ilişkileri sanat üretiminde problem çözme sürecinin bir parçasıdır.

Açıktır ki, Disiplin Temelli Sanat Eğitimi katı olarak şekillendirilmiş bir öğretim biçimi değildir, bu sebeple eğitim ortamındaki uygulamalar bakımından çok çeşitli yöntemleri olabilir. Clark ve Zimmerman (1978)'in modeli bu uygulamalar bakımından ilk tartışmaların işaretiydi. Sanat eğitime bütünsel bir yaklaşım olarak, Disiplin Temelli Sanat Eğitimi dört disiplin arasında denge ve entegrasyonu bir süreç içerisinde sağlamayı hedef alır.

GÖRSEL KÜLTÜR KURAMI

Geriye dönük bakıldığında, Görsel Kültür Kuramı, 1960'larda İngiltere'de başlamış olan kültürel araştırmalar isimli disiplinler arası bir alana dayanır. Kültürel araştırmalar, öncelikle uygulamaları insanların yaşamış deneyimleri ve modern toplumun yapısal dinamikleri üzerine dayandıran bir yaklaşımdır (Duncum, 2003). Görsel Kültür Kuramı, toplumun güç ilişkileri üzerine inşa edildiği ve eğitim alanındaki statükocu yaklaşımların da güç ilişkilerini korumak ve devamlılığını sağlamak üzerine temellendirildiğini savunur. Bu kuramın güç ilişkilerine olan vurgusu sebebiyle, sosyoloji, psikanaliz, feminist araştırmalar, medya araştırmaları ve sanat tarihi ile ilişkileri vardır (Duncum, 2003; Duncum, 2001). Kültürel araştırmaları takiben 1990'ların ortalarında başlamış olan Görsel Kültür Kuramı yaklaşımları medya, teknoloji ve iletişim alanındaki hızlı

gelişmelerin bir neticesi olarak günlük hayatımızdaki rolleri ve işlevleri değişen görsellerin ardında yatan dinamiklerin çözümlemesini yapar. Görsel Kültür Kuramı bu anlamda oldukça geniş bir kapsamda yorumlanabilir, ancak bu kuramın çoğu savunucuları onu toplumdaki güç ve çıkar dinamikleri üzerine temellendirir. Görsel Kültür Kuramına göre geniş kapsamda toplum içerisinde görsel kültürün rolü; güç ilişkilerindeki eşitsizliklerin çıkış noktası veya çeşitli biçimlerde yansımaları olarak görülebilir. Toplumsal yapıda görsel kültürün bütünü oluşturarak ifadelerin kapitalizmin güç ve çıkar ilişkilerinin bir ifadesi olduğunu savunur.

Temel olarak görsel kültür araştırmaları, görsel objeler ve bu görsel objelere nasıl ve hangi biçimlerde baktığımıza göre iki prensip üzerine odaklanır. Bu yaklaşım *felsefi estetiğe* (*Philosophical Aesthetics*) her ne kadar bazı bakımlardan benzese de daha geniş kapsamlı bir bakışı esas alır. Genel *Estetik* disiplininin ayrılan bir alt alan olan *Felsefi estetik* (*Philosophical Aesthetics*), objelerin tanımlanması ve estetik bakışın doğası üzerine yoğunlaşırken; görsel kültür araştırmaları, sosyoloji, feminist araştırmalar ve bunun gibi başka perspektifleri de daha geniş bir bakış açısıyla kullanır. Hangi şartlar altında görsel objelere baktığımız ve bu şartların izleyici ile değişken ilişkileri dikkate alınır. Bu bakış açısından estetik, eğitimin zaten esasını teşkil eden bir parçasıdır ve Disiplin Temelli Sanat Eğitiminde olduğu gibi ayrı bir disiplin olarak ele alınamaz. Görsel Kültür Kuramını destekleyenler felsefe temelinde bir estetik öğretimini desteklemezler, bunun yerine toplumsal güç ve çıkar dinamikleri temelinde görsel imgelere bakışın nasıl şekillendiğine odaklanan eleştirel ve ideolojik bir yaklaşımı benimserler. Onlara göre felsefe ve estetik disiplinleri de binlerde yıldır yapılandırılmış, katı çıkar ilişkilerinin bir neticesidir. Bu eleştiriye cevap niteliğinde, Hagaman (1990) estetik teoriler ve deneyimleri disiplin temelli bir yaklaşımla bütün müfredata yaymayı ve entegre etmeyi önerir.

Görsel Kültür Kuramına göre, kültür olarak adlandırılan güç yapısı içinde sanat hegemonyanın bir aracıdır. Eleştirel pedagoji görsel sanatlar dahil eğitim sistemindeki bütün derslerde aynı ideolojik yaklaşımı esas alır. Görsel sanatlar ve görsel imgeler güç dinamiklerinin ve hegemonyanın ifadeleri, yansımalarıdır. Bundan dolayı, Görsel Sanatlar dersleri bu güç dinamikleri ve hegemonik yapıların analizi ve anlaşılmasına yönelik yapılandırılmalıdır. *Görsel Kültür Kuramına* göre, felsefi bir disiplin olarak estetik, statükonun ve hegemonik güç yapılarının devamlılığını sağlayan bir araç olarak görülmektedir. Bundan dolayı, görsel sanat eğitiminde özel olarak estetiğe yer verilmez. *Görsel Kültür Kuramının* atölye yaklaşımları ve uygulama örnekleri genel anlamda belirsizlikler taşır.

Görsel kültür günlük hayatta yaşamımızın bir parçası olarak maruz kaldığımız, karşılaştığımız, tüketim kültürüne aracılık eden, onun pazarlama aracı olan, tüketici ve izleyiciyi etkilemeye, yönlendirmeye çalışan, amaçlı olarak bir algı oluşturmaya çalışan, bunları yaparken bazen tamamen naif bir anlatımı tercih edebilen, bu sebeple gerçek amaçlarının çoğu zaman doğrudan görülür olmadığı görsel imgelerin tamamıdır. Bazıları görsel kültürü, görsel formlarda manifestolar olarak tanımlarken, diğerleri görsel kültürü kendi bağlamları ile ilişkilendirilmesi gereken basit estetik görsel ifadeler olarak tanımlarlar. Bu bakış açısından görsel kültür, *felsefi estetiğe* daha yakındır. Çağımız gitgide görsel bakımdan daha yoğun hatta doymuş bir hal alırken, özellikle bilgi toplumlarında *görsel kültür* anlam bakımından daha karmaşık bir hal alır; çünkü *görsel kültür* bu toplumlarda izleyicilerin psikolojik ve sosyal bakış açıları ile çok geniş bir perspektifte değerlendirilir. Bu denli görsel çeşitliliğin olduğu bir dünyada, görseller ve gerçeklikler insanlar bakımından ayırt edilmesi daha zor bir hal almıştır.

Bu bahsetmiş olduğumuz, içinde yaşadığımız yüksek görsel yoğunluklu dünya, Duncum (2003)'ün bahsettiği gibi görselin görülmesi ve ona karşı verilen reaksiyon arasında bir boşluk oluşturur. İşte bu noktada sanat eğitiminde bu konunun dikkate alındığı acil uygulamalara ihtiyaç duyulur ki öğrencilerimiz çevrelerindeki dünyayı oluşturan bu görselleri yorumlayabilsinler. Bütün bunların ışığında acaba bütün görsel kültürel unsurların ve objelerin kendi bağlamları içerisinde araştırılması ve sanat eğitiminin yeni kavramsal çerçevesinin oluşturulması mümkün müdür, işte bu bir sorun olarak karşımızdadır. Görsel kültür araştırmaları, görsel imgelerin kültürel araştırmalar perspektifinden ve öğrencilerin günlük hayat deneyimleri üzerinden araştırılması temeline dayanır. Diğer taraftan, çoğu popüler kültür imgeleri sadece kapitalizmin pazarlama araçları ve stratejilerinden ibaret olup sanat eğitimiyle doğrudan bir ilişkisini kurmak güçtür.

Disiplin Temelli Sanat Eğitimi ve Görsel Kültür Kuramı Uygulamaları

Disiplin Temelli Sanat Eğitimi ve Görsel Kültür Kuramını kıyasladığımızda bazı ortak noktalar görebiliriz. Birincisi, her iki yaklaşım da sanat eğitimine bağlamsal bir yaklaşımı benimser ki, bu sanat eğitiminin temel yapısını oluşturan bileşenlerin bir disiplin olarak anlaşılmasıdır. Bu yaklaşım temel olarak sanat eğitiminin sadece sanatsal yaratmadan ibaret olmadığını savunur.

1980'lerde Disiplin Temelli Sanat Eğitimi ilk ortaya çıktığında çocuk merkezli öğretim yaklaşımını savunanlarca oldukça tepki görmüştür, çünkü onlara göre Disiplin Temelli Sanat Eğitimi bireyselliği ihmal ediyordu. Kimi eleştirilere göre ise Disiplin Temelli Sanat Eğitimi, sanatın

kendine özgü yaratıcılık temelli yapısından uzaklaşarak eğitimin diğer alanlarıyla çok fazla benzer hale gelmiştir. Sıralı olarak yapılandırılmış bir öğretim, öngörülebilir hedefler ve ölçülebilir öğrenme çıktıları bakımından diğer disiplinler gibi formal bir hale getirilmiştir. Disiplin Temelli Sanat Eğitiminin Batı Sanatı merkezli bir anlayış üzerine kurulması ayrıca eleştirilmişti, ancak Hamblen (1993) bunun sebebini okuldaki ders saatinin sınırlı olmasına bağlıyordu, bu kısıtlı sürede ancak uzmanlarca belirlenmiş Batı Sanatına ait önemli eserler dikkate alınmaktaydı. Daha sonra 1990’larda, Batı Sanatı dışında sanat formları ve geleneksel güzel sanatların (*Fine Arts*) dışında kalan sanat formları da kapsam içerisine alınmıştı, bir takım yapısal değişikliklere rastladığımız bu yaklaşım *Yeni Disiplin Temelli Sanat Eğitimi* olarak adlandırılmıştır. Yüksek Sanat-Düşük Sanat gibi bir anlayış çağrışımı yapan ve *elitist* bir anlayış olarak görülen *Fine Arts* geleneğiyle sınırlı kalmayıp, başka kültürlerle ait sanat formlarının da kapsam içine alındığı bu süreç çok kültürlü bir anlayış olarak görülmüyordu.

Burada *Fine Arts* geleneği olarak ifade edilen tarihsel terim, Türkçeye sözlük anlamıyla çevrildiği gibi “Güzel Sanatlar” gibi bir anlama gelmeyip, teknik bir sınıflandırma anlamı taşımaktadır, müzelerde sergilenen yüksek nitelikli sanat eserleri için kullanılan bir terimdir. Tarihsel olarak Empresyonizm ve daha sonrasında ortaya çıkan pek çok Modernist sanat anlayışı katı bir şekilde *Fine Arts* geleneği dışında görülmüyordu. Empresyonizm ile başlayan ve sonrasında 20. YY başlarında sayıları gittikçe artan pek çok sanat akımı geleneksel *Fine Arts* çizgisinden sapmış akımlar olarak görüldüğünden, *Fine Arts* kapsamının dışında görülmüyordu. Böylece, kendini apayrı bir yerde konumlandıran bu *Fine Arts* kavramsallaştırması doğal olarak elitist bir anlayış olarak görülmekteydi. Bununla beraber, sanat tarihindeki bu teknik anlamı doğrultusunda müzik sanatının da *Fine Arts* kapsamıyla bir ilişkisi yoktur.

Bu eleştirilerin bir kısmı, atölye ve çocuk merkezli öğretimin oluşturmuş olduğu statükoya karşı tehdit algısından kaynaklanıyordu. Disiplin Temelli Sanat Eğitiminin vurgu yaptığı konu, sanatın dört disipliniydi ancak sanatın bu dört disiplin haricinde diğer disiplinlerle entegrasyonu desteklenmemişti. Diğer taraftan Görsel Kültür yaklaşımları sanatın daha geniş bir çerçevede diğer alanlarla bağlantısal ilişkilerini çözümleyerek, Disiplin Temelli Sanat Eğitiminin dört disiplini kategorize etmeden bir yorum getirmeyi tercih ediyordu. Disiplin Temelli Sanat Eğitiminin bu statükocu bakış açısı sanatın bütüncül doğasına aykırı olarak görülmüyordu.

Disiplin Temelli Sanat Eğitimi içerisinde, aynı zamanda sanat eleştirisinin formal karakteristiği de eleştirilmekteydi; çünkü vurgu yapılan sanatın sosyal fonksiyonları ya da bir toplumun kültürel ürünü olmasından çok, sanat eserinin kendisiydi. Bu doğrultuda 1980'lerin yaklaşımını eleştiren görüşlerden sonra, sanatın sosyal bakımdan eleştirel ve çelişkili meseleleri irdeleyen birtakım girişimler olmuştur (Greer,1992). Bu yaklaşımlardan bazıları feminist yaklaşımlar, halk kültürü, yerel kültür, ticari yaklaşımlar gibi yaklaşımlardı ki bunlar 1980'lerin anlayışından bariz bir sapma niteliğindeydi. Bundan dolayıdır ki Hamblen (1993) bu bahsedilen değişikliklerin Postmodernist eğilimler olduğunu savunur. Hakikaten Eleştirel Pedagojiyi destekleyenlere göre, *Fine Arts* geleneğinin katılmış geleneği, merkezî bir güç ve otoriter bir yapı olarak görülüyordu, bundan dolayı sanat eğitiminin kapsamının mümkün olduğunca çeşitlendirilmesi ve genişletilmesini destekleyen yaklaşımlar Postmodernist yorumlar hatta bu güç yapısını parçalama girişimleri olarak görülebilirdi.

Stinespring (1994) bir başka probleme işaret eder, şöyle ki sanat eleştirisinin Disiplin Temelli Sanat Eğitimi içinde profesyonel eleştirmenlerin yaklaşımlarını barındırması mümkün değildir. Bu noktada en azından Disiplin Temelli Sanat Eğitimi içerisinde sanat eleştirisinin olması gerçekçi bir eğitim yaklaşımı değildir.

Bütün bu yaklaşımlar ışığında Disiplin Temelli Sanat Eğitimi ve Görsel Kültür Yaklaşımı arasındaki büyük fark şudur, sanat artık diğer disiplinlere hizmet aracı olmayacaktır. Ancak bazı alanlarda o disiplinde öğrenmenin daha etkili hale getirilmesi için birleştirme yöntemleri dahilinde kullanılabilir (Hamblen,1993). Görsel Kültür yaklaşımının karakteristiği olarak, sanat diğer disiplinlerden ayrılamaz çünkü birçok noktada çok güçlü bağlantı ve ilişkiler içerisinde. Ancak bu noktada sanatın diğer disiplinlerle bu karmaşık ilişkisi müfredat uygulamaları bakımından bir soruna işaret eder, çünkü diğer disiplinlerden kişiler sanatın müfredat içerisindeki yeri bakımından bir muğlaklık olduğunu düşünmektedirler. Görsel Kültür yaklaşımı çok katmanlı bağlamsal ilişkilere dikkat çeken sofistike bir yaklaşım olup, müfredata uygulanması kolay değildir. Diğer taraftan Disiplin Temelli Sanat Eğitimi daha somut, öğretmenlerce anlaşılması ve kullanılması kolay bir yaklaşımdır. Bunun yanında, daha sistematik, anlaşılabilir ve organize bir yaklaşım olduğundan dolayı öğretmenlerce benimsenmesi ve kullanılması daha kolaydır.

Ancak bir diğer mesele şudur, Disiplin Temelli Sanat Eğitimi uygulamada farklılıklar gösterebilir çünkü eğitim programlarından ziyade teori ortaya koymaktadır. Mesela, çoğu öğretmen ya dört disiplini bir arada ya da bunları birleştirilmiş yöntemler ile entegrasyon halinde kullanabilmektedirler. Ancak bu dört disiplin kompleks ilişkiler bütünü

olarak sanat eğitimini oluşturduğundan dolayı her bir derse bir arada uygulanmaları mümkün değildir. Disiplin Temelli Sanat Eğitiminin dört disiplini, her biri birbirinden farklı nitelikte disiplinlerdir, bu sebeple tek bir birleştirilmiş ders planına indirgenmeleri mümkün değildir. Bundan dolayı ilköğretimin erken yıllarından başlamak üzere bu dört disiplinin farklı düzeylerde verilmesiyle daha sonraki yıllarda öğrencilerin sanat eğitiminin daha kompleks konularına hazır olmaları sağlanır.

Yukarıdaki probleme paralel olarak bugün sanat eğitiminin standardize edilmiş hedefleri ile ilişkili bir problem görüyoruz. Eğer ilköğretimden liseye kadar öğretilmiş olan konuları tekrar tekrar öğretiyorsak bu bir problem demektir. Bunun anlamı şudur; biz standardize edilmiş, farklı sınıf seviyelerine göre sıralı hedefler koyamıyoruz demektir. Bundan dolayı hedeflerimizi farklı sınıf seviyelerine göre yeniden tanımlamak durumundayız. Sıralı ve aşamalı yapılandırılmış bir eğitim programında öğrenciler farklı sınıf seviyelerinde belirli becerileri ve bilgileri edinirler.

Disiplin Temelli Sanat Eğitimi, yukarıda bahsedilen meselelere bir çözüm üretmek anlamında çeşitli katkılar sunmuştur, ancak uygulama anlamında hala gidilmesi gereken uzun bir yol olduğu söylenebilir. Elbette, Disiplin Temelli Sanat Eğitime karşıt düşünceler de mevcuttur; mesela sanat alanından uzmanlar, Disiplin Temelli Sanat Eğitimi'nin, formal bir çerçevesi olmayan sanatsal yaratma sürecinin keyfini ortadan kaldırdığını düşünmektedirler. Aynı şekilde, Disiplin Temelli Sanat Eğitiminin süreci dışavuruma dayalı yaratıcı bir süreç olmaktan çıkarıp fazlasıyla entellektüel bir sürece dönüştüreceğini; yapmak ve yaratmak yerine, öğrencilerin bütün zamanlarını sanat hakkında konuşmak ve yazmaya ayıracaklarını savunurlar (Hill, 1999). Elbette, sanatsal yaratma süreci müfredatta önemli bir yere sahip olmalıdır, ancak Disiplin Temelli Sanat Eğitiminin sanat eğitimini daha teori temelli ve entellektüel bir çerçeveye kavuşturduğu söylenebilir. Eğitim sistemi içinde; sistematik bir yaklaşım olmaksızın, Görsel Sanatların saygın bir akademik alan olarak görülmesi mümkün gözükmemektedir. Sanat eğitiminde dört disiplin alanı yoluyla, öğrencilerimizin ileri düşünme becerileri kazanmaları ve problem çözme becerilerinin gelişmesi beklenebilir.

Disiplin Temelli Sanat Eğitimi ve Görsel Kültür Kuramlarını postmodernist perspektiften kıyasladığımızda, eğitim bakımından farklı çıkarımlar mümkündür. Postmodernist bir bakışla, kişiler, sanat ve eğitim çoklu bağlamlarında düşünüldüğünde, farklı bakış açılarını benimsemek mümkündür ve bu farklı bakış açıları karşıtlaşabilirler (MacGregor, 1992). Postmodernizm, ortak akıl, sağ duyu gibi kavramları ve toplumun kabul görmüş yerleşik normlarını reddeder. Sonsuz bakış açıları mümkündür ve bu

bakış açılarının hiçbirisi diğerinden daha üstün değildir. Mesela sanatta; bulduğumuz her şeyin malzeme olarak kullanımı, eklektik uygulamalar, objelerin kendi bağlamından koparılıp alakasız biçimde yan yana getirilmeleri gibi yaklaşımlar, postmodernist yaklaşımlar olarak görülebilir. Kasıtlı olarak pek çok referans noktasına atıfta bulunmak kadar, belirsizlik ve bağlantısızlık da beklenen postmodernist yaklaşımlardır. Beklenilmeyen materyallerin kullanımıyla paradoksal yaklaşımlar, kültürel karşıtlıklar veya alakasızlıklar, sanat tarihinden karşıt gözüken akımlar arasında dolaylı bağlantılar kurulması, Postmodernist anlayışta sıklıkla kullanılan yaklaşımlardır. Bu bakış açısına göre, Disiplin Temelli Sanat Eğitimi uygun bir yaklaşım değildir; çünkü, Disiplin Temelli Sanat Eğitimi, dört disiplinin ileri derecede sistematik uygulamasını benimsediğinden dolayı, postmodernist yorumlara olanak vermeyecektir. Mesela, Efland (1990), tipik Postmodernist bir eğitim yaklaşımı olarak; sanat, bilim ve felsefe bağlamında büyük ve genel bağlantıların kurulması yerine kişisel bakış açılarına dayanan spesifik bağlantılara yer verilmesini önerir. Bu şekilde, gittikçe daha çok kültürlü bir hal alan okullarda; alternatif bakış açılarının dikkate alınması, özellikle azınlıklar ve cinsiyet meselelerine daha çok dikkat çekilmesi gerektiği ifade edilmektedir.

Postmodernist bakışa göre, disiplinler arasındaki ayrımlar kesin değildir ve değişkenlik gösteren dinamik süreçler halindedir; bu dinamik süreçler toplumsal ve kültürel yapılar içerisindeki güç dinamikleri çerçevesinde şekillenmektedir. Bundan dolayı, Postmodernist bakışa göre Disiplin Temelli Sanat Eğitimi gibi, dört disiplin arasında açık, kesin ve kategorik bir ayrımı esas alan bir yaklaşım doğru değildir. Diğer taraftan farklı bir bakış açısı ile Clahasse (1986), Disiplin Temelli Sanat Eğitimi kapsamında yer alan çoklu içerik alanları ve bunlara yönelik takım yaklaşımlarının mümkün olması sebebiyle, Disiplin Temelli Sanat Eğitimi postmodernist bir olgu olarak görür. Holt (1990), Disiplin Temelli Sanat Eğitimi, Batı Sanatı dışındaki sanatları, halk sanatını, ticari sanatları ve popüler sanatı dikkate almadığı gerekçesiyle eleştirir. Disiplin Temelli Sanat Eğitiminin postmodernist bir olgu olduğunu düşünmez. Çünkü, ona göre Disiplin Temelli Sanat Eğitimi ölçülebilir ve denetlenebilir, otoriter bir yaklaşımdır.

Sanat Eğitimcileri uzun zamandır, Görsel Sanatların eğitim sistemi içerisindeki yeri ve önemini güçlendirmek için çabalamaktadırlar. Buna karşın, postmodernist bakış açıları benimsendiğinde, postmodernizmin sanat ve eğitim kavramları bakımından belirsizlik içeren doğası bunu gerçekleştirmeyi zorlaştırabilir. Diğer taraftan, postmodernist bakış açısının da önemli katkıları olabilir. Çok kültürlü bir yapıya doğru giden Batılı ülkelerde, bir zaruret olarak biriciklik, kendine haslık ve kültürel farklılıklar daha esnek eğitim programları aracılığı ile dikkate alınmaya başlanmıştır; bu

anlamda, postmodernist bir bakışla öğretmenlerin şimdiye dek ihmal edilmiş olan sesleri de eğitim süreçlerinde dikkate alması mümkün olabilir.

Postmodernist teori; bireysellik, sanat eserine formalist yaklaşım ve yaratıcı kişisel dışavurum gibi Modernist normlara karşı çıkar (Anderson, 2003). İlk bakışta, Disiplin Temelli Sanat Eğitimi, Yapılandırmacı anlayış üzerine inşa edilmiş olan dört disiplin temelinde formalist bir yaklaşım olarak görülebilir. Ancak, Disiplin Temelli Sanat Eğitimi, Modernist teori ile ne doğrudan ilişkili ne de ona karşı bir yaklaşımdır. Disiplin Temelli Sanat Eğitimi; ilginç bir şekilde hem Modernizm ile hem de Postmodernizm ile karşıtlaşan bir eğitim yaklaşımıdır. Modernizm bireyselliğin yaratıcılığı ve kişisel ifadeyi desteklediğini savunur; bağlamsal kültürel farklılıkları dikkate almaz. Örneğin, bir sanat eseri; bireyin kişisel bir ifadesidir, formal niteliklerinden dolayı ve kişinin özgün bir ifadesi olarak değer görür. Bundan dolayı, Modernist bakışa göre sanat; grupların, toplumların, kültürlerin bir ifade aracı olmak yerine bireyin kişisel bir ifadesidir. Modernizmin etkisi altındaki süre boyunca, sanat eğitiminde eğitim yaklaşımları muğlak ve belirsizdir; bireysellik ve kişisel dışavurum vurgusu, sanat eğitiminde sistematik ve formal yaklaşımların her türlüünü engellemiştir. Nihayet, Disiplin Temelli Sanat Eğitimi; bireysel yaratıcılık ve kişisel dışavurum gibi Modernist prensiplere son verecek bir yaklaşımın işareti olmuştur. Bir bakıma, Disiplin Temelli Sanat Eğitimi, uzun yıllar sonra gerçekçi bakışı yeniden getirmiştir.

Disiplin Temelli Sanat Eğitimi konusunda vurgulanması gereken ikinci nokta; onun Postmodernizme ve Görsel Kültür Kuramına birçok bakımdan karşıt olduğudur. İlk bakışta böyle bir kıyaslama yapmak bile doğru gözükmeyebilir, çünkü Disiplin Temelli Sanat Eğitimi; Modernizm ve Postmodernizm gibi genel bir kuram değildir, bir eğitim yaklaşımıdır. Her şeyden önce Disiplin Temelli Sanat Eğitimi, gözüktüğü şekliyle bireyselliği, sosyal anlayış ve sosyal işlevselliği dikkate almaz, daha doğrusu bunlar Disiplin Temelli Sanat Eğitiminin birinci planda önemseydiği meseleler değildir. Bundan ziyade, Disiplin Temelli Sanat Eğitimi; sanatın bütüncül bir şekilde anlaşılabilmesi ve anlamlandırılabilmesi için belirli disiplinlerin anlaşılmasını esas alır. Bundan dolayı, Disiplin Temelli Sanat Eğitiminin sanatın bütüncül yapısını dikkate almadığı şeklindeki eleştiriler gerçeği yansıtmaz. Burada eleştirilen gerçek mesele muhtemelen, sanatın toplumsal işlevi doğrultusunda güç ve çıkar ilişkileri gibi sosyolojik ve ideolojik boyutlarını eğitim süreçlerine dahil etmemesidir. İdeolojik bir tavır almamasına karşın, Disiplin Temelli Sanat Eğitiminin yapmaya çalıştığı şey, 'sanatın bütünsel doğası' gibi karmaşık bir olguyu daha anlaşılabilir bir hale getirmektir.

Disiplin Temelli Sanat Eğitimi yaklaşımında, elbette sosyal meseleler, çok kültürlülük ve yöresel sanatlar gibi konular tamamen program dışı bırakılmamıştır, hala dikkate alınabilir konulardır. Ancak bir eğitim kuramı olarak doğrudan ideolojik bir amaçla ortaya çıkmamıştır. Disiplin Temelli Sanat Eğitimi yoluyla, Görsel Sanatlar Eğitimi; aşamalı yapılandırılmış öğretim programı, ölçülebilir ve öngörülebilir sonuçlar, ölçülebilir öğrenme çıktıları gibi konularda diğer derslerle benzerlik taşır. Bunun yanında, Görsel Sanatların okullarda, hak ettiği gerekli saygıyı görmeyen, ikincil öneme sahip bir ders olduğu görüşüne karşı da bir cevap niteliği taşır. Postmodernist bakış ve Görsel Kültür Kuramı gibi yaklaşımlarla desteklenen bütün görsel kültür objelerinin, toplum temelinde karmaşık ilişkilerinin bağlamsal olarak incelenmesi gibi yaklaşımların sanat eğitimi yeniden kavramsallaştırma noktasında yetersiz kaldığı ve uygulanabilirlik noktasında sorunları olduğu görülmektedir. Ancak, bu meselelerin bazıları; Disiplin Temelli Sanat Eğitimi temelinde çeşitli öğretim yöntem ve yaklaşımları ile ele alınabilir.

Anderson (2003), Postmodernizm temelinde sanat eğitimi yapılandırabilmek için bazı prensipler ortaya koyar, bunlar: (1) Yaşam için sanat eğitimi ve bunun öğrencilerin insani kaygılarıyla entegrasyonu; (2) Öğrencilerin sınıfın ötesinde hayattan problemleri dikkate almaları konusunda cesaretlendirilmesi, kişisel dönüşüm ve sosyal değişimi mümkün kılacak açık uçlu bir öğrenme modeli; (3) Öğrencilere, kültürler, inançlar ve kültürel ritüellerin evrensel bir yapıda sanatla nasıl iç içe geçmiş olduğunun; bunların sıklıkla nasıl ayrılmaz bir yapıda olduğunun öğretilmesi. Anderson ayrıca, sanatın sosyal bütünlük ve sağlıklı bir kültürel yapı için anlamlandırma sürecinde bütünsel ve metaforlara dayalı algıyı desteklediğini ifade eder (s. 65).

Freedman (1994) eğitimde cinsiyet temelli sorunlar ve görsel kültürü incelemiş ve çeşitli öğretim uygulamaları önermiştir: (1) sanat eğitimi, görsel kültürün çeşitli formlarını kapsayacak şekilde geniş bir şekilde tanımlayın; (2) öğrencilerin görsel kültür konusundaki yorum farklılıklarında; *diğerlerine* karşı bir anlayış ve kabullenme temelinde bakış açısı geliştirmelerini destekleyin; (3) sanat eserlerinde ve öğrenci eserlerinde cinsiyet temelli meseleleri gösterin ve dikkat çekin; (4) öğrenmeyi zenginleştirmek için görsel imgeler arasındaki ilişkileri kullanın; (5) hem erkek, hem de kız öğrencilerin ilgilerini ve dikkatlerini çekecek şekilde grup aktiviteleri geliştirin. Kısacası, Freedman'a göre sanat eğitiminin geleceği görsel kültürün öğretilmesinde ve görsel kültürün hayatı sosyal meselelerle ilişkilendirilmesinde gizlidir. Bir diğer çalışmasında Freedman (2000); görsel sanatların gücü ve bununla bağlantılı olarak özgürlük ve sorumluluklarımızın öğretilmesi konusunda öğretmenlere nasıl bir iş ve sorumluluk düştüğüne işaret eder. Bunun yanında, öğretim programının

yapısal niteliği hakkında kafa yormak yerine içeriği ve anlamı hakkında daha çok düşünmemiz gerektiğini ifade eder. Örneğin, yerel ve global topluluklara daha çok eğilmeli; sanat eserinin biçimsel ve teknik niteliklerine daha az kafa yorulmalı, eserin yaratılmasının ardında yatan amaç ve motivasyon gibi konular daha çok dikkate alınmalıdır. Freedman (2000) böyle bir yöntemle, eğitim trendlerini sonradan takip eden değil, öncü eğitimciler olacağımızı; bu yolla görsel sanatlar bağlamında insanların hayatı anlamlandırmasını kolaylaştıracağımızı ifade etmiştir (s. 326).

STEM ve STEAM YAKLAŞIMLARI

STEM kısaltması ilk olarak 2001 yılında *National Science Foundation*'dan *Judith A. Ramaley* tarafından kullanılmış ve yerleşmiş bir kısaltmadır. Bugün yerleşik bir kavrama dönüşmüş STEM kısaltması (*STEM: Science, Technology, Engineering, Mathematics*) *Fen Bilimleri, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik* alanlarının müfredatta entegrasyonuna dayanan bir yöntem için kullanılmaktadır. Kavramı ilk ortaya koyan *Ramaley*, STEM'i; öğrenmenin bağlamsal olarak ele alındığı, öğrencilerin gerçek hayattan problemleri çözmelerine olanak veren şartların sağlandığı, bir eğitimsel araştırma süreci olarak tanımlar. Bu süreç yaratıcı ve yenilikçi çözümleri hedefleyen bir süreçtir. *Judith A. Ramaley*'in ortaya koyduğu bu yöntem; Amerikalı öğrencilerin testlerde matematik ve fen bilimlerinde düşük başarı göstermesi ve STEM alanlarında üniversiteye kayıt yaptıran öğrenci sayısındaki düşüş gibi problemlere yönelik bir çözüm niteliği taşıyordu.

Amerika'da pek çok resmî ve bilimsel kurum tarafından STEM alanlarının geliştirilmesi ve ulusal çapta bu gelişimin sağlanması için bir programa ihtiyaç olduğu defalarca vurgulanmıştı. STEM temelinde desteklenen öğretim programları yaratıcı süreci ve yenilikçi keşif sürecini ön plana çıkarırlar. STEM, bilim alanlarının entegrasyonu ve proje odaklı öğrenme süreçleri ile bilinen eğitim yaklaşım ve kalıplarının dışına çıkar. Mesela öğrenciler, robotlar inşa etmek için matematik ve fizik öğrenirler; bir sera inşa etmek için fizik ve biyoloji öğrenirler. Bu tür projeler genellikle işlevsel bir bakış açısını ön plana çıkarırlar. Ancak zaman zaman, projelerde işlevsellik ve form ilişkisi birlikte ele alınarak tasarım da sürece dahil edilir. İşte tam bu noktada, STEM eğitim süreçlerine Görsel Sanatlar ve Tasarımın da dahil edilmesi gerektiği düşünülür.

STEM'in ilk ortaya konulan versiyonunda sadece Temel Bilimler ve Matematik alanları STEM kapsamına alınmıştı. Ancak, yeni fikirler ve yeni icatların hayal gücü ve yaratıcılıkla doğrudan ilişkili olduğu dolayısıyla yaratıcılığı destekleyen eylemlerin bilimsel düşüncenin doğrudan bir parçası olduğu fikri yeni değildir. Albert Einstein da aynı görüştedir. Einstein:

"Hayalimden yola çıkıp özgürce çizim yapabilecek yeterlilikte bir sanatçıyım. Yeterince yüksek bir teknik beceri düzeyine ulaşmışsanız, bilim ve sanat; estetik ve formda bütünleşme eğilimindedir. En büyük bilim adamları aynı zamanda sanatçılardır." şeklinde ifade etmiştir.

STEM alanlarını sanat ve tasarımdan bağımsız düşünmek neredeyse imkânsızdır, tasarım ve işlev bütünlüğü ileri bir mühendisliğin parçası olarak düşünülür (*Form is function*). Mühendisler, hayal gücüyle başlayan süreçte nesneler geliştirirken, bunları hayata geçirmek için STEM alanlarından yararlanarak yöntemler kullanırlar. Yeni ürünler, kavramsal tasarımdan işlevsel mühendisliğe dönüştürülürler, bu süreçte amaç sürekliliği olan bir kaliteyi yakalamaktır. Bu süreç aşağıdaki şekilde açıklanabilir:

Yaratma: Bu süreç yeni fikirlerin, yaklaşımların, eylemlerin yaratılmasıdır. Henüz bu süreçte fikirlerin hayata geçirilmesi veya işlevsel olarak uygulanabilirliği dikkate alınmaz. Yaratma sürecinin başarısı, ne kadar yeni ve farklı fikir bulunduğu ile ölçülür.

İcat: Bu süreçte, yeni ve daha önce var olmayan, kullanıma uygun yeni bir alet, araç veya süreci tanımlayan potansiyel fikirler hayali olarak keşfedilir ve ortaya konulur. İcatlar kendi içinde bir ürünün evriminin neticesi olabileceği gibi; tamamıyla yeni, devrim niteliğinde veya önceki bütün icatlardan radikal bir şekilde farklılık gösterebilir.

İnovasyon: Bu süreçte fikirler uygulamaya geçirilir, pratikte hayat bulur. Bu süreç aynı zamanda yaratıcı ve yenilikçi fikirlerin ortaya konması ve uygulamaya geçirilmesi sürecidir. Bu, işe yarar yeni bir şeyin yapılması ve hayata geçirilmesi sürecidir.

Mühendislik: Ürünün; işe yarar özelliklerinin ve işlevlerinin malzeme ulaşılabilirliği, kaynak yeterliliği, güvenlik ve ekonomik maliyeti gibi konuları da dikkate alarak tasarlanıp hayata geçirilmesidir.

Kontrol: Ortaya konan mühendislik ürününün, süreklilik, tutarlılık ve güvenilirlik bütününde her kullanımda aynı işlevleri yerine getirebilecek şekilde kullanıma uygunluğunun test edilip, teyit edildiği aşamadır.

Bir eğitimci ve düşünür *John Dewey*, 100 yıldan daha fazla bir süre önce eğitime yönelik tavsiyelerinde STEAM yaklaşımlarına yer vermiştir. *Dewey*, öğrencilerin eğitim süreçleri sonucunda hayata yönelik doğrudan bilgi ve deneyimlerinin artırılması için; eğitim süreçlerinde farklı alanların entegrasyonunu ve gerçek hayatta bunların uygulanmasını önerir. Bilim

adamlarının ve mühendislerin eğitiminde sanatsal düşünmeye yer verilmesi; doğru ürünler yaratma yeteneklerine de katkı sağlayacaktır. Bu paradigma değişimi, yaratıcılığı da süreçlere dahil ettiğinden geleneksel STEM disiplinlerinde benimsenen yapılandırılmış, mantıksal, rasyonel düşünme süreçleriyle uyumlu değildir. STEM yaklaşımına Sanat ve Tasarımın dahil edilmesi yaklaşımı (STEAM); Bilim ve Teknolojinin, Sanat ve Mühendislik aracılığıyla yorumlanması ve bütün bunların matematiksel elementlere dayandırılması olarak da tanımlanabilir.

STEAM yaklaşımında *Arts* (geniş kapsamında); özellikle de *Visual Arts* (Görsel Sanatlar), mühendisliğe destek veren ve onun parçası olan bir alan olarak görülür. Mühendislik günlük hayata ve doğrudan bir işleve yönelik ürünler geliştirirken, Görsel Sanatlar günlük hayatta doğrudan bir işlevi olmayan ürünler de yaratır. Mühendislik ve görsel sanatlar tasarım ve yaratma sürecinde aynı teknikleri, stratejileri ve araçları kullanırlar. Görsel Sanatlar derslerindeki yaratma süreçlerinde, medyaya ve malzemeye hâkim olmak ve istenen sonuçları elde edebilmek için çoğu zaman STEM disiplinlerinden yararlanır. Malzeme ve medya bilgisi konusundaki yetersizlikler yaratıcı süreçte de kısıtlılıklara sebep olacaktır. Sanat ve Tasarımın STEM eğitime dahil edilmesinin, STEM temel alanlarının öğretimine büyük katkı sağlayacağı açıktır. Sanat ve Tasarım, analitik ve rasyonel düşünme eğiliminde olan öğrencilerin dünyayı yaratıcılık ve sezgisellik bütününde daha farklı gözle görmelerini sağlayacaktır. Bilindiği üzere öğrenme, çok çeşitli ve kişisel modellemeler şeklinde gerçekleşen bilişsel bir süreçtir. Sanat ve Tasarım bu süreçte farklı bir modelleme sağlayarak öğrenme süreçlerine de katkı sağlar.

Yaygın olarak mühendislik ve sanat arasında büyük bir uçurum varmış gibi düşünülmesine karşın, aslında bu doğru değildir. Rönesans döneminde ve öncesinde Orta Çağ'da böyle bir ayrım görülüyordu. Gittikçe böyle bir ayrımın anlamsız olduğu daha iyi görülmektedir. STEM alanları ile Görsel Sanatlar ve Tasarım arasındaki, bu fikişsel bütünleşmenin gerçekleşmesi için STEAM anlayışı ilkökul, ortaokul ve lise eğitim süreçlerine dahil edilmelidir. Öğretmenler proje temelli öğrenme ve disiplinler arasında iş birliği konusunda eğitilmelidir. Öğrenciler gerçek hayattan problemlere maruz bırakılmalı, çoklu çözümler geliştirmede kendi fikirlerini uygulamaları konusunda desteklenmelidir. İyi yapılandırılmış bir görsel sanatlar öğretim programı diğer alanlarla entegre edildiğinde; öğrenmeyi daha eğlenceli bir hale getirerek öğrencilerin motivasyonunu sağlar, öğrencilerin bilgiyi görsel ve sözlü olarak, iki farklı yolla işlemlendirmelerini mümkün kılarak anlamayı kolaylaştırır (Laney ve Moseley, 1994). Hali hazırda, Disiplin Temelli Sanat Eğitimi gittikçe daha çok bu disiplinler arası yaklaşımı benimsemekte olup; bunun yanında Görsel

Kültür Kuramı da görsel imgeleri sosyolojik bağlamında anlamayı esas alarak disiplinler arası bir yaklaşımı desteklemektedir.

DENETLENEBİLİRLİK VE ÖLÇÜLEBİLİRLİK

Sanatın yaratıcılık, sezgi ve dışavuruma dayalı doğası, onu diğer akademik alanlardan ayırtmaktadır ve onu ölçülebilirlik bakımından eğitim sistemi içinde zor bir konumda bırakmaktadır. ABD'deki *"No Child Left Behind"* (Hiçbir çocuk ihmal edilmeyecek) anlayışındaki eğitim politikaları Görsel Sanatları büyük oranda ihmal etmiştir. Sanatın eğitim politikalarında dikkate alınmamasının sebeplerinden biri de ölçülebilirliğe ilişkin sorunlar olabilir. Eğitim çıktılarının belirsizliği ve net bir şekilde ortaya konulamaması, Görsel Sanatlar dersinin amacı ve gerekliliği konusunda da soru işaretleri oluşturabilmektedir. Disiplin Temelli Sanat Eğitimi, sanatı dört disiplin temelinde bağlamsal olarak anlamayı esas alır.

Disiplin Temelli Sanat Eğitimi, bu dört alanın kendi içinde amaçları doğrultusunda ölçülebilmesini mümkün kılmaktadır. Ancak diğer taraftan, Görsel Kültür Kuramı, sanatı; sosyolojik, politik, kültürel, psikolojik karmaşık ilişkileri bağlamında anlamayı esas alırken, bu girift yapı eğitim çıktılarının ölçülebilirliği bakımından da büyük zorluk oluşturmaktadır. Disiplin Temelli Sanat Eğitimi yaklaşımını destekleyenler, ölçülebilirlik tartışmasında avantajlı gözükmektedirler (Kaagan, 1990).

Eğitim amaçları bakımından, sanat eğitiminde ölçülebilir birtakım göstergelerin belirlenmesi yerel ve ulusal eğitim bütçelerinde sanat eğitiminin dikkate alınması bakımından pozisyonunu güçlendirecektir. *Getty Center*'a göre; öğrenciyi akademik bakımdan zorlamak, insanların Görsel Sanatlar dersine bakışını olumlu yönde değiştirmesi ve Disiplin Temelli Sanat Eğitimi gibi yaklaşımların devamı için gereklidir (Young ve Adams, 1991). Burada zorlama derken dersin sistematik ve rasyonel beklentilerinin netleştirilmesi kast edilmektedir. Bunun için, (1) dersin kavramsal temellerinin açıkça belirlenmiş, netleştirilmiş ve rasyonalize edilmiş olması; (2) yazılı, aşamalı olarak yapılandırılmış bir öğretim programı; (3) öğretim amaçlarının açık ve net olarak belirlenmesi; (4) öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerinin devamlılığı ve (5) öğretim programlarının gözden geçirilmesi ve geliştirilmesi için stratejiler geliştirilmesi gereklidir.

UYGULANABİLİRLİK

Görsel Kültür Kuramı, Eleştirel Pedagoji temelli bir yaklaşım olduğundan, Mitchell (1995) öğretim programının bütünsel bir değer olarak organize edilmesini ve bilinen kültürel formların, var olan disiplinler bölümlerinin basitçe tekrar edilmesi fikrini reddeder. Ona göre, Görsel

Kültürün derslerde incelenmesindeki amaç, öğrencilere birtakım değerler veya bilgilerin aktarılması değil, eleştirel bakışı öğrenmeleri için gerekli yöntemlerin öğretilmesidir (s. 210). Bağlamsal birtakım bilgiler sağlanmaksızın öğrencilere diyalektik bir ortam yaratılması ise sorgulanması gereken zor bir meseledir.

Belirlenmiş öğretim amaçları doğrultusunda program rehberlerinin sağlanması, öğretmenlere özgüven vermekte ve kalite standartlarının korunmasını sağlamaktadır (Young ve Adams, 1991). Aşamalı yapılandırılmış bir öğretim programı öğrencilerin önceki öğrenmeleriyle bağlantılar kurmalarına, onların sanatı anlamaları, değer vermeleri ve haz almalarına katkı sağlayacaktır. Diğer yandan, Görsel Kültür Kuramı doğrultusunda yapılandırılacak dersler ve öğretim programlarının içeriği konusunda hala soru işaretleri mevcuttur. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi yaratıcı düşünce süreçleri açısından çok önemli olmasına karşın, Görsel Kültür Kuramının kökenini aldığı Eleştirel Kuram doğrudan eleştirel düşünce ile bağlantılı olmayan, Frankfurt Okulu'ndan çıkmış bir ideolojik yaklaşımdır. Görsel imgeler yoluyla güç dinamiklerinin sorgulanması ve anlaşılması çocukların entellektüel düzeyleri bakımından oldukça zor olabilir, çünkü bu ilişkiler sıklıkla sosyolojik, tarihsel ve ideolojik bağlantılar içerecektir. Diğer taraftan, güç ve çıkar dinamiklerinin sınıfta özgürce sorgulanması, özellikle otoriter toplumlarda bir sorun olabilir.

Aydınlanma Dönemi'yle birlikte disiplinler ayrışma ve alan uzmanlığı son birkaç yüzyıldır bütün alanlarda derinlik ve bilimsel uzmanlaşma olanakları sağlamıştır. Okullarda da bu alan ayrışmasının getirmiş olduğu uzmanlaşmanın olumlu etkileri görülmüştür. Ancak, diğer taraftan zamanla olgulara bütünsel bakışı unuttuğumuzdan yeni sorunlar ortaya çıkmaya başlamıştır. STEAM uygulamaları, işte bu unuttuğumuz bütünsel bakışı yeniden mümkün kılan, farklı disiplinlerin bir arada kullanılmasını zorunlu kılan bilginin doğasına daha uygun bir yaklaşımdır (Dobrijevic ve Hom, 2022). Öğrencilerin bu yolla, bilim alanları, felsefe ve sanat gibi alanların aslında birbirinden tamamen kopuk alanlar olmadığını hepsinin bir şekilde ilişkili olduğunu görmelerini sağlayacak bütüncül bir yaklaşımdır. Proje temelli uygulamalar, tasarım ve mühendislik çalışmaları gibi örneklerle bakıldığında STEAM uygulamalarının uygulanabilirliği konusunda bir sorun gözükmemektedir.

REFERANSLAR

- Anderson, T. (2003). Art education for life. *JADE*, 22(1), 58-66.
- Bruner, J. (1977). *The process of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press. (İlk Baskı: 1960).
- Clahassey, P. (1986). Modernism, post-modernism, and art education. *Art Education*, 39, 44-48.
- Clark, G., ve Zimmerman, E. (1978). A walk in the right direction: a model for visual arts education. *Studies in Art Education*, 19(2), 34-49.
- Dobrijevic, D. ve Hom, E. J. (2022). What is STEM education? *Live Science*. <https://www.livescience.com/43296-what-is-stem-education.html>
adresinden 28 Ağustos 2025 tarihinde alınmıştır.
- Duncum, P. (2003). The theories and practices of Visual Culture in art education. *Arts Education Policy Review*. 105(2), 19-25.
- Efland, A. (1990). *A history of art education: intellectual and social currents in teaching the visual arts*. New York: Teachers College Press.
- Freedman, K. (1994). Interpreting gender and Visual Culture. *Studies in Art Education*, 35(3). 157-170.
- Freedman, K. (2000). Social perspectives on art education in the U.S.: teaching Visual Culture in a democracy. *Studies in Art Education*, 41(4), 314-329.
- Greer, W. D. (1992). Developments in discipline-based art education (DBAE): from art education toward art education. *Studies in Art Education*, 34(2), 91- 101.
- Hagaman, S. (1990). Aesthetics in education: A look toward implementation. (Report No. BBB24392). Bloomington, IN: ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science.
- Hamblen, K. (1993). The emergence of neo-DBAE. Conference paper presented at AERA, Atlanta, GA. April 12-16, 1993.
- Hill, D. (1999). Art school. *Teacher Magazine*, 10(4). 34-39.
- Holt, D. K. (1990). Post-modernism vs. high-modernism: the relationship to DBAE and its critics. *Art Education*, 43, 42-46.
- Kaagan, S. S. (1990). Achieving discipline-based arts education. *Education Digest*, 56(4), 55-59.
- Laney, J. D. ve Moseley, P. A. (1994). Images of American business: integrating art and economics. *Social Studies*, 85(6), 245-250.
- MacGregor, R. N. (1992). Post-Modernism, art educators and art education. (Report No. BBB28491). Bloomington, IN: ERIC Clearinghouse for Art Education.
- Mitchell, W. J. T. (1995). *What is Visual Culture?* In I. Levin (Ed.), *Meaning in the visual arts: views from the outside* (pp. 207-217). Princeton, NJ: Institute for Advanced Study.
- Stankiewicz, M. A. (2000). Discipline and the future of art education. *Studies in Art Education*, 41(4), 301-313.
- Stinespring, J. A. (1994). DBAE and criticism. *Arts Education Policy Review*, 94(2), 20-26.
- Young, J. L. ve Adams, R. L. (1991). Discipline-based art education: can it save art in our schools? *Clearing House*, 65(2), 99-102.
- Zimmerman, E. (1990). Teaching art from a global perspective. (Report No. BBB24392). Bloomington, IN: ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education.

Kültürel Miras Odaklı Sanat Eğitimi

Şeyda ERASLAN TAŞPINAR¹

- 1- Prof.Dr.; Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü.
seraslan@atauni.edu.tr ORCID No: 0000-0002-5407-6030

ÖZET

Kültürel mirasın korunması ve sürdürülebilir biçimde gelecek kuşaklara aktarılmasında eğitim, özellikle de sanat eğitimi, temel bir pedagojik işlev üstlenmektedir. Sanat eğitimi, kültürel mirası yalnızca tanıtılan bir içerik olmaktan çıkararak estetik, simgesel ve kültürel boyutlarıyla öğrenme süreçlerine dâhil eden özgün bir öğrenme alanı sunmaktadır. Bu çalışma, kültürel miras ile sanat eğitimi arasındaki ilişkiyi kuramsal ve pedagojik boyutlarıyla incelemeyi amaçlamaktadır.

Araştırma, nitel araştırma yaklaşımıyla tasarlanmış; doküman analizi yöntemi kullanılarak UNESCO sözleşmeleri (1972; 2003), Millî Eğitim Bakanlığı Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı (2018) ve kültürel miras ile sanat eğitimi alanındaki ulusal ve uluslararası literatür incelenmiştir. Ayrıca Türkiye’de kültürel miras öğrenme alanının uygulamadaki yansımalarını ortaya koymak amacıyla öğretmen görüşlerine dayalı araştırmalar ve okul temelli örnek uygulamalar değerlendirilmiştir.

Elde edilen bulgular, sanat eğitiminin öğrencilerin estetik duyarlılık geliştirme, kültürel kimlik oluşturma, sembolik anlamları çözümleme ve kültürlerarası anlayış kazanma süreçlerinde belirleyici bir rol oynadığını göstermektedir. Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı’nda kültürel mirasın temel öğrenme alanlarından biri olarak yapılandırılması önemli bir kazanım olmakla birlikte, uygulama düzeyinde materyal yetersizliği, ders süresi sınırlılıkları ve öğretmenlerin kültürel miras pedagojisine yönelik destek ihtiyacı dikkat çekmektedir.

Çalışma sonucunda, kültürel miras odaklı sanat eğitiminin etkililiğinin artırılması için müfredatın içerik derinliğinin güçlendirilmesi, öğretmen yetiştirme programlarında kültürel miras pedagojisine sistematik biçimde yer verilmesi, okul-müze iş birliklerinin geliştirilmesi ve dijital kültürel miras araçlarının pedagojik amaçlarla nitelikli biçimde entegrasyonu önerilmektedir. Bulgular, kültürel mirasın sürdürülebilir biçimde aktarılmasında sanat eğitiminin stratejik bir rol üstlendiğini ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler – Kültürel Miras, Sanat eğitimi, Kültürel miras eğitimi, kültürel miras farkındalığı, müze eğitimi.

GİRİŞ

Toplumların tarih boyunca ürettikleri bilgi, beceri, estetik anlayış ve yaşam biçimlerinin kuşaktan kuşağa aktarılması, kültürün sürekliliğini mümkün kılmaktadır. Bu süreklilik, en somut ve görünür karşılığını kültürel miras aracılığıyla bulmaktadır. Kültürel miras, UNESCO’nun 1972 tarihli Dünya Kültürel ve Doğal Mirasın Korunması Sözleşmesi’nde, insanlık için “üstün evrensel değer” taşıyan maddi ve manevi birikimler bütünü olarak tanımlanmakta; yalnızca korunması gereken fiziksel varlıklar değil, kimliğin, toplumsal belleğin ve ortak anlam dünyasının sürekliliğini sağlayan dinamik bir kültürel alan olarak ele alınmaktadır (UNESCO, 1972; Graham, Ashworth & Tunbridge, 2000).

UNESCO’nun kültürel mirası kültürlerarası diyalog, toplumsal uyum ve sürdürülebilir kalkınmayla ilişkilendirmesi, mirasın korunmasının teknik müdahalelerle sınırlı kalamayacağını açık biçimde ortaya koymaktadır. Kültürel mirasın toplumsal yaşam içinde anlamını sürdürebilmesi, onu taşıyacak bireylerin bilgi, farkındalık ve katılım düzeyleriyle doğrudan ilişkilidir. Bu nedenle UNESCO, özellikle 2003 Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Sözleşmesi ile mirasın yalnızca korunmasını değil, öğretilmesini ve genç kuşaklara aktarılmasını da kamusal bir sorumluluk alanı olarak tanımlamıştır (UNESCO, 2003; UNESCO, 2015).

Bu yaklaşım, kültürel mirasın pedagojik süreçlerle ilişkilendirilmesini uluslararası düzeyde bir politika hedefi hâline getirmiştir. Miras temelli öğrenme modelleri, öğrencilerin yaşadıkları çevreyi, kültürel değerleri ve tarihsel sürekliliği anlamlandırmalarını destekleyen önemli bir eğitim alanı sunmaktadır. Bu noktada sanat eğitimi, kültürel mirasın estetik, simgesel ve tarihsel boyutlarını öğrenme süreçlerine dâhil edebilen özgün bir pedagojik zemin olarak öne çıkmaktadır.

Sanat eğitimi, kültürel mirasla kurulan ilişkiyi yalnızca tanıma düzeyinde bırakmaz; mirasın görsel, simgesel ve estetik yapıları üzerinden anlamlandırılmasını mümkün kılar. Bu süreç, öğrencilerin kültürel kimlik geliştirme, estetik duyarlılık kazanma ve farklı kültürel anlatıları eleştirel bir bakışla değerlendirme becerilerini destekler (Taşpınar, 2016). OECD’nin Küresel Yeterlik Çerçevesi’nde kültürel mirası anlama ve kültürel çeşitliliği yorumlama becerilerinin 21. yüzyıl öğrenen profili içinde merkezi bir konuma yerleştirilmesi, sanat eğitiminin bu bağlamdaki pedagojik önemini güçlendirmektedir (OECD, 2018).

Smith’in (2006) vurguladığı üzere kültürel miras, yalnızca geçmişten kalan nesneler bütünü değil; insanların neyi değerli gördüklerini, kendilerini nasıl tanımladıklarını ve geçmişi bugün içinde nasıl yeniden ürettiklerini belirleyen dinamik bir süreçtir. Bu perspektif, mirası tarihsel bir veri alanı olmaktan çıkararak toplumsal anlam üretiminin aktif bir bileşeni hâline getirir. Sanat eğitimi ise bu anlam üretim sürecinin öğrenci düzeyinde yeniden kurulmasına olanak tanıyan özgün bir pedagojik alan sunmaktadır.

Eisner'in (2003) belirttiği gibi sanat eğitimi, öğrenenlerin kültürel anlamlandırma kapasitelerini geliştirerek estetik öğrenmeyi tarihsel ve kültürel bağlamıyla birlikte ele almayı mümkün kılmaktadır.

Bu çerçevede kültürel miras ile sanat eğitimi arasındaki ilişki, yalnızca kavramsal bir yakınlıktan ibaret değildir. Eğitim politikaları, müfredat düzenlemeleri ve sınıf içi uygulamalar düzeyinde somut karşılıklar üretmektedir. Kültürel mirasın sanat eğitimi yoluyla ele alınması, hem mirasın korunmasına yönelik toplumsal farkındalığı güçlendirmekte hem de öğrencilerin estetik algı, eleştirel düşünme ve kültürel kimlik geliştirme süreçlerini destekleyen bütüncül bir öğrenme zemini oluşturmaktadır. Bu nedenle kültürel mirasın sanat eğitimi içinde nasıl yapılandırıldığı ve hangi pedagojik yaklaşımlar aracılığıyla aktarıldığı, güncel sanat eğitimi araştırmaları açısından temel bir inceleme alanı oluşturmaktadır.

Kültürel Miras ve Türkiye

Kültürel miras kavramı, günümüzde kültürel çalışmalar, antropoloji ve tarih alanlarında ele alınan temel kavramlardan biri hâline gelmiştir. Uzun süre miras, ağırlıklı olarak geçmişten günümüze ulaşan maddi varlıklar üzerinden tanımlanmış; anıtlar, yapılar ve arkeolojik kalıntılar bu anlayışın merkezinde yer almıştır. Çağdaş kuramsal yaklaşımlar, kültürel mirası korunması gereken nesneler bütünü olarak ve toplumların geçmişle kurdukları ilişkiyi her dönemde yeniden anlamlandırdıkları dinamik bir kültürel alan olarak değerlendirmektedir (Smith, 2006; Harrison, 2013). Bu çerçevede kültürel miras, fiziksel varlıkların ötesinde, toplumsal kimliklerin, kolektif hafızanın, değer sistemlerinin ve temsil biçimlerinin üretildiği ve aktarıldığı bir anlam alanı olarak ele alınmaktadır. Miras, bu yönüyle bir yandan tarihsel sürekliliği mümkün kılarken, diğer yandan kültürün toplumsal pratikler aracılığıyla yeniden üretildiği canlı bir süreç niteliği taşımaktadır.

20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren miras araştırmaları, kültürel mirası yalnızca anıtlar ve fiziksel kalıntılar üzerinden ele alan dar çerçevenin ötesine geçmiştir. Bu dönemde toplulukların bilgi sistemleri, ritüelleri, sözlü anlatıları ve estetik pratikleri, mirasın ayrılmaz bileşenleri olarak değerlendirilmeye başlanmıştır. Harrison (2013), mirası “kültürel belleğin maddileşmiş biçimleri” olarak tanımlayarak hem fiziksel hem de sembolik boyutlarıyla toplumsal kimliğin kurulmasında oynadığı role dikkat çekmektedir. Bu yaklaşım, kültürel mirasın geçmişten devralınan nesnelerle sınırlı olmadığını; tarihsel deneyimlerin güncel toplum içinde yeniden yorumlandığı çok katmanlı bir alan oluşturduğunu göstermektedir. Lowenthal'ın (2015) ifade ettiği gibi miras, geçmişten kalanların kendisinden çok, geçmişin bugün nasıl anlamlandırıldığıyla ilgilidir. Bu nedenle kültürel miras, maddi ve manevi unsurların birlikte işlediği, süreklilik kadar dönüşümü de içeren dinamik bir süreç olarak ele alınmaktadır.

UNESCO'nun 2003 tarihli *Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Sözleşmesi*, kültürel miras kavramının genişleyen içeriğini uluslararası düzeyde tanımlayan ve sistematik hâle getiren temel belgelerden biridir. Sözleşmede miras, toplulukların kimlik duygusunu besleyen ve süreklilik sağlayan yaşayan bir süreç olarak tanımlanır. Bu yaklaşım doğrultusunda kültürel miras, sanat eserlerinden kalıntılara, ritüellerden sözlü anlatılara, zanaatkârlık bilgisinden estetik ifade biçimlerine ve toplumsal uygulamalara kadar uzanan geniş bir alanı kapsamaktadır. Böylece miras, sabit ve değişmez bir nesne koleksiyonu olmaktan çıkarak toplumsal etkileşimler içinde sürekli yeniden üretilen dinamik bir kültürel alan olarak ele alınmaktadır. Bu çeşitlilik, kültürel miras unsurlarının tek bir başlık altında değerlendirilemeyeceğini açık biçimde ortaya koymuştur. UNESCO'nun kültürel mirası somut ve somut olmayan olmak üzere iki ana kategori altında sınıflandırması, bu gerekliliğin kurumsal bir karşılığıdır (UNESCO, 1972; UNESCO, 2003). Söz konusu ayırım, koruma politikalarının geliştirilmesi ile birlikte eğitim programlarının yapılandırılmasında da açıklayıcı ve yönlendirici bir çerçeve sunmaktadır.

Somut kültürel miras, üstün evrensel değere sahip anıtlar, yapı toplulukları ve arkeolojik alanlar gibi fiziksel varlığı bulunan kültür öğelerinden oluşmaktadır (UNESCO, 1972). Bu kapsamda mimari yapılar, köprüler, kültürel peyzajlar ve müze koleksiyonlarında koruma altına alınmış taşınabilir sanat eserleri somut kültürel mirasın başlıca örnekleri arasında yer almaktadır. Somut olmayan kültürel miras ise kültürel mirasın bir parçası olarak kabul edilen ve kuşaktan kuşağa aktarılan uygulamalar, temsiller, anlatılar, bilgiler ve beceriler şeklinde tanımlanmıştır (UNESCO, 2003, md. 2). Bu başlık altında sözlü gelenekler, gösteri sanatları, toplumsal ritüeller, şöenler, el sanatları, müzik ve dans pratikleri, mutfak kültürü ile zanaatkârlık bilgisi yer almaktadır. Somut olmayan miras, doğası gereği toplulukların gündelik yaşamı içinde varlık bulan ve sürekliliğini uygulama yoluyla sürdüren bir kültürel alan niteliği taşımaktadır. Bu ayırım, kültürel mirasın farklı boyutlarını analitik olarak değerlendirmeye imkân tanınmasının yanı sıra, eğitim ve koruma politikalarının yapılandırılmasında da yönlendirici bir işlev görmektedir.

Bu kuramsal çerçeve içinde Türkiye, kültürel mirasın çok katmanlı yapısını incelemek açısından zengin ve açıklayıcı bir örnek sunmaktadır. Anadolu coğrafyası, tarih öncesi dönemlerden itibaren farklı uygarlıkların kesişim alanı olmuş; bu tarihsel süreklilik, Türkiye'nin kültürel mirasını dönemselsel, mekânsal ve tematik açıdan son derece çeşitli bir yapıya dönüştürmüştür. Göbeklitepe gibi Neolitik dönem ritüel merkezleri, erken inanç sistemleri ve toplumsal örgütlenmelere ilişkin özgün veriler sunarken; Hattuşa, Efes, Bergama ve Ani gibi yerleşimler, farklı tarihsel dönemlerin siyasal, dinsel ve kültürel yapılarının izlerini taşımaktadır (James, 1975; Mellink, 1991; Matthews, 2013).

Türkiye'nin UNESCO Dünya Miras Listesi'nde Göbeklitepe, Kapadokya, Safranbolu, Divriği Ulu Camii ve Hattuşa gibi birbirinden farklı tematik özelliklere sahip alanlarla temsil edilmesi, bu çeşitliliği uluslararası ölçekte görünür kılmaktadır (UNESCO, 2024). Eraslan'ın (2020a) da belirttiği üzere, bu alanlar yalnızca mimari ya da arkeolojik değerleriyle değil; taşıdıkları simgesel anlamlar, estetik nitelikler ve tarihsel bağlamlarıyla Türkiye'deki kültürel mirasın çok boyutlu karakterini ortaya koymaktadır.

Somut olmayan kültürel miras açısından da Türkiye, UNESCO listelerinde âşıklık geleneği, ebru sanatı, semah, keşkek geleneği, zeybek kültürü ve geleneksel çini sanatı gibi çok sayıda unsurla temsil edilmektedir (UNESCO, 2024). Bu durum, kültürel mirasın Türkiye bağlamında yalnızca geçmişten devralınan bir birikim olmadığını; günümüzde de topluluklar tarafından yaşatılan ve yeniden üretilen bir kültürel süreç niteliği taşıdığını göstermektedir (Oğuz, 2017; Kirshenblatt-Gimblett, 2014).

Bu zenginlik, kültürel mirasın korunmasının yalnızca fiziksel varlıkların muhafazasıyla sınırlı olmadığını; toplumsal bellek, kimlik sürekliliği ve kültürel çeşitliliğin yaşatılmasını da kapsadığını ortaya koymaktadır. Günümüzde kültürel miras, toplumsal değişimle birlikte yeniden şekillenen hem ulusal kimlik inşası hem de evrensel insanlık mirasına katkı açısından temel bir içerik alanı olarak değerlendirilmektedir (Babaoğlu & Akman, 2023; Nergiz, Toker & Akoğlu Kozak, 2023; Eraslan, 2020b). Bu nedenle koruma yaklaşımları, somut ve somut olmayan miras unsurlarını birlikte ele alan bütüncül politikalar çerçevesinde değerlendirilmektedir (Smith, 2006; UNESCO, 1972; UNESCO, 2003; Eraslan, 2021). Eğitim, bu bütüncül yaklaşımın merkezinde yer almakta; kültürel mirasın toplumsal anlamını sürdürebilmesi, onu tanıyan, yorumlayan ve sahiplenen bireylerin yetiştirilmesine bağlı görülmektedir.

Türkiye'nin çok katmanlı kültürel miras birikimi, eğitim süreçleri açısından önemli bir öğrenme kaynağı sunmaktadır. Somut ve somut olmayan miras unsurlarının gündelik yaşamla, estetik üretimlerle ve toplumsal pratiklerle doğrudan ilişkili olması, kültürel mirasın eğitim ortamlarında soyut bir bilgi alanı yerine deneyimlenebilir ve yorumlanabilir bir içerik olarak ele alınmasını gerekli kılmaktadır. Bu noktada sanat eğitimi, kültürel mirasın görsel, simgesel ve estetik boyutlarını öğrenme süreçlerine taşıyabilen özgün bir pedagojik alan sunmaktadır. Sanatsal üretim ve eleştirel çözümleme yoluyla öğrencilerin mirasla kurdukları ilişki derinleşmekte; kültürel değerler tanınan, anlamlandırılan ve yeniden üretilen bir öğrenme sürecine dönüşmektedir.

Bu doğrultuda kültürel mirasın sanat eğitimi yoluyla nasıl ele alındığı ve hangi pedagojik yaklaşımlar aracılığıyla öğrenci deneyimine dönüştürüldüğü sorusu hem Türkiye'de hem de uluslararası alanda güncel sanat eğitimi araştırmalarının temel inceleme alanlarından biri olarak önemini korumaktadır.

Kültürel Mirasın Sanat Eğitimi Yoluyla Aktarımı: Pedagojik Yöntemler ve Uygulamalar

Kültürel mirasın çok boyutlu yapısı, sanat eğitiminin öğrenme süreçlerini hem içerik hem de yöntem bakımından zenginleştiren önemli bir kaynak sunmaktadır. Öğrenciler, kültürel miras unsurlarını inceleme yoluyla tarihsel ve estetik bilgi edinirken; farklı kültürlerle ilişkin algılarını geliştirme, yorumlama ve eleştirel düşünme becerilerini derinleştirme imkânı bulmaktadır. Bu yönüyle kültürel miras, sanat eğitimi açısından öğretimsel bir içerik ve aynı zamanda yaratıcı düşünmeyi besleyen pedagojik bir alan niteliği taşımaktadır. Geleneksel motiflerin çağdaş tasarımlarla yeniden yorumlanması, ritüel, anlatı ve el sanatları gibi somut olmayan miras unsurlarının sanatsal üretim süreçlerine dâhil edilmesi ve bu öğelerin güncel kültürel değerlerle ilişkilendirilmesi, sanat eğitiminin mirasla kurduğu etkileşimin somut örneklerini oluşturmaktadır. Günümüzün dijitalleşme ve küreselleşme ekseninde dönüşen kültürel ortamı dikkate alındığında, kültürel mirasın sanat eğitimi yoluyla yaşatılması toplumsal sorumluluk alanı olarak değerlendirilmektedir.

Sanat eğitimi süreçlerinde kültürel mirasın aktarımı, büyük ölçüde uygulama temelli ve süreç odaklı öğrenme yaklaşımlarıyla gerçekleştirilmektedir. Öğrenciler, kültürel miras unsurlarıyla yalnızca bilgi düzeyinde karşılaşmak yerine, onları inceleme, çözümleme ve sanatsal üretime dönüştürme aşamalarını içeren bütüncül bir öğrenme sürecine dâhil olmaktadır. Bu süreçte kültürel miras, hazır biçimde aktarılan bir içerik olmaktan çıkarak öğrencinin estetik tercihlerini, yorumlama biçimlerini ve yaratıcı kararlarını yönlendiren etkin bir öğrenme bileşenine dönüşmektedir. Bu yönüyle sanat eğitimi, mirasın edilgen biçimde korunmasından ziyade, öğrenen tarafından yeniden anlamlandırılmasını mümkün kılmaktadır.

Sanat eğitiminin kültürel miras pedagojisindeki ayırt edici katkılarından biri, görsel ve simgesel çözümleme becerilerini merkeze almasıdır. Kültürel mirasa ait görsel repertuar, öğrencilerin estetik duyarlılık geliştirmelerinin yanı sıra kültürel kodları tanıma ve çözümleme becerilerini de desteklemektedir. Görsel okuryazarlık bağlamında yapılan çalışmalar, kültürel sembollerin tanınması, analiz edilmesi ve anlamlandırılmasının öğrencilerin kültürel farkındalık düzeylerini artırdığını ortaya koymaktadır (Avgerinou, 2009). Benzer biçimde pedagojik sanat eleştirisi temelli uygulamalar, öğrencilerin sanat eserlerini tarihsel, kültürel ve estetik bağlamlarıyla birlikte değerlendirmelerine imkân tanımaktadır (Feldman, 1994; Çağış & Taşpınar, 2023).

Bu yaklaşım, çağdaş sanat eğitimi müfredatlarında kültürel mirasın temel öğrenme alanlarından biri olarak ele alınmasında karşılığını

bulmaktadır. Hem Türkiye’de hem de uluslararası düzeyde geliştirilen eğitim programlarında kültürel miras, sanat eğitiminin önemli bileşenleri arasında yer almaktadır. Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı’nın 2018 Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı, bu küresel yönelimle uyumlu bir yapı sunmaktadır. Program, öğrenme alanlarını Görsel İletişim ve Biçimlendirme, Kültürel Miras ile Sanat Eleştirisi ve Estetik olmak üzere üç temel başlık altında düzenlemiştir (MEB, 2018). Bu yapı, estetik üretim, eleştirel düşünme ve kültürel farkındalığı bütüncül bir öğrenme süreci içinde bir araya getirmektedir. Programda kültürel miras öğrenme alanı, öğrencilerin Anadolu uygarlıklarıyla birlikte dünya kültürlerinin görsel mirasını tanımalarını ve farklı kültürlerle ait sanat eserlerini karşılaştırmalı biçimde değerlendirmelerini hedeflemektedir. Nitekim öğretim programında öğrencilerin kültürel mirası tanımaları, kültürel değerlere duyarlılık geliştirmeleri ve farklı kültürlerin sanatsal üretimlerini eleştirel bakışla değerlendirmeleri temel amaçlar arasında açıkça ifade edilmektedir (MEB, 2018, s. 10).

Sanat eğitimi süreçlerinde kültürel miras öğretimi, çoğunlukla yerel kültür unsurlarından hareket eden etkinlikler aracılığıyla gerçekleşmektedir. Öğrencilerin yaşadıkları çevrede karşılaştıkları geleneksel motifler, el sanatları, mimari öğeler ya da sözlü kültür ürünleri, sanatsal çalışmaların çıkış noktasını oluşturmaktadır. Bu yaklaşım, kültürel mirası soyut bir kavram alanı olmaktan çıkararak öğrencinin gündelik yaşam deneyimleriyle ilişkilendirmekte; mirasla kurulan bağı güçlendirmektedir. Öğrencilerin yerel kültür öğelerini çağdaş sanatsal yaklaşımlar doğrultusunda yeniden yorumlamaları, aktarım sürecinin pasif bir öğrenme yerine yaratıcı bir üretim sürecine dönüşmesini sağlamaktadır. Miras öğeleri, sanat eğitimi aracılığıyla düşünme, sembolik çözümleme, estetik değerlendirme ve yaratıcı üretim süreçlerini de beslemekte ve görsel kültür yoluyla kuşaktan kuşağa aktarılan simgesel bir dil oluşturmaktadır. Bu görsel birikim öğrenciler için önemli bir öğrenme alanı hâline gelmektedir. Görsel kültürün insanlık tarihindeki sürekliliği dikkate alındığında, kültürel imgelerin sanatsal ifade üzerindeki belirleyici etkisi daha açık biçimde görülebilmektedir. İlk insan topluluklarından günümüze uzanan süreçte görseller, üretildikleri dönemden bağımsız olarak iletişim ve ifade aracı olarak kullanılmış; bu durum görsel imgelerin kültürel aktarımda taşıdığı sürekliliği ortaya koymuştur (Taşpınar, 2017). Bu süreklilik, sanat eğitiminde kültürel mirasın öğretimsel değerini temellendiren önemli bir dayanak oluşturmaktadır.

Bu çerçevede öğretmenlerin rolü belirleyici hâle gelmektedir. Öğretmenler, kültürel miras öğrenme alanını çoğu zaman geleneksel motiflerin görsel çözümlemesi, yöresel sanat uygulamaları, el sanatı örneklerinin incelenmesi ve bölgesel kültür araştırmalarıyla desteklenen etkinlikler aracılığıyla yapılandırılmaktadır. Albasan’ın (2025) öğretmen görüşlerine dayalı çalışması, görsel sanatlar öğretmenlerinin kültürel mirası derslerinde ele alırken öğrencilerin aktif katılımını önceleyen uygulamalara

yöneldiklerini göstermektedir. Bu uygulamalar, öğrencilerin kültürel mirası sanatsal üretim sürecine taşıyarak deneyimledikleri bir öğrenme ortamı oluşturmaktadır. Kültürel mirasın aktarımında deneyim temelli öğrenme yaklaşımları da önemli bir yer tutmaktadır. Atölye çalışmaları, uygulamalı etkinlikler ve yerel kültürle temas kurulan öğrenme ortamları, öğrencilerin mirasla doğrudan ilişki kurmalarına imkân tanımaktadır. Bu tür uygulamalar, kültürel mirasın geçmişe ait bir değer ve bunun yanında bugün de anlam üreten ve dönüştürülebilen bir kaynak olarak algılanmasını desteklemektedir. Sanat eğitimi içinde yürütülen bu süreçler, kültürel mirasın “yaşanan ve yeniden üretilen” bir değer olarak kavranmasına katkı sunmaktadır. Öğrencilerin kültürel mirasla kurdukları ilişkinin niteliği, büyük ölçüde öğretim sürecinin nasıl tasarlandığına, hangi pedagojik stratejilerin tercih edildiğine ve öğrenenin bu süreçte nasıl konumlandırıldığına bağlıdır. Bu nedenle kültürel mirasın sanat eğitimi içinde etkili biçimde ele alınabilmesi, pedagojik uygulamaları merkeze alan bir yaklaşımı gerekli kılmaktadır. Ulusal öğretim programları ve uluslararası eğitim politikaları incelendiğinde, kültürel miras eğitiminin yapılandırmacı, katılımcı ve deneyim temelli öğrenme anlayışları doğrultusunda çok boyutlu bir pedagojik çerçeve içinde ele alındığı görülmektedir. Bu çerçeve, öğrenciyi pasif bir bilgi alıcısı olmaktan çıkararak kültürel anlam üretimine aktif biçimde katılan bir özne olarak konumlandırmayı hedeflemektedir.

Müfredat Entegrasyonu

Kültürel mirasın sanat eğitimi içinde kalıcı ve etkili biçimde yer alabilmesi, öncelikle öğretim programlarında açık ve yapılandırılmış bir karşılık bulmasına bağlıdır. Kültürel mirasın ulusal müfredata dâhil edilmesi, bu alanın öğretim sürecinde süreklilik kazanmasının en önemli güvencelerinden biridir. Türkiye’de 2018 yılında yürürlüğe giren Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1–8. sınıflar), kültürel mirası, dersin kurucu öğrenme alanlarından biri olarak ele alması bakımından dikkat çekmektedir. Programda kültürel miras, “Görsel İletişim ve Biçimlendirme” ile “Sanat Eleştirisi ve Estetik” öğrenme alanlarıyla birlikte üç temel yapıtaşından biri olarak tanımlanmıştır (MEB, 2018, s. 11).

Programın genel amaçları arasında, öğrencilerin kendi kültürlerine ve farklı kültürlerle ait kültürel mirasın değerini kavramaları ve bu mirasa yönelik koruma bilinci geliştirmeleri açık biçimde yer almaktadır (MEB, 2018, s. 9). Bu yaklaşım, “Kültürel Miras” öğrenme alanına ilişkin kazanımlarda somutlaşmaktadır. Söz konusu kazanımlar; Türk ve dünya kültürlerine ait sanat eserlerinin tarihsel olarak incelenmesini, müze ve tarihî mekânların öğrenme ortamı olarak kullanılmasını, sanat ile kültür arasındaki karşılıklı etkileşimin kavranmasını ve Türk kültüründe toplumsal dayanışmayı temsil eden yapılarla (sebil, darüşşifa, imarethane vb.) tanışmayı içermektedir (MEB, 2018, s. 12). Özellikle 5. sınıf düzeyinde yer alan “Somut olmayan kültürel miras unsurlarından yola çıkarak görsel sanat

çalışması oluşturur” kazanımı, kültürel bilginin sanatsal üretim sürecine dönüştürülmesini hedeflemesi açısından programın yaklaşımını açık biçimde yansıtmaktadır. Öğretim programında kültürel miras öğrenme alanına ayrılan kazanım sayıları da bu alanın program içindeki ağırlığını göstermektedir. 1. sınıftan 8. sınıfa kadar toplam 34 kazanımın kültürel miras başlığı altında yer alması; özellikle ilkokul düzeyinde ve 6. sınıfta yoğunlaşan kazanımlar aracılığıyla, kültürel mirasın kademeli ve süreklilik gösteren bir öğrenme süreci içinde ele alındığını ortaya koymaktadır (MEB, 2018, s. 14). Bu yapı, kültürel mirasın sanat eğitimi içinde planlı ve sistematik bir biçimde ele alındığını göstermesi bakımından önemlidir.

Öğretim Yöntem ve Teknikler

Kültürel mirasın sanat eğitimi yoluyla aktarımında tercih edilen öğretim yöntemleri, öğrenciyi pasif bir bilgi alıcısı olmaktan çıkararak kültürel anlamı sorgulayan ve üreten bir özne olarak konumlandırmayı amaçlamaktadır. Güncel sanat eğitimi yaklaşımları, kültürel mirası yorumlanan, yeniden anlamlandırılan ve sanatsal üretim süreçleriyle ilişkilendirilen bir öğrenme alanı olarak ele almaktadır. Ulusal öğretim programları ile uluslararası politika belgeleri incelendiğinde, kültürel miras eğitiminin ağırlıklı olarak yapılandırmacı, katılımcı ve deneyime dayalı öğrenme anlayışlarıyla ilişkilendirildiği görülmektedir.

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, kültürel mirasın sanat eğitimi içinde ele alınmasında önemli bir kuramsal dayanak sunmaktadır. Bu yaklaşım, öğrencilerin kültürel mirasa ilişkin bilgileri doğrudan ve hazır biçimde edinmelerinden ziyade, sanat etkinlikleri yoluyla kendi deneyimleri üzerinden anlamlandırmalarını öngörür. Hein’in (2002) müze ve kültürel miras temelli öğrenme ortamlarına ilişkin çalışmaları, yapılandırmacı yaklaşımın öğrencilerin kültürü daha derinlikli biçimde kavramalarına katkı sağladığını ortaya koymaktadır. Sanat eğitimi uygulamalarında bu yaklaşım; gözlem, görsel çözümleme, yorumlama ve üretim süreçlerinin birlikte ele alınmasıyla somutlaşmaktadır.

Kültürel mirasın sanat eğitimi içinde ele alınmasında pedagojik sanat eleştirisi de önemli bir yöntem olarak öne çıkmaktadır. Feldman’ın (1994) betimleme, çözümleme, yorumlama ve yargı aşamalarından oluşan modeli, öğrencilerin sanat eserlerini tarihsel ve kültürel açıdan birlikte değerlendirmelerine olanak tanımaktadır. Kültürel miras niteliği taşıyan eserlerin bu yöntemle incelenmesi, öğrencilerin eserin üretildiği dönemin toplumsal yapısını, inanç sistemlerini ve simgesel dilini dikkate almalarını desteklemektedir.

Proje temelli öğrenme ve süreç odaklı sanat eğitimi yaklaşımları, kültürel mirasın çok katmanlı yapısının anlaşılmasını kolaylaştıran bir diğer pedagojik çerçeveyi oluşturmaktadır. Bu yaklaşımlar, öğrencilerin belirli bir kültürel tema ya da miras unsuru etrafında araştırma yapmalarını, bu araştırmaları sanatsal üretim süreçlerine taşımalarını ve elde ettikleri

sonuçları paylaşımlarını teşvik etmektedir. Efland (2002), proje temelli sanat eğitimi uygulamalarının öğrencilerin kültürel diyaloglar arasında ilişki kurma ve görsel anlatım yoluyla düşüncelerini ifade etme becerilerini geliştirdiğini vurgulamaktadır.

Deneyim temelli ve yerinde öğrenme yaklaşımları ise kültürel miras pedagojisinin vazgeçilmez bileşenleri arasında yer almaktadır. Müze, öğren yeri ve kültürel miras alanlarında gerçekleştirilen öğrenme etkinlikleri, öğrencilerin kültürel değerlerle doğrudan temas kurmalarını sağlamaktadır. Dewey'in (1986) deneyim kavramı çerçevesinde değerlendirildiğinde, bu tür öğrenme ortamları, kültürel mirasın yaşanan ve anlamlandırılan bir deneyim olarak kavranmasına katkı sunmaktadır.

Uluslararası düzeyde UNESCO ve ICOM gibi kuruluşlar da kültürel mirasın eğitim yoluyla öğretilmesi pedagojik çeşitliliğin önemine dikkat çekmektedir. UNESCO (2015), kültürel miras eğitiminin eleştirel düşünme, kültürel farkındalık ve toplumsal sorumluluk bilinciyle ilişkilendirilmesi gerektiğini vurgulamakta; bu doğrultuda sanat eğitiminin farklı öğretim yöntemleriyle desteklenmesini önermektedir. Bu yaklaşım, kültürel mirasın sanat eğitimi içinde farklı pedagojik stratejilerin bütüncül biçimde kullanılmasıyla ele alınmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Geleneksel Sanat ve Zanaatların Uygulanması

Kültürel mirasın genç kuşaklara aktarımında, öğrencilerin geleneksel sanat ve zanaatlarla doğrudan uygulama yoluyla ilişki kurmaları önemli bir pedagojik imkân sunmaktadır. Ebru, hat, çömlekçilik ve kilim dokuma gibi geleneksel üretim biçimlerinin sınıf ortamında deneyimlenmesi, bu sanatların ortaya çıktığı kültürel mirasın tanımlarını sağlamaktadır. Görsel sanatlar öğretmenleriyle yapılan bir çalışmada, öğretmenlerin kültürel miras konularını işlerken sıklıkla yöresel ve geleneksel sanatları başlangıç noktası olarak ele aldıkları ve bu süreçte yerel el sanatları atölyeleriyle iş birliği kurmaya önem verdikleri belirtilmiştir (Kasım & Öztürk, 2023).

Usta-çırak ilişkisini çağrıştıran atölye çalışmaları, sanatkarlarla öğrencileri bir araya getiren uygulamalar ve okul ortamında düzenlenen küçük ölçekli sanat pazarları, somut olmayan kültürel mirasın öğrenciler tarafından görünür ve deneyimlenebilir biçimde kavranmasını sağlayan etkinlikler arasında yer almaktadır. UNESCO'nun Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Rehberi'nde (UNESCO, 2017), zanaatkârlık bilgisinin sürekliliğinin ancak yaparak ve yaşayarak öğrenmeye dayalı süreçlerle mümkün olabileceği; bu açıdan usta-çırak geleneğinin mirasın korunmasında temel bir rol üstlendiği vurgulanmaktadır. Bu çerçevede ebru, hat, çömlekçilik, dokumacılık, taş işçiliği ve ahşap oymacılığı gibi geleneksel sanatlara yönelik uygulamalı çalışmalar, öğrencilerin hem üretim sürecini tanımlarına hem de zanaatın tarihsel ve kültürel anlamını kavramalarına katkı sağlamaktadır.

Müze Eğitimi Etkinlikleri

Yerinde öğrenme yaklaşımı, kültürel mirasın doğrudan deneyimlenmesine imkân tanınması nedeniyle sanat eğitimi açısından önemli bir öğrenme ortamı sunmaktadır (Taşpınar, 2017). Müze, sanat galerisi, öğrenme yeri ve kültürel miras alanlarına gerçekleştirilen ziyaretler, öğrencilerin sınıf ortamında edindikleri bilgileri orijinal yerlerinde içinde değerlendirmelerine olanak tanımaktadır. Bu tür ziyaretlerde öğrenmenin niteliği, uygulanan pedagojik düzenlemelerle yakından ilişkilidir. Rehberli turlar, tematik gezi planları, görev temelli etkinlikler, drama ve canlandırma çalışmaları ile atölye uygulamaları, öğrencilerin sürece etkin biçimde katılmalarını sağlayarak öğrenmenin derinleşmesine katkı sunmaktadır. Müze ve öğrenme yeri ziyaretleri, yapılandırmacı öğrenme kuramı çerçevesinde değerlendirildiğinde, bilginin aktarılmasından çok deneyim yoluyla anlamlandırılmasını mümkün kılan öğrenme ortamları olarak öne çıkmaktadır. Dewey'in (1986) deneyim temelli öğrenme anlayışı, müzeleri bireyin çevresiyle etkileşim kurarak öğrendiği pedagojik alanlara dönüştürmektedir. Bu doğrultuda müze eğitimi, öğrencinin nesneyle, mekânla ve kültürle doğrudan ilişki kurmasına imkân tanıyan özgün bir öğrenme süreci sunmaktadır.

Falk ve Dierking'in (2013) geliştirdiği Bağlamsal Öğrenme Modeli (Contextual Model of Learning), müze deneyiminin bireysel, sosyo-kültürel ve fiziksel bileşenlerin etkileşimi içinde şekillendiğini ortaya koymaktadır. Bu yaklaşım, müze ve öğrenme yeri ziyaretlerinin yalnızca sergilenen eserlerin incelenmesiyle sınırlı kalmadığını; öğrencinin sahip olduğu ön bilgiler, sosyal etkileşimleri ve mekânsal deneyimleriyle bütünleşen çok boyutlu bir öğrenme süreci oluşturduğunu vurgulamaktadır. Sanat eğitiminde bu durum, kültürel mirasın tarihsel, estetik ve simgesel boyutlarının birlikte ele alınabilmesini mümkün kılmaktadır.

Müze ziyaretlerinin öğrenme üzerindeki etkisi, büyük ölçüde uygulanan öğretim yöntemlerine bağlıdır. Hooper-Greenhill (2007), rehberli ve etkileşimli müze etkinliklerinin öğrencilerin eleştirel düşünme, görsel okuryazarlık ve kültürel farkındalık düzeylerini anlamlı biçimde artırdığını belirtmektedir. Tematik gezi planları, öğrencilerin belirli kavramlar ve dönemler üzerinde yoğunlaşmasını sağlarken; görev temelli ve keşfe dayalı etkinlikler öğrenciyi aktif bir öğrenen konumuna taşımaktadır. Drama ve canlandırma temelli uygulamalar ise özellikle tarihî ve arkeolojik alanlarda geçmişle empati kurulmasını destekleyerek kültürel mirasın soyut yönlerinin somut biçimde anlaşılmasına katkı sunmaktadır.

Atölye çalışmaları ve uygulamalı etkinlikler, müze deneyimini duyuşsal ve psikomotor boyutlarıyla zenginleştirmektedir. Hein (2002), müze ortamlarında gerçekleştirilen uygulamalı öğrenme etkinliklerinin kalıcı öğrenmeyi desteklediğini ve müze deneyimini anlamlı bir öğrenme yaşantısına dönüştürdüğünü vurgulamaktadır. Uluslararası düzeyde müze eğitimi, kültürel mirasın öğretilmesinde temel araçlardan biri olarak kabul

edilmektedir. UNESCO (2015), kültürel miras alanlarının eğitim yoluyla toplumsal bilinç ve kültürel sürdürülebilirlik açısından değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu yaklaşım, müze ve ören yeri ziyaretlerinin sanat eğitimi programlarına planlı ve amaçlı öğrenme süreçleri olarak entegre edilmesini gerekli kılmaktadır. Nitelikli müze eğitimi uygulamaları, öğrencilerin kültürel mirasa yönelik sorumluluk bilinci geliştirmelerine ve kültürel değerleri eleştirel bir bakışla değerlendirmelerine imkân tanımaktadır.

Disiplinlerarası ve Tematik Yaklaşımlar

Kültürel mirasın farklı ders alanlarıyla ilişkilendirilerek ele alınması, öğrencilerin kültürü tekil bilgi parçaları yerine çok boyutlu bir yapı olarak kavramalarını desteklemektedir. Bu yaklaşım, kültürel olguların tarihsel, sanatsal, dilsel ve toplumsal gibi farklı disiplinlerle birlikte ele alınmasını mümkün kılmaktadır. Örneğin müzik dersinde öğrenilen yöresel bir türkü, aynı dönemde görsel sanatlar dersinde o yöreye ait motiflerin tasarlanmasıyla ilişkilendirilebilir; dil ve edebiyat dersinde ele alınan bir destan, görsel anlatım ve illüstrasyon çalışmaları aracılığıyla somutlaştırılabilir. Bu tür bütünlük uygulamalar, kültürel mirasın öğrenciler tarafından yaşanan bir süreç olarak algılanmasına katkı sunmaktadır.

Disiplinlerarası ve tematik yaklaşımlar, kültürel mirası parçalı bilgi alanları yerine bütüncül bir kültürel yapı içinde ele alan pedagojik modeller arasında yer almaktadır. Bu yaklaşımlar sayesinde öğrenciler, farklı disiplinler arasında kurulan ilişkiler yoluyla kültürün durağan bir bilgi alanı olmadığını; zaman içinde dönüşen, yeniden üretilen ve toplumsal süreçte sürekli etkileşim hâlinde olan bir yapı olduğunu fark edebilmektedir. Jacobs (1989), disiplinlerarası öğretimin temel amacını, öğrencilerin bilgiyi gerçek yaşam dinamiklerinde içinde ilişkilendirebilmeleri olarak tanımlamakta; kültür temelli konuların bu yaklaşım için özellikle elverişli bir zemin sunduğunu belirtmektedir.

Kültürel miras odaklı tematik öğretimde sanat eğitimi, farklı disiplinler arasında görsel ve estetik bir bağ kurarak merkezi bir rol üstlenmektedir. Müzik, edebiyat, tarih ve sosyal bilgiler gibi derslerde ele alınan kültürel içerikler, görsel sanatlar yoluyla somutlaştırılmakta ve yeniden yorumlanmaktadır. Örneğin bir halk türküsünün ritmik yapısı, görsel sanatlar dersinde desen, tekrar ve kompozisyon ilişkileri üzerinden ele alınabilirken; sözlü kültür ürünleri olan destan ve masallar, görsel anlatım ve illüstrasyon çalışmaları aracılığıyla görsel belleğe taşınmaktadır. Bu tür uygulamalar, öğrencilerin kültürel mirası bilişsel, estetik ve ifade boyutlarıyla içselleştirmelerini sağlamaktadır (Efland, 2002).

Tematik yaklaşımlar, öğrenme süreçlerinde ortak kavramlar etrafında disiplinler arası eşgüdümü güçlendirmektedir. “Yaşayan Miras”, “Gelenek ve Dönüşüm” ya da “Kültürel Kimlik” gibi temalar farklı derslerde eş

zamanlı olarak ele alındığında, öğrencilerin kültürel süreklilik ile değişim arasındaki ilişkiyi daha derinlikli biçimde kavramalarına olanak tanımaktadır. Drake ve Reid (2018), disiplinlerarası tematik öğretimin öğrencilerin eleştirel düşünme ve bağlamsal analiz becerilerini geliştirdiğini; özellikle kültürel ve sanatsal içeriklerde anlam kurma süreçlerini zenginleştirdiğini ortaya koymaktadır.

UNESCO'nun kültür ve sanat eğitimi politikaları da disiplinlerarası yaklaşımların kültürel öğrenmedeki rolünü açık biçimde vurgulamaktadır. UNESCO (2010), sanat ve kültür eğitiminin sınıf içi etkinliklerle sınırlı kalmaması gerektiğini; müze, kütüphane, arşiv ve kültürel miras alanları gibi farklı öğrenme ortamlarıyla ilişkilendirilerek yerel ve küresel kültür arasında bağ kurulmasının önemine dikkat çekmektedir. Bu yaklaşım, kültürel mirasın eğitim yoluyla sürdürülebilirliğini destekleyen temel stratejilerden biri olarak değerlendirilmektedir.

Dijital Araçlar ve Yeni Medya

Dijital teknolojilerin eğitim alanında yaygınlaşması, kültürel mirasın öğreniminde mekân ve zamana bağlı sınırlılıkları büyük ölçüde aşan yeni öğrenme olanakları ortaya koymuştur. Sanal müze uygulamaları ve dijital koleksiyonlar, öğrencilerin fiziksel olarak erişemeyecekleri kültürel varlıklarla etkileşim kurmalarına imkân tanımakta; bu durum kültürel miras deneyimini daha kapsayıcı ve erişilebilir hâle getirmektedir. Parry (2007), dijital teknolojilerin müzeleri sergileme işlevi olan mekânlar olmaktan çıkarak, bilgi üretimi ve paylaşımının gerçekleştiği etkileşimli öğrenme ortamlarına dönüştürdüğünü vurgulamaktadır.

Artırılmış gerçeklik (AR) ve sanal gerçeklik (VR) uygulamaları, kültürel miras alanlarının tarihsel süreç içinde yeniden canlandırılmasına olanak sağlayarak öğrenmenin niteliğini derinleştirmektedir. Bu tür uygulamalar, öğrencilerin geçmişe ilişkin soyut bilgileri mekânsal ve görsel deneyimlerle ilişkilendirmelerini mümkün kılmakta; özellikle arkeolojik alanlar ve tarihî yapılar söz konusu olduğunda kavramsal anlama sürecini desteklemektedir. Radianti ve arkadaşları (2020), VR tabanlı öğrenme ortamlarının öğrencilerin dikkat, motivasyon ve kavramsal kavrayış düzeyleri üzerinde olumlu etkiler yarattığını ortaya koymaktadır.

COVID-19 süreci, kültürel mirasın dijital ortamlarda sunumuna yönelik uygulamaların hızla yaygınlaşmasında belirleyici bir kırılma noktası oluşturmuştur. Bu dönemde pek çok müze ve kültürel kurum, çevrim içi sergiler, dijital arşivler ve sanal turlar aracılığıyla kamusal erişimi sürdürmeye yönelmiştir. UNESCO (2021), söz konusu dijitalleşme sürecinin geçici bir çözüm olmanın ötesine geçerek, uzun vadeli kültür ve eğitim politikalarının kalıcı bir bileşeni hâline geldiğine dikkat çekmektedir. Bu durum, kültürel miras eğitiminin dijital okuryazarlık ve medya okuryazarlığı becerileriyle birlikte ele alınmasını gerekli kılmaktadır.

Yeni medya araçları, öğrencilerin kültürel mirasla kurdukları ilişkiyi pasif izleme düzeyinden çıkararak üretim ve yorumlama süreçlerine taşımaktadır. Dijital hikâye anlatımı, çevrim içi sergi tasarımı ve etkileşimli harita çalışmaları gibi uygulamalar, öğrencilerin kültürel mirası yeniden kurgulayan ve sunan bireyler olarak konumlanmalarını sağlamaktadır. Buckingham (2007), dijital medya temelli öğrenme süreçlerinin eleştirel düşünme ve kültürel farkındalık açısından önemli katkılar sunduğunu belirtmektedir. Sanat eğitiminde bu tür uygulamalar, kültürel mirasın çağdaş görsel anlatım biçimleriyle ilişkilendirilmesine imkân tanımaktadır.

Bununla birlikte dijital araçların kültürel miras eğitiminde etkili biçimde kullanılabilmesi, pedagojik bir çerçeve içinde ele alınmasını zorunlu kılmaktadır. UNESCO (2021), dijital içeriklerin alan uzmanları, eğitimciler ve kültürel miras profesyonellerinin iş birliğiyle hazırlanması gerektiğini; aksi hâlde öğrenme süreçlerinin yüzeysel ve kavramsal bütünlüğünden yoksun kalabileceğini belirtmektedir. Bu nedenle dijital uygulamaların, öğretim hedefleriyle uyumlu biçimde planlanması ve öğrencilerin eleştirel değerlendirme becerilerini destekleyecek şekilde yapılandırılması önem taşımaktadır.

Bu etkinlikler, kültürel mirasın sanat eğitimi içindeki konumunu yardımcı ya da “ek” etkinlik düzeyinden çıkararak program temelli bir öğrenme alanına dönüştürmektedir. Türkiye’de 2018 yılında yürürlüğe giren Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı’nın kültürel mirası ayrı bir öğrenme alanı olarak yapılandırması ve “kültürel mirası tanıyan ve koruyan birey” yetiştirme hedefini açık biçimde tanımlaması, bu yaklaşımın pedagojik ve kurumsal dayanağını oluşturmaktadır (MEB, 2018).

Öğretmen görüşlerine dayalı araştırmalar, kültürel mirasın okul temelli uygulamalarda çoğunlukla yerel kültürden hareketle anlamlandırıldığını; müze ve etnografya odaklı geziler, geleneksel sanat uygulamaları ve disiplinlerarası bağlantılar aracılığıyla öğrenme sürecine dâhil edildiğini göstermektedir. Bu çalışmalar, öğretmenlerin kültürel mirası tarihsel bilgi aktarmaya yönelik bir içerik ve öğrencilerin yaşadıkları çevreyle ilişki kurmalarını sağlayan bir öğrenme kaynağı olarak değerlendirdiklerini ortaya koymaktadır. Somut olmayan kültürel mirasın kazandırılmasında “usta-çırak” temelli öğrenmenin temel mekanizmalardan biri olarak görülmesi sınıf içi zanaat uygulamalarının teknik beceri kazandırmaya yönelik etkinlikler ve kültürel aktarımın pedagojik bir biçimi olarak ele alındığını desteklemektedir (Kasım ve Öztürk, 2).

Bu doğrultuda kültürel miras eğitimi, program hedefleriyle uyumlu, yöntem çeşitliliğine dayalı ve öğrenciyi pasif bir alıcı konumundan çıkararak yorumlayan ve üreten bir özneye dönüştüren bir öğretim tasarımıyla yürütüldüğünde anlam kazanmaktadır. Sanat eğitimi, bu tür bir pedagojik çerçeve içinde ele alındığında, kültürel farkındalık ile estetik deneyimi aynı öğrenme sürecinde buluşturabilen güçlü bir eğitim alanı üretmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada kültürel miras kavramı, UNESCO'nun somut ve somut olmayan mirasa ilişkin çerçevesi, Türkiye'nin kültürel mirası ve güncel sanat eğitimi literatürü doğrultusunda ele alınmış; kültürel miras ile sanat eğitimi arasındaki ilişki kuramsal ve pedagojik boyutlarıyla değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme, kültürel mirasın korunması gereken bir değer alanı olmanın ötesinde, eğitim yoluyla anlam kazanan ve sürdürülebilirliği güçlenen bir toplumsal birikim niteliği taşıdığını göstermektedir.

UNESCO'nun somut ve somut olmayan mirasa ilişkin tanımları, kültürel mirasın ritüellerden sözlü anlatımlara, zanaatkârlık bilgisinden gündelik yaşama yerleşmiş uygulamalara kadar uzanan geniş bir alanı kapsadığını göstermektedir. Türkiye'nin Dünya Mirası Listesi ve Somut Olmayan Kültürel Miras Listelerinde çok sayıda unsurla temsil edilmesi, bu çeşitliliğin uluslararası ölçekte tanındığını ve korunmasının küresel bir sorumluluk olarak ele alındığını ortaya koymaktadır. Bu çerçevede, kültürel mirasın korunması, eğitim politikalarıyla doğrudan ilişkilenen bir alan hâline gelmiştir. Eğitim, mirasın toplumsal bellekte canlı kalmasını sağlayan temel araçlardan biri olarak öne çıkmaktadır.

Sanat eğitiminin kültürel mirasın aktarımında hem içerik hem de yöntem düzeyinde belirleyici bir role sahip olduğu görülmüştür. Sanat eğitimi, öğrencilerin eleştirel düşünme, görsel okuryazarlık, estetik değerlendirme, yaratıcı üretim ve kültürlerarası anlayış becerilerini geliştiren çok yönlü bir öğrenme alanı sunmaktadır. Türkiye'de 2018 Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı'nda Kültürel Miras'ın üç temel öğrenme alanından biri olarak yapılandırılması, kültürel miras odaklı sanat eğitimi için önemli bir kurumsal zemin oluşturmaktadır. Bununla birlikte öğretmen görüşlerine ve program uygulamalarına dayalı çalışmalar, müfredattaki bu vurguya rağmen uygulamada zaman, materyal çeşitliliği ve içerik derinliği açısından çeşitli sınırlılıkların bulunduğu işaret etmektedir. Pedagojik açıdan değerlendirildiğinde, müfredat entegrasyonu, geleneksel sanat ve zanaat uygulamaları, müze ve ören yeri gezileri, disiplinlerarası tematik çalışmalar ve dijital araçların kullanımı öne çıkan stratejiler olarak belirlenmiştir. Bu yaklaşımların ortak yönü, öğrenciyi pasif bir bilgi alıcısı konumundan çıkararak, kültürel mirasla etkileşime giren, gözlemleyen, yorumlayan ve yeniden üreten bir öğrenen olarak konumlandırmalarıdır. Öğrencilerin yerel motifleri çağdaş tasarımlarla ilişkilendirmeleri, sözlü kültür ürünlerini görsel anlatımlara dönüştürmeleri, müze ortamında eserlerle doğrudan temas kurmaları ve dijital platformlar aracılığıyla farklı kültürlerin mirasını tanımları, kültürel mirasın sanat eğitimi süreçlerinde yaşayan bir öğrenme alanına dönüşmesine katkı sağlamaktadır.

Bu bulgular doğrultusunda, kültürel miras odaklı sanat eğitiminin güçlendirilmesi için müfredat uygulamalarının desteklenmesi, öğretmenlere yönelik pedagojik ve içerik temelli mesleki gelişim olanaklarının artırılması ve okul-kültür kurumları iş birliklerinin yaygınlaştırılması önem

taşımaktadır. Ayrıca dijital miras uygulamalarının pedagojik hedeflerle uyumlu biçimde yapılandırılması, öğrencilerin hem kültürel farkındalıklarını hem de eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini destekleyecek nitelikte tasarlanması gerekmektedir. Bu koşullar sağlandığında sanat eğitimi, kültürel mirasın gelecek kuşaklara aktarılmasında sürecin merkezinde yer alan temel bir eğitim alanı olarak işlev görebilecektir.

Sonuç olarak, kültürel mirasın sanat eğitimi yoluyla ele alınması, mirası korunması gereken bir geçmiş unsuru olmaktan çıkarak öğrencinin deneyimi, yorumu ve yaratıcı üretimi içinde anlam kazanan yaşayan bir kültürel değer alanına dönüştürmekte; bu yönüyle sanat eğitimi, kültürel mirasın sürdürülebilirliğini sağlayan en etkili pedagojik alanlardan biri olarak öne çıkmaktadır.

Bu sonuçla, kültürel miras odaklı sanat eğitiminin güçlendirilmesine yönelik olarak aşağıdaki öneriler geliştirilebilir:

Müfredat ve Politika Düzeyinde: Kültürel mirasın tüm eğitim kademelerinde dengeli ve süreklilik gösteren bir yapı içinde ele alınması gerekmektedir. Özellikle somut olmayan kültürel mirasa ilişkin öğrenme hedeflerinin öğretim programlarında açık ve ölçülebilir biçimde tanımlanması, kültürel miras eğitiminin uygulamada daha görünür hâle gelmesine katkı sağlayacaktır.

Öğretmen Yetiştirme ve Hizmet İçi Eğitim: Öğretmen yetiştirme ve mesleki gelişim süreçlerinde, kültürel miras pedagojisine yönelik ders ve uygulamaların artırılması önem taşımaktadır. Eğitim fakültelerinde kültürel miras, müze eğitimi ve disiplinlerarası öğretimle ilişkili içeriklere daha sistematik biçimde yer verilmesi; hizmet içi eğitimlerde ise uygulama temelli, yerel kültür kaynaklarını merkeze alan atölye çalışmalarının yaygınlaştırılması önerilmektedir.

Kaynak ve Materyal Geliştirme: kültürel miras odaklı sanat eğitimi için pedagojik olarak yapılandırılmış, erişilebilir ve nitelikli öğretim materyallerine ihtiyaç bulunmaktadır. Dijital teknolojilerden yararlanılarak etkileşimli içerikler, görsel–işitsel materyaller ve uygulamaya dönük ders planlarının geliştirilmesi, öğretim süreçlerini zenginleştirebilir.

Okul ve Kültür Kurumları İş Birliği: Okul ve kültür kurumları arasındaki iş birliği, kültürel miras eğitiminin sürdürülebilirliği açısından kritik bir öneme sahiptir. Müzeler, sanat merkezleri, halk eğitim kurumları ve yerel kültür birimleriyle okullar arasında düzenli ve planlı iş birlikleri kurulmalıdır. Müze ziyaretlerinin öncesi ve sonrasını kapsayan sınıf içi etkinliklerle desteklenmesi, öğrenmenin kalıcılığını artıracaktır. Ayrıca somut olmayan kültürel miras taşıyıcılarının (usta sanatkarlar, halk ozanları, geleneksel performans sanatçıları vb.) okullarla buluşturulması, öğrencilerin mirası yaşayan bir değer olarak deneyimlemelerine olanak tanıyacaktır.

Öğrenme Sürecinde Aktif ve Yaratıcı Yöntemler: Öğrenme sürecinde aktif ve yaratıcı yöntemlerin kullanımı, kültürel miras eğitiminin temel koşullarından biridir. Drama, görsel anlatım, hikâyeleme, tasarım ve proje temelli çalışmalar gibi yöntemler, öğrencilerin kültürel mirasla bilişsel, duyuşsal ve yaratıcı düzeyde de ilişki kurmalarını sağlamaktadır. Okullarda kulüp çalışmaları veya seçmeli dersler kapsamında kültürel miras temalı etkinliklerin desteklenmesi, öğrencilerin sosyal sorumluluk ve kültürel katılım becerilerini de geliştirecektir.

İzleme ve Değerlendirme: İzleme ve değerlendirme süreçlerinde, kültürel miras eğitiminin öğrenciler üzerindeki etkilerini ortaya koyan araçların kullanılması gerekmektedir. Öğrencilerin kültürel farkındalık düzeylerini, sanatsal üretim süreçlerini ve eleştirel düşünme becerilerini değerlendiren rubrikler ve ölçekler bu süreçte işlevsel olabilir. Pilot uygulamalardan elde edilen veriler doğrultusunda müfredat ve öğretim uygulamalarının gözden geçirilmesi, programların niteliğini artıracaktır.

Dijital Uygulamalar: Coğrafi, ekonomik ve fiziksel erişim sınırlılıklarının bulunduğu durumlarda, sanal müze gezileri, dijital koleksiyonlar ve artırılmış gerçeklik uygulamalarının sanat eğitimi süreçlerine planlı biçimde entegre edilmesi önerilmektedir. Bu dijital uygulamaların, öğrencilerin dünya kültürel mirasını tanımalarını destekleyecek biçimde pedagojik hedeflerle uyumlu olarak tasarlanması önem taşımaktadır. Ayrıca dijital miras içeriklerinin, kültürel temsili doğru yansıtan, alan uzmanları ve eğitimcilerin iş birliğiyle geliştirilen ve öğretim sürecini destekleyici nitelik taşıyan materyallerden oluşması gerekmektedir.

Araştırma ve değerlendirme: Kültürel miras odaklı sanat eğitimi uygulamalarının etkililiğini ortaya koymak amacıyla nicel, nitel ve karma yöntemli araştırmaların artırılması önerilmektedir. Bu araştırmaların, öğrencilerin sanatsal başarıları, kültürel farkındalık düzeyleri, kimlik algıları ve yaratıcı düşünme becerileri üzerindeki etkileri bütüncül biçimde incelemesi alan yazına önemli katkılar sağlayacaktır. Özellikle müze eğitimi, geleneksel sanat atölyeleri, disiplinlerarası projeler ve dijital miras uygulamalarını odağına alan saha çalışmalarının yaygınlaştırılması, kültürel miras eğitiminin pedagojik etkilerinin ampirik bulgularla desteklenmesine olanak tanıyacaktır.

Sonuç olarak, kültürel mirasın sanat eğitimi aracılığıyla yeni kuşaklara aktarılması, kültürel sürekliliğin sağlanması kadar kültürün yenilenerek yaşatılması açısından da stratejik bir önem taşımaktadır. Bu süreç, geçmişe ait değerlerin korunmasının ötesinde, öğrenciler için anlamlı, kapsayıcı ve deneyime dayalı öğrenme ortamları oluşturulmasına olanak tanımaktadır. Kültür ve sanat eğitiminin bütünlükçi biçimde ele alındığı bir eğitim anlayışı, öğrencilerin kendi kültürel kimliklerini tanımalarını, farklı kültürleri anlamlandırmalarını ve çağdaş dünyaya yaratıcı katkılar sunmalarını desteklemektedir. UNESCO'nun Dünya Kültür ve Sanat Eğitimi Çerçevesinde (2024) vurgulandığı üzere, kültürel mirasın eğitim yoluyla

aktarımı; barış kültürünün geliştirilmesi, sürdürülebilirlik bilincinin güçlendirilmesi ve toplumsal uyumun desteklenmesi açısından da önemli bir işleve sahiptir. Bu değerlendirmeler ışığında eğitim alanında atılacak her adım, kültürel açıdan bilinçli ve barışçıl bir gelecek inşasına katkı sunan uzun erimli bir yatırım olarak değerlendirilmelidir.

KAYNAKÇA

- Albasan, I. (2025). Çocuklara kültürel miras bilinci kazandırmada arkeoloji eğitiminin yeri ve konuyla ilgili Türkiye'deki örnekler. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (39), 50–64.
- Babaoğlu, P., & Akman, Ç. (2023). İnsan hakları bağlamında kültürel mirasın korunması açısından dijital uygulamaların kullanımı. *Ömer Halisdemir Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1143–1157.
- Buckingham, D. (2013). *Beyond technology: Children's learning in the age of digital culture*. John Wiley & Sons.
- Çağış, M. B., & Taşpınar, Ş. E. (2023). Pedagojik sanat eleştirisinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (59), 103–119.
- Dewey, J. (1986). Experience and education. *The Educational Forum*, 50(3), 241–252. <https://doi.org/10.1080/00131728609335764>
- Drake, S. M., & Reid, J. L. (2018). Integrated curriculum as an effective way to teach 21st century capabilities. *Asia Pacific Journal of Educational Research*, 1(1), 31–50.
- Efland, A. D. (2002). *Art and cognition: Integrating the visual arts in the curriculum*. Teachers College Press.
- Eisner, E. W. (2003). The arts and the creation of mind. *Language Arts*, 80(5), 340–344.
- Eraslan, Ş. (2020a). UNESCO dünya miras listesinde arkeolojinin temsiliyeti: Türkiye örneği. *Journal of Awareness (JoA)*, 5(2), 119–134.
- Eraslan, Ş. (2020b). UNESCO dünya miras alanlarının kriter seçimleri ve tematik bağlantıları üzerine bir analiz: Türkiye örneği. *Journal of Awareness (JoA)*, 5(3), 309–324.
- Eraslan, Ş. (2021). Dünya miras alanlarında yönetim planları: Türkiye örneği. *International Journal of Arts and Social Studies*, 4(6), 32–48.
- European Commission. (2017). *Cultural heritage: Research and innovation policy*. Publications Office of the European Union.
- Falk, J. H., & Dierking, L. D. (2016). *The museum experience revisited*. Routledge.
- Feldman, E. B. (1994). *Practical art criticism*. Prentice Hall.
- Graham, B., Ashworth, G. J., & Tunbridge, J. E. (2000). *A geography of heritage: Power, culture and economy*. Routledge.
- Harrison, R. (2013). *Heritage: Critical approaches*. Routledge.
- Hein, G. E. (2002). *Learning in the museum*. Routledge.
- Hooper-Greenhill, E. (2007). *Museums and education: Purpose, pedagogy, performance*. Routledge.
- Jacobs, H. H. (1989). *Interdisciplinary curriculum: Design and implementation*. ASCD.
- James, M. (1975). *The Neolithic of the Near East*. Charles Scribner's Sons.

- Kasım, K., & Öztürk, M. S. (2023). Görsel sanatlar dersinde kültürel miras eğitiminin verilmesine yönelik öğretmen görüşleri. *Bilim Eğitim Sanat ve Teknoloji Dergisi*, 7(2), 143–176.
- Kirshenblatt-Gimblett, B. (2014). Intangible heritage as metacultural production. *Museum International*, 66(1–4), 163–174.
- Lowenthal, D. (2015). Geography, history and heritage: A Mediterranean overview. *Connections, Mobilities, Urban Prospects and Environmental Threats: The Mediterranean in Transition*, 1–50.
- Matthews, R. (2013). *The archaeology of Mesopotamia: Theories and approaches*. Routledge.
- MEB. (2018). Görsel sanatlar dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1–8. sınıflar). Millî Eğitim Bakanlığı.
- Mellink, M. J. (1991). Archaeology in Anatolia. *American Journal of Archaeology*, 95(1), 123–153.
- Nergiz, H. G., Toker, F., & Kozak, M. A. (2023). Kültürel mirasın uzamsal boyutunda Göbeklitepe'nin ruhu. *Turizm Akademik Dergisi*, 10(2), 179–195.
- OECD. (2018). *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world: The OECD PISA global competence framework*. OECD Publishing.
- Oğuz, M. Ö. (2017). Onuncu yılında somut olmayan kültürel miras listeleri: Görünürlük, değerlilik ve güvenilirlik. *Millî Folklor*, 29(116).
- Parry, R. (2007). *Recoding the museum: Digital heritage and the technologies of change*. Routledge.
- Radianti, J., Majchrzak, T. A., Fromm, J., & Wohlgenannt, I. (2020). A systematic review of immersive virtual reality applications for higher education. *Computers & Education*, 147, 103778. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103778>
- Smith, L. (2006). *Uses of heritage*. Routledge.
- Taşpınar, Ş. E. (2016). Sanat eğitiminin görsel okuryazarlık becerilerine etkisi. *The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication*, 6(3), 335–342.
- Taşpınar, Ş. E. (2017). Görsellerle kurulan ilişki: Tarihsel ve eğitimsel yaklaşım. *Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, (39), 94–115.
- Taşpınar, Ş. E. (2017). Teori ve uygulamada görsel düşünme stratejileri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(3), 1167–1179.
- UNESCO. (1972). *Convention concerning the protection of the world cultural and natural heritage*. UNESCO. <https://whc.unesco.org/en/conventiontext/>
- UNESCO. (2003). *Convention for the safeguarding of the intangible cultural heritage*. UNESCO. <https://ich.unesco.org/en/convention>
- UNESCO. (2010). *Road map for arts education*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000185923>
- UNESCO. (2015). *Operational guidelines for the implementation of the convention for the safeguarding of the intangible cultural heritage*. UNESCO. <https://ich.unesco.org/en/directives>
- UNESCO. (2017). *Operational principles and modalities for safeguarding intangible cultural heritage*. UNESCO. <https://ich.unesco.org/en/operational-directives>
- UNESCO. (2021). *Museums around the world in the face of COVID-19*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373530>
- UNESCO. (2024). *Intangible cultural heritage lists*. UNESCO. <https://ich.unesco.org>

UNESCO World Heritage Centre. (2024). World heritage list – Turkey.
UNESCO. <https://whc.unesco.org/en/statesparties/tr>

Yeşilbursa, C. C. (2011). Sosyal bilgilerde miras eğitiminin öğrencilerin somut kültürel mirasa karşı tutumlarına ve akademik başarılarına etkisi (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi.

Türkiye’de Fen Bilimleri Ders Kitabı Araştırmalarındaki Eğilimler (2019–2023)¹

Şule ÇAKIRCALI¹
Ali Günay BALIM²
Ece ALTAY³

1- Fen Bilimleri Öğretmeni, Dokuz Eylül Üniversitesi, Fen Eğitimi, coskun.sule@gmail.com, ORCID: 0009-0004-1685-6599, Türkiye

2- Prof. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, Fen Eğitimi, agunay.balim@deu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-2010-1696, Türkiye

3- Doktora Öğrencisi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Fen Bilgisi Öğretmenliği Doktora Programı, eccealtay.8@gmail.com - ORCID: 0000-0003-0234-0044, Türkiye.

¹ “Bu çalışma, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı ‘Türkiye’de Son Beş Yılda Ortaokul Fen Bilimleri Ders Kitaplarıyla İlgili Yapılan Yüksek Lisans Tezlerinin İncelenmesi’ isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir.”

ÖZET

Ders kitapları, eğitim sisteminin temel bileşenlerinden biri olarak öğretim sürecinde önemli bir yere sahiptir. Öğretim programlarının sınıf ortamında uygulanmasında başvurulacak temel kaynaklar arasında yer alan ders kitapları, yalnızca bilgi aktarımını sağlamakla kalmayıp öğrencilerin öğrenme süreçlerini yönlendiren ve yapılandıran araçlar olarak da öne çıkmaktadır. Ders kitaplarına yönelik her yıl yapılan kapsamlı çalışmalar, bu materyallerin eğitimdeki etkisini ve vazgeçilmez konumunu açık biçimde ortaya koymaktadır (Altay, 2021). Ders kitaplarının eğitim sürecindeki belirleyici rolü ve bu alanda yürütülen akademik çalışmaların artışı, ortaokul fen bilimleri ders kitaplarına ilişkin araştırmaların bütüncül bir bakış açısıyla ele alınmasını gerekli kılmaktadır. Bu doğrultuda, bu kitap bölümünün amacı, Türkiye’de ortaokul fen bilimleri ders kitaplarını konu alan ve son beş yıl içerisinde tamamlanan yüksek lisans tezlerini inceleyerek alandaki araştırma eğilimlerini ortaya koymaktır. Bu amaçla, YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında yer alan ve 2019–2023 yılları arasında yayımlanmış, erişime açık yüksek lisans tezleri “Fen Bilimleri Ders Kitabı” anahtar sözcüğü kullanılarak taranmıştır. Yapılan tarama sonucunda belirlenen ölçütleri karşılayan toplam 40 tez çalışması inceleme kapsamına alınmıştır. Araştırmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiş, veri toplama yöntemi olarak doküman incelemesi kullanılmıştır. Tezler, fen eğitimi alanında uzman üç araştırmacı tarafından araştırmacı tarafından geliştirilen “Tez İnceleme Formu” aracılığıyla değerlendirilmiştir. Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiş ve bulgular tablo ve şekillerle desteklenerek sunulmuştur. Araştırma sonuçları, incelenen tezlerde ağırlıklı olarak nitel yöntemlerin tercih edildiğini, veri toplama sürecinde ise doküman analizinin ön plana çıktığını göstermektedir. Ayrıca çalışmaların büyük bölümünde tüm sınıf düzeylerindeki fen bilimleri ders kitaplarının örneklem olarak seçildiği özellikle COVID-19 salgını sürecinde ders kitaplarının uzaktan eğitim koşullarında temel öğrenme kaynağı hâline gelmesi, bu kitaplara yönelik akademik ilginin artmasına zemin hazırlamış; incelenen tezlerde ölçme-değerlendirme ve öğrenme-öğretme boyutlarının öne çıktığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler – ders kitabı, fen bilimleri ders kitapları, fen eğitimi, tez inceleme, araştırma eğilimleri, COVID-19.

GİRİŞ

Eğitim sistemleri, bireyleri içinde bulundukları çağın gerektirdiği bilgi, beceri ve değerlerle donatmayı amaçlayan dinamik yapılardır. Bu yapı içerisinde ders kitapları, öğretim programlarının sınıf ortamında somutlaştırılmasını sağlayan temel araçlardan biri olarak öne çıkmaktadır. Öğretim sürecinde bilgi sunmanın ötesinde, öğrenmenin yönlendirilmesi, pekiştirilmesi ve yapılandırılmasında önemli bir işleve sahip olan ders kitapları; öğretmenler için rehber, öğrenciler için ise başlıca öğrenme kaynağı niteliği taşımaktadır. Ders kitapları, öğretim programlarının sınıf içi uygulamalarını yönlendiren ve öğretim sürecine yapı kazandıran temel öğrenme kaynakları arasında yer almaktadır (Horsley, Knight, & Huntly, 2010). Bu yönüyle ders kitapları, eğitim-öğretim sürecinin niteliğini doğrudan etkileyen temel bileşenler arasında yer almaktadır. Ders kitapları, yalnızca öğretim değil kültürel aktarım aracı olarak da değerlendirilmektedir (Aslan, 2010). Ders kitapları, öğretim programlarının sınıf ortamındaki uygulamalarını yönlendiren ve öğretim sürecine sistematik bir yapı kazandıran temel öğretim materyalleridir (Kılıç & Seven, 2007).

Fen bilimleri dersi, doğası gereği disiplinler arası bir yapıya sahip olup öğrencilerin bilimsel düşünme, problem çözme ve günlük yaşamla ilişkilendirme becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir. Fen bilimleri eğitiminin temel amacı, öğrencilerin büyük bilimsel fikirleri anlamalarını ve bu bilgileri günlük yaşamla ilişkilendirebilmelerini sağlamaktır (Harlen, 2015). Bu hedeflerin gerçekleştirilmesinde fen bilimleri ders kitaplarının içerik, dil, görsel tasarım, öğrenme-öğretme etkinlikleri ve ölçme-değerlendirme boyutları büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle fen bilimleri ders kitaplarının farklı açılardan incelenmesi, eğitimde kaliteyi artırmaya yönelik önemli bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır. Fen bilimleri ders kitaplarının öğretim programlarıyla uyumu, kazanımların öğrencilere etkili biçimde aktarılabilmesi açısından kritik bir öneme sahiptir (Ayvacı & Devecioğlu, 2018). Fen bilimleri ders kitaplarının yalnızca bilgi aktaran kaynaklar değil, aynı zamanda öğrencilerin bilim yapma becerilerini destekleyen araçlar olarak yapılandırılması gerektiği vurgulanmaktadır (Hodson, 2014).

Son yıllarda Türkiye’de fen bilimleri ders kitaplarına yönelik lisansüstü düzeyde yapılan çalışmaların sayısında belirgin bir artış gözlenmektedir. Ancak bu çalışmaların yöntemsel eğilimleri, inceleme ölçütleri ve ulaşılan sonuçlarının bütüncül bir bakış açısıyla ele alındığı çalışmalar sınırlıdır. Özellikle COVID-19 salgını süreciyle birlikte ders kitaplarının eğitimdeki merkezi rolünün daha da belirgin hâle gelmesi, bu alandaki araştırmaların sistematik olarak değerlendirilmesini gerekli kılmıştır.

Bu bölümde, Türkiye’de ortaokul fen bilimleri ders kitaplarıyla ilgili son beş yıl içerisinde gerçekleştirilen yüksek lisans tezleri incelenerek alandaki araştırma eğilimlerinin ortaya konulması amaçlanmaktadır. Bu kapsamda elde edilen bulguların, hem gelecekte yapılacak akademik çalışmalara hem de fen bilimleri ders kitaplarının geliştirilmesine yönelik çalışmalara katkı sunması beklenmektedir. Bu çalışma, fen bilimleri ders kitaplarını doğrudan inceleyen araştırmalardan farklı olarak, bu kitaplara yönelik yürütülen lisansüstü tezleri meta-düzeyde ele almakta; alandaki yöntemsel ve tematik eğilimleri bütüncül bir bakış açısıyla ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu yönüyle çalışma, fen eğitimi alanındaki ders kitabı araştırmalarının mevcut durumuna ilişkin kapsamlı bir görünüm sunmaktadır.

Problem Durumu

Türkiye’de ortaokul fen bilimleri ders kitaplarına yönelik olarak son yıllarda çok sayıda lisansüstü araştırma gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmalar; ders kitaplarının içerik özellikleri, ölçme-değerlendirme boyutları, öğrenme-öğretme süreçleri, görsel tasarım unsurları ve programla uyumu gibi farklı açılardan ele alınmasını sağlamıştır. Ancak bu araştırmaların büyük bir kısmı belirli bir sınıf düzeyi, tema ya da inceleme ölçütüyle sınırlı kalmakta; alandaki genel eğilimleri ortaya koyan bütüncül değerlendirmeler sınırlı sayıda bulunmaktadır. Ders kitaplarının içerik ve etkinlik yapılarının öğretim hedefleriyle uyumlu olması, öğrencilerin öğrenme çıktıları üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir (Schmidt et al., 2001). Fen öğretim programlarının zaman içerisinde geçirdiği değişimler, ders kitaplarının içerik ve yapı bakımından sürekli olarak güncellenmesini gerekli kılmaktadır (Çalık & Ayas, 2008). Özellikle 2019 yılında başlayan COVID-19 salgını süreciyle birlikte, ders kitaplarının eğitim-öğretim sürecindeki merkezi rolü daha belirgin hâle gelmiştir. Uzaktan eğitim uygulamalarında teknolojik olanaklara erişimde yaşanan eşitsizlikler, ders kitaplarını birçok öğrenci için temel hatta zaman zaman tek öğrenme kaynağı hâline getirmiştir. Bu durum, fen bilimleri ders kitaplarının niteliğinin ve bu alanda yapılan akademik çalışmaların yönelimlerinin daha kapsamlı biçimde değerlendirilmesini gerekli kılmıştır. (Shak, M. S. Y. (2022).

Ders kitaplarının öğretim sürecindeki rolü öğretmen bakış açısıyla ele alındığında, öğretmenlerin ders kitaplarını önemli bir rehber materyal olarak kullandıkları ve özellikle mesleğin ilk yıllarında kitaplara daha fazla bağımlı oldukları ifade edilmektedir (Baştürk, 2012). Pandemi sürecinde yapılan çalışmalar, ders kitaplarının dijital imkânlarla erişimin sınırlı olduğu durumlarda öğretim sürecinin sürdürülebilirliği açısından kritik bir rol üstlendiğini göstermiştir (Haşiloğlu, Durak ve Arslan, 2020). Buna karşın, ders kitaplarının teknolojik entegrasyon açısından yetersiz olduğu ve etkileşimli öğrenme fırsatlarını sınırlı sunduğu belirtilmektedir (Oates, 2014; Rüzgâr, 2005). Ortaokul fen bilimleri ders kitaplarına yönelik

gerçekleştirilen yüksek lisans tezlerinin yöntemsel özellikleri, inceleme ölçütleri ve ulaşılan sonuçları bakımından sistematik olarak ele alınmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Çalışmaların büyük bir bölümü belirli bir sınıf düzeyine, tek bir inceleme ölçütüne ya da sınırlı yöntemsel çerçevelere odaklanmakta; bu durum, fen bilimleri ders kitaplarına yönelik lisansüstü araştırmaların genel eğilimlerinin bütüncül biçimde değerlendirilmesini güçleştirmektedir. Dolayısıyla, mevcut araştırmaların yöntemsel tercihleri, inceleme ölçütleri ve ulaşılan sonuçları açısından sistematik olarak analiz edilmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

Amaç ve Önem

Ders kitapları, eğitim sistemlerinin temel bileşenlerinden biri olarak uzun yıllardır araştırmacıların ilgisini çekmektedir. Ders kitaplarının yalnızca öğretim sürecini destekleyen araçlar olmadığı, aynı zamanda kültürel, ideolojik ve pedagojik aktarım işlevi gördüğü ifade edilmektedir (Aslan, 2010). Eğitim öğretim hedeflerine ulaşmada ders kitaplarının niteliğinin belirleyici olduğu, bu nedenle kitapların belirli ölçütler doğrultusunda değerlendirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Kızılcıaoğlu, 2003; Şahin, 2004). Alan yazında ders kitaplarının içerik, görsel tasarım, ölçme-değerlendirme ve pedagojik uygunluk açısından çeşitli sorunlar barındırdığına dikkat çekilmektedir (Aşçı, 2014; Gümüş, 2004; Karşı, 2013).

Bu kitap bölümünün amacı, Türkiye’de ortaokul fen bilimleri ders kitaplarıyla ilgili olarak 2019–2023 yılları arasında tamamlanan yüksek lisans tezlerini inceleyerek alandaki araştırma eğilimlerini ortaya koymaktır. Bu kapsamda tezlerin; araştırma yöntemleri, veri toplama araçları, incelenen sınıf düzeyleri ve ele alınan inceleme ölçütleri bakımından değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Fen bilimleri ders kitapları özelinde yapılan çalışmalarda, kitapların eleştirel düşünme ve bilimsel süreç becerilerini yeterince desteklemediği belirtilmiştir (Aybek, Çetin ve Başarır, 2014; Graves, 2000). Özellikle görsel tasarım ilkeleri açısından fen bilimleri ders kitaplarının yetersiz olduğu ve görsellerin öğrenmeyi destekleyici nitelikte olmadığı ifade edilmektedir (Altay, 2021; Şimşek, 2007; Uçar, 2016). Benzer şekilde, ders kitaplarındaki değerlendirme sorularının çoğunlukla alt düzey bilişsel becerilere odaklandığı ve öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmede sınırlı kaldığı belirtilmektedir (Kara Kılıç, 2019; Şahin, 2008).

Gerçekleştirilen bu incelemenin, fen bilimleri ders kitaplarına yönelik mevcut akademik birikimin genel bir görünümünü sunması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca elde edilen bulguların, gelecekte yapılacak lisansüstü çalışmalara yön göstermesi, araştırmacıların konu seçiminde ve yöntem belirlemede farkındalık kazanmalarına katkı sağlaması beklenmektedir. Bunun yanı sıra çalışma sonuçlarının, fen bilimleri ders kitaplarının geliştirilmesi ve güncellenmesine yönelik karar süreçlerine dolaylı katkı sunacağı öngörülmektedir. Bu bağlamda gerçekleştirilen

incelemenin, fen bilimleri ders kitaplarına yönelik lisansüstü araştırmaların mevcut durumunu ortaya koymasının yanı sıra, alandaki yöntemsel tekrarları ve sınırlılıkları görünür kılmaya bakımından literatüre özgün bir katkı sunduğu düşünülmektedir.

Yöntem

Nitel araştırmalarda ders kitaplarının incelenmesinde sıklıkla doküman analizi yönteminin kullanıldığı ve bu yöntemin yazılı materyallerin sistematik biçimde analiz edilmesine olanak sağladığı belirtilmektedir (Bowen, 2009). Nitel veri analizinde Miles ve Huberman modeli, araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirliği sağlamada yaygın olarak tercih edilmektedir (Baltacı, 2017; Miles ve Huberman, 1994). Nitel araştırmalarda geçerlilik kavramının, araştırmacının süreci ne derece anlamlandırdığıyla doğrudan ilişkili olduğu ifade edilmektedir (Glaser, 1978; Maxwell, 1992). Bu bağlamda, ders kitaplarına yönelik yapılan incelemelerde sistematik, çok boyutlu ve alan yazına dayalı analizlerin önemi vurgulanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011; 2018).

Bu kitap bölümünde, ortaokul fen bilimleri ders kitaplarıyla ilgili Türkiye’de son beş yıl içerisinde gerçekleştirilen yüksek lisans tezlerinin sistematik biçimde incelenmesi amaçlanmıştır. Ders kitaplarının sistematik biçimde incelenmesi, eğitim materyallerinin güçlü ve zayıf yönlerinin ortaya konulmasına olanak sağlamaktadır (Ünsal & Güneş, 2004). Bu doğrultuda araştırmanın yöntemi; araştırma yaklaşımı, hedef dokümanlar, veri toplama süreci ve araçları ile verilerin analizi başlıkları altında ele alınmıştır. Ders kitaplarının sistematik biçimde incelenmesi, eğitim materyallerinin güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerinin belirlenmesine olanak tanımaktadır (Pingel, 2010).

Araştırma Yaklaşımı

Araştırmada, incelenen çalışmaların doğası gereği *nitel araştırma yaklaşımı* benimsenmiştir. Nitel araştırma, belirli bir alandaki eğilimleri, yaklaşımları ve içerikleri derinlemesine incelemeye olanak tanıması bakımından bu çalışma için uygun bir çerçeve sunmaktadır. Bu yaklaşım doğrultusunda, mevcut yüksek lisans tezleri herhangi bir müdahalede bulunulmaksızın kendi bağlamları içerisinde ele alınmış ve betimsel bir bakış açısıyla değerlendirilmiştir.

Problem Cümlesi / Alt Problem Cümleleri

Araştırmanın problem cümlesi; Ülkemizde 2019-2023 yılları arasında fen bilimleri ders kitapları ile ilgili yapılmış olan yüksek lisans tezlerinin dağılımı nedir?

Alt problemleri:

- Ülkemizde 2019-2023 yılları arasında fen bilimleri ders kitapları ile ilgili yapılmış olan yüksek lisans tezleri yıllara göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

- Ülkemizde 2019-2023 yılları arasında fen bilimleri ders kitapları ile ilgili yapılmış olan yüksek lisans tezleri kullanılan araştırma türleri bakımından nasıl bir dağılım göstermektedir?
- Ülkemizde 2019-2023 yılları arasında fen bilimleri ders kitapları ile ilgili yapılmış olan yüksek lisans tezlerinin kullanılan veri toplama araçlarına göre dağılımı nedir?
- Ülkemizde 2019-2023 yılları arasında yapılmış yüksek lisans tezlerinde fen bilimleri ders kitaplarının hangi sınıf seviyelerine göre incelendiğinin dağılımı nedir?
- Ülkemizde 2019-2023 yılları arasında fen bilimleri ders kitaplarıyla yapılmış yüksek lisans tezlerinin inceleme ölçütlerinin (içerik, tasarım-teknik- düzenleme, öğrenme-öğretme- ölçme değerlendirme) dağılımı nasıldır?
- Ülkemizde 2019-2023 yılları arasında fen bilimleri ders kitaplarıyla yapılmış yüksek lisans tezlerinden elde edilen sonuçlar nasıldır?

Hedef Dokümanlar

Araştırmanın hedef dokümanlarını, YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında yer alan ve *2019–2023 yılları arasında tamamlanmış*, erişime açık *ortaokul fen bilimleri ders kitapları* konulu yüksek lisans tezleri oluşturmaktadır. “Fen Bilimleri Ders Kitabı” anahtar sözcüğü kullanılarak yapılan tarama sonucunda belirlenen tezler arasından, araştırmanın amacına uygun olmayan çalışmalar uzman görüşü doğrultusunda kapsam dışında bırakılmış; belirlenen ölçütleri karşılayan *toplam 40 tez* incelemeye dâhil edilmiştir.

Veri Toplama Süreci ve Aracı

Araştırmada veri toplama yöntemi olarak *doküman incelemesi* kullanılmıştır. Doküman incelemesi, yazılı materyallerin sistematik olarak analiz edilmesine olanak tanıyan bir yöntem olması nedeniyle tercih edilmiştir. İnceleme sürecinde, araştırmacı tarafından geliştirilen “*Tez İnceleme Formu*” kullanılmıştır. Bu form; tezlerin yılı, araştırma yöntemi, veri toplama araçları, incelenen sınıf düzeyi/düzeyleri ve inceleme ölçütleri gibi boyutları kapsayacak şekilde yapılandırılmıştır.

Veri toplama süreci, araştırmacı ile birlikte fen eğitimi alanında uzman üç araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Tezler bağımsız olarak incelenmiş, elde edilen veriler karşılaştırılarak ortak bir değerlendirme çerçevesi oluşturulmuştur.

Verilerin Analizi

Toplanan verilerin analizinde *betimsel analiz yöntemi* kullanılmıştır. Betimsel analiz, elde edilen verilerin önceden belirlenen temalar çerçevesinde düzenlenerek yorumlanmasına olanak tanımaktadır. Bu doğrultuda veriler; araştırma türü, veri toplama araçları, sınıf düzeyleri ve

inceleme ölçütleri gibi temalar altında sınıflandırılmıştır. Analiz süreci sonucunda elde edilen bulguların daha anlaşılır hâle getirilmesi amacıyla tablo ve şekillerden yararlanılmıştır.

Uzmanlar arası değerlendirmelerin tutarlılığını belirlemek amacıyla görüş birliği oranı hesaplanmış; elde edilen yüksek uyum oranı, analiz sürecinin güvenilirliğini destekler nitelikte bulunmuştur. Tezlerin analiz sürecinde uzmanlar arası tutarlılığı belirlemek amacıyla Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen görüş birliği formülü kullanılmıştır. Yapılan hesaplama sonucunda uzmanlar arası uyum oranı %97 olarak bulunmuş ve bu değer, analiz sürecinin güvenilirliğini destekler nitelikte değerlendirilmiştir.

SONUÇ

Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Birinci alt problem, 2019–2023 yılları arasında Türkiye’de fen bilimleri ders kitaplarını konu alan yüksek lisans tezlerinin yıllara göre dağılımının nasıl şekillendiğini belirlemeye yöneliktir. Bu kapsamda hazırlanan *Şekil 1*, incelenen tez çalışmalarının ilgili yıllara göre sayısal dağılımını görsel olarak sunmaktadır. Elde edilen bulgular, söz konusu dönem içerisinde gerçekleştirilen tez sayılarında gözlenen artış ve azalış eğilimlerini ortaya koymakta; böylece fen bilimleri ders kitapları alanında yapılan çalışmaların zaman içerisindeki gelişimine ilişkin önemli ipuçları sağlamaktadır.

Yıl	Tez Sayısı
2019	5
2020	4
2021	9
2022	19
2023	3
Toplam	40

Şekil 1: İncelenen tezlerin yıllara göre dağılımı

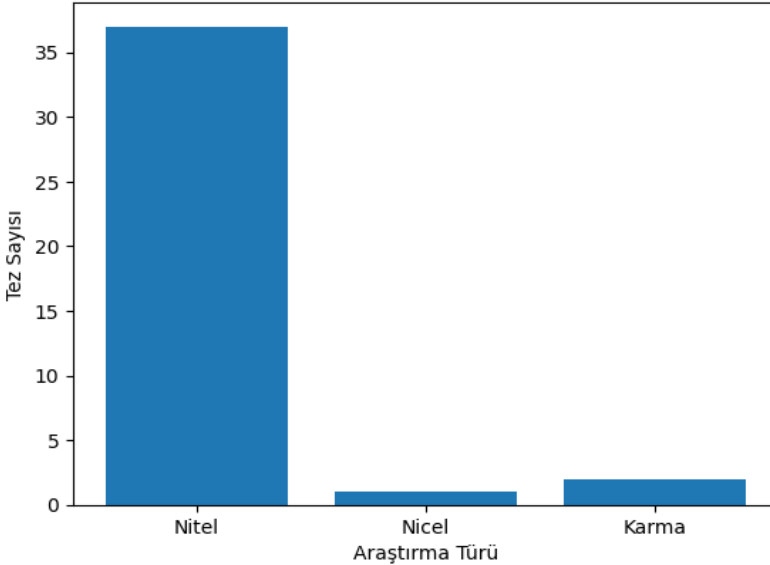
Şekilde sunulan bulgulara göre, inceleme kapsamına alınan toplam 40 yüksek lisans tezinin yıllara göre dağılımı incelenmiştir. Elde edilen veriler, fen bilimleri ders kitaplarıyla ilgili lisansüstü çalışmaların en yoğun olarak 2022 yılında gerçekleştirildiğini ortaya koymaktadır. Bu yıl, tez sayısının en

yüksek olduğu dönem olarak öne çıkmaktadır. Diğer yıllara ilişkin dağılım incelendiğinde, 2021 yılında 9, 2019 yılında 5, 2020 yılında 4 ve 2023 yılında 3 yüksek lisans tezinin tamamlandığı görülmektedir.

2023 yılına ait tezler, veri toplama sürecinin 28 Mart 2023 tarihiyle sınırlı olması nedeniyle, yalnızca bu tarihe kadar tamamlanan çalışmalarla sınırlıdır. Bu durum dikkate alındığında, elde edilen dağılımın yıllar arasındaki araştırma eğilimlerini ve fen bilimleri ders kitaplarına yönelik akademik ilginin zaman içerisindeki değişimini açık biçimde yansıttığı söylenebilir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

İkinci alt problem, 2019–2023 yılları arasında Türkiye’de fen bilimleri ders kitaplarını konu alan yüksek lisans tezlerinin, *kullanılan araştırma türleri açısından nasıl bir dağılım sergilediğini* belirlemeye yöneliktir. Bu alt probleme ilişkin elde edilen bulgular Şekil 2’te sunulmuştur. Söz konusu şekil, fen bilimleri ders kitaplarıyla ilgili olarak gerçekleştirilen yüksek lisans tezlerinin dayandığı araştırma türlerini ve bu türlerin tezler içerisindeki dağılımını görsel olarak ortaya koymaktadır. Elde edilen bulgular, araştırmalarda en sık tercih edilen araştırma türlerini belirlemenin yanı sıra, tez çalışmalarının ağırlıklı olarak hangi araştırma yaklaşımlarına odaklandığını göstermesi bakımından önem taşımaktadır.



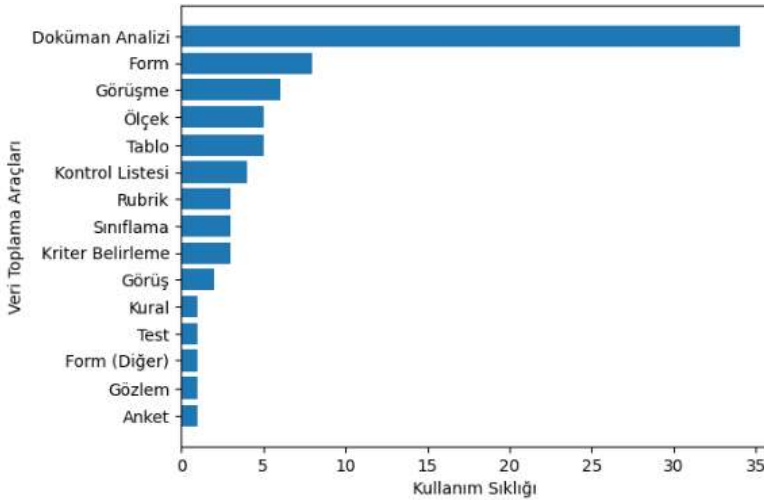
Şekil 2: İncelenen tezlerin araştırma türüne göre dağılımı

Sütun grafiği incelendiğinde, fen bilimleri ders kitaplarına yönelik yüksek lisans tezlerinde *nitel araştırma yaklaşımının belirgin biçimde baskın olduğu*

görülmektedir. Tezlerin çok büyük bir bölümünün (%92,5) nitel yöntemlere dayalı olarak yürütülmesi, bu alandaki çalışmaların ağırlıklı olarak doküman incelemesi, içerik analizi ve betimsel çözümlemeler çerçevesinde gerçekleştirildiğini göstermektedir. Buna karşılık, nicel (%2,5) ve karma (%5) araştırma türlerinin oldukça sınırlı düzeyde tercih edilmesi, fen bilimleri ders kitaplarının daha çok içerik ve yapı özellikleri açısından ele alındığını; deneysel, karşılaştırmalı ya da istatistiksel analizlere dayalı çalışmaların ise görece az olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum, alanda yöntemsel çeşitliliğin sınırlı kaldığını göstermekte ve gelecekte yapılacak çalışmalarda nicel ve karma yöntemlerin daha fazla kullanılmasının alana katkı sağlayabileceğine işaret etmektedir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Üçüncü alt problem, 2019–2023 yılları arasında Türkiye’de fen bilimleri ders kitaplarını konu alan yüksek lisans tezlerinde hangi veri toplama araçlarının kullanıldığını ve bu araçların dağılımını belirlemeye yöneliktir. Bu kapsamda elde edilen bulgular Şekil 3’de sunulmuştur. İlgili şekil, fen bilimleri ders kitaplarına yönelik gerçekleştirilen tez çalışmalarında başvurulmuş veri toplama araçlarını görsel olarak ortaya koymaktadır. Grafik, farklı tezlerde kullanılan veri toplama araçlarının türlerini ve bu araçların kullanım sıklıklarını göstermesi bakımından önemli bilgiler sunmaktadır.



Şekil 3: İncelenen tezlerin veri toplama araçlarına göre dağılımı

Yatay çubuk grafik incelendiğinde, *doküman analizinin* açık ara en sık kullanılan veri toplama aracı olduğu görülmektedir. Bu bulgu, fen bilimleri ders kitaplarını konu alan tezlerin büyük ölçüde yazılı materyallerin

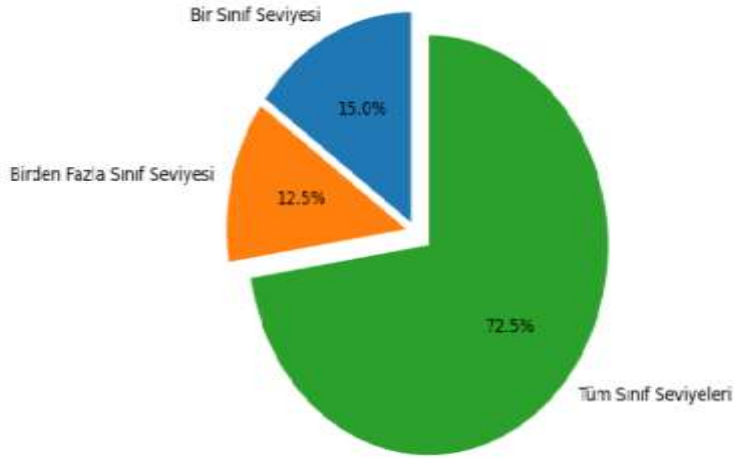
incelenmesine dayalı olarak yürütüldüğünü göstermektedir. Doküman analizini sırasıyla *form, görüşme, ölçek ve tablo* gibi araçlar izlemektedir. Buna karşılık, *test, gözlem, anket ve kural* gibi veri toplama araçlarının oldukça sınırlı sayıda kullanıldığı dikkat çekmektedir. Bu durum, tez çalışmalarında nicel veri toplama ve doğrudan uygulamaya dayalı yöntemlerin görece az tercih edildiğine işaret etmektedir. Yatay çubuk grafik, veri toplama araçları arasındaki bu belirgin farklılıkları net biçimde ortaya koyarak, alandaki araştırmaların yöntemsel eğilimlerini bütüncül olarak değerlendirme olanağı sunmaktadır.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Dördüncü alt problem, Türkiye’de 2019–2023 yılları arasında fen bilimleri ders kitaplarını konu alan yüksek lisans tezlerinde, ders kitaplarının hangi sınıf düzeylerine göre incelendiğinin dağılımını belirlemeye yöneliktir. Bu alt probleme ilişkin bulgular Şekil 4’de sunulmuştur. İlgili şekil, fen bilimleri ders kitaplarının hangi sınıf seviyelerinde ele alındığını ve bu seviyelere göre dağılımını görsel olarak ortaya koymaktadır.

Şekil 4 incelendiğinde, fen bilimleri ders kitaplarının belirli sınıf düzeylerinde daha yoğun biçimde araştırma konusu edildiği, bazı sınıf seviyelerine yönelik çalışmaların ise daha sınırlı kaldığı görülmektedir. Grafik, hangi sınıf düzeylerinin araştırmacılar tarafından daha fazla tercih edildiğini ve fen bilimleri ders kitaplarının ağırlıklı olarak hangi eğitim kademelerinde analiz edildiğini açık biçimde yansıtmaktadır.

Elde edilen bu bulgular, eğitimin belirli aşamalarında kullanılan fen bilimleri ders kitaplarının içerik, yapı ve öğretimsel özelliklerinin daha fazla incelemeye alındığını; buna karşılık bazı sınıf düzeylerine yönelik araştırmaların görece sınırlı olduğunu göstermektedir. Bu durum, fen bilimleri ders kitaplarına ilişkin araştırma eğilimlerinin sınıf düzeylerine göre farklılık gösterdiğine işaret etmektedir.



Şekil 4: İncelenen tezlerin sınıf düzeyi/düzeylerine göre dağılımı

Şekil incelendiğinde, yüksek lisans tezlerinde fen bilimleri ders kitaplarının ele alındığı sınıf düzeyi ya da düzeylerine ilişkin dağılımın belirgin biçimde ortaya konulduğu görülmektedir. Grafik bulguları, tezlerin yaklaşık %73'ünün tüm sınıf düzeylerini kapsayan incelemelerden oluştuğunu göstermektedir. Bu durum, araştırmaların büyük bölümünde fen bilimleri ders kitaplarının farklı sınıf seviyelerindeki içerik ve uygulamalarının bütüncül bir bakış açısıyla ele alındığını ortaya koymaktadır.

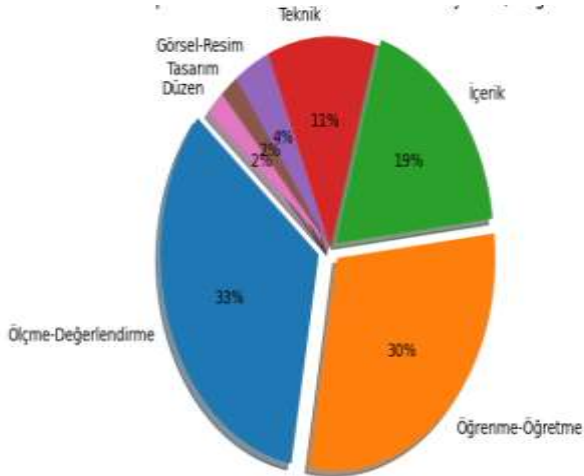
İncelenen tezler arasında 5–8. sınıf aralığını kapsayan çalışmaların sayısı 25 olup, bu grubun toplam tezler içerisinde önemli bir yer tuttuğu görülmektedir. Buna karşılık, 3–8. sınıf aralığını ele alan tez sayısı 4 olarak belirlenmiştir. Yalnızca tek bir sınıf düzeyine odaklanan tezlerin oranı ise %15 düzeyindedir. Bu kapsamda 5. sınıfı tek başına ele alan herhangi bir tez bulunmazken, 6. sınıf için 2, 7. sınıf için 3 ve 8. sınıf için 1 tez çalışması gerçekleştirildiği tespit edilmiştir.

Birden fazla ancak tüm sınıf düzeylerini kapsamayan tezlerin oranı %12 olup, bu grupta 6–7–8. sınıfları birlikte ele alan üç tez yer almaktadır. Ayrıca 6–7. sınıfları kapsayan bir tez ile 7–8. sınıflarına yönelik bir tez çalışması bulunmaktadır. Elde edilen bu bulgular, fen bilimleri ders kitaplarına yönelik araştırmalarda genellikle geniş bir sınıf aralığının tercih edildiğini, bununla birlikte belirli sınıf düzeylerine odaklanan daha sınırlı ve derinlemesine incelemelerin de yapıldığını göstermektedir.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Tez çalışmalarında fen bilimleri ders kitaplarının değerlendirilmesinde kullanılan inceleme ölçütlerine ilişkin dağılım, ilgili grafik aracılığıyla sunulmaktadır. Bu grafik, ders kitaplarının incelenmesinde başvurulun ölçütleri içerik, tasarım–teknik–düzenleme ve öğrenme–öğretme–ölçme–değerlendirme olmak üzere üç ana başlık altında ele almaktadır. İçerik ölçütü; ders kitaplarında yer alan bilgilerin doğruluğu, kazanımlarla uyumu ve konu kapsamının yeterliliği gibi unsurların değerlendirilmesini kapsamaktadır. Tasarım–teknik–düzenleme boyutu, kitapların görsel yapısı, sayfa düzeni, grafik kullanımı ve metnin sunuluş biçimi gibi teknik özelliklere odaklanmaktadır. Öğrenme–öğretme–ölçme–değerlendirme ölçütü ise öğrenci etkinlikleri, öğretim yaklaşımları, ölçme araçları ve öğrenme çıktılarıyla ilişkili unsurların incelenmesini içermektedir.

Şekil 5 ile sunulan grafik, bu üç temel ölçüt arasındaki dağılımı ortaya koyarak hangi ölçütün tez çalışmalarında daha yoğun biçimde tercih edildiğini göstermektedir. Ayrıca grafik, fen bilimleri ders kitaplarına yönelik yapılan incelemelerde hangi boyutların araştırmacılar tarafından daha fazla ön plana çıkarıldığını belirleme açısından önemli bilgiler sunmaktadır.



Şekil 5: İncelenen tezlerin inceleme ölçütüne göre dağılımı

Pasta grafiği incelendiğinde, tez çalışmalarında *ölçme-değerlendirme* ölçütünün en yüksek orana (%33,3) sahip olduğu görülmektedir. Bu bulgu, fen bilimleri ders kitaplarının değerlendirilmesinde öğrencilerin kazanımlarının ölçülmesi, değerlendirme yaklaşımları ve soru türlerinin araştırmacılar tarafından öncelikli olarak ele alındığını göstermektedir. *Öğrenme-öğretme* ölçütü ise %29,6'lık oranla ikinci sırada yer almakta olup, ders kitaplarındaki etkinlikler, öğretim stratejileri ve öğrenme süreçlerine verilen önemi ortaya koymaktadır.

İçerik ölçütü (%18,5), ders kitaplarında sunulan bilgilerin doğruluğu, kapsamı ve programla uyumu açısından dikkate değer bir inceleme alanı olarak öne çıkmaktadır. Buna karşılık *teknik, görsel-resim, tasarım ve düzen* gibi ölçütlerin toplam içindeki payının oldukça düşük olması, ders kitaplarının biçimsel ve görsel özelliklerinin pedagojik boyutlara kıyasla daha sınırlı düzeyde araştırma konusu edildiğini göstermektedir.

Bu dağılım, fen bilimleri ders kitaplarına yönelik tezlerde öğretimsel ve değerlendirme boyutlarının ön planda tutulduğunu, tasarım ve teknik özelliklere ilişkin incelemelerin ise görece ihmal edildiğini ortaya koymaktadır.

Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Son beş yıl içerisinde fen bilimleri ders kitaplarını konu alan yüksek lisans tezlerinin sonuçları bütüncül olarak değerlendirildiğinde, çalışmaların büyük bir bölümünün mevcut ders kitaplarının çeşitli açılardan geliştirilmesi gerektiği yönünde ortak bir sonuca ulaştığı görülmektedir.

İncelenen tezlerde elde edilen bulgular, fen bilimleri ders kitaplarının gerek *içerik* gerekse *tasarım* boyutlarında belirli eksiklikler barındırdığına dikkat çekmekte ve bu durum, ders kitaplarının niteliğine yönelik önemli bir farkındalık oluşturmaktadır. Fen bilimleri ders kitaplarının görsel tasarım ilkeleri açısından yetersiz olduğu görülmektedir (Altay, 2021). Görsel unsurların öğrenme üzerindeki etkisini inceleyen çalışmalar, ders kitaplarında kullanılan görsellerin öğrencilerin kavramsal öğrenmelerini doğrudan etkilediğini göstermektedir (Watkins, Miller ve Brubaker, 2004). Ancak yapılan araştırmalar, fen bilimleri ders kitaplarında görsellerin çoğunlukla yüzeysel kullanıldığını ve öğrenme sürecini desteklemede yetersiz kaldığını ortaya koymaktadır (Aycan, Kaynar, Türkoğuz ve Arı, 2000; Doğan, Ekinci ve Doğan, 2020). Bu durum, ders kitaplarının yeniden yapılandırılması ve çağın gereksinimlerine uygun hale getirilmesi gerektiğini göstermektedir (Swanepoel, 2010; Yücel ve Karamustafaoglu, 2020). Araştırmaların çoğunda, ders kitaplarının öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha etkili ve verimli hâle getirebilmesi amacıyla yapısal, pedagojik ve görsel açıdan çeşitli düzenleme ve iyileştirme önerilerine yer verildiği belirlenmiştir. Fen bilimleri ders kitaplarında bilimin doğasına ilişkin

sunumların sınırlı ve çoğu zaman örtük biçimde yer aldığı belirtilmektedir (McDonald & Abd-El-Khalick, 2017).

Tezlerin sonuçları incelendiğinde, ders kitaplarını değerlendirmek amacıyla seçilen değişkenlerin büyük ölçüde benzerlik gösterdiği; buna karşın ele alınan konu ve temaların çeşitlilik arz ettiği dikkat çekmektedir. Çalışmaların önemli bir kısmında, fen bilimleri ders kitaplarının 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeylerinde incelendiği tespit edilmiştir. Bu sınıf seviyeleri, ortaokul fen bilimleri öğretim programının temel basamaklarını oluşturması bakımından önem taşımakta; ders kitaplarının öğrenci düzeyine uygunluğunun, kazanımlarla uyumunun ve öğretim sürecindeki işlevselliğinin değerlendirilmesinde belirleyici bir rol üstlenmektedir. Ders kitaplarının değerlendirilmesine yönelik yapılan araştırmalarda, farklı ülkelerde kullanılan kitapların karşılaştırmalı olarak incelendiği ve bu incelemelerin eğitim sistemlerinin önceliklerini yansıttığı görülmektedir (Kab, 2012; Cömert ve Yılmaz, 2018; Çalışkan ve Toyran, 2020). Bu tür karşılaştırmalı çalışmalar, ders kitaplarının yalnızca içerik açısından değil, aynı zamanda toplumsal ve kültürel bağlam içinde ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır (Tenekeci ve Dursun, 2019; Özdemir, 2018).

İnceleme kapsamında ele alınan değişkenlerin oldukça geniş bir çerçevede ele alındığı görülmektedir. Fen bilimleri ders kitapları; *bilimsel süreç becerileri*, *bilimsel terminoloji* ve *bilimsel okuryazarlık* gibi temel bilimsel bilgi ve becerilerin öğrencilere nasıl sunulduğu açısından değerlendirilmiştir. Bunun yanı sıra, ders kitaplarında yer alan *etkinliklerin çeşitliliği*, öğrencilerin derse aktif katılımını destekleme düzeyi ve *öğrenci etkileşimini artırmaya yönelik özellikler* de sıklıkla incelenen boyutlar arasında yer almaktadır. Ayrıca *çevre eğitimi*, *FeTeMM (Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik) yaklaşımı*, *21. yüzyıl becerileri*, *görsel ve grafik tasarım unsurları*, *değerler eğitimi ile bilim ve mühendislik uygulamaları* gibi çağdaş ve pedagojik açıdan önemli temaların ders kitaplarına ne ölçüde yansıtıldığı da araştırmaların odak noktalarından biri olmuştur.

Elde edilen tüm bu bulgular, fen bilimleri ders kitaplarının daha kapsamlı, öğrenci merkezli ve güncel eğitim anlayışlarıyla uyumlu biçimde yeniden yapılandırılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Ders kitaplarında yer alan ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin niteliği, öğrencilerin öğrenme düzeylerini ortaya koymada belirleyici bir rol oynamaktadır (Kesidou & Roseman, 2002). Bununla birlikte incelenen tezler, nitelikli ders kitaplarının fen bilimleri eğitiminde yalnızca bilgi aktarımı sağlayan araçlar olmadığını; aynı zamanda öğrencilerin *bilimsel düşünme becerilerini geliştirmede*, *öğrenme süreçlerini desteklemede* ve onları *21. yüzyılın gerektirdiği bilgi, beceri ve tutumlarla donatmada* kritik bir rol üstlendiğini açık biçimde göstermektedir. İngilizce ders kitaplarında 21. yüzyıl becerilerinin sınırlı düzeyde yer aldığı belirtilmektedir (Akçay, 2019). Uluslararası değerlendirme sonuçları, fen okuryazarlığının geliştirilmesinde

ders kitaplarının içerik ve etkinlik yapısının önemli bir etken olduğunu ortaya koymaktadır (OECD, 2019).

Son yıllarda yapılan araştırmalar, ders kitaplarının 21. yüzyıl becerileri açısından da önemli eksiklikler taşıdığını ortaya koymaktadır. Fen bilimleri ders kitaplarının yanı sıra Türkçe ve İngilizce ders kitaplarında da yaratıcılık, eleştirel düşünme, iletişim ve iş birliği gibi becerilerin yeterince yer almadığı tespit edilmiştir (Bal, 2018; Akçay, 2019; Uluhan, 2019). Bu bulgular, yalnızca Türkiye’de değil, uluslararası düzeyde de benzer sorunların yaşandığını göstermektedir (Bouزيد, 2016; Vojír ve Rusek, 2019). Yurt dışında yapılan çalışmalarda, ders kitaplarının pedagojik açıdan yapılandırılmış olmasına rağmen yenilikçilik ve özgünlük açısından sınırlı kaldığı belirtilmiştir (McDonald, 2015; Tomlinson, 2008).

Araştırma sonuçları doğrultusunda;

(i) Fen bilimleri ders kitaplarına yönelik yapılacak lisansüstü çalışmalarda nicel ve karma yöntemlerin daha fazla kullanılması,

(ii) Ders kitaplarının görsel tasarım ve teknik özelliklerine ilişkin incelemelerin artırılması,

(iii) Ölçme-değerlendirme etkinliklerinin üst düzey bilişsel becerileri destekleyecek biçimde ele alınması önerilmektedir.

Ayrıca ders kitabı yazarları ve program geliştiricilerin, ders kitaplarını 21. yüzyıl becerileri ve çağdaş pedagojik yaklaşımlar doğrultusunda yeniden yapılandırmaları önem taşımaktadır.

REFERANSLAR

- Akçay, A. (2019). *İngilizce dil öğretimi ders kitaplarının 21. yüzyıl becerileri açısından analizi: İletişim, iş birliği, eleştirel düşünme, yaratıcılık*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Altay, E. (2021) *Ortaokul fen bilimleri ders kitaplarının görsel tasarım ilkeleri açısından değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Aslan, E. (2010). Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk ders kitapları. *Eğitim ve Bilim*, 35(158), 215-231.
- Aşçı, İ. (2014). *İlköğretim beşinci sınıf Fen ve Teknoloji ders kitabının içerik ve görsel tasarım ilkeleri açısından değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aybek, B., Çetin, A. ve Başarır, F. (2014). Fen ve Teknoloji ders kitabının eleştirel düşünme standartları doğrultusunda analiz edilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 313-325.
- Aycan, O., Kaynar, U. H., Türkoğuz, S. ve Arı, E. (2000, Eylül). *İlköğretimde kullanılan fen bilgisi ders kitaplarının bazı kriterlere göre incelenmesi*. V. Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, ODTÜ, Ankara.
- Ayvacı, H. Ş., & Devocioğlu, Y. (2018). Fen bilimleri ders kitaplarının öğretim programlarıyla uyumunun incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(2), 45–62.

- Bal, M. (2018). Türkçe dersinin 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 13(4), 49-64. <https://doi.org/10.7827>
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 1-15.
- Baştürk, S. (2012). Sınıf öğretmenlerinin ders kitabı kavram imajlarının incelenmesi. *Turkish Journal of Education*, 2(1), 57-68. <https://doi.org/10.19128/turje.181055>
- Bouزيد, H. A. (2016). Boosting 21 st century skills through Moroccan ELT textbooks. *Journal of English language teaching and linguistics*, 1(2), 97-108. <http://dx.doi.org/10.21462/jeltl.v1i2.24>
- Cömert, G. ve Yılmaz, A. (2018). İran 3. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı İncelemesi. International Symposium On Textbooks 12-14 April 2018 İstanbul / Turkey Symposium Proceedings Ders Kitapları Uluslararası Sempozyumu 12-14 Nisan 2018 İstanbul / Türkiye (Pp.130-145). İstanbul, Turkey
- Çalık, M., & Ayas, A. (2008). A critical review of the development of the Turkish science curriculum. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 8(1), 111-136.
- Çalışkan, N. ve Toyran, M. (2020). Birleşik Krallık'taki okullarda ders kitabı kullanımı: Mevcut Durum, çalışmalar, gelecek planları. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(3), 693-705. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.573580>
- Doğan, E. E., Ekinci, R. ve Doğan, D. (2020). Fen bilimleri ders kitapları ile ilgili yapılan çalışmaların incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 9(5), 3479-3499.
- Glaser, B. (1978). *Theoretical sensitivity*. San Francisco: University of California.
- Graves, K. (2000). *Designing language courses: A guide for teachers*. Boston, MA: Heinle&Heinle. Erişim adresi: https://docuri.com/download/designing-language-courses-by-kathleen-graves_59a8d760f581719e12adf336_pdf
- Gümüş, E. (2004). Ortaöğretim coğrafya ders kitaplarına bir bakış. *HAYEF Journal of Education*, 1(1).
- Harlen, W. (2015). *Working with big ideas of science education*. Trieste, Italy: Science Education Programme (SEP).
- Haşiloğlu, M. A., Durak, S. ve Arslan, A. (2020). Covid-19 uzaktan eğitim sürecinde fen bilimleri şube rehber öğretmenlerinin gözünden öğretmen, öğrenci ve velilerin değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 6(3), 214-239.
- Hodson, D. (2014). *Learning science, learning about science, doing science*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Horsley, M., Knight, B., & Huntly, H. (2010). The role of textbooks and other teaching and learning resources in science education. In M. Horsley, S. V. Knudsen, & J. T. Hansen (Eds.), *The role of textbooks in teaching and learning* (pp. 53-66). New York, NY: Routledge.
- Kab, İ. (2012). *Türkiye'deki sosyal bilgiler ders kitaplarının Almanya'daki tarih, coğrafya ve vatandaşlık eğitimi ders kitaplarıyla karşılaştırılması*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kara Kılıç, N. (2019). *MEB 5.sınıf fen bilimleri ders kitabının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karslı, E. (2013). *Dördüncü sınıf fen ve teknoloji ders kitabının görsel öğelerin tasarımı ve sayfa tasarımı ilkelerine göre değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.

- Kesidou, S., & Roseman, J. E. (2002). How well do middle school science programs measure up? *Journal of Research in Science Teaching*, 39(6), 522–549.
- Kılıç, A., & Seven, S. (2007). *Öğretim materyalleri ve materyal geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kızılcıoğlu, A. (2003). Orta Öğretim Coğrafya Ders Kitapları Değerlendirme Ölçütleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 8(8), 19-33.
- Maxwell, J.A. (1992). *Understanding and validity in qualitative research*. Harvard Educational
- McDonald, C. V., & Abd-El-Khalick, F. (2017). Representations of nature of science in school science textbooks. *Science Education*, 101(3), 449–475.
- McDonald, C. V. (2015). Evaluating junior secondary science textbook usage in Australian schools. *Research in Science Education*, 46(4), 481-509. <https://doi.org/10.1007/s11165-015-9468-8>
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. New York: Sage Publications, Inc.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2020). *COVID-19 salgını sürecinde eğitim ve öğretim faaliyetlerine ilişkin uygulamalar*. Ankara: MEB.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2021). *Ortaokul fen bilimleri ders kitapları*. Ankara: MEB Yayınları.
- Oates, T. (2014). *Why textbooks count*. Cambridge Assessment, 10. <https://www.cambridgeassessment.org.uk/Images/181744-why-textbooks-count-tim-oates.pdf>
- OECD. (2019). *PISA 2018 results: What students know and can do*. Paris: OECD Publishing.
- Özdemir, E. (2018). *Ders kitaplarında cinsiyetçilik: Ortaokul ders kitapları üzerine bir içerik analizi*, Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Pingel, F. (2010). *UNESCO guidebook on textbook research and textbook revision*. Paris: UNESCO.
- Rüzgar, B. (2005). Bilginin eğitim teknolojilerinden yararlanarak eğitimde paylaşımı. *The Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 4(3), 114-119.
- Schmidt, W. H., McKnight, C. C., Houang, R. T., Wang, H., Wiley, D. E., Cogan, L. S., & Wolfe, R. G. (2001). *Why schools matter: A cross-national comparison of curriculum and learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Shak, M. S. Y. (2022). *Printed textbook and its potential in remote learning during the COVID-19 pandemic*. *International Journal of Educational Research*.
- Swanepoel, S. (2010). *The assessment of the quality of Science Education textbooks: Conceptual framework and instruments for analysis* [Unpublished doctoral dissertation]. University of South Africa. https://uir.unisa.ac.za/bitstream/handle/10500/4041/thesis_swanepoel_s.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Şahin, H. (2004). Etkili bir Sosyal Bilgiler ders kitabının nitelikleri. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (9), 365-375.
- Şahin, A. (2008). İlköğretim birinci sınıf Türkçe ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(3), 133-146.

- Şimşek, N. (2007). 1997'den 2006'ya kadar Türkiye'deki fen kitapları ile bazı ülke fen kitaplarının görsel yönden karşılaştırılması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (8), 69-81.
- Tenekeci, M. ve Dursun, H. (2019). 2018-2019 eğitim öğretim yılında 6. sınıf Türkçe ders kitabı olarak okutulan kitaplara yönelik öğretmen görüşleri. *Al Farabi Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(4), 1-12.
- Tomlinson, B. (Ed.). (2008). *English language learning materials: A critical review*. New York, NY: Continuum Uluslararası Yayıncılık Grubu.
- Uçar, C. (2016). *Ortaokul 5. sınıf fen bilimleri ders kitabının görsel tasarım ilkeleri açısından değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uluhan, G. (2019). *21. yüzyılın öğrenme ve yenilenme becerileri üzerine bir ders kitabı değerlendirmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Ünsal, Y., & Güneş, B. (2004). Bir kitap inceleme çalışması örneği olarak MEB lise fizik ders kitabının eleştirel analizi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 305-321.
- Vojş, K. ve Rusek, M. (2019). Science education textbook research trends:a systematic literature review. *International Journal of Science Education*, 41(11), 1496-1516,
- Watkins, K. J., Miller, E. ve Brubaker, D. (2004). The role of the visual image: What are students really learning from pictorial representations?. *Journal of Visual Literacy*, 24(1), 23-40.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yücel, M. ve Karamustafaoğlu, S. (2020). Ortaokul 5. ve 6. sınıf Fen Bilimleri ders kitapları hakkında öğretmen görüşleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1) , 93-120.
- Yükseköğretim Kurulu. (2023). *YÖK Ulusal Tez Merkezi*. <https://tez.yok.gov.tr>

Sosyal Kaygının Kuramsal Temelleri: Nedenleri, Sonuçları ve Müdahale Stratejileri

Ali Fuat BOZTEPE¹

Hatice HARMANCI²

Ali Fuat YALÇIN³

- 1- Rehber Öğretmen.; Denizli Çivril İsmail Özcan İlkokulu. afuatboztepe@gmail.com
ORCID No:0009-0007-4167-8474
 - 2- Doç. Dr.; Konya Gıda ve Tarım Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Fakültesi, Psikoloji Bölümü
hatice.harmanci@gidatarim.edu.tr ORCID No: 0000-0003-4064-5391
 - 3- Dr. Öğr. Üyesi ; Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi A. K. Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri
Bölümü. afyalcin42@gmail.com ORCID No: 0000-0001-6088-3720
- *** Bu çalışma Ali Fuat BOZTEPE tarafından Konya Gıda ve Tarım Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsünde yapılan yüksek lisans projesinden yararlanılarak hazırlanmıştır.

ÖZET

Sosyal kaygı bozukluğu, bireyin başkaları tarafından olumsuz değerlendirilme korkusu nedeniyle sosyal ortamlarda yoğun endişe ve huzursuzluk hissetmesine neden olan bir anksiyete bozukluğudur. Kişi, küçük düşme, yargılanma veya eleştirilme korkusu nedeniyle sosyal etkileşimlerden kaçınabilir. Bu durum akademik, mesleki ve kişisel yaşamda ciddi kısıtlamalara yol açabilir. Sosyal kaygı yaşayan bireyler, kalabalıklar içinde bile kendilerini yalnız ve izole hissedebilirler. Bu çalışma, sosyal kaygı bozukluğunun nedenleri, belirtileri ve bireyler üzerindeki etkilerini ele almaktadır. Genetik yatkınlık, aşırı koruyucu ebeveynlik, erken yaşantılarda yaşanan travmalar ve düşük benlik saygısı gibi faktörler sosyal kaygının gelişiminde önemli rol oynar. Ayrıca, bireylerin kendisi yaşamasa dahi başkalarının olumsuz yaşantılarından öğrendiği kaygı durumları ve sosyal ortamlarda nasıl davranacağını bilmemesi bu konuda deneyim eksikliğinin olması da sosyal kaygıyı başlatan ve sürdüren etmenlerden sayılmaktadır. Tedavi yöntemleri arasında psikoeğitim, bilişsel davranışçı terapi, kabul kararlılık terapisi, aile eğitimi ve ilaç tedavisi yer almaktadır. Bunun yanı sıra, bireyin sosyal becerilerini geliştirmesi, sosyal destek sistemlerini güçlendirmesi ve stres yönetimi tekniklerini uygulaması kaygıyı azaltmada etkili olabilir. Erken tanı ve tedaviyle bireylerin yaşamlarını normal bir şekilde devam ettirebilmelerinin sağlandığı sosyal kaygı bozukluğu, tedavi edilmediğinde bireyin işlevselliğine olumsuz bir şekilde etkilemeye devam edecektir. Bu inceleme, sosyal kaygı bozukluğunu kapsamlı bir şekilde ele alarak, bu durumla başa çıkmak için bilimsel temelli çözüm önerileri sunmayı amaçlamaktadır. Sosyal kaygının bireyin hayatına olan etkilerini anlamak, daha etkili müdahale ve destek mekanizmaları geliştirmek açısından büyük önem taşımaktadır.

Anahtar Kelimeler – Sosyal Kaygı Bozukluğu-Olumsuz Değerlendirilme Korkusu-Anksiyete-Kuramlar-Müdahale Stratejileri

1.GİRİŞ

Bireyin tatmin edici sosyal ilişkilerinin varlığı, uyumlu mutlu bir hayat sürmesinde önemli işleve sahiptir. Erken yaşlarda görülen, ancak önemli olmadığı düşünüldüğü için üzerinde durulmayan bazı hususlar sonraki yıllarda ciddi uyum ve davranış sorunlarına neden olabilir. Sosyal kaygı da bunlardan biridir. Çocukluk döneminde belki biraz utangaç, biraz çekingen, fazla uslu olan, talepkâr olmayan bu çocuklar evde anne babalar, okulda öğretmenler tarafından sorun çıkarmadıkları için fazla dikkat çekmemekte hatta çoğu zaman bu davranışları ile onaylanmaktadırlar. Sosyal kaygı, bireyin, başkaları tarafından nasıl algılandığına ve başkaları

tarafından nasıl değerlendirildiğine ilişkin kaygı duymasıyla başlar (Dannahy ve Stopa, 2007). Sosyal kaygı yaşayan bireyler, kendilerinde görülen kaygı belirtilerinin başkaları tarafından zayıflık, yetersizlik, dengesizlik olarak değerlendirilip sonunda mahcubiyet yaşayacaklarını düşünürler (Purdon, vd., 2001). Yaptıkları en ufak hata gözlerinde çok büyür, rezil olduklarını düşünürler. Sosyal kaygı düzeyi yüksek olan bireylerde, eleştirilmeye, olumsuz değerlendirilmeye, reddedilmeye aşırı duyarlılık, hakkını savunmada güçlük çekme, düşük benlik saygısı ve özgüven eksikliği görülebilir. Sosyal kaygının diğer kaygılardan temel farkı, kişilerarası değerlendirmelerden kaynaklanıyor olmasıdır (Sertelin-Mercan ve Yavuzer, 2017).

Birey çeşitli yaşam evrelerinden geçerek sosyal rollerine uygun olan davranışlar gösterir. Olumlu sosyalleşme sürecini yaşayan kişi ileriki yaşamı için erken yaşlarda bilgi, beceri ve deneyim kazanıp davranış yelpazesini genişletir. Diğer taraftan kimi bireyler yeni insanlarla tanıştıklarında utangaç, özellikle tanımadığı sosyal ortamlarda içine kapanık olabilirler (Stein ve Stein, 2008). Sonuç olarak, sosyal ortamlardan ve sosyal ortamlarda bazı eylemleri yapmaktan kaygı duyma ve kaçınma tepkileri ile kendini gösteren sosyal kaygı ortaya çıkabilir (Bayramkaya, vd., 2005).

Sosyal anksiyete bozukluğunda ortak olan tema, sosyal durumlarda kötü performans gösterme korkusudur. Bu korku başkaları tarafından incelenmeye maruz kalınan sosyal ortamlarda daha belirgin şekilde ortaya çıkar (Boelen ve Reijntjes, 2009). Utanma veya rezil olma konusunda kaygı duyduğunda hastalar sıklıkla fizyolojik belirtilerden yakınır. Sosyal bir ortama girdiklerinde sıklıkla kalp çarpıntısı, terleme, kızarma ve el titremesi meydana gelir. Kendi belirtilerini ve sosyal kaygılarını gerçekte olduğundan daha abartılı yaşarlar ve genelde reddedilmeye karşı aşırı duyarlıdırlar (Dilbaz, 2000).

Sosyal Anksiyete Bozukluğu, diğer adıyla sosyal fobi, kişinin tanımadığı insanlarla karşılaştığı, başkalarının gözünün üzerinde olabileceği bir ya da birden fazla toplumsal durumdan belirgin ve sürekli bir korku duyması, küçük duruma düşeceği ya da utanç duyacağı bir biçimde davranacağından korkması ve anksiyete belirtileri göstermesidir. Kişi korkusunun aşırı ya da anlamsız olduğunu bilir. Korkulan toplumsal durumlardan kaçınılması ya da yoğun anksiyete ile buna katlanılması söz konusudur (Binbay ve Koyuncu, 2012).

Kişilerarası iletişim, yaşamı kolaylaştıran davranışlar arasında yer almaktadır. İnsan, doğduğu andan itibaren sosyal bir çevrenin içine girip karşılıklı olarak iletişimde ve etkileşimde bulunmaktadır. Bununla birlikte hızla değişen yaşantı şekilleri ve teknolojik gelişmeler insanların birbiriyle olan ilişkilerini etkileyerek onları karmaşık bir sosyal yapının içine sokmaktadır. Bu karmaşık yapı içinde yaşayan birey, sürekli değişmekte ve gelişmekte olan çevresine uyum sağladığı, iyi iletişim ve etkileşim kurabildiği ölçüde yaşantısında başarılı olmaktadır. Bazı bireyler kurdukları

iletişimde kendilerini rahatlıkla ifade edebilir ve karşısındaki insanlarla rahat diyalog kurabilirler. Ancak bunun tersi de söz konusudur. Birçok birey, çevresiyle iletişim kurmakta güçlük çekmekte ve bu durum onların hayatlarını doğrudan etkilemektedir. İletişim kurmakta güçlük çeken bir kişi hayatın amaçlarından biri olan mutluluğu yakalayamadığı gibi ne günlük işlerini yürütebilir ne de mesleki yaşamında başarılı olabilir. İletişim zorluğunun bireyin hem kendisinden hem de çevresinden kaynaklanan birçok sebebi vardır. Duyu organlarındaki bozukluk, algılama farklılıkları, sosyal beceri eksikliği ve sosyal kaygı birey kaynaklı iletişim güçlüğüne oluşturan faktörler olarak sayılabilir. Bu faktörlerin içinde yer alan sosyal kaygı, iletişim güçlüğüne neden olan önemli bir etkidir (Öztürk, 2014).

Sonuç olarak; sosyal kaygı, bireylerin sosyal ortamlarda veya topluluk içinde olma durumlarında aşırı endişe, korku ve rahatsızlık hissetmelerine yol açan bir durumdur. Bu kaygı, kişinin sosyal etkileşimlerini olumsuz etkileyerek, günlük yaşamda işlevsellik kaybına ve psikolojik sorunların derinleşmesine yol açabilir. Eğitim kurumlarında, iş yerlerinde ve kişisel ilişkilerde sosyal kaygı, bireylerin potansiyellerini tam anlamıyla kullanmalarını engellemekte ve yaşam kalitesini düşürebilmektedir.

2. ALAN YAZIN

2.1. Kaygı

Kaygı (anksiyete), bireyin sıkıntılı hissetmesi, endişeli olması ve nedensiz bir korku içinde kötü bir şeylerin olacağı düşüncesine sürekli kapılması durumu olarak tanımlanabilir (Erkmen, 2023). Kaygı, insanlık üzerinde büyük bir etkiye sahip olup, birçok farklı türü vardır ve uluslararası literatürde durumluk kaygı, sosyal kaygı, yaygın kaygı gibi çeşitleri mevcuttur. Sosyal bir varlık olan insanlar, toplum içinde yaşadıkları kaygı durumlarını sosyal kaygı başlığı altında deneyimlemektedirler (Çelik, 2020; Erkmen, 2023).

Kaygı, kısaca, kişinin istemediği bir olaya veya duruma karşı verdiği doğal bir tepkidir. Bu tepki, karşılaşılan olumsuz durumlara ve olaylara karşı odaklanmamızı sağlar (Türkkan, 2021). Kaygı, genellikle belirsizlik ve rahatsızlık hissiyle karakterize edilen bir duygudur (Çarıkçı, 2007). Kaygı, insan için ancak şiddeti ve sürekliliği arttığı zaman bir sorun ortaya çıkarır (Çakır, 2010). DSM-5 TR'e (2013) göre, kaygı, bireylerin kendilerine doğru geldiğini düşündükleri bir tehlike, felaket veya talihsizlik karşısında hissettikleri duygu olarak tanımlanmaktadır (Çobanoğlu, 2021).

Sağlıklı bireyler için kaygı, tüm yaşamları boyunca görülebilen ve gelişim döngüsünde olağan bir duygu olsa da, istenmeyen şekilde işlevsizlik, sıkıntı, huzursuzluk ve korkuya yol açıyorsa, bu kaygı bozukluğu olarak nitelendirilmektedir (Karakaya ve Öztop, 2013).

2.2. Sosyal Kaygı

Sosyal kaygı kavramı ilk olarak Janet (1903) tarafından “sosyal fobi” ifadesi olarak ele alınmış ve bireylerin konuşurken ya da bir faaliyet sırasında diğer insanlar tarafından takip edilmekten korkmaları olarak ifade edilmiştir. Sosyal kaygı ifadesi farklı çalışmalarda kendine yer bulmuştur. Bu çalışmalarda sosyal kaygı, kişinin başkaları tarafından değerlendirileceği, herhangi bir toplantıya girerken meydana geleceği, insanların onaylamayacağı şekilde davranacağı, yeterli ilişki kuramayacakları, aynı ortamda bulunulan kişiler tarafından izleneceği gibi durumlar sonucu ortaya çıkan yoğun endişe sonrasında ortaya çıkan yoğun korku ve kaygı durumunun yaşanması olarak tanımlanmıştır (Çakır, 2010; Uzdu, 2016; Tülgün, 2020; Türkkan, 2021; Onur, 2023; Çarıkçı, 2024; Ergün, 2024; Erten, 2024; Birçek-Gül, 2024).

Sosyal kaygı diğer kaygı türlerinden farklıdır (Dinçel, 2024). Onu diğer kaygılardan farklılaştıran durum kişinin gerek hayali gerekse gerçek ortamlarda diğer kişiler tarafından olumsuz değerlendirilmesi ya da değerlendirilme ihtimalinin bulunmasıdır (Eriş, 2013). Sosyal kaygı durumu herkeste görülebilecek bir durum iken bazı kişilerde daha yoğun olarak yaşanabilmektedir (Tunç, 2024). Sosyal kaygıyı yaşayan bireylerin sosyal ortamlardaki davranışları ile ilgili yüksek standartları vardır. Bu yüksek standart kişinin odak noktasının sürekli olarak davranışlarda olmasına neden olur (Türkçapar, 1999). Bireyin yaşadığı sosyal kaygının şiddetinin artmış olması ise kişinin performansını olumsuz yönde etkilemeye devam ederek bütün sosyal durumlardan kaçınmasına neden olmaktadır. Bu kaçınmanın seviyesindeki artış ise sosyal kaygı bozukluğu durumu ile tanımlanmaktadır. Sosyal kaygı bozukluğuna sahip kişiler içinde bulundukları durum oldukça önemlidir (Nalbantoğlu, 2020).

2.2.1. Sosyal Kaygının Kuramsal Temelleri

2.2.1.1. Psikanalitik Yaklaşım

Freud’a göre kaygı bireyi her türlü olumsuzluğa karşı uyararak yaşamının devamlılığına katkı sunmaktadır. Ancak aşırı kaygı ise bireyin davranışlarını mantık dışı haline getirerek psikoloji sağlığını olumsuz etkilemektedir. Bu kurama göre kontrol altında olması gereken dürtüler olan cinsellik ve saldırganlık eğer bilinç düzeyine çıkarsa tehlike arz etmeye başlar ve kişi bunun sonucunda cezalandırılacağını düşünür (Erkmen, 2023).

Psikanalitik kuram sosyal kaygıyı ilk önceleri sahne ürküntüsü olarak ele almıştır. Bu durum bireyin toplum karşısında herhangi bir konuşma yapacağı sırada çıkmaktadır. Bu kuramda sosyal kaygıyla ilgili 3 durumdan söz edilmektedir: utanç yaşantıları, suçluluk duyguları ve ayrılma anksiyetesi.

2.2.1.2. Bilişsel Yaklaşım

Bilişsel yaklaşımda sosyal kaygıyı yaşayan kişilerin en temel özelliği diğer bireylere karşı olumlu izlenim bırakmaya çalışmaları ama bu konuda yeterince kendilerine güvenememeleri konusu olmaktadır. Bireyler topluluk karşısında olumlu davranmayacaklarını ve bu konuda başarısızlığa uğrayacaklarını düşünmektedirler (Türkçapar, 1999). Ayrıca sosyal kaygı özelliği gösteren bireyler sosyal performanslarına dair yüksek standartlara sahiplerdir. Bu nedenle de başkalarının kendilerini yetersiz gördüklerini varsayarlar (Purdon, vd., 2001). Bu düşünceler bireyde kaygıyı oluşturmakta ve sosyal işlevi bozmaktadır. Bozulan sosyal işlev bozuldukça da olumsuz düşünceler daha da derinleşmektedir. Derinleşen düşünceler de daha kötü sosyal performanslara yol açmakta ve bu kısır bir döngü şeklinde devam etmektedir. Sahip olunan bilişsel çarpıtmalar ve önyargılar sosyal kaygının sürmesine yardımcı olmaktadır (Rapee ve Heimberg, 1997).

2.2.1.3. Davranışçı Yaklaşım

Davranışçı yaklaşıma göre sosyal kaygı üç yolla gelişmektedir. Bunlar, doğrudan koşullanma, gözlem yoluyla öğrenme ve bilgi aktarımıdır. Doğrudan koşullanmada kişi topluluk içinde olumsuz bir durumu doğrudan deneyimleyerek sosyal kaygıya sahip olur. İkinci durumda ise kişi kendisi olumsuz bir duruma maruz kalmasa bile olumsuz durumu yaşayan bireyleri görerek sosyal kaygıyı geliştirebilir. Üçüncü durumda ise başkaları tarafından toplumun korkulmaya değer bir yapı olduğunun telkin edilmesi kişinin topluma karşı kaygı geliştirmesine sebep olabilmektedir (Türkçapar, 1999).

2.2.1.4. Biyolojik Yaklaşım

Bu yaklaşımda sosyal kaygıya etkisi olan biyolojik faktörler, kalıtım ve beyin olarak iki dalda incelenebilir. Ebeveynlerin geçmişte deneyimlemiş oldukları herhangi bir tür kaygı bozukluğu, kalıtsal olarak çocuklarına geçmekte ve çocukların da herhangi bir şekilde kaygı problemi ya da sosyal kaygı yaşamalarının önünü açmaktadır. Bu konu üzerinde yapılmış çalışmalar sonucunda, birinci dereceden akrabalarında sosyal kaygı sorunu bulunan bireylerin olmayanlara göre kaygı yaşama olasılığı daha yüksek olarak bulmuştur (Özşahin-Terkuran, 2023). Bir diğer faktör olan beyin yapısı incelendiğinde de amigdalanın kaygı konusunda en önemli merkez olduğu belirlenmiştir. Sosyal olarak tehdit algılandığı durumlarda ya da bir topluluk karşısında konuşulması gerektiğinde sosyal kaygı yaşayan bireylerin duyarlılığı artmaktadır. Amigdala ile birlikte beyin kabuğu da kaygı ile bağlantılıdır. Beynin ön kısmındaki alan sosyal olayların anlamlandırıldığı ve insanların davranışlarının incelendiği merkez olarak

görülmektedir. Beyinlerinin bu kısımları hasarlı olan bireylerin sosyal olarak daha kaygılı oldukları gözlenmiştir (Öztürk, 2014).

2.2.1.5. Akılcı Duygusal Yaklaşım

Albert Ellis tarafından geliştirilmiş bir kognitif modeldir. Bu modele göre sosyal anksiyete bozukluğuna sahip bireyler, kendilerinin sürekli iyi bir performans göstermeleri gerektiği ve bu performansı gösterirken herhangi bir sıkıntı hissetmemeleri gerektiğine inanmaktadırlar. Bundan dolayı kendi sosyal çevrelerinin kendileri ile ilgili nasıl bir değerlendirme yapacakları ihtimali üzerine yoğunlaşarak bu kaygıyı geliştirmektedirler (Demirel, 2023). Kişi geliştirdiği bu inanç kendini ‘hata yapmamalıyım’, ‘eğer hata yaparsam bu berbat bir durum olur’, ‘istediğim gibi davranmamak benim yetersiz olduğumu gösterir’ gibi düşünce biçimleriyle kendini göstermektedir (Gençiri, 2020).

2.2.1.6. Kültürel Yaklaşım

Sosyal kaygı çoğu toplumun ve kültürün içerisinde yer almaktadır. Ancak toplumun bütüncül olması ya da bireysel olması yaşanan kaygıya verilen değeri belirlemektedir (Heinrichs, vd., 2006). Utanma ve çekinme gibi davranışlara toplumun yaklaşım şekli bireylerin yaşayacağı sosyal kaygının düzeyini, gelişimini ve seviyesini etkilemektedir. Toplumun, sosyal kaygıya sahip kişilerin yaşadıkları durumun farkına varmaları, onları etiketlemeleri o kişilerin kendilerini ifade etmelerinin önüne geçmesine, iletişim kurarken cesaretli davranmamalarına neden olmaktadır (Erkmen, 2023). Farklı toplumlarda yapılan çalışmalar yaşanan toplumun bireyselliğe ya da toplumsallığa önem verip vermemesine, toplumsal normların algılanma biçimine, toplumsal cinsiyet rollerine ve kişilerin cinsiyetlerine göre sosyal kaygının geliştiğini göstermiştir (Aktaş, 2024). Bunların yanında anne-baba tutumları, akran ilişkileri, yaşanan coğrafya ve olumsuz yaşam olaylarına maruz kalmakta sosyal kaygının gelişiminde önemli rollere sahip olabilmektedir (Gülbahar, 2024).

2.1.2.7. Beceri Eksikliği Yaklaşımı

Bu yaklaşımda sosyal kaygının sosyal becerinin eksikliğinden kaynaklandığı ifade edilmektedir. Buna göre birey sosyal hayat için ya uygun beceriye sahip değildir ya da sahip olduğu becerileri sergileme konusunda yeterli yeteneğe sahip değildir. Genel ifadeye göre yeterli sosyal becerilere sahip bireylerin sosyalleşme konusunda sıkıntı yaşamayacağı yönündedir (Güngör, 2021). Ayrıca bu yaklaşıma göre bireyin yaşadığı kaygının belirli davranış yetersizliklerinden kaynaklandığını göstermektedir. Bu yetersizlikler ise: bireyin girdiği sosyal ortamda nasıl davranacağı ile

ilgili tecrübesinin olmaması, tecrübesinin olmasına rağmen uygulama eksikliğinin bulunması olarak ifade edilmiştir. Bu durumun üstesinden gelmek için bireye verilecek sosyal beceri eğitimi ile bu sorunun da ortadan kalkabileceğine inanılmakta ve bireyin sosyal durumlarla karşılaştığında daha rahat ve başarılı olması sağlanabilmektedir (Eriş, 2013).

2.2.2. Sosyal Kaygılı Bireylerin Özellikleri

Sosyal kaygının bileşenlerine bakıldığında; kaçınma, bireyin kendine dair olumsuz düşünceleri ve korkulu bekleyişler görülmektedir. Bu korku ve kaçınma davranışları sosyal etkileşim, toplum önünde konuşma, başkaları tarafından gözlem ve toplum içinde yeme ve içme davranışları ekseninde değerlendirilmektedir (Safren, vd., 1999). Ayrıca sosyal ilişkilerle ilgili önyargılı algılar bireylerin içinde bulundukları durumu sosyal olarak değerlendirmesine de yol açmaktadır (Schulze, Renneberg ve Lobmaier, 2013). Birey kaygıyla yüzleşmek yerine bundan kaçınmayı tercih eder. Çünkü sosyal etkileşime girdiğinde başarısızlıkla sonuçlanacak davranışların sergileyeceğini düşünür. Ancak kaçınmanın gerçekleşmediği bir durumda ise sosyal ortamda sergilenen davranışlarının olumsuz değerlendirileceğini düşünerek alacağı olumsuz tepkilere yönelik bir korku hali ortaya çıkmaktadır (Kahyaoğlu, 2021).

Sosyal kaygı insanın davranışlarında değişime sebep olmaktadır. Öncelikle karşıdaki kişilere daha iyi bir ilişki kurmak yerine daha çok yüzeysel ilişkilere öncelik vermektedirler (Özşahin-Terkuran, 2023). Bu bireylerde genel itibarıyla iletişimi başlatamama, başkalarından duyulan korku ve kişinin kendine duyduğu güvensizlik gözlenmektedir (Azizoglou, 2020). Kişi bu nedenle de genel olarak iletişimden kaçma eğilimi gösterirler (Uzdu, 2016). Kaygılı bireyler sosyal ortamlardan dolayısıyla iletişimden kaçma davranışı gösterdikleri için diğer insanların kendileriyle ilgili olumsuz değerlendirme ihtimallerini de ortadan kaldırmış olmaktadır (Işık ve Çelik, 2020).

Sosyal kaygılı bireyin özelliklerine genel hatlarıyla bakıldığında şu durumlar görülmektedir: Sosyal ortamlardaki davranışların diğer bireyler tarafından değerlendirilme endişesi, olumsuz bir durumla karşılaşma korkusu, sürekli huzursuz ve gergin hissetme, bulunulan ortamdan uzaklaşma çabası, kolay yorulma, performans gerektiren durumlardan uzak durma isteği (Çakır, 2010; Yalçın, 2021; Onur, 2023; Özdemir, 2024).

2.2.3. Sosyal Kaygının Belirtileri

Bireylerin yaşadığı sosyal kaygı farklı şekillerde kendini göstermektedir. Sosyal kaygının belirtileri fizyolojik, davranışsal, duygusal ve bilişsel belirtiler şeklinde görülebilmektedir.

Fizyolojik belirtilere bakıldığında yüzün kızarması, kalp çarpıntısı, mide yanmaları, terleme, kaslarda gerginlik, ağız kuruluğu, karın ağrısı, nefes almada güçlük, baş dönmesi durumları görülebilmektedir (Çakır, 2010; Erkmen, 2023; Onur, 2023; Erten, 2024; Ayözcan, 2024).

Davranışsal belirtilere bakıldığında göz temasından kaçınma, sosyal ortamlara girmeme, sohbetlerden geri durma, sohbet başlatamama ya da sürdürememe, başkalarının bulunduğu bir ortama girmeme, başkalarının yanında yemek yememe, herkese açık tuvaletleri kullanmama, kendinden üst bir kişiye konuşmama, sunum yapmaktan ya da herhangi bir performans yapmaktan kaçınma gibi durumlardan söz edilebilmektedir (Erkmen, 2023; Onur, 2023; Erten, 2024; Aktaş, 2024; Dinçel, 2024).

Duygusal belirtiler olarak başkalarının bakışlarına maruz kalma korkusu, eleştirilme ve değerlendirilme korkusu, toplum içinde utanma, kaygı duyduğu durumlarla ilgili olarak dikkati çekme korkusu, gerginlik hissi gibi durumlar sayılabilir (Uzdu, 2016; Onur, 2023; Erten, 2024).

Bilişsel belirtiler ise kişinin istemediği durumlara maruz kalacağı endişesi, unutkanlık, başarısızlık düşüncesi, dikkatin dağılması, olumsuz odaklanma, kendi performansını değerlendirme gibi durumlar gözlenebilmektedir (Künkül, 2022; Erkmen, 2023; Erten, 2024; Ayözcan, 2024; Dinçel, 2024).

2.2.4. Sosyal Kaygının Yaygınlığı

Sosyal kaygı bozukluğu en yaygın kaygı bozukluğudur (Stein ve Stein, 2008). Sosyal kaygının yaygınlığına yönelik yapılan çalışmalara bakıldığında problemin ortaya çıkış yaşıyla ilgili net bir sayı verilememektedir (Kocaman, 2024). Ayrıca yine ilgili literatür incelendiğinde ise sosyal kaygının toplumlardaki kaygı bozuklukluları arasında en sık yaşanan durum olduğu görülmektedir (Acar, 2022).

Kaygı bozuklukluları ile ilgili literatür çalışmalarında farklı toplum ve kültürlerde görülme oranlarının değiştiği görülmektedir. Sosyal kaygı bozukluğu ile ilgili yapılan çalışmalarda genel olarak başlangıç yaşının 13-19 arası olduğu bulunmuştur. Ancak bu kesin bir bulgu değildir. Başlangıcı bireysel özelliklere göre daha erken ya da daha geç olabilmektedir (Türkkan, 2021). Batı toplumlarında bu kaygının görülme oranı %7-13 arasında görülmektedir. Güneydoğu Asya ülkelerinde ise bu oranın daha da düşük olduğu bulunmuştur (Kaplan, 2021). Ayrıca sosyal kaygı bozukluğu ile ilgili Dünya Sağlık Örgütü tarafından yapılan çalışmalarda % 14 ile en sık görülen üçüncü ruhsal bozukluk olduğu belirlenmiştir (Balci, 2021). Yapılan farklı bir çalışmada sosyal kaygının yaşam boyu sürme oranının %13-25 arasında olduğu tahmin edilmiştir. Bu durum sosyal kaygının uzun süreli olarak varlığını koruduğunu ve yaşamı etkilediğini göstermektedir (Çakır, 2010).

Sosyal kaygı ile ilgili yapılan sosyodemografik çalışmalarda, daha genç olmanın, kadın olmanın, hiç evlenmemiş olmanın veya boşanmış/dul

olmanın, eğitim düzeyinin düşüklüğünün, maddi imkânın zayıf olmasının, yaşanılan yerin kırsal kesim olmasının sosyal kaygı oranlarını arttırdığı belirlenmiştir (Gençiri, 2020; Türkkkan, 2021; Kara, 2023, Özlü, 2024).

2.2.5. Sosyal Kaygının Nedenleri ve Risk Faktörleri

Sosyal kaygının oluşumuna ve gelişimine neden olan pek çok risk faktörünün bulunmaktadır. Bu faktörler; biyolojik, aile ve gelişimsel, çevresel ve sosyoekonomik, psikososyal ve duygusal, bilişsel ve öğrenme süreçleri ve davranışsal faktörler çerçevesinde gruplanabilmektedir.

2.2.5.1. Biyolojik Faktörler

Sosyal kaygıya neden olan biyolojik faktörlerin başında bireylerin sahip olduğu genetik yatkınlık durumu ön plana çıkmaktadır. Yapılan çalışmalarda ebeveynlerde sosyal kaygının var olması çocuklarda da aynı problemin çıkma olasılığını artırdığı gözlenmiştir (Onur, 2023; Erkmen, 2023). Bununla birlikte ebeveynlerde sosyal kaygı problemi olmasa dahi birinci derece diğer akrabalarda var olan kaygı probleminin de risk faktörü olabileceği ifade edilmiştir (Yalçın, 2021). Bazen de kalıtsal olmasa da sadece biyolojik olarak yatkın olmak da sosyal kaygı problemiyle karşılaşma riskini ortaya çıkarmaktadır (Türkkkan, 2021).

Bir diğer biyolojik faktör olan beyin ve sinir yapısı da sosyal kaygı bozukluğunda etkili olabilmektedir. Beynin kaygı konusundaki rolü araştırılırken beyin bazı bölümlerinde birtakım bulgulara rastlanmıştır (Özşahin-Terkuran, 2023). Beyindeki kaygı merkezi olarak bilinen amigdala korku tepisini kontrol etmede önemli rol oynayabilmektedir (Onur, 2023). Amigdala, tehdit olarak algıladığı sosyal durumlardaki yüz ve beden hareketlerine karşı aşırı aktif hale gelebilmektedir. Bu nedenle amigdalanın koşullanan korku tepkilerinde önemli bir role sahip olduğu belirtilmiştir (Bakır, 2024). Amigdalanın sosyal kaygıdaki olası etkilerinin yanında yapılan diğer çalışmalarda nöral yollara, nörotransmitterlere ve prefrontal kortekse odaklanılmıştır. Bu bölümlerde sağlıklı bireylere göre kaygılı bireylerin tehdit uyarısı kontrollerinde farklı tepkiler gözlenmiştir (Dağışan, 2017). Ancak bu tespitleri daha kesin hale getirmek için daha çok çalışmanın yapılması gerekmektedir (Birçek-Gül, 2024).

Bireylerin fizyolojik olarak yaşadıkları uyarılmaların da sosyal kaygı üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Kaygı ile ilgili problemlerde merkezi sinir sistemindeki savaş ya da kaç uyarısına karşı güçlü tepkiler olduğu bilinmektedir. Sosyal kaygıda da bu probleme sahip bireylerin sinir sistemlerindeki uyarılmaya karşı daha hassas oldukları gözlenmektedir (Bakır, 2024).

2.2.5.2. Ailesel Faktörler

Aile çocuğun gelişimine katkı sunan en önemli kurumdur. Çocuk üzerinde diğer aile bireylerinin davranışları tutumları çok büyük bir etki yaratmaktadır (Kahyaoğlu, 2021). Araştırmalarda sosyal kaygısı yüksek olan bireylerin kendi ailelerini daha çok reddedici, kontrolcü ve otoriter olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır (Erkan, 2002). Ayrıca aşırı ve kontrolcü özelliklere sahip ebeveynlerin bu tutumları çocukların mizaç gelişimine engel olarak sosyal kaygı bozukluğu riskini arttırdığı gözlenmiştir (Birçek-Gül, 2024). Bireyin doğumundan itibaren bütün gelişim yönleriyle üzerinde en çok etkisi bulunan kişiler öncelikle aile bireyleri olmaktadır. Buradan hareketle bireyle aile arasındaki bağın sağlıklı olması onun diğer bireylere olan yaklaşımının da sağlıklı olmasına etki ettiği söylenebilir (Yalçın, 2021).

2.2.5.3. Çevresel ve Sosyoekonomik Faktörler

Sosyal kaygı bozukluğunun özellikle çocukluk ve ergenlik çağında başladığı dikkate alındığında çocuğun ya da ergenin içinde yaşadığı aile ile birlikte içinde bulunulan çevresel faktörlerin de kaygının gelişimi üzerinde etkisinin bulunduğu bilinmektedir (Akbaba, 2024). Özellikle dezavantajlı toplumlar sosyal kaygının ortaya çıkışı ve gelişimi üzerinde daha fazla risk barındırmaktadır (Yalçın, 2021). Bunun yanında kişinin medeni durumu da sosyal kaygıyı etkileyebilmektedir. Bekar, boşanmış ya da yalnız yaşayan bireyler, içinde bulundukları durum nedeniyle toplum içinde daha az kabul edildiklerini düşündükleri için daha az özgüvene sahip oldukları ve daha fazla sosyal kaygı yaşadıkları değerlendirilmektedir (Onur, 2023).

2.2.5.4. Psikososyal ve Duygusal Faktörler

Sosyal ilişki kurulurken yaşanan travmatik ve olumsuz yaşam olayları bireydeki sosyal kaygı seviyesini arttırabilmektedir. Aile içinde yaşanan şiddet durumları, ebeveynlerin boşanması, ya da herhangi birinin kaybı, ergenlik döneminde yaşanan olumsuz akran ilişkileri ve akran zorbalığı, istismara yaşantısı gibi durumlar bireyin kendini toplumdan soyutlayarak sosyal kaygı geliştirmesine sebep olabilmektedir. Özellikle çocukluk travmaları sosyal kaygı bozukluğu için önemli risk faktörlerindendir (Akbaba, 2024). Ergenlik döneminde bireyin kendini içinde bulunduğu sosyal gruplara kabul ettirme çabası içindeyken diğer bireyler tarafından dışlanması ve zorbalığa uğraması da sosyal kaygının gelişmesine neden olmaktadır (Eriş, 2013). Bununla birlikte istismara uğrayan bireylerin de kendilerini toplumdan fiziksel ve duygusal olarak ayrı tutarak, toplumun kendileri hakkında olumsuz algıya sahip olduklarını düşünmekte ve bu yüzden kendilerini toplumdan daha fazla çekmektedirler (Onur, 2023).

2.2.5.5. Bilişsel ve Davranışsal Faktörler

Sosyal kaygı bozukluğu bireylerin sosyal ilişkilerdeki olguları değerlendirme süreçlerinde yanlış davranmaları ve bilişsel çarpıtmaları kullanmaları ile meydana gelen bir ruhsal rahatsızlıktır (Akbaba, 2024). Sosyal kaygılı bireylerin sahip oldukları olumsuz yorumlama eğilimi sosyal kaygının devamlılığına katkı sağlamaktadır (Ledley ve Heimberg, 2006). Yapılan çeşitli araştırmalarda da bu durum gözlenebilmektedir (Yalçın, 2021). Sosyal kaygıya sahip bireylerin odak noktası başkaları tarafından sürekli olarak değerlendirileceği üzerinde olduğundan dikkati de sürekli olarak olumsuz olaylar üzerinde olmaktadır (Özyüksel, 2022). Bununla beraber bireyler bazen de olumsuzluğu kendisi yaşamasa dahi bu olumsuzluğu yaşayan bireyleri gözleyerek de aynı duruma düşme korkusuyla davranabilmektedir (Birçek-Gül, 2024). Bireyin gözlemlediği yaşantılar tanımadığı kişilerle beraber kendine model aldığı kişilere ait de olabilir (Erkan, 2002). Bu da bireyin olumsuzluğu yaşama korkusuyla sosyal ilişkilere karşı koşullanmasına neden olabilmektedir (Birtürk, 2021). Sosyal kaygı bozukluğunda etkili olan bir diğer faktör de bireyin sosyal ortamlarda nasıl davranması gerektiğini bilememesi olarak gösterilebilir. Girdiği ortamda var olan yeteneklerini nasıl sergileyeceği konusunda deneyim eksiliği olan birey daha önceki faktörlerde olduğu gibi yanlış yapma korkusuyla kendini geri planda tutmasına sebep olabilir (Özköklü, 2024). Buradan hareketle geçmiş yaşantılar ya da bilgi eksikliği ile ortaya çıkan kaçınma durumları bireyde bir davranışsal ketlenmeyi ortaya çıkardığı ve sahip olunan sosyal kaygıyı beslediği düşünülmektedir (Tülgün, 2020).

2.2.6. Sosyal Kaygı Bozukluğunun Sonuçları

Toplumsal bir varlık olmasına rağmen sosyal ilişki kuramayan bireyler kısıtlı yaşam alanlarında yaşamak zorunda kalmaktadırlar. Bu bakımdan kendine güvenemeyen, kendiyle ilgili sürekli olarak olumsuz yargılarda bulunan ve yapacağı yanlışların başkaları tarafından fark edileceği düşüncesiyle kendini sürekli olarak sosyal olarak izole etmeye çalışan birey bu haliyle sosyal ortamlar içinde asosyal bir hayat yaşamaya çalışmaktadır (Yıldırım, Çırak, ve Konan 2011). Sonuç itibarıyla sosyal kaygı göstergelerinin yoğun yaşanması nedeniyle bireylerin yaşamları kısıtlanmakta ve hayat kaliteleri düşmektedir (Örnek, 2023).

Sosyal kaygı bozukluğuna sahip bireylerin yaşamlarının zorluğundan dolayı bu bireyler pek çok zararlı başa çıkma yolları kullanırlar. Yüksek oranda ilaç ve madde kötüye kullanımı kişinin var olan performansını daha çok olumsuz etkileyerek özellikle iş yaşamında problemler yaşamasına neden olur (Dilbaz, 2000). Bunlara ek olarak sosyal kaygı yaşayan bireylerin yaşadığı problemler şu şekilde sıralanabilir:

- Bireylerin kendilerine güvenme noktasında sorun yaşamak,
- Sosyal ortamlarda kendilerinin ifade etmede başarısız olmak,
- Sosyal etkileşim sırasında ve sonrasında sürekli olarak kendini eleştirmek,
- Zayıf sosyal beceriler nedeniyle sosyal ilişki kurma noktasında başarısız olmak,
- Sosyal ortamlardan kaçınma nedeniyle toplumdan soyutlanmak,
- Akademik ve iş alanlarında düşük başarıya sahip olmak,
- Alkol ve madde bağımlılığı geliştirmek,
- Tedavi edilmeyen kaygı nedeniyle intihar girişimlerinde bulunmak (Dinçel, 2024).

2.2.7. Sosyal Kaygı'ya Müdahale Stratejileri

Sosyal kaygı bozukluğunun tedavi sürecinde pek çok farklı müdahale yöntemi kullanılmaktadır (Sertelin-Mercan ve Yavuzer, 2017). Bu tedavi yöntemlerinden bazıları psikodinamik terapi, bilişsel-davranışçı terapi, kabul-kararlılık terapisi, grup terapileri ve farmakoterapilerdir.

2.2.7.1. Psikodinamik Terapi

Psikodinamik terapinin sosyal kaygı üzerindeki etkinliği farklı çalışmalar arasında tartışmalıdır (Zang, vd. 2022). İçgörü terapisi olarak da bilinen psikodinamik terapi, hastaların bilinçdışı süreçleri aracılığıyla geçmiş ilişki bozukluklarından kaynaklanan çözülmemiş çatışmaları sergilemelerine ve önceki korkularıyla ilgili davranışlarını gerçekleştirmelerine imkân tanımaktadır (Zang, vd., 2022). Psikodinamik terapinin de bilişsel davranışçı terapi gibi kaygı bozukluklarında etkili olabileceği düşünülmektedir (Johansson, vd., 2017). Psikodinamik terapi zengin ve karmaşık bir süreçtir. Bu süreçte kullanılan bazı teknikler açıklanmaya çalışılmıştır (Safran, 2014).

Empati: Çağdaş psikanalitik bakış açısına göre en temel müdahale yöntemi danışanların özdeşim kurma ve deneyim içine girme becerisi ile iş birliği kurma noktasında önemli bir yere sahip olan empatidir. Bu beceri temel bir değişim düzeneği oluşturur. Ayrıca terapötik bir süreç olan empatik aynalama danışanların kendilik hissi oluşturmalarında önemli bir role sahiptir.

Yorum: Yardım sürecinde diğer bir etkili yöntem yorumlamadır. Yorumlama danışanların ilişkisel örüntülerinin bilinçdışı taraflarını fark etmelerine katkı sağlamaktadır. Bilinç düzeyine yakın durumların yorumu daha kolay olsa da derinlemesine yapılan daha değerli olabileceği düşüncesi de var olmaktadır.

Netleştirme, destek ve öneri: Terapi sürecinde danışana verilecek olan öneri değişim sürecinde önemli bir destek noktası olarak görülmektedir.

Kendini bunalmış ve sıkışmış hisseden danışanlara yerinde ve zamanında yapılacak öneri son derece kıymetlidir.

Aktarım ve karşı aktarım: En önemli yorum çeşitlerinden biri, aktarım yorumu olarak adlandırılır. Bu yorum, hasta ve terapist arasındaki terapötik ilişkinin mevcut anda (şimdi ve burada) deneyimlenen kısmına odaklanır. Aktarım yorumlarının özellikle önemli bulunmasının sebebi, hastanın dikkatini yaşanan anda olan bir şeye çekmenin sağladığı faydadır. Bu neden le bir aktarım yorumu, anlık ve deneyimsel bir nitelik taşır. Terapist, hastanın algı ve eylemlerinin "şimdi ve burada" yaşananları nasıl şekillendirdiğine işaret ederek, hastanın, kendi deneyimini şekillendirme sürecini gerçekten gözlemlemesine olanak sunar. Dolayısıyla hasta, kendisini, gerçekliğin yararlanmasında etkin olan bir özne olarak deneyimlemeye başlar.

Rüyaların kullanımı: Bu yaklaşıma göre rüyalar tedavi için önemli malzeme kaynaklarından biridir. Rüyalardan elde edilen malzemeler olaylara farklı yollardan bakabilmeyi ve elde edilen alternatiflerin olayların kavranması noktasında çeşitli imkanlar sağlar.

Psikodinamik terapinin etkililiği üzerine yapılan ve tanı kriterlerini karşılayan 72 kişi üzerinde yapılan bir araştırmada psikodinamik terapi uygulanan danışanların sosyal kaygı düzeylerinin kontrol grubuna göre düşük olduğunu ortaya konmuştur. Ayrıca iki yıl sonraki kontrollerde psikodinamik terapinin etkilerinin korunduğu bulunmuştur (Johansson, vd., 2017). Zang (2022) tarafından yapılan başka bir çalışmada da psikodinamik terapi yönteminin sosyal kaygı semptomlarının azalmasında etkili olduğu görülmüştür.

2.2.7.2. Bilişsel-Davranışçı Terapi

Olumsuz önyargılı ve katı inançların ruh hali ve kaygı bozukluklarında önemli bir rol oynadığı düşünülmektedir (Boden, vd., 2012). Sosyal kaygı bozukluğu tedavisinde en yaygın kullanılan tedavi yöntemi bilişsel-davranışçı terapidir (Akkuş, 2024). Bu terapi yöntemi bireylerin kişisel ve kişilerarası dünyalarında uyarlanabilir bir şekilde işlev gösterebilmesi için ihtiyaç duydukları bilişsel ve davranışsal yeterlilikleri öğreten şimdiki zamana yönelik bir psikoterapi yöntemidir (Heimberg, 2022). Bilişsel-davranışçı terapi programlarında temel olarak uyumsuz bilişler ve kaçınma davranışları üzerinde dururken (Akkuş, 2024), yeni bir yaklaşım türü olarak duygu düzenleme becerilerinin de dikkate alınması gerektiği ifade edilmiştir (Goldin, vd., 2014). Bilişsel-davranışçı terapinin çeşitli yaklaşımlarının sosyal kaygı bozukluğu için etkili olduğu belirtilmiştir (Leichsenring, vd., 2013). Bilişsel-davranışçı terapide kullanılan başlıca yöntemler psikoeğitim, bilişsel yeniden yapılandırma, rahatlama eğitimi, maruz kalma, sosyal beceri eğitimidir (Heimberg, 2002).

Psikoeğitim: Psikoeğitim, bireye kaygının doğasını anlamasına ve davranışlarının bilişsel ve fizyolojik boyutları hakkında bilgilenmesi noktasında yardımcı olmaktadır. Kaygının nasıl ortaya çıktığı, nasıl sürdüğü, sosyal ortamlarda kaygıyı tetikleyen unsurların neler olduğu konusunda bireyde farkındalık kazandırmak amacıyla bu teknik işlevsel bir araç olarak kullanılmaktadır (Mousavi, 2023).

Bilişsel yeniden yapılandırma: Bilişsel yeniden yapılandırma ile danışanlar, kaygı uyandıran düşüncelerini ve inanışlarını hipotez olarak görerek, benliği ve başkalarını görmenin daha yararlı ve gerçekçi yollarının olup olmadığını fark ederler. Danışanlar sosyal durumları daha az tehdit edici gördükçe bu durumlarla karşılaşma konusunda istekli olurlar (Heimberg ve Magee, 2014). Ayrıca danışanın sahip olduğu otomatik düşüncelerin çarpıtmaları içerdiğini sağlayan terapist daha sonra bu düşüncelerin daha işlevsel olanlarla değişmesini sağlar (Butcher, vd. 2011).

Rahatlama eğitimi: Rahatlama eğitimi, danışanların korktukları olay sırasında bu olaylar ile ilgili beklenti sonucu oluşan fizyolojik uyarılmayı fark etmeyi ve bunu kontrol etmesini öğrenmelerini sağlar (Heimberg, 2002).

Maruz bırakma: Maruz kalma danışanın sahip olduğu işlevsiz inançlarını test etme açısından önemli fırsatlar sunar. Ayrıca danışan maruz kalma süresince sahip olduğu kaygı seviyesinin kademeli olarak azaldığını fark etmesini sağlarken kaçındığı durumları deneyimlemesi için imkân tanır (Heimberg ve Magee, 2014). Bunun için terapist ile birlikte öncelikle kaygı yaratan durumların listesi çıkarılır ve bu durumlar kaygı dercesine göre sıralanır ve en az kaygı yaratan durumdan başlanarak kaygı deneyimi yaşanır. Bu şekilde daha zor durumları deneyimlemek için danışanın güven duygusu oluşturması hedeflenir (Heimberg, 2002).

Sosyal beceri eğitimi: Sosyal beceri eğitimi danışanların olumsuz tepki almaktan korkmalarından dolayı geliştiremedikleri davranışları onlara yeniden kazandırmak için uygulanan bir tekniktir. Bu konuda sahip olunan davranışsal eksiklikler tespit edilip deneyimleme yoluyla bu eksiklikler giderilmeye çalışılır (Heimerg, 2002). Bu eğitim kapsamında; bir danışanın kendini karşılaştığı kişilere tanıtmayı, konuşabileceği uygun bir konu belirlemesi, dinleme becerisini geliştirmesi, empati kurması, kendini ifade etmesi, sosyal aktiviteleri başlatması ve düşünceleri ifade etmesi öğretilmektedir (Altınışık ve Hacıömeroğlu, 2022).

Bilişsel-davranışçı terapinin sosyal kaygının tedavisinde en etkili tedavi yöntemi olduğunu belirten çalışmalar mevcuttur. Leichenring, vd., (2013)'nin yaptığı bir çalışmada bilişsel-davranışçı, psikodinamik terapi ve bekleme grubundan oluşan 3 ayrı gruba yapılan tedavi çalışmasında bilişsel-davranışçı terapinin psikodinamik terapiye ve bekleme grubuna göre etkililik oranının daha iyi olduğu belirtilmiştir. Boden, vd., (2012) tarafından sosyal kaygılı 47 kişi üzerinde yapılmış bir bilişsel-davranışçı terapi sonrasında yine olumsuz inançlardan kaynaklı sosyal kaygının önemli ölçüde azaldığı

tespit edilmiştir. Akkuş (2024) tarafından yapılan meta-analiz çalışmalarında daha önce yapılmış kırk sekiz çalışma incelenmiş ve bilişsel-davranışçı terapinin etkililiği ortaya konmuştur. Altınışik ve Hacıömeroğlu, (2022) tarafından yapılan araştırmalarda da farklı gruplar üzerinde uygulanan bilişsel-davranışçı terapinin diğer tedavi yöntemlerine göre sosyal kaygı belirtilerini azaltmada etkili olduğu ve izleme çalışmalarında da bu etkinin devam ettiği görülmüştür.

Bilişsel-davranışçı terapi üzerine yapılan çalışmalarda tedavinin sosyal kaygı üzerinde etkili olduğu aynı zamanda ortaya çıkardığı olumlu etkiyi uzun süre koruduğu ve elde edilen kazanımların devamlı hale geldiği gözlenmiştir (Akkuş, 2024).

2.2.7.3. Kabul-Kararlılık Terapisi

Kabul-kararlılık terapisi, bireyin zihinsel esnekliğini artırmak amacıyla davranış değişikliği stratejileriyle kabul ve farkındalık stratejilerini birleştiren bir bilişsel-davranışçı terapi biçimi olarak etkili bulunmuştur (Caletti, vd., 2022). Kabul-kararlılık terapisi yaklaşımının temelleri, bireyin öz düşüncelerinden “kabul” ve “ayrılma” süreçlerini deneyimlemesi ve kendi değerlerinin farkına varması üzerine kuruludur. Bu süreç, bireyin şimdiki anda olup biteni anlamasını sağlarken, rahatsız edici semptomları ortadan kaldırmak yerine, bireyin bu düşüncelerle daha sağlıklı bir ilişki kurmasına yardımcı olmayı hedefler (Harris, 2016; Hayes vd., 2012).

İncelenen araştırmalar, kabul-kararlılık terapisinin dikkat yanlılığı, farkındalık, duygu düzenleme ve güvenlik/kaçınma davranışlarını iyileştirerek sosyal fobinin ümit verici bir tedavisi olabileceğini göstermektedir. Özellikle sosyal anksiyete bozukluğu açısından değerlendirildiğinde, kabul-kararlılık terapisinin sosyal kaygının temel semptomlarını azalttığı ve bireylerin sosyal ya da performans gerektiren durumlara katılım isteğini artırarak sosyal deneyimleri iyileştirdiği kanıtlanmıştır (Caletti, vd., 2022). Ancak, elde edilen sonuçlar, kabul-kararlılık terapisinin bilişsel davranışçı terapiye kıyasla geçerli bir alternatif olduğunu henüz kesin olarak göstermemektedir (Caletti, vd., 2022).

Kabul-kararlılık terapisinin güçlü yönleri arasında, semptom algısını ve rahatsızlıkla başa çıkma becerisini geliştirmesi, sadece bireyin mücadelelerini değil, aynı zamanda acı verici deneyimlerden (özellikle duygulardan) gereksiz kaçınmasını azaltmayı hedefleyen teknikleri öğretmesi ve psikolojik esneklik kavramını içerecek şekilde şimdiki andan kopukluğu ortadan kaldırması yer almaktadır (Hayes vd., 2006). Sosyal fobi tedavisine yönelik yapılan gözden geçirme çalışmalarında, kabul-kararlılık terapisinin psikolojik esnekliği, ayırmayı, bağlantıyı ve “kabul” sürecini geliştirmede etkili olduğu bildirilmiştir (Caletti, vd., 2022).

Üçüncü dalga bir psikoterapi olarak kabul-kararlılık terapisi, bireyin yalnızca rahatsız edici duygulardan, düşüncelerden, anılardan veya

arzulardan kaçınmaya çalışmasının ötesinde, çeşitli seçenekler arasında bilinçli tercihler yapmasını sağlamaktadır (Soltani, vd., 2023). Araştırmalar, kabul-kararlılık terapisinin yetişkinlerde sosyal kaygı bozukluğu da dahil olmak üzere çeşitli bozukluklarda ümit verici sonuçlar sunduğunu göstermektedir (Alves, vd., 2022). Kabul-kararlılık terapisi, bireyin zor deneyimlerle daha sağlıklı bir ilişki geliştirmesine yardımcı olurken, anlamlı bir yaşam yaratmayı ve bireyin davranışlarını değer temelli seçimlerle yönlendirmesini teşvik etmektedir. Alternatif olarak, kabul-kararlılık terapisi, kaçınılmaz deneyimlerden kaçınmanın işlevsel olmadığını ve psikolojik esneklik eksikliğinin psikopatolojinin birincil kaynağı olabileceğini öne sürmektedir (Hayes vd., 2006).

Psikolojik esneklik, bireyin tam farkındalıkla ve içsel deneyimlerini yargısız bir şekilde kabul ederek şimdiki anda bulunma yeteneğiyle birlikte, kendi temel değerleri doğrultusunda hareket etmesini ifade eder. Daha yüksek psikolojik esneklik seviyeleri, bireyin daha yararlı ve etkili eylemler gerçekleştirmesine, daha fazla canlılık hissetmesine ve yaşamında daha fazla amaç bulmasına katkıda bulunur (Hayes vd., 2012).

Kabul-kararlılık terapisiyle ilgili yapılan çalışmalara yapıldığında Dalrymple vd. (2007) tarafından yapılan bir çalışmada tedavi öncesinden takip aşamasına kadar geçen süreçte sosyal anksiyete belirtilerinde azalma olduğu ifade edildi. Bilişsel davranışçı terapi ve kabul kararlılık terapisi arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını araştırıldığı bir çalışmada da her iki terapi yönteminde de etkililik arasında anlamlı bir fark olmasa da kabul kararlılık terapisi uygulanan gruptaki bireylerin tedavi sonrası maruz kalma görevlerini daha uzun süre yapabildikleri bulunmuştur (Yıldız, 2024). Kabul-kararlılık terapisinin etkililiğini inceleyen başka bir çalışmada sosyal kaygı bozukluğunun semptomlarına olan müdahalenin önemli ölçüde desteklendiği bulunmuştur (Mattikoppa-Neha, vd., 2025).

2.2.7.4. Grup Terapileri

Sosyal kaygının tedavisinde faydalanan bireysel terapi yöntemlerinin yanında aynı yöntemlerinin gruplara uygulandığı tedavi şekli grup terapisi'dir. Grup terapileri bireysel terapilere göre incelendiğinde bireylerin yaşadığı problemlerin başkaları tarafından da yaşanabildiğini göstermesi, sosyal destek sağlaması ve değişim konusunda teşvik edici özelliğiyle danışanlara ekstra destek sağlamaktadır.

Grup tedavilerinin sosyal kaygı bozukluğu tedavisinde etkililiğini araştıran çalışmalara bakıldığında bireysel terapiler kadar grup terapilerinin de işlevsel bir tedavi yöntemi olduğu görülmektedir. Hayward vd. (2000) tarafından yapılan ve bilişsel-davranışçı grup terapisinin kullanıldığı bir çalışmada 16 haftalık bir çalışma sonucunda sosyal kaygı belirtilerinde azalma görülen danışan sayısında önemli ölçüde bir artış görülmüştür. Kocovski vd. (2009) tarafından kabul kararlılık terapisinin grup temelinde

kullandığı bir çalışma analizlerinde katılımcıların sosyal kaygı düzeylerindeki düşüş ile kabul ve farkındalık seviyelerinde artış gözlenmiştir. Yine Kocovski vd. (2013) tarafından yapılan ve bilişsel-davranışçı grup terapisiyle kabul karalılık grup terapisinin sonuçlarının karşılaştırıldığı bir çalışmada her iki tedavinin sonuçlarının kontrol grubunun sonuçlarından daha üstün olduğu ancak bu iki tedavi yaklaşımının birbirlerine göre olumlu sonuç alma noktasında fark görülmediği belirlenmiştir. McEvoy (2007)'in bilişsel-davranışçı grup terapisinin etkililiği üzerine yapılan farklı bir çalışmada da terapi sürecinin olumlu sonuçlarının güçlü olduğu görülmüştür. Barkowski vd. (2016)'nin grup terapilerinin bireysel terapilere göre etkililiğini araştırdıkları bir çalışmada da bireysel terapiler ve grup terapilerin elde ettiği sonuçlar açısından herhangi bir farkın olmadığı; buradan hareketle grup terapilerinin de diğer yöntemlere eşdeğer bir başarı imkanının bulunduğu ifade edilmiştir.

2.2.7.5. Farmakoterapi

Sosyal kaygının daha ağır seyreden vakalarında psikoterapilerle birlikte ilaç tedavisi de tercih edilmektedir. Sosyal kaygı bozukluğunun belirtilerini azaltmak kaygı ile ilgili aşırı düşüncelerin ve olumsuz duyguların kontrolü, kaçınmanın azaltılması, yaşam kalitesini yükseltirken eşlik eden tanıları da tedavi etmek amacıyla ilaçlardan faydalanılmaktadır (Dağışan, 2017).

İlaçlar, sosyal kaygının tedavisinde hem kısa vadede hem de uzun vadede etkili görünmektedir (Stein, vd., 2004). Son yıllarda yapılan çalışmalar, birçok ilacın sosyal kaygı bozukluğunun akut tedavisinde etkili olduğunu göstermiştir. Günümüzde seçici serotonin geri alım inhibitörleri (SSRI'lar), sosyal kaygı bozukluğu ve eşlik eden diğer yaygın rahatsızlıkların tedavisinde, güvenlikleri, tolere edilebilirlikleri ve etkinlikleri nedeniyle birinci basamak tedavi olarak kabul edilmektedir (Blanco, vd., 2002).

SONUÇ

Bu çalışmada sosyal kaygının sebepleri, bireylerin günlük yaşantıları ve psikolojik iyi oluşları üzerindeki etkileri literatüre dayalı olarak incelenmiş ve müdahale stratejileri üzerinde durulmuştur. Elde edilen bulgular, sosyal kaygının bireyin kendine olan güvenini, akademik ve mesleki başarısını, sosyal ilişkilerini olumsuz yönde etkileyebileceğini göstermiştir. Sosyal kaygısı yüksek bireylerin topluluk önünde konuşma, yeni sosyal ortamlara girme, otorite figürleriyle etkileşim kurma gibi durumlarda yoğun kaygı ve kaçınma davranışları sergiledikleri gözlemlenmektedir. Sosyal kaygının uzun vadede depresyon, içe kapanma, mesleki tatminsizlik ve kişiler arası ilişkilerde zorluklarla ilişkili olduğu

belirlenmiştir. Ayrıca, sosyal kaygının bireylerin karar alma mekanizmalarını da etkilediği, risk almaktan kaçınmalarına ve kariyer planlamalarında çekimser davranmalarına yol açabileceği tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra, sosyal kaygının bireyin bilişsel süreçleri üzerinde de olumsuz etkileri olduğu, sosyal kaygının temel bileşenlerinden biri olan sürekli olarak olumsuz değerlendirilme korkusunun dikkat dağınıklığına ve düşük akademik başarıya neden olabileceği gözlemlenmiştir.

Bireylerin sosyal kaygı ile başa çıkma yöntemleri arasında bilişsel yeniden yapılandırma, destekleyici sosyal ilişkiler kurma ve öz-yeterlilik algısını geliştirme gibi stratejilerin önemli olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak; sosyal kaygının bireyin yaşamsal fonksiyonlarını ve genel iyilik halini önemli ölçüde etkileyen bir psikolojik faktör olduğu sonucuna varılmıştır.

REFERANSLAR

- Acar, H. (2022). *Bilişsel davranışçı grupla psikolojik danışmanın üniversite öğrencilerinin sosyal kaygı ve psikolojik esnekliklerine etkisi*. Doktora Tezi, Burdur Mehmet Akif Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur, Türkiye.
- Akbaba, M.S. (2024). *Algılanan ebeveyn tutumları, sosyal kaygı ve benlik kurguları arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır, Türkiye.
- Akkuş, K. (2024). Sosyal kaygı bozukluğunun bilişsel davranışçı terapisi: Kapsamlı bir gözden geçirme. *Mediterranean Journal of Humanities*, 14,311-327.
- Aktaş, E. (2024). *Şema terapi odaklı müdahale programının üniversite öğrencilerinin pozitif şema ve sosyal kaygı düzeylerine etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa, Türkiye.
- Akyol-Çevirir, Ç. (2020). *Sosyal kaygı ve kaçınma davranışlarının sosyodemografik özelliklerle ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.
- Altınışik, B. ve Hacıömeroğlu, A.B. (2022). Sosyal kaygı bozukluğunun bilişsel davranışçı terapi açısından değerlendirilmesi. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi*, 11(3), 274-284.
- Alves, F., Figueiredo, D. V. ve Vagos, P. (2022). Acceptance and commitment therapy for social anxiety disorder in adolescence: Preliminary appraisal based on a case study approach. *Clinical Case Studies*, 22(4), 343-362.
- Amerikan Psikiyatri Birliği, (2013). *Ruhsal bozuklukların tanınması ve sayımsal el kitabı, Beşinci baskı, (DSM-5 TR)*, çev. Köroğlu E., Hekimler Yayın Birliği, Ankara.
- Ayözcan, M. N. (2024). *Sosyal kaygı üzerinde algılanan helikopter ebeveyn tutumu ve kişilerarası duygu düzenlemenin yordayıcı etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Antalya Bilim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Antalya, Türkiye.
- Azizoglou, C. (2020). *Mükemmeliyetçilik ve stresle başa çıkma yaklaşımlarının sosyal kaygı üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.

- Bakır, V. (2024). *Bilinçli farkındalık temelli bilişsel terapiye dayalı grupla psikolojik danışma uygulamasının üniversite öğrencilerinin sosyal anksiyete düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi: karma bir araştırma*. Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya, Türkiye.
- Balcı, Ş. (2021). *Beliren yetişkinlik döneminde siber zorbalık ve siber mağduriyetin internet bağımlılığı ve sosyal anksiyete ile ilişkisi*. Yüksek Lisans tezi, Işık Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.
- Barkowski, S., Schwartz, D., Strauss, B., Burlingame, G. M., Barth, J. ve Rosendahl, J. (2016). Efficacy of group psychotherapy for social anxiety disorder: A meta-analysis of randomized-controlled trials, *Journal of Anxiety Disorders*, 39, 44-64.
- Bayraktutan, M. (2014). *Sosyal anksiyete bozukluğu olan hastalarda empati becerisi, aleksitimi, depresyon, anksiyete düzeyleri ile sempatik deri yanıtı ilişkisi ve tıbbi tedavinin etkileri*. Uzmanlık Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Denizli, Türkiye.
- Bayramkaya, E., vd. (2005). Ergenlerde sosyal fobi ile depresyon, öz kavram, sigara alışkanlığı arasındaki ilişki. *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni*, 15, 165-173.
- Bilge, Y. vd. (2020). Bir Sosyal Fobi Vakasında Bilişsel Davranışçı Terapi ve Sanal Gerçeklik Kombinasyonu. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi*. 9(2), 158-165.
- Binbay, Z. ve Koyuncu, A. (2012). Sosyal anksiyete bozukluğu ve duygudurum bozuklukları birlikteliği. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 4(1), 1-13.
- Birçek-Gül, N. I. (2024). *Sanal gerçeklik aracılığıyla uygulanan bilinçli farkındalık müdahale programının anksiyete ve sosyal kaygı düzeyleri ve bilinçli farkındalık becerileri üzerine etkisi*. Doktora Tezi, Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Hamidiye Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.
- Birtürk, E. (2021). *Üniversite öğrencilerinde algılanan ebeveyn tutumları ile sosyal kaygı belirtileri arasındaki ilişkide duygu düzenleme stratejileri ve aleksitiminin aracı rolünün incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- Blanco, C., Antia, S. X. ve Liebowitz, M. (2002). Pharmacotherapy of social anxiety disorder. *Biological Psychiatry*, 51(1),109-120.
- Boden, M., John, O. P., Goldin, P.R., Werner, K. ve Heimberg, R. G. (2012). The role of maladaptive beliefs in cognitive-behavioral therapy: Evidence from social anxiety disorder. *Behaviour Research and Therapy*, 50 (5),287-291.
- Boelen, P. A. ve Reijntjes, A. (2009). Intolerance of uncertainty and social anxiety. *Journal of Anxiety Disorders*, (23)1,130-135.
- Book S.W. ve Randall CL. (2002). Social anxiety disorder and alcohol use. *Alcohol Res Health*. 26(2),130-5.
- Butcher, J. N., Mineka, S. ve Hooley, J. M. (2011). *Abnormal psychology* (1nd Edition). Pearson Education, Inc.
- Caletti, E., Massimo, C., Magliocca, S., Moltrasio, C., Brambilla, P.,ve Delvecchio, G. (2022). The role of the acceptance and commitment therapy in the treatment of social anxiety: An updated scoping review. *Journal of Affective Disorders*, 310, 174-182.
- Çağan, Ö. (2020). *Olumsuz değerlendirilme korkusu ile sosyal anksiyete belirtileri arasındaki ilişkide bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin aracı rolünün*

- incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Kent Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.
- Çakır, S. (2010). *Bilişsel-davranışçı yaklaşıma dayalı olarak hazırlanan sosyal kaygıyla başa çıkma programının lise öğrencilerinin sosyal kaygı düzeylerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa, Türkiye.
- Çarıkcı, G. T. (2024). *Bilişsel ayrışma ve bilişsel yeniden yapılandırma süreçlerinin sosyal kaygı üzerindeki etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Medipol Üniversitesi.
- Çobanoğlu, S. (2021). *Duygu düzenleme güçlüğü, çocukluk çağı travmaları, empati ve bağlanma stillerinin sosyal kaygı düzeyleriyle ilişkilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.
- Dağışan, G. (2017). *Sağlıklı erişkin üniversite öğrencilerinde dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu ile sosyal anksiyete bozukluğu arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.
- Dalrymple, K. L., ve Herbert, J. D. (2007). Acceptance and commitment therapy for generalized social anxiety disorder: A Pilot study. *Behavior Modification*, 31(5), 543-568.
- Dannahy, L. ve Stopa, L. (2007). Post-event processing in social anxiety. *Behaviour Research and Therapy*, 45(6), 1207-1219.
- Demirel, G. (2023). *Yetişkinlerde kırılğan narsisim ile sosyal anksiyete ve yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.
- Dilbaz, N. (2000). Sosyal anksiyete bozukluğu: tanı, epidemiyoloji, etioloji, klinik ve ayırıcı tanı. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 2000(2), 3-21.
- Dinçel, B. G. (2024). *Yetişkin kadın bireylerde bağlanma stilleri ve benlik saygısının sosyal kaygı düzeylerine etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Nişantaşı Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.
- Ergün, D. (2024). *Ergenlerde bilişsel esneklik ile sosyal kaygı arasındaki ilişkide sosyal yetkinlik beklentisinin aracı rolü*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana, Türkiye.
- Eriş, Y. (2013). *Ergenlerin benlik saygısı ve sosyal kaygı düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir, Türkiye.
- Erkan, Z. (2002). Sosyal kaygı düzeyi yüksek ve düşük ergenlerin ana baba tutumlarına ilişkin nitel bir çalışma. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(10).120-133
- Erkmen, T. (2023). *8 haftalık eğitsel oyun programının 14-17 yaş arası bireylerde sosyal kaygı düzeyi ve öz yeterlik algısı üzerine etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep, Türkiye.
- Erten, M. S. (2024). *Genç yetişkinlerde sosyal kaygı düzeyi, öz yeterlilik ve duygu düzenleme becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Antalya Bilim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Antalya, Türkiye.
- Gençiri, C. (2020). *Beliren yetişkinlik dönemindeki bireylerde sosyal kaygı, duygusal zekâ ve aleksitimi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans

- Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.
- Goldin, P.R., Lee, I., Ziv, M., Cezaieri, H., Heimberg, R. G. ve Gross, J. J. (2014). Trajectories of change in emotion regulation and social anxiety during cognitive-behavioral therapy for social anxiety disorder. *Behaviour Research and Therapy*, 56, 7-15.
- Gülbahar, E. (2024). *Üniversite öğrencilerinde reddedilme duyarlılığı, ruminasyon ve öz şefkatin sosyal anksiyete ile ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin, Türkiye.
- Güngör, A. (2021). *Bireylerde depresyon ve sosyal kaygı düzeyi ile sosyal medya kullanımı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Arel Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.
- Harris, R. (2016). *ACT training part I*. www.actmindfully.com.au.
- Hayes, S. C., Luoma, J. B., Bond, F. W., Masuda, A. ve Lillis, J. (2006). Acceptance and commitment therapy: Model, processes and outcomes. *Behaviour Research and Therapy*, 44(1), 1-25.
- Hayes, S. C., Pistorello, J. ve Levin, M. E. (2012). Acceptance and commitment therapy as a unified model of behavior change, *The Counseling Psychologist*, 40(7), 976-1002.
- Hayward, C., Varady, S., Albano, A. M., Thienemann, M., Henderson, L. ve Schatzberg, A. F. (2000). Cognitive-behavioral group therapy for social phobia in female adolescents: Results of a pilot study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 6(39), 721-726.
- Heimberg, R. G. (2002). Cognitive-behavioral therapy for social anxiety disorder: current status and future directions. *Biological Psychiatry*, 51(1), 101-108.
- Heimberg, R. G. ve Magee, L. (2014). Social anxiety disorder. Barlow, D. H. (Ed.). *Clinical handbook of psychological disorders a step-by-step treatment manual* (5nd Edition, pp. 114-154). The Guilford Press.
- Heinrichs, N., Rapee, R. M., Alden, L. A., Bögels, S., Hoffman, S. G., Oh, K. J. ve Sakano, Y. (2006). Cultural differences in perceived social norms and social anxiety. *Behaviour Research and Therapy*, 44(8), 1187-1197.
- Işık, Y., ve Çelik, E. (2020). Ergenlerde psikolojik sağlamlığın sosyal dışlanma, sosyal kaygı, cinsiyet ve sınıf düzeyi açısından incelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(27), 2528-9527.
- Johansson, R., Ljótsson, B., Frederick, R. J., Hesslow, T. ve diğ. (2017). Internet-based affect-focused psychodynamic therapy for social anxiety disorder: A randomized controlled trial with 2-year follow-up. *Psychotherapy*, 54(4), 351-360.
- Kahyaoglu, İ. (2021). *Üniversite öğrencilerinde sosyal anksiyete düzeyinin benlik saygısına etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.
- Kaplan, D. (2021). *Algılanan ebeveyn tutumları ile sosyal kaygı arasındaki ilişkide öz duyarlılık, ilişkilere dair inançlar ve bilişsel çarpıtmaların aracı rolü*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.
- Kara, B. C. (2023). *Genç yetişkinlerde olumsuz değerlendirilme korkusu ve sosyal yeterlik ile sosyal kaygı arasındaki ilişkide bilişsel esnekliğin aracı rolü*. Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır, Türkiye.

- Karakaya, E. ve Öztop, D. B. (2013). Cognitive behavioral therapy in children and adolescents with anxiety disorder. *Journal of Cognitive-Behavioral Psychotherapy and Research*, 2(1), 10-24.
- Kocaman, N. İ. (2024). *Beliren yetişkinlerde reddedilme duyarlılığı ve sosyal kaygı arasındaki ilişkide beden imgesinin aracı rolü*. Yüksek Lisans Tezi, Beykoz Üniversitesi, Lisansüstü Programlar Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.
- Kocovski, N. L., Fleming, J. E., Hawley, L. L., Huta, V. ve Antony, M. M. (2013). Mindfulness and acceptance-based group therapy versus traditional cognitive behavioral group therapy for social anxiety disorder: A randomized controlled trial. *Behaviour Research and Therapy*, 51(12), 889-898.
- Kocovski, N. L., Fleming, J. E. ve Rector, N. A. (2009). Mindfulness and acceptance-based group therapy for social anxiety disorder: An open trial. *Cognitive and Behavioral Practice*, 16(3), 276-289.
- Künkül, F. (2022). *Üniversite öğrencilerinde sosyal anksiyete bozukluğu ile psikolojik belirtiler arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.
- Ledley, D. R. ve Heimberg, R. G. (2006). Cognitive vulnerability to social anxiety, *Journal of Social & Clinical Psychology*, 25(7), 755-778
- Leichsenring, F., vd. (2013). Psychodynamic therapy and cognitive-behavioral therapy in social anxiety disorder: A multicenter randomized controlled trial. *Psychiatry*, 170, 759-767.
- Mattikoppa Neha V., Harshitha, G. S, Yahiya, Gazzali Kassim M., Paluru, Manasa Sudhir (2025). Efficacy of acceptance and commitment therapy in social anxiety disorder: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Psychiatry Spectrum*, 4(1), 111-120.
- McEvoy, P. (2007). Effectiveness of cognitive behavioural group therapy for social phobia in a community clinic: A benchmarking study. *Behaviour Research and Therapy*, 45(12), 3030-3040.
- Mousavi, S. E. (2023). *Sosyal kaygı yaşayan öğrencilerde kabul ve kararlılık temelli psikoeğitimin sosyal kaygı belirtileri, yaşantısal kaçınma ve olumsuz değerlendirme korkusu üzerine etkisi*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum, Türkiye.
- Nalbantoğlu, B. (2020). *Sosyal anksiyete bozukluğu ve bilişsel abartma tarzı: bilinçli farkındalık ve tekrarlayıcı olumsuz düşüncelerin düzenleyici rolü*. Yüksek Lisans Tezi, T.C. Maltepe Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.
- Onur, T. (2023). *Ergenlerde bağlanma stilleri ile sosyal kaygı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.
- Örnek, S. (2023). *Yetişkin bireylerde sosyal kaygı düzeyi ile üst biliş ve bilinçli farkındalık arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Okan Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.
- Özdemir, H. K. (2024). *Ebeveyn tutumları, kişilik özellikleri ve bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin sosyal anksiyete belirtileri ile ilişkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- Özkoçlu, D. (2024). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin empatik eğilimlerinin sosyal kaygı ve yalnızlık düzeyleri ile ilişkisinin incelenmesi*, Yüksek Lisans

- Tezi, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.
- Özlü, R. (2024). *Çocuklukta onaylamayan çevre ile sosyal kaygı arasındaki ilişkide içselleştirilmiş utanç, öz şefkat ve zıtlıktan kaçınmanın aracı rolünün incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir, Türkiye.
- Özşahin-Terkuran, N. (2023). *Kabul ve kararlılık terapisi temelli müdahale programının ergenlerin sosyal kaygı düzeyleri üzerine etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana, Türkiye.
- Öztürk, A. (2014). Sosyal kaygıyı açıklayan yaklaşımlar. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(48),15-26. <https://doi.org/10.17755/esosder.86289>
- Özyüksel, Ş. (2022). *Genç yetişkin bireylerde sosyal kaygı ile erken dönem uyumsuz şemalar arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.
- Purdon, C., Antony, M., Monteiro, S. ve Swinson, R. (2001). Social anxiety in college students. *Journal of Anxiety Disorders*, 3(15), 203-215.
- Rapee, R. M. ve Heimberg, R. G. (1997). A cognitive-behavioral model of anxiety in social phobia. *Behaviour Research and Therapy*, 35(8), 741-756
- Safran, J. D. (2014). *Psikanaliz ve psikanalitik terapiler*. Okuyan Us Yayınları. İstanbul
- Safren, S. A., Heimberg, R. G., Horner, K. J., Juster, H. R., Schneir, F. R.ve Liebowitz, M. R. (1999). Factor structure of social fears: the Liebowitz social anxiety scale. *Journal of Anxiety Disorders*, 13(3), 253-270.
- Schulze, L., Renneberg, B. ve Lobmaier, J. S. (2013) Gaze perception in social anxiety and social anxiety disorder, *Front. Hum. Neurosci.* 7,872.
- Sertelin-Mercan, Ç., ve Yavuzer, H. (2017). Bilişsel-davranışçı yaklaşımla bütünlleştirilmiş sosyal beceri eğitiminin ergenlerin sosyal kaygı düzeyine etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(63), 1187-1202
- Soltani, E., Bahrainian, S. A., Farhoudian, A., Masjedi-Arani, A. ve Gachkar, L. (2023). Effectiveness of acceptance commitment therapy in social anxiety disorder: Application of a longitudinal method to evaluate the mediating role of acceptance, cognitive fusion, and values. *Basic Clin Neurosci.* 14(4),479-490.
- Stein, D. J., Ipser, J.C. ve van Balkom, A. J. (2004) Pharmacotherapy for social anxiety disorder. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, (4), CD001206. <https://doi.org/10.1002/14651858.CD001206.pub2>
- Stein, M. B. ve Stein, D. J. (2008). Social anxiety disorder. *The Lancet*, 371 (9618), 1115-1125.
- Tunç, B. (2024). *Sosyal kaygı ve nomofobi arasındaki ilişkide sosyal medya bağımlılığının aracı rolünün incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Altınbaş Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.
- Tülgün, G. (2020). *Sosyal anksiyete bozukluğu ve psikolojik zihinlilik arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.
- Türkçapar, M. H. (1999). Sosyal fobinin psikolojik kuramı. *Klinik Psikiyatri*, 1999(2), 247-253.
- Türkkan, M.G. (2021). *Ailesi ile yaşayan ve yalnız yaşayan üniversite öğrencilerinin sosyal kaygı, yaşam kalitesi ve benlik saygısı bakımından incelenmesi*.

- Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.
- Uzdu, Y.S. (2016). *18-60 yaş arası sedef hastalığı tanısı almış bireylerin; depresyon ve sosyal kaygı düzeyi ile 18-60 yaş arası sedef hastalığı tanısı almamış bireylerin; depresyon ve sosyal kaygı düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.
- Yalçın, E. (2021). *Anaokulunda çocuğu olan ebeveynlerin sosyal kaygı, ebeveyn kaygısı ve psikolojik yardım arama davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi: avcılar ilçesi anaokulu örneği*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Arel Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.
- Yıldırım, T., Çırak, Y. ve Konan, N. (2011). Öğretmen adaylarında sosyal kaygı. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 85-100.
- Yıldız, R. (2024). *Kabul ve kararlık terapisi'nin sosyal kaygı bozukluğu yaşayan yetişkinlerdeki etkilerinin araştırılması: Tek denekli deneysel çalışma*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.

Sessiz İstifa

İmam Bakır ARABACI¹

1- Prof. Dr., Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Orcid: 0000-0002-6703-4665

ÖZET

Sessiz istifa, çalışanların işten resmi olarak ayrılmadan yalnızca zorunlu görevleri yerine getirip fazladan sorumluluk almaktan kaçınmasıdır. Bu tutum, örgütsel yabancılaşma, sinisizm, tükenmişlik, iş-yaşam dengesi arayışı ile doğrudan ilişkilidir. Sessiz istifa kavramı, özellikle pandemi sonrası dönemde iş dünyasında öne çıkmış ve genç kuşaklar arasında yaygınlaşmıştır. Bu yaklaşım, “koşuşturma kültürü”ne karşı bir tepki olarak görülürken, aynı zamanda bireylerin kendi sınırlarını koruma stratejisi olarak da değerlendirilmektedir. Başlıca nedenler arasında aşırı iş yükü, düşük ücretler, takdir eksikliği, kariyer gelişim fırsatlarının sınırlı olması ve tükenmişlik yer almaktadır. Uzaktan çalışma düzenlemeleri ve pandemiyle birlikte artan iş-yaşam dengesi talepleri de bu eğilimi güçlendirmiştir. Sessiz istifa, çalışanların işyerinde fiziksel olarak bulunmalarına rağmen zihinsel ve duygusal bağlılıklarını minimuma indirmeleriyle karakterize edilir. Sessiz istifa, bireylerin tükenmişlikten korunma ve yaşam dengelerini sağlama çabasıdır; ancak uzun vadede hem kurumlar hem de çalışanlar için sürdürülebilir bir çözüm değildir. Bu çalışma sessiz istifa konusunu açıklamayı, işgören ve iş yaşamı açısından değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Araştırma derleme türünde, nitel araştırma deseninde literatür taraması tekniği ile elde edilen verilerle sınırlıdır.

Anahtar Kelimeler – Sessiz istifa, tükenmişlik, sinisizm, örgütsel yabancılaşma, iş-yaşam dengesi.

GİRİŞ

Sessiz istifa, işverenlerin çalışanlardan beklentilerinin sınır tanımayan bir yapıya sahip olması ve yoğun çalışma kültürüne karşı bir tepki olarak ortaya çıkmıştır. "Quiet Quitting" yani "Sessiz İstifa" terimi, ilk olarak 2009 yılında Mark Boldger tarafından tanımlanmıştır. Bu kavramla ilgili yapılan sınırlı sayıda araştırma, durumu daha iyi anlamaya yönelik çabalar içermektedir. Sessiz istifa, çalışanların işten ayrılmaktan çok, iş yerindeki tutum ve davranışlarında köklü değişiklikler yapma eğilimidir. Çalışanların iş yerlerinde gösterdikleri davranışlar ve karşılaştıkları zorluklar, örgüt kültürü ve organizasyon üzerinde doğrudan bir etki yaratmaktadır. Sessiz istifa ile ilgili yapılan tanımlamalar, bu eğilimin altında yatan temel nedenin, çalışanların iş yaşamından beklenti

ve isteklerini yönetime iletme çabası doğrultusunda ortaya çıkan davranış farklılıkları olduğunu göstermektedir (Çimen & Yılmaz, 2023).

Türkçe'ye “sessiz istifa” olarak çevrilen “Quiet Quitting” kavramı, çalışanların görev tanımlarında belirtilen sorumluluklarla sınırlı kalmaları, sorumluluktan kaçınmaları ve yalnızca temel gereklilikleri yerine getirmeleri anlamına gelmektedir. Bu durum, aynı zamanda çalışanların kendilerine “ne için çalışıyorum? ”, “bu yaptıklarımın bir anlamı var mı? ” gibi sorular sormaları ve bu sorulara yanıt bulurken, içinde bulundukları iş ortamını sorgulamaları şeklinde de tanımlanabilir. Sessiz istifa, bireyin işine olan katkısının karşılık bulmadığını anlamasına dayanır; bu birey, en az çaba ile çalışmaya devam eder (Şengün, 2025). Bu noktada, asıl vurgulanmak istenen, iş saatleri dışında iş yüklerini taşımamak, özel hayat ile iş hayatını birbirinden kesin bir şekilde ayırmak ve çalışma hayatının dışında kalan zamanlarda iş düşüncelerine kapılmamak için katı bir yaklaşım sergilemektir. Sessiz istifa, geleneksel çalışma düzenine karşı bir tepki olarak da değerlendirilebilir. Bu bağlamda, sessiz istifa; çalışanların iş tanımlarının ötesine geçmeden kendi katkılarını sınırlamaları, görevlerini yerine getirirken ekstra bir çaba göstermemeleri ve sahip oldukları potansiyele rağmen bekleneni karşılamamaları anlamına gelir. Sessiz istifa olgusu gözlemlendiğinde, iş ortamında çalışan verimliliğinde belirgin bir düşüş ve iş yerine olan bağlılık düzeylerinin düşük seviyelerde kalması dikkat çekmektedir. Bu davranışın ortaya çıkmasında, çalışanların beklentilerine karşılık gelmeyen maaş artışları ve sağladıkları katkılara uygun takdiri görememeleri etkili olduğu düşünülmektedir (Yıldız & Özmenekşe, 2022).

Sessiz istifanın işveren, çalışan ve toplum açısından çeşitli sonuçları bulunmaktadır. İşverenler açısından bakıldığında, sessiz istifa durumu oldukça tehlikeli bir hal alabilir; bu durum, rekabette avantaj kaybetmelerine yol açabilir, bu durum ile ilgili önlemler alınması gerekir. Ayrıca, çalışanlar tarafından tembelliklerini gizlemek amacıyla kullanılan bir kavram olması da dikkat çekmektedir (Szabó, 2023). Çalışanlar açısından sessiz istifa kavramı farklı şekillerde algılanmaktadır. İlk başlarda sessiz istifanın, çalışanın mesleki tükenmişliğini azalttığı ve günlük yaşamına daha fazla önem vermesine yardımcı olduğu gözlemlense de, zamanla bu durum çalışanın ücret veya mevki açısından ilerleme kaydedememesi ile sonuçlanabilmektedir. İnsan kaynakları uzmanları, sessiz istifanın üzerine gidilmesi gereken bir olgu olduğunu vurgulamaktadır (Scheyett, 2022; Akt. Karaşın & Öztırak, 2023). Toplum açısından, sessiz istifanın neden olduğu endişe verici sonuçlar, üretim düşüklüğü ve ekonomik problemler gibi faktörlerden kaynaklanmaktadır. Ekonomik belirsizlik dönemlerinin yaşandığı bölgelerde, çalışanların sessiz istifa davranışlarının daha yüksek seviyelerde olduğu görülmektedir (Güler, 2023). Bu bağlamda, sessiz istifa konusu yönetim bilimlerini

yakinen ilgilendirmektedir. Sessiz istifa ile ilgili sorunlar, hem örgüt hem de personel bazında yaşanmaktadır. Çalışan, hizmet verdiği kurumda herhangi bir sorun hissetmese bile sessiz istifa davranışına geçebilmektedir; bu, genellikle personelin kişilik özellikleri ile ilişkilidir. Sessiz istifanın oldukça yeni bir kavram olduğu ifade edilebilir. Sonuç olarak, çalışanların beklentilerini belirlemek ve bu doğrultuda uygulamalar geliştirmek, çalışma ortamını güvenli ve destekleyici hale getirmek, sessiz istifa davranışını önlemede etkili bir yaklaşım olarak öne çıkmaktadır (Karaşin & Öztürk, 2023).

Bu çalışma örgüt yönetimi alanı için bir kaynak ortaya koymak, daha sağlıklı ve verimli iş ortamları yaratmada rehberlik etmek amaçlanmıştır. Sessiz istifa konusunda yapılan bu çalışmada, bu davranışın nedenleri, etkileri ve önlenmesi yönünde önemli bilgiler sunulmaktadır. Sessiz istifa davranışı, özellikle son yıllarda yaşanan çalışma koşullarındaki değişimler ve sosyal medyadaki yaygınlaşmış farkındalık nedeniyle artış göstermiştir. Bu çalışmanın kuramsal bölümünde açıklanan sessiz istifa davranışının sebeplerini anlamak, işverenlerin ve yöneticilerin bu durumu önlemek için gerekli adımları atmalarına yardımcı olabilir. Bu davranışın iş performansı, iş tatminini ve iş ortamını nasıl etkilediğini anlamak da, örgütlerin daha sağlıklı stratejiler geliştirmelerine yardımcı olacaktır.

Sessiz İstifa Kavramının Ortaya Çıkışı

2021 yılında Çin'de yoğun çalışma temposuna yönelik genç bir işçinin hayatını kaybetmesi, sosyal medyada geniş yankı uyandırmış; bu olay birçok platformda çalışma saatlerinin fazlalığına karşı yoğun tepkilere neden olmuştur. Bu tepkilerle birlikte "Quiet Quitting" kavramı gündeme gelmiştir. Amerika'da başlangıç yapan "Quiet Quitting" hareketi, ifade edildiği gibi sessiz kalmamış, hızla tüm dünyaya yayılmıştır. Kısa süre içinde TikTok'ta popüler bir akıma dönüşerek sosyal medyada da iz bıraktı. Uzun zamandır tartışılan "sessiz istifa" kavramı, işten ayrılmak yerine iş yerinde asgari çaba göstermek ve daha az sorumluluk almayı amaçlayan bir olgu olarak ifade edilmektedir (Yıldız & Özmenekşe, 2022).

Bu akımı başlatanlardan biri, New York'ta yaşayan 24 yaşındaki yazılım mühendisi ve müzisyen Zaid Khan'dır. Khan, pek çok insana ilham veren videosunda "Sessiz istifa, işinizi bırakmak anlamına gelmiyor. Sadece işinizin hayatınızı ele geçirmesine engel olmak demektir. İşiniz hayatınız değil! Değeriniz, ürettiklerinizle tanımlanamaz. " şeklinde ifadelerde bulunmuş ve " #QuietQuitting" hashtag'i ile TikTok'ta 17 milyondan fazla görüntülenme elde etmiştir. Sessiz istifa, işgörenlerin sadece görevlerine yönelik yükümlülüklerden sorumlu oldukları, bunun ötesinde ekstra çaba göstermedikleri, yaratıcılıklarını kullanmadıkları ve kurum beklentilerine duyarsız kaldıkları bir tutumu ifade etmektedir. Bu duygu durumunu

benimseyen bireylerin varlığı, iş yerinde genel motivasyonu ve örgütsel bağlılığı olumsuz yönde etkileyebilmekte; özellikle henüz bu davranış biçimini benimsememiş çalışanların üretkenliklerinde düşüşe yol açabilmektedir.

Sessiz istifa, alanyazına yeni giren bir kavram olsa da resmi ve özel örgütlerde sıklıkla yaşanan bir olgu olarak anlam bulmuştur. Ancak sessiz istifanın kökenleri çok farklı nedenlere dayandığı için hala araştırılmaya değer bir konu olarak önem taşımaktadır (Karalınç, 2024).

Sessiz İstifanın Arkasındaki Psikoloji

Sessiz istifanın nedenleri kişiden kişiye değişebilse de, rolde ortak psikolojik faktörler vardır. Sessizce istifa eden çalışanlar genellikle hayal kırıklığı, can sıkıntısı veya rollerinde meydan okuma eksikliği duyguları yaşarlar. Ayrıca güçsüzlük hissi yaşayabilir veya katkılarının üstleri tarafından tanınmadığını veya değer görmediğini düşünebilirler (Formica ve Sfodera, 2022).

Sessiz istifa, tipik ani istifa veya bir hayal kırıklığı patlaması değildir. Çalışanların değersiz, ilhamsız veya mevcut pozisyonlarında sıkışmış hissettiklerinde ortaya çıkan daha gizli bir kopuş biçimidir. Bu çalışanlar artık coşku göstermeyebilir veya inisiyatif almayabilir, bunun yerine işlerine gerçekten yatırım yapmadan sadece hareketleri yapmayı tercih edebilirler (T Alami, Stachowicz-Stanusch, Agarwal ve Al Masaeid. 2024).

Sessiz İstifanın İşyeri Dinamikleri Üzerindeki Etkisi

Sessizce istifa etmek, işyeri dinamiklerini olumsuz yönde etkileyebilir. Çalışanlar ilgisini kaybettiğinde, tüm ekibe yayılabilen bir dalga etkisi yaratır. Düşük moral ve üretkenlik, artan çatışmalar ve azalan iş birliği, fark edilmeyen sessiz istifanın yol açabileceği olumsuz sonuçlardan sadece birkaçıdır (Harmon, 2024). Ayrıca, çalışanlar sessizce istifa ettiğinde, endişelerini dile getirme veya iyileştirme önerileri sunma olasılıkları daha düşüktür. Bu iletişim ve geri bildirim eksikliği, organizasyonun büyümesini ve ilerlemesini engelleyebilir. İlgisiz çalışanların girdisi olmadan, şirket onu ileriye taşıyabilecek değerli içgörüler ve yenilikçi fikirleri kayırabilir. Sonuç olarak, sessizce istifa etmek, iş yerinde geniş kapsamlı sonuçlar doğurabilen incelikli ancak etkili bir olgudur. Sessiz istifanın ardındaki psikolojiyi anlamak ve iş yeri dinamikleri üzerindeki etkisini fark etmek, işverenler ve yöneticiler için katılımı, büyümeyi ve çalışan beklentilerini gözten bir yönetim anlayışı sunmaktadır (Mathushan, Opatha ve Kengatharan, 2025).

Sessiz İstifanın Örgütlerdeki Göstergeleri

İşaretler arasında, ek iş için gönüllü olmayı bırakan, isteğe bağlı toplantılara artık katılmayan, beyin fırtınası oturumlarında fikir üretmeyi bırakan veya genel olarak işine duygusal bağlılığı azalan bir birey yer alır. Bağlılık seviyeleri, iş tanımlarıyla tam olarak uyumludur ve olası takdiri çaba azalır. Çağımız dünyasında başdöndürücü değişim çalışma ortamlarını etkilemekte, işverenlerin çalışanları arasındaki hoşnutsuzluk belirtilerini fark edip ele alması önemlidir. Bazı çalışanlar memnuniyetsizliklerini açık eylemlerle duyurmayı tercih ederken, diğerleri "sessizce istifa" olarak bilinen daha incelikli bir yaklaşımı tercih eder (Yavuz, 2024). Sessiz istifayı tespit etmek zor olabilir ancak yöneticilerin göz önüne almaları gereken bazı göstergeler bulunmaktadır. Bunlar:

a. Azalmış Katılım

Sessiz istifa eden çalışanlar ekip toplantılarına daha az katılabilir, daha az fikir veya öneri sunabilir ve bir zamanlar rutinlerinin bir parçası olan sosyal etkileşimlerden çekilebilir. Ayrıca iş görevlerine karşı ilgi veya coşku eksikliği gösterebilirler. Örneğin, beyin fırtınası oturumlarına aktif olarak katılan ve yaratıcı çözümler sunan bir çalışan artık toplantılar sırasında sessizce oturabilir ve tartışmaya nadiren katkıda bulunabilir. Katılım eksikliği, kollarını kavuşturma veya göz temasından kaçınma gibi vücut dilleri sergileyebilir. Ayrıca, katılımlarının azalması şirket içindeki sosyal etkinliklere de yansiyabilir. Ekip öğle yemeği veya iş sonrası toplantılarına davetleri reddedebilir, meslektaşlarından uzaklaşabilirler (Yılmaz, 2024).

b. İnisiyatif ve Yaratıcılık Eksikliği

Sessizce işten ayrılma yaşayan çalışanlar inisiyatif almayı veya yenilikçi fikirler sunmayı bırakabilir. Statükoya bağlı kalabilir ve örgütün gelişmesi için yeni fırsatlar aramaktan kaçınabilirler. Örneğin, önceden proaktif olarak süreç iyileştirmeleri öneren veya yeni projeler öneren bir çalışan artık herhangi bir soru sormadan veya değişiklik önermeden sadece talimatları takip edebilir. İnisiyatif eksikliği, ek sorumluluklar alma veya yeni görevler için gönüllü olma konusundaki isteksizliklerinde görülebilir. Ayrıca, sorun çözme tartışmalarına artık yeni fikirler katmadıkları veya zorluklara alternatif yaklaşımlar sunmadıkları için yaratıcılıkları azalabilir. Kendilerini beğenmiş, konfor alanlarının dışına çıkmak istemeyen hale gelebilirler (Ellera, Jamali ve Caldwell, 2023).

c. Artan Devamsızlık ve Geç Kalma

Açıklanamayan devamsızlıklar ve sık sık geç kalmalar, çalışanların sessizce istifa ettiğinin göstergesi olabilir. Bu kişiler, kendilerini işe düzenli olarak gelmeye motive etmekte giderek daha fazla zorluk çekiyor

olabilir. Örneğin, daha önce mükemmel katılım kayıtları olan bir çalışan daha fazla hastalık izni almaya veya geçerli sebepler olmadan geç gelmeye başlayabilir. Artan devamsızlıkları ve gecikmeleri ekip dinamiklerini bozabilir ve genel üretkenliği etkileyebilir. Ayrıca, dakikliğe olan bağlılıklarının eksikliği, son tarihlere uymaya veya görevleri zamanında tamamlamaya kadar uzanabilir. Azalan motivasyonları nedeniyle erteleme yapabilir veya vasat altı işler teslim edebilirler (Kwon ve Raman, 2023).

d. İş Kalitesinde ve Verimlilikte Düşüş

Sessiz istifa genellikle iş kalitesinde ve üretkenlikte düşüşle kendini gösterir. Görevler daha yavaş bir tempoda tamamlanabilir ve bir zamanlar mevcut olan ayrıntılara dikkat eksikliği ortaya çıkabilir. Örneğin, ayrıntılara titizlikle dikkat ederek yüksek kaliteli işler üreten bir çalışan artık hatalar veya eksiklikler içeren ödevler gönderebilir. İş kalitesindeki düşüş, kaçırılan teslim tarihleri, artan revizyonlar veya müşterilerden veya iş arkadaşlarından gelen olumsuz geri bildirimlerle gözlemlenebilir. Ayrıca, odaklanmakta veya tutarlı bir çalışma temposunu sürdürmekte zorlandıkları için üretkenlikleri düşebilir. İnternette gezinmek veya kişisel sohbetlere katılmak gibi iş dışı aktivitelere aşırı zaman harcayabilirler (T Alami, Stachowicz-Stanusch, Agarwal ve Al Masaeid, 2024).

e. Tutum ve Davranıştaki Değişiklikler

Sessizce istifa eden çalışanlar davranış ve tavırlarında gözle görülür değişiklikler gösterebilirler. Daha sinirli, kolayca hayal kırıklığına uğramış olabilirler veya işlerine karşı isteksizlik veya ilgi eksikliği gösterebilirler. Örneğin, daha önce pozitif ve iyimser olan bir çalışan artık negatif veya alaycı bir tutum sergileyebilir. Sık sık şikayet edebilir, görevlerinden veya organizasyondan memnuniyetsizliklerini dile getirebilir ve genel bir kopukluk hissi sergileyebilirler. Dahası, davranışları daha içine kapanık veya mesafeli hale gelebilir. Sosyal etkileşimlerden kaçınabilir, çalışma alanlarında kendilerini izole edebilir veya e-postalara veya iş birliği taleplerine daha az yanıt verebilirler (Üstün, Kocabalı, Ay & Ballı, 2024).

f. Azaltılmış İletişim ve İşbirliği

İlgisiz çalışanlar daha az iletişim kurabilir ve meslektaşlarıyla işbirliği yapmaya daha az istekli olabilir. Bu etkileşim eksikliği, ekip çalışmasının azalmasına ve potansiyel olarak ekibin genel performansının engellenmesine yol açabilir. Örneğin, ekip tartışmalarına etkin katılım gösteren, düşüncelerini paylaşan bir çalışan artık daha çekingen ve konuşmalara katılmaya isteksiz hale gelebilir. Toplantılar sırasında asgari düzeyde girdi sağlayabilir veya görevler veya projeler hakkında açıklama istemekten kaçınabilir. Ek olarak, azalan işbirlikleri, grup projelerine sınırlı katılımları veya takım arkadaşlarına yardım teklif etme isteksizlikleri aracılığıyla gözlemlenebilir. Toplu hedefler yerine bireysel görevlere öncelik verebilirler,

bu da takım çalışmasında bozulmaya ve genel üretimde bir azalma oluşuma zemin hazırlayabilir (Zieba, 2023).

Sessiz istifa davranışının nedenleri

Sessiz istifa, yoğun çalışma, ücret azlığı, işgören sağlığına dikkat edilmesi, stresi azaltma, baskının ortadan kaldırılması, tükenmişlikten kaçınma ve iş- yaşam dengesinin sağlanması gerekliliği gibi düşünceler, çalışanların yöneticilerine veya örgütlerine karşı besledikleri öfkenin arka planında yatan birkaç nedenden bazılarıdır. Çalışanların kuruluşlarıyla olan sosyal değişim süreçlerinin adil olup olmadığına dair algılarındaki değişim, kuruluşların mevcut iş gücünü koruma çabalarıyla çalışanların müzakere gücünün artması arasındaki güç dengesinin değişimi, sessiz istifa olgusunun sosyal yayılma etkisi ve hızla artan sosyal medya sayesinde benzer düşünen kişilerin bir araya gelme kolaylığı gibi faktörlerin sinerjik etkileşimi, sessiz istifa döneminin hızla ilerlemesine ve çalışanların zihniyetlerinde önemli bir değişim yaratmasına yol açabilir (Özcan, & Yaltagil, 2024).

Bazı işverenler, çalışanlarına yeterince değer vermekte yetersiz kalmakta ve elde edilen başarıları takdir etmemektedir. Bu durum, bireylerin enerjisinin tükenmesine, bireysel performanslarının ve öz saygılarının azalmasına neden olabilir. İşgörenler önemsendiklerinde ve ödüllendirildiklerinde daha etkili ve verimli olabilirler. Araştırmalar, başarıları takdir edilen çalışanların işlerine daha fazla anlam kattığını ve daha kaliteli işler ürettiklerini ortaya koymaktadır. Ayrıca, böyle çalışanlar örgütlerine daha bağlı hale gelir ve daha güçlü ilişkiler geliştirme fırsatı bulurlar. Öte yandan, çalışanlarını nasıl motive edeceğini ve onları örgüt içinde tutmanın yollarını önemsemeyen idareciler, işgörenlerin kendilerini önemsiz algılamalarını sağlayarak sessiz istifa sürecine girmelerine yol açabilirler. Bir kurumda sessiz istifa vakalarının artması, genellikle yönetimin yetersizliğiyle bağlantılıdır (Çimen & Yılmaz, 2023).

Çimen ve Yılmaz (2023) çalışmalarında sessiz istifanın nedenlerini, bireylerin bu durumu nasıl deneyimlediğini ve bu durumu engellemek için neler yapılması gerektiğini kapsamlı bir biçimde ele almışlar, özellikle çalışanların iş yerlerindeki tutum ve davranışlarındaki değişimlerin, örgüt kültürü ve organizasyon üzerindeki etkilerine dikkat çekmişlerdir. Sessiz istifayı önlemek amacıyla, çalışanların beklentilerinin ölçülmesi, bu yönde uygulamaların geliştirilmesi ve güvenli, destekleyici bir çalışma ortamının oluşturulması gerektiği vurgulanmıştır.

Sessiz istifa davranışının etkileri

Sessiz istifanın etkileri, bakış açısına göre değişkenlik göstermektedir. İşverenler için genellikle olumsuz sonuçlar ön planda iken, işgörenler için farklı etkilere yol açabilir (Gözlü, 2023). Sessiz bir istifa süreci yaşayan birey, fazladan işler üstlenmeyeceğinden, çalışma arkadaşlarıyla sürekli bir rekabet içinde olma hissi yaşamayacaktır. Bu durum, rekabet duygusunun yaratabileceği olumsuz etkilerin de ortadan kalkmasına neden olur. Kişi, işini gerektiği gibi yaptığı ve gösterdiği emeğin karşılığını aldığı için, örgüt tarafından kullanılma veya sömürüldüğü hissine kapılmaz (Tanır, 2024).

Örgütün hedeflerine ulaşmasında, görev ve sorumluluklarının ötesinde çaba gösteren çalışanların örgütsel bağlılıklarının yüksek olduğu ifade edilmektedir. Bu bilgiden hareketle, sessiz istifa sürecindeki bireylerin ek görev ve sorumluluk üstlenmedikleri gibi, işin kendisi için anlamını yitirdiği sonucuna varılabilir (Tanır, 2024). Sessiz istifa kavramı, çalışanın emeğinin karşılığını almadığını düşündüğü anlarda, işverenine sabit bir çalışma düzeniyle cezalandırma yöntemi olarak görülebilir. Ayrıca, sessiz istifa, çalışma ortamında mutsuz olan ve rutin görevlerden bunalan çalışanların kariyerine de olumsuz etkilerde bulunabilir (Örücü ve Hasırcı, 2024).

Yapılan araştırmalar, sessiz istifa kavramının işgörenlerin tükenmişlik, tatminsizlik ve işle ilgili isteksizlikleri nedeniyle görevlerini bilinçli bir şekilde sınırlamaları olarak tanımlandığını ortaya koymaktadır. Bu durum, işgörenlerin en az çabayı gösterdiği için düşük örgütsel performansın ortaya çıkmasına neden olabilmektedir. Dolayısıyla, örgütlerde sessiz istifa davranışının önlenmesi için kavramın farkındalığının artırılması ve bu konuda olumlu etkiler oluşturabilecek uygulamaların gerçekleştirilmesi gerekebilir. Örgütsel kültürünün olumlu bir hale getirilmesi, iş yaşam kalitesinin artırılması, işgören motivasyonunun artırılması, yenilikçi iş modellerinin uygulanmasına yönelik adımlar atılması ve etkili liderlik anlayışının benimsenmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Oğan & Çetiner, 2024).

SONUÇ

ABD'de ortaya çıkan "sessiz istifa" kavramı, çalışanların istifa etmek yerine, asgari düzeyde çalışarak işte kalmayı tercih ettiği bir durumu açıklamaktadır. İşyerinde sessiz istifa, işten ayrılmaya teşvik değil, profesyonel hayatımıza yeni bir yaklaşım biçimidir. "Maaşınıza göre çalışın" ve "kişisel yaşamınıza öncelik verin" sessiz istifanın anahtar kelimeleridir. Sessiz istifa, özellikle gençleri etkileyen, işyerinde minimumun performans sergilenmesini teşvik eden bir olgudur. Bir nevi

işten ve örgütten soğuma, örgütsel bağlılığın azalması anlamına gelmektedir.

Sessiz istifa, örgütsel performansını azaltmaya karar veren, motivasyonu kırılmış, yorgun, sıkılmış, tükenmişliğe yakın her yaştan çalışanı etkileyebilen bir olgudur. İster kendini korumak için, ister cesaret eksikliğinden ya da iş değiştirme fırsatından dolayı olsun bu modda olan çalışanlar zihinsel sağlıklarını korumak için çalışma tempolarını yavaşlatmayı tercih ederler.

Sessiz istifa çalışanların zihinsel ve psikolojik olarak konularından vazgeçme durumudur. Etkilenen çalışanlar işten ayrılmıyorlar, ancak davranışları ve azalan üretkenlikleri, derin bir motivasyon eksikliğine işaret ediyor. Bu düşük, minimum bir performansa, inisiyatif ve daha fazla sorumluluk almayı reddetmeye, örgüt misyonundan rol ve görevlerden uzaklaşma ile sonuçlanan bir durumdur.

Üretkenliğini kaybeden ve hedeflerine ulaşma konusunda motivasyonunu yitiren bir çalışan, kendisini sessiz istifanın eşiğinde bulabilir. Benzer şekilde, meslektaşlara yardım etme veya ekip toplantılarına katılma konusunda isteksizliğe neden olabilir. Sessiz istifa, çoğu zaman hafife alınan dolaylı maliyetlere neden olabilir. Verimlilikteki düşüşle birlikte denetim ve destek ihtiyacı artabilir. Çalışma grupları performans seviyelerini koruma konusunda kendilerini baskı altında bulabilirler ve bu da ek stres ve yorgunluk yaratabilir. Uzun vadede, bu etkiler daha yüksek personel devrine, ek işe alım maliyetlerine ve örgütsel aksamalara yol açabilir.

Sessiz istifayı önlemek için çalışma ortamında dikkat edilmesi gereken noktalar bulunmaktadır. Yapılması gereken önemli unsur etkili iletişimin tesis edilmesidir. Beklentiler ve hayal kırıklıkları hakkında iştisarede bulunulmalı, diyalog kurulmasına her düzeyde önem verilmeli, çözüm odaklı çalışılmalıdır. Bireysel sorunların önemli olduğuna inanılması gerekmektedir. Örgüt ve yönetsel uygulamaların bireyin beklentilerini karşılamayabileceği farkındalığı içinde olmak, işin güzel yönleri, sevilen özelliklerine odaklanmak, her şeyi bir ölçü ve denge meselesi çerçevesinde ele almak, psikolojik açıdan sağlam ve güçlü olmak çalışanlarda sessiz istifanın önlenmesini sağlayabilir.

REFERANSLAR

Çimen, A. İ., & Yılmaz, T. (2023). Sessiz istifa ne kadar sessiz. Sakarya Üniversitesi İşletme Enstitüsü Dergisi, 5(1), 27–33.

Ellera, L., Jamali, D. R., & Caldwell, C. (2023). Sessizce vazgeçmek ve sessizce gelişmek – Modern örgütlerde gelişmek. Değerlere Dayalı Liderlik Dergisi, 16(2), 8.

- Formica, S., & Sfodera, F. (2022). Büyük istifa ve sessiz istifa paradigma değişimleri: Mevcut duruma ve gelecekteki araştırma yönlerine genel bir bakış. *Misafirperverlik Pazarlama ve Yönetimi Dergisi*, 31(8), 899–907.
- Gözlü, K. (2023). Tükenmişlik bağlamında yeni bir kavram olarak sessiz istifa ve sağlık sektöründeki etkileri. *MEYAD Akademi*, 4(2), 213–241.
- Güler, M. (2023). Çalışma kültüründe yeni bir kavram: Sessiz istifa. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 32(1), 247–261.
- Harmon, C. L. (2024). Saygı, güven ve işten ayrılma niyetleri arasındaki ilişki (Yayınlanmamış Doktora tezi). Walden Üniversitesi.
- Karalınç, T. (2024). Sessizce işten ayrılmanın iş performansına etkisi: Sağlık sektörü çalışanları üzerinde bir araştırma. *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi Dergisi*.
- Karaşın, Y., & Öztürk, M. (2023). Sessiz istifa tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13(4), 1443–1460.
- Kwon, C., & Raman, A. (2023). The effects of inconsistent work schedules on employee lateness and absenteeism. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4592763> (Erişim: 02.12.2025).
- Mathushan, P., Opatha, H. H. D. N. P., & Kengatharan, N. (2025). Sessizce ayrılmak gerçek mi? Gelişmekte olan bir ülkeden kanıtlar. *Sri Lanka İnsan Kaynakları Yönetimi Dergisi*, 15(1).
- Oğan, E., & Çetiner, N. (2024). Sessiz istifa kavramına yönelik bir bibliyometrik analiz. *Dokuz Eylül Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 25(1), 203–221.
- Örücü, E., & Hasırcı, I. (2024). Hiyerarşi kültürünün sessiz istifa davranışı üzerindeki etkisinde banka çalışanlarının eğitim durumlarının düzenleyici rolü. *İzmir İktisat Dergisi*, 39(2), 389–408.
- Özcan, E., & Yaltagil, E. I. (2024). Sağlıkta sessiz istifanın nedenleri ve çözüm yolları. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 16(2), 919–935.
- Szabó, D. (2023). Quiet quitting. *Világpolitika és a Közgazdaságtan*, 2(1), 115–118.
- Şengün, A. Y. (2025). Bir tükenmişlik meselesi: Sessiz istifa. Serda Kranda. <https://serdakranda.com/bir-tukenmislik-meselesi-sessiz-istifa>.
- Alami, R. T., Stachowicz-Stanusch, A., Agarwal, S., & Al Masaeid. (2024). Sessiz istifa etmeyi tahmin etmek: Sağlık endüstrisinde sessiz istifa etme konusunda makine öğrenmesi içgörüler. *Ekohümanizm Dergisi*, 3(4), 3444–3462.
- Tanır, Y. (2024). Öğretmenlerden yeni tepki: Sessiz istifa (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Üstün, F., Koca Ballı, Ay Ş. E., & Ballı, E. (2024). İçsel istifa (sessizce vazgeçme) hizmet inovasyon davranışını nasıl ve neden etkiler? Bir moderatör rolü. *E a M: Ekonomi ve Yönetim*, 27(4).
- Yavuz, A. (2024). Sessiz istifa: İş yaşamında sessiz bir çıkış yolu mu? *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 11(3), 242–253.
- Yıldız, S., & Özmenekşe, Y. O. (2022). Kaçınılmaz son: Sessiz istifa. *Al Farabi Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(4), 14–24.
- Yılmaz, K. (2024). Örgütlerde sessiz istifa: Kavramsal bir çözümleme ve Türkiye’de yapılan araştırmaların değerlendirilmesi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(4), 1395–1410.

- Yoğurtcu, B., Sezgin, F., & Koşar, S. (2024). Sessiz istifa: Lise öğretmenlerinin görüşlerine dayalı nitel bir araştırma. *TÜRKAV Kamu Yönetimi Enstitüsü Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 83–108.
- Zieba, K. (2023). Great Resignation and Quiet Quitting as Post-Pandemic Dangers to Knowledge Management. In F. Matos, & Á. Rosa (Eds.), 24th European Conference on Knowledge Management (pp. 1516-1522). <https://doi.org/10.34190/eckm.24.2.1253> Academic Conferences International.

Türk Yükseköğretiminde Öğrenci Değişim Programları Üzerine Çıkarsamalar

İmam Bakır ARABACI¹

1- Prof. Dr., Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Orcid: 0000-0002-6703-4665

ÖZET (1. Seviye Başlık)

Bu çalışma, Türk Yükseköğretimindeki öğrenci değişim programlarının kapsamını, yapısını ve ortaya çıkardığı etkileri bütüncül bir bakış açısıyla incelemek amacıyla hazırlanmıştır. Küreselleşen dünyada yükseköğretimin uluslararasılaşması, ülkelerin bilimsel kapasitesini, kültürel etkileşim ağlarını ve ekonomik rekabet gücünü şekillendiren temel unsurlardan biri hâline gelmiştir. Türkiye'nin son 20 yılda artan uluslararasılaşma çabaları, Erasmus+, Mevlana, Farabi, Türkiye Bursları gibi programlar aracılığıyla öğrenci hareketliliğini oldukça çeşitlendirmiştir. Çalışmada kullanılan verilerin bir kısmı ulusal ve uluslararası kurumların resmi dokümanlarından; bir kısmı ise ilgili literatür ve akademik araştırmalardan elde edilmiştir. Tüm süreç boyunca, eğitim yönetiminin temel ilkeleri, kuramsal çerçeveleri ve karar alma modelleri analizde rehber olarak kullanılmıştır. Ayrıca bu çalışma, Türkiye'nin yükseköğretimde uluslararası görünürlüğünü artırma hedefi doğrultusunda değişim programlarının nasıl daha etkili yönetilebileceğine ilişkin bir perspektif geliştirmeyi amaçlamaktadır. Üniversitelerin kurumsal kapasitesinin güçlendirilmesi, öğrencilerin kültürlerarası öğrenme deneyimlerinin desteklenmesi ve uluslararası akademik ağlara entegrasyonun artırılması, bu çalışmanın önemini artıran başlıca etkenlerdir. Bu bağlamda, araştırma bulguları yalnızca mevcut durumu tanımlamakla kalmamakta; aynı zamanda geleceğe yönelik stratejik öneriler sunarak eğitim yöneticilerine yol göstermektedir.

Anahtar Kelimeler – Yükseköğretim, Öğrenci değişim programı, Eğitim Anlaşmaları, Erasmus, Mevlana değişim programı, Farabi değişim programı

GİRİŞ (1. Seviye Başlık)

Öğrenci değişim programları, küreselleşen dünyada yükseköğretim kurumlarının **uluslararasılaşma stratejilerinin** ve **eğitim yönetiminin** ayrılmaz bir bileşeni haline gelmiştir. Bu programlar, öğrencilerin akademik, kültürel ve dilsel yetkinliklerini artırarak **küresel vatandaşlık bilincini** güçlendirmekte; aynı zamanda ev sahibi ve gönderici kurumlar için kurumsal kapasiteyi ve rekabet gücünü yükseltmektedir. Yükseköğretimde uluslararasılaşma süreçleri sadece ekonomik getirileri ile değil, aynı zamanda **bilimsel ve kültürel etkileşim**, evrensel bilgi havuzuna erişim ve **kamu diplomasisi** açısından da değerlendirilmelidir. Nitekim küresel yükseköğretim ekonomisi \$370\$ milyar dolarlık bir hacme ulaşmıştır. Türkiye Cumhuriyeti, 2000'li yılların başından itibaren hem Avrupa Birliği (AB) entegrasyonu hem de bölgesel ve küresel işbirliklerini geliştirme

vizyonuyla öğrenci hareketliliğine büyük yatırım yapmıştır (Baydemir ve Bolat, 2024).

Bu çalışma, Türkiye'deki yükseköğretim öğrenci değişim programlarını **kapsayıcı bir yaklaşımla** incelemeyi; programların tarihsel gelişimini, kapsamını ve işleyişini sistematik olarak sunmayı amaçlamaktadır. Ayrıca, bu programların eğitim sistemi ve özellikle yükseköğretim kurumlarının yönetim süreçleri üzerindeki etkilerini, ortaya çıkardığı **yönetimsel zorlukları** ve çözüm önerilerini analiz etmek, bu çalışmanın akademik katkısını oluşturmaktadır. Eğitim yönetiminde de diğer disiplinlerde olduğu gibi değişimin sürekliliğini vurgulayan (Balcı, 2008) akademik literatür ışığında, bu programlar eğitim yönetiminin **disiplinler arası yaklaşım** (Jacobs, 1989) gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Yöntem

Bu çalışmada Türkiye'deki öğrenci değişim programlarını kapsamlı bir şekilde incelemek amacıyla **doküman incelemesi** yöntemi kullanılmıştır

Veri Kaynakları

Çalışmanın verileri, birincil ve ikincil veri kaynaklarından elde edilen güncel ve geçmişe dönük **resmî belgelerden** oluşmaktadır. Başlıca veri kaynakları arasında T.C. Türkiye Ulusal Ajansı (Erasmus+), Yükseköğretim Kurulu (YÖK - Farabi ve Mevlana), Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB - Türkiye Bursları), Gençlik ve Spor Bakanlığı (GSB) tarafından yayımlanan resmî raporlar ve istatistik bültenleri yer almaktadır. Ayrıca, AFS (Türk Kültür Vakfı) ve YFU gibi **sivil toplum kuruluşlarının** program kılavuzları da incelenmiştir.

Veri Analizi

Elde edilen veriler, **Betimsel Analiz yöntemi** ile analiz edilmiş ve yorumlanmıştır

Bulgular

Türkiye'deki değişim programları, hareketlilik düzeyi, coğrafi kapsamı ve finansman kaynağına göre beş ana kategoriye ayrılmıştır

1.1. Tablo1. Programların Ana Hatları

Program Adı	Kapsam Düzeyi	Coğrafi Alan	Nicel Veri / Etki
Erasmus +	Lisans, Lisansüstü, Personel	AB Ülkeleri	\$253.000\$ hareketlilik, \$778\$ Milyon Avro hibe.
Mevlana	Yükseköğretim (Tüm Seviyeler)	Tüm Dünya	Küresel işbirliğini
Farabi	Yükseköğretim (Tüm Seviyeler)	Türkiye Üniversiteler	Ulusal akademik uyumu ve entegrasyonu hedefler.
Türkiye Bursları (YTB)	Lisans, Lisansüstü, Araştırma	Tüm Dünya (Türkiye'ye Gelen)	\$2024\$'te \$171\$ \$122.000\$ başvuru.
AFS / YFU	Lise (Ortaöğretim)	Uluslararası STK'lar	Kültürlerarası becerileri n geliştirilmesi.

Programların Detaylı Bilgisi ve İşleyişi

Bu bölümde Türkiye’de uygulanan başlıca öğrenci değişim programları olan Erasmus+, Mevlana, Farabi, Türkiye Bursları (YTB) ve lise düzeyi değişim programları (AFS ve YFU); tarihçeleri, kapsamaları, güçlü yönleri ve yönetsel zorluklarıyla birlikte ele alınmaktadır. Böylece hem ulusal hem uluslararası düzeyde yürütülen programların eğitim yönetimi açısından ortak yönleri ve farklılaştıkları noktalar **bütüncül bir bakış açısıyla sunulmaktadır.**

Erasmus+ Programı

Erasmus Programı, Avrupa Birliği tarafından ilk kez 1987 yılında başlatılan ve yükseköğretim öğrencilerinin başka bir Avrupa ülkesinde bir süre eğitim almasını hedefleyen bir hareketlilik programıdır. Türkiye, **2004 yılından itibaren** programın tam katılımcı ülkesi olmuş, 2014’te ise programın kapsamı genişletilerek **Erasmus+** adını almıştır. Böylece yalnızca öğrenci hareketliliği değil; okul eğitimi, mesleki eğitim, gençlik ve spor alanlarını da kapsayan daha geniş bir yapı ortaya çıkmıştır (European Commission, 2014 ve 2023; YÖK, 2022).

Erasmus+ Programı’nın temel amacı, öğrencilerin akademik, mesleki ve kültürlerarası yeterliklerini geliştirmek, yükseköğretim kurumlarının uluslararasılaşma kapasitesini artırmak ve Avrupa çapında işbirliğini

güçlendirmektir. Program kapsamında öğrenciler, anlaşmalı bir üniversitede bir veya iki yarıyıl öğrenim görebilmekte, staj yapabilmekte; akademik ve idari personel ise ders verme veya eğitim alma amacıyla kısa süreli hareketliliklere katılabilmektedir. **AKTS sistemi** sayesinde alınan derslerin tanınması mümkün olmakta ve öğrencilerin eğitim sürelerinin uzamaması hedeflenmektedir (European Commission, 2014, 2019, 2023).

Son yıllarda Türkiye’den Erasmus+ kapsamında hareketliliğe katılan öğrenci ve personel sayılarında ciddi artış gözlenmektedir. On binlerce öğrenci her yıl kısa veya uzun süreli olarak yurtdışında eğitim görmekte ya da staj yapmaktadır. Araştırmalar, Erasmus’a katılan öğrencilerin **istihdam edilebilirliğinin**, kültürlerarası duyarlılığının ve öz güven düzeylerinin anlamlı biçimde arttığını; işverenlerin ise yurtdışı deneyimini önemli bir tercih nedeni olarak gördüğünü göstermektedir.

Öte yandan, Erasmus+ Programı bazı **yönetimsel zorluklar** da barındırmaktadır. Başvuru ve kabul sürecinde karşılaşılan bürokratik işlemler, vize sorunları, hibelerin bazı ülkelerdeki yaşam maliyetini tam karşılamaması ve ders denkliklerinde yaşanan gecikmeler hem öğrenciler hem de üniversite yönetimleri açısından güçlük yaratmaktadır. **Dil yeterliği ve akademik uyum** da sıkça dile getirilen diğer sorun alanlarıdır. Buna rağmen, program genel olarak hem bireysel gelişim hem de yükseköğretimde uluslararasılaşma açısından en etkili ve yaygın hareketlilik modeli olma özelliğini sürdürmektedir (European Commission, 2019,2022, 2023).

Mevlana Değişim Programı

Mevlana Değişim Programı, Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından 2011 yılında başlatılan ve Türkiye’deki yükseköğretim kurumları ile Avrupa dışındaki tüm dünya ülkeleri arasında öğrenci ve öğretim elemanı değişimini hedefleyen **ulusal bir programdır**. Program, adını Mevlana Celaleddin Rumi’den almakta ve sembolik olarak hoşgörü, diyalog ve kültürlerarası etkileşimi temsil etmektedir (YÖK, 2011).

Mevlana Programı, Erasmus’tan farklı olarak coğrafi bir bölgeyle sınırlı değildir. Asya, Afrika, Latin Amerika, Balkanlar, Kafkaslar ve Orta Doğu gibi çok geniş bir coğrafyada yer alan üniversitelerle ikili protokoller yapılmasına olanak sağlar. Ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora düzeyindeki öğrenciler ile öğretim elemanları bu programdan yararlanabilmektedir. Öğrenciler en az bir, en fazla iki yarıyıl; öğretim elemanları ise birkaç haftadan üç aya kadar değişen sürelerle hareketlilik gerçekleştirebilmektedir.

Literatürde Mevlana Programı'nın Türkiye'nin **eğitim diplomasisi** ve **yumuşak güç** politikaları açısından önemli bir araç olduğu vurgulanmaktadır (Demir, 2017; Kaya, 2020). Program, Türkiye'yi yalnızca Avrupa'ya değil, aynı zamanda tarihi ve kültürel bağların güçlü olduğu pek çok bölgeye açmakta; gelen öğrenciler üzerinden Türkiye'nin tanınırlığını artırmaktadır. Katılımcı öğrenciler, dil ve kültür becerilerini geliştirdiklerini, farklı eğitim sistemlerini yakından tanıdıklarını ve küresel bakış açılarını genişlettiklerini ifade etmektedir (Aydın, 2019).

Bununla birlikte Mevlana Programı, bütçe sınırlılıkları, ülke ve alan bazlı kontenjan kısıtları, protokol süreçlerinin uzunluğu, bazı protokollerin aktif kullanılamaması ve bursların döviz kuru karşısında yetersiz kalması gibi yönetsel sorunlarla karşı karşıyadır. COVID-19 pandemisi ve bütçe kararları nedeniyle program belirli dönemlerde askıya alınmış; bu durum kurumsal sürekliliği olumsuz etkilemiştir. **Ancak son dönemde programın yeniden yapılandırılarak canlandırılması yönünde adımlar atılmaktadır.** Program, Türkiye'nin Avrupa dışı alanlara açılan en önemli akademik köprülerinden biri olma potansiyelini korumaktadır (Aydın, 2019; Demir, 2017; Kaya, 2020; YÖK, 2018, 2022).

Farabi Değişim Programı

Farabi Değişim Programı, Türkiye'deki yükseköğretim kurumları arasında öğrenci ve öğretim elemanı değişimini amaçlayan **ulusal bir hareketlilik programıdır.** 2009 yılında YÖK tarafından uygulamaya konulan program, öğrencilerin Türkiye içinde bir veya iki yarıyıl boyunca farklı bir üniversitede eğitim almasını mümkün kılmaktadır. Program, adını ünlü Türk-İslam filozofu Farabi'den almakta ve **ulusal ölçekte akademik dolaşımı** simgelemektedir (YÖK, 2009).

Farabi Programı, devlet ve vakıf üniversitelerinde örgün eğitim gören ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora öğrencilerini kapsamaktadır. Başvuruda belirli bir genel not ortalaması şartı aranmakta, değişime hak kazanan öğrencilere YÖK tarafından burs verilmektedir. Amaç, öğrencilerin hem farklı akademik ortamları tanınması hem de Türkiye'nin farklı bölgelerindeki sosyo-kültürel yapılarla tanışmasıdır. İlk yıllarda programa katılım hızla artmış, kısa sürede binlerce öğrenci ülke içinde farklı üniversitelere gitmiştir (Reyes, 1994).

Araştırma bulguları, Farabi'ye katılan öğrencilerin kişisel ve sosyal gelişimlerinde olumlu değişimler yaşandığını, yeni şehirleri ve üniversiteleri tanımanın ufuk açıcı bir deneyim olduğunu göstermektedir. Özellikle öğretmen adayları, farklı okul türleri ve bölgesel farklılıkları gözlemlene şansı bulduklarını ifade etmektedir.

Ancak program, bursların görece düşük olması, **akademik takvim ve müfredat uyumsuzlukları**, ders denkliklerinde yaşanan sorunlar, barınma ve uyum güçlükleri ile bütçe kısıtları nedeniyle sürdürülebilirlik problemi yaşamıştır. **YÖK’ün aldığı kısıtlama kararlarıyla Farabi Programı son yıllarda fiilen askıya alınmıştır/durdurulmuştur**. Bu durum, programın başlangıçta amaçladığı ulusal iç hareketlilik hedefinin tam anlamıyla yerleşmeden kesintiye uğramasına yol açmıştır. Yine de Farabi deneyimi, Türkiye’de üniversiteler arası işbirliği ve iç mobilitenin eğitim yönetimi açısından önemini göstermesi bakımından anlamlıdır.

Türkiye Bursları (YTB)

Türkiye Bursları, Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB) tarafından yürütülen ve dünyanın çok sayıda ülkesinden gelen öğrencilere Türkiye’de **tam burslu yükseköğrenim** imkânı sunan kapsamlı bir programdır. Kökeni 1990’lı yıllarda uygulanan “Büyük Öğrenci Projesi”ne dayanan bu burslar, 2012 yılında “**Türkiye Bursları**” markası altında kurumsallaşmıştır. Böylece farklı kamu kurumları tarafından verilen burslar tek çatı altında toplanmış ve daha sistematik bir yapıya kavuşmuştur (YTB, 2012).

Program, ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora düzeyinde öğrenim görmek isteyen uluslararası öğrencilerin yanı sıra kısa süreli araştırma burslarını da kapsamaktadır. Türkiye Bursları tam kapsamlı bir burs niteliği taşımaktadır: Öğrencilerin üniversite harçları, yurt konaklaması, aylık burs ödemeleri, genel sağlık sigortası ve gidiş-dönüş uçak bileti gibi kalemler devlet tarafından karşılanmaktadır. Başvuru ve seçim süreci merkezi bir sistem aracılığıyla yürütülmekte; adaylar akademik başarıları, motivasyonları ve ülkelerinin ihtiyaçları gibi kriterler doğrultusunda değerlendirilmektedir (Altbach & Knight, 2007).

Başvuru sayıları, programın uluslararası alanda ulaştığı noktayı göstermesi açısından dikkat çekicidir. Her yıl yüz bini aşkın genç Türkiye Bursları’na başvurmakta, bunlar arasından binlercesi burs almaya hak kazanmaktadır. Türkiye’deki toplam uluslararası öğrenci sayısının önemli bir bölümü bu program aracılığıyla burslu olarak eğitim görmektedir. Araştırmalar, Türkiye Bursları’nın Türkiye’nin **yumuşak güç kapasitesine** ve eğitim diplomasisine önemli katkılar sağladığını; farklı ülkelerde mezun olan öğrencilerin ülkelerine döndüklerinde Türkiye ile akademik, ekonomik ve kültürel ilişkileri güçlendirmeye devam ettiklerini göstermektedir (Kırış & Kaya, 2020).

Bununla birlikte, programın büyüklüğü bazı **yönetimsel zorlukları** da beraberinde getirmektedir. Çok sayıda başvurunun adil ve şeffaf biçimde değerlendirilmesi, bursiyerlerin uygun bölümlere yerleştirilmesi, uyum süreçlerinin (dil, kültür, akademik sistem) yönetilmesi, burs miktarlarının ekonomik koşullara göre güncellenmesi ve mezunlarla ilişkinin sürdürülmesi üzerinde özenle durulması gereken konulardır. Yine de genel değerlendirmeler, Türkiye Bursları'nın hem bireysel düzeyde fırsat eşitliği sağladığını hem de Türkiye'nin uluslararası alanda algısına olumlu katkıda bulunduğunu ortaya koymaktadır.

Hibeler ve Mali Destek Mekanizmaları

Değişim programlarının operasyonel yönetiminde ve sürdürülebilirliğinde finansal destekler hayati rol oynar (European Commission, 2023; YTB, 2022; YÖK, 2015):

- **Erasmus+ Hibe Sistemi:** Merkezi finansmanı Avrupa Birliği'nden sağlanır ve Türkiye Ulusal Ajansı aracılığıyla dağıtılır. Hibeler, öğrencinin gideceği ülkenin yaşam maliyetine göre gruplandırılmış **aylık sabit tutarlar** şeklinde belirlenir.
- **Mevlâna ve Farabi Bursları:** Tamamen T.C. bütçesinden (YÖK) karşılanan **ulusal desteklerdir**. Burs miktarı, Farabi'de yurt içindeki, Mevlâna'da ise gidilecek bölgenin ekonomik koşulları dikkate alınarak belirlenir.
- **Türkiye Bursları (YTB):** Uluslararası öğrencilere aylık bursun yanı sıra üniversite harç muafiyeti, 1 yıllık ücretsiz Türkçe eğitimi ve barınma desteği içeren **kapsamlı bir paket burs** sunar. Bu bütüncül mali destek, YTB'nin küresel pazarda rekabet gücünü artırmasını sağlayan en önemli yönetimsel karardır.

Kalite Güvencesi ve Akreditasyona Etkisi

Değişim programları, kurumların **Kalite Yönetimi** süreçlerini uluslararasılaştıran temel yönetim araçlarıdır. Uluslararası programların gerektirdiği **ECTS (Avrupa Kredi Transfer Sistemi) uyumu**, fakülte yönetimlerinin müfredatlarını sürekli gözden geçirmesini ve şeffaflaştırmasını zorunlu kılar. Farabi programı ise, ulusal üniversiteler arasında akademik standartların transferine zemin hazırlayarak, ulusal düzeyde kalite güvencesi yayılımının bir aracı işlevi görür (OECD, 2016).

2. Öğrenci Gelişimine Katkılar ve Yönetimsel Çıktılar

Değişim programlarının öğrencilere sağladığı katkılar, makalenin ana çıktısı olan yönetimsel etkinliğin nihai göstergesidir.

Kişisel ve Kültürel Gelişim

Değişim programlarına katılan öğrenciler, yeni bir kültürle iç içe yaşama fırsatı bularak **küresel vatandaşlık bilincini** geliştirir. Bu deneyim, öğrencilerin özgüven, problem çözme ve adaptasyon becerilerini güçlendirir. Özellikle yurt dışında kişisel sorunlarla karşılaşmak, öğrencilerin kişisel sınırlarını ve yeteneklerini keşfetmelerini sağlar, bu da onların olgunlaşmasına katkıda bulunur.

Akademik ve Mesleki Gelişim

Öğrenciler, yurt dışında aldıkları eğitim sayesinde farklı öğretim ve öğrenme metotlarını deneyimler, yabancı dil becerilerini pratik ederek geliştirir ve akademik ufuklarını genişletirler. Bu yetkinlikler, mezuniyet sonrası **işgücü piyasasında önemli bir rekabet avantajı** sağlar. Ancak bu katkıların korunması için, kazanımların uygulamada işe koşulması ve geliştirilmesi için uygun etkinlikler düzenlenmesi önemlidir. Erasmus öğrencilerinin yaşadığı temel sorunların **dil yetersizliği, akademik uyum ve bürokratik süreçler** olduğu belirtilmiştir. Bu bulgular, Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarının uluslararasılaşma sürecinde **öğrenci desteği mekanizmalarını** güçlendirmesi gerektiğine işaret etmektedir (Altbach, 2004).

3 Tartışma: Yönetimsel Perspektif ve Eğitim Politikaları

Elde edilen bulgular, Türkiye'deki değişim programlarının nicel başarısının arkasında, eğitim yönetimi açısından çözülmesi gereken **yapısal sorunlar** olduğunu göstermektedir.

Stratejik Liderlik ve Yönetimsel Sürdürülebilirlik

Erasmus+ ve Mevlâna gibi programlar, üniversite yönetimlerinden **kurumsal kapasite geliştirmesini** zorunlu kılmıştır. Nitekim akademik çalışmalarda, ulusal düzeyde politika belgeleri incelendiğinde gelen uluslararası öğrenci sayısının artırılması temel amaç olarak göze çarpmaktadır (ResearchGate, 2023). Farabi programında ortaya çıkan ulusal koordinasyon eksiklikleri ise, merkezi yönetimin (YÖK) akademik takvim ve müfredat uyumu konusunda daha güçlü bir **regülasyon ve stratejik liderlik** sergilemesi gerektiğini göstermektedir. Bu yönetimsel çaba, etkin okullara etkili sınıflarla ulaşılabilceği bilinciyle (Açıkalın, 1990) öğretmenlere kılavuzluk etmek gibi geniş bir sorumluluk alanını kapsar.

Finansal Yönetim ve Sosyal Adalet

Hibe ve bursların yetersizliği ve **döviz kuru dalgalanmaları**, dezavantajlı öğrencilerin katılımını engelleyerek programın **sosyal adalet ve kapsayıcılık** ilkeleriyle çelişmesine neden olmaktadır. Genel olarak, eğitim yönetiminde yenileştirmenin sürekliliğine inanarak devamlı daha etkili yenisini arama çabası (MEB, 1990) bu gibi finansal kısıtlamaların aşılmasında kritik bir öneme sahiptir.

Dijitalleşme ve Kriz Yönetiminin Değişim Programlarına Etkisi

Özellikle COVID-19 pandemisi, eğitim yönetiminin **aktif kriz yönetimine** olan ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Aktif kriz yönetimi, krizin ortaya çıkmadığı dönemlerde dahi gerekli hazırlıkları yapmayı esas alır (Sarı ve Sarı, 2020). Dijitalleşme, **Dijital Öğrenim Anlaşmaları (OLA)** gibi süreçlerle bürokrasiyi azaltma potansiyeli taşıırken, öğrencilerin yabancı dil yetersizliğinden kaynaklanan akademik zorlukları, bu dijital platformlarda ek öğrenme desteği ile yönetme sorumluluğu eğitim yöneticilerinin üzerine düşmektedir.

Personel ve Öğrenci Motivasyonu Yönetimi

İnsan Kaynakları Yönetimi (İKY) bağlamında, değişim programlarının başarısı büyük ölçüde personelin ve koordinatörlerin **motivasyonuna** bağlıdır. Bu bağlamda, örgütle hemen hemen her şeyin yönetici tarafından etkilendiği ve örgütsel kültürün çalışma yaşamında güçlü bir değer mekanizması olduğu unutulmamalıdır (Schein, n.d.). Öğrencilerin karşılaştıkları kişisel sorunlar akademik performansını olumsuz etkileyebilmektedir. Bu noktada, üniversite yönetiminin, değişim öncesi ve sonrası **oryantasyon programlarını** güçlendirmesi ve öğrencilere etkili bir **danışmanlık ve rehberlik hizmeti** sunması gerekmektedir.

Yönetişim ve Paydaşlararası İlişkiler

Değişim programlarının başarısı, **Eğitim Yönetiminde Paydaş Katılımının** gücüne bağlıdır. YÖK, Ulusal Ajans ve YTB gibi merkezi otoriteler ile üniversiteler arasındaki **yetki ve sorumluluk dağılımının** netleştirilmesi, programların operasyonel verimliliği için kritik öneme sahiptir. Lise düzeyindeki AFS ve YFU programlarında ise, okul yönetiminin (MEB) öğrenciyi yurtdışına gönderirken **ailelerin karar alma süreçlerine katılımını** desteklemesi ve denklik aşamalarında bilgilendirmeyi şeffaf yürütmesi gerekmektedir.

SONUÇ

Türkiye’deki öğrenci değişim programlarına ilişkin analiz, yükseköğretimde uluslararasılaşmanın nicel ve nitel boyutlarının hızlı bir gelişim gösterdiğini, ancak yönetsel süreçlerde **yapısal iyileştirmelere** duyulan ihtiyacın sürdüğünü ortaya koymaktadır. Erasmus+, Mevlana, Farabi, Türkiye Bursları ve lise düzeyi kültürlerarası değişim programları, Türkiye’nin küresel eğitim vizyonunu güçlendiren önemli araçlardır. Ancak bu programların sürdürülebilir, eşitlikçi ve stratejik bir çerçevede yönetilebilmesi için eğitim yönetimi literatüründe vurgulanan **bütüncül yaklaşımın** (Balci, 2008; Jacobs, 1989) karar alma süreçlerine daha güçlü biçimde yansıtılması gerekmektedir.

Temel Sonuçlar

Analizler sonucunda, Türkiye'nin öğrenci hareketliliğindeki konumu ve mevcut programların durumu hakkında aşağıdaki temel bulgular öne çıkmaktadır:

- **Türkiye Bölgesel Bir Çekim Merkezi Hâline Gelmiştir:** Ulusal ve uluslararası istatistikler, Türkiye’nin hem gelen hem de giden öğrenci hareketliliğinde hızlı büyüme gösterdiğini doğrulamaktadır (YTB, 2024; Türkiye Ulusal Ajansı, 2020).
- **Program Çeşitliliği Stratejik Bir Eşiktir:** Erasmus+ ile Avrupa odaklı hareketlilik sağlanırken, Mevlâna tüm dünyaya açılan stratejik bir eşik oluşturmuş, Farabi ise ulusal bütünleşmenin aracı hâline gelmiştir. Türkiye Bursları ise ülkeyi **küresel bir eğitim markasına** dönüştürmüştür.
- **Akademik Denklik, Kalite Güvencesi ve Koordinasyon Yapısal Sorunlar Arasındadır:** Özellikle ECTS uyumu, ulusal müfredat farklılıkları ve YÖK–üniversite koordinasyonundaki boşluklar yönetsel zorluklar yaratmaktadır (Robbins, 1990).
- **Finansal Sürdürülebilirlik Sosyal Adalet Açısından Kritik Bir Risk Alanıdır:** Döviz kurlarındaki dalgalanma, ekonomik olarak dezavantajlı öğrencilerin katılımını sınırlandırmakta, bu da kapsayıcılık ilkesine aykırı bir durum oluşturmaktadır (MEB, 1990).
- **Dijitalleşme Zorunluluktan Stratejik Avantaja Dönüşmüştür:** COVID-19 krizi, kriz yönetimi ve dijital altyapı gereksinimlerini açıkça ortaya koymuştur.

Eğitim Yönetimi Alanına Yönelik Geliştirilmiş Öneriler

1. **Ders Denklik Süreçlerinde Standartlaştırma:** Üniversiteler arası ders içeriklerinin karşılaştırılabileceği **ulusal bir dijital denklik platformu** geliştirilmeli; bu sistem Erasmus, Mevlana ve Farabi öğrencileri için akademik uyumu kolaylaştırmalıdır
2. **Finansal Desteklerin Güncellenmesi:** Döviz kuru dalgalanmaları göz önünde bulundurularak, dezavantajlı öğrencilerin hareketliliğe erişimini artıracak **gelir temelli ek destek modelleri** geliştirilmelidir.
3. **Oryantasyon ve Psikososyal Destek Sistemlerinin Güçlendirilmesi:** Araştırma bulgularının gösterdiği dil, kültürel uyum ve akademik zorlukların azaltılması için üniversiteler tarafından **kapsamlı öncesi/sonrası oryantasyon programları** uygulanmalıdır.
4. **Üniversitelerde Uluslararasılaşma Koordinasyonunun Güçlendirilmesi:** Koordinatörlerin **profesyonel gelişim eğitimleri** desteklenmeli; paydaşlar arasında bilgi paylaşımını artıran kurumsal iletişim mekanizmaları oluşturulmalıdır.

REFERANSLAR

- Altbach, P. G., & Knight, J. (2007). The Internationalization of Higher Education. *Journal of Studies in International Education*.
- Balcı, A. (2008). Türkiye'de eğitim yönetiminin bilimleşme düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54, 181–209.
- Bolman, L. G., & Deal, T. E. (1991). *Reframing organizations: Artistry, choice, and leadership*. Jossey-Bass.
- Caldwell, B. J., & Spinks, J. M. (1992). *Leading the Self-Managing School*. London: Falmer Press.
- Çepni O., Aydın F., & Kılınç A. Ç., (2018). Erasmus programına katılan öğrencilerin yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri: Fenomenolojik bir araştırma. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 8(3), 436-450. <https://doi.org/10.5961/jhes.2018.285>
- Çolakoğlu, M. (n.d.). Eğitim örgütlerinde değişim ve liderlik. *HAYEF: Journal of Education*.
- Demir, S. (2017). Education diplomacy and soft power: The case of Turkey's Mevlana Exchange Program. *International Journal of Educational Development*, 58, 70–78.
- European Commission. (2014). Erasmus+ programme guide. Publications Office of the European Union. <https://erasmus-plus.ec.europa.eu>
- European Commission. (2019). The Erasmus impact study: Effects of mobility on the skills and employability of students and the internationalisation of higher education institutions. Publications Office of the European Union.
- European Commission. (2023). Erasmus+ annual report 2022. Publications Office of the European Union.
- Kırış, H., & Kaya, A. (2020). Türkiye Bursları'nın eğitim diplomasisine katkısı.

- MEB. (1990). Değişim sürecinde eğitim yönetimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 150
- OECD (2016). Education Policy Outlook: Turkey. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2023). *Education at a glance 2023: OECD indicators*. OECD Publishing.
- ResearchGate. (2023). Türkiye'de yükseköğretimin uluslararasılaşmasında ulusal stratejiler ve kurumsal yönetim. <https://researchgate.net>
- Reyes, V. (1994). Student mobility and social development.
- Robbins, S. P. (1990). *Organizational behavior*. Prentice Hall.
- Sarı, E & Sarı, B. (2020). Kriz zamanlarında eğitim yönetimi: covid-19 örneği. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama* (3),2, 49 -63
- Schein, E. H. (n.d.). *Organizational culture and leadership*. (Alıntı: Amme İdaresi Dergisi).
- World Bank (2024). Higher Education in Turkey: Challenges and Opportunities.
- YÖK. (2011). Mevlana Değişim Programı yönergesi. YÖK Yayınları. <https://www.yok.gov.tr>.
- YÖK. (2018). Mevlana Değişim Programı uygulama raporu. Yükseköğretim Kurulu Yayınları YÖK (2009, 2015). Farabi ve Mevlana Değişim Programları Yönetmelikleri
- YÖK. (2022). Mevlana Değişim Programı hakkında genel bilgiler. Yükseköğretim Kurulu Yayınları. <https://www.yok.gov.tr>
- YÖK. (2022). Türkiye'de Erasmus+ programı raporu. Yükseköğretim Kurulu Yayınları. <https://www.yok.gov.tr>
- YTB (2012, 2022). Türkiye Bursları Resmi Raporları. Aydın, H. (2021). Internationalization challenges in Turkish higher education: The case of Mevlana Exchange Program during COVID-19. *Journal of Comparative Education*, 14(1), 55–72.
- Kaya, Y. (2020). Türkiye'nin yükseköğretimde uluslararasılaşma politikaları: Erasmus ve Mevlana programları üzerine bir değerlendirme. *Eğitim ve Toplum Dergisi*, 18(3), 112–130.
- T.C. Gençlik ve Spor Bakanlığı. (Güncel Tarih). Uluslararası gençlik programları duyuruları ve talimatnameleri. <https://gsb.gov.tr>
- T.C. Türkiye Ulusal Ajansı. (Güncel Tarih). Erasmus+ programı temel istatistikler. <https://ua.gov.tr>
- T.C. Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı. (Güncel Tarih). Türkiye bursları istatistikleri ve başvuru verileri. <https://ytb.gov.tr>
- Türk Kültür Vakfı (TKV). (Güncel Tarih). AFS kültürlerarası programları başvuru kılavuzu. <https://afsworld.org.tr>
- Ulusal Ajans. (2020). COVID-19 nedeniyle Erasmus+ Yükseköğretim KA107 öğrenci/personel SSS. <https://ua.gov.tr>
- Yükseköğretim Kurulu. (2009). Farabi değişim programı uygulama esas ve usulleri. <https://yok.gov.tr>
- Yükseköğretim Kurulu. (2011). Mevlana değişim programına ilişkin yönetmelik (Sayı: 28034). *Resmî Gazete*.
- Youth For Understanding (YFU) Türkiye. (Güncel Tarih). Program bilgileri ve tarihçe. <https://yfu.org.tr>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Elektronik Kaynakların Kaynakça bölümünde gösterimi

Taylor, D. ve Potter, M. (2001). *The literature review: a few tips on conducting it*. University of Toronto. <http://www.utoronto.ca/writing/litrev.html> adresinden 8 Ağustos 2009 tarihinde alınmıştır.

- T.C. Gençlik ve Spor Bakanlığı. (Güncel Tarih). Uluslararası gençlik programları duyuruları ve talimatnameleri. <https://gsb.gov.tr>
- T.C. Türkiye Ulusal Ajansı. (Güncel Tarih). Erasmus+ programı temel istatistikler. <https://ua.gov.tr>
- T.C. Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı. (Güncel Tarih). Türkiye bursları istatistikleri ve başvuru verileri. <https://ytb.gov.tr>
- Türk Kültür Vakfı (TKV). (Güncel Tarih). AFS kültürlerarası programları başvuru kılavuzu. <https://afsworld.org.tr>
- Ulusal Ajans. (2020). COVID-19 nedeniyle Erasmus+ Yükseköğretim KA107 öğrenci/personel SSS. <https://ua.gov.tr>
- Yükseköğretim Kurulu. (2009). Farabi değişim programı uygulama esas ve usulleri. <https://yok.gov.tr>
- Yükseköğretim Kurulu. (2011). Mevlana değişim programına ilişkin yönetmelik (Sayı: 28034). *Resmî Gazete*.
- Youth For Understanding (YFU) Türkiye. (Güncel Tarih). Program bilgileri ve tarihçe. <https://yfu.org.tr>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Kapsamında Yayımlanan Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nın Beceri Boyutları Bakımından İncelenmesi

Prof. Dr. Ali Günay BALIM¹

Kübra ÇETİN KARA²

1- Prof. Dr. Ali Günay BALIM, Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı, e-posta: agunay.balim@deu.edu.tr, Orcid ID: 0000-0003-2010-1696.

2- Kübra ÇETİN KARA, Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı, e-posta: kubscetin@gmail.com, Orcid ID: 0009-0007-9242-6736

ÖZET

Araştırmada, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında 2024 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nın beceri temelli yapısı bütüncül bir şekilde ele alınmaktadır. Günümüz eğitim anlayışında öğretim programlarının, sadece öğrencilerin akademik bilgi edinimlerini değil aynı zamanda bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimlerini de birlikte destekleyecek biçimde yapılandırılması gerekliliği üzerinde durulmaktadır. Bu doğrultuda Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, öğrenci merkezli ve bütüncül bir program yaklaşımı olarak ortaya konulmaktadır (MEB, 2023a).

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında yayımlanan Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda, öğrenme süreci; öğrencilerin bilime dayalı muhakeme yapmalarını, bilgiyi günlük yaşamlarıyla uyumlu olacak şekilde ilişkilendirebilmelerini ve kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alabilmelerini destekleyecek şekilde yapılandırılmaktadır. Programda yer alan kazanımların beceri temelli bir anlayışla düzenlenmesi, çağdaş program geliştirme yaklaşımlarında vurgulanan ilkelerle örtüşmektedir (Demirel, 2020).

Geleneksel öğretim programı geliştirme yaklaşımları, programların gelişimsel ve süreklilik esasına dayalı olarak düzenlenmesi gerekliliğini vurgular (Varış, 1996). Bu bağlamda, 2024 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında; okuryazarlık becerilerinin farkındalık, işlevsellik ve eylemsellik düzeylerinden oluşan sarmal bir yapı içerisinde ele alınması, öğrenmenin kalıcılığını ve aktarılabilirliğini destekleyen önemli bir öge olarak değerlendirilmektedir.

Fen eğitiminde araştırma ve proje çalışmalarının öğrenme sürecinde belirleyici bir rolü vardır (Çepni, 2010). Fen bilimleri öğretiminde araştırma ve sorgulamaya dayalı öğrenme süreçlerinin ön plana çıkarılması, öğrencilerin bilimsel düşünme becerilerini geliştirmelerine katkı sağlamaktadır. 2024 Fen Bilimleri Dersi Öğretim programında dijital, veri ve sürdürülebilirlik gibi farklı okuryazarlık becerisi alanlarının disiplinler arası bir anlayışla ele alınması, fen öğretiminin yaşamla ilişkilendirilebilmesine olanak sağlamaktadır. Bu çalışmada Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında 2024 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nın beceri boyutları bakımından incelenmesi amaçlanmaktadır.

Anahtar Kelimeler – Fen Bilimleri, Beceri, Bütüncül Yapı, Öğrenci, 21. Yüzyıl

GİRİŞ

Eğitim, yalnızca bireysel başarıları yordayan bir olgu değil, bununla birlikte ülkelerin de ilerlemesinde ve refaha ulaşmasında etkili olan bir unsurdur. Sürekli gelişmekte olan ve karma bir sosyal yapıya sahip olan Türkiye gibi ülkelerde eğitim sisteminin güncellenmesi gereklilik arz etmektedir. Bu bağlamda, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında hazırlanan öğretim programları ile Türkiye'nin eğitim sistemi ve eğitim yaklaşımı ile ilgili bir yol haritası çizilmeye çalışılmaktadır.

21. yüzyılda yalnızca akademik bilgi değil; bilişsel, sosyal-duygusal ve etik becerilerinin bütüncül gelişimi öğrencilerin akademik başarısının temelini oluşturmaktadır (Zins, 2004). Bireylerde bu becerilerin bütüncül olarak gelişimi, bireyi gelecek yaşamına hazırlamaktadır. Geleceğimizin güvencesi olan öğrencilere, 21. yüzyıl öğrenme ortamlarında, geleneksel öğretim yöntemlerinden ziyade çağa uygun olarak dijital, etkileşimli ve bilgiye erişimi hızlandıran bir yapıda öğretim gerçekleştirilmelidir (Leu, 2013). Geleneksel öğretim yöntemleri günümüz öğrencilerinin profilleriyle uyumsuz kalmakta, eğitim sistemlerinde pedagojik ve teknolojik dönüşüme ihtiyaç duyulmaktadır (Ananiadou ve Claro, 2017). Bu sebeple 21. yüzyıl becerilerinin dahil edildiği öğretim programları dijital bileşenlerle uyumlu hale getirilmelidir (Van Laar vd, 2017).

Günümüz dünyasında sürekli yenilenen Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile bireylerin, küresel sorunlara karşı çözümler üretebilmesi ve yeniliklere de daha iyi uyum sağlayarak zamanın gerisinde kalınmaması vurgulanmaktadır.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin beceri temelli yapısının, Millî Eğitim Bakanlığı ve Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (United Nations International Children's Emergency Fund [UNICEF]) iş birliğiyle geliştirildiği programda vurgulanmıştır. “K12 Beceriler Çerçevesi: Türkiye Bütüncül Modeli” adı verilen eğitsel çerçevede tasarlanmıştır. Bu çerçeve ile bireylerin akademik bilgilerinin 21. yüzyıl becerileriyle bütünleştirilebilmesi amaçlanmıştır. K12 Beceriler Çerçevesi'nde beceri kavramı, “özgün bir öğrenim veya çalışma alanında bireyin sezgisel ya da mantıksal düşünme ile araç-gereç kullanımı, yöntem ve el becerisini içeren her türlü kazanım veya eylem” olarak tanımlanmıştır (MEB, 2023c). Bu tanımdan hareketle, bireylerin çok yönlü olarak gelişiminin amaçlandığı ve bütüncül bir eğitim yaklaşımını temel aldığı söylenebilmektedir. Bu amaç ve yaklaşım doğrultusunda geliştirilmiş olan “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli”nde; alan becerileri, kavramsal beceriler, eğilimler, sosyal-duygusal beceriler, değerler, okuryazarlık becerileri, bütünlük bir şekilde, birbirini tamamlayan bir sistem içerisinde ele alınmakta, öğrencilerin çok yönlü gelişiminin bütüncül ve sistematik biçimde desteklenmesi hedeflenmektedir.

Problem Durumu

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, yayımlandığı günden bugüne model hakkında araştırmalar yapılmış ve yapılmaktadır. Bu çalışmaları; programın bileşenlerin analizleri, önceki programlardan farkları, öğretmen ve öğrencilerin görüşleri gibi çeşitli alanlar oluşturmaktadır. Program kapsamında yayımlanan çeşitli derslerin öğretim programları özelinde yapılan araştırmalar ise görece sınırlı kalmaktadır. Bu durum çeşitli derslerin öğretim programlarının incelenmesi gerekliliği doğurmaktadır. Program bileşenlerinin incelenmesi, program değerlendirme çalışmaları ve programlardaki eksikliklerin belirlenmesi açısından önemlidir (Can, 2019). 2023 yılında yayımlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, önceki programlardan farklı olarak, okuryazarlık becerilerini bir beceri seti olarak vermekte ve bu becerileri, erdem, değer ve eylem çerçevesinde bütünleştirerek bireyleri 21. yüzyılın gerekliliklerine uyumlu hale getirmeyi amaçlamaktadır. Bu amacın ise fen bilimleri alanına büyük katkıları olacağı üzerinde durulmaktadır (Bilir, 2025).

Dolayısıyla 2024 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı beceri öğelerinin derinlemesine incelenmesi önem arz etmektedir.

Amaç ve Önem

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında güncellenen ve 2024 yılında uygulamaya konan Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı, bireyin gelişimini merkeze alarak bütüncül bir çerçevede geliştirmeyi hedeflemektedir. 21. yüzyıl becerileriyle donatılmış bireylerin gelişmesinin önemi vurgulanarak fen bilimlerine yönelik kariyer farkındalığıyla donatılmış bireyler yetiştirilmesinin gerekliliği üzerinde durulmuştur (Ak ve Köse, 2024).

Bu çalışmanın amacı, 2024 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda yer alan beceri boyutlarını derinlemesine incelenmesidir. Becerilerin uygulanması ve kazandırılması sürecinde öğretmenlerin ders içi uygulamalarını etkin bir biçimde yönetebilmesi önemlidir (Kirk ve MacDonald, 2001). Bu kapsamda, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ve 2024 Fen Bilimleri Dersi öğretim programı program beceri boyutları açısından değerlendirilecek ve becerilerin kazandırılmasında öğretmenlerin yeri üzerine incelemeler yapılacaktır.

Gerçekleştirilecek incelemenin 2024 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının beceri boyutlarının anlamlandırılmasında ve kazandırılmasında yol gösterici olabileceği düşünülmektedir. Aynı zamanda elde edilecek bulguların gelecek araştırmalara ışık tutması ve yeni araştırma alanları oluşturabilmesi beklenmektedir.

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma yaklaşımlarından doküman analizi yöntemi ile inceleme yapılmaktadır. Doküman analizi yöntemi, fiziksel veya internet ortamında yayınlanmış olan belgelerin incelenmesi için kullanılan ve bu belgelerin sistematik analizlerinin yapılabilmesi için kullanılan nitel bir

araştırma yöntemidir (Wach, 2013, akt. Kırıl, 2020). Öğretim programlarına yönelik yapılan incelemelerde doküman analizi yönteminin kullanımı araştırmanın yöntemi açısından uygun bir yol olarak değerlendirilmektedir (Bakırcı ve Çepni, 2014).

Araştırma Yaklaşımı

Araştırmada, 2024 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nın beceri boyutları incelenmektedir. İncelemede güncellenen öğretim programı incelendiğinden nitel araştırma yaklaşımının benimsenmesi uygun görülmüştür. Nitel araştırmalar, araştırmalara konu olan içeriklerin derinlemesine analiz edilmelerine olanak sağlamaktadır. Araştırmada, 2024 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nın beceri boyutları değişikliğe uğratılmadan incelenmekte ve betimlenmektedir.

Problem Cümlesi/ Alt Problemi:

Araştırmanın problem cümlesi; Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında güncellenen 2024 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nın beceri boyutları nelerdir?

Alt problem cümlesi; 2024 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda yer alan becerilerin kazandırılmasında öğretmenin rolü nedir?

Hedef Dokümanlar

Araştırmada öncelikli olarak hedef dokümanı Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2024 yılında güncellenen ve uygulamaya konan Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'dır. Öğretim programı, 2023 yılında yayımlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında güncellenmiştir. Bu sebeple Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Çerçeve Metni ve K12 Beceriler Çerçevesi: Türkiye Bütüncül Modeli de incelenen dokümanlar arasında yer almaktadır.

BULGULAR

Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nın Beceri Boyutları

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, öğrenme-öğretme süreçlerini bilimsel bilgiye dayalı muhakeme, kanıta dayalı karar verme ve eleştirel düşünme becerileri merkezinde yapılandırması Atatürk'ün eğitim anlayışı “Hayatta en hakiki mürşit ilimdir, fendir (Atatürk, 1937).” sözü, ile örtüşmektedir. Atatürk bu sözü ile Türk eğitim sisteminin akılcılığını, bilimsel düşünmeyi ve çağdaşlaşmayı temel alan felsefi dayanağı ortaya koymaktadır

Bu çalışmada özellikle 2023 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda vurgulanan beceriler, Atatürk'ün ilim ve fen vurgusunun çağdaş eğitim anlayışındaki yansımaları olarak düşünülebilir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, öğrencilerin yaşamları boyunca bilimsel düşünmeyi bir rehber olarak benimsemelerini hedefleyen bir eğitim anlayışı sunmaktadır (MEB, 2023a).

Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda bütüncül öğrenmeyi esas alan ve öğrenciyi merkeze alan bir eğitim yaklaşımı benimsenmektedir. Bütüncül eğitim yaklaşımı; öğrenenin öğrenme sürecine dair bireysel sorumluluk üstlenmesini teşvik edip sosyal duygusal yetkinliklerinin

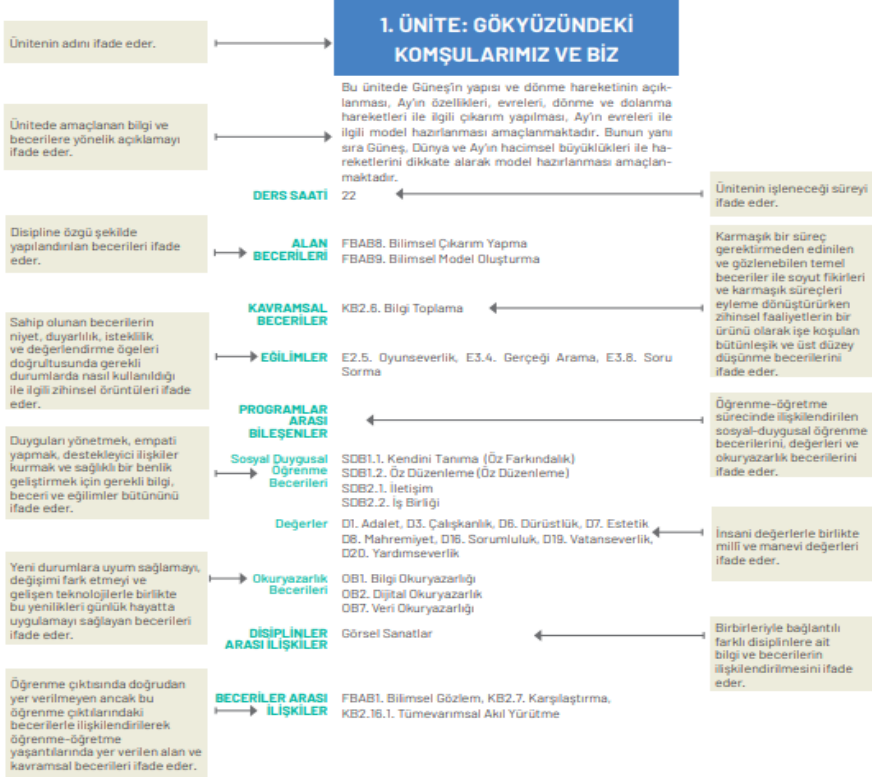
gelişimini destekler ve eğitsel süreçlerin kapsamını genişleterek derinlik kazanmasını sağlar (OECD, 2018a). Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda amaç; çağa uygun, gerekli becerileri kullanıp yaşam boyu öğrenme bilincine sahip, etik ve ahlaki değerleri benimsemiş, bilimsel süreç becerilerini kullanırken üst düzey düşünebilen, fen bilimlerine yönelik kariyer farkındalığı geliştirmiş ve girişimci bireyler yetiştirmektir. Bu program öğrenmeyi, öğrencilerin bilime dayalı muhakeme yapma ve karar verme becerilerini geliştirmeyi hedefleyen bir süreç olarak ele alır. Bu süreçte gelişim alanları bir bütün oluşturur, her alan birbirini etkiler ve birikimli ilerleme sağlanır. Program, öğrenmeyi bir süreç olarak ele aldığı gibi öğrencilerin bilime dayalı karar verme ve muhakeme becerilerini geliştirmeyi de amaçlamaktadır. Süreçte ayrıca, gelişim alanları bütün olarak birbirini etkilemekte ve katmanlı bir ilerleme sağlanmaktadır (MEB, 2023a; Bilir, 2025).

2024 Fen Bilimleri Dersi Öğretim programında; beceri ve değer odaklı, bilim kültürü ile zenginleşen, disiplinler üstü, disiplinler arası ve sürdürülebilirliği temel alan fen öğretimi planlanmaktadır. Öğrencilerin bütüncül bir çerçevede okuryazarlık becerilerini kullanabilmeleri amaçlanmaktadır. Bu kapsamda öğrencilerin fen bilimlerine yönelik kariyer bilinci geliştirebilmesi beklenmekte ve çevrelerinin bir parçası olduklarını fark ederek sosyal sorumluluk bilinci ile ülkelerine katkı sağlamaları beklenmektedir. Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı; yalnızca bilimsel bilgi düzeyini geliştirmeyi değil aynı zamanda bireyin üst düzey bilişsel ve sosyal-duygusal becerilerini de geliştirerek bireyi gelecek yaşantısına hazırlamaktadır. Söz konusu Fen Dersi Öğretim Programı'nda her ünite başında öğrencinin kazanması beklenen beceriler belirtilmiştir. Ünite içerisinde ise her konu başında öğrenciye kazandırılması beklenen beceriler detaylandırılmış ve öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik ders içi çalışmalar örneklendirilmiştir. Programda öğrenciye kazandırılması beklenen beceriler ise şu başlıklar halinde verilebilir:

- Kavramsal beceriler
- Fen bilimleri alan becerileri
- Fiziksel beceriler
- Sosyal-duygusal öğrenme becerileri
- Okuryazarlık becerileri

Becerilerin kazandırılmasında öğretmen rehberliğinin önemi vurgulanmıştır. Öğrencilerin, süreç boyunca akranlarıyla iletişim halinde olmaları becerilerin kazanılması sürecinde etkili olabileceği gibi edindikleri becerileri günlük yaşamlarıyla da ilişkilendirerek kalıcı hale getirebilmeleri gerekliliği üzerinde durulmuştur. Program içeriğinde, her sınıf kademesinin ünitelerinin başında, ünite başlangıcından bitimine kadar ki süreçte edinilmesi beklenen beceriler verilmektedir.

Şekil 1: Ünite Başlangıcında Verilen Ünite İçİ Bİleşenlerin Örneğİ



(MEB, 2024)

1. Kavramsal Beceriler

Kavramsal beceriler; kolay edinilebilen temel becerilerden başlayarak, soyut düşünme ve problem çözme sürecini içİeren üst düzey düşünme becerilerine kadar uzanan, bilişsel süreçlerin bütünlük bir ifadesidir. Beceri kümeleri (temel, bütünlük ve üst düzey düşünme) arasındaki ilişki hiyerarşik olmaktan ziyade yapısal bir destek mekanizmasına dayandırılmaktadır. Bütünlük ve temel beceriler, kademeli bir süreç izleme zorunluluğu olmadan, üst düzey düşünme becerilerinin hayata geçirilebilmesi için gerekli alt yapıyı oluşturmaktadır (MEB, 2023a).

2024 Fen Bilimleri Dersi Öğİretim Programı'nda kavramsal beceriler başlığı altında 35 adet beceri tanımlanmıştır. Bu becerilerden 20'si bütünlük, 3'ü üst düzey düşünme ve 12'si Temel beceriler alt başlıklarında toplanarak programa dahil edilmiştir. Programa dahil olan tüm ünitelerde, kavramsal becerilere toplamda 185 kez yer verilmiştir. Kavramsal becerilerin alt grubu olan temel beceriler ise bireye var olduğu varsayılan beceriler olduğundan kavramsal beceriler alt grubunda program içeriğine dahil edilmemiştir.

1.1. Bütünleşik Beceriler

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde bütünleşik beceriler, öğrenme sürecinde yalnızca çıktı olarak değil aynı zamanda süreç temelli, dinamik ve modellenebilir bir yapı ele alınabilmesini sağlayan bilişsel ve üst bilişsel edinimler olarak yer almaktadır. Bu beceriler, iki farklı becerinin birbiriyle ilişkilendirilmesi aşamasında kullanılmaktadır. Başka bir deyişle, temel bir eylem değil daha çok arka planda kalarak temel eylemlerin etkin biçimde ortaya çıkabilmelerine yardımcı olan becerilerdir (Aşkar ve Altun, 2023).

Bütünleşik beceriler kapsamında yer alan gözlemlleme, bilgi toplama ve sınıflandırma gibi edinimler, bireyin çevresindeki olgu ve olayları sistematik bir şekilde algılayıp düzenlemesine olanak sağlamaktadır. Bu süreç, bilimsel düşünme becerilerinin temelini oluşturan veri toplama, toplanan veriyi ayırt edebilme ve düzenleme aşamalarıyla örtüşmekte ve öğrenmenin nesnel temeller üzerine inşa edilebilmesini desteklemektedir (MEB, 2023a).

Çözümleme, karşılaştırma, genelleme ve çıkarım yapma gibi beceriler ise bireyin elde ettiği bilgileri derinlemesine işleyebilmesini ve olgular arasında yer alan ilişkileri ortaya koyabilmesini sağlamaktadır. Bu beceriler aracılığıyla öğrenen, parçalar ile bütün arasındaki ilişkileri kavrayarak anlamlı zihinsel yapılar oluşturmaktadır. Bu açıdan bakıldığında bütünleşik becerilerin, üst düzey bilişsel becerilerin gelişimini destekleyen bir rol üstlendiği söylenebilir (Anderson ve Krathwohl, 2001).

Sorgulama, muhakeme ve mantıksal değerlendirme becerileri, bireyin bilgiye eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşabilmesine ve gerekçeli kararlar alabilmesine olanak sağlamaktadır. Öğrenciler bu beceriler sayesinde sadece bilgiyi alan değil aynı zamanda bilgiyi test eden, değerlendiren ve yeniden yapılandıran bireyler olarak yetişmektedir. Eğitim süreçlerinde eleştirel ve analitik düşünme önemli bir gereklilik olarak görülmektedir (Korkmaz ve Yeşil, 2011).

Özetleme, yorumlama ve yansıtma gibi beceriler ise, öğrencinin öğrenilen bilgiyi anlamlandırması ve yeni bağlamlarla ilişkilendirebilmesi açısından kritik bir işleve sahiptir. Kendi öğrenme sorumluluğunu alan birey, bilgiyi kendi bilişsel mekanizmalarıyla ilişkilendirerek yeniden ifade edebilmekte ve öğrenmeleri kalıcı hale getirebilmektedir (Biggs ve Tang, 2011).

Bütünleşik becerilerden olan sentezleme ve yapılandırma becerileri ise, bireyin bilgiyi parçalara ayırmasını, bu parçaları birbirleriyle ilişkilendirebilmesini ve yeni bağlamlara aktarabilmesini sağlamaktadır. Birey yalnızca var olan bilgiyi kullanmamakta bilgiye yeni anlamlar yükleyerek çözüm geliştirebilmektedir. Çağdaş eğitim anlayışında öğrencinin edinmesi beklenen yaratıcılık, problem çözme gibi beceriler, bütünleşik beceriler ile anlamlı ve güçlü bir ilişki içindedir (OECD, 2018b).

1.2. Üst Düzey Düşünme Becerileri

Üst düzey düşünme becerileri, bireyin temel ve bütünsel becerileri eş zamanlı ve etkileşimli biçimde kullanmasını gerektiren, çok aşamalı bilişsel süreçleri ifade etmektedir. Türkiye yüzyılı Maarif Modelinde yer alan bu beceriler, temel ve bütünsel becerilerin bilişsel altyapısını oluşturan düşünme süreçleri olarak ele alınmaktadır (MEB, 2024). Bu doğrultuda incelendiğinde, çağdaş öğrenme kuramlarında da belirtildiği gibi öğrenme doğrusal biçimde değil, sarmal ve bütünsel bir yapıda gerçekleşmektedir (OECD, 2018b). Model kapsamında tanımlanan üst düzey düşünme becerileri; öğrencilerin karşılaştıkları durumları çok boyutlu biçimde analiz etmelerine, kanıta dayalı çıkarımlar yapmalarına ve elde edilen sonuçları yansıtıcı düşünme yoluyla yeniden değerlendirmelerine olanak sağlamaktadır. Öğrenme sürecinin bilinçli bir şekilde yönetilebilmesinin önün açmaktadır (Facione, 2015).

Karar verme becerisi, bireyin ihtiyaç ya da problem durumunda amaç belirlemesi, ilgili bilgileri toplaması, alternatif seçenekler üretmesi ve bu seçenekleri akılcı ölçütlerle değerlendirerek en uygun seçimi yapmasını içermektedir. Süreç sonunda kararların sonuçları üzerine düşünülerek yansıtma yapılması ile öğrenmenin derinleşmesi desteklenmektedir (OECD, 2019c).

Problem çözme becerisi, bireyin karşılaştığı problemi tanımlaması, yapılandırması, çözüm yollarına ilişkin tahminlerde bulunması ve akıl yürütme yoluyla alternatifleri değerlendirmesi süreçlerini içermektedir. Bu tarz problem çözme süreçleri öğrencilerin analitik düşünme ve transfer becerilerini güçlendirmektedir (Jonassen, 2011).

Eleştirel düşünme becerisi ise bireyin günlük yaşamda karşılaştığı bilgi ve durumları sorgulaması, bu bilgilere ilişkin mantıksal çıkarımlar yapması ve ulaştığı sonuçları yansıtıcı bakış açısıyla değerlendirmesini ifade etmektedir. Eleştirel düşünme, öğrencilerin bilgiyi edilgen biçimde kabul etmelerinden ziyade gerekçelendirilmiş yargılar oluşturmalarını destekleyen temel bir üst düzey düşünme becerisi olarak kabul edilmektedir (Facione, 2015).

1.3. Temel Beceriler

Temel beceriler, öğrenme sürecinde doğrudan gözlemlenebilen ve daha karmaşık bilişsel süreçlerin gelişimine zemin hazırlayan temel eylemlerdir. Bu beceriler, öğrencinin öğrenme ortamına etkin katılım göstermesini sağlayan ve üst düzey düşünme becerilerinin işlevsel olarak kullanılabilmesi için gerekli olan bilişsel hazırlığı oluşturan kazanımlar olarak değerlendirilmektedir (MEB, 2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde temel beceriler; sayma, okuma, yapma, çizim yapma, bulma, seçme, belirleme, işaret etme, ölçme, sunma, çevirme ve kaydetme gibi eylemleri kapsamaktadır. Temel beceriler, kavramsal anlama ve üst düzey düşünme süreçlerini destekleyen araçlardır. Bu tür temel eylemler öğrencilerin bilişsel

yükünü azaltarak daha karmaşık düşünme süreçlerine geçişi kolaylaştırmaktadır (Ambrose, vd., 2010). Öğrencilerin bilgiyi yapılandırmalarını, öğrenme sürecine aktif biçimde katılmalarını ve kavramsal ile üst düzey düşünme becerilerini etkili şekilde kullanabilmelerini mümkün kılan bir beceri alanı oluşturmaktadır.

2. Fen Bilimleri Alan Becerileri

Eğitim, bireylerin günlük yaşamlarında karşılaştıkları durum ve problemlere ilişkin farkındalık geliştirmeleri, bu durum ve problemleri analiz edebilmeleri, elde ettikleri çıkarımları bilinçli kararlara dönüştürebilmelerini sağlayan temel bir süreçtir. Eğitim sürecinin merkezinde ise fen eğitimi bulunmaktadır. *Fen eğitimi*, bireylerin günlük yaşamda karşılaştıkları durumlardan edindikleri deneyimleri bilimsel kavram ve süreçlerle bağdaştırarak anlamlandırmasını sağlamaktadır (National Research Council, 2012).

Fen öğretiminde öğrencilerden beklenen temel yeterlilikler, bilimsel bilginin nasıl üretildiği ve bu bilginin etkin bir şekilde kullanılabilmesine yöneliktir. Bilimsel gözlem, sınıflandırma, veri toplama ve veriyi analiz etme gibi beceriler, öğrencilerin olay, olgu veya durumlara sistematik ve kanıta dayalı düşünme geliştirmelerini sağlamaktadır. Bu becerilerin kullanımıyla öğrenciler; bilimsel süreçleri nasıl yönetmeleri gerektiğini, elde ettikleri verileri nasıl değerlendireceklerini ve farklı gösterim biçimlerinin neler olduğunu anlayabilmektedir. Bahsi geçen beceriler ise çağdaş fen okuryazarlığının temel göstergelerindendir (OECD, 2019a).

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde tanımlanan fen bilimleri alan becerileri, birbirlerinden ayrı beceriler değil; gözlemden çıkarıma, hipotez oluşturabilmeden deney yapabilmeye ve model geliştirebilmeye kadar uzanan, bütüncül bir anlayışla, dinamik bir öğrenme sürecini ele almaktadır. Modelde 13 adet fen bilimleri alan becerisi tanımlanmıştır. Bütünleşik yapının ön plana çıktığı bu beceriler, öğrencilerin bilimsel düşünmeyi, kademeli ve döngüsel bir süreç olarak deneyimleyebilmelerine olanak sağlamaktadır (MEB, 2023a).

Bilimsel tahmin, hipotez kurma ve deney yapma becerileri, öğrencilerin yalnızca var olan durumu açıklayabilmelerini değil; aynı zamanda geleceğe yönelik öngörüler geliştirmelerini ve bu öngörülerini test edebilmelerini sağlamaktadır (OECD, 2023a).

Öğrencilerin, bilimsel bilgiyi öğrenirken yapılandırabilen, test edebilen ve yeni durumlarla ilişkilendirebilen bireyler olabilmeleri programın hedeflerinden biridir. Fen bilimleri alan becerilerinin önemli bir boyutu olan model oluşturma, tümevarımsal ve tümdengelimsel akıl yürütme ile kanıt kullanma becerileri, öğrencilerin soyut düşünme ve genelleme yapma kapasitelerini geliştirmektedir. Böylece, bilimsel sorgulama eğitim süreçlerinde daha merkezi bir rol oynamaktadır (Bybee, 2014).

Genel bağlamda bakıldığında fen bilimleri alan becerileri, öğrencilerin bilimsel süreçleri anlamlandırabilmelerini, veriye dayalı düşünebilmelerini ve elde ettikleri verileri etkili biçimde kullanabilmelerini destekleyen temel beceriler olarak değerlendirilebilmektedir. (OECD, 2018b).

Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programına dahil olan tüm ünitelerde, fen bilimleri alan becerilerine toplamda 104 kez yer verilmiştir.

3. Fiziksel Beceriler

Fiziksel beceriler, bireyin kol, gövde ve bacak kas gruplarını eşgüdümlü kullanarak amaçlı hareketler gerçekleştirmesini içeren *çok boyutlu* becerilerdir. Fiziksel becerilerin etkin bir şekilde sergilenebilmesi, sinir sistemi, beyin ve kas yapılarının koordine çalışabilmesiyle mümkün olmaktadır. Fiziksel becerileri yalnızca motor performanslarla sınırlı değildir. Bilişsel süreçler, duygusal düzenleme, motivasyon ve sosyal etkileşim ile de iç içe geçerek bütüncül bir yapı oluşturmaktadır. Güncel eğitim ve gelişim araştırmaları, fiziksel etkinliklerin problem çözme, öz düzenleme ve sosyal uyum gibi üst düzey becerilerle ilişkili olduğunu göstermektedir (OECD, 2019a; WHO, 2020). Türkiye Yüzyılı Maarif modeli, bu bütüncül bakış açısını temel alarak fiziksel becerileri; kavramsal beceriler, sosyal-duygusal öğrenme becerileri, eğilimler ve değerler ile etkileşimli olarak ele almaktadır. Fiziksel becerilerin *merkezi* bir konumda yer alması, öğrencilerin kendi ilgi, yetenek ve olanaklarına uygun fiziksel etkinlikleri sürdürülebilir biçimde yaşamlarına dahil etmelerini teşvik etmektedir (MEB, 2024). Bu bağlamda incelendiğinde Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde fiziksel beceriler, diğer beceri alanlarından bağımsız olarak yapılandırılmamış; öğretim programlarının tüm bileşenlerine nüfuz eden bütünlük bir beceri alanı olarak betimlenmiştir. Programın uygulanmasında öğretmenlerin, gelişimsel ve disiplinler arası bir bakış açısıyla, öğrenme-öğretme süreçleri ile becerileri ilişkilendirmesi beklenmektedir. Böylece, çağdaş eğitim yaklaşımlarında vurgulanan aktif yaşam, iyi oluş ve öğrenme kapasitesinin desteklenmesine olanak sağlanmaktadır (UNESCO, 2021; OECD, 2023b).

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, fiziksel becerilerin yalnızca hareket yeterliği olarak algılanmasının ötesine geçilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Modelde bu beceriler, bireyin bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimiyle bütünleşmiş, yaşam boyu öğrenmeyi destekleyen temel yetkinlik alanları olarak ön plana çıkmaktadır. Bu sebeple program içeriğinde edinilmesi beklenen beceriler olarak verilmemiş, öğrencide var olduğu varsayılmıştır.

4. Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri

Günümüz eğitim anlayışında, geçmişte baskın olan pasif öğrenen profili yerini; öğrenmeyi öğrenen, araştıran, sorgulayan, yeni durumlara adapte olabilen, bilişsel gelişimin yanı sıra sosyal ve duygusal boyutlarda da *kendini yetiştiren birey* anlayışına bırakmaktadır. Bu dönüşümün temelinde ise öğrencilerin akademik başarısı ile yaşamlarının tüm alanlarında etkin

bireyler olabilmelerine olanak sağlayan “Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri” yer almaktadır (OECD, 2018a; CASEL, 2020).

Sosyal-duygusal öğrenme kavramı incelendiğinde, bu becerilerin bireylerin öğrenme yaşantıları, etkileşimleri ve deneyimleri ile geliştiğini ortaya koymaktadır. Bu beceriler, öğretim programının tamamına bütünleşik bir biçimde nüfuz eden temel bileşenlerdir (MEB, 2024). Sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin dinamik ve esnek yapısı, öğrencilerin bireysel özelliklerine, okulun ve çevrenin koşullarına, toplumsal ihtiyaçlara ve çağın gerektirdiği yetkinliklere uyarlanabilmesini mümkün kılmaktadır. Sosyal-duygusal öğrenme becerileri, öğrencilerin iyi oluşunu desteklemenin yanı sıra öğrenmenin sürdürülebilirliğini güçlendiren temel bir unsur olarak kabul edilmektedir (UNESCO, 2021; OECD, 2023a).

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nde sosyal-duygusal öğrenme becerileri; 3’ü benlik becerileri, 3’ü sosyal yaşam becerileri ve 3’ü ise ortak/birleşik beceriler olmak üzere üç alt başlık altında toplam 9 adet beceriden oluşacak şekilde tanımlanmıştır. Bu sınıflandırma, bireyin kendisiyle kurduğu ilişkiyi, başkalarıyla olan etkileşimini ve bu iki alanın kesişiminde bulunan bütünleşik yeterlikleri birlikte ele alarak sistematik bir yaklaşım oluşturmaktadır. Programa dahil olan tüm ünitelerde, sosyal-duygusal öğrenme becerilerine toplamda 185 kez yer verilmiştir.

4.1. Benlik Becerileri

Benlik becerileri bireyin kendisini tanıma, içsel kaynaklarını fark etme ve bu kaynakları günlük yaşamında etkin biçimde kullanabilme yeterliklerinin bütünüdür. Benlik becerileri; bireyin duygu, düşünce ve davranışlarını anlamlandırması, bu öğeler arasındaki etkileşimi yönetebilmesi ve kişisel gelişimini bilinçli bir şekilde yönlendirebilmesi açısından kritik bir rol üstlenmektedir (Bacanlı, 2017).

Benlik becerilerinden biri olan kendini tanıma (öz farkındalık) becerisi, bireyin sahip olduğu kişisel özelliklerin düşünce, duygu ve davranışlarına nasıl yansıdığının bilincinde olmasını ifade etmektedir. Bir diğer beceri olan kendini düzenleme (öz düzenleme) becerisi, bireyin belirlediği hedefler doğrultusunda duygu, düşünce ve davranışlarını planlama, izleme ve gerekirse tekrar yapılandırma sürecini ifade etmektedir. Kendine uyarlama (öz yansıtma) becerisi ise, bireyin geçmiş deneyim, düşünce ve davranışlarını eleştirel bir bakışla değerlendirip gelecekteki öğrenmelerini dönüştürebilmesi olarak ifade edilebilir (MEB, 2023a).

Benlik becerileri bireyin kendisi ile kurduğu ilişkinin niteliğini belirleyen, öğrenme süreçlerini derinleştiren ve sosyal-duygusal gelişimini destekleyen bütüncü bir yapı sunmaktadır.

4.2. Sosyal Yaşam Becerileri

Bireylerin sosyal yaşamlarında etkin ve uyumlu olabilmesi için öğrencilere kazandırılması beklenen beceri gruplarından olduğu söylenebilir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde üç sosyal yaşam becerisi tanımlanmaktadır.

İletişim becerisi; bireyin düşünce, duygu ve bilgilerini sözlü, yazılı veya sözsüz yollarla başkalarına aktarabilmesi ve karşısındakini etkili dinleme kapasitesi olarak açıklanabilir. İş birliği becerisi; ortak amaçlar doğrultusunda bireylerin birlikte çalışabilme, görüş alışverişinde bulunabilme ve ortak ürünler ortaya koyabilmesi süreçlerinden oluşmaktadır. Sosyal farkındalık ise, bireyin diğer bireylerin düşünce, bakış açısı ve duygularını anlayabilmesi, toplumsal farklılıklara duyarlı olması ve sosyal normları içselleştirebilmesi süreçlerinden oluşmaktadır (MEB, 2023a).

4.3. Ortak/Birleşik Beceriler

Ortak/birleşik beceriler, benlik becerileri ile sosyal yaşam becerilerinin kesişiminde yer alan bireyin hem içsel hem de toplumsal etkileşimini bütüncül biçimde düzenlemesini sağlayan becerilerdir. Bu beceriler, bireyin kişisel farkındalığı ile sosyal uyumunu eş zamanlı olarak geliştiren bir yapıdadır. Ortak/birleşik beceriler, bireyin değişen koşullara uyum sağlayarak yaşam boyu öğrenme sürecini desteklemektedir.

5. Okuryazarlık Becerileri

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde okuryazarlık becerileri, öğrencilerin gelişimsel özellikleri ve öğrenme gereksinimleri dikkate alınarak *kademeli ve sarmal bir biçimde* yapılandırılmıştır. Yapı sayesinde öğrencilerin, ilgili bilgi, kavram ve terimlere yönelik farkındalık kazanmaları, ardından bu öğeler arasındaki ilişkileri kavrayarak işlevsel biçimde kullanabilmeleri ve eyleme dönüştürebilmelerini hedefleyen üç aşamalı bir süreç olarak tasarlanmıştır (MEB, 2024). Okuryazarlık becerilerinin sarmal yapısı her öğrencinin eylemsellik düzeyine ulaşmasını amaçlamaktadır. Bu gerekçeyle model, öğrencilerin öğrenme hızları ve bireysel farklılıklarını gözeten esnek bir anlayış sunmaktadır.

Okuryazarlık becerileri, sadece bilgiye erişimi değil sistem düşüncesini de destekleyen bütüncül bir yeterlik alanıdır. Okuryazarlık becerilerinin disiplinler arası etkinlikler ve gerçek yaşam bağlamlarıyla ilişkilendirilmesi, öğrencilerin karmaşık problemleri anlamlandırma ve çözüme kapasitelerinin güçlenmesine olanak sağlamaktadır (OECD, 2019b; UNESCO, 2021).

Programda tanımlanan öğrenme çıktılarına yönelik sınıf içi ve sınıf dışı tüm etkinliklerin, okuryazarlık süreç bileşenleriyle uyumlu ve ilişkili biçimde yapılandırılması önem arz etmektedir. Okuryazarlık becerilerinin öğrenme çıktılarıyla sistematik bir şekilde bütünleştirilmesinin, öğrencilerin akademik başarılarının yanında yaşam boyu öğrenme yeterliklerini de güçlendirdiği söylenebilmektedir (MEB, 2024; OECD, 2023a).

Program içeriğinde 9 adet okuryazarlık becerisi tanımlanmıştır. Programa dahil olan tüm ünitelerde, okuryazarlık becerilerine toplamda 147 kez yer verilmiştir.

5.1. Bilgi Okuryazarlığı

Bilgi okuryazarlığı, bireyin bilgi gereksinimlerini karşılarken etkin araştırmalar yapabilmesi, araştırma sonuçlarından elde ettiği bilgileri anlamlandırabilmesi ve kullanabilmesini hedefleyen bir beceridir (Pinto vd., 2010).

5.2. Dijital Okuryazarlık

Dijital okuryazarlık, bireyin bilgiye erişme, bu bilgiyi anlama, değerlendirme, üretme ve etik ilkelere uygun biçimde kullanma yeterliğini kapsayan çok boyutlu bir beceri alanıdır. Dijital okuryazarlık; bilgiye erişimden eyleme uzanan kademeli bir süreç olarak ele alınmaktadır (MEB, 2024). Birey, dijital bilgiye ulaşma yollarını tanır ve anlamlandırır. Dijital içerik üretme, paylaşma ve iş birliği yapma becerilerinin eleştirel düşünme ve problem çözme becerileriyle doğrudan ilişkili olduğu bilinmektedir (OECD, 2019b; UNESCO, 2021).

Dijital okuryazarlığın ileri düzeyinde bireylerin dijital araçları amaçlarına uyacak şekilde seçebilmeleri, kendi yetkinliklerini güncellemeleri ve dijital ortamlarda dijital güvenliklerinin devamlılığını sağlamaları beklenmektedir. Dijital bilginin sorgulanması ve eleştirel akıl yürütme metotlarıyla anlamlı çıktılara dönüştürülmeleri modelim bütüncül yaklaşımıyla örtüşmektedir (MEB, 2023a; OECD, 2023a).

5.3. Finansal Okuryazarlık

Finansal okuryazarlık, bireyin gelir ve giderlerin oluşum süreçlerini bilinçli bir şekilde anlama ve yönetebilme yetkinlikleri kazanmasını hedefleyen bir beceridir (MEB, 2023a; OECD, 2020). Doğan (2019) finansal okuryazarlığı, “temel finans bilgisi, bu bilgiyi kullanabilme yeteneği ve doğru finansal kararlar verebilme yeterliliğine sahip olmak” şeklinde tanımlamaktadır.

5.4. Görsel Okuryazarlık

Görsel okuryazarlık, bireyin görsel kültür öğelerini anlaması, yapılandırması, eleştirel bakış açısıyla değerlendirmesi süreçlerini içeren bir beceridir (MEB, 2023a). Görsel iletilerin algılanıp bağlamlarından kopmadan bütüncül olarak yorumlanması görsel okuryazarlığın temel çıkarımlarındandır (Onursoy, 2017).

5.5. Kültür Okuryazarlığı

Kültür okuryazarlığı, bireyin kültür kavramlarını, yapılarını anlaması ve kültürler arası etkileşimde empati kurabilmesini sağlamayı amaçlayan bir beceridir (MEB, 2023a). Bireylerde, yerel ve uluslararası kültürler arasında farkındalığı oluşması beklenmektedir (Kahramanoğlu vd., 2024).

5.6. Vatandaşlık Okuryazarlığı

Vatandaşlık okuryazarlığı temelde, bireyin devlet toplum ilişkisini anlaması ve temel hak, sorumluluklarını bilincine sahip olabilmesi ve bunları etkin bir şekilde kullanabilmesi demektir. Bu beceriler, hukukun üstünlüğü, demokratik değerler ve toplumsal sorumluluk bilinci olmak üzere üç çerçevede oluşturulmuştur (MEB, 2023a). Kingston (1983)’e göre vatandaşlık okuryazarı bireyler, toplumun politik ve yargı kollarını anlamlandırabilmeli, kendi menfaatlerini toplumsal bilince uygun hareket edebilecek biçimde şekillendirebilmelidir.

5.7. Veri Okuryazarlığı

Veri okuryazarlığı, bireyin problemlere karşı anlamlı sorular oluşturabilmesi ve bu sorularla birlikte veri üretme sürecini planlayabilmesini sağlayan yetkinlik alanıdır. Bireyin süreçte, verileri nasıl güvenli ve bağlamlarından uzaklaşmadan oluşturacağını, verileri incelerken hangi değişkenlerin önemli olduğunu ve verilerden elde ettiği sonuçları değerlendirirken neler dikkat edeceğine dair yetkinlikler edinebilmesi beklenmektedir (MEB, 2023a). Nguyen (2020), bireylerin verilerin güvenilirliği anlayabilmeleri ve veri okuryazarlığının toplumsal düzeyde önem arz ettiğini vurgulamaktadır.

5.8. Sürdürülebilirlik Okuryazarlığı

Sürdürülebilirlik okuryazarlığı becerisi, bireylerin sürdürülebilirliğe yönelik sistemleri anlamlandırabilmeleri ve çözüm süreçlerine dahil olabilmelerini ifade etmektedir (MEB, 2023a). Sürdürülebilirlik okuryazarı bireylerin varlığı çevresel problemlerin çözümü ve toplumların geleceğini inşa etmesinde gereklilik arz etmektedir (Kazak, 2025).

5.9. Sanat Okuryazarlığı

Sanat okuryazarlığı becerisi, bireylerin sanatsal yeteneklerini geliştirmeyi, sanata dair bilinç geliştirmelerini ve sanat ile toplum ilişkisini anlamlandırabilmelerine olanak sağlamayı amaçlamaktadır (MEB, 2023a). Sanat okuryazarlığı, bireylerin yerel sanatsal faaliyet çıktılarını uluslararası çıktılar ile ilişkilendirebilmesi ve bu bilgileri kullanabilmelerini sağlamaktadır (Yücetoker, 2014).

Programda Yer Alan Becerilerin Dağılımları

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli içeriğinde; kavramsal beceriler, fen bilimleri alan becerileri, fiziksel beceriler, sosyal-duygusal alan becerileri ve okuryazarlık becerileri olmak üzere 5 adet beceri boyutu tanımlanmıştır. 2024 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda bu becerilerden biri olan fiziksel beceriler boyutu ve kavramsal becerileri alt grubu olan temel beceriler, öğrenciler var olduğu varsayılan beceriler olduğunda içerikte edinilmesi gereken beceriler olarak yer almamıştır.

Program içeriğinde yer verilen, kalan dört beceri boyutundan en büyük yüzdeye sahip beceri %29,89'luk bir oranla kavramsal becerileridir. Bu beceri boyutunda göze çarpan beceriler; bilgi toplama, karşılaştırma, yapılandırma ve eleştirel düşünme becerileridir.

İkinci sırada %29,56 gibi çok yakın bir yüzdelikle sosyal-duygusal öğrenme becerileri yer almaktadır. Sosyal-duygusal öğrenme becerilerinden ise öne çıkan beceri grupları; kendini düzenleme (öz düzenleme), iş birliği, iletişim ve sorumlu karar verme becerileridir.

Üçüncü beceri boyutu olan okuryazarlık becerileri, %23,75'lik bir orana sahiptir. Okuryazarlık becerileri içerisinden öne çıkan beceriler ise veri okuryazarlığı, görsel okuryazarlık ve dijital okuryazarlık becerileridir.

Son sırada yer alan fen bilimleri alan becerileri ise %16,80'lik bir oranla program içeriğinde an az yer alan beceri boyutu olmaktadır. Fen bilimleri alan becerilerinden olan bilimsel çıkarım yapma, sınıflandırma, bilimsel gözlem ve deney yapma becerileri ise program içeriğinde en çok göze çarpan becerilerdir.

Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nın Uygulama Yaklaşımı

2024 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı, öğrencilerin bilişsel, sosyal-duygusal ve beceri temelli gelişimlerini eş zamanlı olarak desteklemeyi amaçlayan öğrenci merkezli, bütüncül bir eğitim anlayışı ile yapılandırılmıştır. Bu yaklaşım, öğrencilerin bilime dayalı karar verme, muhakeme ve günlük yaşamla ilişkilendirme becerilerini geliştirmelerini hedeflemektedir (OECD, 2018a; OECD, 2023b).

Programda öğretmen, öğrenme sürecini destekleyen ve yönlendiren bir rehber rolündedir. Böylece, öğrencilerin sorgulama, problem çözme ve bilimsel akıl yürütme süreçlerine etkin biçimde katılımı teşvik edilebilmektedir (Black ve William, 2009).

Programlar Arası Bütünlük ve Bileşenler

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı, farklı ders ve öğrenme alanları ile bütünlük, eşgüdüm ve süreklilik sağlamayı amaçlayan programlar arası bir yapı sunmaktadır. Disiplinler arası bir bakış açısıyla yapılandırılan programda, alan becerileri, kavramsal beceriler, sosyal-duygusal öğrenme becerileri, değerler ve okuryazarlık alanlarını içermektedir. Bu bütünlük yaklaşımı öğrenciler edindikleri bilgi ve becerileri farklı

bağlamlara aktarabilmekte ve çok yönlü gelişimleri desteklenmektedir (MEB, 2024; UNESCO, 2021).

İçerik ve Öğrenme Çıktılarının Yapılandırılması

Öğrencileri öğretim süreci sonucunda edinmeleri beklenen bilgi ve becerilere *öğrenme çıktıları* denmektedir (Edwards, 2015). Programda öğrenme çıktıları, öğretim sürecinin yol gösterici öğeleri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Fen bilimleri dersinde; kavramsal beceriler, alana özgü beceriler, eğilimler, okuryazarlık becerileri, sosyal-duygusal beceriler ve değerler gibi bileşenler öğrenme çıktılarının içeriğini oluşturmaktadır. Öğrencilerde becerilerin gelişimi sürecinde alan becerileri ile kavramsal becerilerin birbirleriyle uyum içerisinde uygulanması önem arz etmektedir (NRC, 2012).

Öğrenme-Öğretme Süreci ve Öğretmenin Rolü

Program, öğrencilerin bilimsel veri toplama, verileri analiz etme ve bu verilere dayalı çıkarımlar yapma süreçlerinde aktif roller alabilmelerini teşvik eden bir yapıda tasarlanmıştır. Öğrenciler elde ettikleri verileri tartışmalı, genellemeler yapmalı ve kanıta dayalı kararlar alabilmelidir. Böylelikle problem çözme, bilimsel muhakeme ve eleştirel düşünme gibi becerileri de gelişmektedir (OECD, 2019b).

Öğretmenin ders öncesinde dijital öğrenme materyallerini ve öğrenme etkinliklerini planlaması beklenmektedir. Öğrenme ortamları zenginleştirildikçe farklı öğrenme tarzlarına sahip öğrencilerin öğrenme sürecine katılımları da artabilmektedir (Hattie, 2023). Öğretim sürecinde kullanılan yöntem ve tekniklerin; okuryazarlık, sosyal-duygusal öğrenme becerileri, değerler ve eğilimlerle uyumlu olması gerekmektedir. Günlük yaşamla ilişkilendirilebilen örnekler ve uzay araştırmaları, sürdürülebilir yaşam ve küresel iklim değişikliği gibi güncel bilimsel konuların ders içeriğine entegre edilmesi, öğrenmenin anlamlılığını artırmaktadır (MEB, 2023b; MEB, 2024).

Programın Kapsamı

Programda her ne kadar konular ve kapsamaları belirlenmiş olsa da öğrenme-öğretme süreçleri ayrıntılandırılmıştır. Öğretmen süreci planlarken hem programın kapsamının sınırlılıklarını hem de ön görülen pedagojik yaklaşımları dikkate alarak hareket etmelidir. Böylece, öğretim süreci amaçlara uygun ve etkili olarak yürütülebilir.

Öğrenme Kanıtları ve Ölçme-Değerlendirme Yaklaşımı

2024 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda ölçme ve değerlendirme uygulamaları, öğrenmeyi destekleyen, biçimlendirici ve süreç odaklı bir yaklaşımla yapılandırılmıştır (MEB,2024). Süreç odaklı ve biçimlendirici değerlendirme uygulamaları öğrencilerin bilimsel düşünme, öz

değerlendirme ve öğrenmeye yönelik motivasyonlarını arttırabilmektedir (Brookhart, 2013; Andrade, 2019). Fen öğretiminde kullanılan performans görevleri, gözleme dayalı değerlendirmeler ve rubrikler; öğrencilerin var olan bilgileriyle beraber bu bilgileri nasıl kullanabileceklerini de açığa çıkarmaktadır. Öğretmenin değerlendirme sürecinde sistematik bir yaklaşım sergilemesi, edinilmesi beklenen becerilere uygun araçlar seçmesi ve elde edilen verileri öğrenciyle paylaşarak öğrenciyi değerlendirme sürecine dahil etmesi beklenmektedir. Öğretmenin, öğretim etkinliklerini günlük yaşamla ilişkilendirmesi, somutlaştırması ve öğrenci performanslarına duyarlı öğrenme ortamları oluşturması, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin temel ilkeleriyle uyumlu bir uygulama olarak değerlendirilmektedir.

SONUÇ

Günümüzdeki öğrenci profili incelendiğinde, 21. yüzyıl becerilerinin öğretim programlarına dahil edilmesi gereklilik arz etmektedir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde 2024 yılında uygulamaya alınan Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı, bu çok boyutlu yaklaşımı merkeze alarak öğrencilerin bilişsel, sosyal-duygusal ve beceri temelli gelişimlerini bütüncül bir yapı içinde desteklemeyi hedeflemektedir. Programın yapılandırılmasında, öğrenmenin yalnızca sonuç odaklı değil; sürece yayılan, gelişimi izleyen ve öğrencinin aktif katılımını esas alan bir anlayış benimsenmiştir (MEB, 2024).

Bireylerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimi eğitim süreçlerinde önem arz etmektedir (Korkmaz ve Yeşil, 2011). Programda eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme gibi üst düzey bilişsel becerilere yapılan vurgu, öğrencilerin bilime dayalı akıl yürütme süreçlerini güçlendirmeyi amaçlamaktadır. Ayrıca öğrencilerin dijital kültür içinde aktif bireyler olarak yetiştirilmesi, dijital çağın öğrenme alışkanlıklarının kazandırılmasını da gerekli kılmaktadır.

Öğrencilerin becerileri içselleştirmeleri hedefiyle, becerilerin günlük yaşam deneyimleriyle ilişkilendirilmiş ve bireysel öğrenme teşvik edilmiştir. Son yayınlanan PISA 2022 raporuna göre öğrenciler, fen alanına dair bilgi ve becerilerini bireysel yaratıcılıklarını kullanarak olağandışı yaşam deneyimlerini de kapsayacak şekilde farklı durumlarda uygulayabilmelidir (MEB, 2023d). Bu bağlamda öğrencilerin, edindikleri bilgi ve becerileri günlük yaşamlarında kullanılmasıyla mümkün olacağının da üzerinde durmaktadır. 2024 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda yer alan beceriler, PISA verilerine konu olan becerilerle örtüşmektedir.

Geçtiğimiz 10 yılda geleneksel öğretim yaklaşımlarından gitgide uzaklaşan Türk eğitim sistemi, öğrencilerin bilişsel gelişimini ve analitik düşünme becerilerini ön plana alarak uluslararası standartlara yaklaşmaya başlamıştır. Türk eğitim sisteminde fen bilimleri ve matematik alanlarında yapılan geliştirmeler ile eğitim sisteminin niteliğinin artırılması amaçlanmaktadır. Bu bağlamda, öğrencilerin eleştirel düşünebilen, sosyal ve

duygusal gelişimi yüksek bireyler haline gelmeleri de temel hedeflerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır (MEB, 2023b). 2024 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında bu hedeflere yönelik olarak bütüncül bir yapıyla ele alınan beceriler öğrencinin bilişsel ve sosyal gelişimini destekleyici yapıdadır.

Programda yer alan beceri boyutları incelendiğinde fiziksel beceriler program içeriğine ünite başı yönergesinde dahil edilmeyip öğrencide var olduğu varsayılmıştır. Diğer beceri boyutlarından olan sosyal-duygusal öğrenme becerileri ve kavramsal beceriler, programda hemen hemen aynı yüzdeliğe sahip ve programın beceri yükünün yaklaşık 6/10'unu sırtlamaktadır. Sosyal-duygusal öğrenme becerileri ve kavramsal becerilerin oranının bu denli yüksek olması programın öğrenciyi merkeze alan ve öğrencinin kendi öğrenmesini yönetebilmesine olanak sağlayacağını belirten yapısıyla uyum içerisinde.

Programda okuryazarlık becerilerinin yeri de yadsınamayacak kadar büyüktür. Bu da göstermektedir ki PISA ve TIMSS gibi uluslararası güvenilirliği olan raporlarda yer alan çağa uygun bireyler yetiştirilmesi gerekliliği hedefi program içeriğine entegre edilebilmiştir. Program içeriğindeki becerilerin kalan kısmını ise fen bilimleri alan becerileri oluşturmaktadır.

Programda becerilerin, rastlantısal olarak değil sistemli ve birbiriyle uyu içerisinde kazandırılması gerekliliği vurgulanmıştır.

Özellikle öğrencilerin bilimsel veri toplama, bunları analiz etme, verilerden çıkarım yapma ve kanıta dayalı karar verme süreçlerine aktif katılımı teşvik edilmektedir. Program bu yönüyle, çağdaş fen eğitimi anlayışıyla uyumlu ve bilimsel düşünme becerilerini destekleyen kapsamlı bir yapı oluşturmaktadır (MEB, 2024).

Sonuç olarak Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Mustafa Kemal Atatürk'ün "Hayatta en hakiki mürşit ilimdir, fendir." Sözüyle uyumlu olarak, bilimi merkeze alan ve kanıta dayalı düşünmeyi esas alan bir eğitim vizyonu ortaya koymaktadır. Bireylerin edindikleri becerileri ile günlük yaşamları arasında ilişkiler kurabilmesinin, programın geneline hâkim olan temel çıkarımlardan biri olduğu söylenebilmektedir. 2024 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nın beceri temelli yapısının günümüz şartlarına uygun olarak bireylerin gelişimine yönelik yapılandırıldığı da eklenmesi gereken bir diğer husustur. Program özelinde değerlendirildiğinde model; beceri temelli öğretimi esas alan, öğrenmeyi yaşamla ilişkilendiren ve öğrencilerin çok yönlü gelişimini desteklemeyi hedefleyen güçlü bir kuramsal ve uygulamaya dönük çerçeve sunmaktadır.

REFERANSLAR

- Ak, B. S. ve Köse, M. (2024). 2024 Fen bilimleri dersi öğretim programı hakkında öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi*, 7(2), 132-169. DOI: 10.55150/apjec.1582677
- Ambrose, S. A., Bridges, M. W., DiPietro, M., Lovett, M. C., ve Norman, M. K. (2010). *How learning works: Seven research-based principles for smart teaching*. John Wiley & Sons.
- Ananiadoui, K., ve Claro, M. (2009). 21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries. Workin Paper. OECD. Paris.
- Anderson, L. W., ve Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Andrade, H. L. (2019). A critical review of research on student self-assessment. *Frontiers in Education*, 4, 87. <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00087>
- Aşkar, P., ve Altun, A. (2023). K-12 beceriler çerçevesi: Türkiye bütüncül modeli üzerine bir çalışma. *Milli Eğitim Dergisi*, 52(1), 925-940.
- Atatürk, M. K. (1937). *Söylev ve Demeçler*. Ankara.
- Bacanlı, H. (2017). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bakırcı, H., ve Çepni, S. (2014). Fen bilimleri dersi öğretim programı temelinde ortak bilgi yapılandırma modelinin irdelenmesi. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 2(2), 83-94.
- Biggs, J., ve Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university* (4th ed.). Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Bilir, U. (2025). Türkiye’de 2018 ve 2024 yılları fen bilimleri dersi öğretim programlarının temel öğeler açısından karşılaştırılması. *Millî Eğitim*, 54(246), 793-836.
- Black, P., ve Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Brookhart, S. M. (2013). *How to create and use rubrics for formative assessment and grading*. ASCD.
- Bybee, R. W. (2014). *The BSCS 5E instructional model: Personal reflections and contemporary implications*. BSCS.
- Can, B. (2019). *2005 ve 2018 sosyal bilgiler dersi öğretim programlarının incelenmesi* (Master's thesis, Balıkesir University (Turkey)).
- CASEL. (2020). *What is SEL?* Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Çepni, S. (2010). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş* (8. bs.). Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2020). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya* (29. bs.). Pegem Akademi.
- Doğan, M. (2019). Türkiye finansal okuryazarlık araştırması. *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi Dergisi*, 54(4), 1602-1620. <https://doi.org/10.15659/3.sektor-sosyal-ekonomi.19.10.1216>
- European Commission. (2020). *Stem education and training in Digital Education Action Plan 2021-2027*.

Facione, P. A. (2015). *Critical thinking: What it is and why it counts* (Updated ed.). Insight Assessment.

Falk, J. H., & Dierking, L. D. (2016). *The museum experience revisited*. Routledge.

Hattie, J. (2023). *Visible learning: The sequel: A synthesis of over 2,100 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.

Jonassen, D. H. (2011). *Learning to solve problems: A handbook for designing problem-solving learning environments*. Routledge.

Kahramanoglu, R., Altun, D., ve Kalaycıoğlu, D. B. (2024). K12 beceriler çerçevesi Türkiye bütüncül modeli: Okuryazarlık becerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 53(241), 499-518.

Kazak, G. (2025). Sürdürülebilirlik Okuryazarlığı. *Amasya Üniversitesi Ekonomi Ticaret ve Pazarlama Dergisi*, 2(1), 24-49.

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

Kingston, R. J. (1983). The making of the public, in school and out. *Kettering Review*, 18-24.

Kirk, D., ve MacDonald, D. (2001). Teacher voice and ownership of curriculum change. *Journal of Curriculum Studies*, 33(5), 551-567.

Korkmaz, Ö., ve Yeşil, R. (2011). Medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ölçeği geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 110-126.

Leu, D. J., Forzani, E., Burlingame, C., Kulikowich, J., Sedransk, N., Coiro, J., ve Kennedy, C. (2013). The new literacies of online research and comprehension: Assessing and preparing students for the 21st century with Common Core State Standards. *Quality reading instruction in the age of Common Core Standards*, 219, 236.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2023a). *Türkiye yüzyılı maarif modeli*. MEB Yayınları.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2023b). PISA 2022 Türkiye ön raporu. MEB Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2023c). K12 beceriler çerçevesi Türkiye bütüncül modeli. Millî Eğitim Bakanlığı.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2023d). TIMSS 2023 Türkiye Raporu. https://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_12/04111224_timss_2023_rapor_0412.pdf

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

National Research Council, Division of Behavioral, Board on Science Education, & Committee on a Conceptual Framework for New K-12 Science Education Standards. (2012). *A framework for K-12 science education: Practices, crosscutting concepts, and core ideas*. national academies press.

Nguyen, D. (2021). Mediatisation and datafication in the global COVID-19 pandemic: On the urgency of data literacy. *Media International Australia*, 178(1), 210-214.

OECD. (2018a). *Future of education and skills 2030: OECD learning compass 2030*. OECD Publishing.

OECD. (2018b). *The future of education and skills 2030*. OECD Publishing.

- OECD. (2019a). *Future of education and skills 2030: OECD learning compass 2030*. OECD Publishing.
- OECD. (2019b). *OECD future of education and skills 2030: Conceptual learning framework*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2020). *OECD/INFE international survey of adult financial literacy*.
- OECD. (2023a). *Education at a glance 2023*. OECD Publishing.
- OECD. (2023b). *Education at a glance 2023: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/69096873-en>
- Onursoy, S. (2017). Görsel kültür ve görsel okuryazarlık. *Türk Kütüphaneciliği*, 31(1), 47-54.
- Pinto, M., Cordon, J. A., ve Gómez Díaz, R. (2010). Thirty years of information literacy (1977—2007) A terminological, conceptual and statistical analysis. *Journal of librarianship and information science*, 42(1), 3-19.
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. Paris: UNESCO.
- Van Laar, E., Van Deursen, A. J., Van Dijk, J. A., ve De Haan, J. (2017). The relation between 21st-century skills and digital skills: A systematic literature review. *Computers in human behavior*, 72, 577-588.
- Varış, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme: Teori ve teknikler*. Alkım Yayınları.
- World Health Organization [WHO]. (2020). *Guidelines on physical activity and sedentary behaviour*. WHO.
- Yücetoker, İ. (2015). Güzel sanatlar eğitimi öğrencilerinin sanatokuryazarlığı düzeylerinin değerlendirilmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, (62), 669-676.
- Zins, J. E. (Ed.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?*. Teachers College Press.

Sayıların Dilsel Mimarisinin Bilişsel Etkileri Üzerine Bir İnceleme

Menekşe Seden TAPAN-BROUTIN¹

1- Prof. Dr.; Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Matematik Eğitimi Anabilim Dalı.
tapan@uludag.edu.tr ORCID No: 0000-0002-1860-852X.

ÖZET

Matematik öğretiminde sayı kavramının yapılandırılması, ondalık sayı sisteminin sezdirilmesi ve basamak değeri kavramının anlamlandırılmasıyla yakından ilişkilidir. Bu süreçte, sayıların sözel temsilleri yalnızca dilsel adlandırmalar değil; niceliksel yapıyı, işlemsel ilişkileri ve matematiksel anlamı taşıyan bilişsel temsiller olarak işlev görmektedir. Bu çalışma, Türkçe ve Fransızca sayıların sözel temsillerini karşılaştırmalı bir çerçevede ele alarak, bu iki dildeki sayı söylem sistemlerinin yapısal özelliklerinin matematiksel düşünme üzerindeki olası bilişsel etkilerini incelemeyi amaçlamaktadır.

Çalışmada öncelikle Türkçe ve Fransızca sayı söylem sistemlerinin morfolojik ve etimolojik özellikleri tanıtılmış; ardından bu yapıların basamak değeri kavramı, matematiksel temsil ve aritmetik işlemlerin gerekçelendirilmesi süreçleriyle ilişkisi literatür ışığında tartışılmıştır. Türkçe sayı söylem sisteminin onluk tabana dayalı, düzenli ve yüksek düzeyde şeffaf yapısının, sayıların ondalık bileşenlerini doğrudan yansıtarak basamak değeri kavramının sezgisel biçimde inşasını desteklediği vurgulanmıştır. Buna karşılık Fransızca sayı söylem sisteminde özellikle yetmiş ve doksan dokuz sayıları arasında görülen yirmilik tabana dayalı vigesimal kökenli yapıların, sözel temsil ile niceliksel yapı arasında ek bilişsel dönüşümler gerektirdiğine değinilmiştir.

Çalışma, sayı söylem sistemlerindeki şeffaflık ve düzenlilik düzeyinin, yalnızca sayıları adlandırma ya da sayma becerileriyle sınırlı olmadığının üzerinde durmuştur. Bir dilin sayı söylem sisteminin, erken matematik öğretiminde hem aritmetik işlemlerin yapılandırılması ve gerekçelendirilmesi hem de matematiksel akıl yürütme süreçleriyle yakından ilişkili olduğu açıklanmıştır. Bu bağlamda, sayıların sözel temsillerinin erken matematik öğretiminde göz ardı edilmemesi gereken dilsel ve bilişsel etmen olduğuna değinilmiştir. Ayrıca çalışma, sayı söylem sistemlerinin dil öğretimi bağlamında da ele alınması gereken yapılar olduğunu vurgulamıştır. Bu değerlendirme, dil, temsil ve matematiksel anlam arasındaki etkileşimi ortaya koyarak, farklı dilsel bağlamlarda yürütülecek öğretim tasarımlarına ve ileride gerçekleştirilecek karşılaştırmalı deneysel çalışmalara yön vermeyi hedeflemektedir.

Anahtar Kelimeler –Dil ve matematik etkileşimi, Dilsel şeffaflık, Fransızca öğretimi, Matematik öğretimi, Sayıların sözel temsili

GİRİŞ

*“Dil, düşünme biçimimizi şekillendirir ve ne hakkında
düşünebileceğimizi belirler.”*

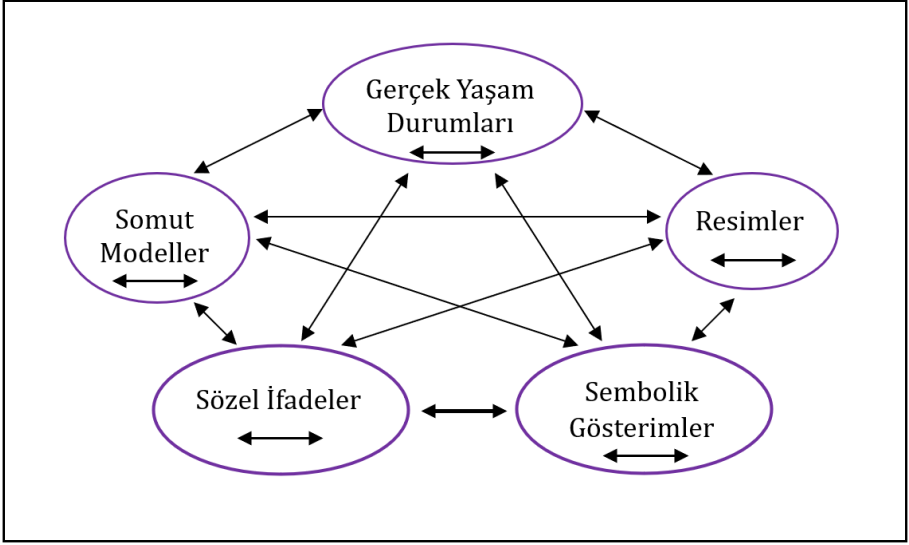
Benjamin Lee Whorf

Matematik öğretimi, özellikle de matematikte işlem öğretimi, sayı sisteminin sezdirilip kavratılması ile başlamaktadır. Temelde onlu gruplamaya dayalı bir yapıya sahip olan bu sistem, küçük yaş grubu öğrenenlere ana dilleri aracılığıyla aktarılmaktadır. Sayı sayarken kullandığımız sözcükler basit isimlendirmeler olmaktan çok uzakta olup; matematiksel işlemleri içeren ve temsil eden dilsel yapılardır. Bir dilde sayma için kullanılan sözcükler, onluk tabana dayalı yapıyı ya şeffaf ve anlaşılır hâle getirir ya da istisnalar ve karmaşık toplamsal ya da çarpımsal yapılarla belirsizleştirebilir. Sayıların sözel temsillerine ilişkin bilgi, bireyin tam sayıları temsil etme yetisinde etkin bir rol oynamaktadır (McCauley & Christiansen 2019). Bu bağlamda, dilin matematiksel düşünmeyi doğrudan şekillendirdiği söylenebilir.

Bu bölümde, sayıların Fransızca sözel temsilleri ile Türkçe sözel temsillerini karşılaştırmalı inceleyerek, bu iki sözel temsil sistemlerindeki ayrışmaların bilişsel etkilerini yorumlamak amaçlanmıştır. Bu amaçla, önce sözel ve sembolik temsiller açıklamıştır. Akabinde, Fransızca ve Türkçe dillerindeki sayıların sözel temsil yapıları tanıtılmıştır. Daha sonra ise, Türkçenin daha şeffaf yapısı karşısında Fransızcada “quatre-vingts” (dört-yirmi = seksen) veya “soixante-dix” (atmış-on = yetmiş) gibi sayılarda görülen yapıların karmaşıklığının, basamak değerinin çözümlenmesi için ek bilişsel çaba gerektirmesi nedeniyle matematiksel akıl yürütmenin ve muhakemenin erken gelişimini nasıl etkileyebileceği incelenmiştir.

Sözel ve Sembolik Temsiller

Matematik öğrenme ve öğretme bağlamında kullanılan temsil sistemleri, matematik eğitimi alanında uzun yıllardır tartışılan temel konulardan biridir (Tapan-Broutin, 2014). Araştırmacılar, matematiksel bilginin nasıl üretildiğini, yapılandırıldığını ve aktarıldığını açıklayabilmek amacıyla farklı temsil türlerine dayalı çeşitli kuramsal çerçeveler geliştirmiştir (Goldin, 1998; Janvier, 1987; Lesh, Post & Behr, 1987). Bu yaklaşımlardan biri olan Lesh, Post ve Behr’in (1987) önerdiği sınıflandırma, matematik öğretiminde kullanılan temsilleri; gerçek yaşam durumları, somut modeller, sözel ifadeler, sembolik gösterimler ve resimler şeklinde ele almaktadır. Lesh, Post ve Behr (1987) tarafından önerilen matematiksel kavramların beş farklı temsil türü ve bu farklı temsiller arasındaki geçişler ile ilgili modelin şematik gösterimi Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1: Temsiller arası geçiş modeli (Lesh ve diğerleri, 1987)

Temsiller arası geçiş modeli, matematiksel kavramların yalnızca tek bir gösterim üzerinden değil, farklı temsil biçimleri arasında kurulan ilişkiler yoluyla anlam kazandığını ortaya koymaktadır. Matematik eğitiminde temsiller arası geçişler dikkate alındığında, en fazla geçiş sözel temsiller ile sembolik temsiller arasında gerçekleşmektedir (Eroğlu & Güler, 2020).

Sözel temsil, gündelik dilin imkânlarıyla matematiksel terminolojinin bir araya geldiği; düşüncelerin yazılı ya da sözlü olarak kelimelerle ifade edildiği anlatım biçimlerini kapsamaktadır (Munez ve diğerleri, 2013). Buna karşılık sembolik temsil, sayılar, işlemler, matematiksel işaretler ve cebirsel semboller aracılığıyla kurulan ve matematiksel ilişkileri daha soyut bir biçimde sunan gösterimleri içermektedir (Villegas ve diğerleri, 2009). Örneğin “beş yüz seksen üç bin iki yüz elli altı” biçiminde ifade edilen bir sözel yapı, aynı niceliksel içeriği sembolik olarak “583.256” şeklinde temsil edebilmektedir. Bu tür geçişler, matematiksel anlamın farklı temsil sistemleri üzerinden yeniden yapılandırılmasında belirleyici bir rol oynamaktadır (Yağız & Tapan-Broutin, 2023).

Fransızca Sayıların Sözel Temsilleri

Fransızca sayı sistemi, yapısal olarak onluk tabana dayanan bir çerçeveye üzerine inşa edilmiş olsa da, 69 ile 99 arasındaki sayıların adlandırılmasında tarihsel vigesimal (yirmilik tabanlı) sistemin izlerini güçlü biçimde taşımaktadır (Lafay ve diğerleri, 2024). Bu durum, Fransızca sayıların sözel temsillerinin yapısının hem morfolojik hem de bilişsel açıdan karmaşık bir hâl almasına yol açmaktadır. Özellikle soixante-dix (atmış-on), quatre-vingts (dört-yirmi) veya quatre-vingt-dix (dört-yirmi-on) gibi

örnekler, modern Fransızca içinde yer alan bu tarihsel katmanlılığın açık göstergeleridir. Aslında, Fransızca sayı söylem sisteminin yüzeyde ondalık bir yapı sergilemesine karşın, belirli aralıklarda ondalık yapıdan koparak karma bir tabana yönelmesi ona hibrit bir karakter kazandırmaktadır. Bu hibrit karakter, yalnızca dilsel bir çeşitlilik değil, aynı zamanda matematiksel düşünmenin erken gelişimi üzerinde etkisi bulunan bilişsel bir olgudur. Vigesimal sistemin Fransızcaya yerleşmesi, Kelt dillerinin kalıntıları, Normandiya üzerinden gelen Viking etkileri ve Ortaçağ Fransızcasının bölgesel lehçe çeşitlilikleri gibi çok yönlü tarihsel etkileşimlerin bir sonucudur (Bauner, 2001). Sayıların adlandırılmasına ilişkin bu tarihsel çok katmanlılık, günümüz Fransızca eğitim ortamlarında çocukların sayısal yapıları çözümlemesinde ve sayılarla işlemlerde farklı argümantasyon süreçlerinden geçmelerine sebep olabilecek önemli bir etken olarak değerlendirilebilir. Nitekim her sayı sözcüğünün arkasında tutarlı bir kural dizgesi değil, tarih içinde üst üste eklenmiş, kimi zaman çarpımsal kimi zaman toplamsal, kimi zaman ise bu ikisinin birleşimiyle ortaya çıkan bir söz dizimsel yapı bulunmaktadır.

Fransızcada sayı sözcükleri tek bir biçimbilimsel örüntü izlememekte olup, çeşitli söylemsel istisnalar, kısmi şeffaflıklar ve karmaşık bileşik yapılar içermektedir. Bu durum, öğrenenlerin onlar ve birler basamağını zihinsel olarak ilişkilendirme süreçlerini doğrudan etkilemektedir (Olkun ve diğerleri, 2011). Örneğin 1 ile 16 arasındaki sayılar (onze, douze, treize, seize gibi) tamamen özel adlardır ve herhangi bir basamak değeri ifadesi içermezler. Bu sayıların öğrenimi, kurala dayalı bir çözümleme yerine, ezberlemeye dayalı bir süreç gerektirmektedir (Lafay ve diğerleri, 2024). Sayı adlarının erken yaşlarda öğrenilen dilsel temsiller olduğu göz önünde bulundurulduğunda, bu tip istisnaların çocukların sayıların yapısal dayanağını içselleştirmesini geciktirebileceği söylenebilir. Buna karşılık 17 ile 69 aralığındaki sayılar daha düzenli bir toplamaya dayalı yapı sergiler. Örneğin dix-sept (on-yedi) $[10 + 7]$ ya da trente-cinq (otuz-beş) $[30 + 5]$ gibi örneklerde bir toplamsal şeffaflık bulunmakta ve okuma soldan sağa, yani onlar basamağından birler basamağına doğru gerçekleşmektedir. Bu özellik, yazılı ve sözlü okumanın çocukların basamak değeri mantığını daha açık biçimde yapılandırmasını sağlamaktadır (Dowke ve diğerleri, 2016). Ancak bu kısmi düzenlilik, sistemin bütününe genellenemez; çünkü 70 ile 99 aralığında ortaya çıkan ve önceki paragrafta açıklanan vigesimal yapılar, öğrenen açısından ayrı bir bilişsel katman oluşturmaktadır (Lachelin ve diğerleri, 2022).

Fransızca sayı sisteminin en karmaşık bölümünü oluşturan 70 ile 99 aralığındaki sayıların sözel temsilleri, öğretim açısından üzerinde en çok durulması gereken dilsel ve bilişsel olgulardan biridir (Poncin ve diğerleri, 2020). Bu aralıkta kullanılan soixante-dix-sept (atmış-on-yedi) $[60 + 10 + 7 = 77]$, quatre-vingt-dix-huit (dört-yirmi-on-sekiz) $[4 \times 20 + 10 + 8 = 98]$ gibi adlandırmalar, yalnızca sözel temsil açısından alışılmışın dışında değildir;

aynı zamanda çocukların zihinsel işlem süreçlerini doğrudan etkileyen çarpma ve toplama işlemlerini içeren bileşik yapılardır. Örneğin quatre-vingts (dört-yirmi) sözcüğü, çocuğun önce 4×20 işlemini zihninde gerçekleştirmesini, ardından sayının birler basamağındaki rakamlar için ek toplama işlemlerini gerçekleştirmesini gerektirmektedir. Bu durum, sayı adlarının doğrudan sayının yapısal çözümlemesini yansıttığı şeffaf dillerde görülmeyen türde bir bilişsel çok aşamalılık ihtiyacını ortaya koymaktadır. Bu çok aşamalılık sadece sayma sürecini değil, aynı zamanda çocukların toplama-çıkarma gibi temel işlemlerde sayıları zihinde parçalama ve yeniden birleştirme becerilerini de etkilemektedir. Çünkü sayı adlarının ondalık yapı ile doğrudan bir bağ kurmadığı durumlarda, çocukların matematiksel akıl yürütme için gerekli olan “sekiz onluk + beş birlik” gibi temsillerini geliştirmesi farklı bilişsel yapılar gerektirmektedir. Bu nedenle Fransızca sayı söylem sisteminin karmaşık yapısı, matematiksel akıl yürütme için gerekli zihinsel modellemelerin gelişimini etkileyen bir dışsal bilişsel faktör olarak değerlendirilmektedir (Lachelin ve diğerleri, 2022).

Türkçede Sayıların Sözel Temsilleri

Türkçe; Japonca, Korece, Macarca veya Mandarin Çincesinde olduğu gibi, 1’den 99’a kadar olan sayılar için neredeyse mükemmel derecede şeffaf bir sayı söylem sistemi kullanmaktadır. Bu şeffaflık, öğrenmeyi kolaylaştırır ve erken dönem matematiksel akıl yürütme süreçlerini desteklemektedir (Dowker ve diğerleri, 2015).

Türkçede her onlar basamağı için on, yirmi, otuz gibi özgün bir adlandırma vardır ve 11 ile 99 arasındaki sayılar onlar ve birlerin basitçe yan yana getirilmesiyle oluşmaktadır; gizli çarpımsal işlemler bulunmamaktadır (Bayazıt, 2018). Aslında, 11 ile 99 arasındaki tüm sayılar için, onlar basamağındaki her bir rakamın sayı değerine karşılık tek kelimelik bir basamak değeri bulunmaktadır. Türkçe sayı söylem sistemi, 1’den 99’a kadar olan sayıların sözel temsilde son derece düzenli ve öngörülebilir bir örüntü sunmasıyla dikkat çekmektedir (Daşdemir, 2013). Türkçede sayı kelimelerinin doğrudan onluk ve birlik bileşenlerini temsil etmesi, çocukların basamak değeri kavramını herhangi bir ara işlem yapmadan, yani çarpma ya da karmaşık toplamsal dönüşümler olmaksızın anlamlandırabilmelerini sağlamaktadır. Örneğin bir çocuk seksen beş sözcüğünü duyduğunda, kelimenin içerdiği seksen (sekiz onluk) ve beş (birlik) bileşenlerini zihinsel olarak ayrıştırabilmektedir. Bu durum çocukların erken işlem öğreniminin daha ilişkili bilişsel temeller üzerine kurulmasını sağlamaktadır (Olkun ve diğerleri, 2011).

Türkçede sayıların sözel temsili, çocukların yalnızca onluk ve birlik kavramlarını anlamasını gerektirmektedir; sistemin hiçbir aşaması onluk tabanın temel kuralları dışına çıkmamaktadır. Bu düzenlilik, çocukların zihinsel sayı doğrusu oluşturmalarını ve sayıların birbirleriyle olan konumsal ilişkilerini sezgisel olarak anlamalarını kolaylaştırmaktadır (Ferah, 2006).

Özellikle 5–7 yaş aralığında gelişen sayıların sözel temsili ile nicelik temsili arasındaki eşleştirme becerisi, Türkçede diğer birçok dile kıyasla çok daha hızlı bir şekilde yerleşmektedir (Sarı & Olkun, 2021). Bu açıdan bakıldığında, Türkçe sayı söylem sisteminin yalnızca dilsel bir etmen olmadığı; erken matematiksel gelişim için bilişsel bir temel de oluşturduğu söylenebilir.

Türkçe ve Fransızca sayıların sözel temsillerinin bilişsel etkilerinin karşılaştırılması

Bu başlıkta, Türkçe ve Fransızca sayı söylem sistemlerinin yapısal özellikleri “Dilsel şeffaflık ve basamak değeri kavramı”, “Bilişsel yük, aritmetik işlemler ve akıl yürütme süreçleri” ve “Öğretimsel çıkarımlar” alt başlıklarında karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Şeffaf ve düzenli bir yapıya sahip Türkçe ile kısmen düzensiz ve yirmilik tabana dayalı Fransızca sayı söylem sistemleri, ilgili literatür çerçevesinde ele alınarak sunulmuştur.

Dilsel şeffaflık ve basamak değeri kavramı

Sayı adlarının dilsel yapısı ile ondalık sayı sistemi arasındaki ilişkinin açıklığı, erken matematik öğreniminde temel bir belirleyici olarak değerlendirilmektedir (Dowker & Nuerk, 2016). Türkçe gibi şeffaf sayı söylem sistemlerinde sayı adları, onluk ve birlik bileşenlerini doğrudan yansıtarak basamak değerinin sezgisel olarak inşa edilmesini desteklemektedir. Örneğin doksan yedi ifadesi, dokuz onluk ve yedi birlikten oluşan niceliksel yapıyı açık biçimde kodlamaktadır. Buna karşılık Fransızca gibi kısmen yirmilik tabana dayalı ve yapısal olarak düzensiz sistemlerde (soixante-dix-sept, quatre-vingts), sözel form ile niceliksel yapı arasında ek bilişsel dönüşümler gerekmektedir. Araştırmalar, bu tür dilsel karmaşıklıkların basamak değeri kavramının yapılandırılmasını geciktirdiğini ve sayıların yapısal anlamlandırılmasını zorlaştırdığını ortaya koymaktadır (Fayol & Seron, 2005).

Bilişsel yük, aritmetik işlemler ve akıl yürütme süreçleri

Dilsel şeffaflık yalnızca sayıların öğrenilmesini değil, aynı zamanda aritmetik işlemlerin yürütülmesini ve gerekçelendirilmesini de doğrudan etkilemektedir. Türkçe gibi düzenli ve toplamsal sayı söylem sistemlerinde onluk bozma ve elde alma işlemleri, dilsel ifadelerle uyumlu biçimde sözelleştirilebilmekte olup bu durum işlem sürecinde bilişsel yükü azaltmaktadır (Baber, 2016; Fuson & Beckmann, 2012). Buna karşılık Fransızca sayı söylem sisteminde yer alan yapısal farklılıklar, öğrencilerin aritmetik işlemler sırasında ek zihinsel çözümlemeler yapmasını zorunlu kılmakta ve matematiksel akıl yürütmeye ayrılacak bilişsel kaynakları sınırlamaktadır. Bu durumun, işlemlerin otomatikleşmesini geciktirdiği ve matematiksel düşünmenin çoğu zaman kuralların mekanik uygulanmasına indirgenmesine yol açtığı söylenebilir (Mark & Dowker, 2015; Dowker & Nuerk, 2016).

Öğretimsel çıkarımlar

Dilbilimsel ve gelişimsel çalışmalar, sayı söylem sistemlerindeki şeffaflık derecesinin, sayı adlandırma, ritmik sayma, işlem hızı üzerinde anlamlı etkiler yarattığını göstermektedir (Nicoladis & Secco, 2000). Şeffaf sistemlere sahip dilleri konuşan çocukların, özellikle yirmiden büyük sayıları daha hızlı ve hatasız öğrendikleri; buna karşılık Fransızca konuşan çocukların 70 ile 99 aralığında belirgin güçlükler yaşadıkları rapor edilmektedir (Fayol & Seron, 2005). Araştırmalar, sayı sistemindeki düzenliliğin yalnızca erken öğrenme aşamalarında değil, yetişkinlikte dahi sayısal işleme hızını etkilediğini ortaya koymaktadır (Dowker & Nuerk, 2016). Bu bağlamda öğretim süreçlerinde ondalık yapının somut materyallerle desteklenmesi ve öğrencilerin işlemleri “onluk” ve “birlik” kavramları üzerinden gerekçelendirmeye teşvik edilmesi, dilsel düzensizliğe bağlı bilişsel güçlükleri azaltmada etkili stratejiler olarak önerilmektedir (Baroody ve diğerleri, 2006; Dowker, 2008).

Araştırma Önerileri ve Perspektifler

Matematik eğitimi ve dilin ilişkisi üzerine yapılacak araştırmaların, dildeki yapılar ve dilin şeffaflık düzeyi ile matematiksel akıl yürütme becerisi arasındaki ilişkilerin incelenmesine odaklanmasının alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda bir yandan birden çok dili konuşan ve/veya birden fazla ana dili bulunana öğrencilerin matematiksel akıl yürütme süreçleri ile sadece bir anadili konuşan öğrencilerin matematiksel akıl yürütme süreçlerinin karşılaştırmalı incelenmesi önerilmektedir.

Sayıların onluk tabanda çözümlemesinin işlem öğretiminin temeli olduğu bilinmektedir (McNeil ve diğerleri, 2025). Ancak, sayıları farklı gruplama sistemleri ile ifade etme ve farklı tabanların da var olduğunun sezdirilmesi sayı kavramının yapılandırılması ve işlem öğretimi için önemli bir ihtiyaçtır (Altun, 2022). Bu bağlamda, sayı söylem sistemleri farklı tabanlardan izler taşıyan Fransızca gibi yabancı dillerin öğretimi disiplinler arası olarak ele alınarak, matematik öğretimi ile birlikte planlandığı bir araştırma kurgulanabilir. Böyle bir araştırmanın, gerek nitel olarak söylemsel süreçlerin incelenmesi, gerekse nicel olarak etkisinin incelenmesi alana katkı sağlayacak sonuçlar sunacaktır.

Yabancı dil olarak Fransızca öğrenen çocuklar ve yetişkinler için sayıların sözel temsilleri, genellikle öğretimde yeterince dikkate alınmayan bir dilsel güçlük alanıdır (Topçu & Özçelik, 2007). Fransızca sayıların sözel temsillerinin; Türkçe, Japonca gibi ana dili şeffaf olan öğrenciler için İngilizce, Fransızca, Almanca gibi düzensiz dillere kıyasla zorlayıcı yönlerinin tespiti ve zorluk derecelerinin ölçülmesi, hedefe yönelik öğretim modüllerinin uyarlanması sağlayacaktır. Bu türden çalışmaların,

Fransızcanın yabancı dil olarak öğretiminde bilişsel yükün değerlendirilmesi açısından değerli olduğu düşünülmektedir.

Diğer yandan, Fransızcadaki 70 ile 99 arası sayıların dilsel istisnalar olarak değil, tarihsel olarak miras alınmış matematiksel yapılar olarak öğretildiği ders içeriklerinin geliştirilmesi ile ilgili çalışmaların değerli olacağı düşünülmektedir. Bu türden çalışmalar, hem bu kavramların öğretimine disiplinler arası bir çerçeve kazandıracak hem de öğrenenleri anlamlı öğrenmeye yönlendirecektir.

SONUÇ

Bu çalışma, Türkçe ve Fransızca sayıların sözel temsillerini karşılaştırmalı bir çerçevede ele alarak, sayı söylem sistemlerinin yapısal özelliklerinin matematiksel düşünmenin gelişimiyle nasıl ilişkilendirildiğini tartışmaya açmayı amaçlamıştır. İnceleme boyunca, sayı adlarının yalnızca dilsel etiketler olmadığı; ondalık yapının kavranması, basamak değeri düşüncesinin inşası ve aritmetik işlemlerin gerekçelendirilmesi gibi temel matematiksel süreçlerle yakından ilişkili bilişsel temsiller sunduğu vurgulanmıştır. Bu yönüyle çalışma, dil ile matematiksel bilgi arasındaki etkileşimi merkeze alan kuramsal yaklaşımlarla örtüşen bir bakış açısı sunmaktadır.

Türkçe sayı söylem sisteminin yüksek düzeyde şeffaf ve düzenli yapısı, sayıların ondalık bileşenlerini doğrudan yansıtan bir dilsel temsil sunduğundan, basamak değeri kavramının sezgisel biçimde yapılandırılmasında olumlu katkı sağlamaktadır. Buna karşılık Fransızca sayı sisteminde özellikle 70 ile 99 aralığında görülen vigesimal kökenli ve hibrit yapılar, sözel temsil ile sembolik temsil arasındaki uyumu zayıflatarak öğrenenin ek bilişsel çözümlemeler yapmasını gerektirmektedir. Literatürde bu tür temsil farklılıklarının, sayıların zihinsel temsili ve aritmetik işlemler sırasında kullanılan stratejiler üzerinde etkili olduğu yönünde çalışmalar bulunmaktadır.

Bu çerçevede, çalışma, sayı söylem sistemlerindeki şeffaflık–düzensizlik ayrımının, matematik öğrenimini yalnızca hız veya doğruluk açısından değil, matematiksel düşünmenin niteliği açısından da etkileyebileceğini ortaya koyan yaklaşımları desteklemektedir. Sayı adlarının ondalık yapıyla uyumlu olmasının, öğrencilerin işlemleri anlamlandırarak gerekçelendirmelerini kolaylaştırdığı ileri sürülmektedir.

Çalışma, sayıların sözel temsillerinin matematik öğretiminde göz ardı edilemeyecek bir bilişsel boyut oluşturduğunu vurgulamaktadır. Türkçe ve Fransızca örnekleri üzerinden yapılan karşılaştırma, sayı sistemlerinin tarihsel ve dilsel özelliklerinin matematiksel anlamlandırma ile nasıl kesiştiğini ortaya koymakta ve matematik eğitiminin dilsel temellerini dikkate alan kuramsal tartışmalara katkı sağlamaktadır. Bu bağlamda, sayı söylem sistemlerinin matematik öğretimi üzerindeki rolünün, ilerleyen

çalışmalarda hem kuramsal hem de uygulamalı boyutlarıyla ele alınması gerektiği düşünülmektedir.

REFERANSLAR

- Altun, M. (2022). İlkokullarda Matematik Öğretimi. (22. Baskı) Bursa: Ekin Yayınevi
- Baber, B. D. (2016). Temel işlem becerisi ve hesaplama güçlüğü test uyarlaması (Master's thesis, Ankara Üniversitesi (Turkey)).
- Baroody, A.J., Lai, M., & Mik, K.S. (2006). The development of young children's early number and operation sense and its implications for early childhood education. In B. Spodek & O. Saracho (Eds.), *Handbook of research on the education of young children* (Vol. 2, pp. 187-221). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bauer, B. L. (2001). Vigesimal numerals in romance: An Indo-European perspective. *General Linguistics*, 41(1), 21.
- Bayazıt, Z. Z. (2018). Türkçe Sayı Adları Üzerine Bir İnceleme. *The Journal of Turkic Language and Literature Surveys (TULLIS)*, 3(2), 26-34.
- Daşdemir, M. (2013). Türkçede Miktar Kavramı ve Sayı Sistemi. *Electronic Turkish Studies*, 8(13).
- Dowker, A. (2008). Individual differences in numerical abilities in preschoolers. *Developmental science*, 11(5), 650-654.
- Dowker, A., & Nuerk, H. C. (2016). Linguistic influences on mathematics. *Frontiers in Psychology*, 7, 1035.
- Dowker, A., Sarkar, A., & Looi, C. Y. (2016). Mathematics anxiety: What have we learned in 60 years?. *Frontiers in Psychology*, 7, 508.
- Eroğlu, D. & Gürel, R. (2020). Ortaokul matematik öğretmen adaylarının sözel-sembolik temsil dönüşümlerinin ve süreçte yaptıkları hataların incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 10(3), 438-450.
- Fayol, M., & Seron, X. (2005). About numerical representations: Insights from neuropsychological, experimental, and developmental studies. In *The handbook of mathematical cognition* (pp. 3-22). Psychology Press.
- Ferah, A. (2006). Matematiksel Düşüncede Sayı Sıfatları ve Nicelik Zarfları. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten*, 54(2006/1), 113-130.
- Fuson, K. C., & Beckmann, S. (2012). Multiplication to ratio, proportion, and fractions within the common core. In *NCTM Annual Meeting*.
- Goldin, G. A. (1998). Representational systems, learning, and problem solving in mathematics. *Journal of Mathematical Behavior*, 17(2), 137-165.
- Janvier, C. (1987). Representations and understanding: The notion of function as an example. In C. Janvier (Eds.), *Problems of Representations in the Learning and Teaching of Mathematics* (pp. 67-72). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lachelin, R., Van Rinsveld, A., Poncin, A., & Schiltz, C. (2022). Number transcoding in bilinguals—A transversal developmental study. *PloS one*, 17(8), e0273391.
- Lafay, A., Adrien, E., Lonardo Burr, S. D., Douglas, H., Provost-Larocque, K., Xu, C., ... & Wylie, J. (2024). Transcoding of French numbers for first-and

- second-language learners in third grade. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 77(2), 393-407.
- Lesh, R., Post, T., & Behr, M. (1987). Representations and translations among representations in mathematics learning and problem solving. In C. Janvier (Eds.), *Problems of Representation in the Teaching and Learning of Mathematics* (pp. 33-40). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Mark, W., & Dowker, A. (2015). Linguistic influence on mathematical development is specific rather than pervasive: Revisiting the Chinese number advantage in Chinese and English children. *Frontiers in Psychology*, 6, 203.
- McCauley, S. M., & Christiansen, M. H. (2019). Language learning as language use: A cross-linguistic model of child language development. *Psychological Review*, 126(1), 1.
- McNeil, N. M., Jordan, N. C., Viegut, A. A., & Ansari, D. (2025). What the science of learning teaches us about arithmetic fluency. *Psychological Science in the Public Interest*, 26(1), 10-57.
- Munez, D., Orrantia, J., & Rosales, J. (2013). The effect of external representations on compares word problems: Supporting mental model construction. *The Journal of Experimental Education*, 81(3), 337-355.
- Nicoladis, E., & Secco, G. (2000). The role of a child's productive vocabulary in the language choice of a bilingual family. *First Language*, 20(58), 003-28.
- Olkun, S., Ata, R. A., & Çelebi, E. Ö. Ö. (2011). Türk Çocuklarının Bilişsel Sayı Temsilinin Çinli, Fransız, Japon, Koreli, İsveçli ve Amerikalı Yaşlılarıyla Karşılaştırılması. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 44(1), 79-90.
- Poncin, A., Van Rinsveld, A., & Schiltz, C. (2020). Units-first or tens-first: Does language matter when processing visually presented two-digit numbers?. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 73(5), 726-738.
- Sarı, M. H., & Olkun, S. (2021). Öğrencilerin üçlü kodlama modelinde sunulan sayısal büyüklükleri sayı doğrusunda tahminleri. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(2), 420-440.
- Tapan-broutin, M. S. (2014). Matematiksel nesnelerin yapısı ve temsiller: Klasik semiyotik üçgenin geometri öğretimine yansımalarının analizi. *Journal of Uludağ University Faculty of Education*, 27(1), 255-282.
- Topçu, N., & Özçelik, N. (2007). Fransızca dilbilgisi öğreniminde üniversite öğrencilerinin karşılaştıkları güçlükler: Fransızca ve Türkçede sözdizimsel ve biçimbilimsel farklılıklar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(32), 282-293.
- Villegas, J. L., Castro, E., & Gutierrez, J. (2009). Representation in Problem Solving: A Case Study with Optimization Problem. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 17(7), 279-308.
- Whorf, B. L. (1952). Language, mind, and reality. ETC: A review of general semantics, 167-188.
- Yağız, G., & Tapan-Broutin, M. S. (2023). Yedinci sınıf öğrencilerinin cebir konusundaki çoklu temsiller arası geçiş süreçlerinin incelenmesi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 6(1), 141-155.

Fen Bilimleri Öğretmen Adayının Öğretmenlik Uygulaması Dersine Yönelik Görüşleri: Klinik Danışmanlık Modeli Örneği¹

Hatice KIRATLI²

Nermin BULUNUZ³

- 1 Bu kitap bölümü Hatice Demirbaş Kıratlı'nın 08.02.2022 yılında tamamlamış olduğu “Fen Bilgisi Uygulama Öğrencisinin Klinik Danışmanlık Modeline Göre Aldığı Dönütlerin Türü ile Mesleki Performansı Arasındaki İlişkinin Betimlenmesi” adlı yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.
- 2 Uzman, Fen Bilimleri Öğretmeni hatice_demirbas.28@hotmail.com ORCID No: 0000-0002-2098-0873
- 3 Prof. Dr. Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü nbulunuz@uludag.edu.tr ORCID No: 0000-0001-7891-0379

ÖZET

Bu çalışmada, Klinik Danışmanlık Modeli (KDM)'ne göre yürütülen öğretmenlik uygulaması dersinde bir Fen Bilgisi öğretmen adayının KDM'ye ilişkin görüşleri ortaya konulmuştur. Araştırma, 2018–2019 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Bursa Nilüfer'de bulunan bir devlet ortaokulunda gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın örneklemini, Bursa Uludağ Üniversitesi Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören ve öğretmenlik uygulaması dersini alan gönüllü bir öğretmen adayı oluşturmuştur. Nitel araştırma yaklaşımıyla yürütülen çalışmada tek durum deseni kullanılmıştır. Fen Bilgisi öğretmen adayı ile dönem sonunda yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış, bu görüşmelerde adayın öğretmenlik uygulaması dersi süresince uygulanan Klinik Danışmanlık Modeline ilişkin düşünceleri ses kaydı altına alınmıştır. Veriler içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Görüşmelerde öğretmen adayı, paydaşlardan sürekli olarak sistematik dönütler aldığını, bu süreçte yansıtma becerilerinin geliştiğini ve bu süreç boyunca KDM'ye yönelik olumlu görüşler edindiğini ifade etmiştir. Ek olarak, öğretmen adayı bu modelin öğretmenlik uygulaması dersi için çok yararlı bir model olduğunu belirtmiş, uygulama dersi alan fakat bu modele göre geri bildirim almamış olan diğer akranlarına göre daha üst düzeyde olduğunu ve mesleğe başladığında diğer yeni başlayan meslektaşlarına göre daha çabuk mesleki olarak düzenini sağlayacağını düşündüğünü söylemiştir. Ülkemiz genelinde uygulama derslerinin Klinik Danışmanlık Modeli'ne göre yapılmasının kesinlikle daha etkili olacağını belirten aday, bu tip uygulamaların sayısının artırılması gerektiğini belirtmiş, böylece eğitim fakültesi son sınıfta öğrenim gören adayların daha etkili bir mesleki deneyim ile fakülteden mezun olacaklarını dile getirmiştir.

Anahtar Kelimeler – Klinik Danışmanlık Modeli, Öğretmenlik Uygulaması, Fen Bilgisi, öğretmen adayı, öğretmen eğitimi, geribildirim, mesleki performans.

GİRİŞ

Öğretmen eğitimi, tüm dünyada olduğu gibi Türkiye'de de eğitim sisteminin temel yapı taşlarından biri olarak kabul edilmektedir. Öğrenme–öğretme eyleminin toplumsal gelişimdeki rolü nedeniyle öğretmenlik mesleği tarihsel süreçte kurumsallaşmış ve 19. yüzyıldan itibaren belirli standartlara dayalı bir meslek hâline gelmiştir (Gönülaçar, 2016; Özoğlu, Gür & Altunoğlu, 2013). Türkiye'de öğretmen yetiştirme süreci Darülmualimin ile başlamış, Cumhuriyet döneminde çeşitli kurumsal dönüşümler geçirerek günümüzde eğitim fakültelerinde sürdürülmektedir (Akdemir, 2013; Yurdakul ve diğerleri, 2016).

Eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarına alan bilgisi, pedagojik bilgi ve uygulama dersleri sunulmakta; bu dersler arasında öğretmenlik uygulaması dersi, öğretmen adaylarının teorik bilgilerini gerçek okul ortamında deneyimlemelerine olanak tanınması bakımından özel bir öneme sahiptir. Öğretmenlik uygulaması dersi, adayların mesleğe başlamadan önce sınıf ortamını tanımalarını ve mesleki deneyim kazanmalarını sağlamaktadır (Peker, 2018).

Öğretmenlik uygulaması sürecinin etkililiği; uygulama öğretmeni, uygulama öğretim elemanı ve uygulama öğrencisi arasındaki iş birliği ve iletişimin niteliğine bağlıdır. Öğretmen adaylarının mesleki gelişimleri, bu süreçte aldıkları dönütlerle desteklenmekte; bu nedenle tüm paydaşların görev ve sorumluluklarını bilinçli bir şekilde yerine getirmeleri gerekmektedir (Peker, 2018).

Türkiye’de öğretmen yetiştirme süreci 1997 yılına kadar belirli bir standart çerçevesinde yürütülmemiş, 1998 yılında YÖK ve Dünya Bankası iş birliğiyle yürütülen Milli Eğitimi Geliştirme Projesi kapsamında yayımlanan *Fakülte–Okul İşbirliği* kılavuzu ile öğretmenlik uygulaması dersleri belirli bir çerçeveye oturtulmuştur (Koç ve diğerleri, 1998; Erbaş ve diğerleri, 1999). *Fakülte–Okul İşbirliği* kılavuzu, paydaşların görev ve sorumluluklarını tanımlayarak öğretmen yeterliliklerine ilişkin önemli bir rehber sunmasına rağmen, paydaşlar arasındaki iletişimin niteliği, dönüt verme süreçleri ve yansıtıcı düşünmenin nasıl destekleneceği konularında sınırlı açıklamalar içermektedir (Topkaya, Yavuz & Erdem, 2008).

Öğretmen adaylarına verilen dönütlerin sistematik olmaması, uygulama sürecinde yapılan hataların gözden kaçmasına ve adayların mesleki gelişimlerini eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirememelerine neden olmaktadır. Yansıtıcı düşünme becerilerinin yeterince desteklenmemesi, öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlilik inançlarını da olumsuz yönde etkilemektedir (Peker, 2018).

Alanyazında yapılan araştırmalar, fen bilgisi öğretmenleri ve öğretmen adaylarının alan bilgisi, öğretim yöntemleri ve ölçme-değerlendirme uygulamaları açısından çeşitli yetersizlikler yaşadığını ortaya koymaktadır. Özellikle öğrenci merkezli öğretim yöntemleri ve alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının sınırlı kullanıldığı belirtilmektedir (Şimşek, Hırça & Coşkun, 2012; Bayrak & Erden, 2007; Gömleksiz & Bulut, 2007).

Fen öğretiminde yaşanan bu sorunların öğretmen adaylarının mesleki özgüvenlerini ve öz yeterlilik algılarını olumsuz etkilediği görülmektedir. Öğretmenlik uygulaması derslerinin öğretmen adaylarının öğretime yönelik inançlarının gelişmesinde önemli bir rol oynadığı ve bu süreçte yeterli

uygulama fırsatı sunulmasının gerekliliği vurgulanmaktadır (Özkan, Tekkaya & Çakıroğlu, 2002; Kapıcı & Akçay, 2016).

Öğretmenlik uygulaması derslerinde kullanılan geleneksel uygulama modelleri (Çıraklık Modeli ve Uygulamalı Bilim Modeli) öğretmen adaylarını sürece pasif biçimde dâhil ederken, Yansıtma Modeli ve bu modelden yararlanan Klinik Danışmanlık Modeli (KDM) öğretmen adaylarını sürecin aktif öznesi hâline getirmektedir (Bulunuz & Gürsoy, 2018).

Klinik Danışmanlık Modeli, öğretmen adaylarının yerinde gözlemlenmesini, yapılandırılmış ve yapıcı dönütler almasını ve yansıtıcı düşünme becerilerinin gelişmesini destekleyen döngüsel bir danışmanlık yaklaşımıdır (Cogan, 1973; Goldhammer, 1969; Reavis, 1977). Bu çalışmada, Fen Bilgisi öğretmen adaylarının KDM kapsamında aldıkları dönütlerin türü ve bu dönütlerin mesleki gelişimleri üzerindeki etkisi incelenerek, KDM'nin Fen Bilgisi öğretmenliği alanındaki uygulamalarına yönelik alanyazındaki boşluğun doldurulması amaçlanmıştır.

Öğretmen yetiştirme ve Klinik Danışmanlık Modeli ile ilgili yapılan araştırmalar

Tok'un (2011) "Öğretmen Yetiştirmede Klinik Uygulama" adlı çalışmasının amacını kliniksel uygulama mesleğinin beş önemli bileşenini açıklayıp bunların öğretmenlik mesleği ile ilişkisini belirterek öğretmen yetiştirmede kliniksel uygulama mesleğinin ne olduğunu açıklamak olarak ifade etmiştir. Tok (2011) tıp, hukuk gibi meslek dallarında olan güçlü, genel ve özel birikimin öğretmenlik mesleğinde de olması gerektiğini ifade etmiştir. Öğretmenlik uygulaması ile klinik uygulama arasında benzerlikler bulunduğunu ifade eden Tok (2011) hem öğretmenlik uygulamasının hem de klinik uygulamanın merkezinde öğrenci merkezli bir anlayışın olduğunu belirtmiştir. Çalışmada öğretmenlik mesleğinin nitelikli bir şekilde öğrenilebilmesi için klinik temelli uygulamalara geçilmesi ve uygulamalarda özel mesleki bilgi ile araştırmalarla kanıtlanmış bilgilerin kullanılması gerektiği vurgulanmıştır. Klinik uygulamanın ilk yıl teorik, son yıl ise uygulama ağırlıklı olmak üzere fakülte eğitiminin her senesinde olması gerektiği araştırmacı tarafından ifade edilmiştir. Öğretmenlik uygulaması haftalık ders saati arttırılmalı eğitim sürecinin en az %50'sini oluşturmaktadır. Uygulamada rehberlik edecek uygulama öğretmenleri titizlikle seçilip en az iki haftalık eğitim sürecinden geçmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu süreçte uygulama öğretmenlerine, uygulama öğrencilerine nasıl rehberlik edileceği, etkili iletişimin nasıl kurulabileceği, geri dönütlerin sağlanma şekli konusunda eğitim verilmesinin önemi araştırmada belirtilmiştir. Uygulama öğretim elemanı ise uygulama öğrencisi

ve uygulama öğretmenleriyle sürekli iletişim halinde bulunur bununla birlikte öğretmen adaylarını değerlendirmenin ötesinde rehberlik yapar.

Gürsoy, Bulunuz, Göktalay, Bulunuz, Kesner ve Salihoğlu (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın amacı öğretmenlik uygulaması dersini ve işleyişini daha sistematik bir hale getirerek öğretmen eğitimini iyileştirmeyi hedefleyen bir TÜBİTAK-EVRENA projesi olan “Klinik Danışmanlık Modeli” nin (KDM) Türkiye Şartlarında uygulanmasıyla elde edilen verilerin öncül sonuçlarını açıklamak olarak belirtilmiştir. Proje kapsamında uygulama öğretim elamanları ve uygulama öğretmenlerine KDM hakkında eğitim verilmiş ve danışmanlık becerilerinin gelişmesi hedeflenmiştir. Bu çalışmada verilen eğitiminin danışmanlık becerilerine, iletişim becerilerine, verilen dönütlerin kalitesine ve dakiklık, işe uygun giyim gibi profesyonel davranışlara etkisini belirlemek amaçlanmaktadır. Çalışmaya 48’i deney 33’ü kontrol grubundan olmak üzere 81 öğretmen adayı (ÖA) ve deney grubunda bulunan 21 uygulama öğretmeni katılım göstermiş veriler ise anket ve görüşmeler şeklinde toplanmıştır. Kontrol grubundaki uygulama öğretmenlerinden de çalışmaya katılmaları istenmişse de bu gruptan veri elde edilememiştir. Verilerden elde edilen bulgular doğrultusunda iki madde hariç gruplar arasında istatistiksel farklılıklar olduğunu görülmüş, deney grubundaki uygulama öğretim elemanlarının(UÖE) performansının, kontrol grubundakilere oranla daha pozitif yönde olduğu ifade edilmiştir. Deney grubundaki uygulama öğretmenleri (UÖ) de aynı UÖE’leri ile ilgili olarak olumlu görüş bildirmişler UÖE’lerinin kendilerine nazik, saygılı davrandıklarını, öğretmen adayını birden fazla gözlemlediklerini ve dakik olduklarını, özenli ve etkin bir üslupla ÖA’nın mesleki becerilerine katkıda bulunduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca deney grubundaki öğretmen adayları da UÖE’leri ile ilgili olumlu ifade kullanmışlardır. Kontrol grubunda ÖA’nın yaklaşık yarısı verilen dönütlerin kalitesi, içeriği ve gözlem sıklığı ile ilgili sürece yönelik değerlendirme yaptığında memnuniyetsizliklerini dile getirmişlerdir. Görüşmelerde elde edilen verilerde nicel verileri destekler şekildedir. Çalışma sonunda verilen önerilerde eğitimin kalitesinin artırılması için KDM gibi sistemli bir modelden yararlanılabileceği ve bu konuda tüm UÖ ve UÖE’lerine eğitim verilmesi gerektiği yer almıştır.

Musingafi ve Mafumbabte (2014) tarafından gerçekleştirilen “Challenges and prospects for school based mentoring in the professional development of student teachers in Zimbabwe: Academics, mentees and mentors perceptions” adlı araştırma nitel bir çalışma olarak gerçekleşmiştir. Araştırmanın amacı Zimbabwe liselerinde öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimine ve öğretim uygulamalarına yardımcı olacak teorik bir çerçeveye katkıda bulunarak Zimbabwe’deki hizmet öncesi öğretmen eğitiminin bilgi tabanını ve anlayışını önemli ölçüde genişletmektir. Üniversitede öğrencilerin teorik olarak edindiği bilgileri uygulamaya dökülmezse bir anlam ifade etmediğini belirten araştırmacılar okul temelli mentorluğun

öğretmen adaylarının gelişiminde önemli bir rol oynadığını ifade etmiştir. Çalışma hem teorik hem de ampirik verilere dayandırılmış, teorik temelde birincil ve ikincil kaynaklar geniş bir yelpazede incelenmiştir. Ampirik veriler ise gözlem görüşme gibi veri çeşitlenmesine giderek toplanmış araştırmaya Zimbabwe’ de yer alan altı okul katılmıştır. Her okuldan 2 mentor, 2 danışan gönüllülük esasına göre seçilmiştir. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde hem mentorlar hem de danışanlar, kolej denetmenlerinin ve okul temelli denetçilerin öğretmenlik uygulaması konusunda öğretmen adaylarının denetiminde birlikte çalışması gerektiği ortaya konulmuştur. Çalışmada bu bütüncül yaklaşımın, öğretim görevlilerinin deneyimli uygulayıcılarla birlikte çalışmasını sağlayarak teori ve pratik arasındaki boşluğu doldurmaya yardımcı olacağını savunulmuştur. Cogan (1973) ve Goldhammer’ın (1969) yansıtıcı uygulama, meslektaşlık ve işbirliği veya basitçe harmanlanmış denetim olarak benimsedikleri denetim modelinin, öğretimi geliştirmede başarılı olması muhtemel herhangi bir stratejinin temel köşe taşı olduğu konusunda hemfikir oldukları araştırmacılar tarafından belirtilmiştir.

Kazu ve Yenen (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı öğretmen yetiştirmede yeni bir yaklaşım olan klinik uygulamayı açıklamak ve bazı belirgin özellikleri açısından kavramsal çerçevesini çizmek olarak vurgulanmıştır. Bununla birlikte çalışmada Türkiye’ de uygulanan geleneksel öğretmenlik uygulamalarıyla klinik danışmanlık uygulaması arasındaki farklılıkları belirlemek ve fakülte okul işbirliği programında ortaya çıkan problemleri ortaya koymak hedeflenmiştir. Araştırmada genel tarama modellerinden literatür tarama modeli kullanılmış ve konuya yönelik mevcut durum ve uygulamaların belirlenmesi için doküman incelemesi yapılmıştır. Öğretmenliğin bir uygulama mesleği olduğu belirtilen çalışmada öğretmenin öğrenmede daha etkili olabilmesi için meslekte karşılaşabileceği sorunlarla fakülteden mezun olmadan önce yüzleşmesi, çözüm yollarının gösterilmesi, teorik bilgisinin pedagojik bilgiyle sentezlenmesi gerektiği ifade edilmiştir. Çalışmanın sonunda verilen öneriler arasında öğretmen adaylarının edindikleri teorik bilgileri fakülte eğitiminin ilk yıllarından itibaren uygulama okullarında ve laboratuvar ortamında uygulayabilme fırsatının sunulması gerektiği, okul ile öğretmen yetiştiren kurumlar arasında çok yönlü ortalıkların kurulması gerektiği yer almıştır. Ayrıca öğretmenlik uygulaması derslerinden elde edilen teknolojik verilerin öğretim görevlilerinin ve öğretmen adaylarının hizmetine sunulması gerektiği araştırmanın önerileri arasında yerini almıştır.

Bulunuz ve Bulunuz (2015) tarafından yapılan bu çalışmaya Öğretmenlik uygulaması II dersi kapsamında Bursa Uludağ Üniversitesi sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencisi 190 kişi katılırken araştırmada 18 öğretim elemanı yer almıştır. Çalışmanın iki amacı olduğu ifade edilmiş olup birinci amaç TÜBİTAK projesi kapsamında Atlanta Georgia State Üniversitesi ile birlikte Klinik Danışmanlık Modeli’ni (KDM) tanıtmak,

ikinci amaç ise fakültede mevcut öğretmenlik uygulaması dersini öğretim elamanı ve öğretmen adayı tarafından verilen dönütler doğrultusunda karşılaştırmalı olarak değerlendirmektir. Bu çalışmada üç anket kullanılmıştır. İlk iki anket öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında verilen ve alınan dönütlerin niteliğini belirlemek için uygulama öğrencisi ve uygulama öğretmenine yapılırken üçüncü anket ise sadece uygulama öğretmenine görev ve sorumluluklarını yerine getirme sıklığını belirlemek için gerçekleştirilmiştir. Anketlerden elde edilen veriler betimsel istatistik ve bağımsız örneklem t-testi ile analiz edilmiştir. Amerika ile karşılaştırıldığında Türkiye’deki öğretmen yetiştirme programlarının nicelik ve nitelik bakımından geliştirilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre öğretim elemanının uygulama okulu ve süreçte uyulması gereken kurallar hakkında bilgi verip öğretmen adayını uygulama öğretmeni ile tanıştırdığı ancak süreç içerisinde öğretmen adayının mesleki performansını arttıracak rehberliği uygulama sırasında sağlayamadığı belirtilmiştir. Ayrıca öğretim elemanlarının öğretmen adaylarının dersini az sayıda gözlemlemediği ve nitelikli dönütler veremedikleri ortaya konulmuştur. Uygulama öğrencisine verilen dönütlerin türü, sıklığı ve içeriğinin önemine vurgu yapılmıştır.

Aksu, Aksu, Apaydın, Kasalak, Tan ve Şenol (2015)’ in “Aday Öğretmenlerin Uygulamalı Eğitim Sürecinin Akran Danışma ve Kliniksel Denetim Yoluyla Desteklenmesi” adlı çalışmanın verilerini toplarken karma desen tasarımlarından nitel ve nicel verilerin eş zamanlı olarak toplandığı paralel karma model kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından çalışmanın temel amacı aday öğretmenlerin uygulamalı eğitimi sürecinin akran danışma ve kliniksel denetim yöntemi ile desteklenmesi şeklinde ifade edilmiştir. Gözlem formları, Aday Öğretmenlerin Özyeterlilik İnancı Ölçeği ve Açık-Gizli Kendi Envanteri olmak üzere üç farklı yolla veri toplanan araştırma, branşları Türkçe, din kültürü ve ahlak bilgisi, okul öncesi, matematik, özel eğitim ve fen bilgisi öğretmeni olmak üzere toplam 14 aday öğretmen ve 14 rehber öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde ise aday öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin öğretimi etkilediği belirtilmiş olup akran danışma ve kliniksel denetimin aday öğretmenlerin gelişiminde ve rehber öğretmenler üzerinde olumlu etki bıraktığı vurgulanmıştır. Ayrıca araştırmanın önerileri arasında uygun şartların sağlanması durumunda akran danışma ve klinik denetimin aday öğretmenlerin yetiştirilmesinde kullanılabileceği belirtilmiştir.

Taşkın ve Küçükoglu’nun (2016) “Klinik Uygulamaların Öğretmen Adaylarının Öğretmen Özyeterlilik Algılarına Etkisi” adlı çalışmasının amacı klinik uygulamaların öğretmen adaylarının öğretmenlik özyeterlilik algılarına etkisini incelemek olup araştırmaya gönüllülük esasına göre 64 okul öncesi eğitimi ana bilim dalında öğrenim gören öğretmen adayları katılmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden deneysel yöntem kullanılmış ve araştırmanın modeli “solomon dört grulu deneysel model” olarak ifade

edilmiştir. Veriler bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinden 2013-2014 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılı öğretmenlik uygulaması II dersini alan öğretmen adayları üzerinden toplanmış olup öğretmen adaylarına “öğretmen özyeterlik ölçeği” uygulanmıştır. Öğretmen özyeterlik ölçeğinden elde edilen bulgulara göre araştırmanın sonucunda öğrenci katılımı, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi alt boyutlarında klinik uygulamaların deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği belirtilmiş ayrıca klinik uygulamaların öğretmen özyeterlik algılarına olumlu etki ettiği ifade edilmiştir. Araştırmanın önerileri arasında ise klinik uygulamaların artırılması için öğretmen yetiştirme programlarında uygulamaya ağırlık veren düzenlemelerin yapılması gerektiği belirtilmiştir.

Bulunuz ve Bulunuz (2016) tarafından yürütülen “Öğretmen adaylarının mesleki gelişimi için iyi öğretmenlik uygulamaları: Klinik Danışmanlık Modeli” adlı araştırmanın amacı öğretmenlik uygulamasını kritik bir bakış açısıyla ele alarak eğitim fakültelerimizdeki öğretmenlik uygulamasını her yönden geliştirmeyi hedefleyen “Klinik Danışmanlık Modeli” adlı öğretmenlik uygulaması modelinin kuramsal temeli ve uygulama aşamaları tanıtmaktır. Öğretmenlik uygulaması derslerinin uygulamasında yaşanan sorunlar göz önüne alınarak çözüm sürecine katkıda bulunmak için 2011- 2015 yılları arasında Georgia State Üniversitesi ile ülkemizde yer alan Uludağ Üniversitesi işbirliğinde TÜBİTAK EVRENA projesi yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemini 2 yıl süren KDM uygulamaları kapsamında Uludağ Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği programında Öğretmenlik Uygulaması I ve II dersini alan toplam 192 son sınıf öğretmen adayı, 21 uygulama öğretim elemanı ve 52 uygulama öğretmeni katılmıştır. Projenin hedefi eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği bölümlerinde okuyan öğretmen adaylarına sürekli, sistemli ve yapıcı dönüt vermeyi hedefleyen bir program ile projeye adını veren “Klinik Danışmanlık Modeli” (KDM) geliştirmek, bu modeli uygulamak ve değerlendirmek olarak ifade edilmiştir. Araştırmanın sonuçları doğrultusunda projede görev alan tüm paydaşlar tarafından süreç içerisinde toplanan verilerden elde edilen bulgular ve görev alan paydaşların dönütleri KDM’nin geleneksel yöntemlere göre etkili olduğu yönündedir. Projenin sonuçları göz önünde bulundurulduğunda bu modelin öğretmen yetiştirme programımız için olumlu etki bırakacağı düşünülen Klinik Danışmanlık Modeli ile ilgili uzman eksikliğini gidermek için bu alanda uzman olan öğretim görevlileri tarafından yüksel lisans ve doktora tezleri yaptırılmalıdır. Ayrıca KDM ile ilgili uzmanlığı bulunan öğretim elemanları öğretmenlik uygulaması derslerinde görev alacak öğretim görevlilerine ve uygulama öğretmenlerine seminer vererek rehberlik sağlanmalıdır. Bununla birlikte projenin sonuçları doğrultusunda KDM’nin öğretmen eğitime ve öğretmenlik uygulamasına katkıları: a) Uygulama öğretmeni ve öğretim elemanının eğitilerek süreci nasıl sürdüreceğinin öğretilmesi, b) Yansıtmacı eğitimin nasıl, hangi teknik ve yöntemlerle kullanılacağına belirlenmesi, c) Böylelikle aday

öğretmene verilecek dönütün türünün ve kalitesinin geliştirilmesi, d) Paydaşların (Öğretmen adayı, Uygulama Öğretmeni ve Uygulama Öğretim Elemanı) birbirini denetlemesine olanak veren etkileşimin oluşturulması ve e) Adayın anlattığı derslerin gözlem sayılarının artırılması olarak sıralanmıştır.

Kayıkçı, Yılmaz ve Şahin (2017) “The Views of Educational Supervisors on Clinical Supervision” adlı nitel çalışmalarında veriler açık ve kapalı uçlu sorulardan oluşan yapılandırılmış form üzerinden sözlü ve yazılı olacak mülakatlarla toplanmıştır. Araştırmanın amacı eğitim denetçilerinin klinik denetim, klinik denetimin uygulanabilirliği ile uygulamak için yapılması gerekenler üzerine görüşleri tespit etmek olarak belirtilmiştir. Bu doğrultu da çalışmaya Antalya ilinde görev yapan 53 gönüllü eğitim denetmeni katılmıştır. Araştırmada ulaşılan sonuçlar arasında denetçilerin Klinik denetim konusunda eğitilmesi gerektiği belirtilmiş olup, öğretmen değerlendirmede değişim, gelişim, yenilenme, süreklilik ve dokümantasyon sağladığı için klinik denetçiliğin daha etkili olduğu vurgulanmıştır.

Topsakal (2018) nitel bir çalışma olarak gerçekleştirdiği araştırmanın amacını pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı uygulama öğretmeni ve uygulama öğrencilerinin Öğretmenlik Uygulaması dersi çerçevesinde uygulanan Klinik Danışmanlık Modeline ilişkin görüşlerini belirlemek olarak ifade etmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 10 uygulama öğretmeni 10 uygulama öğrencisi oluştururken araştırma 2017-2018 yıllı bahar döneminde Rize ilinde gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunda yer alan öğretmenler 2017-2018 öğretim yılı bahar döneminde Rize İl Müdürlüğü tarafından düzenlenen Klinik Danışmanlık Modeli hizmet içi eğitim programına katılmıştır. Bu araştırmada uygulama öğretmenlerinin hizmet içi eğitimde edindikleri kazanımları uygulama durumunu ölçmek için veri toplanmıştır. Araştırmanın verileri araştırmacının geliştirdiği, açık uçlu sorulardan oluşan, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmış elde edile veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanması için Guba ve Lincoln’un (1982) inanılrlık, güvenilebilirlik, onaylanabilirlik ve aktarılabilirlik kriterleri uygulanmıştır. Çalışmada yer alan örneklem grubunun önerileri incelendiğinde stajın tek okul değil farklı programlardaki okullardan oluşması gerektiği, stajyer sayısının az olması uygulama öğretmeni başına en fazla üç öğrencinin düşmesi gerektiği, stajın tek bir gün ile sınırlandırılmayıp esnek olunması gerektiği belirtilmiştir. Bununla birlikte uygulama öğretmenin ders anlatırken biraz daha arka planda kalması, stajın bir döneme yayılması ve uygulama öğrencilerine daha fazla derse girme imkânı tanınması gerektiği ifade edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre uygulama öğretim elemanı tarafından uygulama öğrencilerine daha etkili eğitim vermesi gerekirken uygulama öğretmenlerinin ise geribildirimde “Öğrenimde yansıtma modeli”, “Yeniden İfadelenendirme”, ‘Gerekçelenendirme İstemi’, “Seçenek Üretme” ,

“Dersteki Öğrenci Davranışlarının Kodlanması” tekniklerinde yeniden hizmet içi eğitim alması gerektiği belirlenmiştir.

Peker (2018) tarafından gerçekleştirilen tez çalışmasının amacını öğretmenlik uygulamalarından biri olan Klinik Danışmanlık Modeli’nin, sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencisi bir öğretmen adayının fen bilimleri öğretiminde nasıl uygulandığını, öğretmen adayını öğretim sürecine hazırlama ve destekleme noktasında paydaşlara düşen rollerin neler olduğunu betimlemek olarak ifade etmiştir. Araştırmanın katılımcıları bir sınıf öğretmeni adayı ve ona bu süreçte rehberlik eden uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanından oluşmaktadır. Nitel olarak gerçekleştirilen araştırmanın deseni bütüncül tek durum deseni olup betimsel analiz gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veriler 2013 yılı güz dönemi boyunca Bursa’daki bir özel okuldan gözlem formu, öğretmenlik uygulaması formu, video kayıtları ve ses kayıtlarından oluşan metot çeşitlemesiyle elde edilmiştir. Araştırmacı öğretmen adayıyla ikili görüşmeler gerçekleştirmiş ilk ikili görüşme öğretmen adayını tanımaya yönelik olurken ikinci ikili görüşme öğretmen adayının KDM hakkındaki düşüncelerini öğrenmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bununla birlikte Öğretmen adayı üç defa uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanı tarafından gözlemlenmiş her gözlem sonrası KDM’ye uygun son görüşmeler yapılmıştır. Son görüşmeler yarı yapılandırılmış dörtlü konferans görüşmeler halinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adayına diğer paydaşlar tarafından doğru rehberlik sağlanması sınıf öğretmenliğinde fen konularına yönelik öz yeterliliğinin gelişmesine katkı sağlamıştır. Bununla birlikte paydaşların karşılıklı olarak geri dönütler sağlaması ve öğretmen adayının yansıma becerilerini geliştirmesine olumlu yönde etki yapmıştır. Öğretmen adayı KDM’ye göre gerçekleştirilen uygulama dersleriyle birlikte gerçek bir mesleki deneyim edinme fırsatı bulmuştur. Öğretmenlik uygulaması dersleri yeniden ele alınıp geliştirilip, ağırlığını artırarak klinik danışmanlık eğitimini merkeze alan çalışmalar yapılmalı, öğretmen adaylarının ihtiyaç ve beklentilerine daha fazla cevap verebilecek duruma getirilmelidir. Bu doğrultuda öğretmenlik uygulamasına katılacak uygulama öğretmenleri ve uygulama öğretim elemanlarının hizmet içi eğitim alması gerektiği, öncelikli olarak derse ilgili, nitelikli bir bilgi birikimine sahip, istekli, iletişime ve işbirliğine açık uygulama öğretmenlerinin seçilmesi gerektiği araştırmacı tarafından ortaya konulan öneriler arasındadır. Bununla birlikte uygulama derslerine daha fazla yer verilip teorik bilgilerin daha fazla uygulamaya dökülmesine imkân sağlanması araştırmada verilen önerilerdendir.

Herdiawan (2018) tarafından gerçekleştirilen “ The Implementation of Clinical Supervision Models Towards The Language Teaching and Learning” adlı çalışmanın amacı Klinik Danışmanlık Modeli’ne yönelik literatür taraması yapılması ve tartışılması olarak ifade edilmiştir. Araştırmada Klinik Danışmanlık Modeli’nin uygulama sürecini kolaylaştırmak, karşılaşılabilecek olası sorunları en aza indirmek ve

ulaşılmak istenen hedefe hızlı adımlarla ilerleyebilmek için etkili bir model olmasının yanı sıra sadece rehberlik için değil güven geliştirme, ağ oluşturma gibi konularda da girdi sağladığı belirtilmiştir. Yapılan literatür taraması sonucu elde edilen bulgular incelendiğinde Klinik Danışmanlık Modeli'nin öğretmen adayı veya danışmana ilgili bildirimleri sağlayan sistematik yapısı nedeniyle başarıyla kullanıldığı, uzun vadede etkisini gösterebilmesi için zaman ve kaynak iyileştirilmesine gidilmesi gerektiği araştırmanın sonuçları arasında belirtilmiştir. Ayrıca süreçte yer alan kişilerin iş birliği içinde bulunması ve modelin kişilerin performansları üzerindeki olumlu etkisi nedeniyle öğretmenlik uygulaması sürecinin geliştirilmesinde etkili olduğu araştırmada belirtilmiştir.

Yemez, Çoban ve Atay (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın adı “History of Mentoring in Pre-Service Teacher Education in Turkey” olarak ifade edilmiş olup araştırmanın amacı Türkiye'nin kuruluşundan itibaren gerçekleştirilen hizmet öncesi öğretmen eğitimlerinde gerçekleştirilen mentorluk faaliyetlerinin kronolojik sıra ile inceleyerek literatüre katkı sağlamak olarak belirtilmiştir. Araştırmada kronolojik dönem incelemesi yapılmış ve bu doğrultuda betimleyici bir yaklaşımla literatür taraması gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada 1923-1998 yılları arasında öğretmen eğitiminde mentorluk faaliyetlerine yönelik bir kaynağa ulaşılamadığı belirtilmiş olup 1998 yılı sonrası yapılandırılmış hizmet öncesi öğretmen eğitiminde mentorluk faaliyetlerinin başladığı ifade edilmiştir. Yapılan literatür taraması sonucu öğretmen adayları ile mentorluk görevini üslenen bireyler arasındaki iletişimin etkin olmayıp kalitesiz ve yetersiz olduğu vurgulanmıştır. Türkiye’de tüm dönemlerdeki mentorluk faaliyetlerine yönelik programlar incelendiğinde en etkili mentorluk programının Klinik Danışmanlık Modeli olduğu literatür taraması sonucu elde edilen bulgular arasındadır. Ayrıca e- mentorluk çalışmalarına da önem verilmesi ve tarafların bu konudaki sorumluluklarını tekrardan belirlenmesi gerektiği ifade edilmiştir.

BULGULAR

Çalışmanın alt problemi “Klinik Danışmanlık Modeline göre öğretmenlik uygulaması dersi alan bir son sınıf fen bilimleri öğretmen adayının bu model hakkındaki görüşleri nelerdir?” biçiminde ifade edilmiştir. Öğretmenlik uygulaması dersi sürecinde anlatmış olduğu 3 dersin sonunda öğretmen adayı ve araştırmacı arasında Klinik Danışmanlık Modeli’ne ilişkin görüşlerinin sorulduğu bir ikili görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşme sırasında öğretmen adayının izni ile alınan ses kaydı transkript edilmiş elde edilen veriler içerik analizi ile incelendikten sonra “Tema, Kategori ve Kodlar” oluşturulmuştur.

Tablo 1: Öğretmen adayının KDM ile ilgili görüşleri

Tema	Kategori	Kodlar
KDM'NİN YAPISI	Süreç	Tüm paydaşların katılımı ile ders üç kez gözlemlendi
		Uygulama öğretmeni ayrıca 1 ders fazla gözledi
		Dört değerlendirme yeterliydi.
		Her bir değerlendirmenin üzerine bir şeyler katabildim.
		Dördüncü dersimde her şeye daha çok hâkimdim.
		Eylem planı oluştururken uygulama öğretim elemanı üstünlük aldı.
		Kendi bilgi birikimlerini bana dolaylı olarak aktardılar
		Onlardan birçok şey öğrendim.
		İlk derste çok heyecanlıydim.
		Süreç içerisinde ders üzerindeki kontrolüm arttı.
		Dolaylı dönütler vermeleri çok daha etkiliydi.
		Özgüvenimi arttırdı.
		Bazı konularda tecrübe edinmemi sağladı.
Kazanımlar		Sınıfta daha aktifim.
		Dikkat çekmenin önemini öğrendim.
		Güdüleme yapmanın önemini öğrendim.
		Uygulaması dersi alan diğer arkadaşlarıma göre mesleki olarak bazı konular daha çok oturmuş durumda.
		Aldığım dönütler önemliydi.
		Üst düzeyde verim aldım
	İşlevsellik	Birçok kişi tarafından değerlendirilmek yeni bir bakış açısı için önemlidir.
		Ön görüşmeler sırasında birçok şey öğrendim.
		Dolaylı dönüt almak o konuda daha fazla eleştirel düşünmeye itiyor.
KDM'NİN	Uygulama Öğretim	Ders planını beraber hazırladık.
		Ön görüşme için yüz yüze sözlü dönüt aldım
PAYDAŞLARI	Elemanı	Dönütlerini dolaylı yoldan verdi.
		Güdülemeyi nasıl yapmam gerektiğini anlattı
		Dikkat çekmeyi nasıl yapmam gerektiğini anlattı

KDM’NİN İŞLEYİŞİ

Uygulama Öğretmeni	Ön görüşme için telefon üzerinden dönütler aldım. İşleyeceğim konuyu söylüyordu. Ders planımın olup olmadığını belirtiyordu. Ön görüşme sürecinde aldığım dönütler yeterli değildi. Dönütlerini daha çok direk olarak verdi.
İki Gözlemci	İlk dersimde iki gözlemci olmasından rahatsız oldum. Son iki dersimde gözlemci olmasından rahatsız olmadım. Biraz gerildim. Öğrencilerle baş başa olduğumu düşündüğümde daha rahat oluyorum.
Gözlem Notları	Not tutmalarından rahatsız olmadım. Not tutmaları bana daha nesnel dönüt vermelerini sağladı. Not tutmasalar unutulabilirlerdi. Detaylı notlar vardı.
Ders Kayıtları	Dersin kayıt altına alınması beni rahatsız etmedi. Ses kayıt cihazının elden ele değiştirilmesi birkaç saniyeliğine dikkat dağıttı. Video kayıt olsaydı nasıl hissederdim bilmiyorum
Son Görüşme	İlk söz hakkının bende olması dersi değerlendirme sürecimdeki gelişimimi görmemi sağladı Görüşmeler sonucunda dersime yönelik nasıl özleştirme yapmam gerektiğini öğrendim Öğretmenlerim derse yönelik eksiklerimi fark edip etmediğimi anlıyor. Söylediklerim dışında kalan eksiklerimi söylüyorlar
Ön Bilgiler	Uygulama dersi ile aynı dönemde öğretim elemanından “KDM iyi öğretmenlik uygulamaları” dersini aldım. Bu ders “öğretmenlik uygulaması” dersi için etkiliydi. Her öğretmen adayı bu dersi mutlaka almalı. Bu dersten öğrendiklerimden yararlanarak planlamayı yaptım. Bu dersten yararlanarak dersimi değerlendirme sürecime daha objektif yaklaşabildim

Öğretmenlik uygulaması alan her öğrenci için KDM dersi önemli.

Bu tür dersler arttırılmalı

Tavsiyeler Türkiye genelinde bu ders yapılabilir.

Uygulama öğretmenim ders öncesi ve sonrası verilecek dönütlere özen göstermeli

Uygulama öğretmenim uygulama dersi sürecine biraz daha önem vermeli.

Toplam

Elde edilen verilerden oluşturulan Tablo 1 incelendiğinde öğretmen adayının görüşlerinin KDM'nin yapısı, paydaşları ve işleyişi üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. KDM'nin yapısı ile ilgili elde edilen bulgulara göre öğretmen adayının dersinin dört kez gözlemlenmesini yeterli bulduğu anlaşılmaktadır. İlk gözleminin sadece uygulama öğretmeni tarafından yapıldığını belirten öğretmen adayı bu derse yönelik değerlendirme sürecinden yeterli verimi alamadığını belirtmiştir. Son üç dersinin tüm paydaşların katılımı ile gerçekleştiğini belirten Mert dersler sonrasında gerçekleştirilen her bir değerlendirmede yeni şeyler öğrendiğini söylemiş olup, dersler üzerindeki kontrolünün zamanla arttığını belirtmiştir. İlk derslerde heyecanının çok fazla olmasına rağmen, gözlem sürecinde yer alan tüm paydaşların katıldığı son iki derste heyecanının azaldığını, gözlem yapan kimse yokmuş gibi hareket edebildiğini ve derste kendine güveninin arttığını ifade etmiştir. Aldığı dönütler sayesinde dikkat çekme basamağı ve öğrencileri güdülemenin ne kadar önemli olduğunu ve nasıl yapılması gerektiğini öğrendiğini söyleyen Mert, mesleğe başladığında “sudan çıkmış balık gibi” olmayacağını, öğretmenlik hayatında uygulama dersinde edindiği tecrübelerle sınıfta daha aktif olacağını belirtmiş ve mesleki bazı şeylerin kendisinde yer ettiğini ifade etmiştir.

Tablo 1 incelendiğinde KDM'nin paydaşları arasında yer alan uygulama öğretim elemanı ve uygulama öğretmeni ile ilgili değerlendirmeler yapıldığı da görülmüştür. Mert verdiği cevaplarda sınıfta uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanı tarafından izlenmesiyle ilgili ilk zamanlarda kendini biraz gergin hissetmesine rağmen, derslerden sonra gerçekleştirilen son görüşmelerde performansı hakkında dönütler aldığını ve bunun çok verimli geçtiğini ifade etmiştir. Uygulama öğretim elemanının derslerde tuttuğu notları inceleyerek ona dolaylı dönütler verdiğini çeşitli sorular yönelterek eksiklerini kendinin bulmasını sağladığını belirtmiştir. Ayrıca uygulama öğretim elemanı ile ders planını birlikte yapılandıklarını ifade eden Mert bu aşamada dikkat çekme basamağının ve güdülemeyi nasıl yapması gerektiğini öğrendiğini

belirmiş, sürecin kendisi için oldukça öğretici olduğunu söylemiştir. Uygulama öğretmeninin bazen dolaylı dönütler vermekle birlikte daha çok direkt dönütler verdiğini ifade eden Mert, uygulama öğretmeninin dersin konusu ve ders planı hakkında geri dönüt sağladığını belirtmiştir. Uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması dersine ve uygulama öğrencilerine gerekli önemi vermesi gerektiğini görüşme sırasında dile getirmiştir.

KDM'nin işleyişi hakkında elde dilen bulgular incelendiğinde ise Mert kendisiyle ön görüşmeler yapıldığını, derslerin diğer iki paydaş tarafından izlenip notlar tutularak kayıt altına alındığını ve ders bitiminde de kendisiyle görüşmeler yapıldığını belirtmiştir. Tablo 16 incelendiğinde öğrencinin ön görüşmelerde bile birçok şey öğrendiğini, dersin not tutularak kayıt altına alınmasından ilk zamanlarda rahatsızlık duymasına rağmen sonrasında bu durumun geçtiğini bununla birlikte derste alınan notlarla paydaşlar tarafından kendisine daha nesnel dönütler sağlandığını ifade etmiştir. Ön görüşmelerde ve ders bitiminde gerçekleştirilen son görüşmelerde öncelikli olarak kendisinin değerlendirme yaptığını ifade eden Mert, eksikliklerini ilk kendisinin ifade etmesi sayesinde derse yönelik eleştirel bakış açısındaki gelişimi daha net gördüğünü belirtmiştir. Ayrıca değerlendirme sürecinde kendisinin değindiği eksikler diğer paydaşlar tarafından yinelenmemekle birlikte farkında olmayıp değinmediği bir durum varsa, görüşmelerde bunun paydaşlar tarafından direkt ve dolaylı dönütlerle kendisine söylendiğini, böylece onun farkına varmasını sağlayarak sürece daha eleştirel bakabilmeyi öğrendiğini ifade etmiştir.

Yapılan ikili görüşmede öğretmen adayı olan Mert Klinik Danışmanlık Modeli hakkında genel bir değerlendirmede bulunmuştur. Bu modelin öğretmenlik uygulaması dersi için çok yararlı bir model olduğunu belirtmiş, uygulama dersi alan fakat bu modele göre geri bildirim almamış olan diğer akranlarına göre daha üst düzeyde olduğunu ve mesleğe başladığında diğer yeni başlayan meslektaşlarına göre daha çabuk mesleki olarak düzenini sağlayacağını düşündüğünü söylemiştir. Tüm Türkiye genelinde uygulama derslerinin Klinik Danışmanlık Modeline göre yapılmasının kesinlikle daha etkili olacağını belirten Mert, bu tip derslerin sayısının artırılması gerektiğini belirtmiş bununla birlikte uygulama öğrencilerinin daha etkili bir mesleki deneyim gerçekleştireceklerini dile getirmiştir.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Nitelikli bir öğretmenlik uygulaması dersinden uygulama öğrencilerine etkin bir mesleki deneyim yaşama fırsatı sunması, süreç içerisinde yer alan tüm paydaşların etkin iletişim içerisinde olması, teoride edinilen alan ve mesleki pedagojik bilginin uygulamaya dökülecek öğrenme

ortamının sağlanması beklenmektedir. Bu ifadeleri destekler nitelikteki Beck ve Kosnik (2002), Gürsoy ve Damar (2011) araştırmalarında öğretmenlik uygulaması dersinden başarılı bir sonuç elde edebilmek için süreçte yer alan paydaşların üzerine düşen rol ve görevlerini özenle yerine getirmeleri, sürekli iletişim halinde olmaları ve daima koordineli, planlı çalışmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Türkiye’de öğretmenlik uygulaması dersi hakkında yapılmış araştırmalar incelendiğinde, öğretmenlik uygulaması derslerinin etkin bir şekilde gerçekleştirilemediği görülmüştür. Örneğin Aytaç (2010), Yeşilyurt (2010), Özdemir (2012), Yıldız (2012), Atmış (2013) ve Aslan (2015) yapmış oldukları araştırmalarda, öğretmenlik uygulaması derslerinin hedefleri doğrultusunda istenilen etkiyi sağlayamadığı ve öğretmen adaylarının bu dersten yeterli verim alamadıklarını ifade etmiştir.

Öğretmenlik uygulaması dersinde uygulama öğrencilerinin karşılaştığı problemlere yönelik literatür taraması yapıldığında karşılaşılan sorunlar arasında öğretmenlik uygulaması dersinde uygulama öğretmeni ve okul yönetiminin ilgisiz davranışları, uygulama öğrencilerinin paydaşlardan yeterli dönüt alamaması, paydaşlar arasındaki iletişim eksikliği yer almaktadır (Akdağ, 2011; Çepni & Aydın, 2015; Ergenekon, Özen & Batu, 2008; Gökçe & Demirhan, 2005; Kale, 2011; Şimşek, Alkan & Erdem, 2013). Ayrıca Kale (2011) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının uygulama öğretim elemanları tarafından işleyişle ilgili yeterince bilgilendirilmediği, uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanı tarafından etkin rehberlik sağlanmadığı öğretmenlik uygulaması derslerinde karşılaşılan sorunlar arasında ifade edilmiştir.

Bu bölümde “Öğretmen adayının Klinik Danışmanlık Modeli hakkındaki görüşleri nelerdir?” sorusuna ait bulgulardan elde edilen sonuçlar tartışılmaktadır. Yapılan görüşmede Mert, Uygulama öğretmenin katılımı ile bir, Klinik Danışmanlık Modeli’nde yer alan tüm paydaşların katılımı ile ise üç kez olmak üzere toplamda dört kez gözlemlenmeyi yeterli bulduğunu ifade etmiştir. Gerçekleştirilen son değerlendirme süreçlerinde paydaşların bilgi birikimlerini dolaylı olarak kendisine aktardığını ve bu doğrultuda her dönütün son değerlendirmelerde kendisine birşeyler katabildiğini ifade etmesi de önemli bir bulgu olarak görülmektedir. Gözlemlenen ilk dersde çok fazla heyecanlı olduğunu söyleyen öğretmen adayının, “süreç içerisinde ders üzerindeki hakimiyetim arttı” söylemi KDM’ye göre gerçekleştirilen öğretmenlik uygulaması sürecinin etkin olarak gerçekleştirildiği sonucuna ulaşmamızı sağlayabilir.

Öğretmen adayı bu görüşmede uygulama öğretmenin ön görüşmelerde kendisine yeterli dönüt sağlamadığı ve uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması sürecinde bu konuya biraz daha önem vermeleri gerektiğini vurgulaması, ön görüşmelerde uygulama öğretmenlerinin öğrencilerin beklediği kadar etkin bir rehberlik süreci sağlayamadıkları sonucunu düşündürebilir. Bu bulgu ile benzer olarak Peker

(2018) öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarına tam bir mesleki deneyim sunması gerektiği ve bu doğrultuda gerekli mesleki becerileri kazanmak için süreç içerisinde yer alan bütün paydaşların görev ve sorumlulukları özenle yerine getirmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Anlatılan derslerin değerlendirme sürecinde ilk söz hakkının kendisine verildiğini ifade eden öğretmen adayı, zaman içerisinde yansıtma becerilerinin geliştiğini ve süreçle birlikte kendi dersine eleştirel bir gözle bakarak kendi gelişimini değerlendirmeyi öğrendiğini yapılan ikili görüşmede vurgulamıştır. Öğretmen adayı paydaşların, gelişime açık yönleri gözlem sürecinde aldıkları notlar üzerinden nesnel dönütler sağlayarak kendisine aktardıklarını, ifade etmiştir. Öğretmen adayının birçok kişi tarafından nesnel olarak değerlendirilmek ve dolaylı dönüt almanın kendisini eleştirel düşünmeye ve yeni bir bakış açısı kazanmaya ittiğini söylemesi oldukça dikkat çekicidir. Gerçekleştirilen öğretmenlik uygulaması süresince oldukça fazla kazanım sağladığını ifade eden öğretmen adayının, süreç içinde elde ettiği kazanımlar incelendiğinde, paydaşların öğrenciye nesnel ve objektif dönüt sağlamak ve böylece öğrencinin mesleki deneyimini arttırmak için çaba gösterdikleri sonucuna ulaşılabilir. Literatürde öğretmen yetiştirmede yansıtma, süreç içerisinde dikkatli gözlem, inceleme, sorgulama becerilerinin geliştirme olarak tanımlamakla birlikte, öğretmen adayının yapmış olduğu dersi ayrıntılarıyla gözleyerek dersle ilgili farkındalığı arttırıp, eylemlerinin sebeplerini sorgulayıp eleştirel yaklaşımla incelemeleri amaç olarak ifade edilmiştir (Akalin, 2014; Gürsoy, Bulunuz, Göktalay, Bulunuz, Kesner, & Salihoğlu, 2013; Koç & Yıldız, 2012). Cengiz ve Karataş (2015) ve Tok (2008) araştırmalarında yansıtıcı düşünmeyle birlikte öğrencilerin öğrenmeyi kendi deneyimleri üzerinde eleştirel düşünüp, yaptıklarının farkına vararak sorunlara çözüm üretme becerilerini geliştirmesiyle gerçekleştiğini ifade etmişlerdir.

Gerçekleştirilen ikili görüşmede elde edilen bulgular arasında öğretmenlik uygulaması dersi alan her öğrenci için KDM dersinin alınmasının önemli olduğu ve bu tür derslerin sayısının arttırılması gerektiğine vurgu yapan öğretmen adayının “Türkiye genelinde öğretmenlik uygulaması dersinin Klinik Danışmanlık Modeli’nden yararlanarak gerçekleştirilmesi gerekli” ifadesini kullanması oldukça dikkat çekicidir. Elde edilen bu bulgulardan yola çıkarak öğretmen adayının bu modele karşı olumlu duygular geliştirdiği ve KDM ile işlenen öğretmenlik uygulaması derslerinin etkililiği arttırdığı sonucuna ulaşılabilir. Gürsoy ve diğerleri (2013)’nin KDM ile gerçekleştirilen öğretmenlik uygulaması derslerinden, uygulama öğretmenlerinden ve uygulama okullarından memnuniyet düzeylerinin yüksek olduğunu belirtmesi, bu araştırmada öğretmen adayının KDM’ye yönelik düşüncelerini destekler niteliktedir.

Bu araştırmanın sonuçlarına bakıldığında öğretmenlik uygulaması derslerinin Klinik Danışmanlık Modeli’ne göre gerçekleştirilmesiyle, uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanı tarafından öğretmen

adayına sistematik bir şekilde sağlanan doğrudan ve dolaylı dönütlerle birlikte uygulama öğrencilerinin derse yönelik yansıtma ve mesleki becerilerinin artacağı, bu modele göre gerçekleştirilen öğretmenlik uygulaması derslerinin kalitesinin artacağı söylenebilir. Öğretmenlik uygulaması dersi KDM'den yararlanılarak gerçekleştirilen uygulama öğrencilerinin fakülteden mezun olduklarında mesleğe daha hazır bir şekilde adım atmaları beklenebilir. Bunun yanı sıra tüm bulgular göz önünde bulundurulduğunda, Klinik Danışmanlık Modeli'nin etkili bir öğretmenlik uygulaması modeli olduğu ve Türkiye genelinde yaygınlaştırılarak öğretmenlik uygulaması derslerinin bu modele göre gerçekleştirilmesinin öğretmenlik uygulaması derslerinin kalitesini arttıracacağı söylenebilir.

REFERANSLAR

- Akdemir, A. S. (2013). *Türkiye’de öğretmen yetiştirme programlarının tarihsel gelişimi ve sorunları*. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 2(2), 15–28.
- Aksu, M., Aksu, G., Apaydın, Ç., Kasalak, G., Tan, Ş., & Şenol, S. (2015). Aday öğretmenlerin uygulamalı eğitim sürecinin akran danışma ve kliniksel denetim yoluyla desteklenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 21(4), 477–508.
- Bayrak, B., & Erden, A. M. (2007). Fen bilgisi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 50–62.
- Bulunuz, M., & Bulunuz, N. (2015). Öğretmenlik uygulamasında verilen dönütlerin niteliği: Klinik Danışmanlık Modeli bağlamında bir değerlendirme. *Eğitim ve Bilim*, 40(180), 1–17.
- Bulunuz, M., & Bulunuz, N. (2016). Öğretmen adaylarının mesleki gelişimi için iyi öğretmenlik uygulamaları: Klinik Danışmanlık Modeli. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 395–421.
- Bulunuz, M., & Gürsoy, E. (2018). Klinik Danışmanlık Modeli ve öğretmenlik uygulaması derslerinde kullanımı. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(3), 1–22.
- Cogan, M. L. (1973). *Clinical supervision*. Boston: Houghton Mifflin.
- Erbaş, A., Yaman, M., & diğerleri. (1999). Öğretmen yetiştirme sisteminde standartlaşma çalışmaları. *Milli Eğitim Dergisi*, 143, 12–25.
- Goldhammer, R. (1969). *Clinical supervision: Special methods for the supervision of teachers*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Gömleksiz, M. N., & Bulut, İ. (2007). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini kullanma düzeyleri. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 28, 101–118.
- Gönülaçar, Ş. (2016). Öğretmenlik mesleğinin tarihsel gelişimi ve meslekleşme süreci. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 45–60.
- Gürsoy, E., Bulunuz, M., Göktaş, Ş. B., Bulunuz, N., Kesner, J., & Salihoğlu, U. M. (2013). Klinik Danışmanlık Modeli'nin Türkiye’de uygulanmasına ilişkin öncül sonuçlar. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 123–138.
- Herdiawan, R. (2018). The implementation of clinical supervision models towards

- language teaching and learning. *Journal of Language Teaching and Research*, 9(2), 350–357.
- Kapıcı, H. Ö., & Akçay, H. (2016). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının öz yeterlilik inançlarına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(2), 805–820.
- Kazu, İ. Y., & Yenen, E. T. (2014). Öğretmen yetiştirmede klinik uygulama yaklaşımı. *Turkish Studies*, 9(2), 585–600.
- Kayıkçı, K., Yılmaz, M., & Şahin, A. (2017). The views of educational supervisors on clinical supervision. *Educational Research and Reviews*, 12(4), 167–176.
- Koç, Y., Ergezen, S., Ayas, A., Baki, A., Çepni, S., Kıncal, R., ... Yılmaz, A. (1998). *Fakülte-okul işbirliği*. Ankara: YÖK / Dünya Bankası.
- Musingafi, M. C. C., & Mafumbabte, J. (2014). Challenges and prospects for school-based mentoring in the professional development of student teachers in Zimbabwe. *International Journal of Educational Sciences*, 6(3), 567–576.
- Özkan, Ö., Tekkaya, C., & Çakıroğlu, J. (2002). Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik öz yeterlilik inançları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 187–198.
- Özoğlu, M., Gür, B. S., & Altunoğlu, A. (2013). *Türkiye’de öğretmen yetiştirme politikaları*. Ankara: SETA Yayınları.
- Peker, M. (2018). *Klinik Danışmanlık Modeli’nin öğretmenlik uygulaması sürecindeki rolü* (Doktora tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Reavis, C. A. (1977). *Clinical supervision: A synthesis of the literature*. Washington, DC: ERIC Clearinghouse.
- Şimşek, H., Hırça, N., & Coşkun, S. (2012). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma düzeyleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(20), 345–360.
- Taşkın, Ç. Ş., & Küçükoğlu, A. (2016). Klinik uygulamaların öğretmen adaylarının öğretmen özyeterlik algılarına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(4), 1765–1780.
- Tok, T. N. (2011). Öğretmen yetiştirmede klinik uygulama. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 749–773.
- Topsakal, C. (2018). Öğretmenlik uygulaması dersinde Klinik Danışmanlık Modeline ilişkin görüşler. *Trakya Eğitim Dergisi*, 8(3), 512–528.
- Yemez, İ., Çoban, A., & Atay, D. (2021). History of mentoring in pre-service teacher education in Turkey. *Teaching and Teacher Education*, 101, 103–118.
- Yurdakul, S., Gür, B. S., Çelik, Z., & Kurt, T. (2016). *Türkiye’de öğretmen yetiştirme ve istihdam politikaları*. Ankara: SETA Yayınları.

Öğretmen Mizah Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması³

Merve ÇALI¹

Türkay Nuri TOK²

- 1- Öğr. Gör.; Yaşar Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu. merve.celik@yasar.edu.tr ORCID No: 0000-0002-3661-0703
- 2- Prof. Dr.; İzmir Demokrasi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü. turkaytok@gmail.com ORCID No: 0000-0002-2569-0576
- 3- Çalışma, Öğretim Görevlilerinin Mizah Kullanım Tarzları İle Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (İzmir Demokrasi Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü) adlı Yüksek Lisans Tezinden üretilmiştir.

ÖZET

Bu araştırmanın temel amacı, Frymier, Wanzer ve Wojtaszczyk (2008), tarafından geliştirilen ve orijinal adı “Teacher Humor Scale” olan likert tipi ölçeği eğitim örgütleri için Türkçe’ye uyarlamak, geçerlik ve güvenilirlik analizini yapmaktır. Frymier ve arkadaşları (2008) tarafından geliştirilen Öğretmen Mizah Ölçeği (ÖMÖ), likert tipi bir ölçek olup, 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, “ders içeriğine ve materyallerine uygun mizah yapma tarzı”, “kendinden mizah katma tarzı ve alçak gönüllülük”, “öğrencilerle alay edici mizah yapma tarzı” ve “ders içeriğine uygun olmayan mizah tarzı” olmak üzere altı alt boyuttan oluşmaktadır. Dil çevirisi, ölçeğin İngilizce orijinal metni, ilk önce Yabancı Diller Meslek Yüksekokulu’nda görev yapan beş öğretim elemanı tarafından Türkçe’ye çevrilmiştir. Türkçe’ye çevrilen metin Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği programında görev yapmakta olan bir doktor öğretim üyesinden Türkçe dil düzenlemesi biçiminde katkı alınmıştır. Son olarak tekrar alan uzmanları olan iki profesör, bir dr. öğretim üyesi unvanına sahip üç öğretim üyesinin görüşleri alındıktan sonra, katılımcıların görüşünü almak amacıyla, uygulanmak üzere oluşturulan ölçek taslağına son şekli verilmiştir. Ölçek için gerekli veriler, Türkiye’de bir vakıf üniversitesinde Yabancı Diller Yüksekokulu’nda eğitim almakta olan öğrencilerden elde edilmiştir. Bu öğrencilerden elde edilen veriler ile dil eşdeğerliğine yönelik analizlerin yanı sıra, yapı geçerliğine yönelik madde analizi, faktör analizi ve güvenilirlik ve iç tutarlılığın belirlenmesine yönelik güvenilirlik katsayısının belirlenmesi için analizler yapılmıştır. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda, ölçeğin orijinalinde bulunan 3. ve 16. maddeler diğer faktörlerle de ilişkili olduğundan dolayı araştırmacılar tarafından bu maddeler çıkarılmıştır.

Anahtar Kelimeler – Öğretmen Mizah Ölçeği, Eğitim Kurumları, Ölçek Uyarlama, Geçerlik, Güvenirlik

GİRİŞ

Öğretmenlik mesleği, toplumların varoluşuyla birlikte ortaya çıkan en eski ve en saygın mesleklerden biridir. Sosyal, kültürel, ekonomik, bilimsel ve sanatsal boyutları olan öğretmenlik mesleği, birçok disiplin alanlarıyla ilişkili olan, özel uzmanlık, alan bilgisi ve mesleki formasyon gerektiren, profesyonel bir meslektir. Bu mesleğin uygulayıcıları olan öğretmenler de toplumun şekillenmesinde, kalkınmasında, nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde, bireylerin geleceğe hazırlanmasında, sosyal yaşama daha kolay uyum göstermesinde, geçmişten gelen kültürel değerlerin gelecek nesillere aktarılmasında, gerek ülkemizde gerekse dünyadaki barış ve huzur ortamının sağlanmasında, toplumdaki kutuplaşmaların azaltılmasında, ülkelerin varlıklarını sürdürebilmesinde çok önemli sorumlulukları olan

toplum mimarlarıdır. Öğretmenlerin bu ve buna benzer önemli misyonlarından dolayı eğitim ve öğretmenlik mesleği, ülkelerin ve ülkenin yönetim erkini elinde tutan güçlerin en temel ilgi alanlarından biri olmuştur.

Öğretmenler tarafından sergilenen mesleki bilgi ve beceri, tutum ve değerler, onların mesleklerindeki etkinliklerini ve verimliliklerini belirlemektedir. Bu mesleki yeterliklere sahip bir öğretmen, kısa vadede öğrencilere ve eğitim sistemine, uzun vadede toplumun gelişimine çok önemli katkılar sunmaktadır. Mesleki yeterlik alanlarından biri de öğrenme için pozitif bir ortam yaratmaktır ve bu, öğretmenin en temel görevlerinden birisidir. Yapılan araştırmalar, öğretmenler ve öğrenciler arasında var olan güçlü etkileşimlerin, ders için elverişli bir ortam yaratmaya katkısı olduğunu göstermektedir (Banks, 2014; Luz, 2015). Bu etkileşimi sağlayabilmek ve olumlu bir sınıf iklimi yaratabilmek için öğretmenin güçlü bir iletişim becerisine sahip olması gerekir. Bu, aynı zamanda öğrencinin eğitim-öğretim yaşamını da olumlu etkileyecektir. Öğretmenlerin hangi davranışlarının öğrenciler ile güçlü iletişime zemin hazırladığı ve dolayısıyla akademik başarılarını etkilediği alanyazında yıllardır yanıt aranan sorular arasında yer almaktadır. Bu noktada mizah, sınıf birliği oluşturmayı ve etkili öğrenmeyi sağlayan anahtar bir kavramdır.

Öğrenci ve öğretmen arasındaki ilişkide köprü görevi üstlenen mizah, etkili kullanıldığında öğrencilerdeki endişe ve stresi en alt seviyeye indirebilir (Sarkar, 2019). Bunun yanında öğretmenin mizah anlayışına sahip olması öğrencileri o dersi dinleme konusunda motive edebilir. Temelinde aykırılık olan mizahın beklenmedik zamanlarda ortaya çıkması, dersi ezberci eğitim anlayışından uzak tutma yöntemlerinden biridir. Mizah kullanımı bilgiyi çok yanlı görmeyi ve bir kavramı derinlemesine anlamayı mümkün kılabilir. Öğretimde başarılı olmanın yolu öğrencileri daha fazla düşünmeye itme ve dersle gerçek hayat arasında sağlam bağlantılar kurma olarak belirtilmiştir (Gurtler, 2002). Hayatın gerçeklerini olduğu gibi gösterebilen mizah, sınıf içinde etkili kullanıldığında belirli eğitim hedeflerine kısa yoldan ulaşabilmeyi de sağlayacaktır. Mizah kullanımı daha olumlu bir öğrenme ortamını destekleyebilir. Mizah, sınıfı daha çekici bir yere dönüştürür. Öğrenciler kendilerini güvende hissederlerse, iletişim kurmaya daha yatkın hale gelirler. Ünal ve Ada (2000), iletişimin öğretim sürecinde bilgi, beceri ve duyguların öğretmen ile öğrenci arasında paylaşılmasına imkan sağladığını ifade etmektedirler. Özellikle de iletişimde mizahın kullanılması öğretimi daha ilgi çekici kılarken, öğretmeni de daha ulaşılabilir hale getirebilir. Daha güçlü bir öğrenci-öğretmen ilişkisine zemin oluşturur ve öğrencinin derse aktif katılımını teşvik edebilir. Berk (2007), öğretmen mizahının etkili bir şekilde kullanılmasının sonucunda, öğrencinin öğrenme süreçlerini farkındalıkla geliştirebileceğini belirtmiştir.

Eğitim bağlamında öğretmen mizahı, öğretim etkinliğini artıran (Englert, 2010), öğrencilerin kaygılarını azaltan, rahat bir sınıf ortamı yaratan (Petraki ve Nguyen, 2016), öğrencileri öğrenmeye motive eden

pedagojik bir araç olarak kabul edilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin öğrenmesini iyileştirme, işbirlikçi öğretmen-öğrenci etkileşimi kurma ve hatta öğrencilerin düşünmesini sağlama konusunda mizah çok etkilidir (Tsukawaki ve Imura, 2020). Ancak, öğretmenler, mizahın diğerlerini küçümseme, uygun olmayan davranışları kontrol etme ve alay etme, güç veya statü farklılıkları sergileme veya istenmeyen eylemleri bastırma gibi bazı dezavantajları olduğu için kendi derslerinde kullanmaktan kaçınabilmektedirler (Martin, 2007). Bu sebeple eğitimci mizahının derslerde etkili bir şekilde kullanılmasına ilişkin sorgu eğitimciler tarafında fazla ilgi görmemektedir.

Etkili bir şekilde kullanıldığı durumda sınıf içi mizah, eğitimcilerin karşılaştığı zorluklardan biri olan öğrenci motivasyonuna yardımcı olabilir. Alanyazında araştırmalar, mizah yönü güçlü olan eğitimcilerle çalışan öğrencilerin derse daha fazla ilgi gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, derse uygun mizahın öğrenme üzerinde doğrudan etkisi olduğunun defalarca altı çizilmiştir (Garner, 2006). Mizah kullanımı öğrenme ortamını daha stressiz bir ortama dönüştürür. Öğrencilerin kendini güvende hissetmesi, iletişim kurmaya cesaretlenmeleri, öğretmenin ulaşılmaz bir otorite olarak değil de arkadaş canlısı olarak algılanması mizah yoluyla sağlanabilir (Berk, 2007).

Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde, öğretmenlerin öğrenciler için elverişli öğrenme ortamının yaratılmasında kritik bir rol oynadığı ve öğretmenlerin bu konuda bazen sıradışı olmalarının beklendiği birçok kez belirtilmiştir (Luz, 2015). Sıradışı öğretmenler, mizahı kullanarak daha kestirme yollardan öğrencinin akademik başarıya ulaşmasına katkı sağlamaya çalışırlar. Çünkü pedagojik açıdan Wanzer, Frymier ve Wojtaszczyk (2008) tarafından öğretmenin ve/veya öğrencilerin komik veya eğlenceli bulduğu her şey olarak tanımlanan mizah, öğrencinin dikkatini çekmenin en etkili yollarından biri olarak görülmüştür. Sarkar (2019), hem teknolojiye hem de yıllık planlara dahil edilerek kullanılan uygun mizahın, sınıf içi iletişimi geliştirerek öğretimi kolaylaştıracağını ifade etmektedir. Ayrıca sınıf içinde kullanılan mizah, öğrencilerin ruh sağlığını doğrudan etkilemektedir (Tsukawaki ve Imura, 2020). Öğrenme için olumlu bir öğrenme ortamı geliştirmek için kullanılan öğretim teknikliklerinden biridir (Hill, 1989; Walter, 1990). Öğretmenler tarafından yapılan mizah ile teşvik edilen olumlu duygular, öğrencilerin gerginliklerini ve kaygılarını hafifletmeye yardımcı olarak zihinsel sağlıklarını geliştirebilir (Banas ve diğerleri, 2011). Teslow (1995), mizahın eğitimde gerilim giderici faydalı bir strateji olduğunu belirtmiştir. Öğretmen mizahı kullanarak endişe ve stresi azaltır, sınıf birliğine ve öğrenmeye katkıda bulunabilir. Öğrenciler ve öğretmen arasındaki uyumu kolaylaştırır, öğrenciler rahatlar ve dersi daha aktif dinlemeye başlarlar. Mizah, sınıftaki utangaç öğrencilerin grup içine dahil olmalarına yardımcı oldukları, sınıfın bir parçası olduklarını hissedip grup aidiyeti oluşturdukları gibi, mizah anlayışı olan öğretmenlerin daha

düşük tükenmişlik ve strese sahip olmasına katkı sağlar; bu da ortamın enerjisini yükseltir (Sarkar, 2019).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, Frymier, Wanzer ve Wojtaszczyk (2008) tarafından geliştirilen ve orijinal adı “Teacher Humor Forms” olan likert tipi ölçeği eğitim örgütleri için Türkçeye uyarlamak, geçerlik ve güvenirlik analizini yapmaktır.

YÖNTEM

Frymier, Wanzer ve Wojtaszczyk (2008) tarafından geliştirilen ve orijinal adı “Teacher Humor Forms” adı verilen Öğretmen Mizahı Ölçeği (ÖMÖ) eğitim örgütlerinde kullanılabilmesi için Türkçe’ye uyarlaması yapılmıştır. Bunun için önce yazarlardan izin alınmış; sonra alan ve dil uzmanlarının görüşlerine başvurulmuş; uygulamaya hazır hale getirilen taslak ölçek eğitim örgütlerinde uygulanmış; elde edilen veriler üzerinden gerekli istatistiksel analizler yapılmıştır. Tüm bu aşamalara aşağıda ayrıntılı olarak yer verilmiştir.

Araştırma Deseni

Bu çalışmada ÖMÖ’nün geliştirilmesi amacıyla betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel tarama modeli, bir gruba ait özelliği var olduğu biçimiyle betimlemeyi amaçlayan modeldir (Karasar, 2007).

Çalışma Grubu

Bu çalışmanın evrenini Türkiye’de bir vakıf üniversitesinde Yabancı Diller Yüksekokulu’nda eğitim almakta olan öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini ise aynı üniversitede 2021-2022 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde yabancı dil olarak İngilizce öğrenen Türk hazırlık sınıfı öğrencileri oluşturmaktadır. Bahsi geçen öğrenciler çalışmaya gönüllülüklerini beyan etmiş olup aynı üniversitede farklı seviyelerde İngilizce eğitimi almaktadırlar. Örneklemin seçim yöntemi olarak kolay ulaşılabilir örnekleme kullanılmıştır. Pratiklik, hız, kolay erişme ve uygun maliyetli olması açısından bu yöntem tercih edilmiştir. Veri toplama araçları, öğrencilere araştırmacı tarafından oluşturulan bir form üzerinden çevrimiçi olarak uygulanmıştır. Katılımcılar 226’sı kadın ve 187’si erkek olmak üzere toplamda 413 öğrenciyken bu sayı çalışmada kullanılacak ölçeklerin geçerlik analizleri yapılırken 399 öğrenciye düşmüştür. Tablo 1’de katılımcılar ile ilgili detaylı bilgiler bulunmaktadır.

Tablo 1. Katılımcıların Özellikleri

Değişkenler	Grup	Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Erkek	181	45,4
	Kadın	218	54,6
Eğitim Düzeyi	Elementary	37	9,3
	Pre-Intermediate	188	47,1
	Intermediate	116	29,1
	Upper-Intermediate	58	14,5
Toplam		399	100

Tablo 1 incelendiğinde katılımcı öğrencilerin çoğunluğunu %9'luk bir farkla kadınların oluşturduğu görülmektedir. İngilizce eğitim düzeyine göre katılım söz konusu olduğunda ise en fazla katılımın 188 kişi ile alt orta (pre-intermediate) seviyede, en az katılımın ise 37 kişi ile temel (elementary) düzeyde olduğu görülmüştür. Orta (intermediate) seviyede İngilizce eğitimi almakta olan öğrencilerden 116 kişinin katıldığı çalışmada, üst orta (upper intermediate) seviyede eğitim gören öğrencilerin katılım sayısı sadece 58'dir. Örneklemi oluşturan katılımcılar, hedef üniversitedeki seviyelere ait toplam öğrenci sayısına göre paralel dağılım göstermemektedir. Verilerin ait olduğu üniversitedeki toplam öğrenci sayısı o dönem için 810 iken, çalışmaya katılan öğrenci sayısı yaklaşık yarısı kadardır (n=399). Hali hazırda en başarılı seviye olarak görülen üst orta seviyedeki öğrencilerin toplam sayısı 61 iken 58'inden yanıt alınabilmiştir. Benzer şekilde, İngilizce derslerine orta düzeyde katılmakta olan öğrencilerin toplam sayısı 172 iken 116'sı mevcut çalışmaya katılmak istediğini bildirmiştir. Özetle, yüksek seviyede eğitim görmekte olan ve İngilizce öğrenmede yüksek motivasyona sahip öğrenci gruplarının bu ölçek çalışmasına katılmakta isteklilik gösterdiği gözlemlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada Türkçe'ye uyarlanan ÖMÖ, öğrenci bakış açısına göre öğretim görevlilerinin mizah kullanımı tarzlarını belirlemek için kullanılan bir ölçektir. Araştırmada, katılımcı öğrencilere cinsiyetleri ve İngilizce eğitim aldıkları düzeyleri sorulmuştur. Veri toplama araçları ilgili öğrencilere, çevrimiçi ortamda Microsoft Form üzerinden uygulanmış olup, kısa sürede çok öğrenciye ulaşabilmiştir. Tüm öğrencilere erişmek adına, veri toplama araçlarını içeren QR kod belgesi bütün sınıfların duyuru panolarına araştırmacı tarafından asılmış ve öğretim görevlilerine çalışma hakkında bir bilgilendirme maili atılmıştır. Öğrencilerin gönüllü katılım formu ilk sayfada yer almış olup çalışmanın hedefleri kısa bir şekilde açıklanmıştır. Öğrencilerin tüm maddeleri doldurmadan bir sonraki sayfaya geçmeleri sistemsal olarak engellenmiştir ve böylece eksik veri olma ihtimali tamamıyla ortadan kalkmıştır.

Verilerin Toplanması

İlk olarak, araştırma verilerinin toplanması için ölçekler ile ilgili izinler alınmıştır. Araştırmacı tarafından çevrimiçi bir form ve QR kod içeren belgeler düzenlenmiştir. Araştırma yapılan üniversitenin Yabancı Diller Yüksekokulu Müdürlüğü'nden Etik Komisyonu onayı alınmıştır.

BULGULAR

Öğretmen Mizahı Ölçeği (ÖMÖ)

ÖMÖ sadece öğrenciler tarafından doldurulmuştur. Bu alanda genelde öz değerlendirme analizleri yapılmış olduğu görülmüş olup bu şekilde elde edilen verilerin gerçekçi sonuçlar veremeyebileceği düşünülmüştür. ÖMÖ, 5'li likert türü dereceleme sahiptir. Bu derecelemede “Tamamen Katılıyorum (5), Katılıyorum (4), Az Katılıyorum (3), Katılmıyorum (2) ve Kesinlikle Katılmıyorum (1)” olarak hesaplanmıştır. Öğretmen Mizah Ölçeği, dört alt ölçek içermektedir (Frymier, Wanzer ve Wojtaszczyk, 2008). Bu alt ölçekler sırasıyla; ders içeriğine ve materyallerine uygun mizah yapma tarzı, kendinden mizah katma tarzı ve alçak gönüllülük, öğrencilerle alay edici mizah yapma tarzı ve ders içeriğine uygun olmayan mizah tarzıdır.

1. Ders içeriğine ve materyallerine uygun mizah tarzı, hazırlıkta derslere giren öğretim görevlilerinin “Bir kavramı açıklamak için komik cümle kullanırlar”, “Ders içeriğine uygun komik bir video izletirler” ve “Zor anlaşılan bir materyali esprili bir şekilde açıklamaya çalışırlar” gibi maddelerle ölçülmüştür.

2. Öğretim görevlilerinin kendinden mizah katma tarzları, “Kendi sesletimlerine gülerler” ve “Sınıfta kendileri hakkında komik bir hikaye anlatırlar” gibi maddelerle ölçülmüştür. Bu mizah tarzı öğretim görevlilerinin alçak gönüllülük gösterme özellikleriyle ilişkilendirilmiştir.

3. Öğrencilerle alay eden mizah tarzı, öğrencileri dışlayan mizah tarzı olarak da adlandırılmıştır (Frymier ve diğerleri, 2008) ve öğretmenler “Öğrencilerin giyim tarzları ile ilgili şaka yaparlar”, “Öğrencilerin sesletim hatalarına gülerler” gibi maddeler içermektedir. Bu mizah tarzı önceki çalışmalarda istenmeyen mizah tarzı olarak sınıflandırılmıştır ve hepsi olumsuz maddeden oluşmuştur. Bu yüzden veriler analiz edilirken ters kodlanmıştır ve “Tamamen Katılıyorum” kriterine 1 puan verilirken “Kesinlikle Katılmıyorum” kriterine 5 puan verilmiştir.

4. Ders içeriğine uygun olmayan mizah tarzı, öğretim görevlisi “Ders içeriği ile ilgili olmayan hikayeler anlatırlar”, “Yaptığı şakalar yüzünden konudan uzaklaşır” ve “Ders içeriği ile ilgili olmayan şakalar yaparlar” maddelerini içerir. Dördüncü alt boyut olan bu sorular olumsuz olduğu için

ters kodlanmıştır ve dereceleme yapılırken “Tamamen Katılıyorum” 1 puan alırken “Kesinlikle Katılmıyorum” 5 puan almıştır.

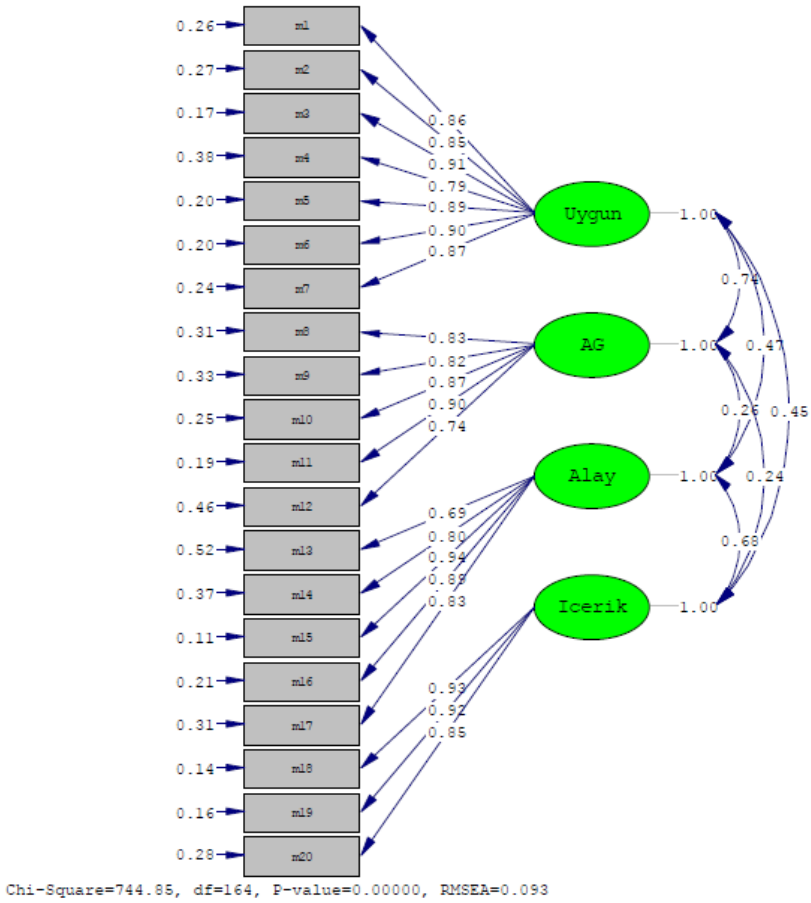
ÖMÖ toplam 20 maddeden oluşmaktadır. Ders içeriğine ve materyallerine uygun mizah yapma tarzı 1’den 7’ye kadar olan maddeleri, kendinden mizah katma tarzı ve alçak gönüllülük 8’den 12’ye kadar olan maddeleri, öğrencilerle alay eden mizah yapma tarzı 13’den 17’ye kadar olan maddeleri ve ders içeriğine uygun olmayan mizah tarzı 18’den 20’ye kadar olan maddeleri içermektedir. İlgili alt boyuttaki toplam soru sayısı o alt boyutun puanına bölüldüğünde 1 ile 5 arasında bir puan ortalaması ile elde edilecektir. 1 puan (düşük puan) öğrenci algısına göre öğretim görevlisi mizah kullanımının az olduğunu gösterirken, 5 puan öğretim görevlilerinin mizah kullanımının yüksek olduğu anlamına gelmektedir.

ÖMÖ’de var olan 4 alt boyuttan son iki tanesi hedef sözcüklerden şaşmadan olumlu ifadelerle gruplandırılmış, öğrencilerle alay eden mizah tarzı öğrencilerle alay etmeden mizah yapabilme olarak ters hesaplanmıştır. Benzer şekilde, ders içeriğine uygun olmayan mizah tarzı da ders içeriğinden kopmadan mizah yapabilme olarak gruplandırılmıştır.

Öğretmen Mizahı Ölçeğine İlişkin Geçerlik Analizi Sonuçları

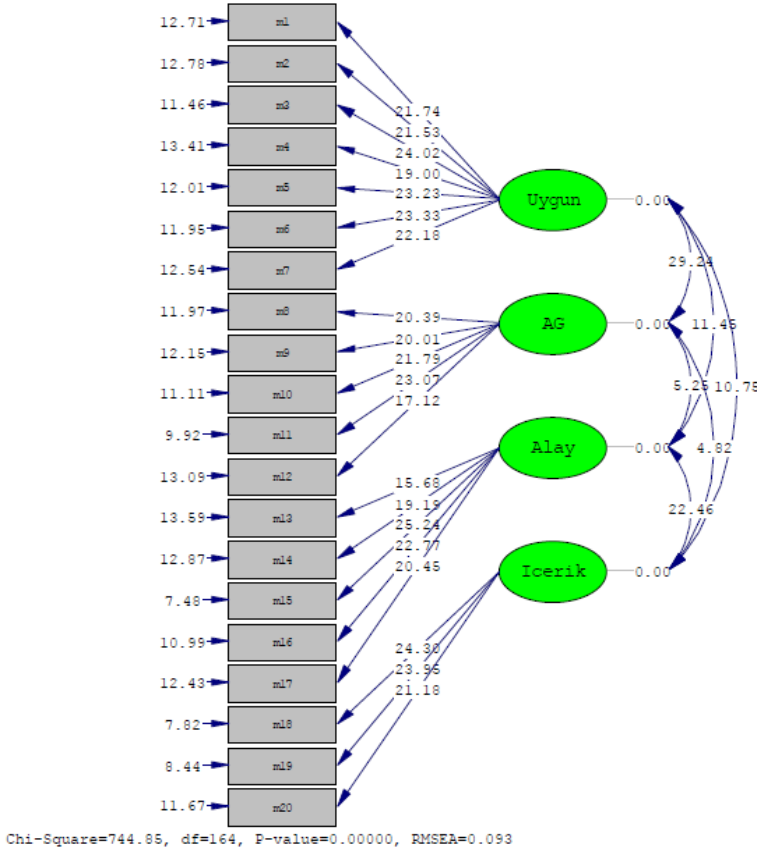
ÖMÖ’ye ilişkin uyarlama çalışmasında doğrulayıcı faktör analizi (DFA) kullanılarak yapı geçerliliği test edilmiştir. DFA, gözlenen değişkenlerle bu değişkenler tarafından ölçüldüğü varsayılan psikolojik yapı ya da yapılar arasındaki ilişkileri test eder (Wetson & Gore, 2006). DFA için Lisrel 8.80 programı kullanılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi için varsayımlar gereklidir. Veri kontrolü araştırmacı tarafından yapılmış olup eksik veriye rastlanmamıştır. Maddeler için uç değer kontrolü yapılmış ve tüm maddeler için z standart değerlerine ilişkin dönüşümler elde edilmiştir. Tabachnick ve Fidell (2013) z değerleri ± 3.29 aralığı dışındaysa uç değer olarak ele alınabileceğini belirtmiştir ve doğrulayıcı faktör analizinden önce uç değerler silinmiştir. Toplamda 14 öğrencinin z değeri -3.29’dan düşük olduğu için çıkarılmış ve tüm geçerlik ve güvenilirlik analizleri 399 öğrenci üzerinden gerçekleştirilmiştir.

DFA’da öncelikle faktörlerle ilişkili olduğu yapılar arasındaki faktör yüklerinin anlamlı olup olmadığı incelenir ve bunun için de T değerlerine bakılır. T değerleri için 0.05 manidarlık düzeyindeki sonsuz serbestlik derecesindeki kritik t değeri olan ± 1.96 değeri baz alınır. T değerleri 1.96’dan büyük ya da -1.96’dan küçük ise faktör yükü anlamlıdır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Ayrıca Lisrel anlamlı çıkmayan faktör yüklerini de kırmızı renkte göstermektedir. ÖMÖ için standart faktör yükleri DFA modeli Şekil 1.’de verilmiştir.



Şekil 1. Öğretmen Mizahı Ölçeği Standart Faktör Yükleri DFA Modeli

ÖMÖ'ye ilişkin faktör yüklerine ilişkin T değerleri kritik t değerinden büyüktür. Dolayısıyla faktör yükleri anlamlı olup ($p < .05$) hiçbir maddenin çıkarılmasına gerek yoktur. Mizah ölçeği 4 alt boyuttan oluşmakta olup ders içeriğine ve materyallerine uygun mizah alt boyutuna ilişkin faktör yükleri 0.79-0.91, kendinden mizah katma ve alçak gönüllülük boyutuna ilişkin faktör yükleri 0.74-0.90, öğrencilerle alay etmeden mizah yapma boyutuna ilişkin faktör yükleri 0.69-0.94 ve ders içeriğinden kopmadan mizah yapma alt boyutuna ilişkin faktör yükleri 0.85-0.93 arasında elde edilmiştir. Şekil 2.'ye göre faktör yükleri ÖMÖ 'ye ilişkin tüm alt boyutlarda yüksek olarak elde edilmiştir.



Şekil 2. Öğretmen mizahı ölçeğine ilişkin faktör yüklerine ilişkin T değerleri

DFA için diğer önemli bir kriter ise model veri uyumunun sağlanması olup model veri uyumlu değilse yapının doğrulanmadığı söylenebilir (Tablo 2). Model veri uyumu için çok sayıda kullanılan model uyum indeksleri vardır (Kline, 2011; Widaman & Thompson, 2003; Schumacker ve Lomax, 1996). Ki-kare değeri en fazla kullanılan uyum indekslerinden ve anlamlı olmaması model veri uyumunu gösterir (Hair, vd. 1988). Ancak ki-kare değeri örneklemin büyümesinden etkilenir ve istatistiksel olarak anlamlı olma eğilimindedir (Gerbing ve Anderson, 1985). Bundan dolayı ki-karenin serbestlik derecesine olan oranı model veri uyumunda değerlendirilmesi belirtilir (Hoe, 2008). Model veri uyumu mükemmel olması için bu oranın 3'ten küçük, iyi uyumda söylenmesi için ise oranın 3-5 arasında olması gerekir (Kline, 2011). Bir başka çok fazla kullanılan ve DFA sonuçlarında araştırmacılar tarafından sıklıkla yer verilen model veri uyum indeksi ise tahmin hatalarının ortalamasının karekökü (Root Mean Square Error of Approximation) yani RMSEA değeridir. Bu uyum indeksi kötülük uyum indeksidir. RMSEA 0.05'ten düşük olması mükemmel uyumu, 0.05-

0.08 arasında olması ise iyi uyumu gösterirken (Schumacker ve Lomax, 1996). Ancak iyi uyum için 0.10'dan daha az olması gerektiğini belirten görüşlerde vardır (Gerbing ve Anderson, 1985).

Tablo 2. Model Veri Uyum Kriterleri

İndeks	Mükemmel Uyum Ölçütü	İyi Uyum Ölçütü
χ^2/sd	0-3	3-5
RMSEA	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .10$
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI \leq .95$
GFI	$.95 \leq NNFI \leq 1.00$	$.90 \leq NNFI \leq .95$
NFI	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI \leq .95$
IFI	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI \leq .95$
SRMR	$.00 \leq SRMR \leq .05$	$.05 \leq SRMR \leq .08$

Kaynak: (Schumacker ve Lomax, 1996)

Bu araştırmada ÖMÖ'de yer verilen başka model uyum indeksleri CFI (Comparative Fit Index - Karşılaştırılmalı Uyum İndeksi), NFI (Normed Fit Index- Normlaştırılmış Uyum İndeksi), GFI (Goodness of Fit Index- İyi Uyum İndeksi), IFI (Incremental Fit Index - Artan Uyum İndeksi) ve SRMR (Standardized RMR-Standardlaştırılmış Kök Artık Kareler Ortalaması) uyum indeksleridir (Tablo 3).

Tablo 3. Model Veri Uyumu Tablosu

Ölçekler	χ^2	sd	χ^2/sd	RMSEA	CFI	GFI	NFI	IFI	SRMR
Öğretmen Mizahı	710,69	164	4,33	0,093	0,97	0,9	0,96	0,97	0,047

ÖMÖ model veri uyumları değerlendirildiğinde ki-kare serbestlik derecesi oranı, RMSEA ve GFI değerlerine için iyi uyum, CFI, NFI, IFI ve SRMR değerleri için mükemmel uyum gösterdiği elde edilmiştir. Zayıf uyumda elde edilen bir model veri uyum indeksi yoktur. Ölçeğin uyarılama çalışması DFA ile yapılmıştır. Öğretmen mizahı ölçeği için orijinal yapıdaki faktör yapısı uyarlanan örnekleme de doğrulanmıştır. Öğretmen mizahı ölçeği için madde atılmasına gerek kalmamıştır.

Öğretmen Mizahı Ölçeğine İlişkin Güvenirlik Bulguları

Bu çalışmada kullanılan ölçeklere göre güvenilirlik Cronbach alfa katsayısı ile analiz edilmiş ve Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Güvenirlik Sonuçları

	Cronbach Alfa	Madde Sayısı
Öğretmen Mizahı	0,943	20

Ölçek güvenirliğinde Cronbach alfa katsayısı incelenmiş olup bu katsayı 0.70'ten büyük ise güvenirliği yüksektir (Kalaycı, 2006). Mizah ölçeği için 0.943 ve yönetim ölçeği için ise 0.957 olarak elde edilmiş olup yüksek düzeyde güvenilir olarak değerlendirilebilir.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu araştırmada Frymier, Wanzer ve Wojtaszczyk (2008) tarafından geliştirilen Öğretmen Mizahı Ölçeği'nin (ÖMÖ) Türkçe'ye uyarlanması amaçlanmıştır; ölçeğin geçerlik ve güvenirlik özellikleri Türkiye'de bir vakıf üniversitesinde öğrenim gören yabancı dil hazırlık sınıfı öğrencilerinden elde edilen veriler doğrultusunda incelenmiştir. Elde edilen bulgular, ölçeğin Türk kültürü ve eğitim bağlamı için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Doğrulamalı faktör analizi sonuçları, ölçeğin orijinalinde yer alan dört faktörlü yapının Türkçe formda da korunduğunu ortaya koymuştur. Ders içeriğine ve materyallerine uygun mizah, kendinden mizah katma ve alçak gönüllülük, öğrencilerle alay etmeden mizah yapma ve ders içeriğinden kopmadan mizah yapma boyutlarının her birinde faktör yüklerinin yüksek ve anlamlı olduğu görülmüştür. Bu bulgu, öğretmen mizahına ilişkin algının kültürler arası bağlamda benzer biçimde yapılandığını göstermesi açısından önemlidir. Ayrıca model uyum indekslerinin büyük çoğunluğunun mükemmel ya da iyi uyum aralığında yer alması, ölçeğin yapı geçerliğinin güçlü olduğunu desteklemektedir.

Ölçeğin güvenirliğine ilişkin elde edilen Cronbach alfa katsayısının oldukça yüksek olması ($\alpha = 0,943$), ÖMÖ'nün iç tutarlılığının güçlü olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, Frymier ve arkadaşlarının (2008) orijinal çalışması ile tutarlılık göstermekte ve öğretmen mizahı gibi çok boyutlu bir yapının Türkiye örnekleminde güvenilir biçimde ölçülebildiğini ortaya koymaktadır.

Araştırma bulguları, alanyazında mizahın öğretim sürecindeki işlevine ilişkin yapılan çalışmalarla da örtüşmektedir. Mizahın öğrencilerin kaygı düzeyini azalttığı, sınıf içi iletişimi güçlendirdiği ve öğrenme motivasyonunu artırdığına yönelik bulgular (Berk, 2007; Garner, 2006; Tsukawaki & Imura, 2020) göz önünde bulundurulduğunda, bu ölçeğin öğretmen davranışlarını değerlendirmede önemli bir araç olduğu söylenebilir. Bununla birlikte, öğrencilerle alay edici ya da ders içeriğinden koparan mizahın olumsuz etkilerine dikkat çeken çalışmalar (Martin, 2007) da dikkate alındığında, ölçeğin alt boyutları öğretmen mizahının niteliğini ayırt edebilme gücüne sahiptir.

Sonuç olarak, Öğretmen Mizahı Ölçeği'nin Türkçe formu; öğretmenlerin mizah kullanım tarzlarını öğrenci algısına dayalı olarak ölçekbilen, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak eğitim araştırmalarında kullanılabilecek niteliktedir.

ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak aşağıdaki öneriler geliştirilebilir:

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Alanyazın incelendiğinde Türk kültürüne uyarlanmış ya da geliştirilmiş bir Öğretmen Mizahı Ölçeği görülmemiştir. Bu nedenle bu çalışma ilk olması açısından önemlidir. Ölçeğin güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları üniversite öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Başka örneklem grubunda çalışarak karşılaştırmalı araştırmalar yapılabilir. Örneğin farklı eğitim kademelerinde (ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite) görev yapan öğrenciler ya da öğretmenler için yeniden uygulanarak karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir. Ayrıca farklı disiplinlerde (fen, sosyal bilimler, yabancı dil vb.) öğretmen mizahının algılanış biçimleri incelenebilir.

Uygulamaya Yönelik Öneriler

Öğretmen yetiştirme programlarında mizahın pedagojik bir araç olarak nasıl etkili ve etik biçimde kullanılabileceğine ilişkin ders içeriklerine yer verilebilir. Özellikle ders içeriğine uygun ve öğrenciyi dışlamayan mizahın öğrenme ortamına katkısı vurgulanabilir.

Eğitim Kurumlarına Yönelik Öneriler

Eğitim kurumları, öğretmenlerin sınıf içi iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik hizmet içi eğitim programlarında mizah kullanımını da kapsayan uygulamalara yer verebilir. Bu sayede daha olumlu ve destekleyici bir sınıf iklimi oluşturulabilir.

Gelecek Çalışmalar İçin Öneriler

İlerleyen araştırmalarda öğretmen mizahı ile öğrenci başarısı, akademik motivasyon, okul bağlılığı ve psikolojik iyi oluş gibi değişkenler arasındaki ilişkiler yapısal eşitlik modellemesi gibi ileri istatistiksel yöntemlerle incelenebilir.

REFERANSLAR

- Banas, J. A., Dunbar, N., Rodriguez, D., & Liu, S.-J. (2011). "A review of humor in educational settings", *Communication Education*, 60(1), 115–144. <https://doi.org/10.1080/03634523.2010.496867>
- Banks, T. (2014). "Creating positive learning environments: Antecedent strategies for managing the classroom environment & student behavior", *Creative Education*, 5(7), 519-524.
- Berk, R. A. (2007). "Humor as an instructional defibrillator", *The Journal of Health Administration Education*, 24(2), 97-116.
- Englert, L. M. (2010). "Learning with Laughter: Using Humor in The Nursing Classroom", *Nursing Education Perspectives*, 31(1), 48-49.
- Frymier A. B., Wanzer, M. B. & Wojtaszczyk A. M. (2008). "Assessing students' perceptions of inappropriate and appropriate teacher humor", *Communication Education*, 50, 314-326.
- Garner, R. L. (2006). *Humor in Pedagogy: How Ha-Ha can Lead to Aha!* College Teaching, 54(1), 177-180.
- Gerbing, D.W., & Anderson, J.C. (1985). The effects of sampling error and model characteristics on parameter estimation for maximum likelihood confirmatory factor analysis. *Multivariate Behavioral Research*, 20, 255-271.
- Gurtler, L. (2002). "Humour in educational contexts". Paper presented at the 110th Annual Meeting of the American Psychological Association. Chicago, 23 August.
- Hair, J.F., Anderson, R.E., Tatham, R.L. & Black, W.C. (1998). *Multivariate data analysis*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Hill, D. (1988). *Humor in the classroom: A handbook for teachers (and other entertainers!)*. Springfield, IL: Thomas Bo
- Hoe, S.L. (2008). Issues and procedures in adopting structural equation modeling technique. *Journal of Applied Quantitative Methods*, 3(1), 76-83.
- Kalaycı, Ş. (Ed.) (2006). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemleri (17.baskı)*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practise of structural equating modeling*. (T. G. Press, Ed.) (3. Baskı). New York.
- Luz, F. S. d. R. d. (2015). The relationship between teachers and students in the classroom: Communicative language teaching approach and cooperative

learning strategy to improve learning, Yüksek Lisans Tezi, Bridgewater State University.

- Martin, R. A. (2007). *The psychology of humor: An integrative approach*. USA: Elsevier Inc.
- Petraki, E., & Nguyen, H. H. P. (2016). "Do Asian EFL Teachers Use Humor in The Classroom? A Case Study of Vietnamese EFL University Teachers", *Educational System*, 61, 98-109.
- Sarkar, C. (2019). "A Study of Teaching Effectiveness of College Teachers In Relation To Their Sense of Humour", *European Journal of Business and Social Sciences*, 7 (4). 2572-2589.
- Schumacker, R.E. & Lomax, R.G. (1996). *A Beginner's Guide to Structural Equation Modeling*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. (2013). *Using Multivariate Statistics*. Boston: Pearson.
- Teslow, J. L. (1995). "Humor me: A call for research", *Educational Technology Research and Development*, 43(3), 6-28.
- Tsukawaki R. & Imura T. (2020). "Students' Perception of Teachers' Humor Predicts Their Mental Health", *Psychological Reports*. 2022;125(1):98-109.
- Walter, G. (1990). "Laugh, teacher, laugh!" *The Educational Digest*, 55 (9), 43-44.
- Wanzer, M.B., Frymier, A.B., & Irwin, J. (2010). An explanation of the relationship between instruction humor and student learning: Instructional humor processing theory. *Communication Education*, 59, 1-18.
- Wetson, R. & Gore Jr, P.A. (2006). *A Brief Guide to Structural Equation Model*. *The Counseling Psychologist*, 34(5), 719-751.
- Widaman, K.F., & Thompson, J.S. (2003). On specifying the null model for incremental fit indices in structural equation modeling. *Psychological Methods*, 8(1), 16-37.

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı İle Uygulamadaki Program Arasındaki Uyumun İncelenmesi¹

Medine KUYTUL²

Şükran TOK³

- 1- Çalışma, Kuytul M. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ile Uygulamadaki Program Arasındaki Uyumun İncelenmesi: Bir Olgu Bilim Çalışması (İzmir Demokrasi Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü) adlı Yüksek Lisans Tezinden üretilmiştir.
- 2- Öğretmen, İzmir Milli Eğitim Müdürlüğü.
- 3- Prof. Dr.; İzmir Demokrasi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü.
sukran.tok@idu.edu.tr ORCID No: 0000-0002-8387-615X

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmenlerinin, sosyal bilgiler dersi öğretim programını uygulama sürecindeki deneyimlerini, algılarını ve anlamlarını ayrıntılı bir şekilde ortaya çıkararak; Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmış olan resmi ortaokul sosyal bilgiler dersi öğretim programı ile öğretmenlerin sınıf ortamında uyguladıkları program arasındaki uyumu incelemektir. Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni ile yürütülmüştür. Çalışmanın katılımcılarını, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında İzmir ilindeki devlete bağlı ortaokulların 5. 6. ve 7. sınıflarında görevli olan ve ölçüt örnekleme ile belirlenen 10 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmuştur. Çalışmanın verilerinin toplanmasında, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu, sınıf gözlem formu, katılımcı öğretmenlerin yıllık planları ve sosyal bilgiler dersi öğretim programını içeren doküman incelemesinden yararlanılmıştır. Veriler, tümevarımsal yaklaşımla kodlanmış, içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Sonuçlar, katılımcıların sınıf uygulamalarında tüm konu ve kazanımları atlamadan aktarmaya çalıştıklarını; öğrenme-öğretme süreçlerinde kullanılan yöntem ve tekniklerin geleneksel yöntemlerden oluştuğunu, öğrenci merkezli yaklaşımın ise sınırlı bir şekilde kullanıldığını göstermektedir. Değerlendirme ögesine ilişkin sonuçlar ise, öğretmenlerin kullandıkları değerlendirme yöntem ve tekniklerinin, geleneksel yöntemlerden oluştuğunu, alternatif değerlendirme yöntemlerine ise, yeterince yer veremediklerini göstermektedir. Bu sonuçlar, öğretim programıyla öğretmenlerin sınıf ortamında uyguladıkları programın kazanımlar ve içeriğin aktarılması bakımından uyumlu, öğrenme-öğretme süreçleri ve değerlendirme ögeleri bakımından ise bazı uyumsuzluklar olduğunu göstermektedir. Bu uyumsuzluklara yol açan faktörler, konu kazanım yükü-ders saati uyumsuzluğu, bazı konuların soyutluğu vb. programa bağlı faktörler; sınıfların kalabalıklığı gibi okula/kuruma bağlı faktörler; dezavantajlı bölge, sosyoekonomik durum, ebeveyn katılımı gibi okulun bulunduğu çevre koşullarına bağlı faktörler; öğrencilerin hazırbulunuşlukları, öğrenci ilgisi gibi öğrenci özelliklerine bağlı faktörler ve hizmet içi eğitim eksikliği gibi öğretmen eğitime bağlı faktörler olarak ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler dersi öğretim programı, Program uyumu, Programın uygulanması, Amaçlanan program, Uygulanan program.

GİRİŞ

Bireyin nitelikli bir yaşam sürdürebilmesi ve içinde yaşadığı topluma etkin biçimde uyum sağlayabilmesi, büyük ölçüde nitelikli bir eğitim-öğretim sürecinden geçmesine bağlıdır. Eğitim sistemleri, yalnızca bilgi aktarımını değil, bireyin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimini destekleyerek toplumsal yaşama aktif katılımını sağlamayı amaçlamaktadır. Bu nedenle tarihsel süreç boyunca eğitimciler, öğrenmenin daha etkili biçimde nasıl gerçekleştirilebileceği sorusuna yanıt aramış; farklı öğretim programları, yaklaşımlar ve modeller geliştirilmiştir. Özellikle 19. yüzyılın ikinci yarısından itibaren, öğrenilen içeriğin kendisi kadar bu içeriğin nasıl öğrenildiği de eğitim araştırmalarının odağı hâline gelmiştir.

20. yüzyılın son çeyreğinden itibaren bilim ve teknolojiye yaşanan hızlı gelişmeler, eğitim alanında da köklü değişimleri beraberinde getirmiştir. Bilgiye erişimin kolaylaşması, dijitalleşme ve küreselleşme, eğitim sistemlerinden beklenen birey profilini yeniden tanımlamıştır. Günümüzde eğitim sistemlerinin temel hedefi; bilimsel verileri anlayabilen, yorumlayabilen ve kullanabilen; eleştirel ve yaratıcı düşünebilen; problem çözme becerilerine sahip; yeni bilgi üretebilen bireyler yetiştirmektir. Bu doğrultuda eğitim programlarının, çağın gereksinimlerine uygun biçimde sürekli olarak güncellenmesi bir zorunluluk hâline gelmiştir (Baysal vd., 2015; Çiftçi vd., 2021; Özkan, 2009; Tok, 2021).

Türkiye’de de bu küresel eğilimlere paralel olarak, özellikle 2000’li yıllardan itibaren eğitimde kaliteyi artırmaya yönelik kapsamlı reformlar gerçekleştirilmiştir. Bu reformlar kapsamında öğretim programlarının içerikleri yenilenmiş, öğrenme-öğretme süreçlerinde yapılandırmacı ve yetkinlik temelli yaklaşımlar benimsenmiş, öğrencilerin problem çözme, keşfetme, sorgulama ve iletişim becerilerinin geliştirilmesine odaklanılmıştır. 2018 yılında gerçekleştirilen öğretim programı reformu ise doğrudan 21. yüzyıl becerilerine uyum sağlamayı hedeflemiştir (OECD, 2023). Program geliştirme ve yenileme sürecinde; kalkınma planları, hükümetlerin eylem planları, ulusal ve uluslararası sınav sonuçları, çeşitli kurumlar tarafından hazırlanan raporlar ve bilimsel araştırmalar belirleyici olmuştur (TTKB, 2017). Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), 2018 program değişikliklerinin gerekçeleri arasında bilim ve teknolojiye hızlı değişimi, bireylerin ve toplumun değişen ihtiyaçlarını ve öğrenme-öğretme yaklaşımlarındaki yenilikleri vurgulamaktadır (MEB, 2018).

Eğitimde gerçekleştirilen bu değişimlerin yalnızca öğrenciler için değil; öğretmenler, okul yöneticileri ve veliler için de yeni bir öğrenme süreci olduğu ifade edilmektedir (Fullan, 2007). Nitekim On Birinci Kalkınma Planı kapsamında yayımlanan “Eğitim Sisteminde Kalitenin Artırılması” raporunda, öğretmen istihdamı, derslik yapımı ve öğretim programlarının güncellenmesi gibi alanlarda önemli ilerlemeler kaydedildiği belirtilmektedir. Bununla birlikte ulusal ve uluslararası değerlendirme

sonuçları, Türk eğitim sisteminin niceliksel olarak gelişme gösterdiğini; ancak niteliksel açıdan çeşitli sorunların devam ettiğini ortaya koymaktadır (Kalkınma Bakanlığı, 2018). Bu durum, eğitimde yaşanan niteliksel sorunların nedenlerinin derinlemesine incelenmesini gerekli kılmaktadır.

Eğitim programlarının etkililiğini anlamanın temel yollarından biri, programların uygulama boyutuna odaklanmaktır. Fullan ve Pomfret'in (1977) de vurguladığı gibi, doğrudan kavramsallaştırılmayan ve ölçülmeyen bir değişimin ne olduğu bilinemez. Bir başka ifadeyle, birçok eğitim reformunun neden kalıcı hâle gelemediğini anlamak için programların sınıf ortamında nasıl uygulandığının incelenmesi gerekmektedir. Eğitim programları, yalnızca amaç ve içeriklerden oluşan belgeler değil; öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarıyla anlam kazanan dinamik yapılardır.

Eğitim programlarının amaçlanan biçimde uygulanmaması, beklenen öğrenme çıktılarının elde edilememesine yol açabilmektedir. Bu nedenle resmi program ile sınıf ortamında uygulanan program arasındaki uyumun değerlendirilmesi büyük önem taşımaktadır. Alanyazında bu durum; programın aslına uygunluğu (fidelity), program bütünlüğü (program integrity), uygulama (implementation), uyarlama (adaptation) ve uyum (alignment) gibi kavramlar çerçevesinde ele alınmaktadır. Bu çalışmada söz konusu kavramlar genel olarak "program uyumu" başlığı altında değerlendirilmektedir. Program uyumunun incelenmesi, programın etkisizliğinin uygulamadan mı yoksa programın kendisinden mi kaynaklandığını ayırt etmeye olanak sağlamaktadır (Carroll, & Conboy 2020; Durlak, 1998).

Uluslararası alanyazında, program uyumu ve uygulama süreçlerine yönelik çok sayıda kuramsal ve uygulamalı çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalar; programların farklı bağlamlarda nasıl uygulandığını, uyarlama süreçlerini, uygulamanın çıktılar üzerindeki etkisini ve uygulamayı etkileyen faktörleri incelemektedir (Dane & Schneider, 1998; Durlak & DuPre, 2008; Dusenbury vd., 2003; O'Donnell, 2008). Ulusal alanyazın incelendiğinde ise, program uyumuna ilişkin çalışmaların görece daha sınırlı ve yeni olduğu görülmektedir. Türkiye'de yapılan araştırmaların önemli bir kısmı, öğretmenlerin programa bağlılık düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemekte ve sıklıkla nicel yöntemlere dayanmaktadır.

Branş bazında değerlendirildiğinde, program uyumuna ilişkin çalışmaların ağırlıklı olarak matematik ve İngilizce dersleri bağlamında yürütüldüğü; sosyal bilgiler dersi öğretim programına yönelik çalışmaların ise çoğunlukla öğretmen görüşleri veya programın genel etkililiği üzerine odaklandığı görülmektedir. Resmi sosyal bilgiler dersi öğretim programı ile öğretmenlerin sınıf ortamında uyguladıkları program arasındaki uyumu doğrudan inceleyen çalışmaların sınırlı olması, bu alanda önemli bir boşluğa işaret etmektedir.

Bu bağlamda söz konusu çalışma, sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim programını uygulama sürecindeki deneyimlerini, algılarını ve

anlamlarını ayrıntılı biçimde ortaya koymayı amaçlamaktadır. Çalışmada, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan resmi ortaokul sosyal bilgiler dersi öğretim programı ile öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları arasındaki uyum incelenmektedir. Elde edilecek bulguların, program uyumunu etkileyen faktörlerin belirlenmesine, öğretim programlarının geliştirilmesine, öğretmen yetiştirme ve hizmet içi eğitim süreçlerinin iyileştirilmesine katkı sağlaması beklenmektedir. Ayrıca çalışmanın, sosyal bilgiler eğitimi alanındaki alanyazında belirlenen boşluğun doldurulmasına katkı sunacağı düşünülmektedir.

Çalışmanın amacı, Sosyal bilgiler öğretmenlerinin deneyimlerine bağlı olarak, sosyal bilgiler dersi öğretim programı ile öğretmenlerin sınıf ortamında uyguladıkları program arasındaki uyumu ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Bu amacı gerçekleştirmek için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, sosyal bilgiler dersi öğretim programına yönelik algıları nasıldır?
2. Sosyal bilgiler dersi öğretim programı, sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrenme-öğretme süreçlerini planlamasında nasıl bir işleve sahiptir?
3. Sosyal bilgiler öğretmenleri, sosyal bilgiler dersi öğretim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve değerlendirme öğelerini sınıf ortamında nasıl uygular?
4. Öğretmenlerin deneyimlerine bağlı olarak, sosyal bilgiler dersi öğretim programı ile sınıf ortamında uygulanan program arasındaki uyumu etkileyen faktörler nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu çalışma, sosyal bilgiler öğretmenlerinin ortaokul sosyal bilgiler dersi öğretim programını uygulama sürecindeki deneyimlerini, algılarını ve anlamlarını derinlemesine inceleyerek; Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan resmi öğretim programı ile öğretmenlerin sınıf ortamında uyguladıkları program arasındaki uyumu ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu doğrultuda araştırma, nitel araştırma yaklaşımlarından fenomenoloji (olgubilim) deseni ile yürütülmüştür. Fenomenoloji deseni, belirli bir olguyu deneyimleyen bireylerin yaşantılarından yola çıkarak bu olgunun ortak anlamlarını ortaya çıkarmayı hedeflemektedir. Bu çalışmada fenomenoloji desenin tercih edilme gerekçesi, program uyumunu doğrudan programın uygulayıcıları olan öğretmenlerin deneyimleri temelinde anlamlandırma isteğidir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcıları, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Fenomenolojik çalışmalarda tüm katılımcıların incelenen fenomene ilişkin deneyime sahip olması gerektiğinden, ölçüt örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Bu kapsamda çalışma grubunu, 2022–2023 eğitim-öğretim yılında İzmir ilinin merkez ilçelerinden birinde bulunan devlete bağlı dört ortaokulda görev yapan 10 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcıların tamamı 5., 6. ve 7. sınıf düzeylerinde derse girmektedir. Çalışmada, sosyoekonomik ve çevresel koşullar açısından farklı özelliklere sahip okulların seçilmesine özen gösterilmiş; katılımcıların gizliliğini sağlamak amacıyla öğretmenler K1, K2, K3... şeklinde kodlanmıştır.

Veri Toplama Süreci ve Araçları

Araştırmanın veri toplama süreci, üniversite etik kurulundan ve Millî Eğitim Bakanlığından gerekli izinlerin alınmasının ardından yürütülmüştür. Verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşmeler, sınıf gözlemleri ve doküman incelemesi olmak üzere birden fazla veri toplama yöntemi kullanılarak yöntem çeşitliliği sağlanmıştır.

Araştırmanın temel veri toplama aracı, araştırmacı tarafından alanyazına dayalı olarak geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Görüşme formu, uzman görüşleri doğrultusunda düzenlenmiş ve bir sosyal bilgiler öğretmeniyle pilot uygulama yapılarak son hâline getirilmiştir. Görüşmeler, katılımcıların görev yaptıkları okullarda yüz yüze gerçekleştirilmiş; görüşme süreleri 16 ile 42 dakika arasında değişmiştir. Ayrıca sınıf gözlemlerinin ardından, işlenen dersin programa uyumu ve dersin niteliğine ilişkin kısa görüşmeler yapılmıştır.

Görüşmeler, sınıf gözlemleri ile desteklenmiştir. Her katılımcının dersleri üç ders saati boyunca gözlemlenmiş; gözlemler Aralık 2022 – Ocak 2023 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Gözlemler sırasında araştırmacı, katılımcı olmayan gözlemci olarak sınıfta yer almış ve ders sürecine müdahalede bulunmamıştır. Gözlemler, ilgili alanyazına dayalı olarak geliştirilen gözlem formu doğrultusunda yapılmıştır. Gözlem verileri, katılımcıların izinleri dâhilinde ses kaydı alınarak veya alan notları yoluyla kaydedilmiştir.

Araştırmada ayrıca doküman incelemesi yapılmış; sosyal bilgiler dersi öğretim programı, öğretmenlerin yıllık ders planları, görüşme ve gözlem deşifreleri analiz edilmiştir. Bu kapsamda yüzlerce sayfayı bulan yazılı veri analize dâhil edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma verileri, tümevarımcı yaklaşımla içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Görüşme ve gözlem kayıtları yazıya aktarıldıktan sonra defalarca okunmuş; verilerden hareketle kodlar

oluşturulmuş, bu kodlar kategorilere ve temalara dönüştürülmüştür. Kodlama sürecinde önceden belirlenmiş bir kod listesi kullanılmamış; kodlar doğrudan verilerden türetilmiştir. Elde edilen temalar doğrultusunda araştırma sorularında gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın nitel güvenirliliğini sağlamak amacıyla Lincoln ve Guba'nın (1985) önerdiği inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik ölçütleri esas alınmıştır. Bu kapsamda uzun süreli alan çalışması, veri ve yöntem çeşitliliği, akran incelemesi, uzman görüşü, katılımcı teyidi (üye kontrolü), yoğun betimleme ve amaçlı örnekleme gibi stratejiler kullanılmıştır. Kodlama sürecinde yapılan akran incelemesi sonucunda Miles ve Huberman'ın (1994) güvenirlilik formülüyle hesaplanan kodlayıcı güvenirliliği yaklaşık %93 olarak bulunmuştur.

Araştırmacının Rolü ve Etik İlkeler

Araştırmacı, veri toplama ve analiz sürecinin tüm aşamalarında aktif rol almıştır. Kendisi sosyal bilgiler öğretmeni olmakla birlikte, araştırma sürecinde önyargılardan kaçınmak amacıyla paranteze alma ilkesine özen göstermiştir. Araştırma sürecinde etik ilkelere uygun hareket edilmiş; tüm katılımcılardan gönüllü katılım onayı alınmış, gizlilik ve veri güvenliği sağlanmıştır. Katılımcıların kimlik bilgileri kodlanmış ve elde edilen veriler yalnızca bu araştırma kapsamında kullanılmıştır.

BULGULAR ve YORUMLAR

Bu araştırmada elde edilen bulgular, sosyal bilgiler öğretmenleriyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler ve sınıf gözlemlerinden elde edilen verilerin analiz edilmesi sonucunda ortaya çıkmıştır. Verilerin analizi sonucunda bulgular, *Öğretmenlerin Öğretim Programına Yönelik Algıları*, *Öğretim Programının Öğrenme-Öğretme Sürecindeki İşlevi*, *Programın Sınıf Ortamındaki Uygulanışı* ve *Resmi Öğretim Programı ile Uygulanan Program Arasındaki Uyumu Etkileyen Faktörler* olmak üzere dört ana tema altında toplanmıştır.

Öğretmenlerin Öğretim Programına Yönelik Algıları

Araştırma bulguları, sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim programına ilişkin algılarının farklı boyutlarda şekillendiğini göstermektedir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu öğretim programını incelediğini ifade etmekle birlikte yine çoğu katılımcı bu incelemenin üzerinden uzun zaman geçtiğini ifade etmiştir. Katılımcıların ifadeleri, programları güncellendiği dönemlerde incelediklerini göstermektedir. Program bilgilerini daha çok mesleki deneyimlerine ve önceki uygulamalarına dayalı olarak kullandıkları belirlenmiştir. Öğretmenler, sosyal bilgiler dersinin temel amacını ağırlıklı

olarak etkin ve sorumlu vatandaş yetiştirme, toplumsal değerleri kazandırma, günlük yaşamla ilişki kurma ve öğrencileri hayata hazırlama şeklinde ifade etmektedir. Ayrıca, katılımcıların genel olarak öğretim programının geliştirilme sürecine dair olumsuz algılara sahip olduklarını göstermiştir. Bulgular, bu olumsuz algıların, programın geliştirilmesi sırasında göz ardı edilen faktörlerin varlığına, programın sınıf ortamını bilmeyen kişiler tarafından tasarlanmış olma olasılığına ve programın genellikle tüm bölgeler için genellenmiş olmasından kaynaklandığına işaret etmektedir. Bununla birlikte bazı öğretmenler, öğretim programının hazırlanma ve güncellenme sürecinde öğretmen görüşlerine yeterince yer verilmediğini düşünmekte ve bu durumun programın sahiplenilmesini olumsuz etkilediğini belirtmektedir. Programın sınıf ortamında uygulanabilmesi için öğretmenlerin belirli ölçüde uyarılama yaptıkları; bu uyarlamaların ise çoğunlukla öğrenci düzeyi, sınıf özellikleri ve zaman kısıtları doğrultusunda gerçekleştirildiği görülmektedir.

Öğrenme-Öğretme Süreçlerinin Planlanmasında Öğretim Programının İşlevi

Çalışmada elde edilen veriler, katılımcıların öğretimi öncelikle deneyimlerine bağlı olarak planladıklarını göstermiştir. Bu planların da çoğunlukla yazılı bir plan değil, zihinde oluşturulan bir plan olduğu görülmektedir. Ancak derslerini önceden planladığını söyleyen bazı katılımcıların bu konuda farklılık gösterdiği görülmektedir.

Bu çalışmada incelenmek amacıyla katılımcı öğretmenlerden yıllık planları istenmiştir. Yıllık planlarını paylaşan katılımcıların yıllık planları incelenmiştir. İncelenen yıllık planlarda aylık ve haftalık ders saatleri, kazanım, konu başlığı, varsa kazanım açıklamasının yer aldığı, ayrıca katılımcıların yıllık planlarında Atatürkçülükle ilgili konular başlığı ve doğrudan kazandırılacak beceri veya değerler ifadelerine yer verildiği görülmüştür (Bkz: Ek 6. Yıllık Plan Örneği). Sınıf gözlemleri katılımcıların kazanımları yıllık planlardaki tarihlere uygun olarak atlamadan gerçekleştirdiklerini göstermiştir. Bu temaya ilişkin bulgular, öğretmenlerin öğretim programını öğrenme-öğretme sürecinde daha çok genel bir çerçeve ve rehber olarak kullandıklarını ortaya koymaktadır. Öğretmenler, ders planlarını hazırlarken programdaki kazanımları dikkate almakla birlikte, uygulamada sınıfın ihtiyaçlarına ve kendi öğretim anlayışlarına göre esneklik göstermektedir.

Katılımcıların öğretimin planlamasında öğretim programına bağlı olarak ders kitabı ve MEB'in çevrimiçi kaynaklarını kullandıklarını ve öğretimi genel olarak yıllık planlara göre planladıklarını göstermektedir. Katılımcıların bu kaynaklarla birlikte okuldaki branş öğretmenleriyle işbirliği, dış kaynaklar olarak adlandırılacak çevrimiçi eğitim siteleri ve sosyal medyada öğretmenlerin etkileşim içerisinde olduğu öğretmen gruplarının bulunduğu görülmektedir. Katılımcıların ek kaynak kitap kullanma konusunda farklılıklar gösterdikleri söylenebilir. Bazı katılımcılar

kaynak kitap kullanmayı tercih ederken bazı katılımcıların MEB'in yönergelerine bağlı kalarak kaynak kitap kullanmadığı görülmektedir.

Öğretim programında yer alan kazanımların genel olarak öğretmenler tarafından programı ifade ettiği, dolayısıyla çoğu öğretmenin kazanımları temele aldığı görülmektedir.

Öğretmen görüşmeleri, sınıf gözlemleri, sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve öğretmenlerin yıllık planlarının incelenmesini içeren doküman incelemelerinden elde edilen veriler de öğretmenlerin kazanım odaklı ders işlediklerini göstermektedir. Gözlem yapılan sınıflarda öğretmenlerin öğrenme alanında yer alan kazanımları sırasına göre atlamadan işledikleri görülmüştür.

Öğretim Programının Sınıf Ortamında Uygulanması

Öğretim programında yer alan kazanımların genel olarak öğretmenler tarafından programı ifade ettiği dolayısıyla çoğu öğretmenin kazanımları temele aldığı görülmektedir. Öğretmen görüşmeleri, sınıf gözlemleri, sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve öğretmenlerin yıllık planlarının incelenmesini içeren doküman incelemelerinden elde edilen veriler de öğretmenlerin kazanım odaklı ders işlediklerini göstermektedir. Gözlem yapılan sınıflarda öğretmenlerin öğrenme alanında yer alan kazanımları sırasına göre atlamadan işledikleri görülmüştür.

Katılımcıların içeriğin aktarılmasında genel olarak öğretim programına bağlı oldukları ve tüm konuları aktarmaya çalıştıkları görülmektedir. Bazı katılımcılar görüşmelerde içerik kararları konusunda ders kitabından söz etmemekle birlikte sınıf gözlemlerinde ders içeriklerinde ağırlıklı olarak ders kitaplarına bağlı kalındığı gözlenmiştir. Katılımcı öğretmenlerin genel olarak derse başlamadan önce öğrencilere ders kitabının kaçınıcı sayfasında kaldıklarını sordukları ve ders kitabı etkinliklerini yaptırdıkları görülmüştür. Ayrıca sınıf gözlemleri, bazı katılımcıların içerik seçiminde tamamen ders kitabını baz aldığını, diğer katılımcıların ders içeriğinin ise ders kitabı içeriğiyle örtüştüğünü ve katılımcıların genel olarak ders içeriklerinin benzer olduğunu göstermektedir.

Sınıf gözlemleri ve öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgular, öğretim sürecinin büyük ölçüde öğretmen merkezli yürütüldüğünü göstermektedir. Programda yer alan öğrenci merkezli etkinliklerin uygulamada sınırlı kaldığı, öğretmenin bilgi aktarıcı rolünün ön planda olduğu belirlenmiştir. Öğretmenler, sınıf mevcutlarının fazlalığı ve ders saatlerinin yetersizliği nedeniyle programda öngörülen etkinlikleri planlandığı biçimde uygulamakta zorlandıklarını ifade etmektedir.

Materyal kullanımına ilişkin bulgular, öğretmenlerin derslerde ders kitabının yanı sıra EBA ve çeşitli dijital kaynaklardan yararlandıklarını, ancak materyal kullanımının çoğunlukla öğretmenin bireysel çabalarına bağlı olduğunu göstermektedir. Ölçme ve değerlendirme sürecinde ise yazılı

sınavların yanı sıra çoktan seçmeli testler, ödevler, sözlü yoklama ve derse katılımın dikkate alındığı görülmektedir.

Öğretmen görüşmeleri ve sınıf gözlem bulguları, sosyal bilgiler derslerinin ağırlıklı olarak geleneksel yöntemlerle yürütüldüğünü göstermektedir. Öğrenme-öğretme sürecinde en sık kullanılan öğretim yöntemlerinin anlatım, soru-cevap ve tartışma olduğu belirlenmiştir. Programda vurgulanan öğrenci merkezli yaklaşımların ve aktif öğrenme yöntemlerinin ise sınırlı düzeyde uygulandığı görülmektedir. Öğretmenler, bu durumu genellikle zaman yetersizliği, kalabalık sınıflar ve program içeriğinin yoğunluğu ile ilişkilendirmektedir.

Öğretim Programı ile Uygulanan Program Arasındaki Uyum Etkileyen Faktörler

Öğretmenlerin deneyimlerine göre, konu/kazanım yükü-ders saati uyumsuzluğu, bazı konuların soyutluğu ve kronolojik uyumsuzluk gibi programa bağlı faktörlerin öğretim programı ile sınıf ortamında uygulanan program arasındaki uyumu etkileyen faktörler olduğunu göstermektedir. Ayrıca bulgular, genel olarak 6. sınıf düzeyinde özellikle tarih konularındaki yoğunluktan dolayı diğer sınıf düzeylerine göre daha fazla zorluklar yaşandığını ve öğrencilerin bazı soyut kavramları anlamakta zorlandığını göstermiştir.

Bulgular, fiziksel ortamdaki olumsuzlukların yanı sıra sosyal ortamın olumlu etkilerini de yansıtmıştır. Gözlem yapılan sınıflarda öğretmen-öğrenci etkileşimlerinin öğrencilerin derse katılım, kendini ifade etme, söz hakkı isteme ve deneyimlerini paylaşmaları anlamında rahat bir ortam sağladığı görülmektedir. Sınıf gözlemleri, genel olarak öğrencilerin derse katılmaya istekli olduklarını, öğretmenin sorduğu sorulara cevap vermek için birbirleriyle mücadele ettiklerini, öğretmenlerin tüm öğrencilere eşit söz hakkı vermeye dikkat ettiklerini göstermiştir.

Katılımcıların deneyimlerine göre, sosyoekonomik durum, ebeveynlerin eğitim durumu, ilgili veya ilgisiz olması vb. çevresel faktörlerin öğrencinin derse ilgisi ve dolayısıyla akademik başarısında belirleyici bir rol oynayarak program uyumunu etkilemektedir.

Ayrıca araştırma bulguları, resmi sosyal bilgiler öğretim programı ile öğretmenlerin sınıf ortamında uyguladıkları program arasındaki uyumu etkileyen çeşitli faktörler bulunduğunu ortaya koymaktadır. Bu faktörler; programın yapısı, okulun fiziksel ve kurumsal koşulları, öğrenci özellikleri, çevresel etmenler ve öğretmen eğitimi olmak üzere farklı boyutlarda ele alınmaktadır.

Öğretmenler, özellikle kazanım ve konu yoğunluğu ile ders saatleri arasındaki dengesizliği program uyumunu olumsuz etkileyen temel faktörlerden biri olarak ifade etmektedir. Bunun yanı sıra kalabalık sınıflar, fiziksel imkânların yetersizliği, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerindeki

farklılıklar ve hizmet içi eğitimlerin sınırlı olması, programın aslına uygun biçimde uygulanmasını zorlaştıran unsurlar arasında yer almaktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, sosyal bilgiler öğretmenlerinin ortaokul sosyal bilgiler dersi öğretim programını uygulama sürecindeki deneyimleri, algıları ve anlamları incelenmiş; Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan resmi öğretim programı ile öğretmenlerin sınıf ortamında uyguladıkları program arasındaki uyum fenomenolojik bir bakış açısıyla ele alınmıştır. Çalışmanın tartışma ve sonuçları, İzmir ilinde bulunan dört farklı ortaokulda görev yapan on sosyal bilgiler öğretmeniyle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler, sınıf gözlemleri ve doküman incelemesine dayalı olarak elde edilen bulguların alanyazınla karşılaştırılması yoluyla ortaya konulmuştur

Öğretmenlerin Öğretim Programına Yönelik Algıları

Araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin sosyal bilgiler dersi öğretim programını genel olarak incelediklerini ancak bu incelemelerin çoğunlukla programın yürürlüğe girdiği dönemde yapıldığını, zaman içinde programla ilgili bilgilerin güncellenmediğini göstermektedir. Öğretmenlerin büyük bir kısmı, öğretim süreçlerini programdan ziyade mesleki deneyimlerine ve alışkanlıklarına dayalı olarak yürüttüklerini ifade etmektedir. Bu durum, öğretim programının sınıf uygulamalarında rehberlik edici rolünün sınırlı kaldığını göstermektedir.

Öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinin amacına ilişkin algıları incelendiğinde, dersin temel amacının etkin ve sorumlu vatandaş yetiştirme, değerler eğitimi, toplumsal bilinç kazandırma ve hayata hazırlık olduğu görüşünün öne çıktığı görülmektedir. Bu sonuçlar, sosyal bilgileri ağırlıklı olarak “vatandaşlık aktarımı” yaklaşımı çerçevesinde ele alan alanyazınla örtüşmektedir. Bununla birlikte, eleştirel düşünme, sorgulama ve sosyal eleştiri gibi becerilere yönelik vurgunun öğretmen algılarında sınırlı kaldığı dikkat çekmektedir

Öğrenme-Öğretme Süreçlerinin Planlanmasında Öğretim Programının İşlevi

Araştırma sonuçları, öğretmenlerin öğrenme-öğretme süreçlerini planlarken öğretim programını ayrıntılı bir rehber olarak kullanmadıklarını, programın daha çok yıllık planlar düzeyinde işlev gördüğünü ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin çoğu, ders öncesinde yalnızca işlenecek konuya göz gezdirdiklerini, ayrıntılı ders planları hazırlamadıklarını ve planlamaya özel zaman ayırmadıklarını belirtmiştir.

Bu durum, öğretim programı ile sınıf içi uygulamalar arasındaki ilişkinin zayıflamasına yol açabilmektedir. Alanyazında planlama sürecinin öğretim, program ve öğrenci öğrenmesi arasında bir köprü görevi gördüğü

vurgulanmasına rağmen, bu çalışmada öğretmenlerin planlama sürecini çoğunlukla rutin bir uygulama olarak ele aldıkları görülmektedir. Sonuçlar, öğretim programının öğrenme-öğretme süreçlerine yön verme işlevinin sınırlı kaldığını göstermektedir

Öğretim Programının Sınıf Ortamında Uygulanması

Sınıf gözlemleri ve öğretmen görüşlerine dayalı sonuçlar, öğretim sürecinin büyük ölçüde öğretmen merkezli yürütüldüğünü ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin, programda vurgulanan öğrenci merkezli yaklaşım ve aktif öğrenme yöntemlerini sınırlı düzeyde kullandıkları belirlenmiştir. Öğretim sürecinde en sık kullanılan yöntemlerin anlatım, soru-cevap ve kısa tartışmalar olduğu görülmektedir.

Ölçme ve değerlendirme boyutunda ise öğretmenlerin, MEB tarafından zorunlu tutulan yazılı sınavlara ek olarak, çoğunlukla geleneksel değerlendirme yöntemlerini kullandıkları; alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine yeterince yer veremedikleri belirlenmiştir. Bu durumun, hem öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerinde ölçme-değerlendirme yeterliklerinin sınırlı olmasıyla hem de MEB'in ölçme-değerlendirme konusundaki çelişkili uygulamalarıyla ilişkili olduğu değerlendirilmektedir

Öğretim Programı ile Uygulanan Program Arasındaki Uyumu Etkileyen Faktörler

Araştırma sonuçları, öğretim programı ile sınıf ortamında uygulanan program arasındaki uyumu etkileyen faktörlerin çok boyutlu olduğunu göstermektedir. Bu faktörler; programa bağlı faktörler, okula/kuruma bağlı faktörler, çevresel faktörler, öğrenci özellikleri ve öğretmen eğitimine bağlı faktörler olarak sınıflandırılmıştır.

Özellikle konu ve kazanım yoğunluğu ile ders saatleri arasındaki uyumsuzluk, öğretmenler tarafından en sık dile getirilen sorunlardan biri olmuştur. Bazı konuların öğrenci düzeyine göre soyut kalması, tarih konularında kronolojik uyumsuzluklar ve özellikle 6. sınıf “Kültür ve Miras” öğrenme alanındaki yoğunluk, program uyumunu olumsuz etkileyen unsurlar arasında yer almaktadır. Ayrıca kalabalık sınıflar, fiziksel imkânların yetersizliği, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerindeki farklılıklar ve hizmet içi eğitim eksikliği, öğretim programının aslına uygun şekilde uygulanmasını zorlaştırmaktadır

ÖNERİLER

Uygulamaya yönelik öneriler kapsamında;

1. Sınıf mevcutlarının azaltılması öğretim programının sınıf ortamında tasarlandığı gibi uygulanmasını kolaylaştırabilir.

2. Konu kazanım yükü ve ders saati sayısındaki uyumsuzlukla ilgili düzenlemeler yapılması, öğretim programı ile uygulamadaki program arasında uyuma katkı sağlayabilir.

3. Öğretmenlerin alternatif değerlendirme yöntemlerini etkili bir şekilde kullanabilmeleri için, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimler aracılığıyla bu konudaki yetkinliklerinin geliştirilmesi ve alternatif değerlendirme yöntemlerini kullanmaya teşvik edilmesi, öğretim programı ile uygulanan değerlendirme süreçleri arasındaki uyumu artırabilir.

4. Programların geliştirilme veya güncellenme süreçlerinde, programın uygulayıcılarının katılımının artırılması, uygulamada yaşanan aksaklıkların giderilmesine katkı sağlayabilir.

5. Program geliştirme, değerlendirme ve izleme çalışmalarının tüm aşamalarında öğretmenlerin yeterli nitelik ve nicelikte öğretim programlarıyla ilgili hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi, programının uygulamadaki uyumunu artırmaya katkı sağlayabilir.

Gelecek araştırmalara yönelik olarak ise

1. Gelecekte yapılacak karma yöntemin kullanıldığı bir çalışma ile program uyumu daha geniş bir perspektiften ele alınabilir.

2. Dezavantajlı ve nispeten avantajlı öğrenci gruplarının olduğu sınıflarda yapılacak bir durum çalışmasıyla sosyo-ekonomik durum, ebeveyn katılımı, bölgesel farklılıklar gibi yerel özelliklerin program uyumuna etkisi ele alınabilir.

3. Gelecekte yapılacak bir çalışmada, uygulamayla bağlantılı olan başta öğrenciler olmak üzere diğer paydaşların da görüş ve deneyimlerinin incelenmesi mevcut çalışmada ortaya çıkmayan faktörlerle ilgili önemli bulgular sağlayabilir.

4. Mevcut çalışmanın sınıf gözlemleri, her katılımcı öğretmenin derslerinin, üç ders saati boyunca gözlenmesini kapsamaktadır. Alternatif bir çalışmada, uzun süreli sınıf gözlemleri ile daha ayrıntılı bulgular elde edilebilir.

5. Çalışmada öğretmenlerin öğretim programını uzun süre önce incelemelerinden dolayı programla ilgili bazı ayrıntıları hatırlamadıkları görülmüştür. Yapılacak bir çalışmada görüşme sorularına hatırlatıcı seçenekler eklenebilir veya görüşmelere ek olarak anket uygulanabilir.

6. Bu çalışmada sınırlı olarak ele alınan, sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim programı materyallerini kullanımı, ders kitapları ve MEB'in çevrimiçi kaynakları da incelemeye dahil edilerek neden ve nasıl kullanıldığı ayrıntılı olarak ele alınabilir.

7. Bu çalışmaya öğretmenlerin öğretim programını uyarlamaları kısıtlı olarak yansımıştır. Gelecekte yapılacak bir çalışmada, öğretmenlerin sosyal bilgiler öğretim programını sınıf ortamına uyarlamaları tüm aşamalarıyla incelenebilir.

8. Gelecekte yapılacak bir çalışmada deneyimli öğretmenler ile mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin sınıf uygulamaları takip edilerek program uyumunda deneyimin etkisi incelenebilir.

9. Bu çalışmada katılımcıların deneyimlerine göre kalabalık sınıfların program uyumunu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Gelecekte yapılacak bir çalışmanın sınıf mevcutları daha az olan okullarda yapılması, öğretim programının uyumunda kalabalık sınıfların etkisi hakkında daha fazla bulgu sağlayabilir.

10. Bu çalışmanın sonuçları, öğrenci özelliklerinin program uyumunu etkileyen önemli bir faktör olduğunu göstermiştir. Ancak bu öğrenci özelliklerinin altında yatan nedenler belirsizdir. Bu nedenle program uyumunu etkileyen öğrenci özelliklerinin ne derece öğrenci kaynaklı olduğunu belirleyecek araştırmalar yürütülebilir.

11. Bu çalışmanın sonuçları, katılımcı öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmede kullandıkları yöntem ve tekniklerin genel olarak geleneksel yöntemlerden oluştuğunu, alternatif değerlendirme yöntemlerine ise yeterince yer veremediklerini göstermektedir. Gelecekte yapılacak bir çalışmada, öğretmenlerin alternatif değerlendirme yöntemlerine ilişkin deneyimleri, tutumları ve yeterlilikleri ayrıntılı olarak incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Baysal, Z. N., Kabapinar, Y., & Öztürk, C. (2015). Eğitimde Yeni Yönelimler ve Sosyal Bilgiler Öğretimi. Öztürk, C. (Ed). *Sosyal Bilgiler Öğretimi: Demokratik Vatandaşlık Eğitimi* içinde (S. 257-307). Ankara, Pegem Akademi, 3. Baskı.
- Carroll, C. (2020). Fidelity. In P. Nilsen & S. A. Birken, *Handbook on Implementation Science* (pp. 291-316). Massachusetts. USA, Edward Elgar Publishing.
- Dane AV, Schneider BH. Program integrity in primary and early secondary prevention: are implementation effects out of control? *Clin Psychol Rev*. 1998 Jan;18(1):23-45. doi: 10.1016/s0272-7358(97)00043-3. PMID: 9455622.
- Dane, A. V., & Schneider, B. H. (1998). "Program Integrity in Primary and Early Secondary Prevention: Are Implementation Effects Out of Control?", *Clinical Psychology Review*, cilt 18, sayı 1, ss.23-45.
- Durlak, J. A. (1998). "Why Program Implementation is Important", *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, cilt 17, sayı 2, ss.5-18.
- Durlak, J. A. (1998). Common risk and protective factors in successful prevention programs. *American Journal of Orthopsychiatry*, 68(4), 512–520. <https://doi.org/10.1037/h0080360>
- Durlak, J. A., & Dupre, E. P. (2008). "Implementation matters: A Review of Research on the Influence of Implementation on Program Outcomes and

- the Factors Affecting Implementation”, *American Journal of Community Psychology*, cilt 41, ss.327–350.
- Dusenbury, I., Brannigan, R., Falco, M. & Hansen, W. B. (2003). “A Review of Research on Fidelity of Implementation: Implications for Drug Abuse Prevention in School Settings”, *Health Education Research*, cilt 18, sayı 2, ss.237-256
- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change*, New York, Teacher College Press, 4. Baskı.
- Miles, M, B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- O’ Donnell, C. L. (2008). “Defining Conceptualizing and Measuring Fidelity of Implementation and Its Relationship to Outcomes in K-12 Curriculum Intervention Research”, *Review of Educational Research*, cilt 78, sayı 1, ss.33-84.
- Tok, Ş. (2021). Öğretme-Öğrenme Strateji ve Modelleri, Doğanay, A. (Ed). *Öğretim İlke ve Yöntemleri içinde* (S. 142-174). Ankara, Pegem Akademi, 13. Baskı.

İkinci Dilde Yaygın Okuma, Yazma Gelişimi ve Yapay Zeka Destekli Yazma

Burcu ÜNAL¹

¹Doç., Dr. Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü.
bvarol@yildiz.edu.tr ORCID No: 0000-0002-6345-6430

ÖZET

Bu çalışma, ikinci dilde yazma becerisinin çok katmanlı doğasını, yaygın okuma uygulamalarının dil gelişimine katkılarını ve yapay zekâ (YZ) destekli yazma araçlarının yükselen rolünü kapsamlı biçimde incelemektedir. Okuma ve yazmanın bilişsel açıdan bütünleşik süreçler olduğu vurgulanarak, yaygın okumanın kelime gelişimi, akıcılık ve yazma performansı üzerindeki etkileri değerlendirilmiştir. Ayrıca eleştirel yazma ve sentezleme gibi üst düzey yazma süreçlerine ilişkin güncel bulgular sunulmuş; YZ araçlarının sunduğu fırsatlar, sınırlılıklar ve etik tartışmalar ele alınmıştır. Bulgular, yazma becerisinin gelişiminin uzun süreli, disiplinler arası ve yapılandırılmış bir pedagojik destek gerektirdiğini; okuma-yazma entegrasyonu ile YZ araçlarının bilinçli kullanımının gelecekteki çalışmalar için kritik alanlar olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler – ikinci dilde yazma, yaygın okuma, akademik yazma, yapay zeka araçları, eleştirel yazma

GİRİŞ

Yazma becerisi çok katmanlı bir yetidir (Matsuda, 2013) ve bütün kompleks beceriler gibi gelişmesi uzun zaman alır (Bazerman vd., 2018). Yazma becerisinin bu çok katmanlı ve disiplinler arası doğasını kabul etmek bu becerinin derinliklerine inerek çalışmayı gerektirmektedir. İkinci dil eğitimde ileri seviyelere ulaşmak isteyen öğrenciler için sınıf ortamı ikinci dildeki içerik bakımından yetersiz olduğundan yaygın okuma aktiviteleri önerilmiştir (Grabe & Stoller, 2002). Richard ve Schmidt (2013) yaygın okumayı anlama odaklı yapılan kapsamlı okuma olarak tanımlanmıştır. Yaygın okumanın ikinci dil yetkinliğini geliştirmekteki etkisi ispatlanmasına rağmen yapılan çalışmalarda genellikle okuma becerisi ya da kelime ve dil bilgisine katkıları araştırılmıştır (Park & Ro, 2015). Dahası müfredatı takip etme ve zaman sınırlılıkları yüzünden gerçek sınıf ortamlarına nadiren uyarlanmıştır (Macalister, 2010).

İkinci Dilde Yazma Becerisinin Gelişimi

İkinci dilde yazma alanındaki entellektüel birikimin farklı disiplinleri ve ikinci dilde yazarlara ve yazılara hitap eden farklı organizasyonları kapsadığını düşünürsek, Matsuda (2013) ikinci dilde yazmayı disiplinler arası bir alan olarak tanımlamıştır. Yazma becerisinin bu çok katmanlı ve disiplinler arası doğasını (Matsuda, 2013) kabul etmek bu becerinin derinliklerine inerek çalışmayı gerektirmektedir. Üniversite düzeyinde yazma sınıflarında, birçok öğretim elemanı öğrencilerin fikirlerini mantıklı bir şekilde birbirine bağlayamamalarından, ana konuları yeterli ve yetkin bir şekilde ele alamamalarından, yetersiz kelime ve dilbilgisi

bilgilerinden ve imla hatalarının fazlalığından şikayetçidir. Yazma becerisi gelişimi en fazla zaman alan dil becerilerinden biri olduğundan bu bahsedilen problemlerin çözülmesinde basit ve tek bir yanıt yoktur. Bununla birlikte okuma ve yazma becerilerinin üniversite düzeyinde birlikte ele alınmasının yazma becerilerine büyük katkı sağladığı savunulmaktadır (Tsai, 2006). Okuma ve yazma becerilerinin birçok ortak yanı olmasından dolayı birlikte ele alındığında birbirini destekleyici ve tamamlayıcı bir rol oynarlar (Grabe & Stoller, 2002). Okuma ve yazmanın ayrıştırılması öğrencilerin okumayı sadece bir harf çözümüleme, yazmayı ise yapısal olarak doğru cümleler oluşturma süreci olarak görmelerine neden olabilir. Derslerde okuma ve yazma becerilerini birlikte ele almak öğrencilerin reflektif okuyucular ve yazarlar olmaları için onlara uygun bir ortam sunar. Okuma ve yazmanın birbirlerini desteklediklerini ve geliştirdikleri yazma sınıflarında öğrencilerle açık bir şekilde ele alınması bu becerinin hedeflenen düzeyde ulaşmasında etkin rol oynar (Grabe & Zhang, 2013).

Yazma becerilerinin gelişimi hem ana dilde hem yabancı dilde oldukça uzun zaman alan ve meşakkatli bir süreçtir (Campbell, 2019). Devreye işler belleğe dayalı diğer bilişsel süreçlerin de girmesiyle (zihinde kelimeye ulaşma, ana dilden çeviri, uygun ifadelerin seçimi, vb. gibi) öğrencilerin yazarken daha üst düzey becerileri devreye sokması daha da zorlaşmaktadır (Kellogg, 2008). Aynı zamanda çok katmanlı bir yeti olan yazma becerisinin gelişmesi bütün karmaşık beceriler gibi uzun zaman alır (Bazerman vd., 2018). Yazma becerisinin bu çok katmanlı ve disiplinler arası doğasını kabul etmek bu becerinin derinliklerine inerek çalışmayı gerektirmektedir. Yabancı dilde yazma becerisi heceleme, imla gibi mekanik yazma araçlarının yanı sıra içerik geliştirme, mantıksal düzenleme, stil ve organizasyon gibi üst düzey becerileri de içermektedir (Grabe ve Kaplan, 1998). Bu becerilerinin ve yazma stratejilerinin gelişimi düzenli ve sık verilen dönütlerle mümkündür. Ancak bu sistematik ve sıklığı çok fazla olması gereken geri bildirimleri almak genellikle mümkün olmamaktadır (Molin vd., 2020). Vygotsky'nin sosyal yapılandırmacı öğrenme kuramına göre öğrenme bireylerin bilgiyi çevrelerindekiyle etkileşim ve işbirliği halinde oluşturduğu sosyal bir süreçtir. Geri bildirimler bu bağlamda, özellikle öğrenilenlerin gelişmesi için uygun girişimlerde bulunmak, yeniden yapılandırmak ya da pekiştirmek için oldukça önemli bir rol oynamaktadır. Bu süreçte, daha bilgili bir birey ya da öğretmen tarafından sağlanan “destekleme” öğrencinin doğru yönlendirme alabilmesi açısından önemlidir. Vygotsky'nin (1934) öne sürdüğü Yakınsal Gelişim Alanı görüşüne göre hali hazırda biraz destekle gerçekleştirilen görevler bir süre sonra desteksiz ve kendi başına gerçekleştirilebilir hale gelir.

İkinci Dilde Yaygın Okuma

Richard ve Schmidt'e (2013) göre yaygın okuma², okunulan konuya dair bir kavrayış kazanmak için yapılan büyük miktarda okumadır. Yaygın okuma ile iyi okuma becerileri geliştirmek, kelime haznesini genişletmek, ve okumaya karşı olumlu tutumlar geliştirmek hedeflenmiştir. Genel çerçevesi belli olmakla birlikte, farklı araştırmacılar yaygın okumayı farklı şekilde tanımlamışlardır. Buna göre:

- Hill ve Thomas'a (1988) göre bir saatte 30 sayfa okumak
- Bowen ve diğerlerine (1985) göre hedeflenen bir tarihe kadar 5 sayfa okumak
- Krashen'a göre (1981) her akşam bir saat okumak
- Williams ve Moran'a (1989) göre her bir yoğun okuma saatine karşılık bir saat yaygın okuma şeklinde belirlenmiştir.

Büyük ölçekli derlem çalışmaları yazılı metinlerin konuşma metinlerinden daha zengin olduğunu gösterdikçe giderek daha fazla öğretmen ve araştırmacı ikinci dilde okumanın genel olarak dil gelişimi üzerindeki katkısını fark etmektedir (Horst, 2005). Her ne kadar sınıf içi aktiviteler öğrencilere yoğun bir şekilde yeni kelimeler ve yapılar sunsa da ileri düzey yabancı dil bilgisine sahip olmak isteyen öğrenciler bu tarz eğitim amaçlı faaliyetlerden daha fazlasına ihtiyaç duyacaklardır (Laufer & Hulstijn, 2001). Ders saatlerinde okunan kısa parçalar öğrencileri ulaşmak istedikleri akıcı okuma seviyesine getirmekte genellikle yetersiz kalır (Grabe & Stoller, 2002). Grabe (1991) yaygın okuma pratiklerinin öğrencilere kelimeleri otomatik olarak tanıma olanağı da sunduğunu iddia etmiştir. Bu yüzden son yıllarda giderek artan sayıda araştırmacı yaygın okumanın okuma becerileri başta olmak üzere dil becerilerinin gelişimi üzerindeki etkisini araştırmaya başlamıştır. Bunlar arasında yaygın okumanın yazma becerileri üzerinde etkisini araştıran çalışmalar olmakla birlikte bu konudaki çalışmaların sayısı oldukça sınırlıdır. Yapılan sınırlı sayıda çalışma ise genellikle, kısa süreli, ve yaygın okumanın okuma becerileri üzerindeki etkilerine (Beglar & Hunt, 2014; Kobayashi, 2019; Mason & Krashen, 1997) ya da dilbilgisinin gelişimine (Savaş, 2009; Schmitt & McCarthy, 1997) ya da kelime bilgisi gelişimi üzerine yoğunlaşmıştır (Nagy vd., 1985; Pigada & Schmitt 2006; Ponniah, 2011). Bazı çalışmalar ise okuma ve yazma arasındaki korrelasyonel ilişkiyi becerilerin sadece tek bir alt becerisini dahil ederek (örn. kelimeleri tanıyabilme) ya da tek seferlik uygulamalarla ölçme girişimlerinde bulunmuşlardır (Fitzgerald & Shanahan, 2000; Lee, 2005). Cummins'in (1979) ayırımını yaptığı BICS (temel kişilerarası iletişim yetisi) ve CALP (bilişsel akademik dil yeteneği) düzlemine göre, öğrencilerin temel dilbilgisi ve kelime bilgisine sahip olsalar da yabancı dilde akademik yeterlilik kazanmaları 5 ila 7 yıl gibi uzun bir zaman almaktadır. Üniversite düzeyinde Akademik olarak İngilizce Programı kapsamında amaç İngilizce

² Bu alan taramasında “extensive reading” (ER) için kullanılan terimdir.

öğretmekten ziyade öğrencilerin yabancı dilde bilimsel yayınları anlayabilmeleri ve üretebilmeleri için var olan dil becerilerinin gelişimini sağlamaktır. Bu sebeple, akademik çalışma amaçlı dil öğrenen öğrenciler birlikte getirdikleri kültürel ve dilsel zenginliğe rağmen sıklıkla akademik İngilizce derslerinde problemler yaşamaktadırlar (Matsuda, 2012). Çoğu lisans ve lisansüstü programında akademik yazma dersleri bulunmasına rağmen, sadece iki dönemde öğrencilerin sadece sınıf-içi çalışmaları ile hedeflenen düzeye ulaşmalarını beklemek oldukça gerçekdışı bir beklentidir. Bu bağlamda, yaygın-okuma temelli programlar, öğrencilere farklı türlerde (dergi makalesi, akademik makaleler, kısa hikayeler, romanlar gibi) okuma deneyimleri sunarak onlara anlaşılabilir içerik sunma potansiyeline sahiptir (Chun vd., 2016; Zheng & Warschauer, 2017). Fakat, Grabe ve Stoller’a (2002) göre yaygın okumanın etkilerini kısa sürede gözlemlemek mümkün değildir. Buna rağmen, çoğu eğitmeni derse ayrılan zamandan çaldığını ya da takip etmesi zor olduğunu düşündüğü için programın etkisini gösteremeyecek kadar kısa sürede uygulamadan kaldırma eğilimindedir.

Waring’in (1997) iddia ettiği gibi yaygın okuma yabancı dil öğrencilerinin kendi konfor alanlarında, kendi hızlarında, istedikleri içeriği okuyabilmelerine olanak sağlayan tek fırsattır. Nuttall’ın (2005) sunduğu çerçeveye göre yaygın okuma programındaki kitaplar öğrenciler için ilgi çekici ve uygun, onların tercihleri olan kitaplar olmalıdır. Eğitim kurumlarında, yaygın okumayı uygulamaya koymanın birçok farklı şekli olsa da, Day ve Bamford (2002) yaygın okumanın eğitim-öğretimde uygulanmasına yönelik 10 maddelik oldukça kapsamlı bir rehber sunmuşlardır. 2015 yılında, alanda yapılmış 44 çalışmayı incelemeleri üzerine Day bu prensipleri “en önemli 3 prensip” ve “sonraki en önemli 3 prensip” şeklinde Tablo 1 ve 2’deki gibi revize etmiştir:

Tablo 1. Gözetimli ve bağımsız yaygın okuma programlarında en önemli 3 prensip

1. Öğrenciler istedikleri kadar okurlar.
 2. Öğrenciler ne okuyacaklarını seçerler.
 3. Geniş bir konu çeşitliliğinde farkı okuma materyalleri mevcuttur.
-

Tablo 2. Gözetimli ve bağımsız yaygın okuma programlarında sonraki en önemli 3 prensip

4. Okuma materyali kolaydır.
 5. Okuma genellikle keyif, bilgi edinimi ya da genel anlama amacı ile yapılır.
 6. Okuma bireysel ve sessizdir.
-

(s. 298)

Yaygın Okuma ve Yazma Becerisi

Son yıllarda, yaygın okumanın ikinci dilde yazma gelişimi üzerine etkilerini araştıran bazı çalışmalar olmuştur (Tudor & Hadiz, 1989; Lai, 1993; Lee & Hsu, 2009; Mermelstein, 2015; Tsang, 1996; Tudor & Hafız, 1989). Bu çalışmalardan öncü nitelikte olan Hafız ve Tudor'un (1989, 1990) çalışmalarında deney grubundaki katılımcıların kontrol grubundakinden çok daha fazla dilbilgisi, kelime bilgisi, cümle dizimi ve anlam bilgisi gelişimleri kat ettiği görülmüştür. Benzer şekilde Lai (1993) de yaygın okuma programına dahil grubun kelime bilgisi ve yazma akıcılığı bakımından daha fazla gelişim gösterdiğini bulmuştur. Tsang (1996) ise deney grubundakilerin kontrol grubundan imla, kelime, ve metin organizasyonu bakımından farklı olmadığını, fakat içerik bakımından dikkate değer bir gelişim gösterdiklerini raporlamıştır. Öğrencilerin özellikle kelime kazanımlarının büyük olduğu bir başka çalışma da Park'ın (2016) yaygın okuma ve akademik yazma çalışmasıdır. Yine bir deneysel yaklaşımla, sınıf içinde ve sınıf dışında yaygın okuma programına dahil olan öğrencilerin kontrol grubundaki, sadece yazma eğitimi alan, öğrencilerden yazma becerilerinin tüm alt becerileri bakımından daha iyi gelişim gösterdikleri bulunmuştur.

Lee ve Hsu'nun (2009) daha fazla okuma materyali, daha az sorumluluk, ve daha uzun okuma süresinin yazma becerileri üstünde daha tutarlı bir etkisi olacağı tezi üzerine inşa ettikleri çalışmada öğrencilere sadece bir okuma kaydı tutmaları ve okudukları her kitap için kısa bir özet yazmalarını istemişlerdir. 30 haftalık süre sonunda yaygın okuma programı alan öğrencilerin akıcılık, içerik, organizasyon, dilbilgisi, kelime, ve yazım kuralları bakımından önemli gelişmeler kaydettiğini göstermişlerdir. Mermelstein (2015) önceki çalışmaların sorumluluk ve okuma süreleri ile ilgili kısıtlılıklarını bertaraf eden, gelişmiş bir yaygın okuma programı dizaynı ortaya koymuştur. Öğrencilerin gelişimini bir yıl takip eden çalışmanın ön-test ve ardıl-test sonuçları, dikkatle yapılandırılmış bir yaygın okuma programının öğrencilerin yazma gelişimleri üzerinde büyük bir etkisi olduğunu göstermiştir. Öğrencilerin, beş alt kısımda (içerik, organizasyon, kelime, dil bilgisi, ve yazım kuralları) ve sonradan eklenen akıcılık bakımından önemli gelişimler kaydettiği gözlenmiştir.

Alandaki çalışmaların taraması göstermiştir ki:

- Yaygın okuma ve yazma becerilerinin gelişimi üzerine yapılan her çalışma pozitif bir ilişki ortaya sunmamıştır. Örneğin, Kirin (2010) öğrencileri düşük-seviye ve ileri-seviyede okurlar olarak ikiye ayırarak üniversite düzeyinde yazma becerilerinin gelişimi araştırmıştır. 15 haftalık bir yaygın okuma programı sonunda düşük okuma düzeyine sahip öğrencilerin ek okuma materyali desteğine rağmen yazma becerilerini geliştiremedikleri gözlenmiştir.

- Ayrıca, öncül çalışmalarda olumlu sonuçlar elde edilse de öğrencilere sağlanan yaygın okuma materyallerinin sınırlı sayıda olması bir dezavantajdır. Örneğin, Lai (1993) toplamda 40 kitap, Tsang (1996) ise sadece 8 kitap sağlayabilmişlerdir ki bu Day ve Bamford'un (2002) öğrencilere mümkün olduğunca fazla seçenek sunulması prensibine uygun değildir.
- Önceki çalışmaların bir diğer eksikliği de öğrencilerden okuma yaptıklarına dair istedikleri kanıtların (sorumluluk) ayrıntılı raporlar, özetler ya da sözlü sunumlar (Tudor ve Hafız, 1989; Hafız & Tudor, 1990) gibi zorlayıcı olmasının “keyif için okuma” prensibiyle çelişmesidir. Aynı şekilde sadece deney grubundan sınıf dışında okudukları materyallerin kaydını tutmaları istenmiştir, fakat kontrol grubunun sınıf dışında ne kadar okuma yaptığı belirsiz kalmıştır (Mermelstein, 2015).
- Bunun yanı sıra, Grabe ve Stoller'un (2002) yaygın okumanın etkisini gösterebilmesi için uzun bir süre uygulanması prensibine uygun çalışmalar bulunmakla birlikte (örn. Lee Hsu, 2009; Kirin, 2010; Mermelstein, 2015- bir akademik takvim boyunca), alandaki bazı çalışmalar oldukça kısa uygulama süreleri ile bu prensiple çalışmaktadır (örn. Hafız & Tudor, 1990; Lai, 1993; Park, 2015).
- Araştırmalardan elde edilen sonuçlara göre öğretmenler okuma-yazmayı birleştirmeleri konusunda yüreklendirse de çoğunlukla bu olumlu yaklaşımlar sınıf içi uygulamalara dönüşmemektedir. Bu nedenle, özellikle akademik olarak İngilizce ortamlarında, öğretmenlerin yaygın okumaya zaman ayırmaları için farkındalık yaratmak ve yaygın okumanın getirilerini iyi anlamalarını sağlamak önemlidir (Grabe & Zhang, 2013; Macalister, 2010). Sınıf içindeki sürenin ve öğretmenlerin her bir öğrenci ile birebir ilgilenmesinin sınırlı olmasından dolayı, yaygın okuma yabancı dil sınıflarında öğrencilerin daha özerk olabilmelerine olanak tanıyabilmektedir (Mermelstein, 2015).
- Okuma ve yazma becerileri arasındaki ayrılmaz bağdan ötürü, araştırmacılar ve öğretim programcıları bu iki becerinin hem birinci hem de ikinci dil sınıflarında birlikte ele alınmasını desteklemişlerdir (Grabe & Zhang, 2013). Fakat akademik çalışma ortamlarına giren öğrencilerin, okuma ve yazma becerilerini bir arada kullanma yetisine henüz sahip olmadıklarından dikkatli yapılandırılmış bir yaygın öğretimi programı ile onlara rehberlik edilmesi önerilmektedir (Park, 2016). Okuma ve yazmanın birleşik beceriler olarak alınması öğrencilerin akademik okuryazarlık süreçlerinde akıcılıklarını ve kendilerine olan güvenlerini arttıracaktır.
- Akademisyenler tarafından yaygın okumanın akademik çalışmalar için İngilizce öğrenme ortamlarına dahil edilmesi teşvik edildiyse de, bu genelde yaygın okumanın sadece okuma dersine dahil olması şeklinde gerçekleşmiştir (Grabe, 2009). Okuma ve yazma becerilerinin birleştirilmesini destekleyen araştırmacılar olmasına rağmen (örneğin

Hirvela & Belcher, 2001; Grabe and Stoller, 2002; Horst, 2005) akademik amaçlı İngilizce ortamlarında bu iki beceri halen ayrıştırılmaktadır.

- Alan taramanın gösterdiği gibi yaygın okumayı akademik yazma sınıfına entegre etmenin bir faydası da öğrenciler için ikinci dilde yazma becerilerini geliştirecek farklı okuma ve yazma fırsatları yaratması olasılığıdır. Anlamlı bir şekilde birleştirilen okuma ve yazma faaliyetleri her iki beceriyi de geliştirdiği gibi, ikisi arasındaki ilişkiyi de sağlamlaştırır. Bu da sonunda uzun vadede akademik okuryazarlığın temelinin atılması için hayati bir öneme sahiptir (Park, 2015).
- Elde edilen sonuçların herkese uyacak bir kalıp niteliğinde olmamasından ve de alanda yapılan çalışmaların halen yetersiz olmasından dolayı net sonuçlar doğuracak çalışmalarla bu alanın desteklenmesine halen ihtiyaç vardır (Park, 2015).
- İkinci dilde yaygın okumanın yazma becerilerinin gelişimi üzerine etkilerini çalışan araştırmalar neredeyse 35 yıl geriye dayansa da bu çalışmaların bazıları sınıf içinde sürdürülen-sessiz okuma tekniğine dayalı, ya da yaygın okumanın programını sadece seviyelendirilmiş metinler (graded-readers) üzerine kurmuşlardır.

Akademik ve Üst Düzey Yazma Süreçleri

Üst-düzey düşünce faaliyetlerinden biri olan eleştirel yazma becerisi farklı kaynakların bir arada kullanılması ve sentezlenmesini içeren en yüksek düzeyde bilişsel katılım gerektiren bir etkinliktir. (Leijten & Van Waes, 2013). Bu nedenle, özellikle ikinci dilde akademik yazma, ya da eleştirel yazma etkinlikleri öğrenciler için oldukça zorlayıcı olmaktadır (Vandermeulen vd., 2023). Eleştirel yazmada da kullanılan sentezleme yetisi okuma ve yazma becerilerinin bir arada kullanılmasını gerektiren tekrarlayıcı bir süreçtir. Üst düzey düşünme süreçlerinden biri olan sentezi yapabilmek için yazarın önce okuduklarını çok iyi anlaması, daha sonra farklı kaynaklardan benzer ya da çelişen görüşleri bir araya getirmesi gerekmektedir (Vandermeulen vd., 2020). Üst düzey yazma becerilerini geliştirmek adına alanda yapılmış pek çok çalışma vardır (örn. Granado Peinado vd., 2019; Vandermeulen vd., 2023a; 2023b). Sentezleyerek yazma becerisi üstüne yapılan çalışmalardan bazıları yazma ve bazen de okuma süreçleri üzerine yoğunlaşırken (Barzilai vd., 2021; Castells vd., 2022; Valenzuela & Castillo, 2022), bir diğer gruptaki çalışmalar sentezleyerek yazma becerisini geliştirmek için tasarlanmış müdahaleler içermektedir (Casado Ledesma vd., 2021; Granado Peinado vd., 2022; Konstantinidou vd., 2022; Van Ockenburg vd., 2021)

Granado Peinado ve diğerleri (2019) işbirlikçi yazmanın ve tartışma türünde yazarken sentezleme eğitimi verilmesinin katılımcıların tartışma sentezlemelerini nasıl geliştirdiğini araştırmışlardır. Tam bir deneysel tasarımla öğrencilere farklı kaynakları sentezleyerek tartışma metni yazmak için iki farklı müdahale programı oluşturmuşlardır. Bir program video

modellemesi ile desteklenmiş açıklamalı öğretimi içerirken diğeri grafik kaynakların olduğu bir yazım kılavuzundan oluşmuştur. Her iki programda da işbirlikçi yazma süreci takip edilmiştir. Çalışmada temel olarak aynı hedef olsa da- öğrencilerin işbirliği içinde tartışma yazısı sentezleme becerilerini geliştirmek- bu program dört farklı derecede uygulanmıştır. Video modellemeli açıklamalı öğretim müdahalesi öğrencilere tartışma yazısı yazmanın adımlarını ayrıntılı bir şekilde açıklayıp ikili bir öğrenci grubunun tartışma yazısının sonuç kısmını oluşturdukları süreci video anlatımı ile de desteklemiştir. Yazım kılavuzu ise grafik desteklerle tartışma oluşturmanın yollarını ve adımlarını ayrıntılı bir şekilde sunmuştur. Sonuçlar, en ayrıntılı program türünün (hem video modellemesi hem de görselli yazım kılavuzunu içeren) işbirliği içinde yazarken tartışma türünde yazmayı en fazla geliştirdiğini göstermiştir.

Başarıyı etkileyen önemli etmenlerden birisi de öz-yeterliliğe ilişkin inançlardır (Bandura, 1997). Özyeterlilik kişinin bir görevi başarı ile tamamlayabileceğine olan inancıdır (Zimmerman, 2000). Özyeterlilikle ilgili inançlar direk olarak motivasyonla bağlantılı olduğu için başarılı öğrenmeyi ya da görev tamamlamayı yordayıcı niteliktedir (Ryan & Deci, 2018). Aynı zamanda, Ryan ve Deci'nin (2000) motivasyon kavramını içeren ve insanların belirli bir durumda deneyimlerini ve performanslarını etkileyebilecek içsel 'ihtiyaçları' açıklamayı amaçlayan bu öz-determinasyon teorisinin üç temel yapı taşı olan özerklik, ilişkililik ve yeterlilik de bu kavramla yakından ilişkilidir. Etkili yazma becerisi de özerklik, yetkinlik ve güçlü karar verme mekanizmalarını gerektiren bir beceridir. Yazma özyeterliliği kişinin yazarlık yeteneğine ilişkin duyduğu inanç ile alakalıdır (Mitchell vd., 2019). Etkili yazma gerçekleştiremeyen ve yazarlık özyeterliliğine sahip olmayan yazarlar yazma sürecinde fazla bir gelişim gösteremezler. Flower ve Hayes'in (1981) klasik yazma teorisine göre yazma planlama, yazmaya hazırlık, yazıyı oluşturma, gözden geçirme ve düzeltme gibi tekrar eden süreçlerden oluşur. Bu süreçteki her bir adımın başarısı yazarın yazar olarak hissettiği özyeterliliğe, özerkliğine ve doğru karar alıp problem çözme yetilerine bağlıdır (Bruning vd., 2013).

Akademik yazma ve yapay zeka çalışmaları

Akademik yazma, kayıtlı oldukları bölümlerden bağımsız olarak üniversite düzeyinde her öğrencinin eğitimini tamamlamadan önce gerçekleştirmesi gereken bir görevdir. Bununla birlikte, analizleme, sentezleme gibi üst düzey bilişsel süreçleri içerdiği için öğrenciler tarafından oldukça zorlayıcı bulunmaktadır (Martinez vd., 2015). Yapay zeka (YZ) araçları yazma becerisine destek olması için öğrenciler ve öğretmenler tarafından bir süredir kullanılmaktadır (Zhao, 2022). Özellikle Grammarly, QuillBot, Ludwig gibi daha yüzeysel (yazım, imla yanlışları, ya da dil bilgisel öneriler gibi) bir destek sağlayan araçların yanı sıra Chat GPT, WordTune, ClickUp gibi etkileşimli oluşturma modları sunan araçlar da

oldukça yaygın olarak kullanılmaktadır. Ancak kendileri de içerik üretebilen sistemlere sahip YZ araçlarının (örn. Chat GPT) eleştirel düşünme becerisini (İskender, 2023) ve yaratıcılığı körelttiği (Johinke vd., 2023) ayrıca üst düzey yazma etkinlikleri gösterme potansiyellerinin sınırlı olduğu (Farrokhnia vd., 2023) gibi eleştiriler de yöneltmiştir. Ayrıca, sıfırdan içerik üretme becerisine sahip bu araçlar etik dışı bir şekilde kullanıldığında kullanıcıları intihal vb. gibi sorunlarla karşı karşıya getirebilmektedir. Dolayısı ile Harunasari'nin (2022) de önerdiği gibi özellikle öğrencilere bu gibi araçların en etkin ve sorumlu bir şekilde nasıl kullanılacağını öğretmek ve onları birtakım stratejiler ile donatmak ihtiyacı doğmuştur.

Üniversite düzeyinde yazma sınıflarında birçok öğretim elemanı, öğrencilerin fikirlerini mantıklı bir şekilde birbirine bağlayamamalarından, ana konuları yeterli ve yetkin bir şekilde ele alamamalarından, yetersiz kelime ve dilbilgisi yetilerinden, ve imla hatalarının fazlalığından şikayetçidir. Yazma becerisi hem ana dilde hem yabancı dilde gelişimi en fazla zaman alan dil becerilerinden biri olduğundan bu bahsedilen problemlerin çözülmesi için ortaya konan basit ve tek bir yanıt yoktur. Fakat, son zamanlarda yapılan çalışmalar YZ programlarının yazma becerilerini geliştirmede önemli bir rol oynadığını ortaya koymuştur (Zhao, 2022). Gelişimi için özellikle sık ve sistematik dönütlere gereksinim duyulan yazma becerisi, YZ araçlarının otomatik düzeltme ya da öneri işlevleriyle öğrencilere Yakınsal Gelişim Alanlarında destek sağlayarak gelişmelerine yardımcı olma potansiyeline sahiptir.

Öğrencilerden akademik bir metin yazmaları istendiğinde her ne kadar akademik destekli bir ortamda olsalar da yazma süreci genellikle yalnız gerçekleştirilen bir eylemdir. Bu nedenle yazarken anında dönüt alabilecekleri bir ortamda yazma sürecine devam etmeleri hissettikleri öz-yeterlilik hissine olumlu katkı sağlar (Mitchell, 2018). YZ tabanlı otomatik yardım sistemleri öğrencilerin yazma sürecinde anında düzeltme ya da öneri vererek hissettikleri güvensizlik ya da yetersizlik hislerini aşmalarına yardımcı olabilir (Nazari vd., 2021). Vygotsky'nin (1934) Yakınsal Gelişim Alanı görüşüne de uygun bir şekilde gelişim alanında olan becerilerde YZ araçlarının “desteklemesiyle” yetkinlik kazanma olanağı oluşabilir (Harunasari & Halim, 2019). Fakat yapılan araştırmalar, özellikle otomatik düzeltme araçlarından sıkça yararlanılsa da verilen dönütlerin genelde şekilsel ve imla ile alakalı öneriler şeklinde olduğu görülmüş olup bunların etkinliğinin sınırlı olması vurgulanmıştır (Marzuki vd., 2023). Dahası, henüz çok azı bu araçların öğrencilerin fikir üretebilme, mantıksal düzenleme, ya da metin oluşturabilme gibi üst-düzey beceriler üzerindeki etkisini araştırmıştır (Harunasari, 2022).

Popenici ve Kerr'in tanımıyla (2017) YZ, akıl yürütme, öğrenme, düzeltme gibi insan zekası süreçlerini sergileyebilen otomatik sistemleri tanımlamak için kullanılan genel bir terimdir. Chatbot'larla girilen etkileşimlerin eleştirel düşünmeyi nasıl etkilediği bir araştırma alanı olarak

oldukça ilgi çekmiştir (Goda vd., 2014; Jia, 2004; Yang vd., 2005). Bu bağlamda, Goda ve diğerleri (2014) erken dönem sohbet araçlarından biri olan Eliza'yı Sokratik sorgulama tekniği ile kullanarak yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerinin tartışmalardaki eleştirel düşünce kabiliyetlerini araştırmışlardır. Deneysel bir yöntem kullanılan araştırmanın sonuçları bir sohbet botu ile gerçekleştirilen ön tartışmanın öğrencilerin eleştirel düşünme farkındalığını arttırabildiğini ve sorgulayıcı bir zihniyet kazanmalarına yardımcı olabildiğini göstermiştir. YZ araçları ile yazma becerileri üzerine olan literatürdeki araştırmalar ise şu şekilde özetlenebilir:

- Önceki çalışmalarda Duolingo, Rosetta Stone gibi farklı sohbet botu araçları kullanılmıştır (örn. Annamalai vd., 2023). Grammarly'nin kullanıldığı bir çalışmada, uygulamanın öğrencilerin dilbilgisi ve imla bilgilerini geliştirdiği (Tambunan vd., 2022), WordTune'ın ise öğrencilere zayıflıklarını fark etmede yardımcı olarak kendini değerlendirmeyi teşvik ettiği (Lam & Moorhouse, 2022) görülmüştür.

- Nazari ve diğerleri (2021) deneysel bir çalışma ile 120 yüksek lisans öğrencisinin donatılmış YZ veya donatılmamış YZ destekli yazma aracı kullanarak İngilizce akademik yazma becerilerini belirlemeye çalışmışlardır. Sonuçlar YZ destekli yazma araçlarının İngilizce akademik yazma konusunda ana dili İngilizce olmayan yüksek lisans öğrencileri için sürece dayalı geri bildirim ve değerlendirme yoluyla öğrenmeyi ve teknoloji kabulünü teşvik etmede etkili bir araç olduğunu göstermiştir.

- Çalışmalardan bir kısmı ise öğretmenlerin YZ araçlarının yabancı dilde yazma süreci ile ilgili görüşlerini raporlamak üzere düzenlenmiştir. Örneğin, Marzuki ve diğerleri (2023) Endonezya'da üniversite düzeyinde çalışan dört öğretim elemanı ile yaptığı görüşmelerle, Quillbot, WordTune, Jenni, Chat-GPT, Paperpal, Copy.ai, and Essay Writer gibi araçların öğrencilerin yazma becerilerini nasıl etkilediğine dair fikirlerini almıştır. Görüşmelerden elde edilen sonuçlar, öğretim elemanlarının YZ araçlarının öğrencilerin yazma becerilerini özellikle içerik ve metni düzenleme bakımından geliştirdiğini düşündüklerini göstermiştir.

- YZ araçlarının sadece yüzeysel düzeltme amaçlı değil yazı ve düşünce üretme aracı olarak kullanıldığı çalışmaların sayısı da giderek artmaktadır (Gayed vd., 2022; Liu vd., 2023; Wagner vd., 2022). Özellikle, Gayed ve diğerlerinin (2022) geliştirdiği sohbet botu AI-KAKU müdahaleci olmayan bir arayüz ile öğrencilere yazarken kelime önerisi ya da düzeltmeler verirken öğrencilerin hissettikleri bilişsel yükü azaltmayı hedeflemiştir. Çalışmanın sonuçları, bu tip tahmine dayalı metin üretebilen ve önerilerde bulunan YZ araçlarının yazma becerisi üzerinde önemli bir role sahip olabileceğini göstermiştir.

- Lin ve Chang (2020) kendi geliştirdikleri chatbot DD ile 13 haftalık bir müdahale çalışması tasarlamışlardır ve kullandıkları metin taslağı ve anket araçları ile katılımcıların deneyimlerini izlemişlerdir. Özellikle tez cümlesi oluşturmaya ve akran dönütleri yönergelerini

desteklemek amacıyla kurgulanan chatbot'un öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede umut vaat ettiği görülmüştür. Ayrıca, katılımcıların çoğunluğu sohbet aracının tez cümlesi yazma ve değerlendirme becerilerini geliştirdiğini belirtmişlerdir.

- Kessler (2020) iki Çinli, İkinci Dil olarak İngilizce öğrencisinin (aynı zamanda doktora öğrencileri) genel yazma stratejilerini Engeström'ün (1987, 1999) Aktivite Kuramı çerçevesinde incelemiştir. Ortaya çıkan sonuçlar, öğrencilerin teknolojik araçları kullanarak yazarken genellikle şu stratejileri kullandığı göstermiştir (1) çoklu modlu stratejiler; (2) içerik geliştirme için araç vasıtalı stratejiler;ve (3) dil geliştirme için araç vasıtalı stratejiler.

- YZ araçlarının lisans düzeyi yazma sınıflarında etkili ve sorumlu entegrasyonunu araştıran Harunasari (2022) ise öğretmenlerin yaratıcı yazma sınıflarında kullanabilecekleri stratejiler önermiştir. Bu adımlar arasında; ChatGPT'yi öğrencilerin yazma sürecine dahil etmek için uygun zamanı belirleme, öğrencilerin işbirlikçi ortamda oluşturdukları metinlere yönelik dönütler verme, 'ChatGPT geçmişi' verisini paylaşmayı zorunlu tutma, eleştirel düşünme ve yaratıcılığı teşvik etme, öğrencilere bilgi doğruluğunu kontrol etmeyi öğretme vardır.

- Yazma becerisi için YZ araçlarının kullanımının yukarıda sıralanan faydalarının yanı sıra, yapılan araştırmalar bazı dezavantajlarını da ortaya koymuştur. Bunların arasında, bu tarz araçların fikir önerebilme fonksiyonlarının öğrencilerin yaratıcılıklarına ket vurduğu (Johinke ve diğerleri, 2023), aşırı kullanım durumlarında öğrencilerin bağımlılık geliştirip eleştirel düşünme kabiliyetlerinin azalabileceğine (İskender, 2023) ilişkin tedirginlikler yer almaktadır.

- Yöneltilen eleştiriler arasında, YZ araçlarının daha üst düzey yazma unsurları konusunda (bir argüman yapısı kurmak, tutarlılık, vb.) yeterince etkili olmayabileceği (Farrokhnia vd., 2023), ve insan dilinin ve duygusallığının inceliklerini ve nüanslarını tam olarak kavrayamayabilecekleri de (Haleem vd., 2022) yer almıştır.

SONUÇ

Yapılan alan çalışmaları, 1) genellikle belli başlı YZ araçlarının genel yazma becerisi üzerindeki etkilerinin araştırıldığı (Annamalai vd., 2023; Lin & Chang, 2020; Lam & Moorhouse, 2022; Marzuki vd., 2023; Nazari vd., 2021) ya da 2) daha üst-düzey yazma becerileri üzerindeki etkilerinin incelendiği araştırmalarda ise (Gayed vd., 2022; Liu vd., 2023; Wagner vd., 2022) kullanılan stratejiler üzerinde durulmadığı görülmektedir (Harunasari, 2022 hariç). Etkili stratejilerin üzerinde duran Harunasari (2022) ise 3) sadece yaratıcı yazma becerisi üzerinde durmuştur ve 4) kullanılan stratejilerin ve GPT-4'ün eleştirel yazmayı ve yazma özyeterliliği ile mental eforu nasıl etkileyeceğini araştırmamıştır. Bu bilgiler ışığında YZ

araçlarının yazma etkinliğini dönüştürme potansiyeli göz önünde bulundurulduğunda konunun derinlemesine araştırılması ve bu sistemlerden en üst düzeyde fayda sağlamak adına yapılması gerekenlerin belirlenmesi gerektiği açık olarak görülmektedir.

Mevcut alan yazını genel olarak değerlendirildiğinde, hem yaygın okuma temelli yaklaşımların hem de yapay zekâ (YZ) destekli yazma araçlarının ikinci dilde yazma gelişimine önemli fırsatlar sunduğu; ancak bu fırsatların pedagojik açıdan her zaman tutarlı ve sürdürülebilir sonuçlara dönüşmediği görülmektedir. Özellikle YZ destekli yazma araçlarına ilişkin bulgular, bu teknolojilerin dilbilgisi doğruluğu, imla, kelime seçimi ve metin düzenleme gibi yüzeysel yazma alanlarında anlamlı destek sağladığını; bazı durumlarda ise tez cümlesi oluşturma, içerik geliştirme ve metinsel bütünlük gibi üst düzey yazma unsurlarına da katkı sunabildiğini göstermektedir. Bununla birlikte, yaratıcılığın baskılanması, eleştirel düşünme becerilerinde zayıflama, teknolojiye aşırı bağımlılık ve yapısal bütünlük kurmada yaşanan güçlükler gibi sınırlılıklar da alanyazında sıklıkla vurgulanan riskler arasındadır.

Benzer biçimde, yaygın okuma ve yazma becerilerinin gelişimi arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar da her zaman tutarlı ve olumlu sonuçlar ortaya koymamaktadır. Bazı araştırmalar, yaygın okumanın yazma becerilerini desteklediğini gösterse de (örn. Park, 2015; Tsang, 1996), özellikle düşük okuma düzeyine sahip öğrencilerde bu ilişkinin zayıf kaldığı veya anlamlı bir gelişime yol açmadığı durumlar da rapor edilmiştir (Kirin, 2010). Bunun yanı sıra, öğrencilere sunulan okuma materyallerinin sayıca sınırlı olması, okuma sorumluluğunun ayrıntılı raporlar ve özetler gibi zorlayıcı görevlerle ölçülmesi ve kısa süreli uygulamaların tercih edilmesi, yaygın okumanın temel ilkeleriyle çelişen önemli metodolojik sınırlılıklar olarak öne çıkmaktadır (Day & Bamford, 2002; Hafiz & Tudor, 1990; Mermelstein, 2015).

Alan yazın, okuma ve yazma becerilerinin birbirinden ayrılmaz bir bütün oluşturduğunu vurgulamasına rağmen (Grabe & Zhang, 2013), özellikle akademik amaçlı İngilizce bağlamlarında bu iki becerinin çoğunlukla ayrı dersler ve ayrı hedefler doğrultusunda ele alındığı görülmektedir. Öğretmenlerin okuma-yazma entegrasyonuna yönelik olumlu tutumlarına karşın, sınıf içi zamanın sınırlılığı ve uygulamaya dönük rehberliğin yetersizliği bu entegrasyonun hayata geçirilmesini zorlaştırmaktadır. Bu durum, öğrencilerin akademik okuryazarlık becerilerini geliştirmede hem geleneksel yaklaşımların hem de yeni teknolojilerin potansiyelinin tam olarak kullanılmasını engellemektedir.

Bu bağlamda, YZ destekli yazma araçlarının sunduğu hızlı geri bildirim, çeşitlendirilmiş girdi ve strateji desteği; yaygın okuma yaklaşımlarının ise özerklik, akıcılık ve uzun vadeli dil gelişimine katkı sağlayan doğası göz önünde bulundurulduğunda, bu iki alanın bütüncül bir çerçevede ele alınması önemli bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır.

Ancak alandaki mevcut çalışmaların çoğunun belirli araçlara odaklanması, strateji kullanımını sınırlı biçimde ele alması ve eleştirel yazma gibi bilişsel açıdan talepkar görevlerde YZ'nin rolünü derinlemesine incelememiş olması önemli bir boşluğa işaret etmektedir. Sonuç olarak, ikinci dilde yazma becerilerinin gelişimini daha kapsamlı biçimde anlayabilmek için, üst düzey yazma performansları, strateji kullanımı, yazma öz-yeterliliği, bilişsel yük ve teknolojik destek arasındaki ilişkileri çok boyutlu araştırma desenleriyle ele alan çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu tür çalışmalar, YZ'nin pedagojik açıdan en faydalı, etik açıdan en güvenli ve yazma gelişimi açısından en verimli biçimde nasıl entegre edilmesi gerektiğine dair daha sağlam, kanıta dayalı yönlendirmeler sunacaktır.

REFERANSLAR

- Annamalai, N., Ab Rashid, R., Hashmi, U. M., Mohamed, M., Alqaryouti, M. H. ve Sadeq, A. E. (2023). Using chatbots for English language learning in higher education. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 5.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Barzilai, S., Tal-Savir, D., Abed, F., Mor-Hagani, S. ve Zohar, A. (2021). Mapping multiple documents: From constructing multiple document models to argumentative writing. *Reading and Writing*, 36, 809-847.
- Bazerman, C., Applebee, A., Berninger, V., Brandt, D., Graham, S., Jeffery, J. V., Matsuda, P. K., Murphy, S., Rowe, D., Schleppegrell, M. ve Wilcox, K. (2018). *Lifespan development of writing abilities*. NCTE Press.
- Beglar, D. ve Hunt, A. (2014). Pleasure reading and reading rate gains. *Reading in a Foreign Language*, 26(1), 29-48.
- Bowen, J. D., Madsen, H. ve Hilferty, A. (1985). *TESOL: Techniques and procedures*. Newbury House Publishers.
- Bråten, I., Haverkamp, Y. E., Latini, N. ve Strømsø, H. I. (2023). Measuring multiple-source based academic writing self-efficacy. *Frontiers in Psychology*, 14.
- Bruning, R., Dempsey, M., Kauffman, D. F., McKim, C. ve Zumbrunn, S. (2013). Examining dimensions of self-efficacy for writing. *Journal of Educational Psychology*, 105(1), 25-38.
- Campbell, M. (2019). Teaching academic writing in higher education. *Educational Quarterly Reviews*, 2(3), 608-614.
- Casado-Ledesma, L., Cuevas, I., & Martín, E. (2023). Learning science through argumentative synthesis writing and deliberative dialogues: a comprehensive and effective methodology in secondary education. *Reading and Writing*, 36(4), 965-996.
- Castells, N., Minguella, M., & Nadal, E. (2023). Writing a synthesis versus reading: strategies involved and impact on comprehension. *Reading and Writing*, 36(4), 849-880.
- Chun, D., Kern, R. ve Smith, B. (2016). Technology in language use, language teaching, and language learning. *The Modern Language Journal*, 100(S1), 64-80.

- Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, and the optimal age question. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 121-129.
- Day, R. R. (2015). Extending extensive reading. *Reading in a Foreign Language*, 27(2), 294-301.
- Day, R. ve Bamford, J. (2002). Top ten principles for teaching extensive reading. *Reading in a Foreign Language*, 14(2), 136-141.
- Farrokhnia, M., Banihashem, S. K., Noroozi, O. ve Wals, A. (2023). A SWOT analysis of ChatGPT: Implications for educational practice and research. *Innovations in Education and Teaching International*, 1-15.
- Fitzgerald, J. ve Shanahan, T. (2000). Reading and writing relations and their development. *Educational Psychologist*, 35(1), 39-50.
- Flower, L. ve Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.
- Gayed, J. M., Carlon, M. K. J., Oriola, A. M. ve Cross, J. S. (2022). Exploring an AI-based writing assistant's impact on English language learners. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3, 100055.
- Goda, Y., Yamada, M., Matsukawa, H., Hata, K. ve Yasunami, S. (2014). Conversation with a chatbot before an online EFL group discussion and the effects on critical thinking. *The Journal of Information and Systems in Education*, 13(1), 1-7.
- Grabe, W. (1991). Current developments in second language reading research. *TESOL Quarterly*, 25(3), 375-406.
- Grabe, W. (2009). *Reading in a second language: Moving from theory to practice*. Cambridge University Press.
- Grabe, W. ve Kaplan, R. (1998). *Theory and practice of writing*. Longman.
- Grabe, W. ve Stoller, F. (2002). *Teaching and researching reading*. Pearson Education.
- Grabe, W. ve Zhang, C. (2013). Reading and writing connections. *Journal of Second Language Writing*, 22(1), 1-9.
- Granado Peinado, M., Mateos, M., Martín, E. ve Cuevas, I. (2019). Teaching to write collaborative argumentative syntheses in higher education. *Reading and Writing*, 32, 2037-2058.
- Granado-Peinado, M., Cuevas, I., Olmos, R., Martín, E., Casado-Ledesma, L., & Mateos, M. (2023). Collaborative writing of argumentative syntheses by low-performing undergraduate writers: Explicit instruction and practice. *Reading and Writing*, 36(4), 909-936.
- Hafiz, F. M. ve Tudor, I. (1990). Graded readers as an input medium in L2 learning. *System*, 18(1), 31-42.
- Haleem, A., Javaid, M. ve Singh, R. P. (2022). An era of ChatGPT as a significant futuristic support tool: A study on features, abilities, and challenges. *BenchCouncil Transactions on Benchmarks, Standards and Evaluations*, 2(4), 100089.
- Harunasari, S. Y. (2022). Examining the effectiveness of AI-integrated approach in EFL writing: A case of ChatGPT. *International Journal of Progressive Sciences and Technologies (IJPSAT)*, 39(2), 357-368.
- Harunasari, S. Y. ve Halim, N. (2019). Digital backchannel: Promoting students' engagement in EFL large class. *International Journal of Emerging*

- Technologies in Learning (iJET)*, 14(07), 163-178.
<https://doi.org/10.3991/ijet.v14i07.9128>
- Hill, D. ve Thomas, H. (1988). Survey review: Graded readers. *ELT Journal*, 42(1), 44-52.
- Hirvela, A. ve Belcher, D. (2001). Coming back to voice: The multiple voices and identities of mature multilingual writers. *Journal of Second Language Writing*, 10(1-2), 83-106.
- Horst, M. (2005). Learning L2 vocabulary through extensive reading. *Reading in a Foreign Language*, 17(1), 120-130.
- İskender, A. (2023). Holy or unholy? Interview with open AI's ChatGPT. *European Journal of Tourism Research*, 34, 3414.
- Jia, J. (2004, August). CSIEC (Computer Simulator in Educational Communication): A virtual context-adaptive chatting partner for foreign language learners. In *IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies, 2004. Proceedings.* (pp. 690-692). IEEE.
- Johinke, R., Cummings, R. ve DiLauro, F. (2023). Reclaiming the technology of higher education for teaching digital writing in a postpandemic world. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 20(2), 01.
- Kellogg, R. T. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of writing research*, 1(1), 1-26.
- Kessler, M. (2020). Technology-mediated writing: Exploring incoming graduate students' L2 writing strategies with Activity Theory. *Computers and Composition*, 55, 102542.
- Kirin, W. (2010). Effects of extensive reading on students' writing ability in an EFL class. *Journal of Asia TEFL*, 7(1), 285-308.
- Kobayashi, W. (2019). Bringing Extensive Reading into practice: A case study in a Japanese university. *研究紀要*, 97, 197-209.
- Konstantinidou, L., Madlener-Charpentier, K., Opacic, A., Gautschi, C., & Hoefele, J. (2023). Literacy in vocational education and training: Scenario-based reading and writing education. *Reading and Writing*, 36(4), 1025-1052.
- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Pergamon.
- Lai, F. K. (1993). The effect of a summer reading course on reading and writing skills. *System*, 21(1), 87-100.
- Lam, R. ve Moorhouse, B. L. (2022). *Using digital portfolios to develop students' writing: A practical guide for language teachers*. Taylor & Francis.
- Laufer, B. ve Hulstijn, J. (2001). Incidental vocabulary acquisition. *Applied Linguistics*, 22(1), 1-26.
- Lee, S.-Y. (2005). How robust is in-class sustained silent reading? *Studies in English Language and Literature*, 15, 65-76.
- Lee, S.-Y. ve Hsu, Y.-Y. (2009). Determining the crucial characteristics of extensive reading programs: The impact of extensive reading on EFL writing. *The International Journal of Foreign Language Teaching*, 5, 12-20.
- Leijten, M. ve Van Waes, L. (2013). Keystroke logging in writing research: Using Inputlog to analyze and visualize writing processes. *Written Communication*, 30(3), 358-392.
- Lin, M. P.-C. ve Chang, D. (2020). Enhancing post-secondary writers' writing skills with a chatbot: A mixed-method classroom study. *Journal of Educational Technology & Society*, 23(1), 78-92.

- Mao, R., Chen, G., Zhang, X., Guerin, F., & Cambria, E. (2024, May). GPTEval: A survey on assessments of ChatGPT and GPT-4. In *Proceedings of the 2024 joint international conference on computational linguistics, language resources and evaluation (lrec-coling 2024)* (pp. 7844-7866).
- Macalister, J. (2010). Investigating teacher attitudes to extensive reading practices in higher education: Why isn't everyone doing it? *Relc Journal*, 41(1), 59-75.
- Martínez, I., Mateos, M., Martín, E. ve Rijlaarsdam, G. (2015). Learning history by composing synthesis texts: Effects of an instructional programme on learning, reading and writing processes, and text quality. *Journal of Writing Research*, 7(2), 275-302.
- Marzuki, Widiati, U., Rusdin, D., Darwin ve Indrawati, I. (2023). The impact of AI writing tools on the content and organization of students' writing: EFL teachers' perspective. *Cogent Education*, 10(2), 2236469.
- Mason, B. ve Krashen, S. (1997). Extensive reading in English as a foreign language. *System*, 25(1), 91-102.
- Matsuda, P. K. (2012). Let's face it: Language issues and the writing program administrator. *WPA: Writing Program Administration*, 36(1), 141-163.
- Matsuda, P. (2013). Second language writing as a transdisciplinary field. *Journal of Second Language Writing*, 22(1), 7-14.
- Mermelstein, A. D. (2015). Improving EFL learners' writing through enhanced extensive reading. *Reading in a Foreign Language*, 27(2), 182-198.
- Mitchell, K. (2018). Constructing writing practices in nursing. *Journal of Nursing Education*, 57(7), 399-407.
- Molin, F., Haelermans, C., Cabus, S. ve Groot, W. (2020). The effect of feedback on metacognition - a randomized experiment using polling technology. *Computers & Education*, 152.
- Nagy, W., Anderson, A. ve Herman, P. (1985). Learning words from context. *Reading Research Quarterly*, 20(2), 233-253.
- Nakkaew, M. (2018). *Developing a valid and reliable analytic rubric to assess critical thinking in English argumentative essays of EFL university students* [Doktora Tezi]. Thammasat University.
- Nazari, N., Shabbir, M. S. ve Setiawan, R. (2021). Application of Artificial Intelligence powered digital writing assistant in higher education: Randomized controlled trial. *Heliyon*, 7(5).
- Nuttall, C. (2005). *Teaching reading skills in a foreign language*. Macmillan.
- Park, J. (2016). Integrating reading and writing through extensive reading. *ELT Journal*, 70(3), 287-295.
- Park, J. ve Ro, E. (2015). The core principles of extensive reading in an EAP writing context. *Reading in a Foreign Language*, 27(2), 308-313.
- Pigada, M. ve Schmitt, N. (2006). Vocabulary acquisition from extensive reading. *Reading in a Foreign Language*, 18(1), 1-28.
- Ponniah, R. J. (2011). Incidental acquisition of vocabulary by reading. *The Reading Matrix*, 11(2), 135-139.
- Popenici, S. A. ve Kerr, S. (2017). Exploring the impact of artificial intelligence on teaching and learning in higher education. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 12(1), 22.
- Richards, J. C. ve Schmidt, R. W. (2013). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. Routledge.

- Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications.
- Savaş, B. (2009). An application of extensive reading to English for academic purposes programs at tertiary level for functional academic literacy: A Turkish case-study. *ASp. La revue du GERAS*, 55, 65-84.
- Schmitt, N. ve McCarthy, M. (1997). *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy*. Cambridge University Press.
- Tambunan, A. R. S., Andayani, W., Sari, W. S. ve Lubis, F. K. (2022). Investigating EFL students' linguistic problems using Grammarly as automated writing evaluation feedback. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 12(1), 16-27.
- Tsai, J. M. (2006). Connecting reading and writing in college EFL courses. *The Internet TESL Journal*, 12(12), 465-485.
- Tsang, W. (1996). Comparing the effects of reading and writing. *Applied Linguistics*, 17(2), 210-233.
- Tudor, I. ve Hafiz, F. (1989). Extensive reading as a means of input to L2 learning. *Journal of Research in Reading*, 12(2), 164-178.
- Valenzuela, Á., & Castillo, R. D. (2023). The effect of communicative purpose and reading medium on pauses during different phases of the textualization process. *Reading and Writing*, 36(4), 881-908.
- Van Ockenburg, L., van Weijen, D., & Rijlaarsdam, G. (2023). Choosing how to plan informative synthesis texts: Effects of strategy-based interventions on overall text quality. *Reading and Writing*, 36(4), 997-1023.
- Vandermeulen, N., van den Broek, B., Van Steendam, E. ve Rijlaarsdam, G. (2020). In search of an effective source use pattern for writing argumentative and informative synthesis texts. *Reading and Writing*, 33, 239-266.
- Vandermeulen, N., Van Steendam, E., De Maeyer, S. ve Rijlaarsdam, G. (2023a). Writing process feedback based on keystroke logging and comparison with exemplars: Effects on the quality and process of synthesis texts. *Written Communication*, 40(1), 90-144.
- Vandermeulen, N., Van Steendam, E. ve Rijlaarsdam, G. (2023b). Introduction to the special issue on synthesis tasks: Where reading and writing meet. *Reading and Writing*, 36(4), 747-768.
- Vygotsky, L. (1934). *Thought and language*. MIT Press (1993 baskısı).
- Wagner, G., Lukyanenko, R. ve Paré, G. (2022). Artificial intelligence and the conduct of literature reviews. *Journal of Information Technology*, 37(2), 209-226.
- Waring, R. (1997). Graded and extensive reading-questions and answers. *Language Teacher-Kyoto-JALT Journal*, 21, 9-12.
- Williams, E. ve Moran, C. (1989). Reading in a foreign language at intermediate and advanced levels with particular reference to English. *Language Teaching*, 22(4), 217-228.
- Yang, Y.-T. C., Newby, T. J. ve Bill, R. L. (2005). Using Socratic questioning to promote critical thinking skills through asynchronous discussion forums in distance learning environments. *American Journal of Distance Education*, 19(3), 163-181.
- Zhao, X. (2022). Leveraging artificial intelligence (AI) technology for English writing: Introducing Wordtune as a digital writing assistant for EFL writers. *RELIC Journal*.

- Zheng, B. ve Warschauer, M. (2017). Epilogue: Second language writing in the age of computer-mediated communication. *Journal of Second Language Writing*, 36, 61-67.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82-91.

Eğitim Fakültelerinden Milli Eğitim Akademilerine: Öğretim yelerine ve ğrenci Görüşleri Işığında Bir Değerlendirme

Yılmaz TONBUL

Asuman ARICAN ATAY

- 1- Prof. Dr.;Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Yilmaz.tonbul@ege.edu.tr,
ORCID No: 0000-0003-3674-619X
- 2- Ege Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi bilim dalı tezsiz yüksek lisans ğrencisi
asuman.atay@gmail.com. ORCID No 0009-003-4225-4228

ÖZET

Bu araştırmanın temel amacı, Milli Eğitim Akademisi uygulamasına ilişkin eğitim fakültesi öğretim üyeleri ve öğretmen adaylarının görüşlerini ortaya koymak; söz konusu uygulamanın güçlü yönlerini, olası sorun alanlarını ve iyileştirmeye açık yönlerini belirlemektir. Çalışma, Milli Eğitim Akademisi'nin hizmet öncesi öğretmen yetiştirme sürecine getireceği yenilikler ve akademik boyutta yaratacağı etkileri değerlendirmeyi hedeflemektedir. Bu çalışmada, öğretim üyeleri ile öğretmen adaylarının Milli Eğitim Akademisi'nin öğretmen yetiştirmedeki işlevine, sürecin uygulanabilirliğine, sürdürülebilirliğine, paydaşlar açısından olası katkı ve sınırlılıklarına yönelik görüşleri ele alınmıştır. Araştırmada kişilerin uygulamaya yönelik düşüncelerini ve uygulamanın sonuçlarından nasıl etkilendiklerini anlamak için olgu bilim deseni kullanılmıştır. Örneklemenin belirlenmesinde kolay erişilebilir örnekleme tekniği kullanılmıştır. Veriler Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencileri (20) ve öğretim üyelerinden (23) toplanmıştır. Veriler yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile toplanmış ve içerik analizi ile çözümlenmiştir. Bulgular şöyle özetlenebilir: Milli Eğitim Akademisi uygulamasına gidilmesini haklı ve gerekli gören görüşler azınlıktadır. Mevcut politikaların zorunlu bir sonucu ve atama sürecini kontrol isteği temaları ağırlıktadır. Analiz sonuçları, öğretim elemanlarının Millî Eğitim Akademi'sini yalnızca öğretmen niteliğini artırmaya yönelik pedagojik bir girişim olarak değil; öğretmen arzı, atama süreçleri, merkezî denetim, mevcut öğretmen yetiştirme modeline duyulan güvensizlik ve siyasal-yönetmelik tercihlerle ilişkili bütüncül bir düzenleme olarak algıladıklarını göstermektedir. Uygulamanın eğitim fakültelerinde itibarsızlaşmaya, tercih edilmemeyi, motivasyonsuzluğa ve mesleki sosyalleşme konusunda sorunlara yol açacağı görüşü yaygındır. Geliştirilen metaforlarda 'Katkı sağlamayan, işlevsiz ve zaman kaybı bir uygulama' teması öne çıkmıştır. Sonuçlara dayalı öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler Milli Eğitim Akademisi, Öğretmen yetiştirme, öğretmen atama

GİRİŞ

Öğretmen niteliğinin önemi, geçmişte ve günümüzde birçok çalışmada ele alınmıştır. Birçok ülke ve eğitim sistemini kapsayacak şekilde yapılan çalışmada (UNESCO, 2015). Okul-temelli faktörler içerisinde öğrenci başarısı üzerinde en yüksek etkisi olan faktörün öğretmenler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yine başka çalışmalarda,

eğitimin niteliğinin büyük ölçüde öğretmen niteliği ile doğru orantılı olduğunu (Celep, 2008); öğretmen niteliği ve öğretmen yeterliklerinin, öğrencilerin öğrenmelerini geliştirmede kilit noktasını oluşturduğunu (Yasseen, 2010); öğretmenlerin, sahip oldukları niteliklerin, öğrencilerin istenilen davranışları kazanmalarında etkili rol oynadığını (Toprakçı ve Altunay, 2015) göstermektedir. Bu bulgular, eğitim sisteminde öğretmenin taşıdığı önemi açıkça ortaya koymaktadır. Öğretmenin önemini pekiştiren etmenlerden birisinin de öğretmenin etki alanının genişliği ve bu etkinin süresi olduğu söylenebilir. Şimşek (2003), öğretmenliğin siyasetçisinden doktoruna, mühendisinden polisine kısaca birçok meslek dalına insan gücü yetiştirmesi açısından toplumu tüm yönleriyle etkileme gücüne sahip mesleklerin başında geldiğini; bundan dolayı da belirli niteliklerle donanmış bireyler tarafından yerine getirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Öte yandan araştırmalar, öğretmen niteliğinin sadece öğrencinin okul çağı dönemindeki akademik başarısıyla sınırlanamayacağını, uzun vadede üretkenlikleri ile de ilişkili olduğunu göstermiştir (ERG, 2015). Bireyler, toplumlar ve insanlık üzerinde bu kadar etkisi olan bir mesleğe yönelik atama sürecine özen gösterilmesi gerekir.

Cumhuriyet dönemi boyunca öğretmen atama politikaları, dönemsel ihtiyaçlar ve eğitim yaklaşımları doğrultusunda dikkate değer bir çeşitlilik sergilemiştir. Bu süreçte hayata geçirilen en güncel uygulama ise Milli Eğitim Akademisi yapılanmasıdır. Söz konusu modelin henüz uygulama aşamasında olması, öğretmen yetiştiren kurumların gelecekteki rolü üzerindeki belirsizlikler; kamuoyunda, öğretmen adaylarında ve akademik çevrelerde soru işaretlerine yol açmıştır. Bu araştırma, öğretmen adayları ile akademisyenlerin görüşlerinden hareketle, yeni atama ve yetiştirme modeline yönelik algıları belirlemeyi ve belirlenen problem durumuna ilişkin sorulara yanıt aramayı amaçlamaktadır.

Kavramsal Çerçeve

Öğretmenliğe atanmada tarihsel süreç

Cumhuriyet öncesinde başlayan yetiştirme ve atama uygulamalarının kurumsallaşmayı çok geç tamamladıkları görülmektedir. Tarihimizde öğretmen yetiştirme meselesi 16 Mart 1848'de Darülmuallimîn'in açılmasıyla kurumsal bir nitelik kazanmıştır. Bu tarih, öğretmen yetiştirme çalışmalarının başlangıcı kabul edilmiştir (Akyüz, 2019). Bu dönemdeki

girişimlerin, öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin kurumsal temellerin atılması noktasında önemli olduğu anlaşılmaktadır. Dönemin eğitimcileri öğretmen yetiştirme ve istihdam konularının önemine daha sık değinir olmuştur. II. Meşrutiyet döneminde eğitimci Satı Bey (Milli Eğitim Dergisi, 2002), öğretmen yetiştirmenin “ülkenin geleceğini kazanma meselesi” olduğunu vurgulayarak öğretmen okullarında program ve mesleki yeterliklerin geliştirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Cumhuriyet’ in ilanıyla birlikte öğretmen yetiştirme, ulusal kalkınma ve çağdaşlaşma hedefleriyle doğrudan ilişkilendirilmiş; öğretmen yetiştirme ve atama modelleri ulusal eğitim sistemi içinde kritik önem kazanmıştır. 1924’te yürürlüğe giren Tevhid- i Tedrisat Kanunu, öğretmen yetiştirmenin devlet denetiminde yürütülmesini sağlamıştır. Cumhuriyet öğretmen yetiştiren kurumlar ve atama koşulları Tablo 1’de (Tonbul & Ağaçdiken, 2018) verilmiştir.

Tablo 1. Cumhuriyet sonrası öğretmen yetiştiren kurumlar ve atama koşulları

Gazi Eğitim Enstitüsü (1925)
Muallim Mektepleri (1927)
İlk Muallim Mektepleri
Köy Muallim Mektepleri
Yüksek Öğretmen Okulları (1934)
Köy Öğretmen Okulları: Köy Eğitimcileri (1937)
Teknik Yüksek Öğretmen Okulları (1937)
Köy Enstitüleri (1940-1954)
Ticaret Turizm Yüksek Öğretmen Okulları (1956)
Öğretmen Okulları (1954)
Sanat Yüksek Öğretmen Okulları: Kız (1962); Erkek (1974)
Endüstriyel Sanatlar Yüksek Öğretmen Okulları (1974)
Eğitim Enstitüleri (1974)
Eğitim Fakülteleri (1982) /PFSP (Pedagojik Formasyon Sertifika Programı)
1999’a kadar kontenjan dahilinde başvuru yeterli
1999- DMS (Devlet Memurları Sınavı)
2001- KMS (Kurumlar İçin Merkezi Eleme Sınavı)

2002-KPSS (Genel Kültür ve Eğitim Bilimleri)
2013- KPSS+ÖABT (Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi)
2016- KPSS+ÖABT+ Mülakat
2024 Milli Eğitim Akademisi: Akademi Giriş Sınavı (AGS) ve
Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi (ÖABT)

Tablo 1’den de anlaşılabileceği gibi öğretmen yetiştirme ve atama sistemimiz oldukça çeşitlilik gösteriyor. Özellikle 2000’li yıllardan sonra değişim hızlanmıştır 1920’li yıllarda çıkarılan yasalarla öğretmenlik, ilk kez 'uzmanlık gerektiren ayrı bir meslek' olarak kabul edildi. O dönemde ülkenin acil öğretmen ihtiyacı o kadar fazlaydı ki, bugün bildiğimiz KPSS gibi sınavlar yoktu; okuldan mezun olanlar doğrudan göreve başlayabiliyordu. Hatta devlet, daha fazla öğretmen yetiştirebilmek için yerel yönetimlerin gelirlerinden pay ayıracak kadar bu meseleyi ciddiye alıyordu. Dönemin eğitim bakanı Mustafa Necati Bey 22 Nisan 1926’da TBMM’de yaptığı konuşmada (Dursunluoğlu, 2003), ‘ülkenin her yıl 3000 öğretmen ihtiyacını şu anki okulların karşılamaktan çok uzak olduğunu, bu yüzden okulların sayısının ivedilikle artırılmasını, bunun için özel idarelerin gelirlerinin %10’unu bu işe ayırmaları amacıyla bir yasa teklifi verdiklerini’ belirtmiştir. Dolayısıyla 1990’lı yıllara kadar öğretmen atamada merkezi ve kitlesel seçme işlemi uygulanmamıştır. Bu dönemde herhangi bir öğretmen yetiştiren kurumdan mezun olarak veya sonradan pedagojik formasyon sertifika programlarını tamamlayarak öğretmen olmak mümkündü. İhtiyaç o kadar çoktu ki atandıktan sonra hizmet içi eğitimler aracılığı ile de öğretmen olmak isteyenlere bu olanaklar sunuluyordu. Ancak sonrasında işler değişti. Çok sayıda eğitim fakültesinin yanı sıra neredeyse isteyen herkese kısa süreli sertifikasyon programları ile öğretmenlik hakkı verildi. Dolayısıyla elinde öğretmenlik belgesi olan çok sayıda kişi devletten kadro istemeye başladı. 2024 yılı KPSS Eğitim Bilimleri oturumuna toplam 526 bin 947 öğretmen adayı katılmıştır Oysa bu sınav sonucuna göre mülakatları da geçmek koşuluyla ancak 20.000 kişinin ataması yapılacaktı (Kamudanh Haber, 2024). Kısacası işler değişmişti. Artık birden fazla sınav türüne girmek, daha fazla kişi arasından ‘dikkat çekmek’ gerekiyordu.

Son olarak 18.10.2024 tarihli Resmî Gazetede yayımlanan 7528 Sayılı "Öğretmenlik Mesleği Kanunu" kapsamında kurulan Milli Eğitim Akademisi öğretmen yetiştirme ve atama sistemimize yeni bir uygulama

dâhil olmuştur. Aşağıda Milli Eğitim Akademisi'nin kuruluş amacı, öğretmen yetiştirme ve atama sistemine getirdiği uygulamaların yanı sıra kuruma yönelik lehte ve aleyhte görüşlere yer verilmiştir.

Milli Eğitim Akademisi

Amaç ve yapılaşma. Milli Eğitim Akademisi'nin kurulmasına giden yolun 3 Şubat 2022 tarihinde Türkiye'de öğretmenlik mesleğinin statüsünü güçlendirmeyi, mesleki gelişimi yapılandırmayı ve kariyer basamaklarını sistematik hâle getirmeyi amaçlayan Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun (ÖMK) yürürlüğe girmesiyle (Resmî Gazete, 2022) yeni bir ivme kazandığı söylenebilir. ÖMK ile birlikte aday öğretmenlik süreci, uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik olmak üzere üç aşamalı bir kariyer basamakları sistemi oluşturulmuştur. Bununla birlikte öğretmenlerin bu basamaklara yükselmesinde hizmet içi eğitim, mesleki gelişim ve sınav şartları getirilmiştir. ÖMK kapsamında hayata geçirilen Millî Eğitim Akademisi, öğretmen adaylarının mesleğe hazırlık süreçlerini güçlendirmeyi hedefleyen bir reform önerisi olarak ortaya çıkmıştır. 2024 yılında Türkiye Büyük Millet Meclisi'nde kabul edilen Öğretmenlik Mesleği Kanunu, öğretmenlik mesleğinde seçme, yetiştirme, atanma ve kariyer basamaklarında ilerlemeye ilişkin süreçleri yeniden yapılandırarak öğretmen yetiştirme sisteminde hukuki ve yapısal bir dönüm başlatmıştır (Resmî Gazete 2025). Kanunun yürürlüğe girmesiyle birlikte öğretmen yetiştirme yetkisinin üniversiteler ile Milli Eğitim Bakanlığı arasında yeniden dağıtıldığı yeni bir model ortaya çıkarmıştır. Modelin öğretmen atama ve hizmet içi eğitimler yoluyla onları yetiştirmenin yanı sıra şu eğitimleri de düzenleme görevi vardı.

- Uzman ve başöğretmenlik eğitimleri düzenlemek.
- Yönetici yetiştirme programları düzenlemek.
- Diğer kamu veya özel kurum ve kuruluşlarındaki personeline yönelik eğitimler düzenlemek.

Akademi'nin kuruluş gerekçelerinden biri, öğretmen yetiştirme sürecinin uzun yıllardır yükseköğretim ve Millî Eğitim Bakanlığı arasında parçalı bir yapıda ilerlemesinin yarattığı koordinasyon sorunlarını gidermektir. Nitekim geçmiş çalışmalarda da öğretmen yetiştirmede kurumlar arası bütünleşmenin yetersiz olduğu, programların uygulama boyutunda önemli kopukluklar bulunduğu ve mezunların mesleğe hazırbulunuşluk düzeylerinin farklılaştığı farklı raporlarda (TEDMEM,

2024) vurgulanmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimde kazandıkları mesleki bilgi ve beceriler ile mesleğe başladıktan sonra karşılaştıkları okul kültürü, bürokratik süreçler ve mesleki gelişim uygulamaları arasında uyumsuzluk bulunduğu belirtilmektedir. Bu uyumsuzluktan ağırlıklı olarak öğretmen yetiştiren kurumların sorumlu tutulduğu anlaşılmaktadır. Çünkü getirilen uygulamaların gerekçesi olarak ‘kuramsal bilgiyi sınıf ortamına yansıtmak’ beceri yoksunluğundan söz edilmiştir. Bu amaçla hazırlık eğitimi öngörülmüştür. Hazırlık eğitimi, ‘Milli Eğitim Bakanlığı tarafından akademi bünyesinde sunulan, öğretmenlerin mesleğe başlamadan önce görecekleri eğitimdir.’ Şeklinde tanımlanmıştır. Buradan da anlaşılabileceği gibi uygulamada birçok değişikliğe gidilmiştir. Aşağıda uygulama boyutuna yer verilmiştir.

Uygulama boyutu

Resmi Gazete’ de yayımlanan yönetmelikte (2025) Milli Eğitim Akademileri’ nin temel görevleri arasında hizmet öncesi eğitim, adaylık eğitimi, sürekli mesleki gelişim programları ve öğretmen yeterliliklerinin izlenmesi yer almaktadır. Bu düzenleme ile öğretmenlerin mesleki gelişiminin süreklilik kazanması ve liyakate dayalı bir yükselme sisteminin hayata geçirilmesi amaçlanmaktadır. Burada dile getirilen amaç her ne kadar olumlu gözükse de Milli Eğitim Akademisi uygulaması önceki uygulamalardan farklılaşmaktadır. Akademiye giriş şartları olarak Türk vatandaşı olmak, kamu haklarından mahrum olmamak, Akademiye Giriş Sınavı’na girmek ve sağlık engelinin bulunmaması gibi herhangi bir kamu sınavına giren herkesin uymakla yükümlü olduğu maddeler var. Eğitim fakültesi mezunu olmak veya pedagojik sertifikaya sahip olmak gibi öğretmenlik mesleği ile ilişkili önkoşullar bulunmuyor. Daha önceki uygulamalarda, öğretmeni yetiştiren kurum ile (öğretmen okulları, enstitüler ve eğitim fakülteleri) atayan kurum (MEB) arasında yetiştirme ve atama konusunda belirgin bir iş bölümü varken son uygulamada bariz bir farklılaşmaya gidilmiştir. Öyle ki AGS’ye başvuran adaylardan her hangi bir öğretmenlik eğitimi belgesi istenmemekte, sınava başvurma hakkı olan ve sınavı geçen herkes MEB’in belirlediği kurumlarda alınacak eğitimlerden başarılı olması koşuluyla atamasının yapılacağı belirtilmiştir. Bu eğitimler her bir ilde yok. Ankara, İstanbul, Gaziantep, Erzurum, Sivas, Aksaray ve Kayseri ile sınırlandırılmıştır. Eğitimi başarıyla tamamlayanlar sözleşmeli

olarak atanır ve üç yılın sonunda kadrolu öğretmen olarak görev yapma hakkı kazanırlar. Bu süreçte adaylar, devlet memuru statüsünde sayılmamaktadır. Uygulamalı bir eğitime ağırlık verilmesi düşünülmüştür. Uygulamalardan sorumlu öğretmen ve kurum müdürünün yıl boyunca yapacakları değerlendirmeler burada önemlidir. Bu illerde gerçekleştirilecek eğitim süreleri öğretmen adayının mezun olduğu lisans programına göre fark etmeksizin 550 saat saatlik (yaklaşık 1 yıl) olarak belirlenmiştir. Sorun burada başlıyor. Öğretmen yetiştirmekten sorumlu eğitim fakültelerinin rolü konusunda sorular oluşmuştur. Bu araştırmada söz konusu sorulara da yanıt aranmıştır.

Leyhte Ve Aleyhte Görüşler

Milli Eğitim Akademisi ile ilgili basın yayın organlarında, sosyal medya platformlarında çok sayıda görüş ileri sürülmüştür. Akademik düzeydeki çalışmalara yok denecek kadar azdır. Farklı platformlarda dile getirilen ekteştiler aşağıda özetlenmiştir.

- Akademi çağdaş bir ihtiyaçtır. Bununla birlikte, uygulamaya ilişkin eleştiriler kavramsal tartışmanın önemli bir boyutunu oluşturmaktadır. Özellikle eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmen adaylarının, Akademi bünyesinde yeniden bir hazırlık sürecine tabi tutulması, yükseköğretim kurumlarının öğretmen yetiştirmedeki asli rolünün zayıflatılacağı ve diplomaların işlevsizleşeceği yönündeki kaygıları artırmaktadır. Ayrıca Akademi'nin yönetim ve öğretim kadrolarının oluşturulmasında siyasal etkilerin belirleyici olabileceği; bunun da öğretmen yetiştirme süreçlerinde liyakat ve akademik özerklik ilkelerini zedeleyebilecektir (Eşme, 2025)

- Yeni yapılanmanın öğretmenlik mesleğinin niteliği, mesleğe giriş mekanizmaları ve çalışma koşulları üzerinde çok yönlü etkiler yaratacağına ve düzenleme yapılırken bunun ya dikkate alınmadığı ya da kasıtlı yapıldığı dile getirilmiştir. Eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştirme misyonunun orta ve uzun vadede ortadan kalkacağı düşünülmüştür. Bu tür yasaları bir manivela olarak kullanarak eğitimle ilgili uzun erimli politikalarını hayata geçirmede kullanıldığı belirtilmiştir. Bakanlık merkezli yeni bir hiyerarşik sistem aracılığıyla yürütülmesinin, mesleki liyakat ve kurumsal özerklik açısından sakıncalar barındırdığı ifade edilmiştir. Bu bakış açısı, düzenlemelerin bir yandan öğretmen niteliğini artırmayı hedefleyen yapısal yenilikleri içerse de diğer yandan öğretmenlik mesleğinin statüsü, güvencesi

ve akademik temelleri bakımından tartışmalı sonuçlar doğurabileceğini göstermektedir. Öte yandan öğretmenlerin yarı maaşla çalıştırılması da eleştirilmiştir. (Şimşek, 2024).

Yukarıda dile getirilen eleştiriler kuramsal açıdan da ele alınabilir.

Kuramsal Temeller

Eleştirilerin bir kısmı uygulamanın bütüncü bir yaklaşımdan eksik olduğudur. Bu noktada bir yapının tüm bileşenleri arasındaki etkileşime odaklanan Sistem Kuramına (Hoy ve Miskel, 2010) göre MEB ve YÖK, arasındaki işleyişi uyumlaştırmayı ve alt sistemler arası iş birliğini güçlendirmeyi hedeflemede sorunlar olduğu görülüyor. Milli Eğitim Akademileri'nin ulusal eğitim politikaları, toplumsal beklentiler ve öğretmen eğitimi alanındaki küresel gelişmelerle uyumlu olması; sistemin güncel, esnek ve sürdürülebilir niteliğini koruması bakımından önemlidir. Yeni bir uygulamayı hayata geçirmede işe koşulabilen iki kuram var. Yeniliklerin yayılımı Kuramı (Roggers, 2003), bir sistem veya örgüt içerisinde hangi süreçler aracılığıyla benimsendiğini açıklayan; yenilik, iletişim kanalları, zaman ve sosyal sistem olmak üzere dört temel bileşen üzerine kurulu bir modeldir. Kurama göre tanıtım, bilgilendirme, rehberlik ve destek stratejilerinin paydaş gruplarına göre farklılaştırılması önemlidir. Milli Eğitim Akademisi konusu yeterince tanıtılmamış, bu uygulamaya gidilme gerekçesi kamuoyunda ve akademik toplulukta tartışılmamıştır. Pilot uygulaması yoktur. İkna edici bulgular eksiktir. Söz konusu belirsizliklerin öğretmen adaylarında ve akademik toplulukta kaygıyı artırdığı düşünülmektedir. Bir yeniliğe uyum sağlama konusu ile ilgilenen Değişim Yönetimi Kuramı'na (Fullan, 2007) göre örgütlerde yenilik ve dönüşüm süreçlerinin bilinçli, sistematik ve planlı biçimde tasarlanması; paydaşların sürece hazırlanması, değişimin yaratabileceği olası dirençlerin yönetilmesi ve değişimin kalıcı davranışlara dönüşmesini amaçlayan kapsamlı bir yaklaşıma ihtiyaç vardır. Değişimi benimseme, içselleştirme ve mesleki sosyalleşmeyi sağlamada önemli olan bu uygulamalara yeterince yer verilip verilmediğini ortaya koymaya yönelik araştırmalara ihtiyaç var. Araştırmamız bu konuya da ışık tutmayı amaçlamaktadır.

Araştırmanın Önemi ve Özgünlüğü

Kavramsal çerçevede öğretmenlik mesleğinin önemine yeterince değinmeye çalıştık. Öğretmenlik sıradan bir meslek değildir. Stratejik bir meslektir. Bir ülkenin insan kaynağının niteliği ile alınan eğitimin niteliğinin çoğu kez örtüştüğü görülmektedir. Bundan dolayı öğretmeni çok iyi yetiştirmeliyiz. Öğretmen yetiştirmeyi ve atama uygulamalarını ele alan her araştırma önemlidir. Yeni uygulamaların araştırılması, görüşlerin alınması, karar alıcılara ve uygulamadan etkilenen paydaşlara araştırmaya dayalı veri sunulması önemlidir. Bu araştırmayı sınırlılıklar kapsamında da olsa önemli yapan budur. Sınırlılığın bir nedeni de uygulamanın çok yeni olmasından dolayı henüz bir literatürün oluşmamış olmasıdır. Araştırmamızın bu yönüyle uygulayıcılara olduğu kadar alanyazına da katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu yönüyle de özgündür.

Araştırmanın Amacı ve Alt Problemler

Bu araştırmanın temel amacı, Milli Eğitim Akademisi uygulamasına ilişkin eğitim fakültesi öğretim üyeleri ve öğretmen adaylarının görüşlerini ortaya koymak; söz konusu uygulamanın güçlü yönlerini, olası sorun alanlarını ve iyileştirmeye açık yönlerini belirlemektir. Çalışma, Milli Eğitim Akademisi'nin hizmet öncesi öğretmen yetiştirme sürecine getireceği yenilikler ve akademik boyutta yaratacağı etkileri değerlendirmeyi hedeflemektedir. Bu araştırma, öğretim üyeleri ile öğretmen adaylarının Milli Eğitim Akademisi'nin öğretmen yetiştirmedeki işlevine, sürecin uygulanabilirliğine, sürdürülebilirliğine, paydaşlar açısından olası katkı ve sınırlılıklarına yönelik görüşleri ele alınmaktadır.

Bu bağlamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Milli Eğitim Akademilerinin kurulması, uygulamaya geçirilme nedenleri nedir?
2. Bu uygulamanın olası sonuçlarına ilişkin görüş ve beklentiler nedir?
3. Milli Eğitim Akademilerini benzetmeye yönelik geliştirilen metaforlar nasıl bir dağılım göstermektedir?

Yöntem

Desen

Bu çalışmada Milli Eğitim Akademileri uygulamasına yönelik eğitim fakültesi öğretim üyelerinin ve öğrencilerin deneyimlerine ve düşüncelerine nasıl anlam verdiklerine odaklanılmıştır. Bu yüzden, kişilerin düşüncelerini anlamaya çalışan fenomenoloji (olgu bilim deseni) kullanılmıştır. Olgu bilim araştırmaları, bireylerin öznel deneyimlerine odaklanarak söz konusu olgunun katılımcıların bilincinde nasıl anlamlandırıldığını betimlemeye ve yorumlamaya çalışır (Büyüköztürk vd. 2023)

Çalışma Grubu

Örneklemin belirlenmesinde kolay erişilebilir örnekleme tekniği kullanılmıştır. Veriler Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencileri ve öğretim üyelerinden toplanmıştır. Tablo 2’de katılımcılara ilişkin bilgiler verilmiştir.

Tablo 2. Çalışma grubuna ilişkin veriler

Kategori	Kişi Sayısı	Branş Dağılımı	Katılım Bilgisi
Öğretim Elemanı	23	PDR (5), Özel Eğitim (3), Eğitim Yönetimi (3), Eğitim Fakültesi (3), Sosyal Bilgiler (2), Ölçme ve Değerlendirme (1), Okul Öncesi (1), Sınıf Eğitimi (1), Eğitim Programları ve Öğretim (2), Türkçe (2)	Ege Üniversitesi Öğretim Elemanı Katılım Sayısı: 23
Öğrenci	20	Türkçe Öğretmenliği (5), Sosyal Bilgiler (5), Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (4), Özel Eğitim (2), Eğitim Yönetimi (Yüksek Lisans) (2), Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (1), Belirtilmemiş (1)	Ege Üniversitesi Öğrenci Katılım Sayısı: 20

Veri Toplama Araçları

Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen görüş formu aracılığı ile toplanmıştır. Veri toplama aracının geliştirilmesinde alanyazın taranmış, öğrenciler ve öğretim üyeleri ile ön görüşmeler yapılmıştır. Oluşturulan soru havuzu (maddeler ve sondalar) araştırmacılar hariç 2 öğretim üyesine uzman görüşü için gönderilmiştir. Elde edilen geri bildirimler doğrultusunda sorular revize edilerek yapılandırılmış görüşme formu uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Veriler, araştırmacılar tarafından Google Form üzerinde hazırlanan çevrim içi anket aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Anlam birimlerine ayrılan veriler, temalar altında toplanarak kodlanmıştır. Kodlar ve temalar, bir araştırmacı ve bir uzman tarafından bağımsız olarak incelenmiş ve gerekli karşılaştırmalar yapılarak ortak bir analiz çerçevesi oluşturulmuştur. Veri toplama aracının geçerlilik ve güvenirlik ile ilgili gerçekleşen işlemler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Geçerlik ve güvenirlikte kullanılan stratejiler

Kullanılan Stratejiler	
Geçerlilik	Katılımcılarla uzun süreli etkileşim Alanyazından süreç boyunca yararlanma Çalışma materyal sayısını artırma Katılımcı teyidi Uzman incelemesi Araştırmacının özelliklerinin belirtilmesi Ayrıntılı betimleme Örnekleme açısından grubun temsil edilmesi
Güvenirlik	Belge tarama verilerin kodlarında sonuçlar arasındaki tutarlık Birden fazla araştırmacının belge taramayı gerçekleştirmesi ve bu iki bağlamda edinilen sonuçların karşılaştırılması Dış Teyit Veri toplama süreci ve nasıl kayıt altına alındığı Ham Veriler

BULGULAR

Aşağıda alt problemlerine uygun olarak elde edilen verilerin analiz sonuçlarına ilişkin bulgular tablolarda sırasıyla verilmiştir.

Tablo 4. Katılımcıların Milli Eğitim Akademisi’nin Uygulamaya Geçirilme Nedenlerine Yönelik Görüşlerinin Dağılımları

Temalar	Kodlar
Mevcut politikaların zorunlu sonucu (f=19)	• Mezun fazlalığı
	• Formasyon uygulamaları sorunu
	• Mesleğin cazibesini ortadan kaldırmak
	• Ekonomik gerekçeler
	• Oyalama, geciktirme
Atama sürecini kontrol isteği (f=14)	• Eğitim fakültelerine güvensizlik
	• Standartlaşma isteği
	• Denetim ve değerlendirmede merkezileşme
	• Seçmede politik yönelimlilik
Öğretmen Niteliğini Artırma (f=9)	• Beceri temelli yetiştirme hedefi
	• Daha nitelikli adayların seçimi
	• Mesleğe uyum süresini kısaltma

Tablo incelendiğinde uygulamayı gidilmesini haklı ve gerekli gören görüşlerin daha az olduğu anlaşılmaktadır. Mevcut politikaların zorunlu bir sonucu olarak bu uygulamaya gidildiğini ifade eden araştırmacılar mezun fazlalığının bu uygulamaya yol açmakla birlikte, mezun fazlalığının da (özellikle formasyon uygulamalarının) mevcut öğretmen yetiştirme politikalarının bir sonucu olduğunu sıklıkla vurgulamışlardır. ‘Atanmayı zorlaştırarak’ öğretmenlik mesleğinin seçilmesini sınırlandırmak, yarı maaş vererek bütçeye zararı azaltmak, birikmiş sorunları erteleyerek günü geçiştirmeye yönelik kodlar da söz konusu uygulamaya gidilmesini gerektiren nedenler olarak sıralanmıştır. Eğitim fakültelerine duyulan güvensizlik kadar merkezileşme ve ‘yerleştirilecek’ öğretmeni belirleme yetkisini tümüyle elinde tutma isteğinin de bu uygulamaya gidilmesinde önemli bir gerekçe olarak ileri sürüldüğü görülüyor. Daha az katılımcının

yönetmelikte yazan ‘öğretmen niteliğini artırma’ gerekçesine vurgu yaptığı görülmüştür. Bu temada görüş belirten katılımcılar akademideki eğitimin ve staj uygulamalarının okul hayatının gerçekliği ile örtüşmediğini, bundan dolayı öğretmenlerin ilk yıllarında zorlandıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların büyük çoğunluğu uygulamaya eleştirel ve olumsuz yaklaşmıştır.

Tablo 5 Uygulamanın Olası Sonuçlarına İlişkin Görüşler

Temalar	Kodlar
Eğitim fakültelerinin işlevsizleşmesi (f=18)	• Sembolik yapılara dönüşme • Kontenjanlarda düşüş • Öğrencilerin sadece diploma kaygısı taşıması • Öğretim elemanlarında motivasyon kaybı, boşlama • Öğrenci ve öğretim elemanlarında gelecek kaygısı • Fakülteye, öğretim üyelerine güvensizlik
Mesleki sosyalleşme sorunları (f=12)	• Değer ve itibar kaybı • Yetiştirme adresinde belirsizlik • Mesleki sosyalleşme sorunları • Anlamsızlık hissi
Öğretmen niteliğine olumlu katkı (f=8)	• Okul hayatına uyum • Beceri odaklılık • Güncel sorunlara vakıf olma

Tablo 5 incelendiğinde bir önceki tablonun sonuçlarını destekler nitelikte bulgulara erişildiği anlaşılmaktadır. Uygulamanın ağırlıklı olarak eğitim fakültelerini olumsuz etkileyeceği ve mesleki sosyalleşme sorunları yaşanacağına dair öngörüler ağırlıktadır. Eğitim fakültelerinin bu sürecin yeteri kadar içinde olmadığı izlenimi baskındır. Öğrenciler eğitim fakültesini entelektüel bir yaşam alanı olarak görmekten çok, Milli Eğitim Akademisine geçiş için geçici bir durak olarak görmelerine yol açtığı belirtilmiştir. Öne çıkan görüşlerden bir de artık kontenjanların oldukça azalacağı, bazı bölümlerin kapatılacağı ve bu durumun yaratacağı motivasyon kaybı olmuştur. ‘Öğretmenlik bir meslektir ve her mesleğin yetiştirildiği, akredite

edildiği bir kurum vardır. O kurum artık eğitim fakültesi değildir.’ şeklindeki söylemler ‘meslekleşme’ sorunlarının bu uygulamada da artarak devam edeceğine olan inancı pekiştirdiğini gösteriyor. Öte yandan bu sürecin olumlu yönleri olduğunu düşünen az sayıda katılımcı vardır. Bu katılımcılar daha çok öğrencidir. Uygulamanın öğretmenlerin özellikle okul hayatına uyumlarını hızlandıracağı ve onları öğretim tekniklerini kullanmada daha yeterli yapacağı belirtilmiştir. Öğrencilerin görece de olsa uygulamaya değer vermeleri, eğitim fakültelerinde uygulama ağırlıklı bir eğitim konusunda sorunlar olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 6 Milli Eğitim Akademilerine İlişkin Metaforların Dağılımı

Temalar	Metaforlar
Katkı sağlamayan, işlevsiz ve zaman kaybı bir uygulama (f=24)	Aracılar, gizli tuzak, trafikte makas atan sürücüler, bebeği baştan başlatan ebeveyn, sonsuzluk işareti, bekleme salonu, kara delik, boş ceviz, tiyatro
Belirsizlik ve öngörüsüzlük hissettiren bir uygulama (f=10)s	Distopik kurum, kumar, kontrolsüz alışveriş
Disiplin ve Hazırlık Mekânı (f=6)	Köprü, fidanlık, simülatör, askeriye

Öğrenciler 18, öğretim elemanları ise 21 metafor geliştirmiştir. Buraya tümü yansıtılmamıştır. Yansıtılanlar dahi durumu ortaya koyuyor. Her iki grup da akademileri öğretmenliğe geçişi kolaylaştıran bir yapıdan çok, ilerlemeyi zorlaştıran, zaman kaybına yol açan zorunlu bir eşik olarak algılamaktadır. Akademiler işlevsel çıktı üretmeyen, sembolik ve tüketici bir yapı olarak tanımlanmıştır. Ortak algı, akademilerin mevcut lisans eğitimi tekrar eden, pedagojik açıdan özgünlük sunmayan bir yapı olduğu yönündedir. Öğrenciler belirsizliği daha çok denetim ve baskı, öğretim elemanları ise plansızlık ve risk üzerinden ifade etmiştir. Olumlu metaforlar ağırlıklı olarak öğretim elemanları tarafından dile getirilmiştir. Akademiler

geçiş, hazırlık ve kontrollü deneyim alanı olarak görülmüştür. Öğrencilerde bu temaya yönelik metafor oldukça sınırlıdır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma bir kurumda ve sınırlı sayıda katılımcı ile tezsiz yüksek lisan programında dönem projesi olarak gerçekleştirildi. Yine de çarpıcı sonuçlar elde ettiğimizi düşünüyoruz. Aşağıda sonuçlarımızın bize ne anlatmaya çalıştığını ayrı ayrı değil iç içe, topluca ele alarak yorumladık. Önerilerimizi ayrıca vermedik tartışmanın içine yedirmeye çalıştık.

Millî Eğitim Akademilerinin kurulması ve uygulamaya geçirilme nedenlerine ilişkin değerlendirmelerinin çok boyutlu ve sistem temelli bir bakış açısıyla şekillendiğini ortaya koymaktadır. Analiz sonuçları, öğretim elemanlarının Millî Eğitim Akademi'sini yalnızca öğretmen niteliğini artırmaya yönelik pedagojik bir girişim olarak değil; öğretmen arzı, atama süreçleri, merkezî denetim, mevcut öğretmen yetiştirme modeline duyulan güvensizlik ve siyasal-yönetmel tercihlerle ilişkili bütüncül bir düzenleme olarak algıladıklarını göstermektedir. Millî Eğitim Akademileri uygulamasının eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştirmedeki rolüne etkisinin hem öğretim elemanları hem öğrenciler tarafından ağırlıklı olarak rol/itibar kaybı ve işlevsizleşme sorunları üzerinden yaklaştıklarını göstermektedir. Geliştirilen metaforlar da dikkate alındığında uygulamanın taraflarda karşılık bulduğu söylenemez. Ortada bir iletişim hatasından çok daha fazla sorun olduğu görülmektedir. Araştırmanın kuramsal temelleri bölümünde bir yeniliğin nasıl gündeme getirilmesi gerektiği, değişimin yönetilmesi, yaygınlaşması ve benimsenmesi için nasıl hareket edilmesi gerektiğini ele alan kuramlar tanıtılmıştı. Bu kuramlar ortada ve herkesin erişimine açık. Başka bir deyimle bir yenileşme girişiminin nasıl yönetilmesi gerektiği konusu bilinmeyen bir bilgi değildir. İçinde benim de olduğum çok sayıda araştırmacı tarafından bu sorunlar yeterince ortaya konmuştur. Kısacası bu sorunlara çözümün adresi yine bellidir.

Öğretmen yetiştiren kurumların ve istihdam edenlerin eşgüdüm içerisinde çalışması bir zorunluluktur. Dünyada birden fazla öğretmen yetiştirme ve istihdam modeli var. Bunların tümü klavyeye bir tık mesafesindedir. Az sayıda öğrencinin görece de olsa Millî Eğitim Akademisi uygulamasına değer vermeleri, eğitim fakültelerinde uygulama ağırlıklı bir

eğitim konusunda sorunlar olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu sorunların çözümü de yine işbirliğinden geçiyor. Uygulamaya yatkınlık ve okul hayatına uyum sağlamayı hızlandırma sorunu, öğrencilerimizin fakülteden çok okullarda bu konuda yetişmiş öğretmenle daha fazla vakit geçirmeleriyle ilişkilidir. Staj dönemlerini ve sürelerini belirlemede kurumlar arası işbirliği ile çözülemeyecek sorun yok. Bu konuya eğitim fakültesi tarafından kimsenin itiraz edeceğini de sanmıyorum.

Bu uygulamaya gidilme nedenlerinden biri olarak dile getirilen öğretmen fazlalığı sorunu yılların eğitim ve kalkınma politikalarının bir sonucudur. Bu soruna neden olan etmenlerden birisi olarak pedagojik formasyon konusu da yıllardır devam eden ve iç politikaya malzeme olan bir konudur. Öte yandan fen fakültesi fizik mezunu mu, eğitim fakültesi fizik öğretmenliği bölümü mezunları mı daha iyi öğretmenlik yapar sorusunun da net bir yanıtı yok. Ancak öğretmenliğin bir meslek olup olmadığını hala tartışma lüksümüz olmamalıdır. İster bölüm ister eğitim fakültesi mezunu olsun her ikisi de öğretmenlik konusunda iyi yetişmelidir. Herhangi bir şeyi bilen herkesin bunun eğitimini de verebileceği fikrinin günümüzde bir karşılığı yok. Diğer taraftan öğretme eylemini dersliklerde bilgi basamağı düzeyinde aktarmacı bir anlayışa indirgeyen yaklaşımın da ömrü çoktan doldu. Yapay zekâ alanındaki gelişmeler başta olmak üzere teknolojideki gelişmeler okul, öğretmen, öğrenci ve öğretim meselelerini çok değiştireceğe benziyor. Eğitim süreleri kısılacaktır. Eğitimde robotik uygulamalar artacağı benziyor. Sadece okullar için öğretmen yetiştirme anlayışını masaya yatırıp yeniden düşünmeliyiz. Başka bir söylemle öğretmen eğitimini geleceğin gereksinimleri ışığında yeniden tasarlamamız gerekiyor. Üstelik çok vaktimiz yok. Çok sayıda meslek yok olacak ya da dönüşecektir. Buna hazırlanmamız gerekiyor. Eğitim fakülteleri miadını henüz doldurmadı. Tarih boyunca öğretmen formal olarak olmasa da ‘bir şeyi diğerlerine göre daha iyi öğreten’ kişi olarak hep oldu. Olmaya da devam edecektir. Eğitim fakültelerindeki öğretim elemanları da söz konusu gelişmelerden etkilenecektir. Bizim de elimizi taşın altına daha fazla koyma zorunluluğumuz var. Öğretmen yetiştirme ve atamada düşünmediğimiz kadar yeni modeller var. Fakülteler ve Milli Eğitim Kurumları birbirinden beslenen ve birbirini geliştiren yapılardır. Birindeki itibar kaybı diğerine iyi gelmeyecektir. Bir yenileşme uygulaması olan Milli Eğitim Akademisi ile ilgili soruların yanıtlanması, belirsizliklerin giderilmesi ve kaygıların

azaltılması gerekiyor. Bunun birçok yolu var. Ülkemizde 200 yıla yaklaşan bir öğretmen yetiştirme tecrübesi mevcut. Eğitim fakültelerinde yetkin, iyi niyetli ve akademideki onca soruna karşın motivasyonu yüksek bir kadro var. Bu birikimden yararlanılması konusunda Bakanlığın atacağı adımlar, işi araştırma yapmak ve nitelikli işgücü yetiştirmek olan eğitim fakültelerinde mutlaka karşılık bulacaktır. Bu adım ve karşılık hepimize iyi gelecektir.

KAYNAKÇA

- Akyüz, Y. (2019). Türk eğitim tarihi: M.Ö. 1000 – M.S. 2019 (Güncellenmiş bs.). Pegem Akademi.
- Bursalıoğlu, Z. (1994). Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış. Ankara: Pegem Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2023). Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri (30. bs.). Pegem Akademi.
- Celep, C. (2008) Sınıf yönetiminde kuram ve uygulama. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dursunluoğlu, H. (2003) Cumhuriyet döneminde ilköğretime öğretmen yetiştirmenin tarihi gelişimi. Milli Eğitim Dergisi, Güz, Sayı 160.
- ERG (2015). Eğitim İzleme Raporu [<https://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2015-16/>], 13.01.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Eşme, İ. (2025) Milli Eğitim Akademisi. [<https://www.cumhuriyet.com.tr/yazarlar/olaylar-ve-gorusler/milli-egitim-akademisi-prof-dr-isa-esme-2407735>] 09.06.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Fullan, M. (2007). The new meaning of educational change (4th ed.). Teachers College Press.
- Hoy, W.K.& Miskel, C.G. (2010). Eğitim yönetimi, teori araştırma ve uygulama. (Çev. Ed). S. Turan. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kamudanhaber (2024). Hangi branştan kaç aday sınava girdi kaç kişi atanacak? [<https://www.kamudanhaber.net/hangi-branstan-kac-aday-sinava-girdi-kac-kisi-atanacak-iste-tablo>] 23.12.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). Millî Eğitim Akademisi Başkanlığı yönetmeliği. Resmî Gazete. [<https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2025/03/20250319-11.htm>] 23.12.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Millî Eğitim Dergisi (2002). Mustafa Sâti Bey (Sâti-El-Husri) (1880-1968), Hayatı ve Türk Eğitim Tarihi İçerisindeki Yeri. Milli Eğitim Dergisi, Sayı 153-154
- Resmî Gazete (2025). Millî Eğitim Akademisi Başkanlığı Yönetmeliği [<https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2025/03/20250319-11.htm>] 23.12.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Rogers, E. M. (2003). Diffusion of innovations (5th ed.). Free Press
- Şimsek, H. (2024) Öğretmenlerin gözü bu kanundaydı: Maaşlı tuzak. [<https://www.odatv.com/guncel/ogretmenlerin-gozu-bu-kanundaydi-maasli-tuzak-120067504>] 23.12.2025 tarihinde erişilmiştir.
- TEDMEM (2024). Eğitim Değerlendirme Raporu [<https://tedmem.org/storage/publications/April2025/RsyTd5Ck0u5TIAUQd7yS.pdf>] 21.12.2025] 23.12.2025 tarihinde erişilmiştir.

- Tonbul,Y.&Ağaçdiken, Y. (2018). Öğretmen adaylarının görüşlerine göre sözleşmeli öğretmenlik mülakatındaki soruların incelenmesi. e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi (E-İJER). 9(2), 46-63. DOI: 10.19160/ijer.395554.
- Toprakçı, E.& Altunay, E. (2015). Anılarla öğretmenlik. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- UNESCO (2015) Global Monitoring Report.[<https://en.unesco.org/gem-report/taxonomy/term/199>, 13.01.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Yasseen B., M. B. (2010) The effect of teachers' behavior on students' behavior in the classroom. International Forum of Teaching and Studies. 6(1), 48-57.

Genç Yetişkinlerde Finansal Okuryazarlığın Tutum ve Davranış Boyutları: MYO Öğrencilerinden Bulgular

Ahsen Seda BULUT¹

1- Doç. Dr.; Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu, Muhasebe ve Vergi Bölümü. ahsenseda@ahievran.edu.tr ORCID No: 0000-0003-2192-7799.

ÖZET

Bu araştırmanın amacı meslek yüksekokulu öğrencilerinin finansal okuryazarlık tutum ve davranışlarını inceleyerek, bu tutum ve davranışları etkileyebilecek değişkenleri belirlemektir. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden tarama modelinde yürütülmüştür. Araştırmanın verileri 2025–2026 eğitim-öğretim yılında bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 338 meslek yüksekokulu öğrencisinden çevrimiçi toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak Sarıgül (2015) tarafından geliştirilen Finansal Okuryazarlık Tutum ve Davranış Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada öğrencilerin finansal okuryazarlık tutum ve davranış düzeylerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, finansal okuryazarlık dersi alıp alma, kredi kartı kullanımı, internet bankacılığı kullanımı ve öğrenim görülen bölüme göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin finansal okuryazarlık tutum ve davranış düzeyleri orta düzeyin üzerinde bulunmuştur. Bulgular; sınıf düzeyi, öğrenim görülen bölüm ve finansal okuryazarlık dersi almanın öğrencilerin finansal okuryazarlık tutum ve davranış puanlarında grupları arasında anlamlı farklılıklar oluşturduğunu gösterirken; cinsiyetin, kredi kartı kullanmanın ve internet bankacılığı kullanmanın gruplar arasında anlamlı bir farklılık oluşturmadığını göstermiştir. Bu sonuçlar, finansal okuryazarlık tutum ve davranışlarının özellikle eğitimle ilişkili değişkenler tarafından anlamlı biçimde etkilendiğini, buna karşın bazı demografik ve kullanım temelli değişkenlerin tek başına belirleyici olmadığını ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler – Finansal okuryazarlık, tutum ve davranış, meslek yüksekokulu öğrencileri, nicel araştırma, finansal bilgi.

GİRİŞ

Okuryazarlık, bireyin yalnızca temel okuma ve yazma becerilerine sahip olmasıyla sınırlı olmayan; bilgiye erişme, bilgiyi anlama, yorumlama, eleştirel biçimde değerlendirme ve günlük yaşamda etkili biçimde kullanabilme yetkinliklerini kapsayan çok boyutlu bir yeterliktir (UNESCO, 2005; OECD, 2013). Finansal okuryazarlık ise finansal kavramları ve riskleri anlayarak, para yönetiminde ve kullanımında bilinçli değerlendirmeler yapabilme, bu bilgileri kullanarak etkin kararlar alabilme ve bu kararları hayata geçirebilme becerisidir (OECD, 2014). Yatırım geliri elde etme, birikim yapma, birikimi koruma gibi konularda bilgi sahibi olunması yaşamın seyrini doğrudan etkilemektedir. Finansal sistemlerin giderek karmaşıklaşması, bireylerin ekonomik yaşamlarında daha bilinçli kararlar verebilmesi için finansal okuryazarlığın önemini her zamankinden daha kritik hale getirmiştir. Yalnızca yerel mesele olarak değerlendirilmemesi gereken küresel bir hareket olan finansal okuryazarlığı G20 ülkeleri (G20,

2021), bireylerin ve toplumların refahını ve güçlenmesini kolaylaştıran temel becerilerden biri olarak kabul etmiştir. Bu küresel kabul, ülkelerin finansal okuryazarlığın geliştirilmesi için ortak bir çaba içinde olmalarını gerektirmektedir. Finansal eğitim ve kapsayıcılık programlarının güçlendirilmesi ve bu alanlara yatırım yapılması, finansal okuryazarlığın yaygınlaşmasını önemli ölçüde artıracak ve onu tüm ülkeler için ortak bir hedef hâline getirecektir (Nogueira, Almeida ve Tavares, 2025).

Güncel araştırmalar finansal bilgi ile davranış arasındaki ilişkinin, bireyin finansal tutumları tarafından önemli ölçüde şekillendirildiğini göstermektedir (Shim vd., 2010). Bilginin ve yeteneğin önemi modern toplumlarda özellikle 20. yüzyılın sonlarından beri artmaktadır (Bulut, Polat ve Bulut, 2024). Finansal okuryazarlık kavramı yalnızca bilgi değil; aynı zamanda tutum ve davranış boyutlarına sahip çok boyutlu bir kavramdır. OECD'nin (2018) finansal okuryazarlık çerçevesine göre, bireyin finansal okuryazarlığı, “finansal bilgi, finansal davranış ve finansal tutum” bileşenlerinden oluşmaktadır. Bu çerçeveye göre, finansal bilginin tek başına yeterli olmadığı; bireylerin davranışsal eğilimlerinin, risk algılarının ve tasarruf tutumlarının finansal refah üzerinde belirleyici olduğu belirtilmektedir. Dolayısıyla finansal okuryazarlığa yönelik tutum ve davranışları anlamak, yalnızca gençlerin mevcut bilgi düzeylerini değil, gelecekteki ekonomik davranış biçimlerini de öngörmeye imkân tanımaktadır. Bu nedenle, bireylerin finansal davranışlarının altında yatan motivasyonları, psikolojik eğilimleri ve sosyo-ekonomik belirleyicileri incelemek önemlidir.

Finansal ürün çeşitliliğinin artması, dijital bankacılık uygulamalarının yaygınlaşması ve bireylerin erken yaşlardan itibaren kredi, borçlanma ve tasarruf kararlarıyla karşı karşıya kalması, genç yetişkinlerin finansal bilgi ve davranışlarını önemli hale getirmiştir. Türkiye özelinde yapılan araştırmalar, genç bireylerin finansal okuryazarlık düzeylerinin genel olarak orta veya düşük seviyede olduğunu göstermektedir. Örneğin, Sarı- Özgün ve Sarıtaş (2016), çalışmalarında üniversite öğrencilerinin ancak %31'inin kendi finansal durumlarını yönetmede başarılı olabildiğini ve finansal kavram bilgilerinin oldukça düşük olduğunu ifade etmiştir. Benzer şekilde, Temizel ve Bayram (2011), öğrencilerin finansal konularda “özgüvenlerinin yüksek olmasına rağmen bilgi düzeylerinin sınırlı” olduğunu ifade etmektedir. Bu durum, tutum, davranış ve bilgiyi birlikte inceleyen bütüncül yaklaşımların gerekliliğini ortaya koymaktadır. Ülkelerin gelişmesinde ve küresel bilgi ekonomisinde üst sıralarda yer almasında yükseköğretimin oldukça önemli bir role sahip olduğu bilinmektedir (Turpçu ve Aydın, 2024). Bu yapı içerisinde meslek yüksekokulları, öğrencilerin mesleki hayata daha erken katılmalarını sağlayan kurumlar olarak öne çıkmaktadır. Meslek yüksekokulu öğrencilerinin finansal farkındalık ve davranışlarının diğer öğrenci gruplarına göre farklılık göstermesi beklenebilir. Çünkü bu grup, hem üniversite öğrenimleri sırasında kendi finansal kararlarını vermeye

başlamaları hem de kısa süre içinde iş hayatına geçiş yapacak olmaları nedeniyle kritik bir geçiş döneminde bulunmaktadır. Bu öğrencilerin büyük bir kısmı, kısa sürede iş hayatına atılmayı planlamakta ve bu nedenle eğitim sürecinde öğrenecekleri finansal beceriler, hem kişisel hem de mesleki yaşamlarında önem taşımaktadır. Bu öğrencilerin önemli bir bölümü çalışma hayatına daha erken adım atmakta ve gelir-gider yönetimi, kredi kullanımı, borçlanma, tasarruf ve yatırım kararlarıyla daha erken yaşlarda yüzleşmektedir. Bu durum, onların finansal davranış kalıplarının şekillenmesinde önemli bir etki yaratmaktadır.

Alanyazında meslek yüksekokulu öğrencilerinin finansal okuryazarlık düzeylerini inceleyen çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin, Öner ve Canbaz (2024) meslek yüksekokulu öğrencilerinin finansal okuryazarlık seviyelerini ortaya koymuştur; Dündar & Şekeroğlu (2024) ise finansal tutum ve davranışları demografik değişkenlerle ilişkilendirmiştir. Çelikkol & Çelikkol (2015) ile Sarı Özgün & Sarıtaş (2016) gibi çalışmalar meslek yüksekokulu öğrencilerinin finansal bilgi, tutum ve davranışlarının farklı yönlerini incelemiştir. Araştırmalar üniversite öğrencilerinin finansal okuryazarlık düzeylerinin; cinsiyet, sınıf düzeyi, alınan finansal eğitim, kredi kartı kullanımı ve dijital bankacılık hizmetlerinden yararlanma gibi demografik ve davranışsal değişkenlere göre farklılık gösterebildiğini ortaya koymuştur. Bununla bağlamda, öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümün niteliğinin, mezuniyet sonrası karşılaştıkları finansal karar türleri ve mesleki sorumluluklar dikkate alındığında, finansal okuryazarlık tutum ve davranışları üzerinde bu değişkenlerin belirleyici bir etken olabileceği düşünülmektedir. Bu yüzden bu çalışma öğrencilerin finansal okuryazarlık tutum ve davranış düzeylerine odaklanmakla beraber, bu tutum ve davranışa etkisi olabilecek bağımsız değişkenlerin etkisini de incelemiştir.

Bu çalışmanın amacı; meslek yüksek okulu öğrencilerinin finansal okuryazarlık tutum ve davranış düzeyini belirlemektir. Bununla beraber öğrencilerin finansal okuryazarlık tutum ve davranışlarının, bu tutum ve davranışlara etkisi olabilecek farklı değişkenlerin göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı incelemeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda aşağıda yer alan sorular cevap aranacaktır:

1. Öğrencilerin finansal okuryazarlık tutum ve davranışları ne düzeydedir?
2. Öğrencilerin finansal okuryazarlık tutum ve davranışları;
 - a. cinsiyete,
 - b. sınıf düzeyine,
 - c. finansal okuryazarlık dersi alıp almama durumuna,
 - d. kredi kartı kullanımına,
 - e. internet bankacılığı kullanımına,
 - f. öğrenim görülen bölüme göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama araştırma yöntemi kullanılmıştır. Tarama araştırması; var olan durumun, özelliklerin veya eğilimlerin olduğu gibi betimlenmesini amaçlayan, genellikle geniş örneklemeler üzerinde yapılan araştırma türüdür. Tarama araştırmalarının amacı genellikle araştırma konusu ile ilgili var olan durumun fotoğrafını çekecek bir betimleme yapmaktır (Büyüköztürk vd., 2013).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın katılımcılarını, 2025-2026 eğitim-öğretim yılı güz döneminde öğrenim kamuya bağlı bir devlet üniversitesinde meslek yüksek okulunda öğrenim gören 338 ön lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcıların demografik özellikleri Tablo 1 de verilmiştir. Katılımcıların öğrenim gördüğü üniversite seçiminde seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme (convenience sampling) yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme yöntemini avantajlı kılan örneklem seçiminin kolay ulaşılabilen, yapılacak çalışmaya uygun ve elverişli olmasıdır (McMillan ve Schumacher, 2010). Araştırmaya katılacak öğrencilerin seçiminde ise tabakalı örnekleme kullanılmıştır. Meslek yüksek okulunda öğrenime devam edilen bölümlerden bölümdeki öğrenci sayıları da göz önüne alınarak her bölümü (tabakayı) temsil edecek sayıda gönüllü öğrencilerin katılımıyla araştırma gerçekleştirilmiştir.

Tablo 1: Katılımcılara İlişkin Demografik Değişkenler

Değişkenler		n	%
Cinsiyet	Kadın	214	63,6
	Erkek	124	36,4
	Toplam	338	100
Sınıf düzeyi	Birinci Sınıf	199	58,4
	İkinci Sınıf	142	41,6
	Toplam	338	100
Finansal okuryazarlık dersi alma	Evet	32	9,4
	Hayır	306	90,6
	Toplam	338	100
Kredi kartı kullanımı	Evet	183	53,7
	Hayır	158	46,3
İnternet bankacılığı kullanımı	Evet	319	93,5
	Hayır	22	6,5
	Toplam	338	100
Bölüm			
Muhasebe		57	16,7

Bankacılık	27	7
Büro Yönetimi	40	11,7
Çağrı Hizmetleri	28	8,2
İşletme	29	8,5
Dış Ticaret	31	9,1
Halkla ilişkiler	41	12
Yönetim ve bilişim sistemleri	36	10,6
Harita ve kadastro	19	5,6
Makine	17	5
Turizm ve Otelcilik	19	5,6
Uygulamaları		
Toplam	338	100

Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında veri toplamak için iki bölümden oluşan online form hazırlanmıştır. İlk bölümde öğrencilere ilişkin demografik değişkenlerin bulunduğu ‘Kişisel Bilgi Formu’, ikinci bölümde ise öğrencilerin finansal okuryazarlık tutum ve davranış düzeylerini ölçmek üzere “Finansal Okuryazarlık Tutum ve Davranış Ölçeği” (Sarigül, 2015) kullanılmıştır.

1. Kişisel bilgi formu

Araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Form öğrencilerin cinsiyet, sınıf düzeyi, öğrenim görülen bölüm, finansal okuryazarlık dersi alıp almama durumları ile kredi kartı ve internet bankacılığı kullanım durumlarını belirleyen soruları içermektedir.

2. Finansal Okuryazarlık Tutum ve Davranış Ölçeği

“Finansal Okuryazarlık Tutum ve Davranış Ölçeği” beşli likert tipi bir ölçek olup 14 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğe ilişkin alt boyutlar “harcama, tutum, algı ve ilgi” olmak üzere dört tanedir. Sarigül’ün ölçeğe ilişkin hesapladığı Cronbach alfa güvenirlik katsayısı 0,72’dir. Hesaplanan güvenirlik katsayısının ,70 ve daha yüksek olması test puanlarının güvenilirliği için genel olarak yeterli görülmektedir (Yockey, 2016).

Verilerin Analizi

Verilerin analizi sürecinde öncelikle hangi istatistiksel testlerin yapılacağına karar vermek için verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine ilişkin çarpıklık (skewness) - basıklık (kurtosis) değerlerine bakılmıştır. Ölçeğin bütününe ait çarpıklık (,139) ve basıklık (,395); olduğunun belirlenmesiyle verilerin normal dağıldığına karar verilmiştir (Hair vd., 2013). Veri analizinde dikkate alınan bağımsız değişkenlerden cinsiyet, sınıf düzeyi, finansal okuryazarlık dersi alma ve internet bankacılığı kullanım durumunun finansal okuryazarlık tutum ve davranışlar üzerinde anlamlı bir farklılık yaratıp yaratmadığını belirlemek için t testi yapılmıştır. Öğrenim görülen bölümün öğrencilerin finansal okuryazarlık tutum ve

davranışları üzerinde anlamlı bir farklılık yaratıp yaratmadığını belirlemek için ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Verilerin analizi $p<0.05$ anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde araştırma kapsamında elde edilen veriler analiz edilerek sunulmuştur. Araştırmanın 1. alt problemi gereğince öncelikle araştırmada yer alan değişkenlere ilişkin betimsel istatistikler incelenmiş, katılımcıların ilgili özellikler bakımından genel eğilimleri ortaya konulmuştur. Tablo 2’de finansal okuryazarlık tutum ve davranış değişkenine ait betimsel istatistik sonuçları sunulmaktadır.

Tablo 2: Verilerin Dağılımına Ait Betimsel İstatistik Sonuçları

	N	$\bar{X}$	SS	df	Medyan	Min	Max
Finansal Okuryazarlık Tutum ve Davranış	338	3.08	.521	336	3,07	1.29	4,71

Tablo 2’de Finansal Okuryazarlık Tutum ve Davranış değişkenine ilişkin betimsel istatistikler sunulmuştur. Çalışmaya 338 katılımcı dâhil edilmiş olup, verilerin merkezi eğilim ve dağılım özellikleri incelenmiştir. Tabloya göre, katılımcıların finansal okuryazarlık tutum ve davranış puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{X} = 3,08$, medyan değeri ise 3,07’dir. En düşük puanın 1,29, en yüksek puanın ise 4,71 olması, katılımcılar arasında finansal okuryazarlık tutum ve davranış düzeylerinin geniş bir aralıkta değiştiğini göstermektedir. Standart sapmanın görece düşük olması (SS = .521), katılımcıların puanlarının ortalama etrafında yoğunlaştığını ve değişkenliğin sınırlı düzeyde olduğunu düşündürmektedir. Genel olarak bulgular, katılımcıların finansal okuryazarlık tutum ve davranış düzeylerinin orta düzeyin biraz üzerinde olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmanın 2. alt probleminde öğrencilerin finansal okuryazarlık tutum ve davranışlarının belirlenen bağımsız değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Öğrencilerin puanlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere bağımsız örneklem t testi yapılarak elde edilen analiz sonuçları Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3: Finansal Okuryazarlık Tutum ve Davranış Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

		N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Cinsiyet	Kız	214	3.11	.53	336	.996	.320
	Erkek	124	3.05	.50			

Tablo 3'e göre kız öğrencilerin finansal okuryazarlık tutum ve davranış puan ortalaması ($\bar{X} = 3,11$), erkek öğrencilerin ortalamasından ($\bar{X} = 3,05$) daha yüksek olmakla birlikte, bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ($t = .996$; $p = .320 > .05$). Elde edilen bulgular, finansal okuryazarlık tutum ve davranış düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır.

Öğrenci puanlarının sınıf düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4: Finansal Okuryazarlık Tutum ve Davranış Ölçeği Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılması

		N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Sınıf Düzeyi	1. Sınıf	197	3.02	.53	336	-2.68	.007
	2. Sınıf	141	3.17	.49			

Finansal okuryazarlık tutum ve davranış puanlarının sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları incelendiğinde, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($t = -2.68$; $p = .007 < .05$). Buna göre, ikinci grupta yer alan öğrencilerin finansal okuryazarlık tutum ve davranış puan ortalaması ($\bar{X} = 3,17$), birinci gruptaki öğrencilerin ortalamasından ($\bar{X} = 3,02$) daha yüksektir. Bu bulgu, öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça finansal okuryazarlık tutum ve davranışlarının anlamlı düzeyde yükseldiğini göstermektedir.

Finansal okuryazarlık dersi alma durumuna göre öğrencilerin finansal okuryazarlık puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5: Finansal Okuryazarlık Tutum ve Davranış Ölçeği Puanlarının Finansal Okuryazarlık Dersine Göre Karşılaştırılması

		N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Finansal Okuryazarlık Ders Alma Durumu	Evet	32	3.27	.47	336	2.177	.030
	Hayır	306	3.06	.52			

Finansal okuryazarlık ders alma durumuna göre finansal okuryazarlık tutum ve davranış puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları incelendiğinde, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($t = 2.177$; $p = .030 < .05$). Buna göre, finansal okuryazarlık dersi alan katılımcıların finansal okuryazarlık tutum ve davranış puan ortalaması ($\bar{X} = 3,27$), dersi almayan katılımcıların ortalamasından ($\bar{X} = 3,06$) anlamlı düzeyde daha yüksektir. Bu bulgu, finansal okuryazarlık dersi almanın

bireylerin finansal okuryazarlık tutum ve davranışlarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Öğrencilerin kredi kartı kullanma durumuna göre finansal okuryazarlık puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6: Finansal Okuryazarlık Tutum ve Davranış Ölçeği Puanlarının Kredi Kartı Kullanma Durumuna Göre Karşılaştırılması

		N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Kredi Kartı Kullanma Durumu	Evet	181	3.14	.54	336	1.942	.053
	Hayır	157	3.03	.48			

Kredi kartı kullanma durumuna göre finansal okuryazarlık tutum ve davranış puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları incelendiğinde, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir ($t = 1.942$; $p = .053 > .05$). Kredi kartı kullanan öğrencilerin finansal okuryazarlık tutum ve davranış puan ortalaması ($\bar{X} = 3,14$), kredi kartı kullanmayan öğrencilerin ortalamasından ($\bar{X} = 3,03$) daha yüksek olmakla birlikte, bu fark istatistiksel açıdan anlamlı değildir. Bu bulgu, finansal okuryazarlık tutum ve davranışlarının kredi kartı kullanma durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığını göstermektedir.

Öğrencilerin internet bankacılığı kullanmalarına göre finansal okuryazarlık puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7: Finansal Okuryazarlık Tutum ve Davranış Ölçeği Puanlarının İnternet Bankacılığı Kullanmalarına Göre Karşılaştırılması

		N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
İnternet Bankacılığı Kullanma	Evet	317	3.09	.51	336	.683	.495
	Hayır	21	3.01	.58			

Tablo 7’de görüldüğü gibi internet bankacılığı kullanma durumuna göre, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($t = .683$; $p = .495 > .05$). İnternet bankacılığı kullanan öğrencilerin finansal okuryazarlık tutum ve davranış puan ortalaması ($\bar{X} = 3,09$), internet bankacılığı kullanmayan öğrencilerin ortalamasından ($\bar{X} = 3,01$) daha yüksek olmakla birlikte, bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Elde edilen bulgular, öğrencilerin finansal okuryazarlık tutum ve davranış düzeylerinin internet bankacılığı kullanma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır.

Tablo 8: Öğrenim Görülen Bölüme Göre Finansal Okuryazarlık Tutum ve Davranış Ölçeği Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	ss	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Gruplar arası	5.458	10	.546	2.068	.027	.06
Gruplar içi	86.301	327	.264			
Toplam	91,758	337				

Tablo 8’de öğrencilerin finansal okuryazarlık tutum ve davranış puanlarının bölümlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları incelendiğinde, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($F(10, 327) = 2,068$; $p = .027 < .05$).

Bu bulgu, öğrencilerin finansal okuryazarlık tutum ve davranış puanlarının öğrenim gördükleri bölümlere göre anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermektedir. Ancak varyans analizi yalnızca farkın varlığını ortaya koymaktadır. Bu farkın hangi bölümler arasında olduğunu belirlemek için post-hoc çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey HSD ve Scheffe testi yapılmıştır. Ancak Tukey HSD ve Scheffe çoklu karşılaştırma testleri sonuçlarına göre, bölümler arasındaki ikili karşılaştırmaların hiçbirinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır ($p > .05$).

Bu bulgu, genel olarak bölümler arasında finansal okuryazarlık tutum ve davranış puanları açısından bir farklılık bulunduğunu göstermekle birlikte, bu farklılığın belirli bölümler arasında net ve istatistiksel olarak anlamlı ikili farklar şeklinde ortaya çıkmadığını göstermektedir. Etki büyüklüğü incelendiğinde, bölüm değişkeninin finansal okuryazarlık tutum ve davranış puanlarındaki varyansın yaklaşık %6’sını açıkladığı görülmektedir ($\eta^2 \approx .06$). Bu değer, etki büyüklüğünün orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Bölümlere göre finansal okuryazarlık tutum ve davranış puanlarının aritmetik ortalamaları incelendiğinde, en yüksek ortalamanın çağrı hizmetleri ($\bar{X} = 3.27$) ve muhasebe ($\bar{X} = 3.25$) bölümlerinde öğrenim gören öğrencilere ait olduğu, en düşük ortalamanın ise turizm bölümünde ($\bar{X} = 2.85$) olduğu görülmektedir. Diğer bölümlerin ortalamalarının ise birbirine yakın değerler aldığı belirlenmiştir. Ancak yapılan tek yönlü varyans analizi sonrası gerçekleştirilen çoklu karşılaştırma testlerinde bölümler arasında istatistiksel olarak anlamlı ikili farklılıklara ulaşılamamıştır. Bu nedenle söz konusu bulgular tanımlayıcı düzeyde değerlendirilmiştir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışmada öğrencilerin finansal okuryazarlık tutum ve davranış düzeyleri; cinsiyet, sınıf düzeyi, finansal okuryazarlık dersi alma durumu, kredi kartı kullanımı, internet bankacılığı kullanımı ve öğrenim görülen bölüm değişkenleri açısından incelenmiştir. Elde edilen bulgular, literatürde yer alan benzer çalışmalarla karşılaştırılarak tartışılmıştır.

Araştırma bulgularına göre öğrencilerin finansal okuryazarlık tutum ve davranış düzeylerinin genel olarak orta düzeyin az üzerinde olduğu belirlenmiştir ($\bar{X} = 3.08$). Bu sonuç, üniversite öğrencileriyle yapılan ve finansal okuryazarlık tutum ve davranış düzeylerinin orta veya orta-üst seviyede olduğunu rapor eden önceki çalışmalarla örtüşmektedir (Hasanca, 2020; Dünder ve Şekeroğlu, 2024). Bu durum, üniversite öğrencilerinin temel finansal kavramlara belirli ölçüde aşina olduklarını, ancak finansal davranışların geliştirilmesi açısından hâlen desteklenmeye ihtiyaç duyduklarını göstermektedir.

Cinsiyete göre yapılan analizlerde kız ve erkek öğrenciler arasında finansal okuryazarlık tutum ve davranış puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bulgu, cinsiyetin finansal okuryazarlık tutum ve davranışları üzerinde belirleyici olmadığını ortaya koymaktadır. Bununla birlikte literatürde erkek öğrencilerin finansal okuryazarlık düzeylerinin daha yüksek olduğunu rapor eden çalışmalar da bulunmaktadır (Chen & Volpe, 1998). Bu bağlamda elde edilen sonuçlar, finansal okuryazarlığın cinsiyetten ziyade eğitimsel ve deneyimsel faktörlerle ilişkili olabileceğini düşündürmektedir.

Sınıf düzeyine göre yapılan karşılaştırmalarda üst sınıf öğrencilerinin finansal okuryazarlık tutum ve davranış puanlarının alt sınıf öğrencilerine göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, öğrenim süresi arttıkça öğrencilerin hem akademik hem de günlük yaşam deneyimlerinin finansal tutum ve davranışlar üzerinde olumlu etkiler oluşturduğunu gösteren çalışmalarla uyumludur (Beal & Delpachitra, 2003; Mandell & Klein, 2009). Dolayısıyla üniversite eğitiminin ilerleyen aşamalarında öğrencilerin finansal farkındalıklarının artması beklenen bir durumdur.

Finansal okuryazarlık dersi alma durumuna ilişkin bulgular, bu çalışmanın en güçlü sonuçlarından birini oluşturmaktadır. Finansal okuryazarlık dersi alan öğrencilerin tutum ve davranış puanlarının almayanlara göre anlamlı derecede daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, finansal eğitimin bireylerin finansal davranışlarını olumlu yönde etkilediğini ortaya koyan çok sayıda ampirik çalışmayla örtüşmektedir (Lusardi, Mitchell & Curto, 2010; Gerek & Kurt, 2011). Elde edilen sonuçlar, finansal okuryazarlık eğitimlerinin yükseköğretim programlarına dâhil edilmesinin önemini açık biçimde ortaya koymaktadır. Eğitim sisteminde yaşanan gelişmeler ve eğitimin yaygınlaştırılmasına dönük

uygulamalar eğitimde kalite ve standartların sağlanmasını ve bunların korunmasını gerekli kılmaktadır (Katıtaş, Coşkun ve Turpçu, 2019). Bu bağlamda, finansal okuryazarlık eğitimlerinin içerik, yöntem ve kazanımlar açısından standartlaştırılması; öğrenci düzeyine ve bölüm temelli ihtiyaçlara uygun biçimde yapılandırılması, yükseköğretimde sürdürülebilir ve etkili bir finansal eğitim anlayışının geliştirilmesi açısından önem taşımaktadır.

Kredi kartı ve internet bankacılığı kullanma durumuna göre yapılan analizlerde ise istatistiksel olarak anlamlı farklara ulaşılamamıştır. Bu bulgu Öner ve Canbaz (2024), bulgularıyla örtüşmektedir. Literatürde finansal ürün kullanımının finansal okuryazarlıkla ilişkili olduğunu gösteren çalışmalar bulunmakla birlikte (Robb & Sharpe, 2009), bazı araştırmalar bu araçların bilinçsiz kullanımının finansal okuryazarlık düzeyini yansıtmadığını vurgulamaktadır. Bu çalışmanın bulguları da finansal araç kullanımının tek başına finansal okuryazarlık tutum ve davranışlarını artırmak için yeterli olmadığını; bu araçların bilinçli ve eğitimle desteklenen kullanımının önemli olduğunu göstermektedir.

Bölgelere göre yapılan analizlerde, varyans analizi sonuçları genel olarak bölümler arasında farklılaşmaya işaret etse de, çoklu karşılaştırma testlerinde istatistiksel olarak anlamlı ikili farklılıklar saptanamamıştır. Bununla birlikte aritmetik ortalamalar incelendiğinde muhasebe, işletme ve çağrı hizmetleri gibi finansal süreçlerle doğrudan ilişkili bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin finansal okuryazarlık tutum ve davranış puanlarının görece daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgu, alan eğitiminin finansal farkındalık üzerindeki etkisini vurgulayan çalışmalarla uyumludur (Ergün, Şahin & Ergin, 2014). Mezuniyet sonrası mesleki beklentilerin finansal karar alma süreçlerini daha görünür kılması, bu bölümlerdeki öğrencilerin finansal okuryazarlık düzeylerinin görece yüksek olmasını açıklayabilir. Özellikle muhasebe, bankacılık ve işletme gibi finansal içerikli programlarda öğrenim gören öğrencilerin, diğer alanlardaki öğrencilere kıyasla daha yüksek finansal okuryazarlık düzeyine sahip olmaları beklenmektedir.

Sonuç olarak bu çalışma, finansal okuryazarlık tutum ve davranışlarının özellikle eğitimle ilişkili değişkenler tarafından anlamlı biçimde etkilendiğini, buna karşın bazı demografik ve kullanım temelli değişkenlerin tek başına belirleyici olmadığını ortaya koymaktadır. Bulgular, finansal okuryazarlık eğitimlerinin yükseköğretimde yaygınlaştırılması ve bölüm temelli farklı ihtiyaçları gözeten içeriklerin geliştirilmesi gerektiğine işaret etmektedir.

REFERANSLAR

- Beal, D. J., & Delpachitra, S. B. (2003). Financial literacy among Australian university students. *Economic Papers*, 22(1), 65–78. <https://doi.org/10.1111/j.1759-3441.2003.tb00337.x>
- Bulut, Ü., Atay-Polat, M., & Bulut, A. S. (2024). Environmental deterioration, renewable energy, natural resource rents, and schooling in Türkiye: Does the degree of energy transition matter for environmental quality? *Journal of Environmental Management*, 365, 121639. <https://doi.org/10.1016/j.jenvman.2024.121639>
- Chen, H., & Volpe, R. P. (1998). An analysis of personal financial literacy among college students. *Financial Services Review*, 7(2), 107–128. [https://doi.org/10.1016/S1057-0810\(99\)80006-7](https://doi.org/10.1016/S1057-0810(99)80006-7)
- Dündar, A., & Şekeroğlu, B. (2024). Investigation of financial literacy attitudes of university students in terms of some demographic characteristics: The example of Muş Alparslan University Social Sciences Vocational School. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(4), 1258–1271.
- Ergün, K., Şahin, A., & Ergin, E. (2014). Finansal okuryazarlık: İşletme bölümü öğrencileri üzerine bir çalışma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(34), 847–864.
- Gerek, S., & Kurt, A. A. (2011). Ekonomi okuryazarlığı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 593–608.
- Hasanca, D. (2020). Türkiye’de öğrenim gören üniversite öğrencilerinin finansal okuryazarlık düzeyinin ölçümüne yönelik bir araştırma (Yüksek lisans tezi). İstanbul Ticaret Üniversitesi, Finans Enstitüsü.
- Katıtaş, S., Coşkun, B., & Turpçu, M. (2019). Seçilmiş bazı ülkelerin denetim sistemlerinin karşılaştırılması ve Türk eğitim sistemi için bir model önerisi. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 6(48), 4681–4696. <https://doi.org/10.26450/jshsr.1725>
- Lusardi, A., Mitchell, O. S., & Curto, V. (2010). Financial literacy among the young. *Journal of Consumer Affairs*, 44(2), 358–380. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6606.2010.01173.x>
- Mandell, L., & Klein, L. S. (2009). The impact of financial literacy education on subsequent financial behavior. *Journal of Financial Counseling and Planning*, 20(1), 15–24.
- Nogueira, M. C., Almeida, L., & Tavares, F. O. (2025). Financial literacy, financial knowledge, and financial behaviors in OECD countries. *Journal of Risk and Financial Management*, 18(3), 167. <https://doi.org/10.3390/jrfm18030167>
- OECD. (2018). OECD/INFE toolkit for measuring financial literacy and financial inclusion. OECD Publishing.
- OECD. (2020). OECD/INFE 2020 international survey of adult financial literacy. OECD Publishing.
- Öner, M. H., & Canbaz, M. F. (2024). Finansal okuryazarlık düzeyinin tespiti: Meslek Yüksekokulu öğrencilerine yönelik bir araştırma. *Anadolu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 25(1), 24–42. <https://doi.org/10.53443/anadoluibfd.1189739>
- Robb, C. A., & Sharpe, D. L. (2009). Effect of personal financial knowledge on college students’ credit card behavior. *Journal of Financial Counseling and Planning*, 20(1), 25–43.

- Sarı Özgün, H., & Sarıtaş, E. (2016). Financial literacy and money management behaviours: A research on vocational college students. *Eurasian Business & Economics Journal*, 1(1), 110–119. <https://doi.org/10.17740/eas.econ.2016-MSEMP-12>.
- Sarıgül, H. (2015). Finansal okuryazarlık tutum ve davranışlarının ölçülmesi: Üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma. *Journal of Management and Economics Research*, 13(1), 209–222.
- Shim, S., Barber, B. L., Card, N. A., Xiao, J. J., & Serido, J. (2010). Financial socialization of young adults. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(12), 1457–1470. <https://doi.org/10.1007/s10964-009-9432-x>
- Temizel, F., & Bayram, S. (2011). Üniversite öğrencilerinin finansal okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi. *Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 35–56.
- Turpçu, M., & Aydın, İ. (2024). Holacracy in higher education and its relationship with academic freedom. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 219–256. <https://doi.org/10.29299/kefad.1320036>
- UNESCO. (2005). Aspects of literacy assessment: Topics and issues from the UNESCO expert meeting. Paris: UNESCO Institute for Education.
- OECD. (2013). OECD skills outlook 2013: First results from the survey of adult skills. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264204256-en>

Koruma ve Sürdürülebilirlik Bağlamında Yerel Tohumların Önemi

Haydar BALCI¹

Muhsin YILDIZ²

Murat KARA³

- 1- Dr. Öğr. Üyesi.; Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Gevaş Meslek Yüksek Okulu, Bitkisel ve Hayvansal Üretim Bölümü. haydarbalci@yyu.edu.tr ORCID No: 0000-0003-0210-3639
- 2- Öğr. Gör. Dr.; Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Gevaş Meslek Yüksek Okulu, Bitkisel ve Hayvansal Üretim Bölümü. muhsinyildiz@yyu.edu.tr ORCID No: 0000-0002-0766-5174
- 3- Öğr. Gör. Dr.: Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Gevaş Meslek Yüksek Okulu, Bitkisel ve Hayvansal Üretim Bölümü. muratkara@yyu.edu.tr ORCID No: 0000-0003-1011-918X

ÖZET

Bu bölümde, yerel tohumların korunması ve sürdürülebilir tarım sistemleri içerisindeki çok boyutlu önemi ele alınmaktadır. Yerel tohumlar; belirli bir coğrafyanın iklimi, toprağı ve ekolojik koşullarına uzun yıllar boyunca uyum sağlamış, doğal seçim ve çiftçi bilgisiyle şekillenmiş genetik kaynaklar olarak tanımlanmaktadır. Yüksek genetik çeşitlilikleri sayesinde çevresel streslere, hastalıklara ve zararlılara karşı dayanıklılık gösteren bu tohumlar, tarımsal biyoçeşitliliğin temel unsurlarından biridir. Ancak endüstriyel tarımın yaygınlaşması, hibrit ve patentli tohumların baskın hâle gelmesi, tarımsal politikalar ve iklim değişikliği gibi faktörler, yerel tohumları ciddi bir genetik erozyon tehdidiyle karşı karşıya bırakmıştır.

Bölümde, yerel tohumların yalnızca biyolojik değil, aynı zamanda kültürel ve sosyo-ekonomik bir değer taşıdığı vurgulanmaktadır. Yerel çeşitler, çiftçi topluluklarının kültürel hafızasını, geleneksel üretim bilgisini ve gıda egemenliğini temsil etmektedir. Ayrıca iklim değişikliğine uyumlu yeni bitki çeşitlerinin geliştirilmesinde stratejik bir genetik havuz işlevi görmektedir. Bu bağlamda, yerel tohumların korunması için ex-situ (tohum bankaları), in-situ ve on-farm koruma yöntemlerinin birlikte uygulanması gerektiği belirtilmektedir. Sonuç olarak bölüm, yerel tohumların korunmasının yalnızca tarımsal üretimin sürekliliği için değil, ekosistem dayanıklılığı, kültürel mirasın devamı ve geleceğin gıda güvenliği açısından da vazgeçilmez olduğunu ortaya koymaktadır.

***Anahtar Kelimeler:** Yerel tohumlar, Sürdürülebilir tarım, Tarımsal biyoçeşitlilik, Genetik erozyon, Gıda egemenliği*

GİRİŞ

Yerel tohumlar, belirli bir coğrafi bölgenin ekolojik koşullarına, iklimine ve toprak yapısına uzun nesiller boyunca adapte olmuş, doğal seçim ve geleneksel çiftçi bilgisiyle şekillenmiş bitki genetik materyalleridir. Bu tohumlar, genetik homojenliği yüksek endüstriyel çeşitlerin aksine, içlerinde barındırdıkları yüksek genetik çeşitlilik sayesinde değişen çevre koşullarına, hastalıklara ve zararlılara karşı son derece dayanıklıdır (Altieri, 2018). Çiftçi topluluklarının nesiller boyu süren bilgi birikimi ve seçici ıslah çabalarının bir ürünü olan bu çeşitler, aynı zamanda kültürel mirasın ve agro-ekolojik belleğin canlı birer temsilcisidir (Zimmerer & de Haan, 2020).

Ancak, 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren küresel ölçekte yaşanan tarımsal dönüşüm, yerel tohum sistemlerini benzeri görülmemiş bir tehdit altına sokmuştur. Yeşil Devrim ile başlayan ve günümüzde endüstriyel tarım modeliyle devam eden süreç, yüksek verim vaadiyle hibrit ve sentetik tohum

çeşitlerinin yaygınlaşmasına neden olmuştur. Bu durum, geleneksel tarım sistemlerinin marjinalleşmesine ve dolayısıyla yerel tohum çeşitliliğinin hızla azalmasına yol açmıştır (Khoury et al., 2022). Tarımın ticarileşmesi ve şirketleşmesi, çiftçileri dışarıya bağımlı hale getirirken, geleneksel tohum saklama ve takas etme pratiklerini de büyük ölçüde ortadan kaldırmıştır (Kloppenburger, 2004). Bu faktörlere, iklim değişikliğinin yarattığı ek baskılar ve kırsal alanlardan kente göçle birlikte geleneksel tarım bilgisinin aktarımının kesintiye uğraması da eklenince, genetik erozyon küresel bir kriz boyutuna ulaşmıştır (FAO, 2019).

Yerel tohumların kaybı, yalnızca belirli bir bitki çeşidinin yok olması anlamına gelmemekte; aynı zamanda tarımsal biyoçeşitlilik, gıda egemenliği ve gelecekteki iklim koşullarına uyum kapasitesi üzerinde geri dönüşü zor sonuçlar doğurmaktadır. Genetik çeşitliliğin azalması, tarım ekosistemlerini hastalık salgınları, zararlılar ve beklenmeyen iklim olayları karşısında daha kırılgan hale getirmektedir (Frison et al., 2011). Bu nedenle, yerel tohumların korunması, sürdürülebilir tarım ve gıda güvencesi politikalarının merkezinde yer alan stratejik bir konudur (FAO, 2019). Yerel çeşitler, içerdikleri benzersiz genetik özelliklerle, geleceğin iklimine dayanıklı yeni bitki çeşitlerinin geliştirilmesi için vazgeçilmez bir gen havuzu oluşturmaktadır (Mijatović et al., 2013).

Sonuç olarak, yerel tohumların korunması, basit bir muhafaza faaliyetinden ziyade, agro-ekolojik dayanıklılığın, biyokültürel çeşitliliğin ve yerel toplulukların gıda üzerindeki hakimiyetinin (gıda egemenliği) garanti altına alınmasına yönelik çok boyutlu bir çabadır. Bu çaba, tohumların gen bankalarında ex-situ (doğal yaşam alanı dışında) muhafazasının yanı sıra, çiftçilerin tarlalarında ve doğal ekosistemlerinde in-situ (doğal yaşam alanında) ve on-farm (çiftlikte) korunmasını, tohum takas ağlarının güçlendirilmesini ve geleneksel bilginin kayıt altına alınarak gelecek nesillere aktarılmasını kapsayan bütünsel bir yaklaşımı gerektirmektedir.

1.1. Yerel Tohum Kavramı

Yerel tohum, belirli bir bölgenin ekolojik koşullarına uyum sağlamış, çiftçilerin seçimi ve saklama pratikleriyle şekillenmiş, genetik olarak zengin popülasyonları ifade eder. Bu tohumlar, tek tip genetik yapıya sahip modern hibritlerden farklı olarak heterojen bir yapıya sahiptir ve bu çeşitlilik, değişen çevresel koşullara karşı dayanıklılık sağlamaktadır (Bellon et al., 2018). Yerel tohumların en önemli özelliklerinden biri, üreticiler tarafından her yıl yeniden çoğaltılabilmeleri ve nesiller boyunca korunan adaptif özellikler taşımalarıdır.

Yerel tohumlar aynı zamanda kültürel bir miras niteliğindedir. Anadolu'da olduğu gibi birçok coğrafyada tohum, yalnızca bir üretim girdisi değil; ritüeller, gelenekler ve topluluk kimliğiyle ilişkilendirilen bir kültür unsuru olarak kabul edilmektedir (Özdemir & Aksoy, 2021). Bu nedenle yerel tohumların korunması, yalnızca biyolojik çeşitliliğin sürdürülebilirliği

açısından değil, yerel kültürlerin devamlılığı bakımından da önem taşımaktadır.

1.2. Yerel Çeşitlerin Tarihsel Rolü

İnsanlık tarihi boyunca tarımsal üretim, büyük ölçüde yerel çeşitlere dayanmıştır. Tarımın ilk ortaya çıktığı bölgelerden biri olan Yakın Doğu’da buğday, arpa, mercimek gibi bitkiler doğal popülasyonlardan evcilleştirilmiş ve yerel çeşitlerin temelini oluşturmuştur (Zohary, Hopf & Weiss, 2012). Bu çeşitler, binlerce yıl boyunca iklimsel değişimler, sosyo-ekonomik dönüşümler ve kültürel pratiklerle birlikte evrilerek günümüze ulaşmıştır.

Yerel çeşitlerin tarihsel önemi, özellikle kıtlık, salgın veya kuraklık gibi zorlu dönemlerde üreticilere sağladıkları dayanıklılık ile kendini göstermiştir. Genetik çeşitliliği yüksek yerel popülasyonlar, hastalık ve zararlılara karşı geniş bir direnç spektrumu sunduğu için tarih boyunca tarım toplumlarının ayakta kalmasına katkı sağlamıştır (Hajjar, Jarvis & Gemmill-Herren, 2008).

Bugün modern ıslah programlarında kullanılan birçok ticari çeşidin başlangıç materyali, geçmişte korunmuş yerel genotiplerdir. Bu durum, yerel çeşitlerin tarihsel öneminin yalnızca geçmişle sınırlı olmadığını, gelecekteki tarım sistemleri için de vazgeçilmez bir kaynak olduğunu göstermektedir.

1.3. Endüstriyel Tarımın Etkileri

20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren hızlanan endüstriyel tarım uygulamaları, yüksek verimli hibrit tohumların küresel çapta yaygınlaşmasına yol açmıştır. Bu gelişme kısa vadede verim artışları sağlasa da yerel çeşitlerin üretimden çekilmesine ve genetik erozyonun hızlanmasına neden olmuştur (Fowler & Mooney, 1990). Monokültür üretim modelleri, geniş alanlarda tek tip genotipin yetiştirilmesini teşvik ettiği için çevresel streslere karşı kırılganlık artmış, tarım sistemleri dış girdilere bağımlı hale gelmiştir.

Endüstriyel tohum şirketlerinin patentli çeşitleri, çiftçilerin tohum saklama ve paylaşma pratiklerini de sınırlandırmış; bu durum yerel bilgi birikiminin ve çiftçi örgütlenmesinin zayıflamasına yol açmıştır (Kloppenburger, 2004). Ekonomik açıdan bakıldığında, yerel tohum yerine sertifikalı ticari tohumlara bağımlılık, üreticilerin maliyetlerini artırmakta ve gıda sistemlerindeki eşitsizlikleri derinleştirmektedir.

Sonuç olarak endüstriyel tarım, kısa dönemli verim odaklı bir yaklaşım sunmakla birlikte, uzun vadede biyolojik çeşitlilik kaybına ve ekosistem dayanıklılığının azalmasına neden olarak küresel gıda güvenliğini tehdit etmektedir.

2. Yerel Tohumların Genetik ve Kültürel Değeri

Yerel tohumlar, yalnızca bir üretim materyali değil; tarımsal ekosistemlerin sürdürülebilirliğini destekleyen genetik kaynaklar ve toplumların kültürel belleğini taşıyan unsurlar olarak çok boyutlu bir değere sahiptir. Genetik çeşitliliğin korunması, yerel çeşitlerin adaptif kapasitesi, biyolojik mirasın sürekliliği ve kültürel kimliğin yaşatılması gibi pek çok unsur, yerel tohumların neden stratejik bir öneme sahip olduğunu göstermektedir (Brush, 2015; FAO, 2019). Bu değerler hem bilimsel hem de sosyo-ekonomik açıdan değerlendirilmesi gereken bütüncül bir çerçeveye sunar.

2.1. Genetik Çeşitlilik ve Adaptasyon

Yerel tohumların bilinen en önemli avantajı, genetik çeşitlilik açısından zengin olmalarıdır. Monogenezli ticari çeşitlerin aksine, yerel popülasyonlar yüksek düzeyde heterojenlik içerir ve bu durum bitkilerin çevresel streslere, hastalıklara ve zararlılara karşı adaptasyon kapasitesini artırır. Genetik çeşitlilik, özellikle iklim değişikliğinin giderek arttığı günümüzde, tarımsal üretim sistemlerinin dayanıklılığını belirleyen temel unsurlardan biridir.

Yerel çeşitlerdeki doğal seçim, çiftçi seçimi ve ekolojik basınçlar sonucu oluşan adaptif varyasyon, onların kuraklık, tuzluluk, soğuk ve sıcak şoku gibi stres koşullarına karşı yüksek tolerans göstermelerini mümkün kılar (Mercer & Perales, 2010). Bu nedenle yerel tohumlar, ıslah programlarında iklim değişikliğine dayanıklı yeni çeşitlerin geliştirilmesi için kritik bir genetik havuz işlevi görmektedir.

Ayrıca yerel popülasyonlar, genetik materyalin her yıl çiftçiler tarafından yeniden seçilmesiyle dinamik bir yapıya sahiptir. Bu süreç “çiftçi ıslahı” olarak da adlandırılmakta ve yerel çeşitlerin adaptasyon gücünü sürekli olarak artırmaktadır (Cleveland et al., 2000). Dolayısıyla yerel tohumların korunması, hem günümüz tarımının hem de geleceğin ıslah stratejilerinin sürdürülebilirliği için vazgeçilmezdir.

2.2. Biyolojik Mirasın Korunması

Yerel tohumlar, geçmişten günümüze aktarılan tarımsal biyolojik mirasın somut temsilcileridir. Her yerel çeşit, bulunduğu coğrafyada binlerce yıl süren evrimsel süreçlerin, kültürel pratiklerin ve çevresel koşulların bir bileşimidir (Jarvis et al., 2016). Bu yönüyle yerel tohumlar, yalnızca genetik döller değil; biyokültürel çeşitliliğin bir parçasıdır.

Genetik erozyonun hızlandığı günümüzde, yerel tohum bankaları, çiftçi tabanlı koruma yöntemleri ve topluluk temelli tohum ağları, biyolojik mirasın devamlılığı için kritik rol oynar (Vernooy et al., 2017). Ancak bilimsel araştırmalar, yerel çeşitlerin yalnızca soğuk depolarda korunmasının yeterli olmadığını; adaptasyon süreçlerinin devam etmesi için üretim alanlarında da yaşatılması gerektiğini göstermektedir (Bellon et al., 2018).

Bu mirasın korunması, yalnızca bugünün tarımsal ihtiyaçları için değil, gelecekte ortaya çıkabilecek biyotik ve abiyotik streslere karşı geliştirilecek yeni çeşitler için de stratejik önem taşır. Bu nedenle yerel tohumların korunması, tarımsal biyolojik çeşitliliğin sürdürülebilir yönetiminin temel unsurlarından biridir.

2.3. Kültürel Kimlik ve Yerel Çeşitlerin Sosyolojik Etkileri

Yerel tohumlar, birçok toplumda kültürel kimliğin, geleneksel tarım pratiklerinin ve topluluk hafızasının önemli bir parçasıdır. Tohum, pek çok kültürde yalnızca bir üretim girdisi değil; doğurganlık, bereket ve süreklilik gibi kavramlarla sembolleşmiş kültürel bir varlık olarak değerlendirilir (Nazarea, 2005). Anadolu’da yerel tohumların aile büyüklerinden miras kalması, düğün ve bayramlarda takas edilmesi, topluluklar arasındaki sosyal bağları güçlendiren önemli pratikler arasında görülmektedir.

Yerel çeşitlerin sosyolojik etkileri sadece sembolik boyutta değildir. Yerel tohum kullanımı, kırsal topluluklarda dayanışma, bilgi paylaşımı ve kolektif üretim kültürünü destekler (Coomes et al., 2015). Aynı şekilde yerel tohum takas şenlikleri, hem kültürel mirasın yaşatılmasına hem de çiftçiler arasında sosyal ağların güçlenmesine katkı sağlar.

Yerel çeşitlerin kaybı, yalnızca tarımsal çeşitliliğin azalmasına değil, toplulukların kültürel hafızasında da kırılmalara yol açar. Çünkü her yerel tohum, ait olduğu bölgeye dair bir hikâye, bir deneyim ve kolektif bir bilgi birikimi taşır. Bu nedenle yerel tohumların korunması, kültürel kimliğin sürdürülebilirliği açısından da stratejik öneme sahiptir.

3. Yerel Tohumlar ve Biyolojik Çeşitlilik

Yerel tohumlar, tarımsal biyolojik çeşitliliğin temel bileşenlerinden biri olarak ekosistemlerin işleyişi, tarımsal üretimin sürdürülebilirliği ve çevresel streslere karşı dayanıklılık açısından kritik rol oynamaktadır. Genetik, tür ve habitat düzeyindeki çeşitlilik, ekosistemlerin karmaşık yapısının devamlılığını sağlar; yerel tohumlar ise bu çeşitliliğin korunmasında hem doğal hem de kültürel süreçleri destekleyen önemli kaynaklardır (FAO, 2019). Tarım sistemlerinde yerel çeşitlerin korunması, yalnızca biyolojik çeşitliliğin kaybını önlemekle kalmayıp aynı zamanda tarımın uzun vadeli dayanıklılığını güçlendiren bir strateji oluşturmaktadır.

3.1. Gen Havuzunun Sürdürülebilirliği

Yerel tohumlar, geniş bir genetik varyasyon içerdiğinden tarımsal üretimde kullanılan gen havuzunun sürekliliğinin sağlanmasına önemli katkı sunar. Bu genetik çeşitlilik, bitkilerin zararlılar, hastalıklar ve değişen iklim koşulları gibi stres faktörlerine uyum sağlamasında kritik bir rol oynar (Hajjar & Hodgkin, 2007). Gen havuzunun zenginliği, gelecekte yürütülecek olan ıslah programlarının başarısı için de temel oluşturur.

Modern ıslah çalışmalarında kullanılan birçok dayanıklı gen kaynağı, geçmişte korunan yerel çeşitlerden elde edilmiştir. Örneğin, kuraklığa toleranslı mısır genlerinin önemli bir kısmı, Meksika ve And bölgesinde yetiştirilen yerel çeşitlerden türetilmiştir (Gurian-Sherman, 2009). Bu durum, yerel tohumların yalnızca bugünkü üretim için değil, gelecekte geliştirilecek tarım teknolojileri için de vazgeçilmez bir stratejik kaynak olduğunu göstermektedir.

Gen havuzunun sürdürülebilirliği, yalnızca tohumların depolanmasıyla değil, aynı zamanda çiftçiler tarafından her yıl yeniden yetiştirilmesiyle sağlanır. Dinamik koruma olarak adlandırılan bu süreç, çeşitlerin adaptif evrimlerini sürdürmelerine olanak tanır (Maxted et al., 2016). Dolayısıyla genetik kaynakların korunması, hem ex situ (tohum bankaları) hem de in situ (üretim alanlarında koruma) yaklaşımlarını içeren çok boyutlu bir strateji gerektirir.

3.2. Tek Tip (Monokültür) Tarımın Riskleri

Modern tarımın yaygın uygulamalarından biri olan monokültür sistemler, geniş alanlarda tek bir türün veya genotipin yetiştirilmesine dayanır. Bu üretim modeli kısa vadede mekanizasyon, yönetim kolaylığı ve yüksek verim gibi avantajlar sağlasa da uzun vadede ciddi ekolojik ve genetik riskler barındırmaktadır (Altieri & Nicholls, 2017).

Monokültür tarım, genetik çeşitliliği en aza indirerek bitkilerin hastalıklara ve zararlılara karşı kırılganlığını artırır. Tarihte Yaygın olarak bilinen Irish Potato Famine (İrlanda Patates Kıtlığı), genetik olarak tek tip çeşitlere dayalı üretimin nasıl büyük toplumsal krizlere yol açabileceğinin çarpıcı bir örneğidir (Woodham-Smith, 1991).

Bu kırılganlık, günümüz tarımında da devam etmektedir. Örneğin, tek tip buğday ve mısır çeşitleri, küresel iklim değişikliği nedeniyle artan sıcaklık stresine karşı düşük tolerans göstermekte ve üretim riskleri yükselmektedir (Leng & Hall, 2019). Monokültür, ayrıca:

- Toprak organik maddesinin azalması,
- Zararlı popülasyonlarının artması,
- Pestisit ve gübre kullanımının yükselmesi,
- Ekosistem hizmetlerinin zayıflaması gibi çevresel sorunlara da yol açmaktadır (Tscharntke et al., 2012).

Dolayısıyla monokültür tarım, kısa vadeli verim odaklı bir yaklaşım olsa da uzun vadede genetik erozyon, ekosistem bozulması ve gıda güvenliği risklerini artırmaktadır.

3.3. Ekosistem Dayanıklılığına Katkı

Yerel tohumlar, ekosistemlerin dayanıklılığını artıran çok yönlü özelliklere sahiptir. Çeşitli genetik yapıları sayesinde yerel popülasyonlar, çevresel değişimlere karşı daha yüksek uyum kapasitesi gösterir ve bu özellik ekosistem stabilitesini güçlendirir (Walker et al., 2004).

Yerel çeşitlerin ekosistem dayanıklılığına katkıları şu şekilde özetlenebilir:

- *Ekosistem hizmetlerinin sürdürülmesi:* Yerel çeşitler, toprak sağlığının korunması, polinatör popülasyonlarının desteklenmesi, su döngüsünün düzenlenmesi gibi ekosistem hizmetlerine olumlu katkı sağlar (Power, 2010).

- *Tarım sistemlerinde risk dağılımı:* Genetik çeşitliliğin yüksek olması, stres koşullarında üretim kayıplarını azaltır. Farklı bireylerin farklı streslere dayanım göstermesi, üretimde tampon etkisi yaratır (Dawson et al., 2019).

- *Ekolojik dengeyi destekleme:* Yerel tohumlarla yapılan üretim, pest ve yararlı böcek popülasyonları arasındaki dengenin korunmasına yardımcı olur; yoğun pestisit kullanımına olan ihtiyacı azaltır.

- *İklim değişikliğine uyum:* Yerel çeşitler, uzun yıllar boyunca doğal ve çiftçi seçilimiyle adapte oldukları için iklim değişikliğinin getirdiği sıcaklık artışı, düzensiz yağış rejimi ve kuraklık gibi streslere karşı daha dayanıklıdır (Mercer & Perales, 2010).

Bu özellikler, yerel tohumları yalnızca genetik kaynak olarak değil, tarımsal ekosistemlerin bütüncül bir bileşeni olarak da vazgeçilmez hale getirmektedir.

4. Yerel Tohumların Tarımsal ve Ekonomik Önemi

Yerel tohumlar, uzun yıllar boyunca çiftçi seçimi ve doğal adaptasyon süreçleriyle şekillenen önemli genetik kaynaklardır. Bu tohumlar, yalnızca biyolojik çeşitliliğin korunmasında değil, aynı zamanda sürdürülebilir tarım sistemlerinin geliştirilmesinde de kritik bir rol oynamaktadır (FAO, 2019).

4.1 Kuraklık, Hastalık ve Zararlılara Karşı Dayanıklılık

Yerel çeşitlerin bulunduğu çevreye uzun süreli uyumu, onların kuraklık, tuzluluk ve sıcaklık dalgalanmaları gibi abiyotik stres faktörlerine karşı yüksek tolerans geliştirmesine imkân sağlamıştır. FAO'nun (2019) raporuna göre, yerel tohumların adaptasyon kapasitesi, iklim değişikliği altında üretim risklerini azaltan en önemli faktörlerden biridir.

Ayrıca yerel çeşitler, “çevresel seçim baskıları” sayesinde bölgeye özgü hastalık ve zararlılara karşı genetik direnç geliştirdiğinden, kimyasal girdilere olan bağımlılığı azaltır (Khalil & Abd El-Aty, 2021). Bu durum hem çevresel sürdürülebilirliği desteklemekte hem de üreticinin maliyet yükünü düşürmektedir.

4.2 Küçük Çiftçilerin Gelirine Katkı

Yerel tohumların ekonomik açıdan en önemli avantajlarından biri, çiftçiye tohum bağımsızlığı sağlamasıdır. Çiftçinin kendi tohumunu üretip saklayabilmesi, her yıl satın alma zorunluluğunu ortadan kaldırarak özellikle küçük ölçekli işletmelerin maliyetlerini ciddi oranda azaltır (Brush, 2004).

Bunun yanında yerel çeşitlerin çoğunun yüksek aroma, lezzet ve besin değeri gibi tüketici tarafından talep edilen özellikler taşıması, pazarda değer kazanmalarına yol açmakta ve küçük çiftçilere ek gelir imkânı sunmaktadır. Bu özellikler, kırsal kalkınma açısından yerel tohumların stratejik önemini daha da artırmaktadır (Altınöz, 2018).

4.3 Pazar Değeri Olan Coğrafi İşaretli Ürünler

Yerel tohumlardan elde edilen ürünler, yetiştirildikleri bölgeye özgü tat, aroma ve kalite özellikleri sayesinde coğrafi işaret alma potansiyeline sahiptir. Coğrafi işaretli ürünlerin, hem iç pazarda hem de uluslararası piyasalarda yüksek katma değer oluşturduğu bilinmektedir (Tekeli & Gül, 2020).

Bu ürünlerdeki kalite ve özgünlük büyük ölçüde yerel tohumların genetik yapısından kaynaklandığından, coğrafi işaret sistemleri aynı zamanda yerel çeşitlerin korunmasına da farkındalık oluşturmaktadır. Böylece yerel tohumlar, ekonomik değer üreten bir unsur olmanın yanı sıra kültürel mirasın korunmasında da önemli bir araç hâline gelmektedir.

5. Yerel Tohumların Tehdit Altında Olmasının Nedenleri

Yerel tohumlar, bitkisel üretimde genetik çeşitliliğin temel kaynaklarından biri olmasına rağmen günümüzde çeşitli toplumsal, ekonomik ve çevresel faktörler nedeniyle ciddi biçimde tehdit altındadır. Bu tehditler, tohumların sadece biyolojik varlığını değil, aynı zamanda tarımsal kültürün devamlılığını ve küçük çiftçilerin ekonomik bağımsızlığını da etkilemektedir (FAO, 2019).

5.1 Hibrit ve GDO'lu Tohumların Yaygınlaşması

Modern tarımsal sistemlerde hibrit ve genetiği değiştirilmiş organizmalara (GDO) dayalı tohumların yaygınlaşması, yerel çeşitlerin kullanımını önemli ölçüde azaltmaktadır. Hibrit çeşitlerin yüksek verim potansiyeli ve homojen ürün yapısı, çiftçilerin kısa vadeli üretim hedefleri için cazip bir seçenek oluştururken, yerel çeşitlerin ekim alanlarının daralmasına yol açmaktadır (Brush, 2004).

Ayrıca hibrit tohumların çoğundan tekrar tohum alınamaması ve GDO'lu tohumların patent uygulamaları, çiftçiye ticari tohum şirketlerine bağımlı hâle getirmekte, bu da yerel çeşitlerin kullanımını daha da geriletmektedir (Altınöz, 2018).

5.2 Tarımsal Politikalar

Birçok ülkede tarımsal destekleme politikalarının endüstriyel tarıma odaklanması, yerel tohumların kullanımını dolaylı biçimde baskılamaktadır. Yüksek verimli çeşitlerin desteklenmesi, sertifikalı tohum zorunlulukları ve piyasa odaklı üretim stratejileri, yerel çeşitlerin üretimdeki payının azalmasına neden olmaktadır.

Ayrıca uluslararası tohum ticareti düzenlemelerinin çoğunun ticari tohum şirketlerini koruması, yerel tohumların kayıt altına alınmasını ve pazarlanmasını zorlaştırarak çiftçilerin yerel çeşitlere erişimini sınırlandırmaktadır (Tekeli & Gül, 2020).

5.3 İklim Değişikliği

İklim değişikliği, yerel tohumlar için en kritik tehditlerden biri olarak görülmektedir. Artan sıcaklıklar, düzensiz yağışlar, aşırı hava olayları ve yeni hastalık-zararlı türlerinin ortaya çıkması, birçok yerel çeşidin doğal adaptasyon sınırlarını zorlamaktadır (Khalil & Abd El-Aty, 2021).

Her ne kadar yerel tohumların çevresel streslere karşı dayanıklılığı bilinse de, iklim değişikliğinin hızının doğal adaptasyon kapasitesini aşması, birçok yerel çeşidin yok olma riskini artırmaktadır (FAO, 2019).

5.4 Çiftçi Bilgisinin Kaybolması

Yerel tohumların korunmasında en önemli geleneksel unsur, kuşaktan kuşağa aktarılan çiftçi bilgisidir. Ancak kırsaldan kente göç, tarımın ekonomik olarak cazip olmaktan uzaklaşması ve genç nüfusun tarım dışı sektörlere yönelmesi, yerel tohum yetiştiriciliğine ilişkin bilginin giderek kaybolmasına yol açmaktadır (Altınöz, 2018). Bu durum, yalnızca tohumların biyolojik kaybına değil; aynı zamanda tarımsal mirasın, üretim tekniklerinin ve kültürel çeşitliliğin de yok olmasına neden olmaktadır.

6. Yerel Tohumların Korunmasında Uygulanan Yöntemler

Yerel tohumların sürdürülebilir bir şekilde korunması, hem biyolojik çeşitliliğin hem de tarımsal kültürün devamı açısından kritik önem taşımaktadır. Bu doğrultuda uygulanan koruma stratejileri, çiftçi temelli yöntemlerden ulusal genetik kayıt sistemlerine kadar geniş bir yelpazeye sahiptir (FAO, 2019).

6.1 Çiftçi Tabanlı Koruma (On-Farm Conservation)

Çiftçi tabanlı koruma, yerel tohumların doğal ekosistemi içerisinde üreticiler tarafından yetiştirilerek nesilden nesile aktarılması esasına dayanır. Brush (2004), bu yöntemin tohumların yalnızca biyolojik varlığını değil, aynı zamanda çiftçilerin bilgi ve kültürel deneyimlerini de devam ettirdiğini vurgulamaktadır.

Bu yaklaşım sayesinde yerel çeşitler, değişen çevresel koşullara karşı sürekli olarak seçim baskısına maruz kalarak adaptasyonlarını sürdürür. Böylece canlı, dinamik ve çevresel streslere dayanıklı popülasyonların korunması mümkün olur (Khalil & Abd El-Aty, 2021).

6.2 Tohum Bankaları

Tohum bankaları, yerel çeşitlerin tohumlarının uzun süreli olarak saklandığı bilimsel kuruluşlardır. FAO (2019), tohum bankalarının küresel ölçekte genetik çeşitliliğin korunması için en temel ex-situ koruma araçlarından biri olduğunu belirtmektedir.

Bu merkezlerde tohumlar düşük sıcaklık ve nemde saklanarak canlılıkları yıllarca korunur. Türkiye’de Ege Tarımsal Araştırma Enstitüsü ve TÜBİTAK MAM gibi kurumlar bu amaçla önemli koleksiyonlar oluşturmuştur.

Tekeli ve Gül’e (2020) göre, tohum bankaları özellikle iklim değişikliği, savaşlar ve doğal afetler gibi risklere karşı genetik materyalin güvence altına alınmasında kritik bir rol oynamaktadır.

6.3 Yerel Tohum Takas Şenlikleri ve Topluluk Hareketleri

Yerel tohum takas şenlikleri ve topluluk tabanlı hareketler, üreticilerin kendi aralarında tohum paylaşımını teşvik ederek yerel çeşitlerin yayılmasını ve korunmasını sağlar. Bu etkinlikler aynı zamanda çiftçiler arasında bilgi alışverişini güçlendirerek tarımsal bilgi kaybının önlenmesine katkıda bulunur (Altınöz, 2018). Topluluk temelli bu hareketler, yerel tohumların ekonomik ve kültürel değerinin yeniden fark edilmesini sağlayarak yerel çeşitlerin kullanımını artırmakta ve biyolojik çeşitliliğin korunmasına önemli ölçüde destek vermektedir.

6.4 Genetik Materyal Kayıt Sistemleri

Genetik materyal kayıt sistemleri, yerel çeşitlerin resmi olarak tanımlanması, kayıt altına alınması ve belgelenmesini sağlayan temel mekanizmalardır. Bu sistemler, tohumların doğru biçimde adlandırılması ve köken bilgilerinin korunması açısından kritik bir rol oynar. FAO (2019), genetik kayıt sistemlerinin hem araştırmacılar hem de çiftçiler için güvenilir bir referans kaynağı sunduğunu belirtmektedir. Kayıt altına alınan yerel çeşitlerin tanıtımı ve korunması daha sistematik hâle geldiği için, bu uygulamalar yerel tohumların ticari çeşitler karşısında kaybolma riskini önemli ölçüde azaltmaktadır.

7. Yerel Çeşitlerin Sürdürülebilir Tarımdaki Rolü

Yerel çeşitler, tarımsal ekosistemlerin dayanıklılığını artıran, çevresel sürdürülebilirliği destekleyen ve agro-biy çeşitliliğin korunmasına katkı sağlayan stratejik genetik kaynaklardır. Sürdürülebilir tarım yaklaşımlarının büyük bölümü, yerel tohumların adaptasyon yeteneği, ekosistemle uyumluluğu ve düşük dış girdiye ihtiyaç duyması gibi özelliklerine dayanır (FAO, 2019).

7.1 Ekolojik Tarım ve Agroekoloji Bağlantısı

Agroekoloji, üretim süreçlerinde ekosistem prensiplerini merkeze alan; biyolojik çeşitliliği, doğal döngüleri ve yerel bilgi sistemlerini temel alan bir yaklaşım olarak tanımlanmaktadır. Brush (2004), yerel çeşitlerin agroekolojik sistemlerde kilit rol oynadığını; çünkü bu çeşitlerin kimyasal girdilere bağımlı olmadan üretilebildiğini ve yerel ekolojik koşullara uyum gösterdiğini belirtmektedir. Aynı zamanda Altınöz (2018), yerel tohumların ekolojik tarım uygulamalarında verim istikrarı sağladığını ve yüksek ticari çeşitlere kıyasla daha düşük çevresel maliyetle üretim yapılmasına imkân verdiğini ifade etmektedir. Yerel çeşitlerin çeşitliliği, agroekosistemlerde dayanıklılığı artırarak sürdürülebilir üretim modellerine güçlü bir temel oluşturur.

7.2 Toprak Sağlığı ve Agro-Biyçeşitlilik

Yerel çeşitlerin yetiştirildiği tarımsal sistemlerde toprak sağlığı daha dengeli bir yapıya sahiptir. FAO (2019), çeşitliliğin artmasının toprak mikrobiyal faaliyetlerini güçlendirdiğini, organik madde birikimini desteklediğini ve erozyon riskini azalttığını belirtmektedir. Ayrıca farklı yerel çeşitlerin yetiştirilmesi, ekosistemdeki genetik çeşitlilik düzeyini artırarak tarım arazilerinin biyolojik dayanıklılığını güçlendirir. Bu durum, monokültür üretim sistemlerinin aksine, tarım arazilerinin uzun vadede daha verimli ve daha sağlıklı kalmasını sağlar.

Toprak mikrobiyotasının zenginleşmesi, bitkilerin besin maddelerine erişimini kolaylaştırarak kimyasal gübre ihtiyacını azaltır; böylece sürdürülebilir tarım politikalarının temel hedeflerinden biri olan dış girdi bağımlılığının düşürülmesine katkı sağlar.

7.3 İklim Değişikliğine Uyum Stratejileri

Yerel tohumlar, iklim değişikliği ile mücadelede en önemli uyum araçlarından biri olarak değerlendirilmektedir. Khalil ve Abd El-Aty (2021), yerel çeşitlerin doğal seçim yoluyla aşırı sıcaklık, kuraklık ve tuzluluk gibi stres koşullarına karşı genetik düzeyde direnç geliştirdiğini ifade etmektedir. Bu adaptasyon yeteneği, sürdürülebilir tarım sistemleri açısından büyük bir avantajdır; çünkü iklim değişikliğinin yol açtığı çevresel belirsizliklerde üretim güvenliğini artırır.

FAO (2019) ayrıca, yerel çeşitlerin genetik çeşitlilik düzeyinin yüksek olmasının, tarımsal ekosistemlerin gelecekteki iklim senaryolarına uyum sağlayabilmesi için kritik olduğunu vurgulamaktadır. Böylece yerel çeşitler, hem kısa vadeli iklim streslerine hem de uzun vadeli çevresel değişimlere karşı tarım sistemlerinde esneklik oluşturan temel unsurlar hâline gelmektedir.

8. Türkiye’de Yerel Tohum Politikaları ve Mevcut Durum

Türkiye, zengin agro-biyoeçeşitliliği nedeniyle yerel tohumların korunmasında stratejik öneme sahip ülkelerden biridir. Son yıllarda geliştirilen yasal düzenlemeler, kamu kurumlarının uygulamaları ve sivil toplum hareketleri, yerel tohumların korunması ve yaygınlaştırılması yönünde önemli adımlar içermektedir. Ancak mevcut politikaların etkinliği, hem çiftçi temelli uygulamalara hem de ulusal düzeyde oluşturulan yasal ve kurumsal yapılara bağlı olarak değişiklik göstermektedir (Altınöz, 2018).

8.1 Türkiye’de Yerel Çeşitlerin Yasal Çerçevesi

Türkiye’de yerel tohumlara ilişkin temel mevzuat, 5553 sayılı Tohumculuk Kanunu, Biyogüvenlik Kanunu, Tohumluk Tescil ve Sertifikasyon Yönetmeliği gibi çeşitli düzenlemelerden oluşmaktadır. Bu çerçeve, ticari amaçla tohum satışını belirli standartlara bağlarken, yerel çeşitlerin kayıt altına alınması ve korunmasına ilişkin yükümlülükler de getirmektedir.

FAO (2019), ülkelerin yerel genetik kaynakları koruyabilmesi için güçlü bir yasal altyapı oluşturmasının sürdürülebilir tarım açısından kritik önem taşıdığını vurgulamaktadır. Türkiye’de bu kapsamda TAR-GEL programı, genetik materyal envanter çalışmaları ve yerel çeşit listelerinin hazırlanması gibi çeşitli kayıt ve belgeleme uygulamaları yürütülmektedir. Bununla birlikte, birçok araştırmacı mevcut yasal düzenlemelerin ticari tohumculuğu teşvik ederken yerel çeşitlerin dolaşımını zaman zaman sınırdayabildiğini ifade etmektedir. Bu durum, yerel tohumların korunması ve kullanımının desteklenmesi için hukuki çerçevenin geliştirilmesi gerektiğine işaret etmektedir.

8.2 Tarım Bakanlığı Çalışmaları

Tarım ve Orman Bakanlığı, yerel çeşitlerin korunması amacıyla hem ex-situ hem de in-situ koruma stratejilerini desteklemektedir. Ege Tarımsal Araştırma Enstitüsü, Tarla Bitkileri Merkez Araştırma Enstitüsü ve TÜBİTAK MAM gibi kurumlar aracılığıyla geniş kapsamlı gen bankası koleksiyonları oluşturulmuştur (FAO, 2019).

Ayrıca Bakanlık, yerel çeşitlerin belgelendirilmesi ve çiftçilere ulaştırılması için Yerel Çeşit Envanteri ve Tescil Projesi gibi programlar yürütmektedir. Tekeli ve Gül (2020), bu çalışmaların özellikle coğrafi işaret potansiyeli olan yerel çeşitlerin tanıtımında önemli katkılar sunduğunu belirtmektedir.

Son yıllarda Bakanlık tarafından yürütülen “Yerel Tohum Projesi” ve tohum dağıtım kampanyaları, yerel çeşitlerin halka ulaştırılmasını ve yeniden ekim alanlarına kazandırılmasını amaçlamaktadır.

8.3 Sivil Toplum Kuruluşları ve Çiftçi Örgütleri

Sivil toplum kuruluşları (STK'lar), yerel tohumların korunmasında ve yaygınlaştırılmasında Türkiye'de en aktif aktörlerden biridir. Tohum takas şenlikleri, yerel tohum dernekleri, ekolojik üretici kooperatifleri ve topluluk destekli tarım grupları yerel çeşitlerin korunmasına toplumsal bir farkındalık kazandırmaktadır (Altınöz, 2018).

Türkiye'deki tohum takas şenlikleri, hem çiftçiler arası bilgi aktarımını güçlendirmekte hem de yerel çeşitlerin tarımsal üretimde görünürlüğünü artırmaktadır.

Ayrıca Buğday Derneği, Doğa Derneği ve çeşitli yerel üretici birlikleri, agroekoloji ve yerel tohum temelli üretim modellerinin yaygınlaşması için eğitimler, atölyeler ve saha çalışmaları yürütmektedir.

9. Başarılı Yerel Tohum Koruma Stratejileri: Türkiye ve Dünyadan Örnek Modeller

Yerel tohumların korunması, biyolojik çeşitliliğin, kültürel mirasın ve sürdürülebilir tarım sistemlerinin geleceği için hayati bir öneme sahiptir. Bu süreç, tek bir yöntemle değil, ex-situ (doğal yaşam alanı dışında), in-situ (doğal yaşam alanında) ve on-farm (çiftlikte) koruma stratejilerinin sinerjik bir kombinasyonu ile mümkün olabilmektedir. Küresel ve ulusal düzeyde geliştirilen başarılı modeller, topluluk temelli inisiyatiflerin, kurumsal politikaların ve uluslararası iş birliklerinin bir araya gelmesiyle, genetik erozyon tehdidine karşı etkili bir direnç hattı oluşturulabileceğini ortaya koymaktadır (FAO, 2019). Aşağıda, bu çok katmanlı yaklaşımın somut örnekleri detaylandırılmaktadır.

9.1. Türkiye'den Örnek Uygulamalar ve Entegre Yaklaşımlar

Türkiye, sahip olduğu zengin biyolojik çeşitlilik ve kültürel miras nedeniyle, yerel tohum koruma çabalarının hem zorluklarını hem de fırsatlarını barındıran önemli bir coğrafyadır. Ülkede, devlet kurumları, sivil toplum örgütleri ve çiftçi inisiyatifleri tarafından yürütülen bir dizi başarılı uygulama bulunmaktadır.

Kurumsal Ex-Situ Koruma ve Genetik Kaynakların Tescili: Bu alandaki en sistemik adımlardan biri, Tarım ve Orman Bakanlığı'na bağlı enstitüler tarafından atılmıştır. Örneğin, Ege Tarımsal Araştırma Enstitüsü (ETAE) bünyesindeki ulusal gen bankası, on binlerce yerel tohum çeşidini uzun süreli saklama koşullarında muhafaza ederek, genetik çeşitliliğimizin sigortası görevini üstlenmektedir (Altınöz, 2018). Bu kurumsal altyapıyı tamamlayan en önemli projelerden biri de "Yerel Çeşit Envanteri ve Tescil Projesi" dir. Bu proje, ülke genelinde kaybolmaya yüz tutmuş yerel çeşitlerin kayıt altına alınmasını, karakterizasyonunun yapılmasını ve nihayetinde resmi olarak tescillenerek tohumluk üretiminin ve dağıtımının önünün açılmasını sağlamaktadır (Tekeli & Gül, 2020). Bu sayede, sadece saklanan

değil, aynı zamanda canlı bir tarımsal sistem içinde kullanılan bir tohum varlığı yaratılması hedeflenmektedir.

Topluluk Temelli On-Farm Koruma ve Canlı Ağlar: Kurumsal çabaları tamamlayan en dinamik yapılar ise sivil toplum kuruluşları ve çiftçi kooperatifleridir. Buğday Derneği, Yeryüzü Derneği ve benzeri STK'lar tarafından yaygınlaştırılan yerel tohum takas şenlikleri, tohumun metalaşmasına karşı bir dayanışma ekonomisi modeli oluşturmuştur. Bu şenlikler, çiftçilerin sadece tohum değil, aynı zamanda yetiştirme teknikleri, lezzet özellikleri ve saklama yöntemlerine dair geleneksel bilgiyi de paylaştığı canlı birer agro-ekolojik platform işlevi görmektedir. Örneğin, Bodrum Yarımadası'nda yerel badem çeşitleri üzerine yapılan çalışmalarda, bu takas ağları sayesinde az sayıda ağaçtan oluşan popülasyonların korunduğu ve yaygınlaştırıldığı gözlemlenmiştir.

Bölgesel Odaklı Koruma Projeleri: Son dönemde, belirli bir bölge veya ürüne odaklanan projeler de başarılı sonuçlar vermektedir. Örneğin, Siyez Buğdayı'nın yeniden canlandırılması ve ticari bir değer zinciri oluşturulması, hem biyolojik çeşitliliğin korunduğu hem de çiftçi için ekonomik getiri sağlanan bir model olarak öne çıkmaktadır. Benzer şekilde, Tazeler Gıda gibi sosyal girişimler, "Kadın Çiftçilerle Yerel Tohumları Canlandırma Projesi" gibi inisiyatiflerle, kadın çiftçileri merkeze alarak, yerel tohumları ekip ürünlerini pazara taşımakta, böylece koruma çalışmalarına ekonomik sürdürülebilirlik kazandırmaktadır.

9.2. Dünyadan Örnek Modeller ve Çok Katmanlı Stratejiler

Küresel ölçekte de yerel tohumların korunması, farklı ekolojik, sosyal ve ekonomik bağlamlara uygun olarak geliştirilmiş çeşitli modellerle yürütülmektedir.

Küresel Ex-Situ Korumanın Sigortası: Svalbard Küresel Tohum Deposu: Norveç'in Svalbard takımadalarında, kutup permafrostunun derinliklerine inşa edilen bu depo, dünyanın dört bir yanındaki gen bankalarında bulunan tohum koleksiyonlarının bir yedek kopyasını saklayarak "kıyamet gününe hazırlık" işlevi görmektedir. Savaş, doğal afet veya basit bir donanım arızası gibi nedenlerle bir gen bankasının kaybı durumunda, genetik materyallerin buradan geri çekilebilmesi imkanı, onu küresel gıda güvenliğinin en önemli dayanak noktalarından biri haline getirmiştir (FAO, 2019).

Topluluk Tohum Bankaları ve Çiftçi Özerkliği: Hindistan Örneği: Endüstriyel tohum sistemlerine karşı geliştirilen en güçlü direniş ve alternatif modellerden biri Hindistan'dan gelmektedir. Navdanya gibi kuruluşların öncülük ettiği hareket, binlerce topluluk tohum bankasının kurulmasını sağlamıştır. Bu bankalar, çiftçilerin kendi tohumlarını sakladığı, çoğalttığı, takas ettiği ve ıslah çalışmaları yaptığı demokratik yapılardır. Bu model, sadece tohum çeşitliliğini korumakla kalmaz, aynı zamanda çiftçilerin tohum üzerindeki hakimiyetini (tohum egemenliği) güçlendirerek onları şirketlere

bağımlı olmaktan kurtarır ve agro-ekolojik uygulamaların yayılmasına zemin hazırlar (Brush, 2004).

Agroekolojik Ağlar ve Bilgi Paylaşımı: Latin Amerika Modeli: Latin Amerika'da, Campesino-a-Campesino (Çiftçiden Çiftçiye) gibi agroekolojik hareketler, yerel tohum korumasını daha geniş bir sürdürülebilir tarım paradigmasının merkezine yerleştirmiştir. Brezilya'daki Landless Workers' Movement (MST) veya Meksika'daki yerli topluluk ağları gibi yapılar, yerel tohumları, geleneksel bilgiyi ve agroekolojik teknikleri bir bütün olarak ele alır. Bu ağlar, iklim değişikliğine karşı dayanıklı yerel çeşitlerin belirlenmesi, adaptasyonu ve yaygınlaştırılmasında, merkezi araştırma enstitülerinden daha hızlı ve bağlama uygun sonuçlar üretebilmektedir (Khalil & Abd El-Aty, 2021). Bu model, korumanın sadece bir "saklama" eylemi değil, aynı zamanda sürekli evrilen, gelişen ve uyum sağlayan "canlı" bir süreç olduğunu göstermektedir.

10. Sonuç ve Öneriler

Yerel tohumlar, binlerce yıllık tarımsal birikimin ve kültürel mirasın yaşayan hazineleridir. Bu çalışmada ortaya konduğu üzere, onlar yalnızca birer üretim materyali olmanın ötesinde; biyolojik çeşitliliğin, gıda güvenliğinin, kırsal kalkınmanın ve kültürel kimliğin temel taşıdır. Genetik çeşitlilikleri sayesinde iklim değişikliği, kuraklık ve hastalık gibi küresel tehditlere karşı en güçlü silahlarımızdan biridir.

Ancak, endüstriyel tarımın yaygınlaşması, hibrit ve GDO'lu tohumların baskısı, yanlış tarım politikaları ve geleneksel çiftçi bilgisinin kaybolması gibi nedenlerle bu değerli hazine ciddi bir erozyon tehlikesi altındadır. Bu kaybın telafisi mümkün değildir. Bu nedenle, yerel tohumları korumak sadece geçmişe duyduğumuz bir saygı değil, aynı zamanda geleceğe yapılan en akılcı yatırımdır.

Bu bilinçle, yerel tohumların korunması ve sürdürülebilir tarım sistemleri içindeki vazgeçilmez rolünün güçlendirilmesi için aşağıdaki önerilerin hayata geçirilmesi kritik öneme sahiptir:

10.1. Politika ve Mevzuatın Güçlendirilmesi:

Tohumculuk mevzuatı, yerel çeşitlerin kayıt altına alınmasını, takas edilmesini ve pazarlanmasını kolaylaştıracak şekilde yeniden düzenlenmelidir. Kısıtlayıcı değil, teşvik edici bir yasal zemin oluşturulmalıdır.

Yerel tohum kullanan çiftçiler doğrudan gelir veya organik tarım destekleri gibi teşvik mekanizmalarıyla ödüllendirilmelidir.

10.2. Yerel Tohum Ekosisteminin Canlandırılması:

Tohum Takas Şenlikleri, yerel pazarlar ve üretici kooperatifleri gibi topluluk temelli yapılar desteklenmeli ve yaygınlaştırılmalıdır. Bu yapılar, tohumun yanı sıra bilginin de paylaşıldığı canlı ağlardır.

Coğrafi işaret potansiyeli yüksek olan yerel ürünler ön plana çıkarılarak, çiftçi için ekonomik bir değere dönüştürülmelidir.

10.3. Koruma Stratejilerinde Denge:

Ex-situ (Tohum Bankaları) ve In-situ (Çiftçi Tabanlı Koruma) yöntemleri birbirini tamamlayacak şekilde yürütülmelidir. Tohum bankaları genetik materyali güvence altına alırken, çiftçilerin tarlasında sürdürülen üretim, tohumların doğal seleksiyonla evrimine ve canlı kalmasına olanak tanır.

10.4. Bilgi ve Farkındalığın Artırılması:

Geleneksel çiftçi bilgisinin kaybolmaması için genç nesillere yönelik eğitim programları ve atölye çalışmaları düzenlenmelidir.

Tüketicilerde, yerel tohumlardan üretilmiş ürünlere yönelik talep oluşturmak için farkındalık kampanyaları yürütülmelidir.

10.5. Bilimsel Araştırma ve İş Birliklerinin Geliştirilmesi:

Üniversiteler, araştırma enstitüleri ve çiftçiler arasında iş birlikleri kurularak, yerel çeşitlerin dayanıklılık ve adaptasyon genleri gibi değerli özellikleri bilimsel olarak ortaya konmalı ve modern ıslah programlarına kazandırılmalıdır.

Yerel tohumlar, sürdürülebilir bir geleceğe açılan anahtardır. Onları korumak, sadece bir bitkiyi değil, onunla örülü olan tarihi, kültürü, ekosistemi ve gelecek nesillerin gıda özgürlüğünü korumaktır. Bu, bireylerden topluluklara, sivil toplum kuruluşlarından devlet kurumlarına kadar her kesimin ortak sorumluluğudur. Unutulmamalıdır ki; tohumu koruyan, geleceği de korur.

SONUÇ

Bu kitap bölümünde ele alındığı üzere, yerel tohumlar yalnızca tarımsal üretimin bir girdisi değil; aynı zamanda biyolojik çeşitliliğin, kültürel mirasın ve sürdürülebilir gıda sistemlerinin temel taşıdır. Yüzyıllar boyunca doğal seçim ve çiftçi bilgisiyle şekillenen yerel çeşitler, sahip oldukları yüksek genetik çeşitlilik sayesinde iklim değişikliği, hastalıklar ve çevresel stresler karşısında tarım sistemlerine dayanıklılık kazandırmaktadır. Ancak endüstriyel tarımın yaygınlaşması, hibrit ve patentli tohumların baskın hâle gelmesi, tarım politikalarındaki tek tipçi yaklaşımlar ve geleneksel çiftçi bilgisinin giderek kaybolması, yerel tohumları ciddi bir genetik erozyon tehdidiyle karşı karşıya bırakmıştır.

Yerel tohumların kaybı, yalnızca belirli bitki çeşitlerinin yok olması anlamına gelmemekte; aynı zamanda tarımsal biyoçeşitliliğin azalmasına, gıda egemenliğinin zayıflamasına ve ekosistem dayanıklılığının bozulmasına yol açmaktadır. Bu nedenle yerel tohumların korunması, salt bir muhafaza

faaliyeti olarak değil; ekolojik, ekonomik ve kültürel boyutları olan stratejik bir sürdürülebilirlik meselesi olarak ele alınmalıdır. Ex-situ koruma yöntemlerinin (tohum bankaları) çiftçi tabanlı in-situ ve on-farm uygulamalarla desteklenmesi, yerel bilgi sistemlerinin yaşatılması ve uygun politika araçlarıyla güçlendirilmesi büyük önem taşımaktadır. Sonuç olarak, yerel tohumların korunması; yalnızca bugünün tarımını değil, gelecek nesillerin gıda güvencesini, ekosistem sağlığını ve kültürel sürekliliğini güvence altına alan temel bir sorumluluk olarak değerlendirilmelidir.

REFERANSLAR

- Altieri, M. A. (2018). *Agroecology: The science of sustainable agriculture* (3rd ed.). CRC Press.
- Altieri, M. A. ve Nicholls, C. I. (2017). *Agroecology: A transdisciplinary, participatory and action-oriented approach*. CRC Press.
- Altınöz, D. (2018). Yerel tohumların korunması ve sürdürülebilir tarım. *Tarım Ekonomisi Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 45-59.
- Bellon, M. R., Dulloo, M. E. ve Sardos, J. (2018). The evolving role of genetic diversity in sustainable agriculture. *Agronomy*, 8(6), 1-16.
- Brush, S. B. (2004). *Farmers' bounty: Locating crop diversity in the contemporary world*. Yale University Press.
- Brush, S. B. (2015). *Farmers, gene banks and crop breeding: Economic analyses of diversity in wheat, maize, and rice*. Routledge.
- Cleveland, D. A., Soleri, D. ve Smith, S. E. (2000). A biological framework for understanding farmers' plant breeding. *Economic Botany*, 54(3), 377-394.
- Coomes, O. T., McGuire, S. J., Garine, E., Caillon, S., McKey, D., Demeulenaere, E. ve Wencélius, J. (2015). Farmer seed networks: A neglected resource for crop diversity and food security. *Global Food Security*, 6, 56-68.
- Dawson, I. K., Powell, W., Hendre, P., Bančič, J., Hickey, J. M., Kindt, R. ve Jamnadass, R. (2019). The role of genetics in mainstreaming the production of more resilient tree crops. *Nature Plants*, 5, 946-953.
- FAO. (2019). *The state of the world's biodiversity for food and agriculture*. Food and Agriculture Organization of the United Nations.
- Fowler, C. ve Mooney, P. (1990). *Shattering: Food, politics, and the loss of genetic diversity*. University of Arizona Press.
- Frison, E. A., Cherfas, J. ve Hodgkin, T. (2011). Agricultural biodiversity is essential for a sustainable improvement in food and nutrition security. *Sustainability*, 3(1), 238-253.
- Gurian-Sherman, D. (2009). *Failure to yield: Evaluating the performance of genetically engineered crops*. Union of Concerned Scientists.
- Hajjar, R. ve Hodgkin, T. (2007). *The use of wild relatives in crop improvement: A survey of developments over the last 20 years*. Euphytica, 156, 1-13.
- Hajjar, R., Jarvis, D. I. ve Gemmill-Herren, B. (2008). The utility of crop genetic diversity in maintaining ecosystem services. *Agriculture, Ecosystems & Environment*, 123(4), 261-270.

- Jarvis, D. I., Hodgkin, T., Sthapit, B. R., Fadda, C. ve Lopez-Noriega, I. (2016). *Crop genetic diversity in the field and on the farm. Agronomy*, 6(2), 38-48.
- Khalil, M. ve Abd El-Aty, A. (2021). Local landraces as a source of resilience under climate change. *Journal of Agricultural Science*, 13(4), 112-124.
- Khoury, C. K., Brush, S., Costich, D. E., Curry, H. A., de Haan, S., Engels, J. M. M. ve Zimmerer, K. S. (2022). Crop genetic erosion: Understanding and responding to loss of crop diversity. *New Phytologist*, 233(1), 84-118.
- Kloppenborg, J. (2004). *First the seed: The political economy of plant biotechnology (2nd ed.)*. University of Wisconsin Press.
- Leng, G. ve Hall, J. (2019). *Crop yield sensitivity of global major agricultural countries to droughts and the projected changes in the future*. Science of the Total Environment, 654, 811-821.
- Maxted, N., Dulloo, M. E., Ford-Lloyd, B., Iriondo, J. ve Jarvis, A. (2016). *Enhancing crop gene pool use: Capturing wild relative and landrace diversity for crop improvement*. Agronomy, 6(2), 1-19.
- Mercer, K. L. ve Perales, H. R. (2010). Evolutionary response of landraces to climate change in Mexico. *Global Environmental Change*, 20(1), 51-62.
- Mijatović, D., Van Oudenhoven, F., Eyzaguirre, P. ve Hodgkin, T. (2013). The role of agricultural biodiversity in strengthening resilience to climate change: Towards an analytical framework. *International Journal of Agricultural Sustainability*, 11(2), 95-107.
- Nazarea, V. D. (2005). *Memory, biodiversity, and rural landscape*. University of Arizona Press.
- Özdemir, E. ve Aksoy, N. (2021). Yerel tohumların kültürel ve ekolojik önemi üzerine bir değerlendirme. *Anadolu Tarım Bilimleri Dergisi*, 36(2), 215-226.
- Power, A. G. (2010). Ecosystem services and agriculture: Tradeoffs and synergies. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 365(1554), 2959-2971.
- Tekeli, A. S. ve Gül, V. (2020). Coğrafi işaretli tarım ürünlerinin ekonomik katkıları. *Anadolu Tarım Bilimleri Dergisi*, 35(1), 78-90.
- Tscharntke, T., Clough, Y., Wanger, T. C., Jackson, L., Motzke, I., Perfecto, I. ve Whitbread, A. (2012). Global food security, biodiversity conservation and the future of agricultural intensification. *Biological Conservation*, 151, 53-59.
- Vernooy, R., Shrestha, P. ve Sthapit, B. (2017). *Community seed banks: Origins, evolution and prospects*. Routledge.
- Walker, B., Holling, C. S., Carpenter, S. R. ve Kinzig, A. (2004). Resilience, adaptability and transformability in social-ecological systems. *Ecology and Society*, 9(2), 5.
- Woodham-Smith, C. (1991). *The great hunger: Ireland 1845-1849*. Penguin Books.
- Zimmerer, K. S. ve de Haan, S. (2020). Agrobiodiversity and a sustainable food future. *Nature Plants*, 6(3), 1029-1036.
- Zohary, D., Hopf, M. ve Weiss, E. (2012). *Domestication of plants in the Old World (4th ed.)*. Oxford University Press.

Türkçe Eğitiminde Öz Düzenlemeye Dayalı Öğrenme: Lisansüstü Tezlere Yönelik Sistemantik Derleme

Merve MÜLDÜR¹

1- Doç. Dr.; Süleyman Demirel Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü. mervemuldur@sdu.edu.tr ORCID No: 0000-0002-2595-5749

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, Türkçe eğitimi alanında öz düzenlemeye dayalı öğrenmeye ilişkin yürütülen lisansüstü tezleri sistematik olarak incelemek ve alandaki araştırma eğilimlerini bütüncül bir bakış açısıyla ortaya koymaktır. Bu doğrultuda belirlenen dâhil etme ve hariç tutma ölçütleri çerçevesinde seçilen lisansüstü tezler, sistematik derleme yöntemiyle analiz edilmiştir. İncelenen tezler; yayın yılı, tez türü, üniversite, araştırma deseni, örneklem özellikleri, veri toplama araçları, araştırma amaçları ve temel bulgular açısından betimsel ve tematik analiz yaklaşımıyla ele alınmıştır. Verilerin çözümlenmesinde MAXQDA yazılımı kullanılmıştır.

Araştırma bulguları, Türkçe eğitimi alanında öz düzenlemeye dayalı öğrenme çalışmalarının ağırlıklı olarak yazma ve okuma becerileri üzerinde yoğunlaştığını göstermektedir. Araştırma amaçlarının çoğunlukla süreç ve strateji geliştirme, akademik beceri ve başarı ile duyuşsal değişkenler ekseninde şekillendiği belirlenmiştir. Öz düzenlemeye dayalı öğretimin özellikle okuma ve yazma stratejilerinin geliştirilmesinde ve akademik performans üzerinde etkili olduğu; yazma ve okuma motivasyonu ile tutum gibi duyuşsal değişkenleri olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Buna karşılık yazma ve okuma kaygısı gibi bazı duyuşsal değişkenler üzerindeki etkilerin daha sınırlı olduğu tespit edilmiştir. Nitel bulgular ve öğrenci görüşleri, öz düzenlemeye dayalı uygulamaların öğrenmeyi destekleyici, işlevsel ve günlük yaşama aktarılabilir olarak algılandığını ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak bu çalışma, Türkçe eğitimi alanında öz düzenlemeye dayalı öğrenmenin etkili bir öğretim yaklaşımı olarak ele alındığını; ancak çalışmaların büyük ölçüde okuma ve yazma becerileriyle sınırlı kaldığını göstermektedir. Bu bağlamda gelecekte yürütülecek araştırmalarda dinleme ve konuşma becerilerine, farklı eğitim kademelerine ve derinlemesine nitel çalışmalara daha fazla yer verilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler – öz düzenleme, öz düzenlemeye dayalı öğrenme, Türkçe eğitimi, sistematik derleme, lisansüstü tezler

GİRİŞ

Çağdaş öğrenme-öğretme yaklaşımları bilgi aktarımına dayalı süreç olmaktan çıkmış; öğrencinin kendi öğrenme sürecinin sorumluluğunu aldığı, bu bağlamda öğrenme sürecini planladığı, izlediği ve değerlendirdiği bir yapı olarak ele alınmaya başlanmıştır. Bu doğrultuda öz düzenleme ve öz düzenlemeye dayalı öğrenme, son yıllarda eğitim bilimleri alanında giderek daha fazla önem kazanan kavramlar arasında yer almaktadır. Öz düzenleme, Bandura'nın Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramının temel kavramlarından biri olup, en genel anlamıyla bireyin amaçlı eylemlerini gerçekleştirebilmek için

planlar yapmasını, kendi davranışlarını izleyip değerlendirmesini ve bu doğrultuda kendine tepkide bulunarak davranışlarını ve duygularını kontrol etmesini sağlayan bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1986, 1991). Bu bağlamda öz düzenleme, yalnızca bilişsel süreçlerle sınırlı olmayan; üst bilişsel süreçlerin yanı sıra motivasyon, öz yeterlik gibi duyuşsal ve hatta sosyal bileşenleri de içeren çok boyutlu ve karmaşık bir yapı olarak ele alınmaktadır.

Öğrenme yaklaşımları bağlamında bakıldığında çağdaş yaklaşımlar öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu üstlenmelerini, uygun stratejiler geliştirmelerini ve öğrenme süreçlerine ilişkin farkındalık geliştirmelerini hedefler. Bu doğrultuda öz düzenlemeye dayalı öğrenme yaklaşım ve modelleri öğrencilerin öğrenme süreçlerinde sadece bilişsel değil, üst bilişsel, duyuşsal ve sosyal stratejileri kullanarak öğrenme süreçlerini yönetmelerini hedefler. Bu yaklaşım çerçevesinde öz düzenleme, öğrencinin öğrenme sürecini yapılandırmasını sağlayan döngüsel bir süreç olarak ele alınmaktadır.

Öz düzenlemenin döngüsel modelleri içerisinde öz düzenlemeye ilişkin olarak en çok üzerinde durulan model Zimmerman'ın Sosyal Bilişsel Öz Düzenleme Modeli'dir. Bu model önceden düşünme, performans ve öz yansıtma olarak üç temel süreçte oluşur. Önceden düşünme yani planlama aşaması; iki temel alt süreçten oluşur: görev analizi ve motive edici inançlar. Görev analizi kendi içerisinde hedef belirleme ve stratejik planlamadan oluşur. Kısaca açıklamak gerekirse bu süreçte önce görevi bağlam doğrultusunda analiz eder, bağlama uygun olarak temel ve alt hedeflerini belirler, hedeflerine ulaşmak için de birtakım stratejiler belirleyerek stratejik planlama yapar (Zimmerman, 2000).

Görev analizi aşamasında bireyin strateji repertuvarına sahip olması son derece önemlidir. Öz düzenleme kuramcıları bu stratejileri genel stratejiler ve göreve özgü stratejiler olarak iki grupta ele alır (Harris, Reid ve Graham, 2004; Zimmerman, 2000, 2002; Zimmerman ve Martinez-Pons, 1986). Genel stratejiler görev alanı fark etmeksizin kullanılabilen stratejilerdir. Çevreyi düzenleme, zaman yönetimi, kendi kendine öğretim, dikkati odaklama ve sürdürme, model alma, sosyal yardım arama, kendini ödüllendirme, kayıt tutma ve zihinde canlandırma bu stratejiler arasındadır. Görev stratejileri ise hedef görev ve alana özgü stratejilerdir. Öğrenme bağlamında düşündüğümüzde öğrencinin ön düşünme yani planlama aşamasında genel stratejiler ve görev stratejilerinden hedefine uygun olanları seçmesi ve performans aşamasında bunları kullanması gereklidir.

Planlama aşamasında önemli olan diğer bir yapı motivasyondur. Çünkü motivasyon, bireyin hedef davranışa yönelmesini, bu davranışı sürdürmesini ve karşılaşılan güçlüklerle rağmen öğrenme sürecine devam etmesini sağlayan temel bir itici güçtür (Schunk, 1991; Pajares ve Johnson, 1996). Kuramcılar, motivasyonel yapılar içerisinde özellikle bireyin "Bir işi yapabilirim ya da yapamam" inancını yansıtan öz yeterlik algısı üzerinde

durmakta; öz yeterliği, bireyin öğrenme görevine başlama, çaba gösterme ve süreci sürdürme davranışlarını belirleyen temel bir unsur olarak ele almaktadırlar (Pintrich ve De Groot, 1990). Görüldüğü gibi planlama aşaması sürecin en kritik aşaması olarak görülebilir.

Planlama aşamasından sonra performans aşamasına geçilir ve öğrenci bu aşamada belirlediği bilişsel, üst bilişsel, duyuşsal ve sosyal stratejileri işe koşar. Öz yansıtma aşamasında da kullandığı stratejilerin işe yarayıp yaramadığını izleyip kontrol ederek çıkarımlarda ve tepkilerde bulunur.

Bir bütün olarak kısaca açıklanmaya çalışılan bu süreç, özellikle süreç ve beceri odaklı öğrenme görevlerinde temel unsurlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Türkçe eğitimi alanı, doğası gereği beceri odaklı, süreç temelli ve çok boyutlu bir yapıya sahiptir ve öz düzenlemeye dayalı öğrenme yaklaşımlarının uygulanması açısından uygun bir zemin sunmaktadır. Okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerileri yalnızca bilgiye dayalı çıktılar üretmeyi değil, aynı zamanda planlama, strateji kullanımı, süreci izleme ve ürünü değerlendirme gibi üst düzey bilişsel ve üst bilişsel süreçleri de içermektedir. Üstelik bu beceriler sosyal, duyuşsal ve motivasyon yapılarla da iç içedir (Akyol, 2010; Güneş, 2007; Ülper, 2021). Bu yönüyle Türkçe eğitimi, öğrencilerin öz düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamaların etkili biçimde hayata geçirilebileceği bir alan olarak değerlendirilebilir. Öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini planlayabilmeleri, uygun stratejiler geliştirebilmeleri ve öğrenme süreçlerine ilişkin farkındalık kazanmaları, Türkçe derslerinde hem akademik becerilerin hem de duyuşsal ve motivasyonel özelliklerin birlikte desteklenmesini mümkün kılmaktadır.

Bu kuramsal arka plan doğrultusunda, Türkçe eğitimi alanında öz düzenlemeye dayalı öğrenme yaklaşımlarına yönelik ilginin son yıllarda giderek arttığı görülmektedir. Lisansüstü tez çalışmalarında öz düzenleme; akademik başarı ve beceriler, öğrenme süreçleri ve stratejiler ile duyuşsal değişkenler bağlamında ele alınmakta; farklı örneklem grupları ve öğretim yaklaşımları çerçevesinde incelenmektedir. Ancak bu çalışmaların bulgularının bütüncül bir bakış açısıyla ele alınması, alandaki eğilimlerin, yoğunlaşma alanlarının ve araştırma boşluklarının ortaya konulması açısından önem taşımaktadır.

Bu bağlamda, Türkçe eğitimi alanında öz düzenlemeye dayalı öğrenme çalışmalarına ilişkin lisansüstü tezlerin sistematik olarak incelenmesi, alanda yürütülen araştırmaların kuramsal ve yöntemsel eğilimlerini ortaya koymak, öz düzenlemenin Türkçe öğretimindeki kullanım alanlarını bütüncül bir perspektifle değerlendirmek ve gelecekte yapılacak araştırmalara yön göstermek açısından gerekli görülmektedir. Bu çalışma, söz konusu gereksinimden hareketle Türkçe eğitimi alanında öz düzenlemeye dayalı öğrenmeye odaklanan lisansüstü tezleri sistematik derleme yaklaşımıyla incelemeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda da alanda yürütülen araştırmaların kapsamını, yöntem eğilimlerini ve temel bulgularını

bütüncül bir bakış açısıyla ortaya koymaktadır. Bu kapsamda lisansüstü tezlerde öz düzenlemenin hangi dil becerileri ve öğrenme alanlarıyla (okuma, dinleme, konuşma, yazma, dil bilgisi vb.) ilişkilendirildiği, hangi araştırma deseni, veri toplama araçlarının kullanıldığı, araştırmaların hangi örnekleme gerçekleştirildiği ve hangi temel bulgulara ulaşıldığı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Türkçe eğitimi alanında öz düzenlemeye dayalı öğrenme/öğretim çalışmalarını konu edinen lisansüstü tezlerin lisansüstü düzeylerine (yüksek lisans / doktora) göre dağılımı nasıldır?
2. Türkçe eğitimi alanında öz düzenlemeye dayalı öğrenme/öğretim çalışmalarını konu edinen lisansüstü tezlerin yayımlandıkları yıllara göre dağılımı nasıldır?
3. Türkçe eğitimi alanında öz düzenlemeye dayalı öğrenme/öğretim çalışmalarını konu edinen lisansüstü tezler hangi üniversitelerde yürütülmüştür ve üniversitelere göre dağılım nasıldır?
4. İncelenen lisansüstü tezlerde öz düzenleme kavramı hangi dil becerileri ve öğrenme alanları (okuma, yazma, dinleme, konuşma, dil bilgisi vb.) bağlamında ele alınmıştır?
5. İncelenen lisansüstü tezlerin amaçları nelerdir?
6. İncelenen lisansüstü tezlerde kullanılan araştırma desenleri (müdahale, ilişkisel, betimsel, karma vb.), örneklem özellikleri ve veri toplama araçları bakımından hangi yöntemsel eğilimler öne çıkmaktadır?
7. İncelenen lisansüstü tezlerin temel bulguları Türkçe eğitimi bağlamında nasıl bir görünüm sergilemektedir?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın deseni, incelenen dokümanlar, veri toplama süreci, verilerin analizi, veri analizinin geçerlik ve güvenilirliği üzerinde durulmuştur.

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma bir sistematik derleme araştırmasıdır. Sistematik derleme; belirli bir araştırma sorusuna yanıt bulmak amacıyla önceden belirlenen ölçütler bağlamında, ilgili araştırmaların sistemli ve nesnel bir şekilde incelenmesini ve bulgularının sentezlenerek birleştirilmesini amaçlayan bilimsel bir incelemedir (Gough, Oliver ve Thomas, 2017; Papaioannou, Sutton ve Booth, 2016;). Bu açıdan sistematik derlemeler, yalnızca mevcut bilgileri bir araya getirmekle sınırlı kalmamakta; aynı zamanda alan yazındaki genel eğilimleri, örüntüleri ve araştırma boşluklarını ortaya koymaya olanak tanımaktadır (Çınar, 2021). Bu çalışma kapsamında da Türkçe eğitimi alanında öz düzenlemeye dayalı öğrenme/öğretim çalışmalarını konu edinen lisansüstü tezler, sistematik derleme ilkeleri

doğrultusunda ele alınmış ve elde edilen bulgular anlatı temelli bir sentez yaklaşımıyla analiz edilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Araştırmada incelenen dokümanlar Türkçe eğitimi alanında öz düzenlemeye dayalı öğrenme/öğretim çalışmalarını konu edinen lisansüstü tezleridir. Araştırma kapsamında yalnızca yüksek lisans ve doktora tezleri incelenmiş; makale, bildiri ve kitap bölümleri kapsam dışı bırakılmıştır. Tezlere “Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi”nden ulaşılmıştır. Tarama sürecinde “öz düzenleme”, “öz-düzenleme”, “özdüzenleme”, “öz düzenlemeye dayalı öğrenme”, “öz düzenlemeli öğrenme”, “öz düzenleme stratejileri” gibi anahtar sözcükler, Türkçe eğitimi/öğretimi alanıyla birlikte kullanılmıştır.

İncelemeye dâhil edilecek tezler belirlenirken birtakım dâhil etme ve hariç tutma ölçütleri dikkate alınmıştır:

Dâhil etme ölçütleri:

- Türkçe eğitimi/öğretimi kapsamında yürütülmüş araştırmalar,
- Öz düzenleme, öz düzenlemeye dayalı öğrenme, öz düzenlemeye dayalı öğretimi, öz düzenlemeye dayalı strateji öğretimi gibi temel kavramları araştırmanın temel değişkenlerinden biri olarak ele alan araştırmalar,
- Yüksek lisans veya doktora tezi olarak yayımlanan araştırmalar,
- Tam metnine erişilebilen araştırmalar,
- Türkiye’deki üniversitelerde yürütülen araştırmalar,

Hariç tutma ölçütleri:

- Türkçe eğitimi/öğretimi kapsamı dışında yürütülmüş çalışmalar,
- Makale, bildiri veya kitap bölümü türündeki yayınlar,
- Öz düzenleme kavramını yalnızca dolaylı olarak ele alan araştırmalar,
- Tam metnine erişilemeyen tezler,
- Özel eğitim alanında yürütülmüş ve örneklemini özel gereksinimli bireylerin oluşturduğu araştırmalar.

Söz konusu ölçütler doğrultusunda toplamda 22 araştırma sistematik olarak incelemeye alınmıştır.

Verilerin Analizi

Veriler analiz edilirken betimsel ve içerik analizi bir arada kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Tezlerin yayım yılı, yürütüldükleri üniversiteler belirlenirken betimsel içerik analizi; amaçları, desenleri, örnekleme ve bulguları gibi ölçütleri incelenirken içerik analizi kullanılmıştır. Kodlama sürecinde, çoklu kodlama yaklaşımı benimsenmiş; incelenen materyalde yer alan bulguların birden fazla tema ile ilişkili olması durumunda ilgili kodlarla birlikte işaretlenmesine olanak tanınmıştır (Miles, Huberman ve Saldaña, 2014). Ayrıca verilerin analizinde MAXQDA 24.2.0 nitel veri analiz yazılımı kullanılmış olup ilgili yazılım araştırmacının bağlı

bulunduğu üniversitenin sağladığı kurumsal lisans kapsamında temin edilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

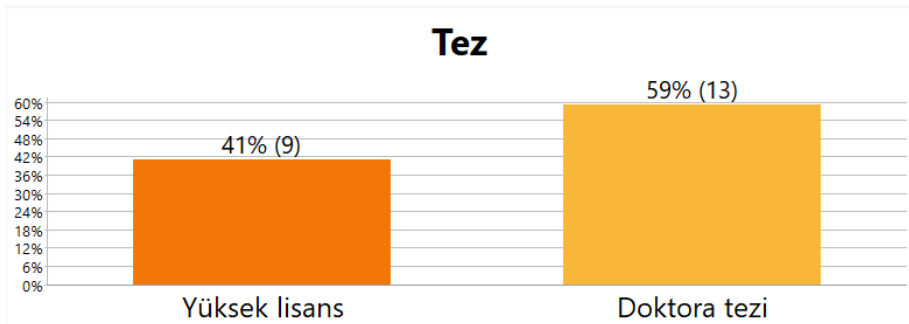
Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla dâhil etme ve hariç tutma ölçütleri açıkça belirtilmiştir. Ayrıca kodlama sürecinde kod tanımları netleştirilmiş ve benzer kodlar arasında tutarlılık sağlanmasına özen gösterilmiştir. Elde edilen bulguların bir kısmı, alan yazında öz düzenleme ve Türkçe eğitimi alanında çalışan bir araştırmacı tarafından bağımsız olarak incelenmiş; kodlama ve tematik yapı konusunda görüş birliği sağlanarak analiz sürecinin güvenilirliği desteklenmiştir. Ek olarak bu çalışmada frekans değerleri, incelenen tezlerin betimsel özelliklerini ortaya koymak amacıyla; veri toplama araçları, örneklem türleri, üniversite dağılımları ve yıllara göre dağılım gibi yapısal değişkenlerin raporlanmasında kullanılmıştır. Bulgular bölümünde ise öz düzenlemeye ilişkin sonuçlar, tematik analiz yaklaşımı doğrultusunda anlam bütünlüğü esas alınarak raporlanmış; bu nedenle bulguların sunumunda frekans değerlerinden ziyade ortaya çıkan örüntüler ve bulgu türleri ön plana çıkarılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde incelenen araştırmalardan elde edilen bulgular, araştırmanın alt problemleri bağlamında ele alınmıştır.

İncelenen Lisansüstü Tezlerin Lisansüstü Düzeylerine Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

İncelemeye dâhil edilen lisansüstü tezlerin düzeylerine göre dağılımına ilişkin bulgular Şekil 1’de sunulmuştur.



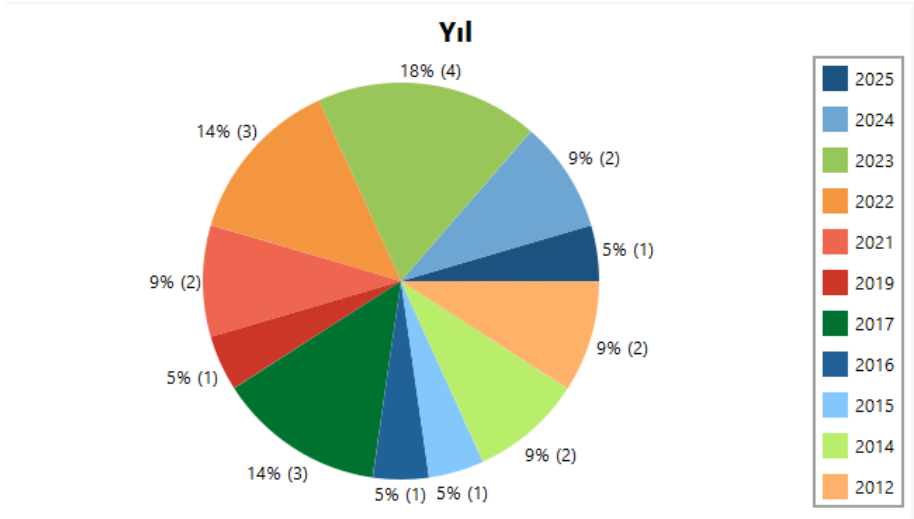
Şekil 1: Lisansüstü Tezlerin Düzeylere Göre Dağılımı

Şekil 1’de görüldüğü gibi incelenen tezlerin %59’unu (f=13) doktora, %41’ini (f=9) ise yüksek lisans tezleri oluşturmaktadır. Bu durum, öz

düzenlemeye dayalı öğrenme çalışmalarının Türkçe eğitimi alanında ağırlıklı olarak doktora düzeyinde ele alındığını göstermektedir.

İncelenen Lisansüstü Tezlerin Yıllara Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

İncelenen lisansüstü tezlerin yayımlandıkları yıllara göre dağılımına ilişkin bulgular Şekil 2’de sunulmuştur.

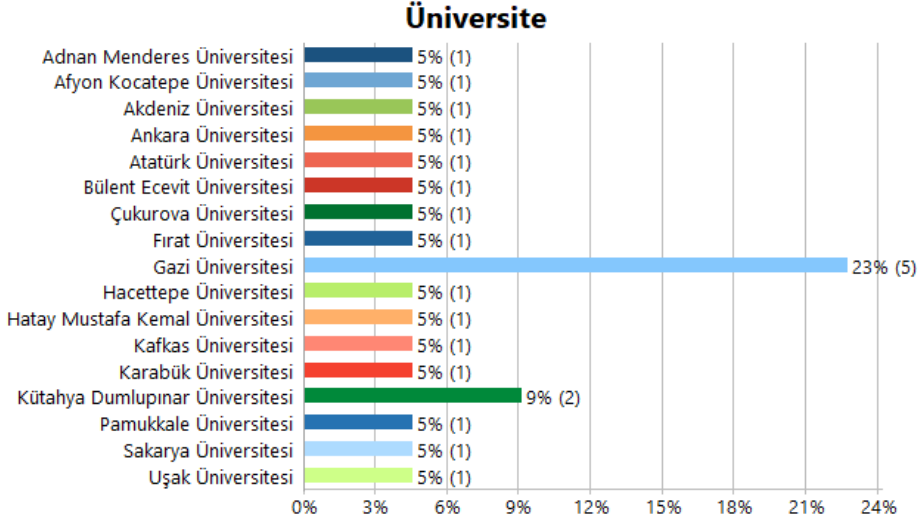


Şekil 2: Lisansüstü Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı

Şekil 2’de incelenen lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımı yer almakta olup çalışmaların en yoğun olarak 2023 yılında gerçekleştirildiği görülmektedir (n=4, %18). Bunu 2017 ve 2022 yılları takip etmektedir ve bu yıllarda üçer tez (%14) hazırlanmıştır. 2014, 2021 ve 2024 yıllarında ikişer tez (%9); 2012, 2015, 2016, 2019 ve 2025 yıllarında birer tez (%5) ile sınırlı sayıda çalışma yürütülmüştür. Şekil 2’ye göre lisansüstü tezlere 2017 ve 2023 yıllarında ağırlık verildiği görülmektedir. Söz konusu bulgular, araştırmaların belirli yıllarda artış gösterdiğini, ancak genel olarak düzensiz bir dağılım sergilediğini ortaya koymaktadır.

İncelenen Lisansüstü Tezlerin Üniversitelere Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

İncelenen lisansüstü tezlerin yürütüldükleri üniversitelere göre dağılımına ilişkin bulgular Şekil 3'te sunulmuştur.

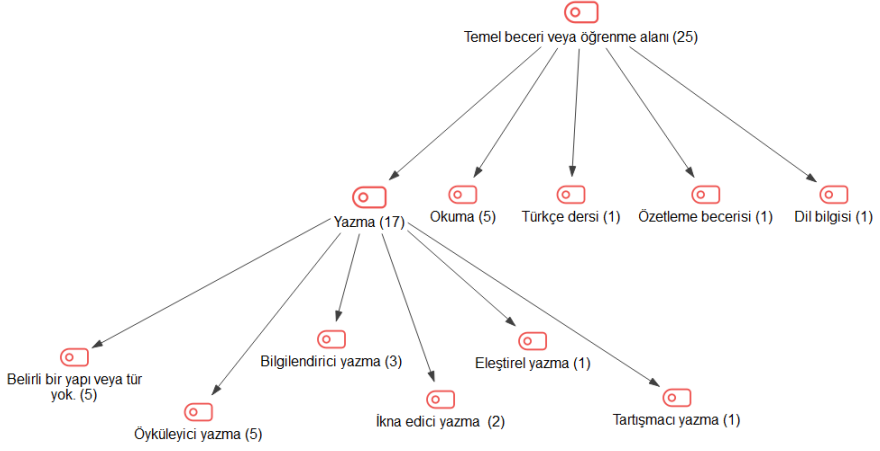


Şekil 3: Lisansüstü Tezlerin Üniversitelere Göre Dağılımı

Şekil 3'e göre Gazi Üniversitesinde yürütülen tezler tüm tezlerin %23'ünü ($f=5$) oluşturmaktadır. İkinci sırada Kütahya Dumlupınar Üniversitesi %9 oranla ($f=2$) ikinci sırada yer almaktadır. Diğer üniversitelerde ise birer tez (%5) hazırlandığı görülmektedir. Bu bulgu; Türkçe eğitimi/öğretimi alanında öz düzenlemeye dayalı öğrenme/öğretim çalışmaları ile ilgili olarak bazı üniversitelerde daha fazla sayıda çalışma yürütüldüğünü, bununla birlikte farklı üniversitelerde de çalışmalar bulunduğunu göstermektedir.

İncelenen Lisansüstü Tezlerin Türkçe Eğitimindeki Temel Beceri veya Öğrenme Alanına İlişkin Bulgular

İncelenen lisansüstü tezlerin Türkçe eğitimindeki temel beceri veya öğrenme alanına göre dağılımına ilişkin bulgular Şekil 4'te sunulmuştur.



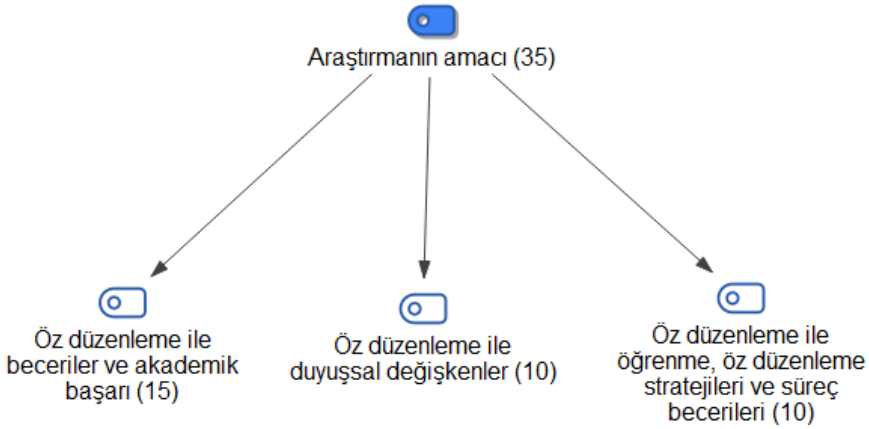
Şekil 4: Lisansüstü Tezlerin Temel Beceri veya Öğrenme Alanına Göre Dağılımına İlişkin Hiyerarşik Kod-Alt kod Modeli

Şekil 4’e göre incelenen lisansüstü tezlerin büyük çoğunluğunun “yazma becerisi”ne (f=17) odaklandığı dikkati çekmektedir. Okuma becerisi ise (f=5) oranıyla ikinci sırada yer almaktadır. Buna karşılık dil bilgisi öğrenme alanına, genel olarak Türkçe dersi başarısına ve özetleme becerisine sınırlı sayıda çalışmada rastlanılmıştır. Bu bulgular, Türkçe eğitimi alanında öz düzenlemeye dayalı öğrenme/öğretim çalışmalarının ağırlıklı olarak yazma becerisi bağlamında ele alındığını göstermektedir.

Yazma becerisi kapsamında ele alınan tezler metin yapılarına göre incelendiğinde, çalışmaların en çok öyküleyici metin yapısına odaklandığı (f=5) görülmektedir. Bunu bilgilendirici metin yapıları (f=3) ve ikna edici metin yapısı (f=2) izlerken; eleştirel ve tartışmacı metin yapılarının her birinin birer tezde ele alındığı belirlenmiştir. Beş tezde herhangi bir metin yapısına odaklanılmamaktadır. Bu bulgu, öz düzenlemeye dayalı öğrenme/öğretim çalışmalarında yazma becerisinin daha çok belirli metin yapılarına odaklı yazma çalışmalarının gerçekleştirildiğini göstermektedir.

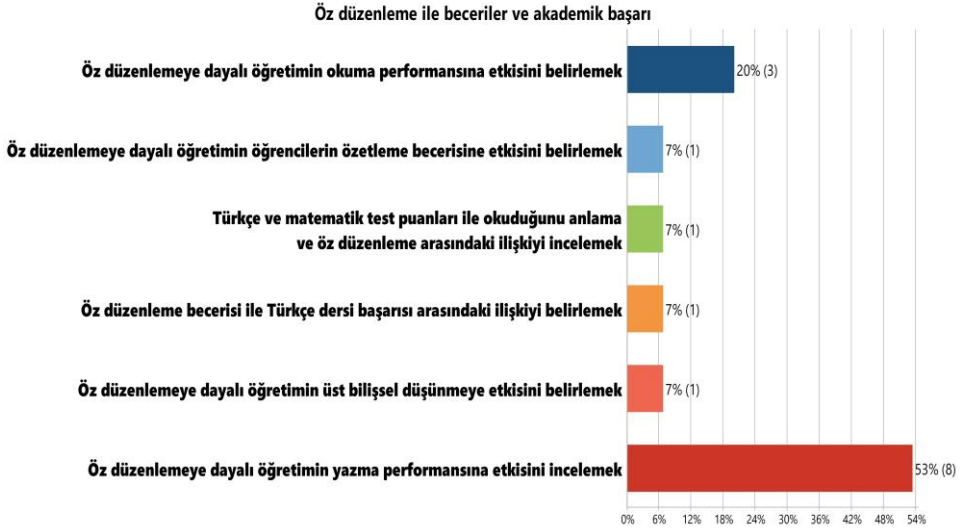
İncelenen Lisansüstü Tezlerin Amaçlarına İlişkin Bulgular

İncelenen lisansüstü tezlerin amaçlarına ilişkin bulgular Şekil 5, Şekil 6, Şekil 7 ve Şekil 8’de sunulmuştur.



Şekil 5: Araştırmaların Amaçlarına İlişkin Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli

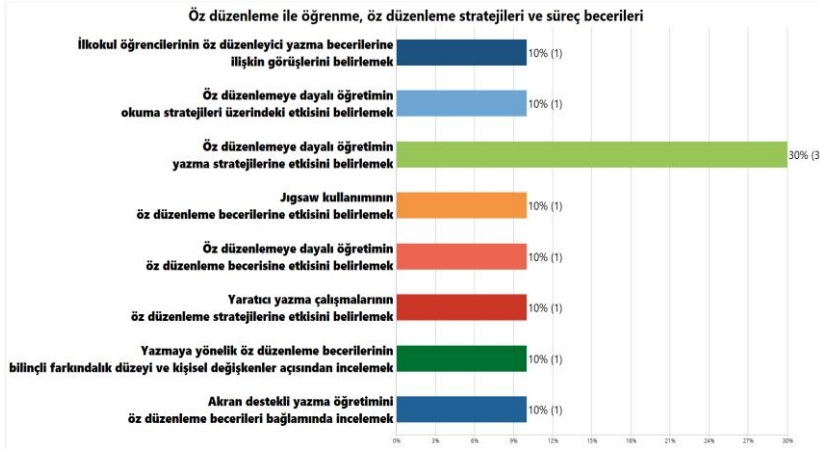
İncelenen lisansüstü tezlerin araştırma amaçları tematik olarak analiz edilmiş ve amaçlar Şekil 5’teki gibi üç ana tema altında toplanmıştır. Tezlerin araştırma amaçları ağırlıklı olarak “öz düzenleme ile beceriler ve akademik başarı” temasında yoğunlaşmaktadır ($f=15$). Bu temayı, “öz düzenleme ile öğrenme, öz düzenleme stratejileri ve süreç becerileri” ($f=10$) ve “Öz düzenleme ile duyuşsal değişkenler” temaları takip etmektedir ($f=10$). Bu temalarda yer alan bulgular ise Şekil 6, Şekil 7 ve Şekil 8’de sunulmuştur.



Şekil 6: Öz Düzenleme ile Beceriler ve Akademik Başarı Temasında Yer Alan Kodların Dağılımı

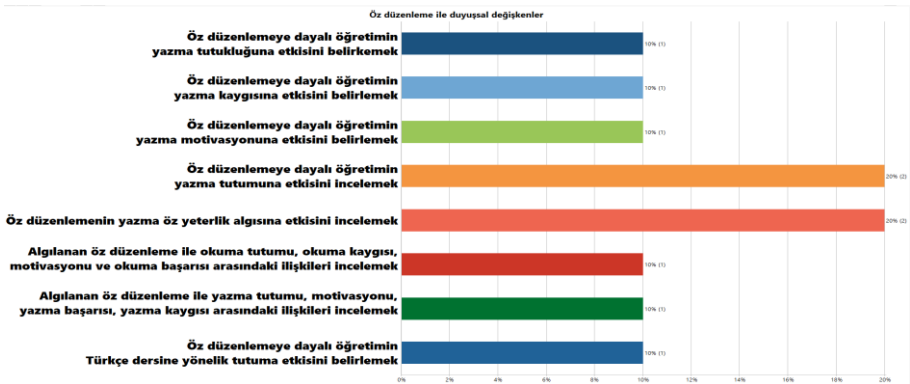
Not: Özetleme becerisi, metni anlama, seçme ve yeniden yapılandırma gibi okuma süreçlerinin yanı sıra yazılı ifade ve düzenleme becerilerini de kapsayan çok boyutlu bir yapı olarak değerlendirildiği için bu araştırmada okuma ve yazma alanlarından ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmıştır.

Şekil 6’da “öz düzenleme ile beceriler ve akademik başarı” temasında yer alan araştırma amaçlarının dağılımı yer almaktadır. Bu bağlamda en sık ele alınan araştırma amacı, “öz düzenlemenin yazma üzerindeki etkisini incelemek”tir ($f=8$, %53). İkinci olarak odaklanılan amaç, “öz düzenlemeye dayalı öğretimin okuma performansına etkisini belirlemek”tir ($f=3$, %20). Diğer araştırma amaçları ise sınırlı sayıda tezde ele alınmaktadır. Bu doğrultuda “öz düzenlemeye dayalı öğretimin öğrencilerin özetleme becerisine etkisini belirlemek” ($f=1$, %7), “Türkçe ve matematik test puanları ile okuduğunu anlama ve öz düzenleme arasındaki ilişkiyi incelemek”, “öz düzenleme becerisi ile Türkçe dersi başarısı arasındaki ilişkiyi belirlemek” ($f=1$, %7) ve “öz düzenlemeye dayalı öğretimin üst bilişsel düşünmeye etkisini belirlemek” ($f=1$, %7) amaçlarının yer aldığı görülmektedir.



Şekil 7: Öz Düzenleme ile Öğrenme, Öz Düzenleme Stratejileri ve Süreç Becerileri Temasında Yer Alan Kodların Dağılımı

Şekil 7’de ilgili tema kapsamında yer alan araştırma amaçlarının dağılımı sunulmuştur. İncelenen tezlerde bu tema bağlamında en sık ele alınan araştırma amacı, “öz düzenlemeye dayalı öğretimin yazma stratejileri üzerindeki etkisini belirlemek”tir ($f=3$, %30). Diğer araştırma amaçları “öz düzenlemeye dayalı öğretimin okuma stratejileri üzerindeki etkisini belirlemek” ($f=1$, %10), “jigsaw kullanımının öğrencilerin öz düzenleme becerilerine etkisini belirlemek” ($f=1$, %10), “öz düzenlemeye dayalı öğretimin öz düzenleme becerisine etkisini belirlemek” ($f=1$, %10), “yaratıcı yazma çalışmalarının öz düzenleme stratejilerine etkisini belirlemek” ($f=1$, %10), “yazmaya yönelik öz düzenleme becerilerini bilinçli farkındalık düzeyi ve kişisel değişkenler açısından incelemek” ($f=1$, %10) ile “akran destekli yazma öğretiminin öz düzenleme becerileri bağlamında incelemek” ($f=1$, %10) amaçlarının sınırlı sayıda çalışmada ele alındığı görülmektedir.

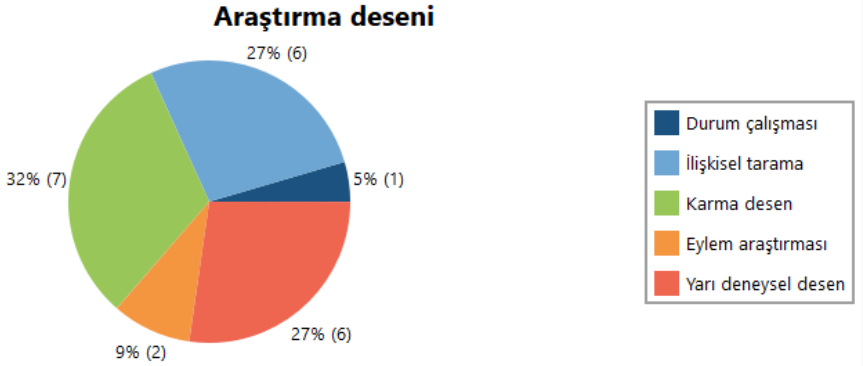


Şekil 8: Öz Düzenleme ile Duyuşsal Değişkenler Temasında Yer Alan Kodların Dağılımı

Şekil 8’de, öz düzenleme ile duyuşsal değişkenler teması kapsamında yer alan araştırma amaçlarının dağılımı sunulmuştur. Buna göre incelenen tezlerde en sık ele alınan araştırma amaçları, “z düzenlemeye dayalı öğretimin öğrencilerin yazma tutumuna etkisini incelemek” ($f=2$, %29) ve “z düzenlemeye dayalı öğretimin yazma öz yeterlik algısına etkisini incelemek”tir ($f=2$, %20). Ek olarak “z düzenlemeye dayalı öğretimin yazma tutukluğuna etkisini belirlemek” ($f=1$, %20), “z düzenlemeye dayalı öğretimin yazma kaygısına etkini belirlemek” ($f=1$, %20), “z düzenlemeye dayalı öğretimin yazma motivasyonuna etkisini belirlemek” ($f=1$, %20), “z düzenlemeye dayalı öğretimin yazma tutumuna etkisini incelemek” ($f=1$, %20), “algılanan öz düzenleme ile okuma tutumu, okuma kaygısı, motivasyonu ve okuma başarısı arasındaki ilişkileri incelemek” ($f=1$, %20), “algılanan öz düzenleme ile yazma tutumu, motivasyonu, yazma başarısı ve yazma kaygısı arasındaki ilişkileri incelemek” ($f=1$, %20), “z düzenlemeye dayalı ğretimin Türkçe dersine yönelik tutuma etkisini belirlemek” ($f=1$, %20) de sınırlı sayıda olmakla birlikte araştırmaların temel amaçlarındandır.

İncelenen Lisansüstü Tezlerin Araştırma Desenlerine İlişkin Bulgular

İncelenen lisansüstü tezlerin araştırma desenlerine ilişkin bulgular Şekil 9’da sunulmuştur.

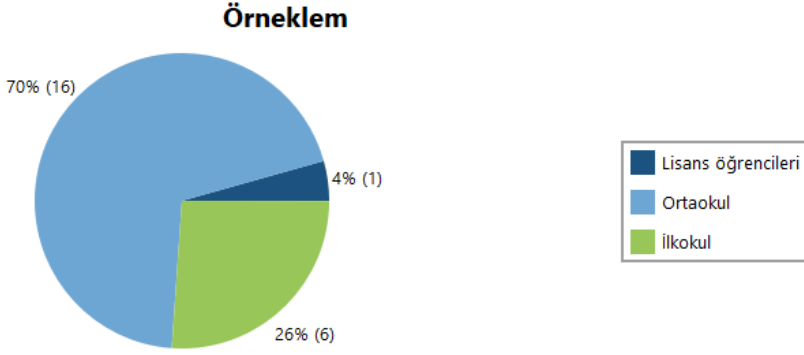


Şekil 9: Lisansüstü Tezlerin Araştırma Desenlerine Göre Dağılımı

Şekil 9’da lisansüstü tezlerin araştırma desenlerine göre dağılımı sunulmuştur. Buna göre tezlerde ağrlıklı olarak karma desenin kullanıldığı ($f=7$, %32) görülmektedir. Bunu ilişkisel tarama ($f=6$, %27) ve yarı deneysel desen ($f=6$, %27) takip etmektedir. Ayrıca nitel araştırma desenlerinden eylem ($f=2$, %9) ve durum desenleri ($f=1$, %5) de tezlerde araştırma deseni olarak tercih edilmektedir.

İncelenen Lisansüstü Tezlerin Örneklemine İlişkin Bulgular

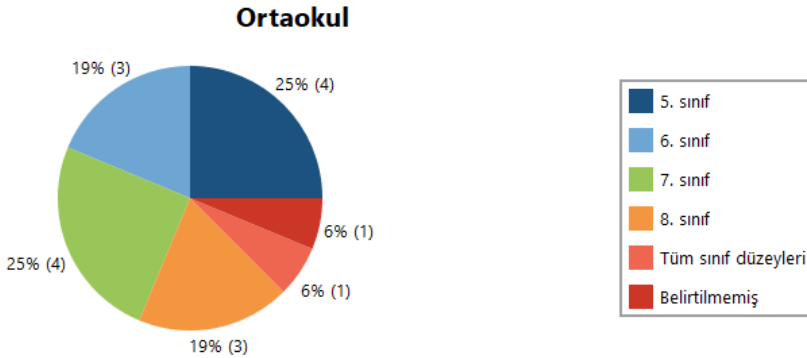
İncelenen lisansüstü tezlerin örneklemlerine ilişkin bulgular Şekil 10'da ve Şekil 11'de sunulmuştur.



Şekil 10: Lisansüstü Tezlerin Örneklemine Göre Dağılımı

Şekil 10'da lisansüstü tezlerin örneklemine göre dağılımı sunulmuştur. Buna göre araştırmaların ağırlıklı olarak ortaokul öğrencileri ($f=16$, %70), üzerinde gerçekleştirilmiştir. İlkokul öğrencilerinin yanı sıra ($f=6$, %26) çok sınırlı sayıda olmakla birlikte lisans düzeyinde öğrenim gören öğrenciler ($f=1$, %4) üzerinde de gerçekleştirilen araştırmalar mevcuttur. İlkokul kademesinde gerçekleştirilen tüm araştırmalar 4. sınıf düzeyindedir.

Ek olarak ortaokul öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen tezlerin dağılımlarına ilişkin bulgular Şekil 11'de sunulmuştur.

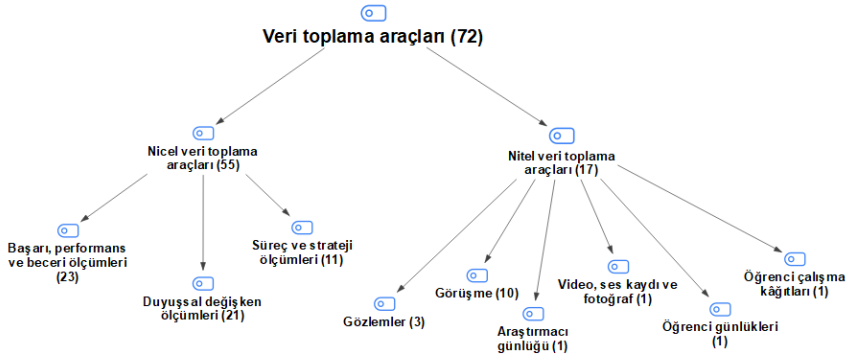


Şekil 11: Lisansüstü Tezlerin Ortaokul Örneklemine Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

Şekil 11'e göre incelenen tezlerin 5. sınıf (f=4; %25) ve 7. sınıf (f=4; %25) düzeylerinde yoğunlaştığı görülmektedir. 6. sınıf ve 8. sınıf düzeylerinde ise üçer çalışma (%19) yer almaktadır. Buna karşılık tüm sınıf düzeylerini birlikte ele alan ve sınıf düzeyi belirtilmeyen çalışmaların her biri birer çalışma (%6) ile sınırlı kalmıştır.

İncelenen Lisansüstü Tezlerdeki Veri Toplama Araçlarına İlişkin Bulgular

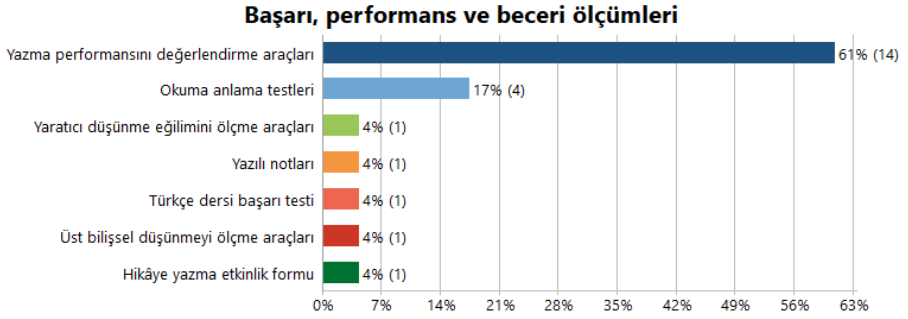
İncelenen lisansüstü tezlerde kullanılan veri toplama araçlarına örneklemelerine ilişkin bulgular Şekil 12, Şekil 13, Şekil 14 ve Şekil 15'te sunulmuştur.



Şekil 12: Tezlerin Veri Toplama Araçlarına İlişkin Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli

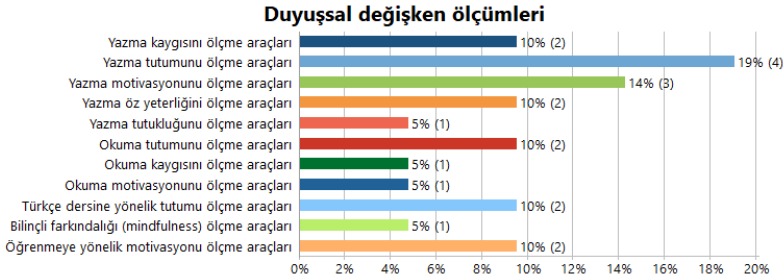
Şekil 12'de tezlerde kullanılan veri toplama araçları sunulmuş olup 55'i nicel, 17'si nitel olmak üzere toplam 72 veri toplama aracının kullanıldığı görülmektedir. Nicel veri toplama araçları kendi içinde incelendiğinde, en sık kullanılan araçların başarı, performans ve beceri ölçümlerini ölçmeye yönelik araçlar olduğu görülmektedir (f=23). Bunu duyuşsal değişkenleri ölçme araçları (f=21) izlemektedir. Süreç ve strateji ölçümleri ise görece daha sınırlı sayıda çalışmada yer almakta olup bu bağlamda toplam 11 araç kullanılmıştır. Nitel veri toplama araçları kapsamında en sık kullanılan yöntem görüşmedir (f=10). Ayrıca gözlem (f=3) yöntemi de görece sınırlı sayıda kullanılmıştır. Araştırmacı günlüğü (f=1), öğrenci günlükleri (f=1), video/ses kaydı ve fotoğraf (f=1) ile öğrenci çalışmaları (f=1) ise oldukça sınırlı olarak kullanılan nitel veri toplama araçları arasında yer almaktadır.

Nicel veri toplama araçlarından “başarı, performans ve beceri ölçümleri” amacıyla kullanılan araçlara ilişkin kodlar Şekil 13'te sunulmuştur.



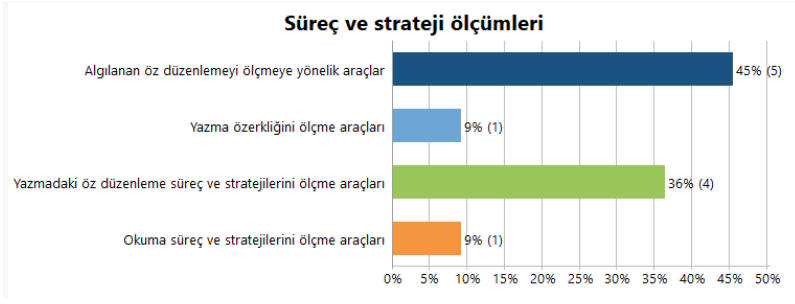
Şekil 13: Başarı, Performans ve Beceri Ölçümlerinde Kullanılan Ölçme Araçlarının Dağılımı

Şekil 13'e göre tezlerde “başarı, performans ve beceri ölçümleri” bağlamında en sık kullanılan ölçme araçları yazma performansını değerlendirmeye yönelik araçlardır ($n=14$, %61). Bunu okuma anlama testleri izlemektedir ($f=4$, %17). Diğer ölçüm araçları olan yaratıcı düşünme eğilimini ölçme araçları, yazılı notlar, Türkçe dersi başarı testi, üst bilişsel düşünme ölçüm araçları ile hikâye yazma etkinlik formlarının her birinin birer çalışmada (%4) yer aldığı ve oldukça sınırlı sayıda kullanıldığı belirlenmiştir.



Şekil 14: Duyuşsal Değişken Ölçümlerinde Kullanılan Ölçme Araçlarının Dağılımı

Şekil 14'e göre “duyuşsal değişken ölçümleri” bağlamında en sık kullanılan araçlar yazma tutumunu ölçmeye yönelik araçlardır ($f=4$, %19). Bunu yazma motivasyonunu ölçmeye yönelik araçlar izlemektedir ($f=3$, %14). Yazma kaygısını, yazma öz yeterliğini, okuma tutumunu, Türkçe dersine yönelik tutumu ve öğrenmeye yönelik motivasyonu ölçmeye yönelik araçların her biri ikişer çalışmada olmak üzere görece sınırlı sayıda (%10) kullanılmıştır. Ek olarak yazma tutukluğunu, okuma kaygısını, okuma motivasyonunu ve bilinçli farkındalığı (mindfulness) ölçmeye yönelik araçlar ise birer çalışmada (%5) kullanılmıştır.

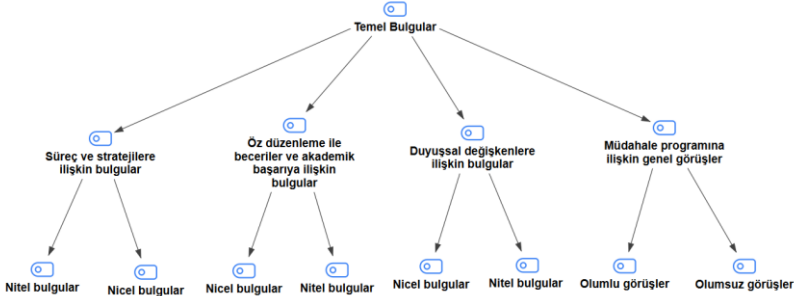


Şekil 15: Süreç ve Strateji Ölçümlerinde Kullanılan Ölçme Araçlarının Dağılımı

Şekil 15’e göre “süreç ve strateji ölçümleri” bağlamında en sık kullanılan ölçme araçları algılanan öz düzenlemeyi ölçmeye yönelik araçlardır ($f=5$, %45). Bunu yazmadaki öz düzenleme süreç ve stratejilerini ölçmeye yönelik araçlar izlemektedir ($f=4$, %36). Buna karşılık yazma özerkliğini ölçmeye yönelik araçlar ile okuma süreç ve stratejilerini ölçmeye yönelik araçlardan her biri birer çalışmada (%9) kullanılmıştır.

İncelenen Tezlerin Bulgularına Yönelik Analiz Sonuçları

İncelenen lisansüstü tezlerin bulguları dört ana tema altında toplanmış olup, bu temalara ilişkin alt kategoriler Şekil 16’da sunulmuştur.



Şekil 16: Tezlerin Temel Bulgularına İlişkin Hiyerarşik Kod-Alt kod Modeli

Süreç ve stratejilere ilişkin bulgular temasının nicel bulgular kategorisi bağlamında yazmadaki öz düzenleme stratejilerini kullanma yetkinliğinin orta düzeyde olduğu, yazmaya yönelik öz düzenlemenin bazı demografik değişkenlere göre farklılaştığı, özellikle kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla öz düzenleme becerilerinin daha çok geliştiği, yazmaya yönelik öz düzenleme strateji kullanımı yani öz düzenleme becerisi ile yazma motivasyonu ve bilinçli farkındalık arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmüştür. Ayrıca öz düzenlemenin bağımlı bir değişken olarak ele alındığı bir çalışma bağlamında yaratıcı yazma etkinliklerinin

öğrencilerin öz düzenleme becerileri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Nicel bulgulara göre en temel bulgu, öz düzenlemeye dayalı eğitimlerin özellikle okuma ve yazma stratejilerinin geliştirilmesinde etkili olmasıdır.

Süreç ve stratejilere ilişkin bulgular temasının nitel bulgular kategorisi bağlamında; öğrencilerin yazma sürecinde planlama, izleme ve değerlendirme stratejilerini kullanma düzeylerinin farklılık gösterdiği, bazı öğrencilerin bu stratejileri etkili biçimde kullanabildiği, bazılarının ise uygulamada zorlandığını ortaya çıkmıştır. Nitel bulgulara göre, en temel bulgu öz düzenlemeye dayalı yazma/okuma eğitimi ile akran destekli yazma uygulamalarının öğrencilerin ilgili beceri alanındaki öz düzenleme stratejilerini geliştirmede etkili olmasıdır.

Öz düzenleme ile beceriler ve akademik başarıya ilişkin bulgular temasının nicel bulgular kategorisi bağlamında öz düzenleme becerilerinin Türkçe ve matematik başarısının yordayıcısı olduğu, algılanan öz düzenlemenin okuma başarısı üzerinde doğrudan etkili olduğu, öz düzenlemeye dayalı okuma eğitiminin üst bilişsel düşünme üzerinde etkili olmadığı, Jigsaw tekniği ile yürütülen dil bilgisi öğretiminin öz düzenleme üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Nicel bulgulara göre en temel bulgu, öz düzenlemeye dayalı okuma ve yazma öğretiminin öğrencilerin okuma ve yazma performansları üzerinde etkili olmasıdır. Farklı metin yapıları bağlamında sınanan öz düzenlemeye dayalı öğretimin; öyküleyici başta olmak üzere, bilgilendirici, tartışmacı, ikna edici, eleştirel yazmayı geliştirmede etkili olduğu tespit edilmiştir. Öz düzenleme ile beceriler ve akademik başarıya ilişkin bulgular temasının nitel bulguları da bu bulguyu destekler sonuçlar sunmaktadır.

Duyuşsal değişkenlere ilişkin bulgular temasının nicel bulguları kapsamında algılanan öz düzenlemenin okuma/yazma tutumunu ve motivasyonunu artırdığı, yazma/okuma kaygısını azalttığı; yazma motivasyonunun cinsiyet gibi bazı demografik değişkenlere göre değiştiği, yaratıcı yazma etkinliklerinin öz düzenlemenin motivasyon boyutu üzerinde olumlu ve anlamlı yönde etkili olduğu belirlenmiştir. Bu tema altındaki temel bulgular öz düzenlemeye dayalı okuma ve yazma eğitime yöneliktir. Okuma açısından bakıldığında öz düzenlemeye dayalı okuma eğitiminin genel öğrenme motivasyonunu ve Türkçe dersine yönelik tutumu artırdığı belirlenmiştir. Yazma açısından bakıldığında da öz düzenlemeye dayalı yazma eğitiminin yazma tutumu, yazma motivasyonunu, yazma öz yeterliğini artırmada etkili olduğu görülürken yazma kaygısı ve yazma tutukluğu üzerinde etkili olmadığı tespit edilmiştir. Duyuşsal değişkenlere ilişkin bulguların nitel boyutu bağlamında da öz düzenlemeye dayalı yazma eğitiminin yazma tutumu ve motivasyonu üzerindeki olumlu etkileri üzerinde durulduğu görülmüştür. Sınırlı olmakla birlikte öz düzenlemeye dayalı eğitimin okuma motivasyonu üzerindeki etkisi üzerinde de durulmuştur.

Müdahale programına ilişkin görüşler teması bağlamında öğrencilerin uygulamalarla ilgili ağırlıklı olarak olumlu görüş belirttikleri görülmüştür. Öğrencilerin müdahale çalışmalarını günlük yaşama aktarılabilir, hatırdı kalıcı ve öğrenmeyi kolaylaştırıcı olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Öğrenciler, uygulamaların öğretici nitelikte olduğunu, öğrenme sürecini desteklediğini ve derse yönelik olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra uygulamaların aşamalı bir yapıya sahip olması, seviyeye uygunluğu ve etkileşimli özellikler taşıması, öğrencilerin sürece daha etkin katılım göstermelerini destekleyen unsurlar arasında yer almaktadır. Ayrıca bazı öğrencilerin benzer uygulamaların farklı derslerde de gerçekleştirilmesini talep ettikleri, söz konusu uygulamaları daha önce karşılaşmadıkları bir öğrenme deneyimi olarak tanımladıkları belirlenmiştir. Olumsuz olarak vurgulanan temel yön, iş birlikli çalışmalar sırasında ortaya çıkan gürültü ve iş birlikli çalışmaktan hoşlanmama durumudur.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Mevcut araştırmada ilk olarak tez türlerine yönelik dağılıma odaklanılmıştır ve tez türlerine yönelik dağılımlar incelendiğinde çalışmaların büyük bir bölümünün doktora düzeyinde gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Bu durum öz düzenlemenin bilişsel, üst bilişsel, duyuşsal, davranışsal ve sosyal olarak çok yönlü karmaşık yapısıyla kuramsal derinlik gerektiren bir araştırma alanı olmasıyla ilişkilendirilebilir. Bu bağlamda, Türkçe eğitimi alanında öz düzenlemeye dayalı öğrenme çalışmalarının ağırlıklı olarak doktora düzeyinde yürütülmesi beklenen bir durum olarak değerlendirilebilir. Ancak bu durum Tutkun, Filiz ve Akbaba'nın (2022), İvrendi ve arkadaşlarının (2025), Sönmez ve Bahadır'ın (2025) yürüttükleri araştırmalarla çelişmektedir. Türkiye'de öz düzenleme ile ilgili yapılan araştırmalara odaklanan araştırmacılar yüksek lisans tezlerinin doktora tezlerine kıyasla daha fazla olduğunu bulmuşlardır. Mevcut araştırmada doktora tezlerinin diğer çalışmalardan farklı olarak daha fazla olması, araştırma desenlerinin analiz bulgularından da anlaşılacağı üzere, Türkçe eğitimi alanında öz düzenleme kapsamında yürütülen tezlerde deneysel veya karma desenlerin kullanılması ile ilişkilendirilebilir.

Mevcut araştırmada tezlerin yıllara göre dağılımı incelendiğinde, araştırmaların belirli yıllarda yoğunlaştığı, ancak genel olarak düzensiz bir dağılım sergilediği görülmektedir. Özellikle 2017 ve 2023 yıllarında tez sayısındaki artış dikkat çekicidir. Bu durum, bir yandan eğitim bilimleri alanında öz düzenleme kavramına yönelik ilginin belirli dönemlerde arttığını, diğer yandan ise bu ilginin süreklilik göstermediğini düşündürmektedir. Ayrıca düzenli ve sürekli bir artış eğiliminin görülmemesi, Türkçe eğitimi/öğretimi bağlamında yürütülen araştırmaların henüz istikrarlı olmadığına da göstermektedir.

Mevcut araştırmada tezlerin üniversitelere göre dağılımı incelendiğinde, Gazi Üniversitesi ve Kütahya Dumlupınar Üniversitesinde Türkçe eğitimi/öğretimi bağlamında öz düzenlemeye dayalı araştırmaların yoğunlaştığını görölmektedir. Bu durum, ilgili üniversitelerinin akademik birikimi, lisansüstü programlarının sürekliliğı ve bu konuda çalışan öğretim üyelerinin varlığı ile ilişkilendirilebilir. Bununla birlikte farklı üniversitelerde de tezlerin yürütölmesi öz düzenlemeye dayalı öğrenmenin Türkçe eğitimi alanında yaygınlaşmaya başladığını da göstermektedir.

Mevcut araştırmada incelenen lisansüstü tezlerin hem ele aldıkları öğrenme alanları hem de araştırma amaçları birlikte değerlendirildiğinde, Türkçe eğitimi-öğretimi alanında öz düzenlemeye dayalı araştırmaların yazma becerisi odağında yürütöldüğü dikkati çekmektedir. Öğrenme alanı dağılımına bakıldığında incelenen tezlerin büyük bir bölümünün yazma becerisine odaklandığı; araştırma amaçlarının da çoğunlukla yazma performansı, yazma süreci ve öz düzenleme stratejileri, yazmaya yönelik duyuşsal değişkenler bağlamında şekillendiğı görölmektedir.

Araştırma amaçları incelendiğinde, öz düzenlemeye dayalı öğretim en sık olarak yazma performansı üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik olarak ele alındığı görölmektedir. Bu bulgu, yazma becerisinin doğası gereğı planlama, izleme ve değerlendirme gibi öz düzenleme süreçlerini doğrudan içermesiyle açıklanabilir. Nitekim yazma sadece dilsel bir çıktı üretme süreci değil; amaç belirleme, metne dönüştürme, gözden geçirme ve izleme aşamalarını kapsayan karmaşık ve döngüsel bir beceridir (Flower ve Hayes, 1981; Zimmerman ve Kitsantas, 2002; Zimmerman ve Risemberg, 1997). Bu bağlamda yazma hem ürün hem de süreç düzeyinde öz düzenleme kuramının bileşenlerinin somut biçimde gözlemlenebildiğı bir alan sunmaktadır.

Mevcut araştırmada öyküleyici metin yapısına odaklı olarak yürütölen araştırmalar diğer metin yapıları odağında yürütölen çalışmalara kıyasla daha fazladır. Bu durum öyküleyici metin yapılarının daha kolay bir yapıya sahip olmasıyla ve öğrencilerin bu bağlamda yazma sürecine daha istekli olmalarıyla açıklanabilir. Öte yandan alan yazında öz düzenlemeye dayalı yazma öğretimi çalışmalarının büyük bölümünün öyküleyici metin yapılarına odaklandığı görölmektedir (Graham ve Perin, 2007). Bu durum Türkçe eğitimi alanında öz düzenleme odağında yürütölen lisansüstü tezlerin, uluslararası alan yazındaki eğilimlerle paralellik gösterdiğini düşündürmektedir. Öte yandan okuma, dil bilgisi ve özetleme gibi diğer becerilerin sınırlı sayıda çalışmada ele alınmış olması, öz düzenleme yaklaşımının Türkçe eğitiminin farklı öğrenme alanlarında daha fazla araştırılmasına yönelik bir gereksinime işaret etmektedir.

Bu araştırmada, incelenen tezlerin amaçlarının yalnızca akademik başarı ve performansla sınırlı kalmadığı; önemli sayıda tezin öz düzenleme stratejileri ve süreç becerileri ile yazmaya ilişkin duyuşsal değişkenlere odaklandığı görölmektedir. Özellikle uluslar arası alan yazında öz düzenlemeye dayalı öğretim yazma stratejileri üzerindeki etkisini

inceleyen çalışmalar, yazma sürecinin planlama, metni oluşturma ve gözden geçirme aşamalarında kullanılan stratejilerin geliştirilmesine odaklanmıştır. Bu durum, yazmanın yalnızca bir üründen ibaret olmadığını, aynı zamanda öğrenilebilir ve öğretilebilir bir süreç ve strateji bütünü olarak ele alındığını göstermektedir (Graham, Harris ve Mason, 2005; Harris, Graham ve Mason, 2006). Ayrıca yine pek çok uluslararası araştırmada özellikle yazma tutumu, yazma motivasyonu ve yazma öz yeterlik algısı etkisi araştırılan önemli değişkenlerdendir (Garcia-Sanchez ve Fidalgo-Redondo, 2006; Graham vd., 2005; Harris vd., 2006).

Mevcut araştırmadaki beceri/öğrenme alanı ve amaçlara ilişkin bulgular çarpıcı bir sonucu daha ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda öz düzenlemeye dayalı ğrenme Türkçe eğitiminin yazma becerisi dışındaki diğer alanlarında oldukça sınırlı ölçüde ele alınmıştır. Okuma becerisine sınırlı ölçüde odaklanılırken dinleme ve konuşma becerilerine yönelik araştırmaların olmaması oldukça dikkat çekicidir. Bu bağlamda öz düzenlemeye dayalı öğrenmenin diğer beceri alanlarda da ele alınması ve bu sayede daha dengeli ve bütüncül bir yaklaşımın benimsenmesi gereklidir. Bu anlamda ek çalışmalara ihtiyaç vardır.

İncelenen tezlerde araştırma desenlerinin ağırlıklı olarak karma, yarı deneysel ve ilişkisel tarama modellerinde yoğunlaştığı; bunun da öz düzenlemenin çok boyutlu yapısı nedeniyle etkililik ve ilişki incelemelerine dayalı araştırmaların tercih edildiğini gösterdiği söylenebilir. Örneklem zellikleri açısından bakıldığında çalışmaların büyük ölçüde ortaokul düzeyinde yrtldğ, bu durumun ise ortaokul döneminin öz düzenleme stratejilerinin gelişimi açısından kritik bir evre olmasıyla ilişkili olduğu düşünülmektedir. Elde edilen bu bulgu Sönmez ve Bahadır'ın (2025) araştırmalarıyla da örtüşmektedir. Ancak z düzenlemenin Türkçe ğretimi bağlamında farklı gruplarda da sınanması, özellikle gelişimsel özelliklere göre öz düzenlemedeki farklılığın gözlemlenip değerlendirilebilmesi açısından önemlidir. Bu konuda ek çalışmalara ihtiyaç vardır.

İncelenen lisansüstü tezlerde veri toplama sürecinin ağırlıklı olarak nicel araçlar üzerinden yrtldğ, özellikle başarı, performans ve beceri ölçümlerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Bu bağlamda da ağırlıklı olarak yazma performansını ölçen araçların kullanılması ve okuma anlama, st bilişsel süreçler ve yaratıcı düşünmeye yönelik ölçümlerin sınırlı kalması, öz düzenleme gibi çok boyutlu bir yapının çoğunlukla ürün temelli göstergelerle incelendiğine işaret etmektedir. Duyuşsal değişkenlerde yazma tutumu, motivasyonu ve kaygısı ne çıkarken; okuma motivasyonu, okuma kaygısı ve bilinçli farkındalık gibi değişkenlerin daha sınırlı ele alındığı görülmektedir. Süreç ve strateji boyutunda ise algılanan öz düzenlemeye dayalı öz bildirim lklerinin yaygın kullanımı dikkat çekmekte; nitel veri toplama araçlarının sınırlı kalması, öz düzenleme süreçlerine ilişkin daha güvenilir ve derinlemesine incelemelere ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

Mevcut çalışmada elde edilen bulgular, Türkçe eğitimi alanında öz düzenlemeye dayalı öğrenme çalışmalarının ağırlıklı olarak süreç ve strateji geliştirme, akademik beceri ve başarı ile duyuşsal değişkenler ekseninde ele alındığını göstermektedir. Özellikle yazma ve okuma stratejilerine odaklanan çalışmaların öne çıkması, daha önce de belirtildiği gibi öz düzenlemenin döngüsel yapısının (planlama–izleme–değerlendirme) bu beceri alanlarında daha görünür ve öğretilabilir olmasından kaynaklanıyor olabilir. Nitekim alan yazında da öz düzenlemeye dayalı eğitimelerin okuma ve yazma süreçlerinde anlamlı kazanımlar sağladığını ortaya koyan meta-analizler bulunmaktadır (Dignath ve Büttner, 2008; Santangelo, Harris ve Graham, 2016; Sanders vd., 2019; Sun, Wang ve Wang, 2022).

Nicel bulgular, öğrencilerin öz düzenleme stratejilerini kullanma düzeylerinin genel olarak orta düzeyde olduğunu ve bu becerilerin bazı demografik değişkenlere göre farklılaştığını ortaya koymaktadır. Özellikle kız öğrencilerin daha yüksek öz düzenleme becerilerine sahip olması, önceki meta-analiz bulgularıyla örtüşmektedir. Ayrıca öz düzenleme ile motivasyon ve bilinçli farkındalık arasındaki pozitif ilişkiler, öz düzenlemenin yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda motivasyonel ve duyuşsal boyutlarıyla ele alınması gerektiğini desteklemektedir.

Bunlara ek olarak farklı metin türlerinde elde edilen olumlu sonuçlar, öz düzenlemeye dayalı öğretimin genellenebilirliğine işaret etmektedir. Duyuşsal değişkenler açısından ise öz düzenlemenin tutum ve motivasyonu artırdığı, kaygıyı azalttığı; ancak kaygı ve tutukluk gibi değişkenlerin müdahalelere daha sınırlı tepki verdiği görülmektedir. Ancak bu bağlamda yürütülen çalışmaların sınırlılığı ek araştırmalara ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Nitel bulgular ve öğrenci görüşleri, öz düzenlemeye dayalı öğretimin genel olarak anlamlı ve öğrenmeyi destekleyici olarak algılandığını ortaya koymakta; bununla birlikte uygulamaların sınıf içi yönetim açısından dikkatle yapılandırılması gerektiğine işaret etmektedir.

REFERANSLAR

- Akyol, H. (2010). Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. 238 New York: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behaviour and Human Decision Processes*, 50(2), 248-287.
- Çınar, N. (2021). İyi bir sistematik derleme nasıl yazılmalı?. *Online Turkish Journal of Health Sciences*, 6(2), 310-314.
- Dignath, C., ve Büttner, G. (2008). Components of fostering self-regulated learning among students. A meta-analysis on intervention studies at primary and secondary school level. *Metacognition and learning*, 3(3), 231-264.
- Flower, L., ve Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.

- Garcia-Sanchez, J. N., ve Fidalgo-Redondo, R. (2006). Effects of two types of selfregulatory instruction programs on students with learning disabilities in writing products, processes, and self-efficacy. *Learning Disability Quarterly*, 29(3), 181- 211.
- Gough, D., Oliver, S., ve Thomas, J. (2017). *An introduction to systematic reviews*. Sage.
- Graham, S., Harris, K. R., ve Mason, L. (2005). Improving the writing performance, knowledge, and self-efficacy of struggling young writers: The effects of selfregulated strategy development. *Contemporary Educational Psychology*, 30(2), 248 207-241.
- Graham, S., ve Perin, D. (2007). *Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescent middle and high school- A report to Carnegie Corporation of New York*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Pegem Akademi.
- Harris, K. R., Graham, S., ve Mason, L. H. (2006). Improving the writing, knowledge, and motivation of struggling young writers: Effects of self-regulated strategy development with and without peer support. *American Educational Research Journal*, 43(2), 295-340.
- Harris, K. R., Reid, R. R., ve Graham, S. (2004). Self-regulation among students with LD and ADHD. Editör B. Y. L. Wong, *Learning about learning disabilities* (pp. 167–195). San Diego: Elsevier Academic.
- İvrendi, A., Özcan, Ö., Ceylan, E. D., ve Aydoğan, S. (2025). Erken çocuklukta öz-düzenleme ile ilgili araştırmaların betimsel analizi: Türkiye örneği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (74), 497-525.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., ve Saldana, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. Los Angeles: Sage.
- Pajares, F., ve Johnson, M. J. (1996). Self-efficacy beliefs and the writing performance of entering high school students. *Psychology in the Schools*, 33(2), 163-175.
- Papaioannou, D., Sutton, A., ve Booth, A. (2016). Systematic approaches to a successful literature review. *Systematic approaches to a successful literature review*. 1–336.
- Pintrich, P. R., ve De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33.
- Sanders, S., Losinski, M., Parks Ennis, R., White, W., Teagarden, J., ve Lane, J. (2019). A meta-analysis of self-regulated strategy development reading interventions to improve the reading comprehension of students with disabilities. *Reading & Writing Quarterly*, 35(4), 339-353.
- Santangelo T, Harris H. R, ve Graham, S. (2016) Self-regulation and writing: Meta-analysis of the self-regulation processes in Zimmerman and Risemberg's model. Editör C.A MacArthur, S. Graham, J. Fitzgerald, *Handbook of Writing Research* (pp.174–193). New York and London: Guilford.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 207-231.
- Sönmez, R. B., ve Bahadır, E. (2025). Türkiye’de matematik eğitiminde öz düzenleme becerilerinin gelişimine yönelik çalışmalar: tematik bir

- inceleme. Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi, 7(1), 1-30.
- Sun, T., Wang, C., ve Wang, Y. (2022). The effectiveness of self-regulated strategy development on improving English writing: Evidence from the last decade. *Read Writing*, 35, 2497–2522.
- Tutkun, C., Filiz, T., ve Akbaba, F. (2022). Türkiye’de öz düzenleme ile ilgili yapılan araştırmalardaki genel eğilimlerin incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 328-349.
- Ülper, H. (2021). Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması. Ankara: Nobel.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. Editör M. Boekaerts, P. R. Pintrich ve M. Zeidner, *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). USA: Academic.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70.
- Zimmerman, B. J., ve Kitsantas, A. (2002). Acquiring writing revision and self-regulatory skill through observation and emulation. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 660.
- Zimmerman, B. J., ve Martinez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for as-sessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23(4), 614-628.
- Zimmerman, B. J., ve Risemberg, R. (1997). Becoming a self-regulated writer: A social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 22(1), 73-101.

Sözleşmeli Okullar (Charter Schools): Yapısı, Yasal Temelleri, Finansmanı ve Güncel Tartışmalar

Merve TURPÇU¹

1- Dr. Öğr. Üyesi.; Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Büro Hizmetleri ve Sekreterlik Bölümü. merve.turpcu@ahievran.edu.tr ORCID No: 0000.-0002-3252-0428

ÖZET

Bu araştırmada, Amerika Birleşik Devletleri'nde kamu eğitim sistemi içinde önemli bir alternatif olduğu belirtilen sözleşmeli okulların (charter schools) çok boyutlu bir çerçevede incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmada, sözleşmeli okul (charter school) kavramı, sözleşmeli okulların özellikleri, ortaya çıkış süreci, yasal temelleri, finansman yapıları, sözleşmeli okullara ilişkin bazı veriler ve güncel tartışmalar ele alınmaktadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi yönteminden yararlanılmaktadır. Bu çerçevede, ilgili yasal düzenlemeler, politika belgeleri, resmi istatistikler ve ulusal ve uluslararası alanyazın sistematik şekilde analiz edilmiştir. Bulgular, sözleşmeli okulların son yirmi yılda istikrarlı bir biçimde yaygınlaştığını ve özellikle büyük kent merkezlerinde yoğunlaştığını göstermektedir. Yine bu okulların, geleneksel devlet okullarına nazaran daha yüksek düzeyde yönetsel ve öğretimsel esneklikle faaliyet gösterdiği; buna karşılık öğrenci başarısı ve mali yönetim açısından daha sıkı bir hesap verebilirliğe tabi oldukları görülmektedir. Bununla birlikte, sözleşmeli okulların kamu kaynakları üzerindeki etkileri, eğitimde eşitlik ve ayrışma tartışmaları bağlamında önemli eleştirilere konu olduğu belirlenmiştir. Sonuçlar, sözleşmeli okullara ilişkin tartışmaların yalnızca okul türleri arasındaki rekabete indirgenmemesi gerektiğini; asıl meselenin kamu eğitiminin adil, yeterli ve sürdürülebilir biçimde finanse edilmesi olduğunu ortaya koymaktadır. Bu yönüyle araştırma, sözleşmeli okulları eğitim politikaları bağlamında daha bütüncül bir perspektifle değerlendirmeye katkı sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler – Sözleşmeli okullar, okul seçimi, hesapverebilirlik, özerklik.

GİRİŞ

Eğitim, toplumların gelişmesinde ve ilerlemesinde belirleyici bir role sahiptir. Küresel ekonomik rekabetin yoğunlaştığı günümüz dünyasında, ülkelerin uluslararası pazarda pay sahibi olabilmek amacıyla eğitime giderek daha fazla önem verdikleri; toplumsal, teknolojik ve ekonomik değişimlere uyum sağlamak için eğitim sistemlerini sürekli olarak geliştirdikleri ve eğitime ayırdıkları kaynakları artırdıkları görülmektedir. Nitekim birey ile yaşam arasında bir köprü işlevi gören eğitim, toplumsal değişim ve gelişmelere paralel olarak bireylerin yetiştirilmesinde merkezi bir konum kazanmıştır (Taymaz, 1995: 1). Toplumsal düzeni sağlama düşüncesinin sosyal yaşamı düzenleyen kuralların temelinde yer aldığı vurgusu da bu bağlamı desteklemektedir (Ertuğrul ve Turpçu, 2023: 3).

Yirminci yüzyılın sonlarından itibaren modern toplumda bilgi, enformasyon ve yeteneklerin önemi gittikçe artış göstermektedir (Bulut, Atay-Polat ve Bulut, 2024). Bu değişimle beraber teknolojik üretimin ülkelerin kalkınmasında belirleyici bir rol üstlendiği günümüzde, bilginin

nitelikli olarak uygulamaya geçirilmesi ve bireylerin kariyer farkındalığını geliştirmede bu alanlara yönlendirilmesinin önemli olduğu vurgulanmaktadır (Hacıömeroğlu ve Bulut, 2016). Bu bağlamda eğitim sistemlerinin de bireyleri çağın koşullarına uyum sağlayabilecek yirmi birinci yüzyıl becerilerine sahip olarak yetiştirmeleri zorunlu hale gelmiştir. Eğitim, her bireyin temel bir hakkıdır ve okullar, bireylerin eğitim hakkına erişimini sağlamak üzere örgütlenmiş temel eğitim kurumlarıdır (Başaran, 1996: 11). Ancak eğitim sistemlerinde yaşanan yapısal, yönetsel ve finansal sorunların eğitimin istenilen düzeyde ve nitelikte sunulmasına engel oluşturduğu düşünülebilir. Bu sorunlara çözüm olarak geliştirilen politika araçlarından biri de okul seçimi politikalarıdır. Okul seçimi politikaları, eğitim sisteminde kaliteyi artırmayı ve fırsat eşitliğini genişletmeyi hedefleyen önemli politika araçları arasında yer almaktadır. Bu politikalar, yalnızca alternatif okul türlerine yönelen öğrenciler açısından değil, aynı zamanda devlet okullarında kalan öğrenciler için de eğitim kalitesinin yükseltilmesini amaçlamaktadır. Okul seçiminin rekabeti artırarak devlet okullarını öğrencilerini elde tutmaya yönelik daha güçlü çabalar göstermeye teşvik ettiği; bu rekabet ortamının ise öğretim süreçlerinin niteliğine ve okul performansına olumlu yansıyabileceği ileri sürülmektedir (Gilraine, Petronijevic ve Singleton, 2021). Bu çerçevede Frazier (2011), eğitim sisteminde ortaya çıkan sorunların sıklıkla geleneksel devlet okullarının yapısal özellikleriyle ilişkilendirildiğini belirtmektedir. Ona göre, devlet okullarında hâkim olan bürokratik yapı, toplumun değişen ve çeşitlenen eğitim beklentilerine yeterince hızlı yanıt verememekte; esneklik, yenilikçilik ve yerel ihtiyaçlara duyarlılık açısından sınırlayıcı bir rol üstlenmektedir. Bu nedenle, bürokrasinin azaltılması ve aile katılımının artırılması hedefiyle sözleşmeli okul (charter school) sistemi önerilmektedir. Özerk örgütlenme yapısına sahip sözleşmeli okulların yenilikçi uygulamaların önünü açabileceği düşünülmektedir. Öte yandan, sözleşmeli okul sisteminin devlet okullarını performanslarını artırmaya teşvik edeceği ve eğitim alanında rekabeti güçlendireceği de ileri sürülmektedir (Carruthers, 2012; Ertaş, 2013; Ridley, 2018). Bu yönüyle sözleşmeli okullar, yalnızca alternatif bir okul türü değil, aynı zamanda kamu eğitim sisteminin işleyişini dönüştürmeyi hedefleyen bir politika aracı olarak değerlendirilebilir.

Bu çalışmada, Amerikan Eğitim Sistemi içerisindeki sözleşmeli okulların ayrıntılı bir biçimde incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu bağlamda, öncelikle sözleşmeli okul kavramı, bu okulların temel özellikleri ve yasal dayanakları ele alınmakta; ardından sözleşmeli okulların açılma süreci, finansman yapıları ve bu okullara ilişkin bazı güncel veriler sunulmaktadır. Son olarak, sözleşmeli okullara yönelik tartışmalar ele alınmaktadır.

Sözleşmeli Okullar Kavramı

Kamu tarafından finanse edilen ancak geleneksel kamu okul sisteminin prosedürlerinden ve kural yüklerinden kısmen muaf tutulan eğitim kurumlarına “sözleşmeli okul” denilmektedir (CER, 2025; Feng,

2023). Bu okullar, devlet tarafından onaylanan bir performans sözleşmesi temelinde faaliyet göstermekte; ilgili kamu otoritesi ile okul arasında imzalanan bu sözleşme aracılığıyla okulun misyonu, hedefleri, eğitim yaklaşımları ve başarı ölçütleri belirlenmektedir (Education Commission of the States, 2020; O'Brien ve DeVarics, 2010). Bu yönüyle sözleşmeli okullar, kamu eğitim sistemi içerisinde yer almakla birlikte, yönetim ve uygulama bakımından görece esnek bir yapıya sahiptir. Sözleşmeli okullar, öğrencilerin öğrenme süreçlerini iyileştirme odağında yenilikçi ya da geliştirilmiş eğitim programları sunan özerk devlet okulları olarak tanımlanabilir.

Devlet, kurumsal yeniliği kolaylaştırmak, eğitimde verimliliği artırmak ve öğrencilerin akademik başarılarını yükseltmek amacıyla sözleşmeli okullara belirli bir düzeyde özerklik tanımaktadır (Feng, 2023). Bu özerklik, öğretim programı, öğretim yöntemleri, personel istihdamı ve okulun iç örgütlenmesi gibi alanlarda kendini göstermektedir. Ancak sözleşmeli okullar, geleneksel devlet okullarından farklı olarak sahip oldukları bu esneklik karşılığında daha yüksek düzeyde hesap verebilirlik yükümlülüğü altındadır. Yenilikçi eğitim uygulamalarını deneme özgürlüğü, performansa dayalı denetim ve değerlendirme mekanizmaları ile dengelenmektedir (CER, 2025; Donnelly, 2023). Sahip olunan bu özerkliğin, akademik açıdan yüksek performans gösteren okulların gelişimini desteklediği ileri sürülmektedir (CER, 2025). Dolayısıyla sözleşmeli okulların kamu okullarının erişilebilirliği ile özel okulların esnekliği arasında bir konumda yer aldığı ifade edilebilir.

“Sözleşmeli okul” fikri ilk kez 1970’li yıllarda Amerika Birleşik Devletleri’nde eğitimci profesör Ray Budde tarafından “sözleşmeli eğitim” kavramı çerçevesinde ortaya atılmış, 1990’lı yıllarda ise Amerikan Öğretmen Federasyonu (American Federation of Teachers [AFT]) başkanı Albert Shanker tarafından kamuoyunda daha geniş biçimde tartışılarak popüler hale getirilmiştir (Bracey, 2000). Bu doğrultuda sözleşmeli okullara ilişkin ilk yasal düzenleme 1991 yılında Minnesota Eyaleti’nde kabul edilmiş olup ilk sözleşmeli okul ise 1992 yılında açılmıştır (Kolderie, 2005). Zaman içerisinde yaygınlaşan ve günümüzde gittikçe daha fazla tercih edilen bu model, Amerika Birleşik Devletleri’nde önemli bir eğitim reformu girişimi olarak değerlendirilmektedir (Ni, Gulosino, Altermatt ve Rorrer, 2025).

Sözleşmeli okullar, aileler, eğitim personeli ve sivil toplum kuruluşları ile devlet arasında imzalanan bir “sözleşme” temelinde kurulmuş yarı özerk eğitim kuruluşlarıdır. Bu okullar, örgütlenme yapısı, eğitim programı, hedeflenen başarı düzeyi ve başarının ölçülmesine ilişkin konularda görece bağımsız kararlar alabilmektedir (Hesapçıoğlu ve Çelebi, 2011: 81). Sözleşme kapsamında tanınan bu esneklik, okulları bazı yerel düzenlemelerden muaf tutarken, sözleşmeli okulların belirlenen akademik, mali ve yönetsel standartları karşılamasını zorunlu kılmaktadır. Bu

standartların karşılanamaması durumunda sözleşmenin yenilenmemesi ya da okulun kapatılması söz konusu olabilmektedir (NCES [National Center of Education Statistics], 2025).

Anaokulundan 12. sınıfa kadar eğitim hizmeti sunan ve yerel ya da bölgesel okul kurulları tarafından yetkilendirilen sözleşmeli okullar, birkaç aile, öğretmen, toplum lideri ya da toplumsal örgüt tarafından kurulabilmektedir (Aydın, 2012: 99). Bu bağlamda sözleşmeli okulların tek tip bir yapıya sahip olmadığı, kırsal, kentsel ve banliyö bölgelerde faaliyet gösteren; hatta uzaktan eğitim olanakları sunan çevrim içi sözleşmeli okulların da bulunduğu görülmektedir. Bazı sözleşmeli okullar ise “açık” ya da “dönüştürülmüş” geleneksel bölge okulları olarak mahalle okulu işlevi görebilmektedir. Aynı bina içerisinde geleneksel okul ile sözleşmeli okulun birlikte örgütlenmesi uygulaması da yaygındır. Bu durum, sözleşmeli okullar ile geleneksel okul bölgeleri arasında karşılıklı öğrenmeye dayalı iş birliklerinin gelişmesine olanak tanımaktadır (NCSRC [National Charter School Resource Center], 2015).

Sözleşmeli okulların hedeflerine ulaşmalarını desteklemek amacıyla kurulan Ulusal Sözleşmeli Okul Kaynak Merkezi (NCSRC), ABD Federal Hükümeti Eğitim Dairesi tarafından finanse edilmekte olup 2010 yılından bu yana faaliyet göstermektedir. NCSRC, yüksek kaliteli sözleşmeli okulların kurulması ve sürdürülebilmesi için kapsamlı bilgi ve teknik destek sunan önemli bir kurumsal yapı olarak öne çıkmaktadır (NCSRC, 2015). Sözleşmeli okul yasaları da ABD’de zaman içerisinde önemli ölçüde yaygınlaşmış; 2024 yılı itibarıyla 46 eyalette ve Columbia’da yürürlüğe girmiştir. Buna karşılık Nebraska, Güney Dakota ve Vermont eyaletlerinde herhangi bir sözleşmeli okul yasası bulunmamaktadır (CER [Center for Education Reform], 2025).

Sözleşmeli Okulların Özellikleri

Kamu okulu statüsünde faaliyet göstermelerine rağmen sözleşmeli okullar, geleneksel devlet okullarından belirli yönleriyle ayrılmaktadır. Bu okullar, kamu okullarının tabi olduğu birçok idari ve bürokratik düzenlemeden muaf tutulmakta; buna karşılık öğrenci başarısını artırma hedefi doğrultusunda hesapverebilirlik anlayışıyla faaliyetlerini gerçekleştirmede daha esnek hareket etmektedir. Sözleşmeli okulların işleyişi temelde üç ilke üzerine kuruludur: okul seçimi hakkı (choice), hesap verabilirlik (accountability) ve özerklik (autonomy) (CER, 2025).

- *Okul Seçimi Hakkı (choice):* Sözleşmeli okullar, ailelere çocukları için en uygun okulu seçme fırsatı sunar. Bu yaklaşım, yalnızca öğrenciler ve velileri için değil, öğretmenler ve okul yöneticileri için de önemlidir. Nitekim öğretmenler, öğrenme ortamını yenilikçi yollarla doğrudan şekillendirebilecekleri okullarda çalışmayı tercih ederken; okul yetkilileri de belirli bir topluluktaki öğrencilerin ihtiyaçlarını en iyi şekilde karşılayabilecek okulları destekleme fırsatı bulmaktadır.

- *Hesapverebilirlik (Accountability)*: Sözleşmeli okulların imzaladıkları sözleşmelerdeki öğrenci başarı hedeflerini gerçekleştirmeleri; mali ve yönetsel standartları karşılamaları gerekmektedir. Bu yükümlülükleri karşılamamaları halinde ise sözleşmeli okulların faaliyetlerine son verilebilmektedir.
- *Özerklik (Autonomy)*: Diğer tüm kamu okullardan farklı olarak sözleşmeli okullar, bürokratik engellerden görece bağımsız şekilde hareket edebilmektedir. Bu da öğrencileri için yüksek standartlar belirlemelerine ve bu standartlara ulaşmaya olanak sağlamaktadır.

Bununla birlikte, sözleşmeli okulların tek tip bir yapıya sahip olduğunu söylemek güçtür. Bu okullar, bulundukları eyaletlerin yasal düzenlemeleri ve kurucularının yapısal özellikleri doğrultusunda önemli farklılıklar göstermektedir (Al, 2014). Bazı sözleşmeli okullar tamamen bağımsız bir okul olarak kurulurken, bazıları mevcut bir okul bünyesinde belirli sınıflar veya şubeler şeklinde örgütlenebilmektedir. Bu durum, sözleşmeli okul yasalarının tek bir “okul” tanımı sunmaktan ziyade farklı modelleri de içine alacak şekilde esnek bir çerçeve oluşturduğunun göstergesidir. Dolayısıyla sözleşmenin, okulun eğitim programını, öğretim yöntemlerini ve öğrenci yapısını açık ve anlaşılır biçimde tanımlaması oldukça önemlidir (Aydın, 2012:100).

Sözleşmeli okullar, kamu okullarında olduğu gibi tüm öğrencilere açıktır; ancak sözleşmelerinde belirttikleri okul ve sınıf kapasitesine uymak zorundadırlar. Başvuran öğrenci sayısının okulun kapasitesini aşması halinde okula kabul yöntemi olarak kura seçimi (lottery) yöntemi tercih edilmektedir (Redd, Leclair ve Goessling, 2014). Sahip oldukları özerklik, eğitim programı, personel alımı ve bütçe gibi önemli konular üzerinde karar verme yetkisi sağlar. Buna karşılık okullar, dönemsel olarak performans incelemesine tabi tutulur. Sözleşmede belirtilen performansı yakalayamamış olan okullar kapatılabilir (NCSRC, 2015). Devlet okullarına göre daha bağımsız olsalar da devlet tarafından düzenlenen başarı ölçme sınavlarına girmek ve belirlenen akademik standartlara ulaşmak zorundadırlar. Öğrencilerden para temin etmezler; ancak bağış almalarında bir sakınca yoktur Bağış konusundaki uygulamalar eyaletten eyalete farklılık gösterebilmektedir (Weil, 2002: 155; Green, 2005: 159; Madsen, 1996: 188; Akt: Yirci ve Kocabaş, 2013: 1534).

Sözleşmeli Okulların öğrenci başarısını arttırmaya yönelik uygulamalarına için ilişkin bazı spesifik örnekler yer almaktadır (NAPCS [National Alliance for Public Charter Schools], 2015). Bu kapsamda, öğrenci ihtiyaçlarına odaklana esnek eğitim programlarının geliştirilmesi, belli temayı esas alan okul kültürünün oluşturulması, teknoloji ve proje temelli yeni nesil öğrenme modellerinin geliştirilerek uygulanması ön plana çıkmaktadır. Örneğin, bazı sözleşmeli okullarda bilim teknoloji mühendisliği veya matematik eğitimi, uygulamalı bilimler, proje tabanlı öğrenme, koleje hazırlık, küresel farkındalık gibi temaların biri veya

birkaçını üzerine odaklanılırken; bazılarında açık alan öğrenmesi yahut çevrim içi eğitim modelleri geleneksel sınıf anlayışını değiştirmede kullanılır.

Buraya kadar anlatılanlardan hareketle, sözleşmeli okulların öğrencilerin öğrenme süreçlerini geliştirmeyi, öğrencilerin tamamı için olumlu eğitim fırsatlarının yaratılmasına olanak sağlamayı, yeni ve değişik öğretim yöntemlerinin uygulanmasını teşvik etmeyi, okula dayalı öğrenme programlarında sorumluluk alabilmeleri için öğretmenlere yeni mesleki olanaklar sağlamayı, kamu eğitim sisteminin geleneksel kural ve yapısını aşacak eğitim seçenekleri ortaya koymayı, okul sistemini performans dayalı bir yapı haline getirerek hesap verici bir işleyiş oluşturmayı ve kamu okullarının tamamı için rekabetçi bir anlayış geliştirmeyi amaçladığı görülmektedir (Aydın, 2012: 100). Bu bağlamda sözleşmeli okulların sahip oldukları görece özerklik ile eğitim programı, personel ve bütçe gibi konularda bağımsız kararlar alarak öğrencilerine yenilikçi ve esnek öğrenme ortamları sağladıkları söylenebilir.

Sözleşmeli Okulların Yasal Temelleri

ABD Anayasası'nda eğitim hakkına dair herhangi bir madde mevcut değildir. Bu da eğitim politika ve uygulamalarının çoğunlukla eyaletler ve yerel yönetimler tarafından şekillendirmesini gerekli kılmıştır. ABD Eğitim Sistemi çoğunlukla yerinden yönetime dayalıdır ve kamu okullarının açılması, işletilmesi ve yönetimi yetkisi eyalet hükümetlerine verilmiştir. Ulusal bir okul sisteminin bulunmadığı ülkede, eğitim programının içerik ve kontrolüne ilişkin bir yasal çerçeve de bulunmamaktadır (Demirkasımoğlu, 2011: 34).

Bu doğrultuda, federal seviyede eğitim birimleriyle ilgilenen temel kurum Federal Hükümet Eğitim Dairesi [U.S. Department of Education]'dir. Bu dairenin misyonu, eğitimde mükemmelliği ve fırsat eşitliğini sağlayarak öğrenci başarısını ve küresel rekabet edebilirlik için hazır olmasını teşvik etmek şeklinde ifade edilmiştir (U.S Department of Education, 2015). Dolayısıyla bu kurumun doğrudan okul açma veya yönetme ile ilgili herhangi bir rolünün olmadığı ifade edilebilir. Bu kapsamda ED' nin temel amaçları şu şekilde sıralanabilir:

- Eğitim için federal mali yardım politikalarını belirlemek, bu kaynakların dağıtımını yapmak ve mümkün olduğunca kullanımını izlemek,
- ABD'deki okullara ilişkin verileri toplamak ve araştırma sonuçlarını yayımlamak,
- Eğitim alanındaki kritik sorunlara ulusal düzeyde dikkat çekmek,
- Eğitimde ayrımcılığı önlemek ve fırsat eşitliğini sağlamak.

Buraya kadar anlatılanlardan da görüldüğü üzere, ABD Eğitim Sistemi'nde ulusal düzeyde eğitimden sorumlu merkezi bir otorite bulunmamaktadır. Federal düzeyde sorumlu birim olan "Federal Hükümet Eğitim Dairesi'nin amaçları ise özetle; politikalarının belirlenmesi, finansal

destek sağlanması, dağıtılması ve takibi, verilerin toplanması, önemli eğitim sorunlarına ulusun dikkatinin çekilmesi ile eğitimde eşitliği hedef alan düzenlemelerin sağlanması şeklinde sıralanabilir.

Sözleşmeli okulların açılması veya değerlendirilmesi gibi önemli süreçlerde yapılan sözleşmelere onay veren birimler, acentalar, sözleşme sponsorları veya yetkilileridir. Bu birimler, sözleşmeli okul reformunda anahtar rol oynamakta olup okulların sözleşmelerini onaylama, performanslarını değerlendirme, amaçlara uygun olmayanları kapatma ve uygun olanların ise sözleşmelerini yenileme yetkisine sahiptirler (Aydın, 2012: 110).

Sözleşmeli okullar sıklıkla devletçe yetkilendirilmiş kurumlar-devlet üniversiteleri, yerel okul bölgeleri, eğitim hizmet merkezleri ve nitelikli kâr amacı gütmeyen kuruluşlar-tarafından desteklenmekte; ancak kâr amacı gütmeyen sözleşmeli yönetim örgütleri (Charter Management Organizations) veya kâr amacı güden eğitim yönetimi örgütleri (Education Management Organizations) tarafından işletilmektedir (Feng, 2023). Bu da sözleşmeli okulların kamu finansmanı ile özel yönetim modellerinin bir araya getirildiği hibrit bir yapıda olduğunu kanıtlamaktadır.

Sonuç olarak, Amerikan Eğitim Sistemi'nde okulların yönetimi çoğunlukla yerel düzeyde yürütülmekte olup sözleşmeli okullar ise da bağlı olarak eyaletler tarafından belirlenen yasalar çerçevesinde faaliyet gösterdiği söylenebilir.

Sözleşmeli Okulların Açılma Süreci

Sözleşmeli okulların açılma süreci, keşif, başvuru, uygulama öncesi hazırlık, uygulama ve kaynaklar olmak üzere beş temel aşamadan meydana gelmektedir. Bu aşamaların her birinde aşağıda detaylandırılmış olan bazı etkinlikler gerçekleştirilmektedir (Aydın, 2012: 102; NCSRC, 2015).

Keşif Aşaması: Bu aşamada sözleşmeli okul adaylarının, sözleşmeli okul olmayı tercih nedenleri araştırılır. Aynı eyaletteki sözleşmeli okullarla ve okulun yapılandırılmasında görev alacak takım hakkında temel bilgiler toplanır. Toplumun sözleşmeli okullara yönelik hazır bulunuşluk seviyesinin belirlenmesi de önemlidir. Bazı sözleşmeli okul kurucuları sözleşmeli okul açılma sürecine stratejik ve planlı olarak başlarken bazı kurucular ise sürece gayri resmi şekilde başlarlar. Pek çok kurucu özel ve kamu kuruluşlarından teşvik alarak ya da kendi bütçelerini ortaya koyarak sürece başlarlar (Aydın, 2012; Education Commission of the States, 2020). Keşif aşamasında gerçekleştirilen temel etkinlikler aşağıda açıklanmaktadır:

- *Eyalet yasa ve uygulamalarının araştırılması.* Okul açma sürecinin başında sözleşmeli okul kurucuları eyaletten eyalete farklılık gösterebilen yasal mevzuatı ayrıntılı olarak incelemelidir.
- *Sözleşme yapılacak kurumun politikalarının incelenmesi.* Eyalet Sözleşmeli Okul yasalarında kimlerin Sözleşmeli Okul açabileceği – genellikle yerel ve eyalet okul bölgeleri, bazen üniversiteler ya da

toplum kolejleridir- belirlenmiştir. Bu kurumlar, yasal düzenlemeler ve kılavuzlar aracılığıyla okul açma başvurusunda neler gerektiği ve nasıl başvuru yapılması gerektiği ile ilgili açıklayıcı bilgiler verebilir.

- *Kurucu bir grubun kurulması ve uzmanlara ulaşılması.* Kurucu grup, sözleşmeli okulları hayalden gerçeğe ulaştırır, çalışmaları planlar, kaydeder ve bir kısmını da uygulamaya geçirir. Bu çalışma, oldukça fazla zaman ve farklı nitelikte beceriler gerektirir. Kurucu grubun oluşturulması aşamasında girişimcilere, eğitimcilere, avukatlara, maliyecilere, toplumda ileri gelenlere, iş adamlarına, yöneticilere ve pazarlama uzmanlarına görev verilebilir. Bunların aynı zamanda geleceğin velileri olması mümkündür.
- *Kapsamlı bir okul planının hazırlanması.* Sözleşmeli okul kurucularının önemli bir kısmı kafalarında bir hedef varken bir araya gelirler. Bu hedeflerin; (1) açık ve üzerinde anlaşma sağlanmış bir misyon ve vizyon, (2) öğretim programının gözden geçirilmesi, (3) okul yönetimi ve yönetsel yapının tanımı, (4) okul personelinin planı, (5) gerekli ihtiyaç ve olanakların belirlenmesi. Tahmini bir bütçe gibi özellikleri taşıyan kapsamlı bir okul planı ile tamamlanması gerekmektedir (Aydın, 2012; Education Commission of the States, 2020; NCSRC, 2015).

Taslak, Sunum ve Sözleşmenin Onaylanması Aşaması: Bu aşama, sözleşmenin yazılıp onaylatılmak üzere yetkililere teslimi ve onay sürecinin tamamlanması süreçlerini içermektedir. Ayrıca taslak sözleşme üzerinde tarafların görüşmelerini de içeren ciddi bir evredir (Aydın, 2012; NCSRC, 2015). Bu kapsamda aşağıdaki işlemler gerçekleştirilir:

- *Sözleşme taslağının hazırlanması.* Sözleşme metninin amaç, içerik ve formatı eyaletler arasında farklılık gösterebilir. Güçlü bir sözleşme çoğunlukla şu bileşenlerden meydana gelmektedir: (1) Açık ve net bir misyon tanımlanması, (2) okula neden ihtiyaç duyulduğunun belirtilmesi, (3) eğitim programının tanımı, (4) öğrenciler için öğrenmeye dayalı amaçlar, (5) Finans planı ve 3- 5 yıllık bütçe tasarısı, (6) yönetim ve örgüt modeli, (7) personel politikaları, (8) öğrenci kayıtlarının yapılması ve disiplin politikalarının belirlenmesi, (9) sigorta, (10) federal ve eyalet düzeyinde düzenlemelere uyum ve diğer koşullar ve (11) danışma, değerlendirme ve yenileme süreci için ön kararların alınması (Aydın, 2012; US Department of Education, 2018; NCSRC, 2015).
- *Sözleşmeye onay alınması.* Bu aşamada üst düzey yetkili organların desteği oldukça önemlidir. Kurulması planlanan okulun amacına yönelik olarak yetkili sponsor kurum ve toplum desteği sağlanmalı, hatta okul yönetimi veya yetkili kurumların personelleri tarafından gözden geçirilerek dönüt sağlanmalıdır. Bu aşama ile toplumsal kabul daha da arttırılır (Aydın, 2012; ECS, 2020).

- Sözleşmenin tartışılması: Sözleşme ve başvuru, enine boyuna bu aşamada tartışılır ve yeniden gözden geçirilir. Okulun bölgesel gereksinimlerini nasıl gidereceği üzerinde durulacaktır. Yapılan sözleşmeler beş yıl geçerli olup süre bitiminde uygun görülürse beş yıl daha uzatılabilir. Sözleşmenin yenilenmemesi durumunda ise üst kurullara temyiz için başvurulması olasıdır. Aksi halde okul faaliyet yetkisini kaybedecek ve okul kapatılacaktır (Aydın, 2012; US Department of Education, 2018).

Uygulama Öncesi Aşaması: Okulun geliştirilmesi gereken bu süreçte şu etkinliklerin gerçekleştirilmesi doğru olacaktır: (1) Açılış öncesi yapılması gereken tüm işlerin ve bu işleri yapacak kişilerin belirlenip detaylı bir plan ve zaman tablosu oluşturulması, (2) bölge içinden veya dışından alınacak tüm hizmetler için resmi bir anlaşma oluşturulması, (3) resmi bir yapının oluşturulması, (4) öğrenci başvuruları ve kabulü, (5) personel istihdamı, (6) öğretim programının oluşturulması, İzlenecek öğretim materyallerinin ve öğrenci başarıları değerlendirme yöntemlerinin seçilmesi, okul takviminin oluşturulması ve profesyonel gelişim planı hazırlanması ve (7) finansman, ulaşım, yiyecek, güvenlik, personel giderleri, iletişim, bütçe, kayıt, danışmanlık gibi hizmet ve olanakların sağlanması.

Uygulama Aşaması: Bu aşamayla birlikte okul, gerçek anlamda faaliyete geçmiş olur. Bu aşamada okul kültürü oluşturulur, okula ilişkin beklentiler tespit edilir ve okul politika ve planlarının yapılmasına yardımcı olacak öğrenci başarı verileri kullanılır. Tüm bu yapılanlar sözleşmeli okul yönetimi, yöneticileri ve öğretmenleri arasında paylaştırılır (Aydın, 2012; NCSRC, 2015).

Bu aşamada odaklanılması gerekenler şunlardır: (1) Okulun faaliyete geçmesi ve açılış töreninin yapılması (ECS, 2020), (2) tahmin edilemeyen eksiklik ve sorunların tespit edilmesi (NCSRC, 2015), (3) toplumsal gruplar, destekleyenler, bölge sponsorları, medya ve olası tüm gruplarla resmi bağlantıların oluşturulması (US Department of Education, 2018), (4) eğitim programı ve öğretimin ele alınması (Aydın, 2012) ve son olarak da (5) öğrenci başarı verilerinin toplanıp yorumlanarak okul politika ve planlarının gelişiminde kullanılması (ECS, 2020).

Kaynaklar Aşaması: Bu aşamada, sözleşmeli okulların sürdürülebilirliği için gerekli olabilecek tüm kaynaklar (mali, insan ve fiziksel kaynaklar) yaratılır ve gerekli yerlerde etkin şekilde kullanılması sağlanır. Sözleşmeli okul açma süreci özetle; keşif, taslak, sunum ve sözleşme onayı alınması, uygulama öncesi hazırlık, kapıların açılması, problemler ve iyileştirilmesi ile kaynaklar olmak üzere beş aşamadan oluşmaktadır. Tüm bu aşamaların tamamlanması sonucunda sözleşmeli okulların eğitim-öğretim faaliyetlerine başlayabilecektir (NCSRC, 2015; US Department of Education, 2018).

Özetle sözleşmeli okul açma süreci; keşif, taslak–sunum ve sözleşme onayı, uygulama öncesi hazırlık, uygulama ve kaynaklar olmak üzere birbirini tamamlayan beş temel aşamadan oluşmaktadır. Tüm bu aşamaların bütüncül ve planlı olarak tamamlanmasının sözleşmeli okulların varlığı ve devamlılığı için oldukça önemli olduğu söylenebilir.

Sözleşmeli Okulların Finansmanı

Sözleşmeli okullar, geleneksel kamu okulları ile benzer şekilde devlet tarafından finanse edilmektedir. Kamu tarafından finanse edilen geleneksel okullarda olduğu gibi, bu okullarda da öğrenci başına fon verilmektedir. Geleneksel okullardan farkı, eğitim başarısı karşılığında bütçe kullanma otonomisinin sözleşmeli okullara verilmiş olmasıdır (NCSL [National Conference of State Legislatures], 2011). Lakin eyaletten eyalete fonlar ve kullanımı hakkı değişebilir. Bazı eyaletler okulun kendi yöntemini belirlemesine ve mali denetçilerini tutmalarına izin vermektedir. Yüksek meblağlarda fon alan okulların federal muhasebe ve denetimleri ise eyalet eğitim birimleri ve diğer mali uzmanlara danışılarak yapılır (Hesapçioğlu ve Çelebi, 2011, 93).

Geleneksel devlet okullarından "dönüştürülmüş" olan sözleşmeli okullar, sabit bir sermaye yani mevcut okul ve onun imkânları ile kurulurken yeni kurulan birçok sözleşmeli okul, gerekli fonlara ulaşma çabasıdadır. Bu yönüyle sadece birkaç eyalet yeni açılan okullar için sabit sermaye sağlamakta ve bazı yeni okullar kullanılmayan bölgelerdeki alanları devralabilmektedir (CER, 2015). Bu yüzden de pek çok sözleşmeli okul, kamu okullarına oranla daha az idari personel ile işlerini yürütmektedir (CER, 2014).

Kamu Sözleşmeli Okullar Programı, sözleşmeli okulların planlama, geliştirme ve ön uygulamalarına destek vermektedir. Öğrencilerin akademik başarılarını yükseltmek amacıyla kurulan Sözleşmeli Okullar, üç ila beş yıl arasında eğitim fonu alabilirler. Bu süre sonunda eğitim programı, yönetim ve öğrenci başarısı vb. beklentileri karşılayıp karşılamadıkları sponsorlarca gözden geçirilir (NCES, 2015).

Federal Hükümet Eğitim Dairesi (*U.S. Department of Education*), Sözleşmeli Okullar Programı (CSP) üzerinden yıllar içinde önemli miktarda federal kaynak tahsis etmiştir. 2025 yılı itibarıyla CSP etkinliğini sürmekte olup Eylül 2025'te federal eğitim dairesi bu programa 500 milyon dolar fon ayırdığını ilan etmiştir. Bu fon, eyaletler, eğitim yönetim örgütleri ve geliştiricilere ilişkin birtakım hibe programları üzerinden kaliteli sözleşmeli okul sayısının artırılması, mevcut okulların güçlendirilmesi ve ulusal düzeyde iyi uygulamaların yaygınlaştırılması için kullanılacağı ifade edilmektedir.

Sözleşmeli okul fonları; (1) federal fonlar, (2) eyalet fonları ve (3) diğer fonlar şeklinde üç grup altında toplanmaktadır (Hesapçioğlu ve Çelebi, 2011, 93).

Federal Fonlar: Bu fonlar, ED, eyalet veya yerel eğitim birimlerince dağıtılırlar. Bazı okul aktivitelerine destek vermek amacıyla da gönüllü federal fonlar bulunmaktadır. Başlangıç yardımı, öğrenci sayısı en az 10 olan veya başarı seviyesi düşük öğrenci yüzdesinin fazla olduğu okullara verilen “Başlık 1” Bağışları. Bireysel Yetersizlikler Eğitim Hareketi olarak verilen Özel Eğitim Yardımıdır. Kapsamlı Okul Reform Uygulama Programı araştırma ve efektif pratik temele sahip okullara fon vermektedir. Yirmi birinci yüzyıl Halk Öğrenimi Merkezleri Programı öğrenciler ve aileleri için okul sonrası programları desteklemektedir. Adalet ve Sağlık Bakanlığı da güvenli ve uyuşturucu maddelerden uzak okullar kurma garantileriyle eğitime fon aktarmaktadır (National Charter School Clearinghouse, 2004; Akt: Hesapçıoğlu ve Çelebi, 2011, 93).

Eyalet Fonları: Bu fonlar genellikle öğrenci kayıt sayısına bağlı olarak dağıtılmaktadır. Fon miktarı ve dağıtım kriterleri eyaletlere göre farklılık göstermekte olup bu durum sözleşmeli okulların mali kapasitesi üzerinde doğrudan etkiye sahiptir.

Diğer Fonlar: Özel yahut kâr amacı gütmeyen kuruluşlardan gelebilen fonlardır. Örneğin, vakıflar Sözleşmeli Okullara para, teknoloji veya ürün temini konusunda destek olmaktadır. Bazı kuruluşlar ise kendi ürünlerini kullanan Sözleşmeli Okulların, eğitim, sanat, aile içi şiddetten kaçınma gibi programlarına fon aktarımı yapmaktadır. Öğretmenlere aktarılan fonlar da bulunmaktadır.

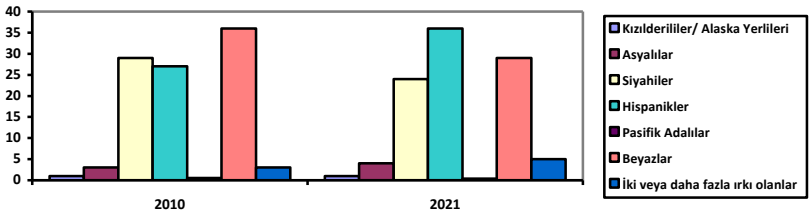
Özetle sözleşmeli okulları tercih oranındaki yükseliş, sıklıkla bu okulların görece başarısına atfedilse de bu eğilimin son on yılda kamu eğitimine yönelik sistematik yetersiz finansmanın bir sonucu olduğu göz ardı edilmektedir. Bu bağlamda, sözleşmeli okul kayıtlarındaki sürekli artışın bölgesel düzeyde derinleşen mali eşitsizliklerin ve kamu eğitimine yönelik kamusal sorumluluğun zayıflamasının bir yansıması olarak değerlendirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Yine düşük performans gösteren sözleşmeli okullarının kapatılmasının öğrencilerin akademik çıktıları açısından sınırlı bir iyileşme sağlayabilse de (Carlson ve Lavertu, 2016), bu tür müdahaleler kamu eğitiminde fırsat eşitliğini zedeleyen mali eşitsizlikleri ortadan kaldırmaktan uzak olduğu düşünülmektedir. Bu noktada politika tartışmalarının sözleşmeli okulların artışına odaklanmanın ötesinde kamu eğitiminin adil, yeterli ve sürdürülebilir biçimde nasıl finanse edileceği sorusuna yönelmesi gerektiği belirtilmektedir (Gayán-Navarro vd., 2020); Zira geleneksel kamu eğitimi mali açıdan sürdürülebilir kılındığında, sözleşmeli okullarının varlığının ya da yokluğunun başlı başına bir sorun alanı olmaktan çıkacağı düşünülebilir.

Sözleşmeli Okullara İlişkin Bazı Veriler

Sözleşmeli okulların ABD’de son yirmi yılda istikrarlı bir genişleme süreci içinde olduğu görülmektedir (Feng, 2023). Bu süreçte hem sözleşmeli okul sayısı hem de bu okullara kayıtlı öğrenci sayısı kayda değer biçimde

artmış; söz konusu okullar ülke genelinde yaygınlaşırken özellikle büyük şehirlerde daha yoğunlaşmıştır. K-12 düzeyinde yaklaşık %7'lik paya sahip olan sözleşmeli okullar, öğrenci çıktıları açısından eğitim sistemi içinde kayda değer bir etkiye sahiptir. Zamanla bu okullara ilişkin yanlış algılar oluşsa da sözleşmeli okullara olan talebin istikrarlı olarak arttığı görülmektedir (CER, 2025).

Ulusal Eğitim İstatistikleri Merkezi [NCES-National Center of Education Statistics] verilerine göre, 2000 yılında 1993 olan okul sayısı 2019 yılında 7960'a çıkarken; kayıtlı öğrenci sayısı ise 448.343'ten 17.164.431'e yükselmiştir (NCES, 2025). Sözleşmeli okul yasası bulunan 46 eyalette, 2021 yılında devlet okulu öğrencilerinin Columbia'da yaklaşık %45'i, Arizona'da ise %20'si sözleşmeli okullara kayıtlıdır. Sözleşmeli okullara kayıtlı öğrenci oranı Colorado, Nevada, Florida, Louisiana, Delaware, California, Utah ve Michigan eyaletlerinde %10-15 aralığında seyrederken; Wyoming, Mississippi, Kansas, Alabama, Washington, Virginia ve Iowa eyaletlerinde ise bu oranın %1 civarında olduğu görülmektedir. Kentucky ve Batı Virginia'da ise herhangi bir sözleşmeli okul bulunmamaktadır. Yine sözleşmeli okullara kaydolan öğrenci sayısının 2010-2021 yılları arasında 1,9 milyon artmış olup bu artışın yaklaşık 900 bininin California, Texas, Florida ve New York'a ait olduğu görülmektedir. Aynı dönemde 41 eyalet ve Washington D.C.' de sözleşmeli okullara kayıt oranlarının yükselirken; Iowa ve Kansas eyaletlerde ise bu oranın daha düşük düzeyde kaldığı göze çarpmaktadır. Şekil 1'de sözleşmeli okullara kayıt yaptıran öğrencilerin demografik özellikleri verilmektedir.



Şekil 1: Sözleşmeli Okullara Kayıtlı Öğrencilerin Demografik Özellikleri

Sözleşmeli okullara kayıt yapan öğrencilerin demografik özelliklerine bakıldığında devlet okullarıyla büyük ölçüde benzerlik gösterdiği görülmektedir (Şekil 1). NCES (2025) verilerine göre 2010- 2021 yılları arasında sözleşmeli okullardaki öğrencilerin dağılımında bazı kayda değer değişiklikler yaşanmıştır. Bu dönemde Hispanik öğrencilerin sayısı %27'den %36'ya yükselirken; iki veya daha fazla ırka mensup olanların oranı %3'ten %4'e çıkmıştır. Buna karşılık, beyaz öğrencilerin sayısının %36'dan %29'a, siyahi öğrencilerin sayısı ise %29'dan %24'e düşmüştür. Yine Amerikan Kızılderilileri/ Alaska Yerlileri öğrencilerin sayısının da %0,9'dan %0,7'ye;

Pasifik Adalı öğrencilerin sayısının ise %0,5'ten %0,4'e düştüğü görülmektedir (NCES, 2025).

Geleneksel kamu okulları ile karşılaştırıldığında sözleşmeli okulların düşük gelirli ve azınlık öğrencileri de dâhil olmak üzere görece daha fazla dezavantajlı öğrenciye hizmet ettiği görülmektedir. Nitekim sözleşmeli okulların yüzde 61'i, bu okullara devam eden öğrencilerin ise yüzde 60'ı, ailelerinin düşük gelirlerinden dolayı federal düzeyde verilen bedava veya indirimli öğle yemeği programından faydalanmaktadır. Sınırlı kaynaklarına rağmen sözleşmeli okullar, öğrencilerine gittikçe artan sayıda, uzun bir okul günü veya okul yılı olarak, eğitim zamanı sunduğu dikkat çekmektedir. Bu hizmeti sunan okulların yüzdesi 2009 yılında %23 iken, 2012 yılında %48'e kadar yükselmiştir. Öğretmen profili açısından da sözleşmeli okulların geleneksel okullardan ayrıştığı görülmektedir. Sözleşmeli okullardaki siyahi ve Hispanik öğretmen oranı geleneksel okulların neredeyse iki katıdır. Öte yandan sözleşmeli okullardaki öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin görece düşük olduğu görülmektedir. Bu okullarda görevli öğretmenlerin %30'unun meslekteki ilk üç yılında olduğu, %75'inin ise 10 yıldan daha az mesleki deneyime sahip olduğu görülmektedir.

Özetle sözleşmeli okulların ABD eğitim sistemi içerisindeki istikrarlı olarak büyümesi ve oluşturduğu öğrenci çeşitliliğiyle özellikle dezavantajlı gruplar bakımından önemli bir seçenek haline gelmiştir. Güncel veriler, sözleşmeli okulların azınlık, düşük gelir grubuna mensup ve tarihsel olarak dışlanmış çeşitli öğrenci gruplarına önemli ölçüde eğitim hizmeti sunduğunu göstermektedir. Ancak akademik sonuçlar yönünden bazı üstünlüklere sahip olduğu görülse de bu olumlu sonuçların sözleşmeli okulların hangi özelliğinden kaynaklandığı sorusu halen güncelliğini korumaktadır. Yine öğretmen ve öğrencilerinin demografik özellikleri, öğretmenlerin mesleki deneyimi ve finansman sürdürülebilirliğine ilişkin sorunlar ele alındığında, sözleşmeli okulların eğitimde eşitlik ve öğretimin kalitesi gibi önemli sorunlara tek başına çözüm olabileceğinin düşünülmesi olanaksız görünmektedir. Bu sebeple sözleşmeli okullara yönelik geliştirilecek politika ve uygulamaların ampirik araştırmalara dayalı olarak çok yönlü olarak değerlendirilmesinin ve kamu eğitiminin çok boyutlu olarak gözden geçirilmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir.

Sözleşmeli Okullara İlişkin Tartışmalar

Sözleşmeli Okullar, ABD eğitim sistemindeki öğrenci başarısındaki düşüş, öğretmen yetersizliği ve yapısal işlevsizlikler gibi artan sorunları gidermek amacıyla ortaya çıkmıştır. Eğitim reformları içerisinde önemli bir rol oynayan bu okullar, özellikle hem siyasilerden hem de medyadan yoğun destek almıştır. Bazı politika yapıcılar, sözleşmeli okulların okullar üzerindeki düzenleme yetkisini azalttığı, bazıları ise tam anlamıyla bir özelleştirme olmadığı için bu okullara destek vermiştir (Hassel, 1999, 19; Akt: Al, 2014: 133). Nitekim Amerikan politik yaşamının önemli

aktörlerinden olan Demokrat aday Obama ve Cumhuriyetçi Romney son seçimlerde yaptıkları açıklamalarla bu yeni modele desteklerini dile getirmiştir. Başkan Barack Obama, seçildikten sonra da bu okullara olan desteğini belirtmiş; Ulusal Sözleşmeli Okullar Haftası'nda [National Charter Schools Week] yaptığı konuşmada, tüm ulusun ve toplulukların bu okullardaki öğretmen ve yöneticileri takdir etmeleri ve böylesi kaliteli eğitim kurumlarını desteklemeye çağırdığını ifade etmiştir (www.whitehouse.gov).

Sözleşmeli okullar, eğitim politikalarının önemli konularından biri olduğu için bu okul türüne yönelik hem destekleyici hem de eleştirel görüşler bulunmaktadır. Lehine olan görüşlerden biri de geleneksel kamu okul sisteminin öğrencilerin giderek farklılaşan ihtiyaçlarını gidermekten uzak olduğu yönündedir. Bu bağlamda Driscoll (2000), eğitimde yapılan yenileşme ve değişmelerin öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanmasını sağlayacağını ifade etmektedir. Nitekim sözleşmeli okulların akademik başarıyı artırmak, yenilikçi yaklaşımlar geliştirmek ve eğitimde çeşitliliği teşvik etmek amacıyla daha geniş özerkliğe sahip olduğu (CER, 2025) ve çalışmalarını bu amaçla yürüttüğü görülmektedir.

Öte yandan alanyazında sözleşmeli okullarına performans sonuçları ve etkileri ile ilgili farklı bulgular bulunmaktadır. Örneğin bazı araştırmalar sözleşmeli okulların öğrenci başarılarını artırma potansiyeline işaret ederken; diğerleri ise bu etkinin bağlama bağlı ve heterojen olduğunu ortaya koymaktadır (Zimmer vd., 2008; Miron vd., 2007). Bu ise eğitim politikaları bağlamında sözleşmeli okul modelinin hem fırsatlar hem de sınırlamalar içerdiğini göstermektedir. Sözleşmeli okullara yöneltilen eleştirilerden biri de bu okul türünün toplumda var olan farklılıkları azaltmak yerine arttıracığı ve ayrımcılığı destekleyebileceğidir. Bunun yanı sıra bu modelin özelleştirmeyi kolaylaştıracığı da düşünülmektedir. Nitekim Al (2014:134) da okul seçiminin kamu okul sisteminin içini boşalttığı ve eğitim sistemine bir darbe olduğunu belirtmektedir. Bu görüşün aksine bazı araştırmalarda sözleşmeli okulların tasarım özelliklerine bağlı olarak bütünleştirici bir rol üstlenebileceği tespit edilmiştir. Nitekim Hawkins (2018a; 2018b), San Antonio gibi bazı bölgelerde sözleşmeli okullar ve geleneksel devlet okullarını içeren bütüncül bir yaklaşım izlendiğini; bu yaklaşımın yalnızca ortak kayıt sistemlerini ve ağırlıklı kabul çekilişlerini içermekle kalmayıp aynı zamanda stratejik olarak yeni tercih okulları konumlandığını ve ulaşım için artırılmış fon sağladığı bulgusuna ulaşmıştır. Bu doğrultuda Monarrez, Kisida ve Chingos (2022) da doğru tasarım özellikleriyle sözleşmeli okulların ayrımcılığı azaltarak okul entegrasyonunu teşvik etmesinin mümkün olduğunu belirtmektedir.

Sözleşmeli okul aleyhtarı görüşlere göre, bu okulların sahip oldukları özerklik, hesapverebilirlikten uzaklaşmaya neden olmakta; bu da eğitim sistemini iyileştirmeden öte okulun pazarlanmasına odaklanılmasına neden olabilmektedir (Perkins-Gough, 2002; Akt: Aydın, 2012: 113). Benzer şekilde bazı gruplar için yenilikçi eğitim programlarıyla yeni bir okul

kurulmasına olanak sağlayan sözleşmeli okulların kamusal eğitim sisteminin yapısal sorunlarına kalıcı bir çözüm üretmediği; bu manada da gerçek bir eğitim reformu olarak değerlendirilemeyeceği ifade edilmektedir (Savas, 2000; Akt: Al, 2014: 134).

Pek çok araştırmada sözleşmeli okulların öğrencilerin test puanlarını arttırmada etkili olduğu tespit edilmiştir (Angrist vd. 2012, 2016; Cordes, 2018; Dobbie ve Fryer 2011). Ancak bazı araştırmalar da sözleşmeli okulların sistem genelinde birtakım dolaylı sonuçları olduğunu göstermektedir. Nitekim Ridley ve Terrier (2025), sözleşmeli okulların yaygınlaşmasının bölgelerin öğrenci başına düşen toplam gelir ve giderlerini değiştirmediğini; ancak bölgesel harcamalarını sermaye yatırımı ve destek hizmetlerinden eğitim faaliyetlerine ve maaşlara kaydırıldiğını; bunun ise devlet okullarındaki öğrencilerin matematik başarısını arttırdiğı bulgusuna ulaşmıştır. Yine Crema ve Singleton (2025) da sözleşmeli okulların devlet okullarının sınav puanlarında olumlu ve anlamlı yayılma (spillover) etkileri olduğunu ve rekabetin devlet okullarının sosyo-demografik yapısını değiştirdiğini belirtmektedir.

Buraya kadar ifade edilen bulgular, okul seçimine ilişkin alanyazında ele alınan rekabet mekanizmasıyla uyumludur. Daha önce belirtildiği üzere okul seçeneğinin artmasıyla devlet okulları üzerinde rekabet baskısı oluşacak; bu baskı ise onları öğrencilerini ellerinde tutmaya ve öğrenci çekmeye yöneltebilecektir (Friedman, 1962; Hoxby, 2000). Dolayısıyla bu durum, finansmanı öğrenci kaydına bağlı olan devlet okullarını verimlilik ve eğitim kalitesini artırıcı faaliyetlere yöneltecektir (Hoxby, 2002).

Ayrıca hem sözleşmeli okulların hem de geleneksel devlet okullarının kamu kaynaklarıyla finanse edilmesinin sözleşmeli okulların yerel okul bölgelerinin mali yükünden ne ölçüde sorumlu olduğu sorusunu gündeme getirmektedir. Bu husustaki yaygın görüşe göre, öğrenci sayısının ve kamu kaynaklarının giderek artan biçimde sözleşmeli eğitime yönlendirilmesi, yerel okul bölgeleri üzerinde ek bir mali baskı oluşturmaktadır. Bununla birlikte, yerel okul bölgelerinin karşı karşıya kaldığı mali yükün veya geleneksel devlet okullarında yeterli finansmanın sağlanamamasının hem velileri hem de politika yapıcılarını kamu eğitimine alternatif çözümler aramaya yönelttiği; bu arayışın da sözleşmeli okulların yaygınlaşmasına zemin hazırladığı ileri sürülmektedir (Feng, 2023). Bu doğrultuda sözleşmeli okulların kamu okul sisteminin öğretim kalitesinin ve finansmanının hem sebebi hem de sonucu olarak değerlendirilebileceği düşünülebilir.

SONUÇ

Bu araştırmada, ABD’de eğitim sisteminde 1990’lı yıllarda ortaya çıkan sözleşmeli okullar çok boyutlu bir çerçevede incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmada, sözleşmeli okul (charter school) kavramı, sözleşmeli okulların özellikleri, ortaya çıkış süreci, yasal temelleri, finansman yapıları, sözleşmeli okullara ilişkin bazı veriler ve güncel

tartışmalar ele alınmaktadır. Bürokratik engelleri azaltarak rekabet oluşturma yoluyla eğitimin kalitesini arttırmayı amaçlayan sözleşmeli okulların son yıllarda büyük şehirler başta olmak üzere ülke genelinde ciddi oranda bir büyüme kaydettiği görülmektedir. Nitekim güncel verilere göre bu okullardaki öğrencilerin demografik yapısı da dezavantajlı ve azınlık grupların lehine bir görünüm sergilemektedir.

Öte yandan sözleşmeli okullara ilişkin bulguların homojen bir tablo ortaya koymadığını; bu okullardaki öğrenci başarısının olumlu etkilerine odaklanmanın yanı sıra oluşan etkilerin bağlama bağlı olduğu ve eşitsizlik üretme potansiyeli taşıdığı da görülmektedir. Yine bu okulların eğitimde eşitlik ve kalite sorunları için bir acil durum reçetesi olamayacağı da vurgulanmaktadır. Özetle, sözleşmeli okulların başarılı veya başarısız oluşunun kamu eğitiminin adil, eşitlikçi ve sürdürülebilir olarak finanse edilmesi ve güçlendirilmesi gerektiği hususu etrafında değerlendirilmesi gerektiği düşünülebilir.

REFERANSLAR

- Al, H. (2014). Eğitim hizmetlerinin sunumunda yönetim arayışları: Charter yöntemi. *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi*, 9(1), 127–136.
- Angrist, J. D., Cohodes, S. R., Dynarski, S. M., Pathak, P. A. ve Walters, C. R. (2016). Stand and deliver: Effects of Boston's charter high schools on college preparation, entry, and choice. *Journal of Labor Economics*, 34(2), 275–318.
- Başaran, İ. E. (1996). Eğitim yönetimi. Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Bracey, G. W. (2004). Charter schools, vouchers and EMOs. Retrieved October 1, 2015, from <http://nepc.colorado.edu/files/Chapter13-Bracey-Final-Cut.pdf>
- Bulut, U., Atay-Polat, M., ve Bulut, A. S. (2024). Environmental deterioration, renewable energy, natural resource rents, and schooling in Türkiye: Does the degree of energy transition matter for environmental quality? *Journal of Environmental Management*, 365, 121639. <https://doi.org/10.1016/j.jenvman.2024.121639>
- Carlson, D. ve Lavertu, S. (2016). Charter school closure and student achievement: Evidence from Ohio. *Journal of Urban Economics*, 95, 31–48. <https://doi.org/10.1016/j.jue.2016.07.001>
- Carruthers, C. K. (2012). New schools, new students, new teachers: Evaluating the effectiveness of charter schools. *Economics of Education Review*, 31, 280–292.
- Center for Education Reform. (2014). Survey of America's charter schools. Retrieved October 5, 2015, from <https://www.edreform.com/wp-content/uploads/2014/02/2014CharterSchoolSurveyFINAL.pdf>
- Center for Education Reform. (2015). Just the FAQs: Charter schools. Retrieved October 5, 2015, from <https://www.edreform.com/2012/03/just-the-faqs-charter-schools/>
- Center for Education Reform. (2025). National charter school law rankings & scorecard – 2024. Retrieved December 7, 2025, from <https://edreform.com/national-charter-school-ranking-and-scorecard-2024/>

- Crema, A. ve Singleton, J. D. (2025). The spillover impacts of charter schools (PEPG Conference Paper No. 25-14). Program on Education Policy and Governance.
- Demirkasımoğlu, N. (2011). Türk eğitim sistemi'nde bir alt sistem olan denetim sisteminin seçilmiş bazı ülkelerin denetim sistemleri ile karşılaştırılması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2011(2), 23–48.
- Dobbie, W. ve Fryer, R. G. (2011). Are high-quality schools enough to close the achievement gap? Evidence from a social experiment in Harlem. *American Economic Journal: Applied Economics*, 3(3), 158–187.
- Ertaş, N. ve Roch, C. H. (2014). Charter schools, equity, and student enrollments: The role of for-profit educational management organizations. *Education and Urban Society*, 46(5), 548–579.
- Ertuğrul, H. ve Turpçu, M. (2023). *Temel Hukuk*. Ankara: Nobel Yayıncılık
- Feng, B. (2023). Charter school proliferation and school district fiscal stress: A chicken-egg problem. *Growth and Change*, 54(4), 853–869. <https://doi.org/10.1111/grow.12675>
- Frazier, B. M. (2011). Charter school board characteristics, composition and practices and charter school outcomes (Doctoral dissertation). Florida State University, Tallahassee, FL.
- Friedman, M. (1962). *Capitalism and freedom*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Gayán-Navarro, C., Sanso-Navarro, M., & Sanz-Gracia, F. (2020). An assessment of poverty determinants in U.S. census tracts, 1970–2010. *Growth and Change*, 51(3), 977–999. <https://doi.org/10.1111/grow.12389>
- Gilraine, M., Petronijevic, M. U., & Singleton, J. D. (2021). Horizontal differentiation and the policy effect of charter schools. *American Economic Journal: Economic Policy*, 13(3), 239–276.
- Hacıömeroğlu, G., & Bulut, A. S. (2016). Entegre FETEMM öğretimi yönelim ölçeği Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(3), 654–669.
- Hesapçıoğlu, M., & Çelebi, N. (2011). Magnet ve charter okullarının eğitim ve finans yapıları. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 33, 79–101.
- Hoxby, C. M. (2000). Does competition among public schools benefit students and taxpayers? *American Economic Review*, 90(5), 1209–1238.
- Hoxby, C. M. (2002). School choice and school productivity (NBER Working Paper No. 8873). Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.
- Individuals with Disabilities Education Improvement Act, Pub. L. No. 108–446, 118 Stat. 2647 (2004).
- Kolderie, T. (2005). Ray Budde and the origins of the charter concept. Retrieved October 2, 2015, from <http://edsources.org/wp-content/uploads/Ray-Budde-Origins-Of-Chartering.pdf>
- Memduhoğlu, H. B., Mazlum, M. M., & Alav, Ö. (2014). Türkiye’de alternatif eğitim uygulamalarına ilişkin öğretmenlerin ve öğretim üyelerinin görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 40(179), 69–87.
- Monarrez, T., Kisida, B., & Chingos, M. (2022). The effect of charter schools on school segregation. *American Economic Journal: Economic Policy*, 14(1), 301–340. <https://doi.org/10.1257/pol.20190682>

- National Center for Education Statistics. (2015). The condition of education. Retrieved October 2, 2015, from <https://nces.ed.gov/fastfacts/display.asp?id=30>
- National Charter School Resource Center. (2015).
- National Conference of State Legislatures. (2011). Charter school finance. Retrieved October 8, 2015, from <http://www.ncsl.org/documents/educ/charterschoolfinance.pdf>
- Presidential Proclamation. (2014). National Charter Schools Week. Retrieved October 7, 2015, from <https://www.whitehouse.gov/the-press-office/2014/05/02/presidential-proclamation-national-charter-schools-week-2014>
- Redd, L. D., Leclair, A. V., & Goessling, S. J. (2014). An overview on charter schools: Historical rise and opposing views. *Texas Education Review*, 2(1), 14–24.
- Ridley, M., & Terrier, C. (2025). Fiscal and education spillovers from charter school expansion. *Journal of Human Resources*, 60(4), 1356–1404. <https://doi.org/10.3368/jhr.0321-11538R2>
- Taymaz, H. (1995). *Okul yönetimi*. Ankara: Saypa Yayın Dağıtım.
- Tryjankowski, A. M. (2012). *Charter school primer*. New York, NY: Peter Lang Publishing.
- Yirci, R., & Kocabaş, İ. (2013). Eğitimde özelleştirme tartışmaları: Kavramsal bir analiz. *Turkish Studies*, 8(8), 1523–1539.

2015-2025 Yılları Arasında Fen Eğitiminde Teknoloji Entegrasyonuna Yönelik Yapılan Ulusal Çalışmaların Tematik İncelenmesi

Özlem AFACAN¹

Abdülkadir AYDIN²

- 1- Prof. Dr.; Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Bilimleri Bölümü
Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı, Kırşehir/Türkiye ozlemafacan2005@gmail.com ORCID No:
0000-0001-6067-2456
- 2- Doktora Öğrencisi; Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kırşehir/Türkiye
aydinkadir9815@gmail.com ORCID No: 0009-0001-7536-0102

ÖZET

Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki hızlı dönüşüm, fen eğitimi süreçlerini derinden etkilemiş ve teknoloji entegrasyonunu öğretim programlarının vazgeçilmez bir parçası haline getirmiştir. Bu araştırmanın amacı, 2015-2025 yılları arasında Türkiye’de fen eğitiminde teknoloji entegrasyonuna yönelik gerçekleştirilen ulusal akademik çalışmaların genel eğilimlerini, metodolojik yönelimlerini ve eğitim ortamlarına etkilerini bütüncül bir bakış açısıyla ortaya koymaktır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi tekniği kullanılmış ve veriler betimsel içerik analizi yaklaşımıyla analiz edilmiştir.

Veri toplama sürecinde Google Akademik, DergiPark ve Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Ulusal Tez Merkezi veri tabanlarında; “Fen Eğitimi”, “Teknoloji Entegrasyonu” ve “Fen Eğitiminde Teknoloji Kullanımı” anahtar kelimeleri ile kapsamlı bir tarama gerçekleştirilmiştir. Belirlenen dahil etme kriterleri doğrultusunda, son on yılı kapsayan toplam 52 akademik çalışma (34 makale, 13 yüksek lisans tezi, 5 doktora tezi) incelemeye alınmıştır. Çalışmalar; yayın yılı, yöntem, örneklem grubu, kullanılan teknolojik araçlar, veri toplama araçları ve elde edilen sonuçlar açısından sınıflandırılarak derinlemesine analiz edilmiştir.

Araştırma bulguları, ilgili çalışmaların özellikle pandemi ve sonrası dönemde (2021-2023) niceliksel bir artış gösterdiğini ortaya koymuştur. Metodolojik açıdan nicel araştırma yöntemlerinin ve bu yöntemler içinde yarı deneysel desenin fazla olduğu; karma yöntem eğiliminin ise son yıllarda artışa geçtiği tespit edilmiştir. Çalışma grubu olarak en sık ortaokul seviyesindeki öğrencilerin (özellikle 6. ve 7. sınıf) tercih edildiği, bunu öğretmen ve öğretmen adaylarının izlediği görülmüştür. Teknoloji türü açısından yapılan incelemede, Artırılmış Gerçeklik (AG) ve Web 2.0 araçlarının fen öğretiminde en çok kullanılan ve etkisi araştırılan teknolojiler olduğu belirlenmiştir. Konu alanı bağlamında ise soyut kavramların yoğun olduğu “Astronomi” ve “Biyoloji (Sistemler)” ünitelerinin öne çıktığı saptanmıştır. İncelenen çalışmaların sentezi, teknoloji destekli öğretimin öğrencilerin akademik başarılarını, fene yönelik motivasyonlarını ve tutumlarını geleneksel yöntemlere kıyasla anlamlı düzeyde artırdığını; ancak öğretmenlerin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) ve teknik altyapı konularında halen desteklenmeye ihtiyaç duyduklarını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler – Fen Eğitimi, Teknoloji Entegrasyonu, Artırılmış Gerçeklik, Web 2.0 Araçları, TPAB, İçerik Analizi.

GİRİŞ

21. Yüzyıl bilgi ve iletişim teknolojilerindeki hızlı değişimlerin eğitim paradigmalarını köklü bir şekilde dönüştürdüğü bir dönemdir. Bu dönüşüm sürecinde fen eğitimi, sadece bilimsel bilgilerin aktarılması değil, aynı zamanda öğrencilerin bilimsel okuryazarlık, problem çözme, eleştirel düşünme ve teknoloji okuryazarlığı gibi becerilerle donatılmasını hedefleyen dinamik bir yapıya bürünmüştür. Özellikle son on yılda (2015-2025), fen eğitiminde teknoloji entegrasyonu, öğretim programlarının merkezine yerleşmiş ve öğretmen yeterliliklerinin temel bileşenlerinden biri haline gelmiştir.

Fen eğitimi, bireylerin doğayı anlamlandırmalarını sağlayan, bilimsel süreç becerilerini geliştiren ve günlük yaşam problemlerine çözüm üretebilen fen okuryazarı bireyler yetiştirmeyi amaçlayan bir alandır. Günümüzde fen eğitimi programları, öğrencilerin bilimsel düşünme alışkanlıklarını, karar verme becerilerini ve sosyo-bilimsel konularda muhakeme yeteneklerini geliştirmeyi hedeflemektedir (Benek ve Akçay, 2022). Bu bağlamda fen eğitimi, öğrencilerin sadece akademik başarılarını değil, aynı zamanda 21. Yüzyıl becerileri olarak adlandırılan yaratıcılık, iş birliği ve teknoloji okuryazarlığı gibi çok boyutlu yetkinliklerini de desteklemek zorundadır (Yılmaz, 2021). Öğretmenlerin, fen kavramlarını öğretirken öğrencilerin ilgisini çekecek, onları araştırmaya yöneltecek ve kalıcı öğrenmeyi sağlayacak yöntemleri benimsemeleri, fen eğitiminin kalitesi açısından kritik öneme sahiptir.

Eğitim bağlamında teknoloji, öğrenme-öğretme süreçlerini zenginleştiren, soyut kavramların somutlaştırılmasını sağlayan ve etkileşimli ortamlar sunan araçlar bütünü olarak tanımlanabilir. Son yıllarda Web 2.0 araçları, Artırılmış Gerçeklik (AG) ve mobil uygulamalar gibi yenilikçi teknolojiler öne çıkmaktadır. Özellikle Web 2.0 araçları, kullanıcıların içerik oluşturmaya, paylaşmaya ve iş birliği yapmaya olanak tanıyarak eğitim ortamlarını daha katılımcı hale getirmektedir (Bayra, 2025). Benzer şekilde, gerçek dünya görüntüleri üzerine sanal nesnelerin eklenmesiyle oluşturulan Artırılmış Gerçeklik teknolojisi, öğrencilere eşsiz bir öğrenme deneyimi sunarak, gözlemlenmesi zor veya tehlikeli olan fen olaylarını sınıf ortamına taşımaktadır (Yıldırım, 2020). Teknoloji, fen eğitiminde sadece bir sunum aracı değil, aynı zamanda öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal özelliklerini geliştiren pedagojik bir destek unsurudur (Akbaba ve Ertaş Kılıç, 2022).

Teknoloji entegrasyonu, teknolojik araçların öğretim sürecine rastgele eklenmesi değil; alan bilgisi, pedagojik bilgi ve teknolojik bilginin harmanlanarak amaca uygun şekilde kullanılmasıdır. Bu noktada Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) modeli, entegrasyon çalışmalarının teorik çerçevesini oluşturmaktadır. TPAB, öğretmenlerin teknolojiyi etkili bir şekilde kullanabilmeleri için sahip olmaları gereken bilgi türlerini tanımlar ve teknolojinin konu alanına özgü öğretim yöntemleriyle bütünleştirilmesini

savunur (Sakin ve Yıldırım, 2019). Öğretmenlerin teknoloji entegrasyonunu başarılı bir şekilde gerçekleştirebilmeleri için TPAB öz yeterlik inançlarının ve teknolojiye yönelik tutumlarının yüksek olması gerekmektedir (Akgündüz ve Bağdiken 2018). Araştırmalar, teknoloji entegrasyonunun öğretmenlerin ders içeriklerini hazırlama süreçlerini ve pedagojik yaklaşımlarını dönüştürdüğünü, ancak öğretmenlerin bu konuda sürekli hizmet içi eğitime ve uygulama deneyimine ihtiyaç duyduklarını göstermektedir (Keçeci vd., 2023b). Ayrıca, STEM (Fen, Teknoloji, Mühendislik, Matematik) eğitimi gibi disiplinlerarası yaklaşımlar, teknoloji entegrasyonunun en somut uygulama alanlarından biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Karahan, Canbazoglu Bilici ve Ünal, 2015).

Fen eğitiminde teknoloji kullanımı, laboratuvar uygulamalarından sınıf içi etkinliklere kadar geniş bir yelpazeyi kapsamaktadır. Sanal laboratuvarlar ve simülasyonlar, öğrencilerin deneyimleyerek öğrenmelerine olanak tanırken, Artırılmış Gerçeklik uygulamaları akademik başarıyı ve bilginin kalıcılığını artırmaktadır (Yıldırım ve Seçkin-Kapucu, 2020; Akçayır vd., 2016). Özellikle “Güneş Sistemi ve Ötesi” veya “Vücudumuzdaki Sistemler” gibi soyut ve karmaşık ünitelerde teknoloji kullanımı, öğrencilerin motivasyonunu yükseltmekte ve derse yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilemektedir (Buluş Kırıkkaya ve Şentürk, 2018; Kul ve Berber, 2022). Bununla birlikte, teknolojinin kullanımı sadece öğrencilerin değil, öğretmenlerin de dijital yetkinliklerini geliştirmekte ancak teknik altyapı eksiklikleri ve donanım yetersizlikleri kullanımın önündeki temel engeller olarak varlığını sürdürmektedir (Yıldız ve Yıldırım, 2023).

Problem Durumu

Türkiye’de fen eğitimi alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde, teknoloji destekli öğretimin etkilerini araştıran çalışmaların sayısında, özellikle Fatih Projesi gibi ulusal girişimlerin de etkisiyle, son yıllarda ciddi bir artış olduğu görülmektedir (Yıldızay ve Çetin, 2018). Literatürde, belirli tarih aralıklarını kapsayan içerik analizleri ve bibliyometrik çalışmalar mevcuttur. Örneğin, Arduç (2024), 2020-2023 yılları arasındaki teknoloji destekli fen eğitimi çalışmalarını incelemiş ve nicel yöntemlerin ağırlıkta olduğunu saptamıştır. Benzer şekilde Bayır (2023), 2011-2022 yılları arasındaki lisansüstü tezleri analiz etmiştir. Ancak, Web 2.0 araçlarının yaygınlaşması, Artırılmış Gerçeklik ve STEM uygulamalarının eğitim ortamlarına girmesiyle birlikte, 2015-2025 yılları arasındaki on yıllık süreci bütüncül bir şekilde ele alan, hem tezleri hem de makaleleri kapsayan ve metodolojik eğilimleri detaylı bir şekilde ortaya koyan güncel bir tematik incelemeye ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışma, söz konusu dönemde fen eğitiminde teknoloji entegrasyonuna yönelik araştırmaların hangi konulara odaklandığını, hangi yöntemleri kullandığını ve hangi sonuçlara ulaştığını sentezleyerek literatürdeki bu boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır.

Problem Cümlesi

Bu araştırmanın temel problemi, “2015-2025 yılları arasında Türkiye’de fen eğitiminde teknoloji entegrasyonuna yönelik yapılan ulusal akademik çalışmaların (makale ve lisansüstü tezler) genel eğilimleri nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir.

Alt Problemler

Bu temel problem çerçevesinde, incelenen araştırmaların derinlemesine analiz edilebilmesi için aşağıdaki 9 alt probleme cevap aranmıştır:

1. İncelenen çalışmaların yıllara göre dağılımı nasıldır?
2. Çalışmaların yayın türüne (makale, yüksek lisans tezi, doktora tezi) göre dağılımı nasıldır?
3. Çalışmalarda en sık tercih edilen araştırma yöntemleri ve desenleri nelerdir?
4. Çalışmaların örneklem grubunu (öğrenci, öğretmen, öğretmen adayı vb.) kimler oluşturmaktadır ve örneklem büyüklükleri nasıl bir dağılım göstermektedir?
5. Araştırmalarda kullanılan veri toplama araçları nelerdir?
6. Fen eğitimine entegre edilen teknolojik araçlar (Web 2.0, Artırılmış Gerçeklik, Simülasyon vb.) hangileridir?
7. Çalışmaların fen bilimleri dersi kapsamında odaklandığı konu alanları ve üniteler hangileridir?
8. Araştırmalarda kullanılan veri analiz yöntemleri (nicel ve nitel analizler) nelerdir?
9. Çalışmalarda ele alınan bağımlı değişkenler (akademik başarı, tutum, motivasyon, TPAB vb.) nelerdir?

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, verilerin toplanması ve verilerin analizi süreçlerine ilişkin detaylı bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Araştırmada, incelenen çalışmaların derinlemesine analiz edilmesi amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi (doküman analizi) tekniği kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analiz edilmesini kapsar (Devran, Öztay ve Tarkin Çelikkıran, 2021). Bu bağlamda, fen eğitiminde teknoloji kullanımı konusunu ele alan nitel, nicel ve karma desenli çalışmalar; yayın yılı, yöntem, örneklem, veri toplama araçları ve temel bulgular açısından sınıflandırılarak analiz edilmiştir (Karakuzu, Saraçoğlu ve Bektaş, 2023).

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri, Google Akademik, DergiPark ve Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Ulusal Tez Merkezi veri tabanlarında gerçekleştirilen sistematik taramalar sonucunda elde edilmiştir. Tarama sürecinde kapsamın belirlenmesi için “Fen Eğitimi”, “Teknoloji”, “Fen Eğitiminde Teknoloji Entegrasyonu” ve “Fen Eğitiminde Teknoloji Kullanımı” anahtar kelimeleri kullanılmıştır.

Veri toplama sürecinde aşağıdaki ölçütler dikkate alınmıştır:

Zaman Aralığı: Çalışmaların 2015-2025 yılları arasında yayımlanmış olması,

Yayın Türü: Araştırma makalesi, yüksek lisans tezi veya doktora tezi niteliğinde olması,

Konu Kapsamı: Doğrudan fen bilimleri eğitimi ve teknoloji entegrasyonu (Web 2.0, Artırılmış Gerçeklik, TPAB vb.) ile ilgili olması,

Dil ve Erişim: Türkçe tam metin erişiminin bulunması.

Yapılan taramalar sonucunda, belirtilen ölçütlere uygun toplam 52 akademik çalışma (makale ve tez) araştırma kapsamına alınmıştır. Bu çalışmaların seçiminde, literatürdeki güncel eğilimleri yansıtması ve teknoloji destekli fen öğretimi konusunda zengin bir veri seti sunması hedeflenmiştir (Yıldızay ve Çetin, 2018).

Verilerin Analizi

Bu çalışmada, 2015-2025 yılları arasında Türkiye’de fen eğitiminde teknoloji entegrasyonuna yönelik yapılan ulusal akademik çalışmaları (makale ve tezler) incelemeyi amaçlayan doküman analizi yapılmıştır.

Verilerin analizi şu adımları izlemiştir:

1. Kodlama: Çalışmaların künye bilgileri ve metodolojik özellikleri (örneğin; nicel-yarı deneysel, nitel-durum çalışması vb.) kodlanmıştır (Bayır, 2023).
2. Kategorileştirme: Kodlar, araştırma sorularına cevap verecek şekilde (Örn: “En Sık Kullanılan Teknolojiler”, “TPAB Yeterlikleri”) temalar altında toplanmıştır.
3. Sentez ve Yorumlama: Bulgular, tablolar ve grafikler aracılığıyla görselleştirilmiş ve ilgili literatürle karşılaştırılarak yorumlanmıştır. Analiz sürecinde, çalışmaların sadece nicel dağılımları değil, aynı zamanda fen eğitimine sağladıkları pedagojik katkılar ve sınırlılıklar da dikkate alınmıştır (Karakuzu vd., 2023; Devran vd., 2021).

Bu süreçte her bir çalışma; “Yazar”, “Yıl”, “Çalışmanın İsmi”, “Çalışma Konusu”, “Yöntem”, “Çalışma Grubu (Örneklem)”, “Veri Analiz Yöntemleri”, “Katkı (Sonuç)” ve “Sınırlılık” kategorileri altında kodlanarak elektronik bir veri formuna işlenmiştir (Tablo 1).

Tablo 1. Araştırmaların ayrıntılı kategorileri

Yazar Adı	Yılı	Çalışmanın İsmi	Çalışma Konusu	Yöntem	Çalışma Grubu (Örneklem)	Veri Analiz Yöntemleri	Katkı (Sonuç)	Sınırlılık
Akbaba ve Ertaş Kılıç	2022	Web 2.0 Uygulamalarının Öğrencilerin Fene ve Teknoloji Kullanımına Yönelik Tutumlarına Etkisi	Web 2.0 araçlarının (Kahoot, Plickers, Socrative) 6. sınıf öğrencilerinin fene ve teknolojiye yönelik tutumlarına etkisi.	Nicel (Yarı DeneySEL Desen)	Kars ilinde bir YBO'da okuyan 48 öğrenci (24 deney, 24 kontrol).	Mann Whitney U testi, Wilcoxon İşaretili Sıralar testi (Non-parametrik).	Web 2.0 destekli öğretim, dezavantajlı bölgedeki öğrencilerin hem fene hem de teknoloji kullanımına yönelik tutumlarını olumlu yönde	Çalışma "Işık ve Ses" ile "Canlılara Üreme" üniteleri ve 7 haftalık süre ile sınırlıdır.
Akçayır, Akçayır, Pektaş ve Ocak	2016	Bilim laboratuvarlarında artırılmış gerçeklik: Artırılmış gerçekliğin üniversite öğrencilerinin laboratuvar becerileri ve bilim laboratuvarları	Üniversite fizik laboratuvarlarında AG kullanımının öğrencilerin laboratuvar becerilerine ve tutumlarına etkisi.	Karma (Nicel Ağırlıklı Yarı DeneySEL)	76 Fen Bilgisi Öğretmenliği 1. sınıf öğrencisi (Deney ve Kontrol grupları).	t-testi, Nitel veriler için görüşme analizi.	AG teknolojisi laboratuvar becerilerini geliştirmiş ve tutumları olumlu etkilemiştir. Ayrıca öğretim elemanının iş yükünü azalttığı belirtilmiştir.	Bazı öğrenciler AG materyallerine güvenerek ders öncesi hazırlık yapmayı (föy okumayı)
Ardıç	2021	Ortaöğretim Öğretmenlerinin Eğitimde Teknoloji Kullanımına Yönelik Görüşlerinin ve Teknoloji Entegrasyon Düzeylerinin Belirlenmesi	Lise öğretmenlerinin teknoloji kullanımına bakış açıları ve derslerine entegrasyon seviyeleri.	Nicel (Tarama Modeli)	Adıyaman ilinde görev yapan ortaöğretim öğretmenleri	Betimsel İstatistikler (Ortalama, Standart Sapma).	Öğretmenlerin teknolojiye yönelik tutumları genelde olumludur ancak entegrasyon düzeyleri teknik imkanlara göre değişkenlik	Çalışma Adıyama n ili ve örnek verileri ile sınırlıdır.
Ardıç	2024	Teknoloji Destekli Fen Bilimleri Eğitimi Çalışmalarının İncelenmesi (2020-2023): İçerik Analizi	2020-2023 yılları arasındaki teknoloji destekli fen eğitimi çalışmalarının (tez/makale) metodolojik eğilimleri.	Nitel (İçerik Analizi)	83 çalışma (37 tez, 46 makale).	Betimsel İçerik Analizi (Frekans/Yüzde).	Makale sayısının tezlerden fazla olduğu, nicel yöntemlerin ve yarı deneySEL desenin ağırlıkta olduğu, Web 2.0'ın sık çalışıldığı görülmüştür.	İnceleme sadece 2020-2023 yılları ve belirli veri tabanları ile sınırlıdır.
Arıcı, Yılmaz ve Yılmaz	2021	Fen eğitiminde artırılmış gerçeklik teknolojisinin sunduğu olanaklar: Ortaokul öğrencilerinin ve fen öğretmenlerinin görüşleri	Fen eğitiminde AG teknolojisinin sunduğu imkanlara (affordances) ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri.	Nitel (Durum Çalışması)	40 Ortaokul Öğrencisi, 7 Öğretmen.	İçerik Analizi.	AG; bilişsel (anlama), duyuşsal (ilgi) ve pedagojik (yönetim) fırsatlar sunmaktadır. "Somutlaştırma" en önemli avantajdır.	Uygulama belirli bir okul ve materyal seti ile sınırlıdır.
Atalmış ve Şimşek	2022	Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri Öğretmenlerinin WEB 2.0 Araçlarını Kullanım Yeterlilikleri	Farklı branşlardaki öğretmenlerin Web 2.0 yeterliliklerini demografik değişkenlere göre kıyaslanması.	Nicel (Tarama Modeli)	Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri Öğretmenleri.	Bağımsız gruplar t-testi, ANOVA.	Erkek öğretmenlerin yeterliliği kadınlardan; özel okul öğretmenlerinin yeterliliği devlet okullundakilerden en yüksek bulunmuştur.	Çalışma katılımcıların öz bildirimlerine (beyanlarına) dayanmaktadır.

Yazar Adı	Yılı	Çalışmanın İsmi	Çalışma Konusu	Yöntem	Çalışma Grubu (Örneklem)	Veri Analiz Yöntemleri	Katkı (Sonuç)	Sınırlılık
Aydın-Günbatır, Boz ve Yerdelen-Damar	2017	TPACK-Öz-yeterlilik Yapısının Daha Yakından İncelenmesi: İlköğretim Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının TPACK-Öz-yeterliliklerini	Fen bilgisi öğretmen adaylarının TPACK öz yeterlilik yapısının faktör analizi ve bileşenler arası ilişkilerin modellenmesi.	Nicel (Yapısal Eşitlik Modellemesi - SEM)	Türkiye'deki 7 farklı üniversitede n 665 son sınıf fen bilgisi öğretmen adayı.	Doğrulamalı Faktör Analizi (CFA), Yapısal Eşitlik Modellemesi (SEM).	TPAB öz yeterliği için önerilen 7 faktörlü yapı doğrulanmıştır. Temel bilgiler (Teknoloji, Pedagoji, Alan) TPAB'ı dolaylı olarak etkilemektedir.	Veriler öz bildirim ölçeği ile toplanmıştır, adayların gerçek sınıf performanslarını yansıtmayabilir.
Akgündüz ve Bağdiken	2018	Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Pedagojik Alan Bilgisi Öz güven Düzeylerinin İncelenmesi	Fen bilimleri öğretmenlerinin TPAB öz güven düzeyleri ve bunu etkileyen demografik değişkenlerin incelenmesi.	Nicel (Tarama Modeli)	Kocaeli ilinde görev yapan 218 fen bilimleri öğretmeni.	Bağımsız t-testi, Tek yönlü ANOVA, Chi-Square testi.	Öğretmenlerin TPAB öz güvenleri "çokça öz güvenli" düzeyde çıkmıştır. Eğitim teknolojisi eğitimi alma ve haftalık kullanım süresi	Çalışma sadece Kocaeli ili ile sınırlıdır ve öğretmenlerin kendi beyanları na (öz bildirim) dayanmak
Bayır	2023	Türkiye'de Teknoloji Destekli Fen Öğretimi Konulu Çalışmaların Betimsel İçerik Analizi (Yüksek Lisans Tezi)	2011-2022 yılları arasındaki teknoloji destekli fen öğretimi tezlerinin (114 tez) eğilimlerinin incelenmesi.	Nitel (Doküman İncelemesi)	114 Lisansüstü Tez.	Betimsel İçerik Analizi.	En çok çalışılan konu "Fizik", en çok kullanılan yöntem "Nicel", en sık tercih edilen örneklem "7. sınıf"tır.	Sadece YÖK Ulusal Tez Merkezi verileri ve 2011-2022 yılları ile sınırlıdır.
Bayra	2025	Fen Bilgisi Öğretmenlerinin ve Öğretmen Adaylarının Web 2.0 Araçlarını Kullanım Yetkinlikleri: Sinop İli Örneği	Öğretmen ve adayların Web 2.0 araçlarını (Canva, Kahoot vb.) kullanım yetkinliklerinin incelenmesi.	Nicel (Tarama Modeli)	Sinop ilindeki Fen Bilgisi öğretmenleri ve öğretmen adayları.	Betimsel İstatistikler, t-testi, ANOVA.	Katılımcılar Web 2.0 araçlarının özelliklerinden haberdar olsa da, bu araçları eğitimde etkin kullanma konusunda bilgi eksikliği yaşamaktadır.	Çalışma sadece Sinop ilindeki örneklem ile sınırlıdır.
Benek ve Akcay	2022	Sosyo-Bilimsel STEM Etkinliklerini n Ortaokul Öğrencilerini n 21. Yüzyıl Becerileri Üzerindeki Etkileri	Sosyo-bilimsel konularla (Geri dönüşüm, Küresel ısınma vb.) entegre edilmiş STEM etkinliklerinin öğrencilerin 21. yy becerilerine etkisi.	Karma (İç İçe Karma Desen).	Van ilinde bir devlet okulunda öğrenim gören 16 yedinci sınıf öğrencisi.	Nicel: t-testi (SPSS). Nitel: İçerik ve betimsel analiz.	Uygulama, öğrencilerin 21. yy becerilerini (özellikle yaratıcılık ve inovasyon) anlamlı ve kalıcı şekilde geliştirmiştir.	Çalışma grubu 16 öğrenci ile sınırlıdır ve sadece 7. sınıf düzeyinde dir.
Buluş Kırıkkaya ve Şentürk	2018	Güneş Sistemi ve Ötesi Ünitesinde Artırılmış Gerçeklik Teknolojisi Kullanılmasının Öğrenci Akademik Başarısına Etkisi	"Güneş Sistemi ve Ötesi" ünitesinde AG materyallerinin 7. sınıf öğrencilerinin başarısına etkisi.	Nicel (Yarı DeneySEL - Öntest Sontest Kontrol Grubu)	Kocaeli/Dilo vası'nda bir ortaokulda 45 öğrenci (Deney ve Kontrol).	Başarı Testi, Bağımsız Gruplar t-testi.	Deney grubu (AG kullananlar) sontest puanlarında kontrol grubuna göre anlamli derecede daha yüksek başarı göstermiştir. Öğrenciler	Örneklem (45 öğrenci) küçüktür ve tek bir üniteyi kapsamak tadır.

Yazar Adı	Yılı	Çalışmanın İsmi	Çalışma Konusu	Yöntem	Çalışma Grubu (Örneklem)	Veri Analiz Yöntemleri	Katkı (Sonuç)	Sınırlılık
Coşkun ve Koç	2021	7. Sınıf Fen Bilimleri Dersinde Artırılmış Gerçeklik ve Mobil Uygulama Destekli Öğretimin Farklı Değişkenlerle İlişkili Etkisi	7. sınıf "Güneş Sistemi ve Ötesi" ünitesinde AG ve mobil uygulamanın başarısı, tutum, kaygı ve motivasyona etkisi.	Nicel (Yarı Deneyssel - Ön test Son test Kontrol Gruplu).	Hatay ilinde bir ortaokulda öğrenim gören 56 öğrenci (29 deney, 27 kontrol).	Bağımsız gruplar t-testi, Betimsel istatistikler (Ortalama, SS).	Uygulama akademik başarıyı anlamlı düzeyde artırmıştır. Ancak kaygı ve motivasyon üzerinde anlamlı fark yaratmamış, tutum üzerinde	Grupların rastgele atanamaması (hazır şubelerin kullanılması/uygun örneklem e).
Demirbağ	2018	Öğretmen İnançları Perspektifinden Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Teknoloji Entegrasyonu (Doktora Tezi)	Öğretmen inançlarının (pedagojik, öz-yeterlik) teknoloji entegrasyonu pratiklerini nasıl şekillendirdiğinin analizi.	Nitel (Çoklu Durum Çalışması)	3 Fen Bilimleri Öğretmeni (Farklı deneyim yıllarına sahip).	Gözlem, Mülakat, Doküman Analizi.	Öğretmen merkezli inanca sahip öğretmenler teknolojiyi sadece "aktarım" için kullanırken, öğrenci merkezli olanlar "keşfetme" için	Sonuçlar çalışılan 3 öğretmeni ile sınırlıdır.
Devran ve Bilgin	2021	Liseldeki Fen Eğitiminde Teknolojinin Kullanılmasına Yönelik Öğrenci Görüşlerinin Çeşitli Demografik Faktörler Açısından	Lise öğrencilerinin fen derslerinde teknoloji kullanımına yönelik görüşlerinin demografik değişkenlere göre analizi.	Nicel (İlişkisel Tarama)	Doğu Anadolu Bölgesi'nde öğrenim gören 199 lise öğrencisi.	Bağımsız t-testi, ANOVA (Parametrik testler).	Öğrenciler cinsiyet, okul türü veya sınıf düzeyi fark etmeksizin fen eğitiminde teknoloji kullanımını desteklemektedir.	Örneklem sayısı (199) ve tek bir coğrafi bölge ile sınırlıdır.
Devran, Öztay ve Tarkın-Çelikkıran	2021	Türkiye'de Fen Eğitiminde Teknoloji Entegrasyonu Üzerine Öğretmenler ile Yapılan Çalışmaların İçerik Analizi	2013-2020 yılları arasında öğretmenlerle yapılan teknoloji entegrasyonu çalışmalarının tematik incelenmesi.	Nitel (Doküman /İçerik Analizi)	49 Bilimsel Araştırma (Makale ve Tez).	İçerik Analizi (Frekans, Yüzde).	Çalışmaların en çok "öğretmen görüşlerine" ve "akıllı tahta" kullanımına odaklandığı; nitel ve nicel yöntemlerin sık kullanıldığı belirlenmiştir.	Sadece ulusal veritabanları (TR Dizin, YÖK) ve öğretmen odaklı çalışmalar ile sınırlıdır.
Dilek	2019	Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Gelişiminde Mikro Öğretimin Etkisi (Yüksek Lisans Tezi)	Mikro öğretim uygulamalarının öğretmen adaylarının TPAB gelişimine etkisi.	Karma / Nicel Ağırlıklı	Fen Bilgisi Öğretmen Adayları.	Ön test - Son test analizleri.	Mikro öğretim tekniği, adayların TPAB yeterliliklerini geliştirmede etkili bir yöntemdir.	Çalışma mikro öğretim dersi kapsamı ve süresiyle sınırlıdır.
Dilmen ve Atalay	2021	Fen Bilimleri Derslerinde Artırılmış Gerçeklik Uygulamalarının Öğrencilerin 21. Yüzyıl Becerileri ve Temel Becerileri Üzerindeki	Fen dersinde AG kullanımının ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin 21. yy becerilerine ve temel becerilerine etkisi.	Karma Yöntem	62 öğrenci (4. sınıf).	Ölçekler, Yarı yapılandırılmış görüşme, Günlük.	AG uygulamaları öğrencilerin inovasyon, eleştirel düşünme ve temel bilimsel becerilerini olumlu etkilemiştir.	Araştırma 4. sınıf düzeyi ile sınırlıdır.

Yazar Adı	Yılı	Çalışmanın İsmi	Çalışma Konusu	Yöntem	Çalışma Grubu (Örneklem)	Veri Analiz Yöntemleri	Katkı (Sonuç)	Sınırlılık
Erbaş ve Demirel	2019	Biyoloji dersinde artırılmış gerçekliğin öğrencilerin akademik başarıları ve motivasyonu üzerindeki etkileri	Biyoloji dersinde (Sindirim Sistemi) AG kullanımının başarı ve motivasyona etkisi.	Nitel (Yarı Deneyisel)	3 sınıf (Deney, Plasebo, Kontrol).	ANOVA, ANCOVA.	AG kullanımı başarıyı artırmış ancak motivasyon üzerinde plasebo grubuna göre anlamlı bir fark yaratmamıştır (Yenilik etkisi).	Uygulama süresi kısadır, "yenilik etkisi" (novelty effect) sonuçları etkilemiş olabilir.
Güvenir ve Güven-Yıldırım	2023	Eğitim Filmi Destekli Artırılmış Gerçeklik Uygulamalarının Akademik Başarı ve Motivasyon Üzerindeki Etkisi	Eğitsel film destekli AG uygulamalarının öğrencilerin başarılarına ve motivasyonuna etkisi.	Nitel (DeneySEL Desen)	Öğrenciler (Deney ve Kontrol Grupları).	Başarı testi ve Motivasyon ölçeği analizleri.	Film destekli AG kullanımı, sadece AG veya geleneksel yöntemle göre başarı ve motivasyonu daha fazla artırmıştır.	Çalışma sadece başarı ve motivasyon değişkenlerine odaklanmıştır.
Güder ve Demir	2018	Sınıf Öğretmenlerinin Fen Bilimleri Dersine Yönelik Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Öz güveninin Algılarının Cinsiyet, Yaş	Sınıf öğretmenlerinin fen derslerindeki TPAB öz güvenlerinin cinsiyet, yaş ve okul türüne göre incelenmesi.	Nitel (Tarama Modeli)	Sınıf Öğretmenleri.	t-testi, ANOVA.	Cinsiyet fark yaratmazken, yaş ilerledikçe TPAB öz güveni düşmektedir.	Sadece sınıf öğretmenleri ile sınırlıdır (Fen branş öğretmenleri hariç).
Gürdoğan	2020	Fen Bilgisi Öğretmenlerinin ve Öğretmen Adaylarının Teknoloji Kullanımı Hakkındaki Görüşleri	Öğretmen ve öğretmen adaylarının teknolojiyi kullanma konusundaki yetkinlik ve görüşleri.	Nitel (Durum Çalışması)	4 Fen Bilgisi Öğretmeni ve 5 Öğretmen Adayı (Toplam 9 kişi).	Yarı Yapılandırılmış Görüşme, İçerik Analizi.	Katılımcılar, lisans eğitiminde (hizmet öncesi) teknoloji kullanımı konusunda yeterli donanımı kazanamadıklarını belirtmiştir.	Katılımcı sayısı oldukça sınırlıdır (9 kişi), genelleme yapılamaz.
Gürleroğlu ve Yıldırım	2022	Ortaokul Öğrencilerinin Web 2.0 Destekli Eğitsel Web Sitesi İle İlgili Görüşlerinin İncelenmesi	Web 2.0 araçları (Kahoot, Powtoon vb.) ile hazırlanan eğitsel web sitesinin öğrenci görüşlerine etkisi.	Nitel (Durum Çalışması)	Ortaokul öğrencileri (Uygulama yapılan sınıf).	Görüşme Formu, İçerik Analizi.	Öğrenciler Web 2.0 destekli siteyi eğlenceli ve öğretici bulmuş, ders tekrarı için faydalı olduğunu belirtmiştir.	Tek bir okul ve özel olarak tasarlanan web sitesi bağlamı ile sınırlıdır.
Kabatay Memiş, Et ve Sönmez	2023	Teknolojinin Fen Bilimleri Öğretimine Entegrasyonu : Öğretmen Adaylarının Deneyimlerine İlişkin Fenomenolojik Bir Çalışma	Fen bilgisi öğretmen adaylarının teknoloji entegrasyonu deneyimleri ve karşılaştıkları zorlukların incelenmesi.	Nitel (Fenomenoloji)	15 Fen Bilgisi Öğretmen Adayı (Kastamonu Üni.).	İçerik Analizi.	Adaylar teorik bilgiyi pratiğe aktarmada zorlanmış, ancak süreç sonunda dijital yeterlilikleri ve farkındalıkları artmıştır.	Katılımcıların deneyimleri tek bir dersin kapsamı ile sınırlıdır.

Yazar Adı	Yılı	Çalışmanın İsmi	Çalışma Konusu	Yöntem	Çalışma Grubu (Örneklem)	Veri Analiz Yöntemleri	Katkı (Sonuç)	Sınırlılık
Karahan, Canbazoglu Bilici ve Unal	2015	Medya Tasarım Süreçlerinin Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik (STEM) Eğitimine Entegrasyonu	STEM entegreli medya tasarımı süreçlerinin (Kamu spotu hazırlama) öğrencilerin fene yönelik tutumlarına etkisi.	Karma (Eylem Araştırması)	Düşük sosyo-ekonomik bölgedeki bir devlet okulunda 21 ortaokul öğrencisi (8. sınıf).	Wilcoxon işaretli sıralar testi, Açık kodlama, Tematik analiz.	Medya tasarımı (PSA) süreçleri, öğrencilerin fene karşı tutumlarını ve derse katılımlarını olumlu etkilemiş, kavramsal öğrenmeyi	Tek grup üzerinde çalışılmıştır (kontrol grubu yok) ve örneklem küçüktür (21 öğrenci).
Karakuzu, Saraçoğlu ve Bektaş	2023	Ulusal Alan Yazında Fen Eğitiminde Web 2.0 Araçları Konulu Çalışmaların Sistematiği İncelemesi	Türkiye'de fen eğitiminde Web 2.0 araçları üzerine yapılan lisansüstü tez ve makalelerin incelenmesi.	Nitel (Sistematiği Derleme)	2013-2023 arası yayınlanan 45 çalışma.	İçerik Analizi (Betimsel).	Çalışmaların çoğunluğunun "nicel yöntemlerle" yapıldığı, nitel çalışmaların (derinlemesine incelemenin) eksik kaldığı tespit edilmiştir.	Sadece ulusal literatürü (Türkçe yayınları) kapsamak tadır.
Kaya Yatar, ve Ergun	2024	Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının TPAB düzeylerini etkileyen demografik ve bağlamsal değişkenlerin (bilgisayar sahipliği vb.) analizi.	Öğretmen adaylarının TPAB düzeylerini etkileyen demografik ve bağlamsal değişkenlerin (bilgisayar sahipliği vb.) analizi.	Nicel (İlişkisel Tarama)	Fen Bilgisi Öğretmen Adayları.	t-testi, ANOVA.	Teknolojiye ilgi duyan ve bilgisayarı olan adayların TPAB puanları anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır. Cinsiyet anlamlı bir fark yaratmamıştır.	Veriler ölçek (öz-bildirim) yoluyla toplanmıştır.
Keçeci vd.	2023 a	Fen Bilimleri Öğretmenlerinin İklim Değişikliği, Biyoçeşitlilik ve Çevre Konularında Yenilikçi Öğretim Teknoloji Araçlarını Kullanmaları	Çevre konularında Web 2.0 araçları (Vfabrica, Algodoo vb.) kullanımının öğretmenlerin dijital yetkinliklerine etkisi (TÜBİTAK	Karma Yöntem	30 Fen Bilimleri Öğretmeni (Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi).	İlişkili örneklem t-testi, İçerik analizi.	Proje sonrası öğretmenlerin Web 2.0 yetkinlik puanlarında anlamlı artış olmuştur. Öğretmenler Vfabrica ve Algodoo'yu en kullanışlı araçlar olarak	Çalışma grubu 30 öğretmen ile sınırlıdır ve belirli bir proje kapsamı da gerçekleştirilmiştir.
Keçeci vd.	2023 b	Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Yenilikçi Öğretim Teknolojilerinin Kullanarak Ders İçerikleri Hazırlamalarının TPAB Yeterliliklerine Etkisi	Öğretmenlerin yenilikçi teknolojilerle (Web 2.0) içerik hazırlama sürecinin TPAB yeterliliklerine etkisi.	Karma Yöntem	Doğu ve Güneydoğu Anadolu'da görev yapan 30 Fen Bilimleri Öğretmeni.	İlişkili örneklem t-testi (Nitel), İçerik Analizi (Nitel).	Proje sonrasında öğretmenlerin TPAB puanları artmış, Web 2.0'a yönelik önyargıları kırılmış ve motivasyonları yükselmiştir.	Çalışma belirli bir proje grubu (30 öğretmen) ile sınırlıdır.
Kırındı ve Durmuş	2019	Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Alan Bilgilerinin İncelenmesi	Fen öğretmenlerinin alan bilgilerini entegre etme konusundaki öz yeterlik inançları.	Karma Yöntem	75 Fen Bilimleri Öğretmeni (Kırşehir ili).	Betimsel ve İçerik analizi.	Teknolojik yeniliklerin derse entegrasyonu öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını olumlu yönde geliştirmiştir.	Araştırma Kırşehir ilindeki öğretmenlerle sınırlıdır.

Yazar Adı	Yılı	Çalışmanın İsmi	Çalışma Konusu	Yöntem	Çalışma Grubu (Örneklem)	Veri Analiz Yöntemleri	Katkı (Sonuç)	Sınırlılık
Koçtürk ve Orhan	2024	4. Sınıf Aydınlatma ve Ses Teknolojileri Ünitesinde Web 2.0 Araçları Kullanımının Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi	İlkokul fen dersinde Web 2.0 kullanımının öğrencilerin teknoloji ve fene yönelik tutumlarına etkisi.	Nicel (Deneysel/Tarama)	4. sınıf öğrencileri.	İlişkisel örneklem t-testi, ANOVA.	Web 2.0 destekli öğretim materyalleri, öğrencilerin teknolojiye ve fene yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilemiştir.	Araştırma 4. sınıf düzeyi ve "Aydınlatma ve Ses Teknolojileri" ünitesi ile sınırlıdır.
Kul ve Berber	2022	7. Sınıf Fen Bilimleri Dersinde Artırılmış Gerçekliğin Öğrencilerin Akademik Başarıları ve Motivasyonları Üzerindeki Etkileri	"Elementler ve Bileşikler" konusunda AG kullanımının 7. sınıf öğrencilerinin başarısına ve motivasyonuna etkisi.	Nicel (Yarı Deneysel Desen)	50 öğrenci (25 deney, 25 kontrol).	Bağımsız t-testi, SPSS analizleri.	AG teknolojisi, öğrencilerin akademik başarısını ve fene yönelik motivasyonunu anlamlı düzeyde artırmıştır.	Çalışma 7. sınıf seviyesi ve belirli bir ünite ile sınırlıdır.
Kuş Gürbey ve Büyük	2024	Eğitime Teknoloji Entegrasyonu : Web 2.0 Araçları	Fen öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarına yönelik deneyim ve görüşlerinin fenomenolojik analizi.	Nitel (Olgubilim / Fenomenoloji)	10 Fen Bilimleri Öğretmeni.	İçerik Analizi.	Web 2.0 araçları soyut kavramları somutlaştırmada etkili bulunmuştur. En çok konu anlatımı ve ölçme-değerlendirmede kullanılmaktadır.	Çalışma grubu 10 öğretmen ile sınırlıdır, genelleme kaygısı yoktur.
Mazlum Güven	2024	Teknoloji Entegrasyonunda Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Akademik Öz Düzenlemeli Öğrenme Stratejilerinin İncelenmesi	Fen bilgisi öğretmen adaylarının teknoloji entegrasyonu (TPAB) sürecinde kullandıkları öz düzenlemeli öğrenme stratejileri ve teknoloji	Nicel (Tarama/Survey)	34 Fen Bilgisi öğretmen adayı (3. sınıf).	Betimsel analiz (Frekans, Yüzde).	Adaylar en sık "hedef belirleme" ve "planlama" stratejilerini kullanmakta; "multimedya kaynaklarını" diğer teknolojilere tercih etmektedir.	Çalışma grubu (34 kişi) sınırlıdır ve veriler katılımcı beyanına dayalıdır.
Okulu ve Güngör Babaoğlu	2024	Fizik Eğitiminde Teknoloji Destekli Yenilikçi Uygulamaların Öğretmenlerinin TPAB ve Teknoloji Kullanımına Etkisi	Fizik öğretiminde yenilikçi teknolojilerin (Metaverse, AI vb. potansiyeli) öğretmenlerin TPAB gelişimine etkisi.	Karma Yöntem	Fizik / Fen Öğretmenleri.	Ölçek ve Görüşme analizleri.	Teknoloji destekli uygulamalar öğretmenlerin TPAB düzeylerini geliştirmiştir. Gelecek çalışmalar için Metaverse ve Yapay Zeka önerilmiştir.	Veriler uygulama süreciyle sınırlıdır, TPAB bağlamsal olduğu için sonuçlar değişebilir.
Omurtak ve Zeybek	2022	Biyoloji Derslerinde Artırılmış Gerçeklik Uygulamalarının Akademik Başarı ve Motivasyon Üzerindeki Etkisi	Biyoloji derslerinde AG kullanımının öğrencilerin akademik başarısına ve motivasyonuna etkisi.	Nicel (Yarı Deneysel Desen)	Lise biyoloji öğrencileri.	Akademik Başarı Testi, Motivasyon Ölçeği.	AG teknolojisi, geleneksel yöntemlere kıyasla biyoloji kavramlarının öğrenilmesinde başarıyı ve motivasyonu artırmıştır.	Çalışma biyoloji dersi müfredatındaki belirli konularla sınırlıdır.

Yazar Adı	Yılı	Çalışmanın İsmi	Çalışma Konusu	Yöntem	Çalışma Grubu (Örneklem)	Veri Analiz Yöntemleri	Katkı (Sonuç)	Sınırlılık
Örnek	2023	Fen Bilimleri Öğretmenleri'nin Web 2.0 Araçlarına İlişkin Farkındalık ve Dijital Okuryazarlık Düzeyleri (Yüksek Lisans Tezi)	Öğretmenlerin Web 2.0 araçlarına dair farkındalıkları ile dijital okuryazarlıkları arasındaki ilişki.	Nicel (İlişkisel Tarama)	Fen Bilimleri Öğretmenleri (Kırşehir ili).	İstatistiksel analizler.	Öğretmenlerin Web 2.0 farkındalıkları ile dijital yetkinlikleri arasında pozitif ilişki saptanmıştır.	Kırşehir ili örnekleme ile sınırlıdır.
Polat, Erdemir ve Bakırcı	2017	Fen Bilimleri Öğretmenleri'nin Fizik Konularında Bilgi Teknolojilerinin Kullanma Durumlarının Araştırılması	Öğretmenlerin fizik konularında BT kullanma sıklıkları ve karşılaştıkları sorunlar (Van ili örneği).	Karma (Özel Durum Çalışması)	Van ilinde görev yapan 138 Fen Bilimleri Öğretmeni.	Anket (t-testi, frekans), Yarı yapılandırılmış mülakat.	Kadın öğretmenler teknolojiyi kullanırken sınıf yönetiminde erkeklerle göre daha fazla zorlanmaktadır. Altyapı eksikliği temel sorundur.	Çalışma Van ili ve fizik konuları ile sınırlıdır.
Sakin ve Yıldırım	2019	Fen Bilimleri Öğretmenleri'nin Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi, Öz Yeterlilik ve İnanç Düzeyleri Üzerine Bir Çalışma.	Fen bilimleri öğretmenlerinin TPAB öz yeterlik inanç düzeylerinin çeşitli değişkenler (teknolojiye erişim, eğitim alma vb.) açısından incelenmesi.	Nicel (Tarama Yöntemi)	Şanlıurfa ilinde görev yapan 532 fen bilimleri öğretmeni.	Bağımsız t-testi, Pearson Korelasyon, Tek Yönlü ANOVA.	Okulda teknolojiye erişim, kullanım sıklığı ve lisans döneminde alınan eğitimin niteliği TPAB öz yeterliğini anlamlı düzeyde yordamaktadır.	Araştırma verileri Şanlıurfa ilindeki öğretmenlerle ve kullanılan ölçekle sınırlıdır.
Sarı	2018	Fen Bilimleri Öğretmenleri'nin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgileri: Vaka Çalışması (Yüksek Lisans Tezi)	Fen öğretmenlerinin TPAB uygulamalarının derinlemesine incelenmesi.	Nitel (Vaka Çalışması)	Sınırlı sayıda Fen Bilimleri Öğretmeni.	Nitel veri analizleri.	Öğretmenlerin TPAB düzeyleri sınıf içi uygulamalarına doğrudan yansımaktadır.	Vaka çalışması olduğu için sonuçlar genellenemez.
Sontay ve Karamustafaoğlu	2021	Öğrencilerin Fen Bilimleri Öğretiminde Artırılmış Gerçeklik Teknolojisini Kullanımına İlişkin Görüşleri	6. sınıf öğrencilerinin fen öğretiminde Artırılmış Gerçeklik (AG) kullanımına ilişkin görüşleri.	Nitel (Fenomenoloji)	9 ortaokul öğrencisi (6. sınıf).	İçerik analizi.	AG uygulamaları dersi eğlenceli hale getirmiş, ilgiyi artırmış ve soyut kavramları somutlaştırmıştır.	Çalışma grubu 9 öğrenci ile sınırlıdır.
Talan, Yılmaz ve Batdı	2022	Artırılmış Gerçeklik Uygulamalarının Ortaokul Öğrencilerini Fen Bilimleri Dersindeki Akademik Başarıları Üzerindeki Etkileri	Artırılmış Gerçeklik (AG) uygulamalarının ortaokul öğrencilerinin fen başarılarına etkisinin sentezlenmesi.	Nicel (Meta-Analiz)	İlgili alanda yapılmış birincil çalışmalar (Makale/Tez).	Etki Büyüklüğü (Effect Size) Hesaplamaları, Heterojenlik testleri.	AG uygulamalarının fen başarıları üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkisi olduğu (genelde orta-geniş etki büyüklüğü) tespit edilmiştir.	Analize dahil edilen çalışmaların yayınlanma yanlılığı (publication bias) riski taşımaması.

Yazar Adı	Yılı	Çalışmanın İsmi	Çalışma Konusu	Yöntem	Çalışma Grubu (Örneklem)	Veri Analiz Yöntemleri	Katkı (Sonuç)	Sınırlılık
Tanık Önal	2021	Fen Bilimleri Öğretmenleri nin Teknoloji Entegrasyonu Bilgi Düzeyinin İncelenmesi: Bir Vaka Çalışması	Fen öğretmenlerini n teknoloji entegrasyon bilgilerinin ve sınıf içi uygulamalarını n incelenmesi.	Nitel (Çoklu Bütüncül Durum Çalışması)	Niğde ilinde 16 Fen Bilimleri Öğretmeni.	Görüşme, Gözlem, İçerik analizi.	Öğretmenler teknolojiyi genelde "sunum" amaçlı kullanmakta, etkileşimli araçlarda (Web 2.0) eksiklik yaşamaktadır.	Çalışma 16 öğretmenle sınırlıdır.
Timur ve Erzengin	2019	Fen Bilimleri Öğretmenleri nin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgilerinin İncelenmesi	Fen öğretmenlerini n TPAB düzeylerinin çeşitli değişkenler (cinsiyet, kıdem, bölge) açısından incelenmesi.	Karma Yöntem	206 öğretmen (anket), 6 öğretmen (görüşme).	İstatistiksel analizler (SPSS), İçerik analizi.	TPAB düzeyleri cinsiyete ve deneyime göre farklılık göstermektedir; öğretmenler uygulamalı eğitime ihtiyaç duymaktadır.	7 coğrafi bölgeden veri alınsa da örneklem sayısı genelleme için sınırlı olabilir.
Timur, Timur, Arcagök ve Öztürk	2020	Fen Bilimleri Öğretmenleri nin Web 2.0 Araçlarına Yönelik Görüşleri	Fen bilimleri öğretmenlerini n derslerinde Web 2.0 araçlarını kullanma durumları ve görüşleri.	Nitel (Durum Çalışması)	Farklı illerde görev yapan 8 Fen Bilimleri Öğretmeni.	Yarı Yapılandırılmış Görüşme, İçerik Analizi.	Öğretmenler Web 2.0 araçlarını (Kahoot, Plickers vb.) faydalı bulsa da, teknik altyapı eksikliği ve zaman kısıtlaması nedeniyle	Çalışma grubu 8 öğretmen ile sınırlıdır, sonuçlar genellenemez.
Turan ve Atıla	2021	Öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler için fen bilimleri eğitiminde artırılmış gerçeklik teknolojisi: öğrencilerin öğrenmesi ve	Özel öğrenme güçlüğü (ÖÖG) olan öğrencilerin fen eğitiminde AG kullanımının öğrenme ve görüşlerine etkisi.	Karma (Tek Denekli Araştırma)	ÖÖG tanısı almış 3 ortaokul öğrencisi.	Görsel analiz (Grafik), Yarı yapılandırılmış görüşme.	AG teknolojisi, ÖÖG'li öğrencilerin derse katılımını, ilgisini ve başarısını artırmıştır. Öğrenciler deneyimi "eğlenceli" bulmuştur.	Sadece 3 öğrenci ile yürütülmüştür, sonuçlar genellenemez.
Yıldırım	2021	Ortaokul Öğrencilerine Fen Bilimleri Öğretiminde Artırılmış Gerçeklik Uygulama Yöntemlerini n Etkinliği	Ortaokul fen öğretiminde Artırılmış Gerçeklik (AG) kullanımının öğrenci başarısına ve görüşlerine etkisi (Karma Yöntem).	Karma (Zenginleş tirilmiş Desen)	61 Ortaokul öğrencisi (30 deney, 31 kontrol).	Bağımsız t-testi, Betimsel analiz, İçerik analizi.	AG uygulamaları, ders kitabı merkezli öğretime göre başarıyı anlamlı düzeyde artırmış; soyut kavramları somutlaştırarak motivasyonu	Çalışma 6 haftalık süre ve "Vücudu muzzdaki Sistemler" ünitesi ile sınırlıdır.
Yıldız ve Yıldırım	2023	Fen Bilimleri Öğretmenleri nin Öğrenme ve Öğretme Sürecinde Teknolojinin Entegre Edilmesi Hakkında Görüşlerinin Belirlenmesi	Öğretmenlerin teknoloji entegrasyonu konusundaki görüşleri, karşılaştıkları engeller ve çözüm önerileri.	Nitel (Durum Çalışması)	75 öğretmen (anket), 4 öğretmen (odak grup görüşmesi). İstanbul ili.	Betimsel analiz (Frekans/Yü zde), İçerik analizi.	Öğretmenler kendilerini dijital okuryazar görse de entegrasyonda yetersiz kalmaktadır. Ücretli uygulamalar ve teknik altyapı en büyük	Çalışma İstanbul ili ile sınırlıdır ve derinleme sine görüşme sadece 4 gönüllü öğretmenle

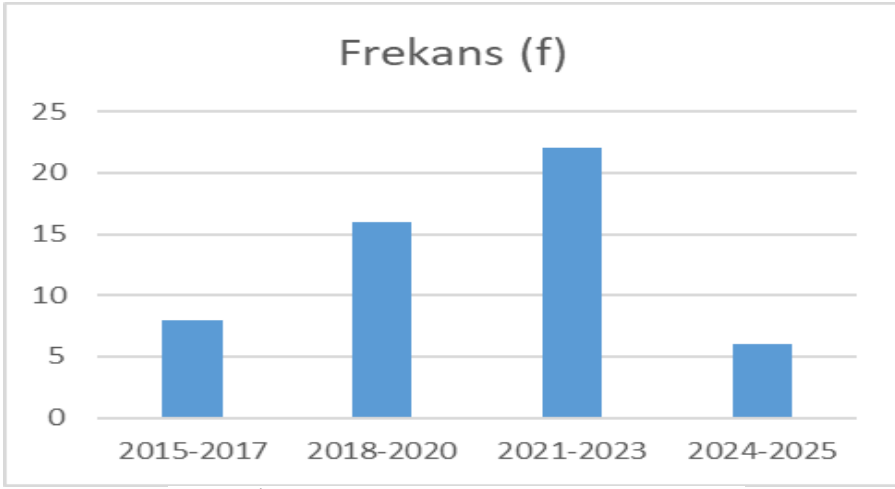
Yazar Adı	Yılı	Çalışmanın İsmi	Çalışma Konusu	Yöntem	Çalışma Grubu (Örneklem)	Veri Analiz Yöntemleri	Katkı (Sonuç)	Sınırlılık
Yıldızay ve Çetin	2018	Fen Eğitiminde Eğitim Teknolojileri Kullanımı: İçerik Analizi	Türkiye'de fen eğitiminde teknoloji kullanımı üzerine yapılan lisansüstü tez ve makalelerin metodolojik incelenmesi.	Nitel (Doküman İncelemesi / İçerik Analizi)	TR Dizin ve YÖK veri tabanlarında yer alan 15 makale ve 19 tez (Toplam 34 çalışma).	Betimsel İçerik Analizi (Frekans, Yüzde).	Çalışmaların en çok "akademik başarı" üzerine odaklandığı, nicel yöntemlerin ve deneysel desenin baskın olduğu tespit edilmiştir.	İnceleme sadece ulusal veri tabanları (TR Dizin, YÖK) ve belirli anahtar kelimelerle
Yılmaz	2021	Eğitimde Teknoloji Entegrasyonunun Öğretmen Adaylarının Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Becerileri, Çok Boyutlu 21. Yüzyıl	Kademeli teknoloji entegrasyonunun (temel, orta, ileri) öğretmen adaylarının 21. yy becerilerine ve akademik başarılarına etkisi.	Karma (Açıklayıcı Sıralı Desen)	144 öğretmen adayı (Fen, Sınıf, Okul Öncesi bölümleri).	Nicel: t-testi, ANOVA. Nitel: İçerik analizi, Betimsel analiz.	Teknoloji entegrasyonu seviyesi arttıkça (ileri düzey), adayların eleştirel düşünme, yaratıcılık ve akademik başarıları anlamlı	Çalışma belirli bir üniversitenin eğitim fakültesi öğrencileri ile sınırlıdır.
Yıldırım	2020	Fen Bilimleri Derslerinde Artırılmış Gerçeklik Uygulamalarının Öğrencilerin Bilişsel ve Duyusal Öğrenmeleri Üzerindeki Etkisi	Fen dersinde Artırılmış Gerçeklik (AG) kullanımının öğrencilerin bilişsel başarılarına ve duyuşsal özelliklerine etkisi.	Nicel (Deneysel Desen)	Ortaokul öğrencileri (Deney ve Kontrol grubu).	Başarı Testi, Tutum Ölçeği, t-testi analizleri.	AG uygulamaları öğrencilerin hem akademik başarısını artırmış hem de derse yönelik tutumlarını olumlu etkilemiştir.	Uygulama süresi ve ele alınan spesifik fen ünitesi ile sınırlıdır.
Yıldırım ve Seçkin-Kapucu	2021	Fen Bilimleri Eğitiminde Artırılmış Gerçeklik Uygulamalarının 6. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarıları ve Sınıfta Kalma Oranları Üzerindeki	Fen eğitiminde Artırılmış Gerçeklik (AG) kullanımının 6. sınıf öğrencilerinin başarılarına ve bilginin kalıcılığına etkisi.	Nicel (Yarı Deneysel Desen)	Eskişehir'de bir ortaokulda 50 öğrenci (26 deney, 24 kontrol).	Bağımsız t-testi, ANCOVA, Betimsel analiz.	AG uygulamaları, geleneksel yönetime göre akademik başarıyı ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığını (hatırd tutma) anlamlı düzeyde	Uygulama sadece "Güneş Sistemi" ve "Vücudu muzdaki Sistemler" ünitelerini kapsamaktadır.

BULGULAR

Bu bölümde, araştırma kapsamında incelenen 52 çalışmadan elde edilen veriler, araştırmanın alt problemlerine uygun olarak analiz edilmiş ve tablolar/grafikler desteklenerek sunulmuştur.

Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımı

Araştırma kapsamında incelenen çalışmaların yayınlandıkları yıllara göre dağılımı Şekil 1’de gösterilmiştir.

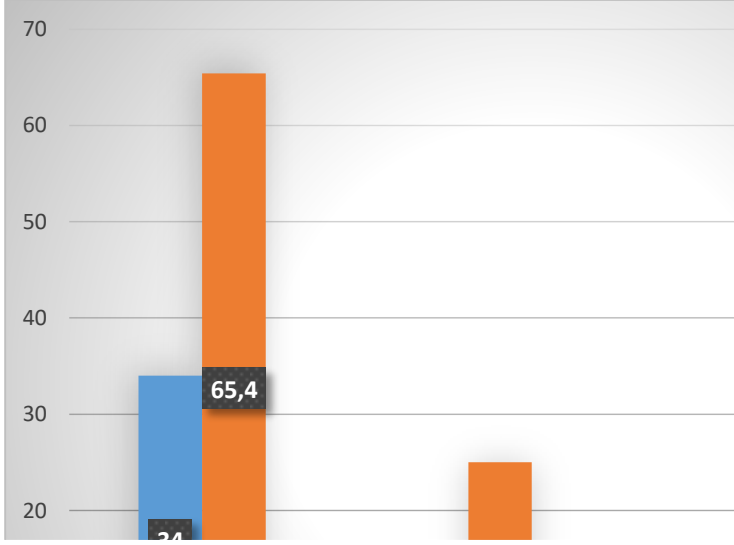


Şekil 1. İncelenen Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımı

Araştırma kapsamında incelenen çalışmaların yıllara göre dağılımını gösteren Şekil 1 incelendiğinde, fen eğitiminde teknoloji entegrasyonu konusuna olan ilginin 2015-2025 yılları arasında dalgalı ancak yükselen bir grafik çizdiği görülmektedir. Özellikle 2021-2023 yılları arasında ($f=22$) çalışmaların zirve noktasına ulaştığı tespit edilmiştir. Bu durumun, pandemi süreciyle birlikte dijital araçların fen eğitimi süreçlerine entegrasyonuna duyulan ihtiyacın artmasından kaynaklandığı söylenebilir. Buna karşın 2015-2017 yılları arasındaki çalışmaların ($f=8$) daha sınırlı olduğu saptanmıştır.

Çalışmaların Yayın Türüne Göre Dağılımı

İncelenen araştırmaların yayın türlerine göre dağılımı Şekil 2’de sunulmuştur.



Şekil 2. Çalışmaların Yayın Türüne Göre Dağılımı

İncelenen araştırmaların yayın türlerine ilişkin veriler Şekil 2’de sunulmuştur. Analiz sonuçlarına göre, incelenen çalışmaların büyük bir çoğunluğunu 34¹ adet (%65,4) ile hakemli dergilerde yayımlanan makaleler oluşturmaktadır. Makaleleri sırasıyla 13 adet ile yüksek lisans tezleri ve 5 adet ile doktora tezleri takip etmektedir. Bu veriler, araştırmacıların teknoloji entegrasyonuna dair bulguları hızlı ve yaygın bir şekilde akademik topluluğa ulaştırmak amacıyla makale formatını daha yoğun tercih ettiklerini göstermektedir.

Tercih Edilen Araştırma Yöntemleri ve Desenleri

Araştırmalarda kullanılan yöntem ve desenlere ilişkin bulgular Tablo 2’de özetlenmiştir.

¹ Bu çalışmalardan 1 tanesi uluslararası sempozyumda sunulan tam metin bildiri şeklindedir. Analizlerde kolaylık sağlaması amacıyla araştırma makalesi olarak değerlendirilmeye alınmıştır.

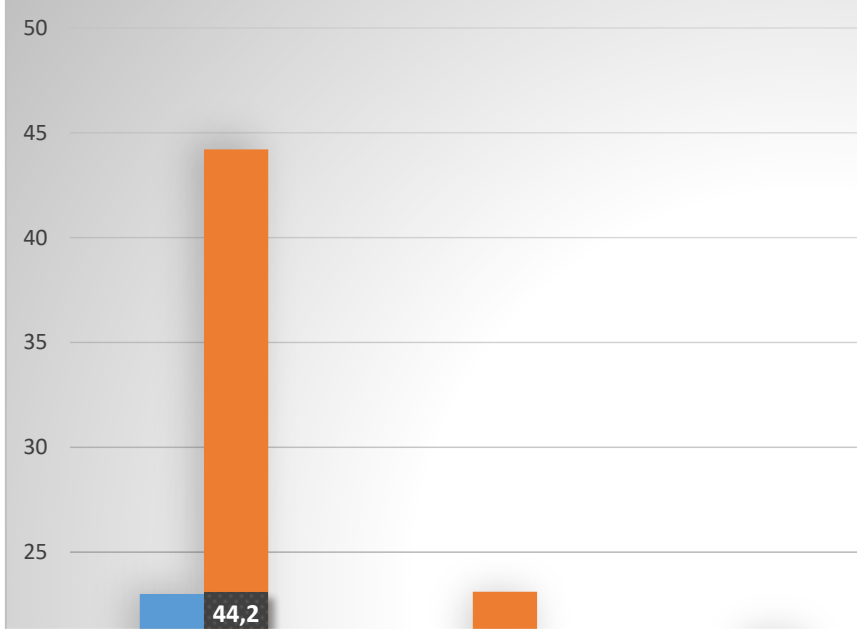
Tablo 2. Kullanılan Araştırma Yöntemleri ve Desenleri

Yöntem	Desen	Frekans (f)
Nicel Araştırma	Yarı Deneysel	19
	Tarama (Survey)	8
Karma Yöntem	İç İç / Açıklayıcı	11
	Eylem Araştırması	2
Nitel Araştırma	Durum Çalışması	7
	Doküman İncelemesi	3
	Fenomenoloji	2
Toplam		52

İncelenen çalışmalarda kullanılan yöntem ve desenlere ilişkin bulgular Tablo 2’de özetlenmiştir. Tablo 2 verilerine göre, fen eğitiminde teknoloji entegrasyonu araştırmalarında en sık tercih edilen yöntemin 27 çalışma ile nicel araştırma yöntemleri olduğu görülmektedir. Nicel çalışmalar içerisinde ise teknolojinin akademik başarı üzerindeki etkisini deneysel olarak test etmeyi amaçlayan “Yarı Deneysel Desen” (f=19) en çok kullanılan desen olarak öne çıkmaktadır. Nicel yöntemleri 13 çalışma ile karma yöntemler, 12 çalışma ile nitel araştırma yöntemleri takip etmektedir. Nitel çalışmalar kapsamında en çok tercih edilen desenin "Durum Çalışması" (f=7) olduğu saptanmıştır.

Çalışma Grubu (Örneklem) Özellikleri

İncelenen araştırmaların çalışma gruplarına göre sayısal dağılımı Şekil 3'te sunulmuştur.



Şekil 3. Çalışma Gruplarının Dağılımı

Araştırmaların çalışma gruplarına göre sayısal dağılımını gösteren Şekil 3 incelendiğinde, çalışmaların yaklaşık yarısının (%44,2) ortaokul öğrencileri üzerinde yürütüldüğü tespit edilmiştir. Örneklem grubunda ikinci sırada öğretmenlerin (%23,1), üçüncü sırada ise öğretmen adaylarının (%21,2) yer aldığı görülmektedir. Bu durum, fen eğitiminde teknoloji entegrasyonu çalışmalarının sadece öğrenci çıktılarına odaklanmadığını, aynı zamanda uygulayıcıların (öğretmen/öğretmen adayı) teknolojiye yönelik tutum ve yetkinliklerinin de kritik bir araştırma alanı olarak görüldüğünü ortaya koymaktadır.

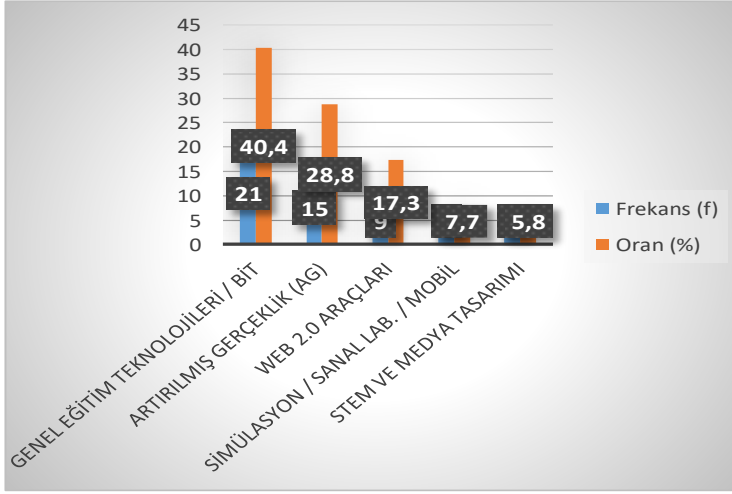
Kullanılan Veri Toplama Araçları

Analiz edilen 52 çalışmada veri çeşitliliğini sağlamak amacıyla birden fazla aracın kullanıldığı saptanmıştır. Nicel ağırlıklı tasarlanan çalışmalarda en sık “Akademik Başarı Testleri” ve “Likert Tipi Ölçekler”e (tutum, motivasyon, TPAB ölçekleri) başvurulduğu belirlenmiştir. Nitel verilerin toplandığı araştırmalarda ise “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formları” ve “Gözlem Formları”nın temel veri toplama araçları olduğu görülmektedir. Karma desenli araştırmalarda ise veri çeşitliliğini ve geçerliliğini sağlamak

amacıyla hem başarı testlerinin hem de görüşme formlarının birlikte kullanıldığı görülmektedir.

Entegre Edilen Teknolojik Araçlar

Çalışmalarda kullanılan teknolojik araçların dağılımı Şekil 4'te gösterilmiştir.



Şekil 4. Kullanılan Teknolojik Araçların Dağılımı

Çalışmalarda fen eğitimine entegre edilen teknolojik araçların dağılımı Şekil 4'te sunulmuştur. Veriler incelendiğinde, çalışmaların %40'ının (21 çalışma) belirli bir yazılım veya donanımdan ziyade, genel eğitim teknolojilerinin ve Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) yeterliklerinin incelenmesine odaklandığı görülmektedir. Spesifik teknoloji uygulamaları arasında ise 15 çalışma ile Artırılmış Gerçeklik (AG) konusunun en sık çalışılan konu olarak belirlenmiştir. AG teknolojisini 9 çalışma ile Web 2.0 araçları takip etmektedir.

Odaklanılan Konu Alanları ve Üniteler

Araştırmaların konu alanlarına göre dağılımı incelendiğinde, teknolojinin en çok Astronomi (Güneş Sistemi ve Tutulmalar) ve Biyoloji (Vücudumuzdaki Sistemler, Hücre) konularında kullanıldığı görülmektedir. Astronomi konularında özellikle gözlemlenmesi zor olaylar için AG teknolojisinin, biyoloji konularında ise karmaşık vücut yapılarının görselleştirilmesi için mobil uygulamaların fazla olduğu saptanmıştır. Fizik konularında ise daha çok deney süreçlerini dijital ortama taşıyan simülasyonların tercih edildiği belirlenmiştir.

Kullanılan Veri Analiz Yöntemleri

İncelenen çalışmalarda verilerin çözümlenmesi için farklı analiz tekniklerine başvurulmuştur. Nicel araştırmalarda t-testi, ANOVA ve ANCOVA gibi parametrik testlerin fazla olduğu; verilerin normal dağılım göstermediği durumlarda ise Mann Whitney U ve Wilcoxon testlerinin kullanıldığı saptanmıştır. Nitel verilerin analizinde ise ağırlıklı olarak içerik analizi ve betimsel analiz yöntemlerinin tercih edilerek tematik kodlamaların yapıldığı görülmektedir.

Ele Alınan Bağımlı Değişkenler

İncelenen 52 çalışmada teknolojinin etkisi en çok “Akademik Başarı” değişkeni üzerinden ölçülmüştür. Teknolojinin başarıyı artırma potansiyeli araştırmaların ana odağını oluştururken, başarıyı takiben öğrencilerin fen dersine yönelik “Tutum” ve “Motivasyon” düzeylerinin de sıkça çalışılan duyuşsal değişkenler olduğu saptanmıştır. Ayrıca, teknolojinin bilginin “Kalıcılığı” üzerindeki etkisi ile öğrencilerin “21. Yüzyıl Becerileri”ndeki gelişimin de incelenen diğer önemli bağımlı değişkenler olduğu tespit edilmiştir.

TARTIŞMA

Bu bölümde, 2015-2025 yılları arasında fen eğitiminde teknoloji entegrasyonuna yönelik yapılan 52 çalışmadan elde edilen bulgular, ilgili literatür çerçevesinde tartışılmış ve genel sonuçlara ulaşılmıştır. Tartışma; “Akademik Başarı ve Öğrenme Çıktıları”, “Duyuşsal Özellikler”, “Öğretmen Yetkinlikleri (TPAB)” ve “Metodolojik Eğilimler” olmak üzere dört ana tema altında yapılandırılmıştır.

Akademik Başarı ve Bilişsel Öğrenme Çıktıları

Araştırma bulguları, teknoloji entegrasyonunun (özellikle Artırılmış Gerçeklik ve Web 2.0 araçlarının) öğrencilerin akademik başarıları üzerinde anlamlı ve pozitif bir etkiye sahip olduğunu tutarlı bir şekilde göstermektedir. İncelenen çalışmalarda, geleneksel öğretim yöntemlerine kıyasla teknoloji destekli öğretimin, fen kavramlarının öğrenilmesini kolaylaştırdığı sonucuna ulaşılmıştır (Yıldırım ve Seçkin-Kapucu, 2020; Kul ve Berber, 2022). Bu durumun temel nedeni olarak, teknolojinin soyut ve karmaşık fen konularını (Güneş Sistemi, Hücre Bölünmesi, Atomun Yapısı vb.) görselleştirerek somutlaştırması gösterilmektedir. Örneğin, Erbaş ve Demirel (2019) biyoloji dersinde sindirim sistemi konusunun öğretiminde kullanılan AG materyallerinin başarıyı artırdığını raporlamıştır. Benzer şekilde, Akçayır vd. (2016) üniversite öğrencilerinin fizik laboratuvarı becerilerinin AG teknolojisi ile geliştiğini belirlemiştir.

Ancak, başarının artması her zaman kavramsal derinleşme anlamına gelmemektedir. Coşkun ve Koç (2021), AG ve mobil uygulamaların başarıyı artırdığını ancak öğrencilerin kaygı düzeylerinde beklenen düşüşü yaratmadığını, hatta bazı teknik aksaklıkların süreci olumsuz

etkileyebileceğini vurgulamıştır. Dolayısıyla teknolojinin başarısı, sadece aracın kendisine değil, öğretim tasarımının niteliğine bağlıdır.

Duyuşsal Özellikler ve 21. Yüzyıl Becerileri

Çalışmaların önemli bir kısmı, teknoloji kullanımının öğrencilerin fene yönelik tutumlarını, motivasyonlarını ve derse katılımlarını artırdığını ortaya koymaktadır. Guvenir ve Guven-Yildirim (2023), eğitsel filmlerle desteklenen AG uygulamalarının motivasyon üzerinde güçlü bir etkisi olduğunu saptamıştır. Web 2.0 araçlarının (Kahoot, Quizizz vb.) oyunlaştırma özellikleri, öğrencilerin dersi “eğlenceli” bulmasını sağlamakta ve derse aktif katılımlarını teşvik etmektedir (Akbaba ve Ertaş Kılıç, 2022; Koçtürk ve Orhan, 2024).

Bununla birlikte, Sontay ve Karamustafaoğlu (2021) ile Dilmen ve Atalay (2021), teknolojinin sadece bir “eğlence aracı” olarak görülmemesi gerektiğini; doğru kurgulandığında öğrencilerin yaratıcılık, eleştirel düşünme ve inovasyon gibi 21. Yüzyıl becerilerini de geliştirdiğini belirtmişlerdir. Benek ve Akçay (2022), sosyo-bilimsel konularla entegre edilmiş STEM etkinliklerinin öğrencilerin problem çözme becerilerine doğrudan katkı sağladığını raporlamıştır.

Öğretmen Yetkinlikleri ve TPAB

Öğretmen ve öğretmen adayları ile yapılan çalışmalar, teknoloji entegrasyonunun en kritik bileşeninin “insan kaynağı” olduğunu göstermektedir. Akgündüz ve Bağdiken (2018) ile Sakin ve Yıldırım (2019), fen bilimleri öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) öz yeterliklerinin, teknolojiye erişim ve alınan eğitimle doğrudan ilişkili olduğunu tespit etmiştir. Öğretmenler genel olarak teknoloji kullanımına istekli olsalar da, Web 2.0 araçlarını pedagojik amaçla kullanma konusunda kendilerini yetersiz hissetmektedirler (Bayra, 2025; Kuş Gürbey ve Büyük, 2024).

Keçeci vd. (2023b) ve Dilek (2019), hizmet içi eğitimlerin ve mikro öğretim uygulamalarının öğretmenlerin TPAB düzeylerini geliştirmede etkili olduğunu kanıtlamıştır. Ancak Yıldız ve Yıldırım (2023) ile Tanık Önal (2021), okullardaki donanım eksikliği, internet altyapı sorunları ve ücretli uygulamaların, öğretmenlerin entegrasyon motivasyonunu düşüren en büyük engeller olduğunu vurgulamıştır.

Metodolojik Değerlendirme

İncelenen 52 çalışma metodolojik açıdan değerlendirildiğinde, Arduç (2024) ve Bayır (2023)'ün bulgularıyla örtüşecek şekilde, literatürde nicel yöntemlerin ve özellikle yarı deneysel desenin en sık kullanılan desen olduğu sonucuna varılmıştır. Karakuzu vd. (2023), Web 2.0 çalışmalarının çoğunun “etki belirleme” odaklı olduğunu, sürecin derinlemesine incelendiği nitel çalışmaların ise sayıca az kaldığını belirtmiştir. Ayrıca örneklem grubu olarak ortaokul düzeyinin (6. ve 7. sınıf) yoğunlukta olması (Yıldızay ve Çetin, 2018), lise ve ilkokul kademelerinde veri eksikliğine işaret etmektedir.

SONUÇLAR

2015-2025 yılları arasını kapsayan ve fen eğitiminde teknoloji entegrasyonuna yönelik 52 akademik çalışmanın (34 makale, 13 yüksek lisans tezi, 5 doktora tezi) incelendiği bu araştırmada elde edilen temel sonuçlar şunlardır:

Dijitalleşme Sürecinin İvme Kazanması: Fen eğitiminde teknoloji entegrasyonuna yönelik akademik ilginin on yıllık süreçte (2015-2025) giderek artan bir grafik çizdiği, özellikle 2021-2023 yılları arasında ($f=22$) çalışmaların zirve noktasına ulaştığı görülmüştür. Bu durum, pandemi sürecinin fen eğitimi pratiklerini köklü bir şekilde dijitalleşmeye zorladığının açık bir göstergesidir.

Bilimsel Paylaşım Tercihi: Akademik üretimde hakemli dergilerde yayımlanan makalelerin (%65,4) tezlere göre sayıca üstün olması, araştırmacıların elde ettikleri verileri akademik topluluğa daha hızlı ve geniş kitlelere ulaştırma eğiliminde olduklarını kanıtlamaktadır.

Yöntemsel "Güvenli Alan" Tercihi: İncelenen çalışmalarda nicel araştırma yöntemlerinin (%52) ve bu kapsamda yarı deneysel desenin ($f=19$) baskın olması, literatürün hala teknolojinin akademik başarı üzerindeki "etkisini ispatlama" aşamasında yoğunlaştığını göstermektedir. Karma yöntemlerin (%25) varlığı ise sürecin sadece sonuç odaklı değil, aynı zamanda nitel verilerle derinlemesine anlaşılmaya başlandığına işaret etmektedir.

Ortaokul Merkezci Olması: Teknoloji entegrasyonu çalışmalarının yaklaşık yarısının (%44,2) ortaokul (özellikle 6. ve 7. sınıf) düzeyinde görülmesi, fen müfredatındaki ünite içeriklerinin bu yaş grubunda teknolojik araçlarla desteklenmeye çok daha uygun görüldüğü sonucunu doğurmaktadır.

Artırılmış Gerçeklik (AG): Spesifik teknoloji uygulamaları arasında Artırılmış Gerçeklik (AG) teknolojisinin ($f=15$) lider konumda olması, fen eğitiminde "soyut kavramları somutlaştırma" probleminin en etkili çözüm yolu olarak görüldüğünü ortaya koymaktadır. Bu durum, Astronomi ve Biyoloji gibi görselleştirmenin kritik olduğu konu alanlarının neden daha fazla çalışıldığını da açıklamaktadır.

Çok Boyutlu Kazanımlar: Teknoloji entegrasyonunun temel çıktısı sadece akademik başarının artırılması değil, aynı zamanda öğrencilerin fene yönelik motivasyonlarının yükseltilmesi, tutumlarının olumlu yönde değiştirilmesi ve 21. Yüzyıl becerilerinin geliştirilmesidir.

Sürdürülebilirlik Sorunu (TPAB ve Altyapı): Tüm bu teknolojik ilerlemeye rağmen, entegrasyonun başarısının hala öğretmenin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) öz-yeterliğine ve okulun teknik altyapı imkanlarına sıkı sıkıya bağlı olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin teknolojiyi kullanma istekliliklerine rağmen, pedagojik entegrasyon ve donanım eksikliği temel kısıtlayıcı faktörler olarak varlığını korumaktadır.

2015-2025 yılları arasında Türkiye'de fen eğitiminde teknoloji entegrasyonuna yönelik yapılan çalışmalar, teknolojinin doğru pedagojik yöntemlerle birleştiğinde (TPAB çerçevesinde) öğrenme sürecini zenginleştirdiğini kanıtlamaktadır. Artırılmış Gerçeklik ve Web 2.0 araçları, bu dönemin en popüler ve etkisi en yüksek teknolojileri olarak öne çıkmıştır. Teknoloji, fen eğitiminde soyut kavramları somutlaştıran, öğrencilerin derse ilgisini artıran ve öğretmenlerin öğretim repertuvarını genişleten bir araçtır. Ancak bu aracın etkisi; öğretmenin yetkinliğine, teknik altyapının kalitesine ve öğretim tasarımının gücüne sıkı sıkıya bağlıdır.

ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur.

Uygulayıcılar (Öğretmenler ve Program Geliştiriciler) İçin Öneriler

Pedagojik Odaklılık: Öğretmenler, teknolojik araçları (AG, Web 2.0) sadece dersi eğlenceli hale getirmek için değil, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini (analiz, sentez) desteklemek için kullanılabilir.

Hizmet İçi Eğitim: Öğretmenlere yönelik düzenlenen teknoloji eğitimleri, sadece araçların teknik tanıtımıyla sınırlı kalmamalı bu araçların fen müfredatındaki kazanımlarla nasıl ilişkilendirileceğine dair uygulamalı atölyeler içermelidir (Keçeci vd., 2023b).

İçerik Geliştirme: “Güneş Sistemi” ve “Vücudumuz” gibi popüler konuların dışında, “Madde ve Endüstri”, “Kuvvet ve Hareket” gibi fizik ve kimya ağırlıklı üniteler için de AG ve simülasyon içerikleri geliştirilebilir.

Araştırmacılar İçin Öneriler

Boylamsal Çalışmalar: Literatürdeki çalışmaların çoğu kısa süreli deneysel uygulamalardır. Teknolojinin fen okuryazarlığı üzerindeki kalıcı etkisini görebilmek için uzun süreli (boylamsal) araştırmalara ihtiyaç vardır (Talan vd., 2022).

Özel Gruplar: Turan ve Atila (2021)'nin çalışmasında görüldüğü üzere, özel öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler gibi dezavantajlı gruplarda teknoloji entegrasyonunun etkisini inceleyen daha fazla çalışmaya gereksinim duyulmaktadır.

Çeşitli Kademeler: Çalışmaların ortaokul seviyesinde yığılması nedeniyle, ilkokul ve lise düzeyindeki teknoloji entegrasyonu uygulamalarına ağırlık verilebilir.

Karma Desen: Teknolojinin “neden” ve “nasıl” işe yaradığını anlamak için nicel verilerin nitel görüşmelerle desteklendiği karma desenli araştırmaların sayısı artırılabilir.

REFERANSLAR

- Akbaba, K., ve Ertas Kiliç, H. (2022). Web 2.0 Uygulamalarının Öğrencilerin Fene ve Teknoloji Kullanımına Yönelik Tutumlarına Etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 130-139.
- Akçayır, M., Akçayır, G., Pektaş, H. M., ve Ocak, M. A. (2016). Augmented Reality in Science Laboratories: The Effects of Augmented Reality on University Students' Laboratory Skills and Attitudes Toward Science Laboratories. *Computers In Human Behavior*, 57, 334-342.
- Akgündüz, D., ve Bağdiken, P. (2018). Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Özgüven Düzeylerinin İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(2), 535-566.
- Ardıç, M. A. (2021). Ortaöğretim Öğretmenlerinin Eğitimde Teknoloji Kullanımına Yönelik Görüşleri Doğrultusunda Teknoloji Entegrasyon Düzeylerinin Belirlenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (42), 391-414.
- Arduç, M. A. (2024). Teknoloji Destekli Fen Bilimleri Eğitimi Çalışmalarının İncelenmesi (2020-2023): İçerik Analizi. *Alanyazın*, 5(1), 85-103.
- Arıcı, F., Yılmaz, R. M., ve Yılmaz, M. (2021). Affordances of Augmented Reality Technology for Science Education: Views of Secondary School Students and Science Teachers. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 3(5), 1153-1171.
- Atalmış, S., ve Şimşek, G. (2022). Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Web 2.0 Araçlarını Kullanım Yeterlilikleri. *Sosyal Bilgilerde Yenilikçi Araştırmalar Dergisi*, 5(1), 1-19.
- Aydın-Günbatır, S., Damar, S. Y., ve Boz, Y. (2017). Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (Tpab) Kavramının Yakından İncelenmesi: İlköğretim Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Tpab'ının Modellemesi. *İlköğretim Online*, 16(3), 917-934.
- Bayır, A. (2023). Türkiye'de Teknoloji Destekli Fen Öğretimi Konulu Çalışmaların Betimsel İçerik Analizi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Karaman.
- Bayra, E. (2025). Fen Bilgisi Öğretmenlerinin ve Öğretmen Adaylarının Web 2.0 Araçlarını Kullanım Yetkinlikleri. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 13(1), 42-63.
- Benek, I., ve Akcay, B. (2022). The Effects of Socio-Scientific Stem Activities on 21st Century Skills of Middle School Students. *Participatory Educational Research*, 9(2), 25-52.
- Buluş Kırıkkaya, E., ve Şentürk, M. (2018). The Impact of Using Augmented Reality Technology in the Solar System and Beyond Unit

- on the Academic Achievement of the Students. *Kastamonu Education Journal*, 26(1), 181-189.
- Coşkun, M., ve Koç, Y. (2021). The Effect of Augmented Reality and Mobile Application Supported Instruction Related to Different Variables in 7th Grade Science Lesson. *Psycho-Educational Research Reviews*, 10(2), 298-313.
- Demirbağ, M. (2018). Öğretmen İnançları Perspektifinden Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Teknoloji Entegrasyonu. Yayınlanmamış doktora tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Devran, P., ve Bilgin, E. A. (2021). Liselerdeki Fen Eğitiminde Teknolojinin Kullanılmasına Yönelik Öğrenci Görüşlerinin Çeşitli Demografik Faktörler Açısından İncelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 933-949.
- Devran, P., Öztay, E. S., ve Tarkin Çelikkıran, A. (2021). Türkiye’de Fen Eğitiminde Teknoloji Entegrasyonu Üzerine Öğretmenler ile Yapılan Çalışmaların İçerik Analizi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 10(4), 1789-1825.
- Dilek, İ. (2019). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Gelişiminde Mikro Öğretimin Etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kırşehir.
- Dilmen, I., ve Atalay, N. (2021). The Effect of the Augmented Reality Applications in Science Class on Students’ 21st Century Skills and Basic Skills. *Journal of Science Learning*, 4(4), 337-346.
- Erbaş, C. ve Demirer, V. (2019). The Effects of Augmented Reality on Students' Academic Achievement and Motivation in a Biology Course. *Journal of Computer Assisted Learning*, 35(3), 450-458.
- Güvenir, E., ve Guven-Yildirim, E. (2023). The Effect of Educational Film Supported Augmented Reality Applications on Academic Achievement and Motivation For Science Learning. *Journal of Education in Science Environment and Health*, 9(2), 119-130.
- Güder, O., ve Demir, M. (2018). Sınıf Öğretmenlerinin Fen Bilimleri Dersine Yönelik Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Öz güven Algılarının Cinsiyet, Yaş Ve Görev Yapılan Okul Türü Açısından İncelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 51-68.
- Gürdoğan, M. (2020). Fen Bilgisi Öğretmenlerinin ve Öğretmen Adaylarının Teknoloji Kullanımı Hakkındaki Görüşleri. *Anadolu Öğretmen Dergisi*, 4(1), 114-131.
- Gürleroğlu, L., ve Yıldırım, M. (2022). Ortaokul Öğrencilerinin Web 2.0 Destekli Eğitsel Web Sitesi İle İlgili Görüşlerinin İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(233), 191-217.
- Karahan, E., Canbazoglu Bilici, S., ve Ünal, A. (2015). Integration of Media Design Processes in Science, Technology, Engineering, and

Mathematics (STEM) Education. *Eurasian Journal of Educational Research*, 15(60), 221-240.

- Karakuzu, B., Saraçoğlu, S., ve Bektaş, O. (2023). Ulusal Alan Yazında Fen Eğitiminde Web 2.0 Araçları Konulu Çalışmaların Sistematik İncelemesi. *Araştırma ve Deneyim Dergisi*, 8(2), 228-249.
- Kaya Yatar, G., ve Ergun, M. (2024). Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Teknolojik Pedagojik Alan Bilgilerini Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi. *International Journal of Eurasian Education ve Culture*, 9(28), 511-537.
- Keçeci, G., Alan, B., Yıldız, S., Yıldırım, P., ve Zengin, F. (2023a). Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Yenilikçi Öğretim Teknolojilerini Kullanarak Ders İçerikleri Hazırlamalarının Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Yeterliliklerine Etkisi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori Ve Uygulama*, 14(28), 275-296.
- Keçeci, G., Yıldız, S., Yıldırım, P., Alan, B., ve Zengin, F. (2023b). Fen Bilimleri Öğretmenlerinin İklim Değişikliği, Biyoçeşitlilik ve Çevre Konularında Yenilikçi Öğretim Teknoloji Araçlarını Kullanmalarının Web 2.0 Yetkinliklerine Etkisi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 13(3), 370-379.
- Kırındı, T., ve Durmuş, G. (2019). Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgilerinin İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 1340-1375.
- Koçtürk, A., ve Orhan, A. T. (2024). 4. Sınıf Aydınlatma ve Ses Teknolojileri Ünitesinde Web 2.0 Araçları Kullanımının Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 12(2), 348-372.
- Kul, H. H., ve Berber, A. (2022). The Effects of Augmented Reality in a 7th-Grade Science Lesson on Students' Academic Achievement and Motivation. *Journal of Science Learning*, 5(2), 193-203.
- Kuş Gürbey, S. ve Büyük, U. (2024). Eğitime Teknoloji Entegrasyonu: Web 2.0 Araçları. *İhlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 28-40.
- Mazlum Güven, E. (May 21-24, 2024). *Exploring Student Science Teachers' Academic Self-Regulated Learning Strategies in Technology Integration*. XI International Eurasian Educational Research Congress, Ani Publishing, pp. 15-20, Kocaeli University, Türkiye.
- Memiş, E. K., Et, S. Z., ve Sönmez, E. (2023). Integration of Technology into Science Teaching: A Phenomenological Study on the Experiences of the Pre-Service Teachers. *Science Education International*, 34(3), 166-176.
- Okulu, H. Z., ve Babaoğlu, M. G. (2024). Fizik Eğitiminde Teknoloji Destekli Yenilikçi Uygulamaların Öğretmenlerin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgilerine ve Teknolojiyi Kullanma Durumlarına Etkisi. *Eğitim Bilim ve Araştırma Dergisi*, 5(2), 156-180.

- Omurtak, E., ve Zeybek, G. (2022). The Effect of Augmented Reality Applications İn Biology Lesson on Academic Achievement and Motivation. *Journal of Education in Science Environment and Health*, 8(1), 55-74.
- Örnek, Z. S. (2023). Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Web 2.0 Araçlarına İlişkin Farkındalık ve Dijital Okuryazarlık Düzeyleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kırşehir.
- Polat, N., Erdemir, N., ve Bakırcı, H. (2017). Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Fizik Konularında Bilgi Teknolojilerini Kullanma Durumlarının Araştırılması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 30(2), 465-493.
- Sakin, A. N., ve Yıldırım, H. İ. (2019). Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Öz Yeterlik İnanç Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science and Mathematics Education*, 13(2), 1111-1140.
- Sarı, B. (2018). Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgileri: Vaka Çalışması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Sontay, G. ve Karamustafaoğlu, O. (2021). Students' Views on the Use of Augmented Reality Technology in Teaching Science. *European Journal of Educational Sciences*, 8(4), 1-13.
- Talan, T., Yılmaz, Z.A., ve Batdı, V. (2022). The Effects of Augmented Reality Applications on Secondary Students' Academic Achievement in Science Course. *Journal of Education in Science, Environment and Health (JESEH)*, 8(4), 332-346.
- Tanık Önal, N. (2021). Investigation of Technology Integration Knowledge of Science Teachers: A Case Study: Investigation of Technology Integration Knowledge. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 13(1), 773-793.
- Timur, B., ve Erzengin, N. (2019). Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgilerinin İncelenmesi. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 4(2), 101-129.
- Timur, S., Timur, B., Arcagök, S., ve Öztürk, G. (2020). Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Web 2.0 Araçlarına Yönelik Görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 63-108.
- Turan, Z., ve Atila, G. (2021). Augmented Reality Technology in Science Education for Students with Specific Learning Difficulties: Its Effect on Students' Learning and Views. *Research in Science ve Technological Education*, 39(4), 506-524.
- Yıldırım, F. S. (2020). The Effect of the Augmented Reality Applications in Science Class on Students' Cognitive and Affective Learning. *Journal of Education in Science Environment and Health*, 6(4), 259-267.

- Yıldırım, F. S. (2021). Effectiveness of Augmented Reality Implementation Methods İn Teaching Science to Middle School Students: Effectiveness of Augmented Reality Implementation Methods. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 13(2), 1024-1038.
- Yıldırım, İ., ve Seçkin Kapucu, M. (2020). The Effect of Augmented Reality Applications İn Science Education on Academic Achievement and Retention Of 6th Grade Students. *Journal of Education İn Science Environment and Health*, 7(1), 56-71.
- Yıldız, K., ve Yıldırım, M. (2023). Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Öğrenme ve Öğretme Sürecinde Teknolojinin Entegre Edilmesi Hakkında Görüşlerinin Belirlenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 57(57), 260-281.
- Yıldızay, Y., ve Çetin, G. (2018). Fen Eğitiminde Eğitim Teknolojileri Kullanımı: İçerik Analizi. *International Journal of Computers in Education*, 1(2), 21-33.
- Yılmaz, A. (2021). The Effect of Technology Integration in Education on Prospective Teachers' Critical and Creative Thinking, Multidimensional 21st Century Skills and Academic Achievements. *Participatory Educational Research (PER)*, 8(2), 163-199.

Fen Eğitiminde Meslek Gözlemi

(Job Shadowing)

Bülent ÇAVAŞ ¹

Beyza MERCAN ²

- 1- Prof. Dr.: Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü.
bulentcavas@gmail.com ORCID No: 0000-0003-4278-8783
- 2- Yüksek Lisans Öğrencisi: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
beyzamercaan3545@gmail.com ORCID No: 0009-0008-7718-2304

ÖZET

Bu kitap bölümü, fen eğitimi literatüründe artan öneme sahip olan mesleki yeterliklerin geliştirilmesi bağlamında Meslek Gözlemi (Job Shadowing) uygulamalarını incelemektedir. Çalışmanın temel amacı, fen bilgisi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının STEM alanlarına yönelik kariyer farkındalıklarını artırmak ve bilimsel bilgiyi gerçek mesleki durumlarla ilişkilendirme becerilerini destekleyen deneyimsel bir öğrenme yöntemi olarak meslek gözleminin kuramsal temellerini ve uygulama potansiyelini ortaya koymaktır. Bu kapsamda, meslek gözlemi kavramının tanımları, fen ve STEM eğitimi bağlamındaki yeri, öğretmenlik uygulaması ile temel farklılıkları ve fen eğitimi alanında işbirliği yapılabilecek potansiyel kurumlar değerlendirilmiştir. Alan yazın taraması ve kavramsal analizler sonucunda, fen bilgisi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının bilimsel bilginin sınıf dışı mesleki bağlamlardaki kullanımına yönelik farkındalıklarının sınırlı olduğu tespit edilmiştir. Meslek gözlemi, bu eksikliği giderecek bütüncül bir perspektif sunarak, öğretmen adaylarının STEM alanlarına ilişkin kariyer vizyonlarını genişletmekte ve disiplinlerarası yapıyı görünür kılmaktadır. Özellikle endüstriyel ve araştırma odaklı kurumlarda edinilen deneyimler, mesleki kimlik gelişimini destekleyerek öğretmenlerin rolünü daha geniş bir STEM ekosistemi içinde konumlandırmalarına yardımcı olmaktadır. Meslek gözlemi, üniversite-sektör iş birlikleri yoluyla öğretmen adaylarının bilimsel bilginin üretildiği ve uygulandığı ortamları doğrudan tanımalarına olanak tanıyarak mesleki vizyonlarını daha gerçekçi bir zeminde yapılandırmalarını desteklemektedir. Sonuç olarak, meslek gözlemi uygulamalarının fen eğitiminde bilimsel bilginin gerçek yaşamla ilişkilendirilmesi, STEM kariyer bilincinin artırılması ve mesleki yönelimin desteklenmesi açısından kritik bir rol oynadığı ve öğretmen yetiştirme süreçlerinde tamamlayıcı bir öğrenme deneyimi olarak değerlendirilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler – Job Shadowing, Meslek Gözlemi, Fen Eğitimi, STEM, Profesyonel Gelişim

GİRİŞ

Son yıllarda fen eğitimi literatüründe, öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin yalnızca sınıf içi öğretimle sınırlı olmadığı; STEM eğitime ve kariyer alanlarına yönelik farkındalık geliştirme ile birlikte bilimsel bilgiyi gerçek mesleki durumlarla ilişkilendirebilme becerilerinin önem kazandığı vurgulanmaktadır. Bu kitap bölümünde, öncelikle meslek gözlemi kavramının kuramsal temelleri ve alan yazındaki tanımları ele alınmakta; ardından fen ve STEM eğitimi bağlamında meslek gözleminin öğretmen yetiştirme süreçlerindeki yeri tartışılmaktadır. İlerleyen bölümlerde, meslek gözlemi ile öğretmenlik uygulaması arasındaki temel farklılıklara değinilmekte ve fen eğitimi kapsamında işbirliği kurulabilecek kurumlara ilişkin bir değerlendirme sunulmaktadır.

Meslek Gözlemi (Job Shadowing) Nedir?

Meslek gözlemi (job shadowing), bireylerin iş ortamında mesleki rolleri doğrudan deneyimleyerek öğrenmelerine olanak tanıyan önemli bir uygulama olarak öne çıkmaktadır. Bu bağlamda meslek gözlemi, bir kişinin iş yerinde bir profesyonelin görevlerini yerine getirirken onu doğrudan gözlemlene fırsatını ifade eden bir kavramdır (Cho ve Gao, 2009:752). Benzer şekilde, meslek gözlemi; bir işletmenin genellikle bir eğitim kurumu ile iş birliği yaparak, öğrencilere belirli bir işi yapmanın nasıl bir deneyim olduğunu yaşayabilmeleri amacıyla, deneyimli bir çalışanın hedeflenen işi yerine getirirken ona eşlik etme fırsatı sunması olarak tanımlanmaktadır (Rony, Lubis ve Rizkyta, 2019:391).

Daha geniş bir perspektiften ele alındığında, bu uygulama, eğitim hayatını sürdüren bireylerin potansiyel kariyer alanlarına ilişkin kritik farkındalıklarını henüz öğrencilik aşamasında iken daha bilinçli olarak edinmelerine olanak tanımakta; bu yönüyle mesleki yönelim ve profesyonel gelişim süreçlerine önemli bir katkı ve potansiyel sunmaktadır. Bu yöntem, teorik bilgi ile iş dünyası arasındaki bağı güçlendirerek bireyin mesleki olgunlaşmasını desteklemektedir.

Meslek gözlemi, daha az deneyimli bir çalışanın belirli bir süre için kıdemli bir çalışanla eşleştirilmesi ve mentörün, iş ortamında karşılaşılan en zor durumlarla başa çıkma süreçleri dâhil olmak üzere bilgi paylaşımında bulunmasının teşvik edilmesi şeklinde de tanımlanmaktadır (Frost, 2016:v). Kolb ve Kolb'un (2005:194) Deneyimsel Öğrenme Döngüsü'ne ilişkin ortaya koydukları görüşlerden hareketle meslek gözlemi, bireylerin somut gözlem ve inceleme fırsatları yoluyla deneyimlerinden anlamlı fikirler üretmelerini ve yeni iş pozisyonlarını etkin bir biçimde keşfetmelerini sağlayan bir öğrenme süreci olarak değerlendirilebilir. Bu bağlamda meslek gözlemi, yetişkinlerin

ileri eğitim süreçlerinde ve mesleki gelişimlerinde deneyimsel bir öğrenme yöntemi olarak öne çıkmaktadır (Margeviča-Grinberga & Kalēja, 2024:214).

Meslek Gözleminin Üniversiteler İçin Önemi

Ülkemizde her yıl üniversite sınavının ardından öğrenciler, hayalleri ve istekleri doğrultusunda üniversitelere ve bölümlere yerleşmektedir. Ancak bu tercih sürecinde öğrencilerin, seçecekleri bölümlerin gerçek iş yaşamındaki karşılığı ve sunduğu potansiyel istihdam olanakları hakkında çoğu zaman beklenen düzeyde bilgiye sahip olmadıkları görülmektedir. Bu durumun bir sonucu olarak, birçok öğrenci kendilerini mesleki açıdan geliştirmek istediklerinde, öğrenim süreleri boyunca kariyer imkanlarını büyük ölçüde bölümlerinin sunduğu sınırlı staj olanaklarıyla karşılamaya çalışmaktadır.

Çoğunlukla kısa süreli, kapsamı sınırlı ve eğitim-öğretim sürecinin sonlarına doğru planlanan bu uygulamalara alternatif olarak, iş dünyasına yönelik daha erken dönemde deneyim kazandıran ve bütüncül bir bakış açısı sunan farklı mekanizmaların önemi giderek artmaktadır. Deneyimin giderek daha fazla önem kazandığı programların önemli bir bölümünü oluşturan STEM (Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik) alanlarında öğrenim gören öğrencilerin ise bu tür deneyimlere yeterli düzeyde ve sistematik biçimde maruz kalmadıkları dikkat çekmektedir.

Visco ve arkadaşlarının (2022:2) belirttiği gibi, çoğu öğrenci belirledikleri ana dalda kariyer yapmanın ne anlama geldiği konusunda oldukça sınırlı bir bilgiyle STEM ana dallarına yönelmektedir. Bu durum, öğrencilerin mesleki beklentileri ile gerçek iş dünyasının gereklilikleri arasında zamanla önemli bir uyumsuzluğun ortaya çıkmasına yol açabilmektedir. Mamlok-Naaman vd. (2025:108) belirttiği üzere meslek gözlemi, özellikle STEM alanında potansiyel kariyer hedeflerini keşfetmeye yönelik etkili bir yöntem olup bireylere birinci elden deneyim sunmaktadır. Böylece bireyler, kuramsal bilgilerini gerçek mesleki bağlamlar içinde gözlemlene ve değerlendirme olanağı elde ederek kariyerlerine ilişkin daha bilinçli ve gerçekçi kararlar verebilmektedir.

Meslek Gözlemi Fen Eğitiminde Neden Uygulanmalı?

Fen eğitiminin amacı, bilimin doğası ve disiplinlerarası uygulamaları ile ilgili kavramların ve bazı temel bilimsel sonuçların daha iyi anlaşılmasını sağlamaktır. Çavaş ve Akpullukçu Koç'a (2022:194) göre, disiplinler arası öğretim, bireyin gerçek dünyasındaki problemlerini birden fazla çözümün olduğu çok yönlü yollarla çözme fırsatları sağladığından, fen ve matematiksel ilişkilerin, yaratıcı teknoloji odaklı mühendislik tasarımına dahil edilmesinde de etkin rol oynamaktadır. Bu bağlamda, farklı disiplinlerin bütüncül bir anlayışla ele alınmasını temel alan disiplinlerarası yaklaşımlar, fen eğitiminin hedefleriyle örtüşen çağdaş öğretim modellerinin geliştirilmesine zemin hazırlamaktadır. Bu yaklaşımların en belirgin örneklerinden biri olan STEM eğitimi, bilim, matematik, teknoloji ve mühendislik alanlarını bütüncül bir

çerçevede bir araya getirerek öğrencilerin gerçek yaşam problemlerine yönelik çözüm üretme, analitik düşünme ve disiplinlerarası ilişki kurma becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır.

Sanders (2008:20), fen, matematik ve teknoloji öğretmenlerini, STEM eğitiminde çalışan STEM eğitimcileri olarak tanımlamaktadır. Bu tanımlama, STEM eğitiminin yalnızca içerik temelli bir yaklaşım olmadığını, aynı zamanda öğretmenlerin disiplinlerarası bir bakış açısıyla mesleki rollerini yeniden yapılandırmalarını gerektirdiğini ortaya koymaktadır. Bu çerçevede, STEM eğitimi alan fen bilimleri öğretmenleri açısından da benzer bir durum söz konusudur. Nitekim bu öğretmenler, aldıkları disiplinlerarası eğitim sayesinde fen bilgisini matematiksel düşünme, teknolojik araçlar ve mühendislik tasarım süreçleri ile bütünleştirerek öğrenme ortamlarına aktarma potansiyeline sahip STEM eğitimcileri olarak değerlendirilmektedir.

Bununla birlikte, literatürde bu potansiyelin sınıf içi uygulamalara yeterli düzeyde yansıtılmadığına işaret eden bulgular da bulunmaktadır. Akerson ve arkadaşlarının (2018:5) çalışmasında, fen bilimleri öğretmenlerinin üniversitelerde STEM eğitimleri almalarına rağmen, uygulamada çoğunlukla fen merkezli bir yaklaşımı benimsedikleri ve disiplinler arası bütünlüğü etkin bir biçimde kurmakta zorlandıklarını belirtilmiştir. Özellikle mühendislik bileşeninin öğretimi konusunda kendilerini yeterli hissetmedikleri, mühendisliğin fen öğretimi içindeki rolünün netleşmemesi nedeniyle bu alanın sınıf içi uygulamalara sınırlı düzeyde yansıtıldığı belirtilmektedir. STEM'in disiplinler arası ve karşılıklı bağımlı yapısının öğretmen eğitimi süreçlerinde yeterince işlevselleştirilemediğini ve öğretmenlerin aldıkları eğitimi aktif biçimde kullanmakta güçlük yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Bu eksiklik, edinilen bilginin aktif kullanılmasına ve fen bilgisi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının multidisipliner çalışma ortamlarına yönelik vizyon geliştirmelerinde bir boşluk yaratmaktadır. Bu durum, öğretmen adaylarının yalnızca pedagojik yeterlikler değil, aynı zamanda mesleki geleceklerine ilişkin bilinçli kariyer kararları almalarını da sınırlamaktadır. Bu bağlamda, öğrencilik aşamasından itibaren kariyer bilinci oluşturma önemi, uluslararası düzeyde de vurgulanmaktadır. Nitekim, Covacevich ve diğerlerinin (2021:8), belirttiği üzere OECD ülkelerinde kariyer eğitimi ve rehberliği yoluyla gençlerin kariyer hedeflerini keşfetmelerine, kariyer yolculuklarını yönetmeye başlamak için gerekli becerileri geliştirmelerine ve iş dünyası hakkında ilk elden deneyim kazanmalarına yardımcı olmaktadır. Bu uluslararası yaklaşım, öğretmen yetiştirme süreçleri açısından da yol gösterici nitelik taşımaktadır. Hanuscin ve arkadaşlarının (2021:163) vurguladığı üzere, öğretmen yetiştirme sürecinin yalnızca mezuniyet öncesiyle sınırlı bir aşama olarak ele alınması yetersiz kalmakta; bilakis, mesleki öğrenmenin kariyer boyunca devam eden bir bütünlük içinde ele alınması gerekmektedir.

Belirtilen sebepler sonucunda meslek gözleminin fen eğitiminde uygulanması büyük bir önem taşımaktadır. Bu doğrultuda meslek gözlemleri, fen bilgisi öğretmenlerini ve öğretmen adaylarının, öğretmenlik uygulamalarını gerçekleştirdikleri okullar ve eğitim fakülteleri dışında başka bir kurumun sektörel uygulamaları ile gerçek bir STEM uzmanının disiplinlerarası çalışmalarını gözlemlmeleri, edinilen bilginin alana özgü kullanımını derinlemesine anlamalarını sağlamaktadır. Böylece meslek gözleminin sağladığı bu tür deneyimler fen bilgisi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının, hem kariyer farkındalıklarını, hem de kurumsal ve sektörel deneyim fırsatlarını artırmakta, ayrıca sınıf içi STEM uygulamalarının daha bilinçli ve etkili bir biçimde yürütülmesine katkı sunmaktadır.

Meslek Gözlemi İle Öğretmenlik Uygulaması Nasıl Ayrışmaktadır?

Öğretmenlik uygulaması, öğretmen yetiştirme programlarının uygulamaya dayalı temel bileşenlerinden biri olup, öğretmen adaylarının lisans eğitimleri boyunca elde ettikleri kuramsal bilgilerini Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir devlet okulu ve sınıf ortamlarında planlı, denetimli ve sistematik biçimde uygulamalarını amaçlayan yapılandırılmış bir süreçtir. Bu süreçte öğretmen adayları; ders planlama, öğretim etkinliklerini yürütme, sınıf yönetimi, ölçme ve değerlendirme gibi pedagojik yeterlilikleri uygulama öğretmeni ve üniversite danışmanının rehberliğinde kademeli olarak geliştirmektedir.

Öğretmenlik uygulaması, öğretmen adaylarının yalnızca öğretim becerilerini değil, aynı zamanda mesleki kimlik oluşumlarını, öğretmenlik rolüne ilişkin farkındalıklarını ve mesleğe yönelik tutumlarını desteklemeyi hedeflemektedir. Okul temelli bu deneyimler, adayların öğrenci özellikleri, okul kültürü ve öğretim programları arasındaki etkileşimi bütüncül biçimde kavramalarına olanak tanımaktadır. Bu yönüyle öğretmenlik uygulaması, öğretmen adaylarının mesleğe hazırlık düzeylerini artıran, zorunlu ve uygulama ağırlıklı bir öğrenme süreci olarak öğretmen eğitiminde merkezi bir role sahiptir.

Meslek gözlemi ise, daha önce de belirtildiği üzere, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının üniversitelerde aldıkları teorik eğitimin aktif iş yaşantısındaki gerçek uygulamalarını birinci elden gözlemleyebildikleri, uygulama sorumluluğu üstlenmeden mesleki rollerin, çalışma ortamlarının ve disiplinlerarası etkileşimlerin doğrudan deneyimlendiği bir öğrenme sürecidir. Bu süreçte bireyler, öğretmenlik uygulamasından farklı olarak, öğretim etkinliklerini bizzat yürütmekten ziyade mesleğin icra ediliş biçimlerini, profesyonel karar alma süreçlerini ve kuramsal bilginin alana özgü kullanımını gözlem yoluyla analiz etme olanağı elde etmektedir. Bu yönüyle meslek gözlemi, öğretmenlik uygulamasına kıyasla daha çok kariyer farkındalığı, mesleki yönelim ve teorik bilginin gerçek bağlamdaki karşılığını kavrama amacı taşımakta; öğretmen adaylarının mesleki vizyonlarını

genişleten tamamlayıcı bir deneyim alanı sunmaktadır. Ayrıca meslek gözlemi, öğretmen adaylarının mesleği yalnızca sınıf içi öğretim etkinlikleri ile sınırlı bir yapı olarak değil, farklı kurumlar, sektörler ve disiplinlerle etkileşim halinde olan çok boyutlu bir mesleki alan olarak değerlendirmelerine olanak tanımaktadır. Bu durum, adayların mesleki beklentilerini daha gerçekçi biçimde yapılandırmalarına ve kariyer planlarını bilinçli bir zeminde şekillendirmelerine katkı sağlamaktadır.

Meslek Gözleminde İşbirliği Yapılabilecek Kurumlar

Meslek gözlemi kapsamında işbirliği yapılabilecek kurumlar, fen eğitiminin doğası ve hedefleri göz önünde bulundurulduğunda, fen bilgisi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının kuramsal bilgilerini gerçek durumlarla ilişkilendirerek anlamlandırmalarına olanak tanıyacak şekilde çeşitlilik göstermektedir. Ayrıca bu kurumlar, bir STEM uzmanının çalışma alanlarını ve farklı kariyer imkanlarını gözlemleme olanağı sunarak, öğretmenlere ve öğretmen adaylarına yalnızca sınıf içi öğretime yönelik değil, fen bilimlerinin üretildiği, uygulandığı ve toplumsal karşılık bulduğu daha geniş bir mesleki ekosistemi tanıma fırsatı sunmaktadır.

Bu bağlamda üniversitelerin araştırma laboratuvarları, fen eğitimi açısından öncelikli kurumlar arasında yer almaktadır. Kimya, biyoloji, fizik, çevre bilimleri vb. alanlarda faaliyet gösteren bu laboratuvarlar, öğretmen adaylarının deney tasarımı, veri toplama, ölçüm, analiz ve bilimsel raporlama süreçlerini yerinde gözlemlemelerine imkân tanımaktadır. Bu ortamlar, derslerde edinilen kuramsal bilgilerin nasıl bilimsel bilgi üretimine dönüştüğünü göstermesi bakımından önem taşımakta; aynı zamanda araştırmaya dayalı öğrenme ve sorgulayıcı fen öğretilimi yaklaşımlarının somut örneklerini sunmaktadır.

Fen eğitimi bağlamında işbirliği yapılabilecek bir diğer önemli kurum ise araştırma ve uygulama merkezleridir. TÜBİTAK vb. kurumların araştırma ve uygulama merkezleri ya da tarımsal, çevresel, teknolojik, doğal afetler, deniz bilimleri ve diğer pek çok alanda kurulan araştırma ve uygulama merkezleri, fen bilimleri öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının disiplinlerarası proje çalışmalarını, ekip temelli araştırma kültürünü ve bilimsel bilginin toplumsal gereksinimlere nasıl yanıt verdiğini gözlemlemelerine olanak sağlamaktadır. Bu tür kurumlar, fen bilgisinin yalnızca okul dersleriyle sınırlı olmadığını, aynı zamanda karar alma süreçlerine ve kamu politikalarına yön veren bir bilgi alanı olduğunu ortaya koymaktadır.

Endüstri ve özel sektör Ar-Ge merkezleri de meslek gözlemi için önemli öğrenme ortamlarını oluşturmaktadır. Enerji, biyoteknoloji, çevre teknolojileri veya kimya sanayisi gibi alanlarda faaliyet gösteren bu kurumlarda öğretmen adayları, fen kavramlarının mühendislik ve teknoloji uygulamalarıyla nasıl bütünleştirildiğini gözlemleyebilmektedir. Bu deneyimler, fen bilimleri öğretmenlerinin ve adaylarının fen derslerinde

gerçek yaşam problemlerine dayalı örnekler sunmalarına ve STEM'i temel alan tasarımları daha mantıksal bir zeminde kurgulamalarına katkı sağlamaktadır.

Teknoparklar, yenilikçi fen eğitimi yaklaşımlarının hayata geçirilmesi ve STEM kariyer farkındalığının artırılması açısından önemli kurumlar arasında yer almaktadır. Bu merkezler, fen bilimleri öğretmenleri ve öğretmen adaylarına; proje fonlama hizmetleri, patent ve tescil süreçleri, araştırma ve geliştirme (Ar-Ge) faaliyetleri, üniversite-sanayi işbirlikleri ve yatırımcı ağlarına erişim gibi konularda sunulan destek mekanizmalarını yakından inceleme imkanı sağlamaktadır. Ayrıca, fikirleri başlangıç (start-up) şirketlerine dönüştürmeyi hedefleyen eğitim, mentörlük, seminerler ve girişimler ile hayata geçirme olanağı sunmaktadır. Bu ortamlar, fen bilimleri öğretmenleri ve öğretmen adayları için fen eğitimi alanında sahip olunan bir fikir ve teknopark çalışanlarının desteği sayesinde alana katkı sağlayacak bir proje, ürün ya da şirketler oluşturulmasına yardımcı olmaktadır.

Fen eğitiminin zengin içeriği sebebiyle hastaneler ve biyomedikal laboratuvarlar da özellikle biyoloji ve sağlıkla ilişkili konular bağlamında önemli gözlem alanlarıdır. Bu kurumlarda hücresel, genetik ve biyokimyasal bilgilerin tanı ve tedavi süreçlerinde nasıl kullanıldığı gözlemlenebilmekte; laboratuvar güvenliği, etik ilkeler ve teknolojinin kullanımı vb. konular somut biçimde deneyimlenmektedir. Bu tür meslek gözlemleri ile birlikte, fen bilimleri öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının fen konularını insan sağlığı ve yaşam kalitesi ile ilişkilendirmelerine olanak tanımaktadır.

Bunun yanı sıra tarımsal araştırma istasyonları, uygulama çiftlikleri, ekoloji ve çevre izleme merkezleri, fen eğitimi için güçlü olanaklar sunmaktadır. Bu kurumlar, ekosistem dinamikleri, sürdürülebilirlik, çevre kirliliği ve doğal kaynak yönetimi vb. konuların sahada nasıl ele alındığını göstermektedir. Fen bilimleri öğretmenleri ve öğretmen adayları, bu tür ortamlarda yapılan gözlemler sayesinde alan çalışması, veri toplama ve uzun süreli gözlem süreçlerini tanımakta; edindikleri bu deneyimleri fen öğretimine uyarlama potansiyeli kazanmaktadır.

Son olarak, atıksu arıtma tesisleri, enerji santralleri ve çevre yönetimiyle ilişkili kurumlar, fen ve mühendislik ilişkisini doğrudan ortaya koyan öğrenme ortamları sunmaktadır. Bu kurumlarda gözlemlenen süreçler, fen derslerinde enerji dönüşümleri, madde döngüleri ve çevresel etkiler gibi kavramların gerçek yaşamla ilişkilendirilmesini kolaylaştırmaktadır.

Genel olarak değerlendirildiğinde fen eğitimi, meslek gözlemi için farklı kurumlarla iş birliği kurulması, fen bilgisi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının yalnızca pedagojik becerilerini değil, aynı zamanda bilimin üretildiği ve uygulandığı çeşitli alanlara ilişkin farkındalıklarını da geliştirmektedir. Bu tür deneyimler, fen bilgisi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının mesleki vizyonlarını genişletmekte, kariyer yönelimlerini daha bilinçli biçimde yapılandırmalarına ve fen öğretimini daha anlamlı, bağlamsal ve disiplinlerarası bir çerçevede ele almalarına katkı sağlamaktadır.

Son Beş Yılda Meslek Gözlemi Uygulama Örnekleri

Bu başlıkta, son beş yıl içerisinde meslek gözlemi uygulamalarına yönelik yürütülen çalışmalar incelenmiştir. Bu kapsamda, 2021–2025 yılları arasında yayımlanan ve “meslek gözlemi”, “fen eğitimi” ve “STEM” anahtar kelimelerini veya başlıklarını içeren çalışmalar Google Akademik veri tabanı üzerinden taranmıştır. Elde edilen çalışmalar, yayımlanma yılları dikkate alınarak kronolojik bir sırayla sınıflandırılmıştır. Çalışmalara bakıldığında, son beş yıl içerisinde meslek gözlemi uygulamalarının fen eğitimi ve STEM bağlamında giderek artan bir ilgiyle ele alındığını göstermektedir. İncelenen araştırmaların büyük bir kısmının öğretmen adayları ve öğretmenler üzerine odaklandığı, meslek gözleminin özellikle sınıf dışı öğrenme ortamlarıyla ilişkilendirildiği görülmektedir. Çalışmaların yürütüldüğü bağlamlar incelendiğinde, endüstri, araştırma merkezleri ve yenilik temelli kurumların öne çıktığı dikkat çekmektedir. Bu bulgular, meslek gözlemi uygulamalarının fen eğitimi literatüründe farklı öğrenme ortamlarıyla ilişkilendirilerek ele alındığını ortaya koymaktadır. Detaylar Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Son Beş Yılda Yapılan Çalışmaların Birkaçı

Sayı	Çalışmanın Yılı	Çalışmanın Başlığı
1	2025	Supporting career awareness through job shadowing and industry site visits
2	2024	Interdisciplinary Pathways to STEM Success and Sustainability: A Place-Based Restoration Effort
3	2024	Contribution of Job Shadowing Experience to the Career Development of High School Students.
4	2024	İşbaşı İzleme (Job-Shadowing) Deneyiminin Lise Öğrencilerinin Kariyer Gelişimine Katkıları
5	2023	Leveraging Job Shadowing as a Technique to Increase Doctorate Student Enrollment

6	2022	Implementation of a virtual job shadowing experience for STEM students participating in a corporate-STEM connection program
7	2022	Evidence for professional conceptualization in science as an important component of science identity
8	2022	Career, Academics, Exploration, Shadowing, Application, and Reality Store: CAESARS
9	2021	Supporting the professional development of science teacher educators through shadowing
10	2021	Learning Potentials of Job Shadowing in Teacher Education

SONUÇ

Bu kitap bölümünde ele alınan literatür, meslek gözlemi (job shadowing) uygulamalarının fen eğitimi bağlamında öğretmen yetiştirme süreçleriyle nasıl ilişkilendirildiğini ortaya koymaktadır. İncelenen çalışmalar, fen bilgisi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının bilimsel bilginin sınıf dışı mesleki bağlamlardaki kullanımına yönelik farkındalıklarının sınırlı olduğunu ve meslek gözleminin bu boşluğu ele alan deneyimsel bir öğrenme yaklaşımı olarak literatürde konumlandırıldığını göstermektedir. Bu yönüyle meslek gözlemi, fen eğitiminin yalnızca pedagojik boyutuna değil, aynı zamanda bilimsel bilginin uygulama alanlarına yönelik bütüncül bir bakış açısı sunmaktadır.

Literatür taraması bulguları, meslek gözlemi uygulamalarının fen eğitimi kapsamında öğretmen adaylarının STEM alanlarına ilişkin kariyer farkındalıklarını genişlettiğini ve bilimsel bilginin disiplinlerarası yapısının daha görünür hale gelmesine katkı sağladığını ortaya koymaktadır. Özellikle endüstri, araştırma merkezleri ve yenilik temelli kurumlarda gerçekleştirilen meslek gözlemi deneyimlerinin, fen eğitimi ile gerçek yaşam uygulamaları arasındaki ilişkiyi güçlendirdiği vurgulanmaktadır. Bu durum, fen eğitiminin sınıf içi öğretimle sınırlı olmayan yapısını destekleyen önemli bir bulgu olarak değerlendirilmektedir.

Ayrıca incelenen çalışmalar, meslek gözleminin öğretmen adaylarının mesleki kimlik gelişimiyle ilişkili olduğunu ve fen bilgisi öğretmenlerinin bilim insanları, mühendisler ve diğer STEM profesyonelleriyle etkileşim kurmalarına olanak tanıdığını göstermektedir. Fen eğitimi açısından bu etkileşim, öğretmen adaylarının kendi mesleki rollerini daha geniş bir STEM

ekosistemi içerisinde konumlandırmalarına katkı sağlamaktadır. Son beş yıla ait çalışmaların birkaçı incelendiğinde, meslek gözleminin fen eğitimi literatüründe ele alındığını ve öğretmen yetiştirme süreçlerinde tamamlayıcı bir öğrenme deneyimi olarak değerlendirildiğini ortaya koymaktadır.

Bununla birlikte, Tablo 1 incelendiğinde de görüleceği üzere, meslek gözlemi uygulamalarının yalnızca öğretmen adayları ve öğretmenlerle sınırlı kalmadığı, kariyer bilincinin geliştirilmesi amacıyla lise düzeyinde öğrenim gören öğrencilere yönelik olarak da ele alındığı dikkat çekmektedir. İncelenen çalışmalarda, bu uygulamaların öğrencilerin farklı meslek alanlarını tanımalarına ve bilimsel bilginin gerçek yaşam bağlamlarındaki kullanımını fark etmelerine katkı sunduğu vurgulanmaktadır. Bu bulgu, meslek gözleminin fen ve STEM eğitimi kapsamında erken kariyer farkındalığı oluşturmayı destekleyen bir öğrenme deneyimi olarak değerlendirildiğini göstermektedir.

Sonuç olarak, bu kitap bölümünde sunulan literatür temelli bulgular, meslek gözlemi uygulamalarının fen eğitimi açısından bilimsel bilginin gerçek yaşam bağlamlarıyla ilişkilendirilmesinde, STEM kariyer farkındalığının geliştirilmesinde ve öğretmen adaylarının mesleki yönelimlerinin desteklenmesinde önemli bir yere sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sentez, meslek gözlemi kavramının fen eğitimi alanındaki mevcut konumunu ve alan yazındaki genel eğilimleri bütüncül bir çerçevede sunmaktadır.

REFERANSLAR

- Akerson, V. L., Burgess, A., Gerber, A., Guo, M., Khan, T. A., ve Newman, S. (2018). Disentangling the meaning of STEM: Implications for science education and science teacher education. *Journal of Science Teacher Education*, 29(1), 1-8.
- Cho, C., ve Gao, F. H. (2009). Reflections on a job-shadowing experience. *Cataloging & Classification Quarterly*, 47(8), 749-759.
- Covacevich, C., Mann, A., Santos, C., ve Champaud, J. (2021). Indicators of teenage career readiness: An analysis of longitudinal data from eight countries. *OECD Education Working Papers*, (258), 0_1-177.
- Çavaş, B., ve Akpullukçu Koç, S. (2022). Disiplinlerarası fen öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları. Editör H. Ş.
- Ayvacı ve M. Ergun, Disiplinlerarası fen eğitimi (s. 194). Pegem Akademi.
- Frost, J. D. (2016). "JOB SEEKER"(Job Shadowing for Employee Engagement through Knowledge and Experience Retention) (No. FHWA-GA-16-1312). Georgia. Department of Transportation. Office of Research.
- Hanuscin, D., Donovan, D., Acevedo-Gutiérrez, A., Borda, E., DeBari, S., Melton, J., ... ve Ronca, R. (2021). Supporting

the professional development of science teacher educators through shadowing. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 19(Suppl 1), 145-165.

Kolb, A. Y., ve Kolb, D. A. (2005). Learning styles and learning spaces: Enhancing experiential learning in higher education. *Academy of management learning & education*, 4(2), 193-212.

Mamlok-Naaman, R., Blonder, R., Lavonen, J. M., Holbrook, J., ve Rannikmae, M. (2025). Supporting career awareness through job shadowing and industry site visits. *Chemistry Teacher International*, 7(1), 107-120.

Margeviča-Grinberga, I., ve Kalēja, A. (2024, May). JOB SHADOWING AS A METHOD IN FURTHER EDUCATION. In *SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION. Proceedings of the International Scientific Conference* (Vol. 2, pp. 213-223).

Rony, Z. T., Lubis, F. M., ve Rizkyta, A. (2019). Job shadowing as one of the effective activities in the promotion process creates quality managers. *International Journal of Recent Technology and Engineering*, 8(2), 388-396.

Visco, D., Makki, N., Stevic, E., Phillips, J., Carey, L., ve Bonnema, E. (2022, June). Implementation of a virtual job shadowing experience for STEM students participating in a corporate-STEM connection program. In *2022 ASEE Annual Conference & Exposition*.

Sanders, M. E. (2008). Stem, stem education, stemmania.

Mezuniyet Sonrası Belirsizlik: Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin İş Bulma Kaygılarının Analizi

Ahsen Seda BULUT¹

1- Doç. Dr.; Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu.
ahsenseda@ahievran.edu.tr ORCID No: 0000-0003-2192-7799.

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, meslek yüksekokulu öğrencilerinin iş bulma kaygı düzeylerini belirlemek ve bu kaygıların çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemektir. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeliyle yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu, 2025–2026 eğitim-öğretim yılı güz döneminde bir devlet üniversitesinin meslek yüksekokulunda öğrenim gören 215 ön lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Veriler, çevrim içi ortamda uygulanan iki bölümden oluşan veri toplama aracıyla elde edilmiştir. Veri toplama aracının ilk bölümünde öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin sorular yer alırken, ikinci bölümünde öğrencilerin iş bulma kaygı düzeylerini belirlemek amacıyla 16 maddeden ve dört alt boyuttan (Çaresizlik, İstihdam Azlığı, Deneyimsizlik ve Kişisel Yeterlilik) oluşan İş Bulma Kaygısı Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde öncelikle normal dağılım varsayımı test edilmiş, ardından bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Araştırma bulguları, meslek yüksekokulu öğrencilerinin genel olarak orta-yüksek düzeyde iş bulma kaygısına sahip olduklarını göstermektedir. Sonuçlar öğrencilerin iş bulma kaygılarının büyük ölçüde istihdam olanaklarına ilişkin algılarla ilişkili olduğu; bireysel yeterlilikten ziyade yapısal ve çevresel faktörlerin belirleyici rol oynadığı göstermektedir. Elde edilen bulguların, meslek yüksekokullarında kariyer rehberliği hizmetlerinin güçlendirilmesi ve öğrencilerin istihdam edilebilirliğini artırmaya yönelik uygulamaların geliştirilmesine katkı sağlaması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler –Meslek yüksekokulu öğrencileri, iş bulma kaygısı, istihdam, kariyer kaygısı, tarama araştırması.

GİRİŞ

Günümüzde yükseköğretimden mezun olan bireylerin istihdam sürecine geçişi, ekonomik, sosyal ve yapısal birçok faktörün etkisiyle giderek daha karmaşık bir hâl almaktadır. Özellikle genç işsizliğinin küresel ölçekte artış göstermesi, öğrencilerin mezuniyet sonrası iş bulma süreçlerine yönelik kaygı düzeylerini artıran önemli bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Bu durum, yükseköğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin yalnızca akademik yeterliliklerini değil, aynı zamanda psikolojik iyi oluşlarını ve gelecek beklentilerini de doğrudan etkilemektedir. Üniversite öğrencilerinin iş bulma kaygısı; ekonomik şartlar, toplumsal baskılar, bireysel beklentiler

ve iş arama sürecinde kendilerini ne ölçüde yeterli gördüklerine ilişkin algılar gibi birçok değişken tarafından şekillenmektedir (Boğazlıyan & Avşaroğlu, 2024).

Meslek yüksekokullarının nitelikli insan gücü yetiştirme amacı, literatürde “ara insan gücü” kavramı ile ifade edilmekte (Demirpolat, Turpçu & Köroğlu, 2015) olup, bu kurumlar iş gücü piyasasının ihtiyaç duyduğu nitelikli ara elemanları yetiştirmeyi hedefleyen uygulama ağırlıklı yükseköğretim kurumlarıdır. Bu kurumların temel hedeflerinden biri, öğrencilerin mezuniyet sonrası hızlı ve etkin bir biçimde istihdama katılmalarını sağlamaktır. Ancak günümüzde iş piyasasında yaşanan daralma, mezun sayısındaki artış ve sektörlerin değişen beklentileri, meslek yüksekokulu öğrencilerinin iş bulma sürecine ilişkin belirsizlik algılarını artırmaktadır. Bu belirsizlik, öğrencilerde iş bulma kaygısının ortaya çıkmasına ve zamanla kronikleşmesine neden olabilmektedir.

İş bulma kaygısı, bireyin mezuniyet sonrası istihdam edilebilirliğine ilişkin yaşadığı endişe, belirsizlik ve yetersizlik duygularını içeren çok boyutlu bir yapı olarak ele alınmaktadır. Bu kaygı, bireysel özelliklerin yanı sıra ekonomik koşullar, sektörün istihdam yapısı ve toplumsal beklentiler gibi dışsal faktörlerden de etkilenmektedir (Dursun & Aytaç, 2009; Tekin Tayfun & Korkmaz, 2016). Literatürde üniversite öğrencilerinin iş bulma kaygısını araştıran bazı çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin Altıntaş (2023) hem lisans hem de ön lisans öğrencileriyle yaptığı çalışmada üniversite öğrencilerinin bölüm/program fark etmeksizin iş bulma kaygısı yaşadığını belirtmiştir. İş bulma kaygısının öğrenim gördükleri bölümlerden mezun olan sayısının artması, kamuya yapılan atamaların sayısının az olması, özel sektör kuruluşlarında genelde tecrübe şartı aranması, derslerin pratikten uzak olması, staj imkânlarının yeterli olmaması gibi durumlardan kaynaklandığı belirlenmiştir. Ayrıca çevre ve aile baskısı gibi psikolojik unsurlar bu sürece etki eden dolaylı unsurlar olarak görülmektedir. Karabınar ve Çarıkçı (2023), araştırmalarında muhasebe bölümünde öğrenim gören öğrencilerin iş bulma kaygısı yaşadıklarına ilişkin sonuçlar ortaya koymuştur. Bu sonuçlar, öğrencilerin iş piyasasını nasıl algıladıklarını ve kendilerini bu süreçte ne ölçüde yeterli gördüklerini anlamada önemli ipuçları sunmaktadır.

Meslek yüksekokulu öğrencileri, kısa sürede iş yaşamına atılma beklentisiyle eğitim görmekte; bu durum, mezuniyet sonrasında iş bulamama olasılığını daha kaygı verici hâle getirmektedir. Nitekim çalışmalardaki bulgular bu görüşü desteklemektedir (Karabınar & Çarıkçı, 2022; Tuncer & Tanaş, 2022). Bununla birlikte, cinsiyet, sınıf düzeyi ve öğrenim görülen bölüm gibi değişkenlerin iş bulma kaygısı üzerinde farklılaştırıcı bir rol oynadığına yönelik bulgular da literatürde yer almaktadır (Boğazlıyan & Avşaroğlu, 2024; Tiryaki Yenilmez & Akman, 2023). Ancak meslek yüksekokulu öğrencilerine odaklanan çalışmaların sayısının sınırlı olması, bu alanda daha fazla ampirik araştırmaya duyulan ihtiyacı ortaya koymaktadır.

Bu bağlamda, bu çalışmanın amacı meslek yüksekokulu öğrencilerinin iş bulma kaygı düzeylerini belirlemek ve bu kaygının cinsiyet, sınıf düzeyi ve öğrenim görülen bölüm değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemektir. Araştırma kapsamında elde edilecek bulguların, meslek yüksekokullarında yürütülen eğitim ve kariyer planlama süreçlerine katkı sağlaması; öğrencilere yönelik destekleyici uygulamaların geliştirilmesine ışık tutması beklenmektedir. Ayrıca çalışma sonuçlarının, iş bulma kaygısına ilişkin literatüre meslek yüksekokulu öğrencileri özelinde özgün bir katkı sunacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama araştırmaları; bireylerin görüş, tutum, algı ve kaygı düzeyleri gibi değişkenlerin mevcut durumunu olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan ve genellikle geniş örneklemeler üzerinde yürütülen araştırmalardır. Bu modelde amaç, araştırma konusu olan olgunun mevcut durumuna ilişkin genel bir çerçeve sunmaktır (Büyüköztürk vd., 2013). Bu bağlamda araştırmada, meslek yüksekokulu öğrencilerinin iş bulma kaygı düzeyleri var olan durumlarıyla incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmmanın çalışma grubunu, 2025–2026 eğitim-öğretim yılı güz döneminde, bir devlet üniversitesinde meslek yüksekokulunda öğrenim gören 215 ön lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcılara ilişkin demografik özellikler Tablo 1’de sunulmuştur. Araştırmada örneklem seçimi için seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme (convenience sampling) yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemin tercih edilme nedeni, araştırmacının kolay ulaşabildiği ve araştırma amacına uygun bireylerden veri toplanmasına olanak sağlamasıdır (McMillan & Schumacher, 2010).

Tablo 1: Katılımcılara İlişkin Demografik Değişkenler

Değişkenler		n	%
Cinsiyet	Kadın	145	67,4
	Erkek	70	32,6
	Toplam	215	100
Sınıf düzeyi	Birinci sınıf	109	50,7
	İkinci sınıf	106	49,3
	Toplam	215	100
Bölüm			
Muhasebe		38	17,7
Turizm ve Otelcilik		12	5,6
Uygulamaları			
Bankacılık		33	15,3
Büro Yönetimi		24	11,2
Dış Ticaret		24	11,2
Halkla ilişkiler		44	20,5
Yönetim ve bilişim sistemleri		23	10,7
Harita ve kadastro		17	7,9
Toplam		215	100

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla iki bölümden oluşan bir veri toplama aracı kullanılmıştır. Veriler çevrim içi ortamda toplanmıştır.

1. Kişisel bilgi formu

Araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu; öğrencilerin cinsiyet, sınıf düzeyi ve öğrenim görülen bölüm gibi demografik değişkenleri belirlemeye yönelik sorulardan oluşmaktadır.

2. İş Bulma Kaygısı Ölçeği

Bu çalışmada öğrencilerin iş bulma kaygıları, Eş ve Durak (2018) tarafından geliştirilen ve meslek yüksekokulu öğrencilerine özgü olarak yapılandırılmış 16 maddelik, dört faktörlü İş Bulma Kaygısı Ölçeği kullanılarak ölçülmüştür. Ölçek 16 maddeden oluşmaktadır ve 4 faktörlü bir yapıya sahiptir. Ölçek beşli likert tipi olup, alt boyutları Çaresizlik, İstihdam Azlığı, Deneyimsizlik ve Kişisel Yeterlilik şeklinde tanımlanmaktadır. Ölçekten elde edilen yüksek puanlar, öğrencilerin iş bulmaya yönelik kaygı düzeylerinin arttığını göstermektedir. Bu çalışmada ölçeğin güvenirliğine ilişkin yapılan analizlerde elde edilen Cronbach alfa katsayı .84'tür. Bu değer ölçeğin güvenirliği için yeterli ve kabul edilebilir düzeyde olduğu belirlenmiştir (Yockey, 2016).

Verilerin Analizi

Verilerin analizine geçilmeden önce, kullanılacak istatistiksel testlerin belirlenmesi amacıyla verilerin normal dağılım gösterip göstermediği

incelenmiştir. Bu kapsamda çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri dikkate alınmış; analizler sonucunda çarpıklık (-.357), basıklık değeri ise (.137) olarak bulunmuştur. Elde edilen değerlerin verilerin normal dağıldığına ilişkin kabul edilebilir sınırlar içinde olduğu görülmüştür (Hair vd., 2013). Bu yüzden analize parametrik testler için kullanılan testlerle devam edilmiştir. Öğrencilerin iş bulma kaygı düzeylerinin cinsiyet ve sınıf düzeyi gibi iki kategorili değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Öğrenim görülen bölüme göre iş bulma kaygısı puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Tüm istatistiksel analizler $p < 0.05$ anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde, meslek yüksekokulu öğrencilerinin iş bulma kaygı düzeylerini belirlemek amacıyla toplanan verilerin analizinden elde edilen bulgulara yer verilmiş; araştırma kapsamında incelenen değişkenlere ilişkin betimsel istatistik sonuçları tablolar halinde sunularak yorumlanmıştır.

Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin iş bulma kaygı düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada, katılımcıların iş bulmaya ilişkin algıları ölçeğin tamamı ve alt boyutları çerçevesinde incelenmiştir. Bu kapsamda, çaresizlik, istihdam azlığı, deneyimsizlik ve kişisel yeterlilik boyutlarına ilişkin betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Tablo 2’de, söz konusu değişkenlere ait aritmetik ortalama, standart sapma, medyan, minimum ve maksimum değerler sunularak verilerin dağılımı hakkında genel bir çerçeve ortaya konulmuştur.

Tablo 2: Verilerin Dağılımına Ait Betimsel İstatistik Sonuçları

	N	$\bar{X}$	ss	df	Medyan	Min	Max
Çaresizlik	215	3.69	.88	213	3,80	1,00	5,00
İstihdam Azlığı	215	4,19	.85	213	4,40	1,00	5,00
Deneyimsizlik	215	3,50	1.08	213	3,33	1,00	5,00
Kişisel Yeterlilik	215	3,11	1.051	213	3,00	1,00	5,00
Toplam	215	3,70	,69	213	3,75	1,00	5,00

Tablo 2 incelendiğinde, araştırmaya katılan 215 meslek yüksekokulu öğrencisinin iş bulma kaygı düzeylerinin genel olarak orta-yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Toplam iş bulma kaygısı puanının aritmetik ortalaması $\bar{X} = 3,70$ olup, bu değer öğrencilerin iş bulma konusunda belirgin bir kaygı taşıdıklarını göstermektedir. Alt boyutlar açısından değerlendirildiğinde, istihdam azlığı boyutunun en yüksek ortalamaya sahip

olduğu ($\bar{X} = 4,19$) dikkat çekmektedir. Bu bulgu, öğrencilerin iş bulma kaygılarının temelinde iş olanaklarının yetersiz olduğu algısının önemli bir yer tuttuğunu ortaya koymaktadır. Çaresizlik boyutunda elde edilen ortalama ($\bar{X} = 3,69$), öğrencilerin iş bulma sürecinde kendilerini kısmen kontrolsüz ve umutsuz hissettiklerine işaret etmektedir. Deneyimsizlik boyutuna ilişkin ortalama ($\bar{X} = 3,50$), öğrencilerin iş yaşamına yeterli deneyime sahip olmadıkları düşüncesinin iş bulma kaygısını artıran bir unsur olduğunu ortaya koymaktadır. Bu boyutta standart sapmanın görece yüksek olması ($ss = 1,08$), öğrencilerin deneyim algılarının birbirinden farklılaştığını göstermektedir. Kişisel yeterlilik boyutu ise en düşük ortalama sahip alt boyut olarak dikkat çekmektedir ($\bar{X} = 3,11$). Bu bulgu, öğrencilerin iş bulma kaygılarının diğer boyutlara kıyasla daha az oranda kişisel yetersizlik algısından kaynaklandığını, daha çok dışsal faktörlere bağlı olduğunu düşündürmektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, meslek yüksekokulu öğrencilerinin iş bulma kaygılarının özellikle istihdam olanaklarının sınırlılığı ve yapısal faktörler etrafında yoğunlaştığı; bireysel yeterlilik algısının ise kaygı düzeyinde ikincil bir rol oynadığı söylenebilir.

Meslek yüksekokulu öğrencilerinin iş bulma kaygı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem için t-testi uygulanmıştır. Bu analiz kapsamında, iş bulma kaygısının alt boyutları olan çaresizlik, istihdam azlığı, deneyimsizlik, kişisel yeterlilik ile toplam iş bulma kaygı düzeyi kız ve erkek öğrenciler arasında karşılaştırılmıştır. Analiz sonuçlarına ilişkin betimsel istatistikler ve anlamlılık düzeyleri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3: İş bulma Kaygı Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

		N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Çaresizlik	Kız	145	3,75	,78	213	1,465	,190
	Erkek	70	3,56	1,06			
İstihdam	Kız	145	4,28	,76	213	2,182	,048*
	Erkek	70	4,01	,99			
Deneyimsizlik	Kız	145	3,55	1,04	213	,992	,322
	Erkek	70	3,39	1,15			
Kişisel yeterlilik	Kız	145	2,97	1,03	213	-2,873	,004*
	Erkek	70	3,40	1,04			
İş bulma kaygı düzeyi toplam	Kız	145	3,73	,63	213	,910	,403
	Erkek	70	3,64	,80			

Tablo 3 incelendiğinde, meslek yüksekokulu öğrencilerinin iş bulma kaygı düzeylerinin bazı alt boyutlarda cinsiyete göre anlamlı biçimde farklılaştığı, bazı boyutlarda ise anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Çaresizlik boyutunda kız öğrencilerin ortalaması ($\bar{X} = 3,75$), erkek öğrencilerin ortalamasından ($\bar{X} = 3,56$) daha yüksek olmakla birlikte,

bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($p > .05$). Bu bulgu, çaresizlik algısının cinsiyete bağlı olarak anlamlı düzeyde değişmediğini göstermektedir. İstihdam azlığı boyutunda ise kız öğrencilerin ($\bar{X} = 4,28$), erkek öğrencilerin ortalamasından ($\bar{X} = 4,01$) daha yüksek olduğu ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($p < .05$). Bu sonuç, kız öğrencilerin iş olanaklarının yetersizliğine ilişkin kaygılarının erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Deneyimsizlik boyutunda kız ($\bar{X} = 3,55$) ve erkek ($\bar{X} = 3,39$) öğrenciler arasında gözlenen ortalama farkının istatistiksel olarak anlamlı olmadığı saptanmıştır ($p > .05$). Buna göre, öğrencilerin deneyimsizlik algılarının cinsiyete göre farklılaşmadığı söylenebilir. Kişisel yeterlilik boyutunda ise erkek öğrencilerin ortalamasının ($\bar{X} = 3,40$), kız öğrencilerin ortalamasından ($\bar{X} = 2,97$) daha yüksek olduğu ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir ($p < .01$). Bu bulgu, erkek öğrencilerin iş bulma sürecinde kendilerini kişisel açıdan daha yeterli algıladıklarını göstermektedir. Son olarak, toplam iş bulma kaygı düzeyi incelendiğinde kız öğrencilerin ortalamasının ($\bar{X} = 3,73$) erkek öğrencilerin ortalamasından ($\bar{X} = 3,64$) yüksek olmasına rağmen, bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ($p > .05$). Bu durum, genel iş bulma kaygısının cinsiyete göre anlamlı biçimde farklılaşmadığını göstermektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, meslek yüksekokulu öğrencilerinin iş bulma kaygılarında cinsiyet değişkeninin özellikle istihdam azlığı ve kişisel yeterlilik boyutlarında belirleyici olduğu, buna karşın genel kaygı düzeyi ve diğer alt boyutlarda anlamlı bir farklılık yaratmadığı söylenebilir.

Meslek yüksekokulu öğrencilerinin iş bulma kaygı düzeylerinin sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklemeler için t-testi uygulanmıştır. Analiz sonuçlarına ilişkin betimsel istatistikler ve anlamlılık düzeyleri Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4: İş bulma Kaygısının Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılması

		N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Çaresizlik	1.sınıf	109	3,59	,90	213	-1,609	,109
	2.sınıf	106	3,78	,86	213		
İstihdam	1.sınıf	109	4,18	,89	213	-,270	,788
	2.sınıf	106	4,21	,82	213		
Deneyimsizlik	1.sınıf	109	3,41	1,05	213	-1,166	,245
	2.sınıf	106	3,58	1,10	213		
Kişisel yeterlilik	1.sınıf	109	2,97	1,03	213	-1,982	,049*
	2.sınıf	106	3,26	1,05	213		
İş bulma kaygı düzeyi toplam	1.sınıf	109	3,62	,68	213	-1,659	,099
	2.sınıf	106	3,78	,66	213		

Tablo 4 incelendiğinde, meslek yüksekokulu öğrencilerinin iş bulma kaygı düzeylerinin sınıf düzeyine göre genel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği, ancak bazı alt boyutlarda sınırlı düzeyde farklılaşma olduğu görülmektedir. Çaresizlik boyutunda ikinci sınıf öğrencilerinin ortalaması ($\bar{X} = 3,78$), birinci sınıf öğrencilerinin ortalamasından ($\bar{X} = 3,59$) daha yüksek olmasına rağmen, bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$). Bu bulgu, çaresizlik algısının sınıf düzeyine göre anlamlı biçimde değişmediğini göstermektedir. İstihdam azlığı boyutunda hem birinci sınıf ($\bar{X} = 4,18$) hem de ikinci sınıf öğrencilerinin ($\bar{X} = 4,21$) ortalamalarının oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Buna karşın, sınıflar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($p > .05$). Bu sonuç, istihdam olanaklarının yetersizliğine ilişkin kaygının sınıf düzeyinden bağımsız olarak öğrenciler tarafından yoğun biçimde paylaşıldığını göstermektedir. Deneyimsizlik boyutunda ikinci sınıf öğrencilerinin ortalaması ($\bar{X} = 3,58$), birinci sınıf öğrencilerinin ortalamasından ($\bar{X} = 3,41$) daha yüksek olmakla birlikte, bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ($p > .05$). Buna göre, öğrencilerin deneyimsizlik algılarının sınıf düzeyine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı söylenebilir. Kişisel yeterlilik boyutunda ise ikinci sınıf öğrencilerinin ortalamasının ($\bar{X} = 3,26$), birinci sınıf öğrencilerinin ortalamasından ($\bar{X} = 2,97$) anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir ($p < .05$). Bu bulgu, sınıf düzeyi yükseldikçe öğrencilerin kendilerini iş bulma sürecinde kişisel açıdan daha yeterli algıladıklarını göstermektedir. Toplam iş bulma kaygı düzeyi incelendiğinde, ikinci sınıf öğrencilerinin ortalamasının ($\bar{X} = 3,78$), birinci sınıf öğrencilerinin ortalamasından ($\bar{X} = 3,62$) yüksek olduğu, ancak bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ($p > .05$). Bu durum, genel iş bulma kaygısının sınıf düzeyine göre anlamlı biçimde değişmediğine işaret etmektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, meslek yüksekokulu öğrencilerinin iş bulma kaygılarının büyük ölçüde sınıf düzeyinden bağımsız olduğu, ancak sınıf ilerledikçe kişisel yeterlilik algısının anlamlı biçimde arttığı söylenebilir. Bu bulgu, öğrencilerin eğitim sürecinde kazandıkları bilgi ve deneyimlerin öz yeterlik algılarını güçlendirdiğini düşündürmektedir.

Meslek yüksekokulu öğrencilerinin iş bulma kaygı düzeylerinin belirlenen gruplara göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Analiz sonuçları ve varyans kaynaklarına ilişkin istatistikler Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5: Öğrenim Görülen Bölüme Göre İş Bulma Kaygısı Ölçeği Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	ss	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Gruplar arası	7,963	7	1,138	2,497	,018*	,007
Gruplar içi	94,300	207	,456			
Toplam	102,263	214				

Tablo 5 incelendiğinde, meslek yüksekokulu öğrencilerinin iş bulma kaygısı ölçeği toplam puanlarının öğrenim görülen bölüme göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizinin sonuçları sunulmaktadır.

ANOVA sonuçlarına göre, öğrencilerin iş bulma kaygısı puanları öğrenim görülen bölüme göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F = 2,497$; $p < .05$). Bu bulgu, iş bulma kaygı düzeylerinin bölümlere göre değiştiğini ve öğrenim görülen bölümün öğrencilerin iş bulma kaygısı üzerinde anlamlı bir ayırt edici olduğunu ortaya koymaktadır.

Bununla birlikte, etki büyüklüğü değeri ($\eta^2 = ,007$) dikkate alındığında, bölüm değişkeninin iş bulma kaygısı üzerindeki etkisinin oldukça düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Buna göre, iş bulma kaygısındaki toplam varyansın yaklaşık yüzde 1'inden daha azının öğrenim görülen bölüm tarafından açıklandığı söylenebilir. Bu durum, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmasına karşın, bölüm değişkeninin iş bulma kaygısını açıklama gücünün sınırlı olduğunu göstermektedir.

ANOVA sonucunda gruplar arasında toplam iş bulma kaygı puanları açısından anlamlı bir farklılık saptanmasının ardından yapılan Tukey ve Scheffe çoklu karşılaştırma testleri, bu farkın Dış Ticaret bölümü ile Halkla İlişkiler bölümü arasında ortaya çıktığını göstermektedir. Bulgular, Halkla İlişkiler öğrencilerinin toplam iş bulma kaygı düzeylerinin ($\bar{X} = 3,96$), Dış Ticaret öğrencilerine ($\bar{X} = 3,38$) kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonuç, Halkla İlişkiler bölümünde öğrenim gören öğrencilerin iş bulma sürecine ilişkin belirsizlik ve kaygıyı daha yoğun yaşadıklarını, buna karşılık Dış Ticaret öğrencilerinin iş olanaklarına ilişkin algılarının görece daha olumlu olduğunu düşündürmektedir.

Sonuç olarak, gruplar arasında iş bulma kaygısı açısından anlamlı farklılıklar bulunmakta; ancak bu farklılıkların etkisi sınırlı-orta düzeydedir. Bu durum, iş bulma kaygısının tek bir değişkene bağlı olmaktan ziyade bireysel, eğitsel ve yapısal pek çok faktörün etkileşimiyle şekillendiğine işaret etmektedir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmada meslek yüksekokulu öğrencilerinin iş bulma kaygı düzeyleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Elde edilen bulgular, öğrencilerin genel olarak orta-yüksek düzeyde iş bulma kaygısı taşıdıklarını ve bu kaygının özellikle dışsal faktörler etrafında yoğunlaştığını ortaya koymaktadır. Toplam iş bulma kaygısı puan ortalamasının yüksek olması, meslek yüksekokulu öğrencilerinin mezuniyet sonrası istihdam sürecine ilişkin ciddi belirsizlikler yaşadıklarını göstermektedir.

Alt boyutlar incelendiğinde, istihdam azlığı boyutunun en yüksek ortalamaya sahip olması dikkat çekicidir. Bu bulgu, öğrencilerin iş bulma

kaygılarının temelinde bireysel yetersizlik algısından ziyade, iş piyasasındaki yapısal sorunların yer aldığını göstermektedir. Deneyimsizlik ve çaresizlik boyutlarının da görece yüksek ortalamalara sahip olması, öğrencilerin mezuniyet sonrası iş yaşamına geçiş sürecini zorlayıcı ve belirsiz bir süreç olarak algıladıklarını düşündürmektedir. Buna karşın kişisel yeterlilik boyutunun diğer boyutlara göre daha düşük ortalamaya sahip olması, öğrencilerin kendilerini tamamen yetersiz hissetmediklerini; kaygının daha çok kontrol dışı faktörlerden beslendiğini ortaya koymaktadır.

Cinsiyet değişkenine göre yapılan analizler, iş bulma kaygısının bazı boyutlarda farklılaştığını göstermektedir. Kız öğrencilerin istihdam azlığı boyutunda daha yüksek kaygı düzeyine sahip olmaları, kadın öğrencilerin iş piyasasına ilişkin beklentilerinin ve algılarının daha olumsuz olabileceğini düşündürmektedir. Buna karşılık kişisel yeterlilik boyutunda erkek öğrencilerin daha yüksek ortalamaya sahip olmaları, erkek öğrencilerin kendilerine yönelik yeterli algılarının daha güçlü olduğunu göstermektedir. Ancak toplam iş bulma kaygı düzeyinin cinsiyete göre anlamlı biçimde farklılaşmaması, kaygının genel düzeyde her iki cinsiyet için de benzer biçimde deneyimlendiğini işaret etmektedir.

Sınıf düzeyine göre yapılan karşılaştırmalarda, toplam iş bulma kaygısı ve çoğu alt boyutta anlamlı bir fark bulunmaması, öğrencilerin kaygılarının eğitim sürecinin başından sonuna kadar benzer düzeyde seyrettiğini göstermektedir. Bununla birlikte, kişisel yeterlilik boyutunda ikinci sınıf öğrencilerinin lehine anlamlı bir fark bulunması, sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin kendilerine olan güvenlerinin güçlendiğini düşündürmektedir. Bu durum, eğitim sürecinde kazanılan bilgi ve deneyimin öz yeterlik algısını desteklediğini göstermesi açısından önemlidir.

Bölümlere göre yapılan ANOVA ve post-hoc analizler, iş bulma kaygısının bölümler arasında farklılaştığını ortaya koymuştur. Özellikle Halkla İlişkiler bölümünde öğrenim gören öğrencilerin iş bulma kaygı düzeylerinin, Dış Ticaret bölümündeki öğrencilere kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, Dış Ticaret bölümünün iş piyasasında daha net ve somut istihdam alanlarına sahip olmasına karşın, Halkla İlişkiler bölümünün daha belirsiz ve rekabetçi bir istihdam yapısına sahip olmasıyla açıklanabilir. Hesaplanan etki büyüklüğünün orta düzeyde olması, bölüm değişkeninin iş bulma kaygısı üzerinde anlamlı ancak sınırlı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda bazı öneriler geliştirilebilir. Günümüz bilgi toplumunda bireylerden yalnızca bilgiye sahip olmaları değil, sahip oldukları bilgiyi paylaşmaları, dönüştürmeleri ve bu süreçte yeni bilgi üreterek etkin biçimde kullanmaları beklenmektedir (Gürcü, Çetin, Turpçu, 2015). Bu bağlamda, meslek yüksekokullarında öğrencilerin iş piyasasına ilişkin gerçekçi bilgiye erişimini artıracak kariyer danışmanlığı ve rehberlik hizmetlerinin güçlendirilmesi önem taşımaktadır. Özellikle istihdam olanaklarının sınırlı olduğu algısının yoğun olduğu

bölümlerde, mezunların çalışabileceği alanlara yönelik bilgilendirici etkinlikler düzenlenmelidir. Bunun yanı sıra, öğrencilerin deneyimsizlik algılarını azaltmak amacıyla uygulamalı dersler, sektör iş birlikleri ve zorunlu staj uygulamaları daha etkin hâle getirilmelidir. Kız öğrencilerin istihdam kaygılarını azaltmaya yönelik destekleyici programlar ve rol model uygulamaları da bu süreçte önemli bir katkı sağlayabilir. Gelecek araştırmalarda, iş bulma kaygısını etkileyen psikolojik ve sosyoekonomik değişkenlerin birlikte ele alınması ve nitel verilerle desteklenmesi, konunun daha derinlemesine anlaşılmasına katkı sağlayacaktır.

REFERANSLAR

- Altıntaş, M. (2023). Üniversite öğrencilerinde iş kaygısı üzerine nitel bir araştırma (8. International Paris Congress on Social Sciences & Humanities bildiri metni). Yozgat Bozok Üniversitesi.
- Boğazlıyan, E. E., & Avşaroğlu, S. (2024). Üniversite öğrencileri için iş bulma kaygısı (istihdam kaygısı) ölçeği geliştirme: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Pedagogical Perspective*, 3(1), 90–111.
- Büyüköztürk, S., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, S. ve Demirel, F. (2013). Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri (15. bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Coşkun Demirpolat, B., Turpçu, M., & Köroğlu, M. G. (2015). Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Meslek Yüksekokuluna İlişkin Algılarının Metaforlar Aracılığıyla Analizi. *Ejovoc (Electronic Journal of Vocational Colleges)*, 5(5), 202-209.
- Dursun, S., & Aytac, S. (2009). Üniversite Öğrencileri Arasında İşsizlik Kaygısı. *Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 28(1), 71-84.
- Eş, A., & Durak, H. S. (2018). Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin İş Bulma Kaygılarına Yönelik Ölçek Geliştirme: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Örneği. *Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14, 115–127
- Gürcü, Ö. D., Çetin, C., & Turpçu, M. (2015). Öğrencilerin Klavye Teknikleri Dersine İlişkin Tutumlarının Değerlendirilmesine Yönelik Bir Araştırma: Yalova Üniversitesi Örneği. *Pamukkale Journal of Eurasian Socioeconomic Studies*, 2(2), 23-34. <https://doi.org/10.5505/pjess.2015.08208>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2013). *Multivariate Data Analysis*: Pearson Education Limited.
- Karabınar, F. D., & Çarıkçı, O. (2022). Muhasebe dersi alan öğrencilerin e-dönüşüm sürecinde iş bulma kaygısı. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (44), 97–117.
- McMillan, J. H. ve Schumacher, S. (2010). *Research in education: Evidence-based inquiry* (7. bs.). Boston: Pearson Education.
- Tekin Tayfun., A. N., & Korkmaz, A. (2016). Üniversite Öğrencilerinde İşsizlik Kaygısı: Süleyman Demirel Üniversitesi Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(17), 534-558.
- Tiryaki Yenilmez, D., & Akman, A. Z. (2023). Beş faktör kişilik özelliklerinin iş bulma kaygısı üzerindeki etkisi: Önlisans öğrencileri üzerine bir araştırma.

Necmettin Erbakan Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi, 5(2), 146–164.

Tuncer, M., & Tanaş, R. (2022). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin iş bulma kaygıları, girişimcilik özellikleri ve genel not ortalamaları arasındaki ilişkiler. *Turkish Journal of Educational Studies*, 9(3), 501–519.

Yockey R.D., (2016). *SPSS Demystified: A simple guide and reference* (Second edition). United Kingdom: Taylor & Francis.

Öğrenen Örgütler: Kavramsal Çerçeve, Öğrenme Süreçleri ve Eğitim Örgütlerine Yansımaları

Merve TURPÇU¹

- 1- Dr. Öğr. Üyesi.; Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Büro Hizmetleri ve Sekreterlik Bölümü. merve.turpcu@ahievran.edu.tr ORCID No:0000-0002-3252-0428

ÖZET

Küresel ölçekte değişim ve rekabetin yaygınlaştığı günümüz koşullarında, örgütlerin sürdürülebilirliğini belirleyen temel unsurlardan biri de öğrenme kapasiteleridir. Özellikle eğitim örgütleri açısından öğrenme, yalnızca bireysel bir etkinlik olmanın ötesine geçerek kurumsal bir kültür ve örgütsel bir yetkinlik hâline gelmektedir. Bu bağlamda öğrenen örgüt yaklaşımı, örgütün tüm üyelerinin öğrenme sürecine aktif katılımını esas alan ve sürekli gelişimi merkeze alan bütüncül bir anlayış sunmaktadır.

Bu araştırmanın amacı, öğrenen örgütler bağlamında öğrenme ve örgütsel öğrenme kavramlarını kuramsal bir çerçevede ele alarak, öğrenen örgüt yaklaşımının eğitim örgütleri açısından taşıdığı anlamı ortaya koymaktır. Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda ulusal ve uluslararası alanyazında yer alan temel kuramsal çalışmalar, politika belgeleri ve bilimsel yayınlar sistematik biçimde incelenmiştir.

Araştırmada öncelikle öğrenme ve örgütsel öğrenme kavramları açıklanmış; ardından örgütsel öğrenme tarzları ele alınmıştır. Devamında öğrenen örgüt kavramı, temel özellikleri ve örgütsel öğrenme ile ilişkisi tartışılmış; öğrenen örgütlerin karşılaştıkları öğrenme yetersizlikleri ve bu yetersizliklerin örgütsel sonuçları incelenmiştir. Ayrıca öğrenen örgüt yaklaşımının temelini oluşturan disiplinler açıklanarak bu disiplinlerin eğitim örgütleri bağlamındaki yansımaları değerlendirilmiştir. Son olarak eğitim örgütlerinde öğrenen örgüt yaklaşımı ele alınmış ve öğrenen okulların kavramsal çerçevesi ortaya konulmuştur. Bu çalışmanın, öğrenen örgüt ve öğrenen okul kavramlarını bütüncül bir çerçevede ele alarak kuramsal bir sentez sunması; eğitim yöneticileri ve okul liderleri için öğrenme kültürünün oluşturulmasına yönelik farkındalık geliştirmesine olanak sağlamasının yanı sıra ileride gerçekleştirilecek ampirik çalışmalar için kavramsal ve yöntemsel bir referans kaynağı oluşturması bakımından önemli katkılar sağlaması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler – Öğrenen okullar, örgütsel öğrenme, öğrenme , okul.

GİRİŞ

Piyasalardaki rekabetin ülkelerin sınırlarını aşarak küresel bir boyut kazandığı ve dünyayı giderek düz bir pazar haline getirdiği günümüz koşullarında örgütlerin ayakta kalabilmeleri için diğer örgütlerden farklı olmaları gerekmektedir. Bu farklılaşmada ise bilgi, insan sermayesi ve öğrenme kapasitesi gibi unsurlar oldukça önemlidir. Örgütlerin öğrenen örgüt olabilmeleri için örgüt bulunan her bireyin öğrenmesi ve rakiplerinden daha hızlı olarak değişime ayak uydurması gereklidir. Örgütteki her bir çalışanın öğrenmeyi hayatının bir parçası olarak görmesi; örgütlerin ise sürekli öğrenmeyi, yenilenmeyi ve değişime hızla uyum sağlamayı alışkanlık haline getirmesi oldukça önemlidir. Bu çerçevede ise sonu olmayan bir öğrenmeden söz etmek olanaklıdır.

Öğrenen örgüt kavramının daha iyi anlaşılabilmesi için öncelikle öğrenme, örgütsel öğrenme kavramlarının detaylı olarak incelenmesinde yarar vardır. Örgütsel öğrenme, sürekli değişim ve çalışan memnuniyeti odaklı bir yönetim tarzıyla örgütlerde, tüm seviyelerdeki öğrenmenin bilinçli şekilde kullanılmasıdır (Dixon, 1999; Akt: Yılmaz, 2011). Günümüzde yaşanan bilgi alanında görülen baş döndürücü gelişmeler, bireylerin buna uyum sağlayabilecek niteliklere sahip olmasını gerektirmektedir. Bu durum ise, eğitim-öğretim süreçlerinin gözden geçirilmesini ve güncellenmesini zorunlu hale getirmekte (Bulut ve Taşpınar Şener, 2023); eğitim örgütleri olan okulların değişime uyum sağlayan ve öğrenmeyi temel alan yapılar olarak yeniden gözden geçirilmesini gerektirmektedir (Fullan, 2016). Bu bağlamda öğrenen örgüt ise geleceğini yaratma potansiyelini sürekli olarak geliştiren örgüttür (Bozkurt, 2000). Bu bağlamda öğrenen okul yaklaşımı, öğrenen örgüt anlayışının eğitim örgütleri olan okullara yansımaları olarak, okulların sürekli öğrenen, gelişen, kendini yenileyen ve tüm çalışanlarıyla beraber büyüyen örgütler haline gelmesini ifade etmektedir.

Bu bağlamda araştırmada öğrenen örgütler başlığı altında öğrenme ve örgütsel öğrenme kavramlarından başlayarak; örgütsel öğrenme tarzları, öğrenen örgüt kavramı, öğrenme yetersizlikleri, öğrenen örgüt disiplinleri ve eğitim örgütlerinde öğrenen örgüt başlıkları detaylı olarak ele alınmıştır.

Öğrenme ve Örgütsel Öğrenme Kavramları

Yaşadığı sosyal, toplumsal ve ekonomik çevre içerisinde insanoğlu, her an öğrenme eylemi ile karşı karşıyadır. Bu eylem, bazen kendiliğinden gerçekleşirken bazen de planlı olarak yapılır. Planlı olarak yapılan öğrenme eyleminin amacının ihtiyaç duyulan bir bilgiye doğru şekilde ulaşabilmek olduğu düşünülebilir. Öğrenme ve eğitim kavramlarının burada kısaca açıklanmasının uygun olacağı düşünülmektedir. Eğitim, *bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak istendik değişime yaratma süreci* (Ertürk, 1975; Akt: Kaya, 1996) olarak ifade edilirken; öğrenme ise bireylerin bilgi veya davranışlarında tecrübe sonucu ortaya çıkan kalıcı

değişim (Hoy ve Miskel, 2010) ve bireylerin yaşantılarının sonucunda yeni bir davranış edinmesi yahut mevcut davranışını değiştirmesi olarak tanımlanmıştır (Cronbach, 1978; Akt. Başaran, 2008). Görüldüğü üzere öğrenmede tecrübenin öneminden bahsederken, eğitimde ise kasıtlı bir davranış değişikliğine vurgu yapılmaktadır.

Genel Sistem Teorisi'nden doğarak gelişen örgütsel öğrenme, örgüte sistem bakış açısının önemli örneklerinden bir tanesidir. Buna göre, örgüt kendini oluşturan parçaların toplamından büyüktür (Montuori, 2000 Akt. Pınar ve Arıkan, 2015). Bu yüzden de örgütler, yalnızca belirli parçaları üzerindeki faaliyetlerle değil, tüm örgütteki faaliyetlerle yakından ilgilenmeli, örgütün tamamı ve çevresi hakkında yeterli bilgiye sahip olmalıdır (Pınar ve Arıkan, 2015). Örgütler ancak bu şekilde örgütün tamamıyla ilgili bilgi sahibi olabilir ve doğru kararlar verebilir.

Örgütsel öğrenme [organizational learning], örgütün geleceğini yaratacak ve yeterliğini arttıracak öngörülerini geliştirmek için, bilgi edinmek, beceri kazanmak ve tutum geliştirmektir (Koçel, 2013). Dikmen (1999)'e göre örgütsel öğrenme, örgütlerin gerçekleştirmiş oldukları faaliyetlere ilişkin gerekli bilgileri toplayarak örgütün yararı için kullanmasıdır. Hodgkinson (2000) ise örgütsel öğrenmeyi, öğrenen örgütün öncesinde oluşan, bireylerin topluluk olarak öğrenmek için birleşmesi şeklinde ifade etmektedir.

Yeni veya farklı bilgiler öğrenmeden yaşamını devam ettiremeyen bireyde olduğu gibi, örgütlerin de öğrenmeden varlığını devam ettirmesi olanaklı değildir (Özdemir, 2013). Örgütsel öğrenmeyi arttıracak yapı ve stratejileri bilinçli olarak oluşturan örgütler öğrenen örgütlerdir (Balci, 2013). Nitekim örgütsel öğrenme, öğrenen örgütlerde mevcut bir faaliyet olarak ifade edilebilir (Tepeci ve Koçak, 2005). Örgütsel öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öncelikle örgütün örgütsel öğrenme yeteneğine sahip olması gereklidir. Nitekim örgütlerin mevcut işleyiş tarzlarını etkileyebilme kapasitesi olan yeni bilgi ve anlayış geliştirebilme yeteneğine örgütsel öğrenme yeteneği denir (Pınar, 1999; Akt: Pınar ve Arıkan, 2015). Bu yetenek örgütün insan kaynağıyla doğrudan ilişkilidir (Jerez Gómez, Céspedes Lorente ve Valle Cabrera, 2004). Aynı şekilde karmaşık ve çok boyutlu olan örgütsel öğrenme yeteneği için; öğrenmeye bağlılık, sistem düşüncesi, bilgi transferi ve uyumu ile açıklık ve deneyim (experimentation) gibi farklı boyutların da gerekli olduğu da söylenebilir (Jerez Gómez vd., 2004).

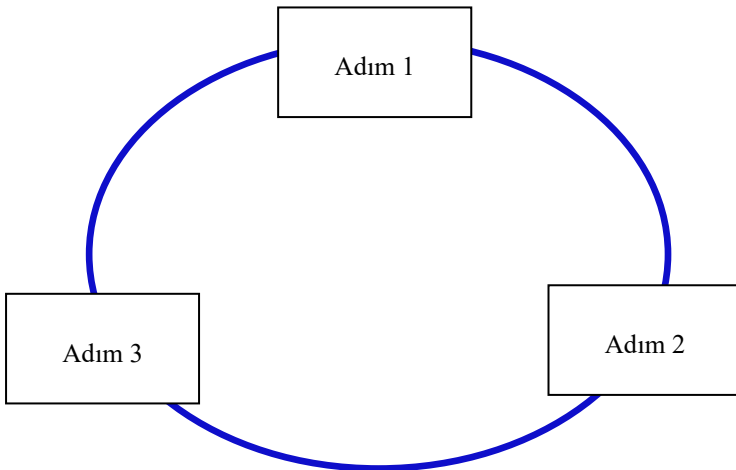
Huber (1991) ilgili alanyazın incelemesinde örgütsel öğrenme ile ilgili dört yapıyı (süreci): (1) bilginin edinilmesi (knowledge acquisition), (2) enformasyonun dağıtılması (information distribution), (3) enformasyonun yorumlanması (information interpretation) ve (4) örgütsel hafıza (organizational memory) şeklinde tanımlamıştır. Öncelikli olarak burada önem verilmesi gereken örgütsel öğrenmenin gerçekleşebilmesi için örgütsel hafızanın oluşturulmasıdır. Çünkü örgütler için önemli olanın

enformasyonun yorumlanması ve örgütsel hafızanın oluşturulması olduğu söylenebilir.

Örgütsel Öğrenme Tarzları

Modern zamanlarda örgütlerin öğrenip öğrenemeyeceği üzerinde sıklıkla durulan önemli konulardan biri olmuştur. Eğer örgütler öğrenebiliyorlarsa bunu nasıl yapacaklardır? Bu, sorulması gereken sorulardan bir tanesidir. Örgütsel öğrenme tarzlarını her araştırmacı farklı şekillerde adlandırmaktadır. Fiol ve Lyles (1985) öğrenme tarzlarını düşük ve yüksek düzeyli olarak ikiye ayırmaktadır. Buna göre bilindik davranışların tekrarına dayalı, kısa dönemli ve yüzeysel öğrenme düşük düzeyli öğrenme iken; farklı eylemlere yönelik üst düzeyde kurallar ve uygulamalar geliştirme yüksek düzeyli öğrenme olarak ifade edilmektedir. Bundan başka Chris Argyris ve Donald Schön, öğrenmeyi tek döngülü ve çift döngülü, Peter Senge ise “uyumcu öğrenme-adaptive learning” ve “yaratıcı öğrenme-generative learning” olarak ayırmaktadır (Sugarmen, 1997 Akt: Koçel, 2013). Bu tarzlar kısaca aşağıda açıklanmaktadır.

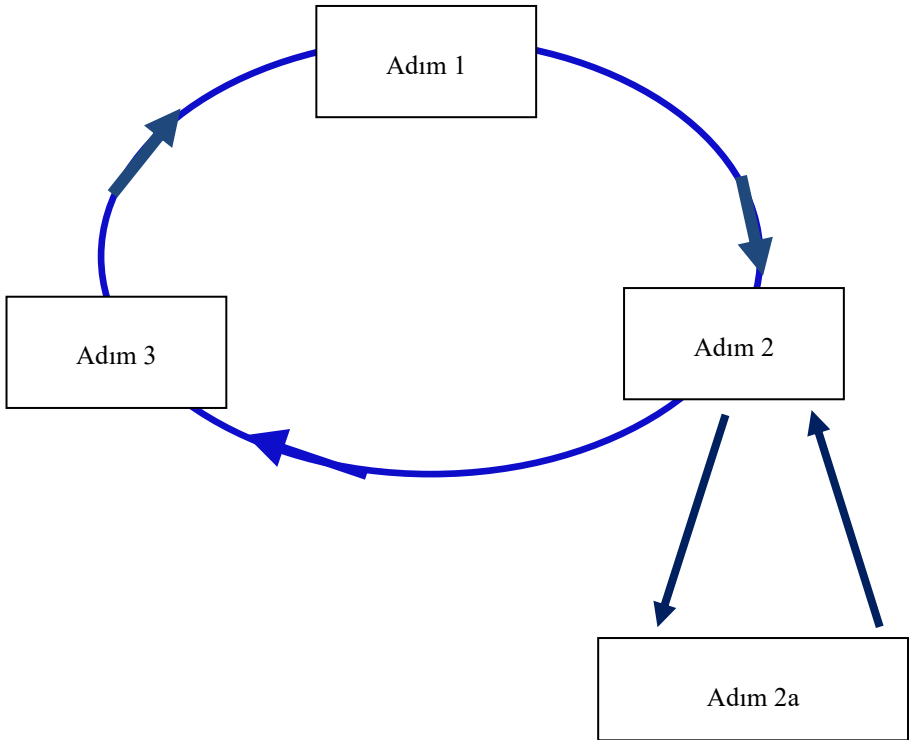
Tek döngülü öğrenme (single loop learning): Bu öğrenme tarzı, çalışanların sorun ortaya çıktıktan sonra hataları bulup örgüt normlarına bağlı kalarak düzeltme etkinlikleridir. Bu etkinlikler, örgütün dengesini korumak amacını güder ve çalışanların bakış açılarını değiştirmez (Balcı, 2006; Sökmen, 2010). Bu öğrenme tarzı, Fiol ve Lyles’in düşük düzeyli, Senge’ in ise uyumcu öğrenme tarzına uygundur (Dikmen, 1999). Burada esas olan, mevcut normlar doğrultusunda hatayı tespit edip düzeltme yeteneğine sahip olarak (Morgan, 1997) örgütlerin çevrelerine uyum sağlayacak tarzda insan kaynağını geliştirmektir (Koçel, 2013). Şekil 1’de tek döngülü öğrenme gösterilmektedir. Buna göre tek döngülü öğrenmenin mevcut hatayı bulmaya ve bu hatayı düzeltip sürece geri dönmeye yönelik olduğu görülmektedir (Şekil 1).



Şekil 1. Tek Döngülü Öğrenme Kaynak: Morgan, 1997.

Çift döngülü öğrenme (double loop learning): Bu öğrenme tarzı, mevcut süreçlerin yanında örgüt kültürünün, amaçlarının, stratejilerinin ve yapısının sorgulanarak düzeltilmesini kapsar. Bununla birlikte problemi yaratan temel etkenler de tespit edilerek, bunlara neden olan norm ve kurallar değiştirilir, yeni stratejiler belirlenir (Koçel, 2013). Çift döngülü öğrenme, örgütsel öğrenmenin temelini oluşturan uzun vadeli ve kalıcı düzenlemeleri ortaya koyar (Sökmen, 2010). Bu öğrenme tarzı, Fiol ve Lyles (1985)'in yüksek düzeyli, Senge (2014)'in ise yaratıcı öğrenme türüne uygundur. Şekil 2'de çift döngülü öğrenme gösterilmektedir.

Şekil 2'ye göre çift döngülü öğrenme adımları: Adım 1: çevreyi algılama, inceleme ve izleme aşaması, Adım 2: enformasyonu mevcut işleyiş normlarıyla karşılaştırma, Adım 2a: işleyiş normlarının gerekliliğinin test edilmesi aşaması, Adım 3: uygun hareketin başlatılması aşaması şeklinde gösterilmektedir. Buna göre Şekil 2. incelendiğinde Şekil 1.'den farklı olarak örgütteki mevcut normların test edilmesi sürecinin bulunduğu görülmektedir.



Şekil 2: Çift Döngülü Öğrenme Kaynak: Morgan, 1997.

İkinci öğrenme (deutero-learning): Örgütlerin öğrenmeyi nasıl öğreneceklerini belirten bu öğrenme tarzı Bateson (1978) tarafından ortaya atılmıştır. Argyris ve Schön (1978) bu öğrenme tarzının örgütteki bireylerin tek döngülü ve çift döngülü öğrenmenin nasıl uygulanacağını öğrendikleri zaman gerçekleşeceğini belirtmektedir. Çünkü örgütler ancak öğrenme faaliyetinin gerçekleştiğinin farkına vardıklarında bu ilk iki döngü gerçekleşecektir (Balcı, 2013). Buna göre bireyler, geçmiş dönemdeki öğrenmelerini veya başarısızlıklarını detaylı olarak incelerler. Önceki dönemde öğrenmelerini nelerin kolaylaştırdığını veya zorlaştırdığını belirleyerek yeni öğrenme stratejileri yaratırlar. Bu stratejileri değerlendirerek genel geçer hale getirirler (Dikmen, 1999; Balcı, 2013).

Öğrenen örgütlerin öğrenme tarzının yukarıda bahsedilen öğrenme türlerinden çift döngülü öğrenmeye uygun olduğu söylenebilir. Çünkü çift döngülü öğrenme statükoyu sorgular ve değişimin gerçekleşmesi için gerekli koşulları oluşturmaya çalışır. Bu sayede de örgüt çalışanlarının ortak vizyonları ile oluşan, takım ruhunun ön plana çıktığı ve sorunların farkında olunarak düzeltildiği bir öğrenmenin gerçekleşmiş olacağı düşünülebilir. Bu da örgütlerin sürekli olarak gelişmesini sağlar ki birçok örgütün bunu başaramadığı için uzun süreli yaşama imkânı bulamadığı söylenebilir.

Öğrenen Örgüt Kavramı

Örgütlerin deneyimlerinden öğrenebilecekleri ve öğrendiklerini kendilerine uygulayabilecekleri ilk kez araştırmacılar Argyris ve Schön (1978) tarafından ortaya konmuştur. Massachusetts Teknoloji Enstitüsü profesörü Peter Senge ise 1990'lı yıllarda yayımladığı “Beşinci Disiplin [Fifth Discipline]” isimli kitabında “Öğrenen Örgüt” kavramını bilinir hale getirmiştir. Dünya genelinde yaşanan hızlı gelişmeler ve örgüt çalışanlarının emek işçisinden birer bilgi işçisine dönüşürmesi ile de bu kavramın önemi daha çok anlaşılır olduğu düşünülmektedir.

Thomas ve Allen (2006)'e göre öğrenen örgütler, bilgiyi yaratma, bütünleştirme (integrate) ve uygulama yeteneğine sahip örgütlerdir. Balay (2014), öğrenen örgütü örgütlerin yeni bilgi üretip paylaşarak bunu örgütsel bilgiye dönüştürerek problem çözmede etkili olarak kullanmaları şeklinde tanımlamaktadır. Öte yandan öğrenen örgüt, öğrenmeye öncelik vererek üyelerinin tamamının öğrenmesini kolaylaştıran ve bu süreci etkili şekilde yönlendirerek değişen koşullara uyumlu bir yapı olarak da tanımlanmaktadır (Kıngır ve Mesci, 2007).

Öğrenen örgütler için değişim yerine dönüşüm önemlidir (Senge, 2014). Çünkü değişim, örgütün dışarıdan gelen etkilere gösterdiği tepki iken dönüşüm, özde gerçekleşen ve değişimin dinamiğini de içerisinde barındıran bir olgudur (Dikmen, 1999). Öğrenen örgütlerin kurulma aşamasında diğer örgütlerde olduğu gibi ulaşılmak istenen tek bir hedeften söz etmek mümkün değildir; çünkü bu örgütler için öğrenme yaşam boyu süreç bir serüvendir (Senge, 2014). İşte burada Garvin (1993)'in de belirttiği gibi öğrenen örgütü

bir gecede inşa etmenin mümkün olmadığını söylemek uygun olacaktır (Thomas ve Allen, 2006).

Öğrenen örgüt, bireylerin, grupların ve örgütün yararı için örgüt içerisinde öğrenmeyi gerçekleştirme ve öğrenilenleri paylaşmaya dönük bir bağlılığı ifade etmektedir (Lunenburg ve Ornstein, 2013). Öğrenen örgütler, örgütler için bir reçete olmaktan ziyade mevcut uygulamaları sınamak için kullanılacak bir şablondurlar (Marsick ve Watkins, 1994). Özdemir (2013)'e göre üst düzey bir yönetici veya liderin tüm örgüt için öğrendiği düşüncesine sahip olan örgütler, öğrenemeyen örgütlerdir. Çünkü öğrenen örgüt, bireysel öğrenmelerin toplamından daha fazlasıdır. Öğrenen örgüt, sadece üst kademenin değil herkesin yaratıcı düşünmesini teşvik eder. Öğrenen örgütün ana özelliği, temel bir değişim ve bilginin inşası için yaygın bir sorumluluk olmasıdır (Marsick ve Watkins, 1994).

Öğrenen örgütler için öğrenme, örgütün ana değerlerinden birisidir ve doğal olarak gerçekleşir (Braham, 1998 Akt. Çalık, 2003). Gelecekte başarıyı yakalayacak olan örgütler, öğrenen örgütlerdir. Bunu sağlayabilmek için ise öğrenen örgütlerin, tüm çalışanlarının çevrelerinden, yaşadıklarından, geçmiş deneyimlerinden yararlanmak suretiyle yeni fikir, iş yapma usulü ve ürün yaratarak örgütün yaşam süresini arttırmaları gerekir (Koçel, 2013). Çalışanlarının gelişimini devamlı olarak teşvik eden ve geliştiren, öğrenmeyi örgüt kapasitesini ve başarıyı artırmaya ulaştıracak bir yol ve yatırım olarak gören, bundan dolayı da öğrenme ortamlarını yaratan öğrenen örgütler, örgütlerin dış çevreye uyum yeteneğini sürekli canlı tutar (Bozkurt, 2000). Günümüz değişen ve gelişen çağında piyasa koşullarına ayak uydurabilmenin yolunun buradan geçtiğini söylemek yanlış olmayacaktır.

Öğrenen örgüt olabilmek için örgütün; (1) araştırma ve kişilerarası iletişimi desteklemesi, (2) iş birliği ve takım çalışmasına önem vermesi, (3) sürekli öğrenme fırsatları yaratması, (4) paylaşılan bir vizyona yönelik bireyleri güçlendirmesi, (5) örgüt ile çevre bağlantısı kurması, (6) öğrenme için stratejik liderlik yapması ve (7) öğrenmeyi sağlamak ve paylaşmak için sistemler yaratması gerektiği vurgulanmaktadır (Watkins ve Mzirsick, 1999). Nitekim öğrenen örgütlerin sahip oldukları özellikler şu şekilde sıralanabilir: (1) Örgüt üyelerinin tamamınca onaylanan ve paylaşılan bir vizyon olması, (2) Bireylerin standart usul ve düşünce yapılarını geride bırakması, (3) Örgüt üyelerinin örgüte ilişkin süreç, faaliyet, fonksiyon ve çevre etkileşimini dikkate alması, (4) Örgüt içi iletişimde şeffaflık sağlanması, (5) Örgüt vizyonuna ulaşmak amacıyla birlikte çalışmak için örgüt üyelerinin bireysel çıkarlarını ve birimlerini gözetmeleri. (Robbins ve Judge, 2012). Tüm bu özellikler incelendiğinde öğrenen örgüt üyelerinin eski düşünce ve iş yapış tarzlarını geride bırakarak, örgüt içerisinde şeffaf bir iletişim ve çok yönlü etkileşim sağlayarak örgütün paylaşılan vizyona ulaşmak için hep birlikte çalıştıkları ifade edilebilir.

Öğrenme Yetersizlikleri

Örgütlerin öğrenmeyi öğrenmiş birer öğrenen örgüt olabilmeleri için mevcut öğrenme yetersizliklerinin ortadan kaldırılması gerekir. Senge (2014) örgütlerin öğrenmelerini engelleyip zor duruma düşürebilecek bazı öğrenme yetersizlikleri olduğunu belirtmektedir. Bu öğrenme yetersizlikleri şunlardır:

Pozisyonum neyse ben oyum. Örgüt içerisindeki bireyler, yalnızca kendi pozisyonları ile ilgilenerek sistemi oluşturan diğer öğelerin yarattığı sorunları göz ardı ederler. Bu tür sorunlar olduğunda genellikle birinin işleri karıştırdığı şeklinde varsayımlar ileri sürerler.

Düşman dışarda. Bu anlayışın pozisyonum neyse ben oyum anlayışı ile dünyayı sistematik olarak görme anlayışlarının diğer ürünü olduğu söylenebilir. Sonuçta düşmanı dışarıda görme davranışı sistemi bir bütün olarak görmemize engel olur. Nitekim bu öğrenme yetersizliği içeride veya dışarıda oluşan sorunlara içeride uygulayacağınız güçlü bir çözümü bulmayı neredeyse imkânsız hale getirir.

Sorumluluk üstlenme yanılsaması. Yöneticiler artık bireylerin kendi sorunlarını önceden fark etmelerini beklemekte ve bunlara ilişkin çözüm getirmelerini istemektedir. Burada anlatılmak istenen “önceden etkin olma” anlayışındaki öncelik bireyin kendi sorunlarına katkıda bulunmasını görmesi ile başlar.

Olaylara takılıp kalma. Günümüzde örgütlerin de toplumların da yaşamlarını etkileyen önemli tehditlerin hızlı ve ani olmak yerine kademeli şekilde gerçekleştiği görülmektedir. Bu yüzden de insanlar anlık olaylara ilişkin düşünmektense olayın bütününe görerek önceden bunlara ilişkin tedbirler alabilmelidir.

Haşlanmış kurbağa meselesi. Beyin, belirli hızın altındaki gelişmeleri göz ardı etme eğilimindedir. Bireyin burada yapması gereken ise bunun farkına vararak kendisi için önemli olabilecek tehditleri görmeyi öğrenmeye çalışmaktır. Aksi halde geleceğinin haşlanmış kurbağaya benzeyeceği düşünülebilir.

Tecrübeyle öğrenme hayali. Öğrenmelerin büyük bir kısmı tecrübe ile gerçekleşir. Örgütler de bunu uygun olarak tecrübeleri aracılığıyla öğrenebileceklerini düşünürler. Ancak asla en önemli kararlar tecrübe yoluyla öğrenilemez. Bunu gören örgütler de önemli kararların etki alanından kurtulmak için kendilerini kolay karar alınabilecek birimlere ayırırlar. Lakin unutulmaması gereken şudur: bu şekildeki yapılarda sorunları analiz etmenin ürkütücü ve olası olmayan bir alıştırma olacağıdır.

Yönetici takım miti. Takımlar genellikle örgütte işlerin yolunda olduğu zamanlarda çok iyi çalışırlar. Lakin ani gelişen ve örgüt için çok önemli konularda takım olmanın gereğinden söz etmek pek mümkün olmaz. Argyris’e göre örgüt yönetim takımları akılcıca hazırlıklı ve öğrenmeye karşı koyan takımdır.

Sonuç olarak yukarıda sayılan bu öğrenme yetersizliklerinin her birinin tek tek örgütün varlığını tehdit ettiği görülebilir. Burada yapılması gereken örgütlerin bir an önce bu öğrenme yetersizliklerinin farkına vararak onları ortadan kaldırmaya çalışmasıdır. Aksi halde örgütün gelişmesi ve ilerlemesi mümkün olmayacak ve örgüt hiç ummadığı bir anda çöküş yaşayabilecektir.

Öğrenen Örgüt Disiplinleri

Öğrenen örgüt özelliklerinin gerçekleşebilmesi birbirine bağımlı olarak çalışması gereken beş disiplin modelini Senge (2014), “Beşinci Disiplin (Fifth Discipline)” isimli kitabında; kişisel ustalık (personal mastery), zihni modeller (mental models), paylaşılan vizyon (building shared vision), takım halinde öğrenme (team learning) ve sistem düşüncesi (system thinking) şeklinde ifade etmiştir. Nitekim bu disiplin modelleri içerisinde sistem düşüncesi bu disiplinin temel yapı taşıdır ve bu disiplinlerin beraberce çalışmasını ve birbirlerine bağlanmasını sağlayan da odur. Senge (2014)’e göre sadece öğrenen bireyler yoluyla öğrenen bir organizasyon olmak olası değildir. Bireylerin öğrenmesinin ise örgütün öğrenmesini sağlayacağı kesin değildir. Lakin bireyler öğrenmeden de örgütlerin öğrenmesi (örgütsel öğrenme) mümkün olmayacaktır. Bu beş disiplin aşağıda kısaca açıklanmıştır.

Kişisel ustalık: Burada sözü edilen ustalık, özel bir yetenek seviyesi anlamındadır. Örgütün manevi temellerinden biri olan bu disiplin, bireysel gelişim ve öğrenmeyi esas alır. Bireyin ufkunu devamlı olarak geliştirmesini, enerjisini bir konuda odaklamasını, sabrını geliştirerek doğruları objektif olarak görebilme becerisine sahip olabilmeyi ifade eder. Kişisel ustalığa sahip olan bireylerin, gerçekleri objektif olarak görebilen, sabırlı, odaklanma düzeyi yüksek, sahip olduğu vizyonu devamlı olarak geliştiren bireyler olduğu söylenebilir (Balcı, 2013).

Zihni modeller: Dünyayı anlamaya yarayan ve davranışlara yön veren varsayımların, genellemelerin, imajların, resimlerin köklerine inilmesidir (Senge, 2014). Öneren (2008)’e göre zihni modeller, bireylerin beyinde yer ederler, köklü hale gelmiş olan varsayımlar, genellemeler hatta resim ve imgeler ile evreni ve olayları kavrayışımızı etkilerler. Bu modeller, örgütteki bireylerin olaylara bakış açısını ve algılama kalıplarını, genelleme ve önyargılarını etkilemektedir (Balcı, 2013). Yıllardır örgütsel öğrenme ve zihni modeller üzerinde çalışan bilim adamı Argyris (1982) bunu şu şekilde ifade etmektedir “Bireyler (sürekli olarak) desteklediği teorilere (söyledikleriyle) değil, kullandığı teorilere (kendi zihni modelleriyle) uyumlu olarak davranış sergilerler (Senge, 2014)”.Çoğu zaman farkına varmadığımız bu zihni modeller, bireylerin ortaya çıkan olaylara önyargılı bakmalarına neden olabilir. Bu yüzden de öğrenmenin verimli olabilmesi için, bu tür engeller aşılacak gereken yerde gerekli sorgulamalar yapılmalıdır (Balcı, 2013). Çünkü bu disiplin ile yapılmak istenilen aslında bireyin iç

dünyasında derinlerde bulunan kalıp resimlerin ortaya çıkarılarak gözden geçirilmesi ve uygun değişiklerin yapılmasıdır.

Paylaşılan vizyon: En basit şekliyle paylaşılan vizyon, “ne yaratmak istiyoruz?” sorusuna örgütteki bireylerin vermiş olduğu cevaptır. Örgüt üyelerinin kalbinde yanan bir ateştir. Öyle ki örgüt içerisindeki faktörlerden az bir kısmı bireylerarası ilişkilerde (paylaşılan) vizyon kadar etkilidir. Ancak bu vizyon, ilgili örgütteki herkes aynı resme sahipse ve bu resmi herkesin ortak bir şekilde edinmesi fikrine bağlıysalar, işte o zaman bu vizyon paylaşılmış bir vizyon olur. Bu sayede öğrenmede gereken odaklanma ve enerji sağlanmış olur ki bu da öğrenen örgütler için yaşamsal bir öneme sahiptir (Senge, 2014). Çalışanların örgütün sahip olduğu resim ve imgeleri içselleştirmelerini sağlayarak onları risk almaya ve yenilikleri uygulamaya teşvik eder (Sökmen, 2010). Senge (2014)’e göre “onların şirketi” olan örgüt böylelikle “bizim şirket” e dönüşür ve vizyon, bireyler üzerinde ortak bir kimlik yaratır.

Takım halinde öğrenme: Bohm, kolektif öğrenmenin yalnızca mümkün olmakla yetinmeyip insan zekasının gizil gücünü gerçekleştirmeye dönük bir gerekliliğe sahip olduğunu belirtmektedir (Akt.Senge, 2014). Senge (2014) ise takım halinde öğrenmeyi modern örgütlerin en gerekli kavramı olarak görür. Nitekim takım halinde öğrenme çalışan gruplarının kişisel bakış açılarının ötesinde yatan büyük resmi görebilme yetilerini geliştirir (Senge, 2002; Akt. Kasapoğlu, 2008). Bu disiplin temelde, paylaşılan vizyon ve kişisel ustalık disiplinlerine dayanmaktadır. Nitekim kişisel ustalık, sistem fikri ve örgütsel vizyon yetersiz kaldığında örgüt vizyonunun, takım veya grup ile öğrenmenin de gerçekleşmesi pek kolay olmayacaktır. Paylaşılan ortak bir vizyon olmadan bireyleri güçlendirmenin kaos yaratacağı belirtilmektedir (Bayraktaroğlu ve Kutanis, 2002). Örneğin; büyük caz grubu, ortak bir vizyona sahip yetenekli üyelerden oluşsa bile burada asıl önemli olan nasıl birlikte çalışacağını bilmeleridir. Örgütsel öğrenme için belirli bir seviyeden sonra bireysel öğrenmeler pek de anlam ifade etmez. Bireyler devamlı olarak öğrenirler lakin buradan örgütsel öğrenme çıkmaz. Ancak takımlar öğrendiklerinde tüm örgütteki öğrenme için mikrokozmos (küçük-evren) haline gelirler. Örgütün tamamı için takımın başarıları birlikte öğrenme standardını tespit edebilir. Genellikle takımların IQ’ sunun bireylerin IQ’ sundan oldukça yüksek olduğunu söylemek mümkündür (Senge, 2014).

Sistem Düşüncesi: Diğer dört disiplinin birbiri ile kaynaşmasını sağlayarak onları kendi içinde tutarlı bir teori ve uygulama bütünü olarak bir arada tutan “beşinci disiplin” dir. Sistem düşüncesi, örgütün iç ve dış çevresini bir bütün olarak görmeye yarayan ilkedir (Sökmen, 2010). Balcı (2013), sistemi oluşturan parçaların tek tek incelenmesi ile sistemin tamamının anlaşılamayacağını ileri sürmektedir. Ona göre burada önemli olan olaylar arasındaki karşılıklı ilişkileri anlamaktır. Bunun, parçalar arasındaki karşılıklı ilişkilerin farkına varılarak yorumlanabilmesini

sağladığı için de kaldıraç etkisi yapabileceği düşünülebilir. Ayrıca, bireylere örgütteki olayların döngüsünü net bir şekilde görebilme fırsatı sunar ve “kaldıraç” etkisi sayesinde bunların nasıl doğru şekilde değiştirilebileceğini gösterir (Bayraktaroğlu ve Kutanis, 2002). Bu süreç içerisinde örgütler, başarı veya başarısızlıklarından pek çok şey öğrenir. Bu öğrenme sonucundaysa başarıları kadar başarısızlıklarının da farkına vararak buradan elde ettikleri bilgileri gelecek deneyimlerinde kullanmayı planlamaları geçmiş deneyimlerden yararlanma ilkesini açıklamaktadır (Pınar, 1999; Akt. Tepeci ve Koçak, 2005).

Beşinci disiplini desteklediği belirtilen “Beşinci Disiplin Yasaları” ise şunlardır:

- Bugün yaşanan problemler dün oluşturulan çözümlerden kaynaklanır.
- Sisteme hangi sıklıkla yüklenirseniz yüklenin, sistem sizi aynı sıklıkta geri iter.
- Davranış olumsuz sonuçlardan önce olumlu sonuçlar ortaya çıkarır. Buradaki anahtar kelime “bir zaman sonra” dır. İnsanlar sıklıkla iş değiştirdikleri için geçmişte yaşadıkları sorun yeniden ortaya çıktığında zaten geçici çözümü bulan kişi yerinde olmayacağı için hiçbir sorun yoktur.
- Kolay çıkış yolu, soruna geri götürür. Bu noktada bilindik çözüm yollarına başvurmak yerine daha sistematik düşünerek farklı yollara ilerlemeliyiz.
- Tedavi hastalıktan kötü olabilir. Kimi zaman basit veya bilinen çözüm yolları yalnızca etkisiz olmakla kalmayıp aynı zamanda kendine müptela edici ve tehlikeli de olabilir.
- Daha hızlı daha yavaştır. Pek çok doğal sistemin kendi içsel optimum büyüme hızı vardır. Bu optimum hız ise olası en hızlı büyüme oranından oldukça aşağıdadır.
- Neden ve sonuç gerçek zamanda ve uzayda birbirleriyle yakın alakalı değildir. Sonuç, sorunlara ilişkin açık kanıtlardır: düşen sipariş oranları, karda azalma vb. Nedeni bulmaya çalışırken yapılan hata, sorunların kaynağında kendimizin olduğunu görmemektir. Burada atılacak ilk adım neden ve sonucun zaman ve uzamda birbirine yakın olduğu kavramını bir yana bırakmak olmalıdır.
- Küçük değişiklikler büyük sonuçlar üretebilir—ancak en yüksek kaldıraç gücüne sahip olanlar pek çok kez en az göze görünür olanlardır. Sistem düşüncesi, küçük ama hedefi iyi seçilmiş yerinde yapılan faaliyetlerin kimi zaman önemli, kalıcı iyileştirmeler yaratabileceğini ortaya koyar. Buna sistem düşüncesi içerisinde kaldıraç gücü denilir.
- Hem pastanız olur hem de onu yiyebilirsiniz ancak aynı anda değil. Sorunlar yahut çıkmaza sokan ikilemler sistem düşüncesi yerine “anlık resmi” görmek yüzünden ortaya çıkar. Sistem düşüncesi ile bakıldığında her birinin sorun olmaktan çıktığı görülür. Buradaki kaldıraç gücü, bu sorunların her ikisinin de zaman içinde nasıl çözülebileceğini algılamaktadır.

- Bir fili yarıya bölmekle iki küçük fil elde edilmez. Yaşayan sistemler, karakteristik özelliklerini bütünlerinden alır. Örgüt için de geçerli olan bu özelliğe göre, örgütteki sorunları çözebilmek için soruna yol açan sistemin tamamını görmek gereklidir.

- Kabahat yükleme diye bir şey yoktur. Örgütteki bireyler sahip oldukları sorunlardan dolayı suçu diğerlerine, piyasa koşullarına, rakiplere, medyaya, hava şartlarına vb. atma eğilimindedir. Lakin sistem düşüncesi, bireylere sorunların sebebinin “dışımız” değil, tek bir sistemin parçası olduğunu gösterir. Çözüm, bireylerin düşmanlarıyla ilişkilerinde saklıdır.

Yukarıda verilen bu yasalar göz önüne alındığında; doğrusal, tek yönlü nedensellik düşünme tarzından kurtularak ilişkilerin her zaman doğrusal olmadığının farkına varıp olayları görmede sistematik bakış açısını benimsediğimizde her şeyin açık bir hale gelmesi daha kolay olabilir.

EĞİTİM ÖRGÜTLERİNDE ÖĞRENEN ÖRGÜTLER

Bireylerin yaşam sürelerinin neredeyse üçte biri okul ortamında geçer. Bireyler, hayata ilişkin öğrendikleri pek çok şeyi okuldan öğrenirler. Burada bahsedilen öğrenmede öğrenci her daim öğrenen konumundadır. Ancak günümüzde okullar bilinen “öğreten okul” yaklaşımını “öğrenen okul” yaklaşımına çevirmektedir (Çalık, 2003). Öğrenme çok boyutlu bir kavram olduğundan, öğrenmeyi etkileyen yöntemlerin çok sayıda ve çeşitli olabileceği düşünülebilir (Bulut, Yıldız ve Baltacı, 2020). Bilgi çağının güçleri, kendi kendine öğrenebilen bireyler, öğrenme kültürü olan örgütler ve öğrenmeyi teşvik edici sistemler sürükleyici güç haline gelmiştir (Doğan ve Yiğit, 2015). Bu anlamda “Beşinci Disiplin” isimli kitabına eşlik eden ve eğitime odaklanan “Öğrenen Okullar” isimli kitabında Peter Senge (2002), yöneticilerin ve diğer paydaşların kapasitelerini nasıl geliştirebileceklerini öğrenmeleri gerektiğini; öğrenmek için de kapasitelerini geliştirmek zorunda olduklarını ifade etmektedir. Buna göre, okullar emir, talimat ve kurallardan çok, öğrenen örgüt ilkelerini sahiplenerek baştan yaratılabileceğini ve yenilenebileceğini belirtmektedir (Akt. Lunenburg ve Ornstein, 2013).

Sıklıkla işletme örgütlerinde kullanılmakta olan öğrenen örgüt kavramının kendine özgü nitelikleri bulunan eğitim örgütlerinde öğrenen okul kapsamında ele alınması, eğitim örgütlerinin öğrenen okula dönüştürülerek eğitim paydaşlarında bunu ilişkin farkındalık kazandırılması önemlidir (Doğan ve Yiğit, 2015). Bu bağlamda öğrenen örgütte olduğu gibi öğrenen okulda da herkesin öğrenmeyi öğrenmiş olması esastır. Töremen (1999)’in de belirttiği gibi öğrenen okullar, öğrenmede öğreten ve öğrenen gibi bir ayrım söz konusu olmayan; öğrenme disiplinini beraber kazanmayı hedefleyen okullardır. Nitekim öğrenen okullar, öğrenen okul kültürü baskın olan ve değerlerle yönetilen bir ortamda oluşmaktadır (Banoğlu, 2009).

Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğü (OGM) tarafından eğitim-öğretim kurumlarının paydaşlarının tamamını öğrenme

süreçlerine etkin olarak katmayı ve öğrenme çıktılarının ürüne dönüşmesini sağlayan okul kültürü yaratmada okul yöneticileri ve öğretmenlere yol göstermesi için “Bilgi ve Beceri Bütünlüğünde Öğrenen Okul Kültürü” adlı el kitabı yayımlamıştır. Bu çalışmada, öğrenen okul kültürüne sahip olan okullarda tüm paydaşlar arasında iş birliği olduğu ve bu okulların öğrenmeyi bir araç olarak kullanarak üretkenliklerini artırma fırsatını yakalayabilecekleri vurgulanmaktadır (OGM, 2023). Bu yaklaşım, öğrenen okul kültürünün yapısal düzenlemelerden öte, okul paydaşlarının öğrenme ve değişime ilişkin tutumlarına bağlı olduğunu göstermektedir.

Öğrenen okullardaki öğretmenlerin ve yöneticilerin başarıları, öğrenme ve değişme konusundaki istek ve çabalarıyla doğru orantılıdır. Okulda birlikte öğrenme, başarıyı ve eğitimin kalitesini artırdığı gibi, öğretmen ve liderlerin kişisel gelişimlerine de yardımcı olur. Böyle bir okulda çalışan öğretmenler ve yöneticiler sürekli olarak öğrenme ve gelişme faaliyetlerinde bulunurlar. Böyle okullar çalışanları için öğrenme laboratuvarları anlamına gelmektedir (Çalık, 2003). Öğretmenler burada geleceğini yaratmayı ve yeterliğini arttırmayı sağlayacak vizyon geliştirir, sürekli bilgi edinir, beceri kazanır ve tutum geliştirirler. Daha sonra bu öğretmenler burada öğrendikleri bilimsel bilgilerle uygulanabilecek teknolojiler geliştirir; bunları da öğrencileri aracılığıyla ülke kalkınmasının yararına sunar (Heirs ve Pehrson, 1982; Akt: Başaran, 2006).

Öğrenen okullardaki okul müdürleri, okul liderleri ve yükseköğrenim yöneticileri, okuldaki örgütsel öğrenmeye katılım gösterdikçe daha fazla dayanak noktası olurlar (Senge, 2014). Ayrıca yaptığı uygulamalarda örgütsel öğrenmeyi model alan okul kurulları da okulun sisteminde ve üyeleri üzerinde oldukça büyük farklılık yaratırlar. Buna göre okullardaki yöneticilerin liderliği oldukça önemli olduğu söylenebilir. Bu liderlerin bilgi ve tecrübesini öğretmenlere aktaran öğretici bir lider olmaktan ziyade öncelikle öğrenen bir lider olması gereklidir (Banoğlu, 2009). Ancak bu şekilde öğrenen bir örgütün varlığından söz edilebilir.

Özetle; öğrenen okul yaklaşımı, okulların tıpkı birer beyin hareket etmesini; öğrenci, öğretmen ve okul yöneticileri vasıtasıyla bilgiyi algılayan, işleyen, paylaşan ve bu bilgiyi temel alarak öğretim süreçlerini ve örgütsel uygulamaları sürekli olarak yeniden yapılandıran örgütler haline gelmesini anlatmaktadır.

SONUÇ

Küresel rekabetin gittikçe hız kazandığı günümüzde, dünya ile bütünleşmeye yönelik hızlı gelişmeler, örgütleri de tüm bu gelişmeleri göz önüne alarak kendini yenilemeye zorlamaktadır. Bu anlamda Peter Senge tarafından 1990 yılında ortaya atılan “öğrenen örgüt” kavramı hızla popülerlik kazanmış ve birçok örgütte uygulanma imkânı bulmuştur. Bireyler için olduğu kadar örgütler için de önemli olan öğrenme, öğrenen örgüt yaklaşımıyla beraber okulların sadece bilgiyi aktaran kurumlar

olmayıp tüm eğitim paydaşlarının birlikte öğrenerek gelişen, dönüşen ve yenilenen öğrenen okullar haline gelmesini belirtmektedir. Bu bağlamda öğrenen örgüt, bireylerin kapasitelerini genişleten, açık ve yeni düşünme olanaklarının bulunduğu, ortak isteklerin kolayca dile getirildiği ve çalışanların birlikte nasıl öğrenileceğini sürekli olarak öğrendikleri bir yerdir.

Eğitim örgütleri yönüyle bakıldığında öğrenen örgüt anlayışının okullara uygulanması öğrenen okul yaklaşımını kaçınılmaz olacağı düşünülebilir. Nitekim teknolojik, toplumsal ve sosyal tüm değişimlere hızla uyum sağlaması ve buna uygun bireyler yetiştirmesi beklenen okullardaki yöneticilerin, öğretmenlerin ve diğer tüm paydaşların öğrenme süreçlerine dahil olarak öğrenen örgüt yapısını destekleyen bir öğrenme kültürünü yaratması önemlidir. Bunun için öncelikle örgüt strateji, yapı ve kültür bakımından gözden geçirilmeli ve üst yönetimin tam desteğinin alınması sağlanmalıdır.

Sonuç olarak, öğrenen örgüt yaklaşımının eğitim örgütleri bağlamında ele alınmasının, eğitim sisteminde kalite kültürünün yerleştirilmesi, örgütsel etkililiğin artırılması ve sürdürülebilir okullar oluşturulması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda öğrenen okulların, kurumsal öğrenmenin sistematik olarak hem üretildiği hem de paylaşıldığı yapılar olması açısından eğitim sistemlerinin temel bileşenlerinden biri olmaya aday olabileceği söylenebilir.

REFERANSLAR

- Argyris, C. ve Schön, D.A. (1978). Organizational learning: A theory of action perspective. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley Publishing.
- Balay, R. (2014). Yönetici ve öğretmenlerde örgütsel bağlılık. Ankara: Pegem Akademi.
- Balcı, G. (2013). Geleceğe yön veren yönetim teorileri: 21. yüzyılın modern yönetimi için. Editör M. A. Özer, Organizational learning (Örgütsel öğrenme) (pp. 264-268). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Banoğlu, K. (2009). İlköğretim okullarında görev yapmakta olan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüt algısı (Kağıthane ilçesi örneği). (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Başaran, İ. E. (2008). Örgütsel davranış: İnsanın üretim gücü: Ankara: Ekinoks Eğitim Danışmanlık.
- Bayraktaroğlu ve Kutanis. (2002). Öğrenen kamu örgütlerine doğru. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 3(2002/1), 51-65.
- Bozkurt, A. (2000). Yönetimde çağdaş yaklaşımlar: uygulamalar ve sorunlar. Editörler C. Elma ve K. Demir. Öğrenen örgütler (pp.43-61). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bulut, A. S., ve Taşpınar Şener, Z. (2023). Analysis of secondary school mathematics curriculum learning outcomes by TIMSS-2019 cognitive

- domain skills. *Türk Akademik Yayınlar Dergisi (TAY Journal)*, 7(1), 303-328. doi: 10.29329/tayjournal.2023.537.14.
- Bulut, A. S., Yıldız, A., ve Baltacı, S. (2020). A comparison of mathematics learning approaches of gifted and nongifted students. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 11(2), 461-491.
- Çalık, T. (2003). Öğrenen örgütler olarak eğitim kurumları. *Manas Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(8), 85-96.
- Dikmen, Ç. (1999). Organizasyonel Öğrenme Öğrenen Organizasyonlar. İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi İşletme İktisadi Enstitüsü Dergisi-Yönetim Dergisi, Yıl, 10, 57-67.
- Doğan, S. ve Yiğit, Y. (2015). Öğrenen okulların tamamlayıcısı: öğrenen okullar. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(53), 318-336.
- Fiol, C. M. ve Lyles, M. A. (1985). Organizational learning. *Academy of management review*, 10(4), 803-813.
- Hodgkinson, M. (2000). Managerial perceptions of barriers to becoming a “learning organization”. *The Learning Organization*, 7(3), 156-167.
- Hoy, W. ve Miskel, C. (2010). Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama (Educational administration: theory, research, and practice). Ankara: Nobel Yayınları.
- Huber, G. P. (1991). Organizational learning: The contributing processes and the literatures. *Organization Science*, 2(1), 88-115.
- Jerez Gómez, P., Céspedes Lorente, J. J. ve Valle Cabrera, R. (2004). Training practices and organisational learning capability: Relationship and implications. *Journal of European Industrial Training*, 28(2/3/4), 234-256.
- Kıngır, S. ve Mesci, M. (2007). Öğrenen organizasyonlar. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(19), 63-81.
- Koçel, T. (2013). İşletme Yöneticiliği (Yönetim ve Organizasyon, Organizasyonlarda Davranış, Klasik-Modern-Çağdaş ve Güncel Yaklaşımlar) İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Lunenburg, F. ve Ornstein, A. (2013). Eğitim yönetimi (Çev. Arastaman, G.). Ankara: Nobel Yayınları.
- Marsick, V. J. ve Watkins, K. E. (1994). The learning organization: An integrative vision for HRD. *Human Resource Development Quarterly*, 5(4), 353-360.
- Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğü. (2023). Bilgi ve beceri bütünlüğünde öğrenen okul kültürü: Yönetici ve öğretmen el kitabı. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Morgan, G. (1997). Yönetim ve örgüt teorilerinde metafor (Çev. G. Bulut). İstanbul: MESS Yayınları.
- Öneren, M. (2008). İşletmelerde öğrenen örgütler yaklaşımı. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(7), 163-178.
- Özdemir, S. (2013). Eğitimde örgütsel yenileşme. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Pınar, İ. ve Arıkan, C. (2015). Örgütsel öğrenme yeteneği ile örgütsel yenilik arasındaki ilişki: tekstil sektöründe bir araştırma. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 44(2), 65-76.
- Robbins, S. ve Judge, T. (2012). Örgütsel davranış (Çev. Ed. İnci Erdem). Ankara: Nobel Yayın ve Dağıtım.
- Senge, P. M. (2014). Beşinci Disiplin (Öğrenen organizasyon sanatı ve uygulaması). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Sökmen, A. (2010). Yönetim ve organizasyon. Ankara: Detay Yayıncılık.

- Tepeci, M., & Koçak, G. N. (2005). Ekiplerde öğrenme: Öğrenen örgütler olmanın anahtarı. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14(1), 1-15.
- Thomas, K. ve Allen, S. (2006). The learning organisation: a meta-analysis of themes in literature. The Learning Organization, 13(2), 123-139.
- Töremen, F. (1999). Devlet liselerinde ve özel liselerde örgütsel öğrenme ve engelleri. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Watkins, K. E. ve Mzirsick, V. J. (1999). Sculpting the learning community: New forms of working and organizing. NASSP Bulletin, 83(604), 78-87.
- Yılmaz, M. (2011). Bilgi yönetimi ve örgütsel öğrenme ilişkisi: kavramsal bir yaklaşım. A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi, 46, 313-332.

Eğitimde Program Geliştirme ve Program Okuryazarlığı

Seda KERİMGİL ÇELİK¹

1-Doç. Dr., Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü. skerimgil@firat.edu.tr ORCID No: 0000-0001-9152-4093

ÖZET

Araştırmanın amacı eğitimde program geliştirme ve program okuryazarlığının kuramsal temellerinin incelenmesidir. Bu çerçevede program kavramının literatürdeki yeri ve önemi, eğitim programlarının temel unsurlardan olan felsefe ile ilişkisi, programın toplumsal temelleri, program türleri, program öğretim ilişkisi alan yazın taraması ile gerçekleştirilmiştir. Programların tasarımları üç ana başlıkta incelenmiştir. Konu tasarımı (konu, disiplin, geniş alan, ilişkisel ve süreç tasarımı), öğrenen merkezli (yaşantı merkezli, hümanistik, çocuk merkezli, radikal/romantik tasarım), sorun merkezli (yaşam şartları, çekirdek ve yeniden kurmacılık) tasarımlarıdır. Eğitim programı modelleri Bobbit, Tyler, Taba, Taba-Tyler, Decker Walker Müzekareci Platformu, Freire özgürleşme modeli incelenmiştir. İhtiyaç analizi yaklaşımlarından Malcolm Provus'un farklar yaklaşımı, demokratik yaklaşım, analitik yaklaşım ve betimsel yaklaşımları incelenmiştir. İçerik düzenleme açısından programlar Tyler tarafından geliştirilen Bloom, Gagne , Ausebel, Skinner (programlı öğretim) tarafından kullanılan doğrusal programlama yaklaşımı, Bruner tarafından sarmal programlama yaklaşımı, Piramitsel programlama, Çekirdek programlama Dewey'e ait bir içerik yaklaşımı olarak alan yazında incelenmiştir. Konu ağı- proje merkezli program yaklaşımı, sorgulama merkezli programları incelenmiştir. Program değerlendirme ise belirlenen yönelimlere göre incelenerek yaklaşımlar açısından ele alınmıştır. Araştırmada uzmanlık ve tüketici yönelimli yaklaşım, program yönelimli değerlendirme yaklaşımı, karar yönelimli yaklaşım ve katılımcı yönelimli yaklaşımlara yer verilmiştir. Program okuryazarlığı literatürdeki yeri ve önemi açısından incelenmiştir.

Anahtar Kelimeler – Eğitim, Eğitim Programları, Eğitimde Program Geliştirme, Program Değerlendirme, Program Okuryazarlığı

GİRİŞ

Program kelimesi için geçmişten günümüze çok çeşitli yorumlarda bulunulmuştur. Bu yorumların bazı örneklerine bakıldığında program, okulda öğretilenler, konular dizini, çalışma programı, içerik, materyal, ders, performans hedefi, çalışma alanı, okulda meydana gelen her türlü etkinlik, okul içi ve dışı öğretilenler, okul personeline planlananlar, öğrenci deneyimleri, okullaşma sonucu deneyimledikleri şeklinde tanımlamışlardır. Bu tanımlara göre de dar anlamıyla öğretilen dersler geniş anlamıyla okul içi ve dışı deneyimlerdir (Oliva ve Gordon, 2018).

Eğitim programı sözcük anlamı olarak yarış ve yarış alanı, eylem yeri ve bütünüdür (Bobbitt, 2017). Sözcük anlamı olarak Latince'den "currere" kelimesinden gelen eğitim programı iki tekerlekli arabanın yarış alanındaki

izlediği yol gibi eğitimde de derste izlenen yoldur. Kelime anlamından yola çıkılarak yarış pisti sınırları belirli başı ve sonu olan bilinen deneyim olarak ifade edilirken sözlüklerden incelendiğinde toplu olarak eğitim veren kurumlarda verilen dersler bütünü veya müfredat ya da her ikisini de birlikte ifade eden tanımlamalar görülmektedir (Hewitt, 2018). Bir öğrenme ve öğretme rehberi veya haritası olarak ele alınan eğitim programı izlek, öğretim izlencesi veya izlence olarak da adlandırılmaktadır (Akpınar, 2013). Bu sözlük anlamı dar olan sözcük oldukça karmaşık ve zaman içerisinde evrimleşen bir özelliği olduğu bilinmektedir (Hewitt, 2018). Eğitim programı bir tavsiye olarak görülmemelidir aksine çok daha ciddidir. Öğrencilerin yaşamlarına etki edecek değişiklikler oldukça büyük bir sorumluluk getirmektedir (Bauer, 1976).

Kavram olarak eğitim programı (curriculum) 19. Yüzyıldan itibaren İngiliz alan yazınında kullanılmaya başlanmıştır (Demeuse ve Strauven, 2016). Eğitim programı için alan yazında da farklı tanımlar yapıldığı görülmektedir.

Çocukların ve gençlerin yetişkinler gibi olabilmek için yetişkin yaşamında olması gereken beceri ve deneyimleri sahip olması gerekenlerin toplamı olarak tanımlanmaktadır (Bobbitt, 2017). Eğitim programları bir ulusun kimliğinin oluşumunda etkileyen unsurlardandır (Durrani ve Dunne, 2009). Eğitim programları, öğrencilerin gereksinimleri doğrultusunda onlara kolaylık sağlama ve öğretmen, öğrenci ilişkilerini kurmak için tasarlanmış okul yönetimleri tarafından yönetilen öğrenme kılavuzudur (Campbell-Phillips, 2020). Eğitimin kalbinde yer alan eğitim programı, eğitimin amacı, içeriği, nasıl öğretileceği ve öğrencilerle nasıl iş birliği yapılabileceği ve nasıl değerlendirileceği gibi sorularla eğitimin özünü oluşturur (Karseth, 2002). Eğitim programı akademik bilgi, katılımcı vatandaşlık, kendini gerçekleştirme ve kariyer odaklarını amaçlayarak oluşur. Amaçlar kazanımlarında temelini oluşturur. Amaçlar strateji ise kazanımlar stratejiye nasıl ulaşıldığıdır. Amaçlar yol çizer kazanımlar ise sizi yolda tutandır (Ellis, 2015). Bir eğitim programında hedeflenenler gerçekleştirilemiyorsa bu eğitim programının etkinliğinden söz edilemez (Tyler, 2014). Hedefler kadar hedeflerin tutarlılığı da oldukça önemlidir. Bir eğitim programında bilgiler, değerler ve beceriler gereklidir. Hiçbir eğitim programı kendini oluşturan toplumdan uzak olamaz (Ellis, 2015). Eğitim programı ne içermesi gerektiğinden önce bireysel olarak öğrenciye odaklanarak öğrenme stilleri, öğrenme yeteneği, gelişim aşamaları, ilgi alanları, sosyo-ekonomik geçmiş vb. bireysel farklılıkları ele almalıdır. Bu nedenle de eğitim programları kararları hem psikoloji hem de sosyoloji alanının araştırma verileriyle ilgilenmektedir (Egan, 1978). Eğitim programının temel unsurlarından biri de felsefedir. Geçmişte eğitim programları ve öğretimle ilgili her önemli kararda olduğu gibi gelecekteki her önemli kararda temelinde de felsefe olacaktır (Hopkins, 1941). Felsefe, eğitim programlarından, okullara, sınıflara, eğitimcilere düzeni sağlamak için bir çerçeve oluşturmaktadır.

Okulların amaçlarından, derslerin değerlerine, öğrencinin hangi yöntem ve materyalleri kullanacağı sorularına yanıt aramasına yardımcı olmaktadır. Eğitim de ise felsefe hedeflerinden, içeriğine, sürecine ders ve çalışma kitaplarına ve okullardaki deneyim ve faaliyetlerin gerçekleştirilmesine, değerlendirmelere de çerçeve sunmaktadır (Ornstein,1990). Eğitim programları dayandığı felsefi temeller çerçevesinde planlı ve sistematik bir biçimde bireyin içinde bulunduğu toplum içerisinde uyumlu bir şekilde yaşamasını, toplumun ihtiyaçlarını karşılamayı, kültürün devamını sağlamakta etkilidir (Demirel, 2004).

Eğitim programları bir toplumun değerlerinden kaynak alarak eğitim genel hedeflerine dönüşür ve planlı, tasarlanmış, istenen sonuçlara göre tasarlanmış öğretim sürecine yön veren tutarlı ve bütüncül bir bakış sunmaktadır. Eğitim programı üç bileşenden oluşmaktadır. Amaçlar, amaçların gerçekleşmesi için stratejiler, öğrenme-öğretme süreçleri, araç gereçler ve amaçlara ulaşılma derecesine cevap veren sınav durumlarıdır Bu üç bileşen işlevsel olarak birbiriyle uyumluluk göstermektedir (Demeuse ve Strauven, 2016). Eğitim programının kendi içerisinde bileşenleri bulunmaktadır. Öğretimle ilişkisi ise açık örtük bir biçimde görülmektedir (Tinsae, 2016). Eğitim programlarında öğrencilerin sadece mevcut ilgileri yeterli olarak görülmemelidir. Öğrencilerin ilgileri zenginleştirilmelidir (Tyler, 2014). Bu bileşenlerin birbiriyle uyumlu çalışmasını sağlayan bütüncül bağlam bileşeni bulunmaktadır. Bağlam bileşeni programların tasarlanmasından oluşumundaki diğer programlarla ilişkisine kadar etkilidir. Belirlenen program bağlamları programın tasarlanmasındaki tüm aşamalarda geçerli olmalıdır. Bağlamların kapsamında ise program geliştirme çalışma ekibi, programın dayandığı felsefi boyutu, programın öğrenme kuramları, program yaklaşımı ve modeli, program geliştirme modeli ve ihtiyaç analizi yer almaktadır (Yazçayır, 2023). Eğitim programlarını etkileyen 4 temel program yapısı bulunmaktadır. Plan (kısa ve uzun vadeli), öğrencileri gruplandırma şekli, personel yapılandırmaları ve mekanın kullanımıdır (fiziksel ve sanal). Bu unsurlar içinde yer alan eğitim programları uygulamayı engelleyebilir veya destekleyebilir. 19. Yüzyılın sınırları içerisinde düzeltme, şekillendirme ve gözden geçirme yapma eğitimcileri hayal kırıklığına uğratarak memnuniyetsizliklere neden olmaktadır. Unutulmamalıdır ki eğitim tasarlanan bir rahatsızlık değildir büyüme ilgilidir (Jacops, 2010). Alan yazın incelendiğinde klasik bir biçimde dört tür eğitim programı söz konusudur (Demeuse ve Strauven, 2016).

*Birinci tip eğitim programı resmi (açık/yazılı) program: daha önceden tanımlanmış kasıtlı ilan edilmiş eğitim hedefleri ve bu hedefleri kazandırıcı içerik, eğitim süreci-sınav durumları boyutlarını içeren açıklayıcı yazılı standart resmi döküman şeklinde okul ve öğretmenlerin öğrencilere kazandırması ve öğrencilerin de kazanması gereken beklentileri içeren programdır (Yağcı, 2023).

*İkinci tip uygulanan (okutulan/yürürlükte olan) program: öğretmen ve eğitimciler tarafından öğrencilere gerçekte uygulanan eğitim programı türüdür (Demeuse ve Strauven, 2016).

*Üçüncü tip gerçekleşmiş (kontrol altında olan /kazanılmış-özümsemiş) eğitim programı öğrenciler tarafından örgün kısmında örtük programında içinde kazanılanlarında söz konusu olduğu gerçekte kazandıklarıdır. Öğrencilerin sınavlarda ulaştığı sonuçlar bu programa ilişkin fikirler verebilir (Demeuse ve Strauven, 2016).

*Dördüncü tip örtük (gizil/dolaylı) program amaçlı ya da amaçsız olarak resmi yönergeler dışında bazen dikkat çekici bazen sıradan yaşantıların eğitsel etkinliklerin öğrencilerin özel ilgi alanlarına dönük olarak veya eğitimciler tarafından aktarılmasıyla değerleri de içinde barındıran bir program türüdür (Demeuse ve Strauven, 2016). Örtük program bireye kendi özerkliği içerisinde anlamlar oluşturmaya imkanlar sağlayarak değerleri, değerli becerilerin, tutumların gelişimini destekleyerek mevcut eğitim programının da başarısını arttırmaktadır (Matorevhu ve Madzamba, 2022). Sadece öğretmen öğrenci ilişkisine bağlı olmayan örtük program bütüncül gelişimi desteklemektedir. Örtük programların eğitim ortamlarında yansımaları farklılık göstermektedir (Talu ve Tezci, 2023).

Alan yazın incelendiğinde farklı program türleri de görülmektedir. İhmal edilen program, öğrencilere belirli değer, içerik ve fikirler verilirken belirli teorik kısımların ihmal edilip dahil edilmemesi ve dışarda bırakılmasıdır (Ornstein ve Hunkins, 2015). Kübik program ise tıpkı küp modelinin üç boyutlu yapısı gibi çoklu bir bakış açısıyla Wragg tarafından ele alınmıştır. Bu boyut sayısı daha fazla olabilmektedir. Modeldeki her bir kenar aynı büyüklükte ancak farklı özellikler barındırabilmektedir. Üç temel boyutun ilk boyutu matematik, fizik gibi programın konularını ikinci boyut konu ile temalar arasında yer alan programlar arası boyutu temsil eden “dil ve düşünce” gibi ilişkisel boyuttur. Son boyut ise anlatım ve keşfetmeye dönük olan öğrenme ve öğretme stillerinden oluşmaktadır. Bu model farklı boyutlarıyla farklı faaliyet alanlarında etkinlik göstererek bütün insan modelini temsil etmektedir (Wragg, 1997). Ancak değinilmeden geçilmemesi gereken programlardan biri de gölge programdır. Gölge program bugüne kadar fazla değinilmemiş dünyada farklı ülkelerin eğitim sistemleri içerisinde farklı öğrenme biçimleri farklı öğrenme ortamları ile öğrenci öğrenimine değişiklik getiren bir eğitim olgusu olarak ifade edilmektedir. Kendi içerisinde farklı formlara sahiptir. Öğrencilerin okulda edindikleri öğrenmelerin yetersiz gelmeleri nedeniyle öğrenimlerinde akademik başarıyı desteklemesi açısından kullandıkları bileşenler olarak tanımlanmaktadır. Okul programları öğrencilerin bütünsel gelişimine odaklanırken gölge programlar ise sadece akademik başarılarına odaklanırlar. Eğitim programlarının oluşumu ve tasarımı ana unsur öğrencinin neyi nerede ve nasıl öğrendiği ve öğrenmelerinin ne kadarını

öğrenebildiğini anlamaktır. Artık günümüzde öğrenciler için öğrenim boyutu okul duvarlarını aşmıştır. Bu noktadan hareketle de örtük program ve ihmal edilen programda olduğu gibi gölge eğitim kavramı için akademik bir alan açılmış olmaktadır (Kim ve Jung, 2019).

Program ile ilgili kavramlar incelendiğinde yapışık ikiz gibi olan öğretim kavramı da dikkat çekmektedir. Biri diğeri olmadan işlevini yerine getirememektedir. eğitimde "ne" ile "nasıl" arasındaki ilişkiyi anlamak için farklı modeller görülebilmektedir. bu modellere ilişkin isimlendirmeler 1. ikili model 2. iç içe geçmiş model 3. ortak merkezli model 4. döngüsel modeldir. İkili modelde program ve öğretim birbirinden ayrı tarafta ve program ile öğretim süreci önemli bir şekilde birbirini etkilemeksizin değişebilmektedir. İç içe geçmiş model program ile öğretim yeri fark etmeksizin bütünselik bir biçimde birbirini etkilemektedir. Birinin diğerinden ayrılması her iki öğeyi de olumsuz etkilemektedir. Ortak merkezli modelde ise biri diğerinin alt sistemi olarak çalışarak birbirine bağımlılık vardır. Hiyerarşik bir yapıda iki versiyonunda biri programın üstün olduğu diğeri ise öğretimin ön planda olduğu şeklidir. Döngüsel model, program ve öğretim birbirinden ayrı olan geri bildirimin temel unsur olduğu döngüsel sürekli ve karşılıklı bir etkinin olduğu sürekli, tekrarlayan ve hiç bitmeyen bir modeldir (Oliva ve Gordon, 2018).

Formal eğitimi en çok etkileyen unsurlardan biri de program geliştirme çalışmalarıdır. Programlarda belirli bir kaliteye ulaşmak için program geliştirme komisyonlarının da donanımlı ve çalışmalarına özen gösteren kişilerden oluşması gerekmektedir (Berkant, 2020). Kendi doğasında oldukça karmaşık ve çok yönlü yapısı nedeniyle eğitim programları çalışmalarında destek olacak strateji ve araçlara ihtiyaç duymaktadır (McKimm ve Jones, 2018). Program geliştirme grubunda görev alanlar belirli kalite ölçütlerine göre seçilir. Program geliştirme uzmanları araştırma ekibindeki eğitim alanında çalışan kişilerdir. Çalışma grubuna rehberlik ederler. Teknik ekipte görev alanlar veya program komisyonunda yer alanlar programı kullanacak mesela öğretmenler, hedef grup, alanla ilgili deneyime sahip olanlar, iş dünyası vb. ölçütlere göre seçilirler. Projenin gerçeğe uygun yürütülmesi için kılavuzluk görevi ise çalışma grubu ve planları takip eder, bilgi alışverişini sağlar, karşılaşılan sorunlara çözüm bulmaya çalışır. Uzmanlar, teknik ve kılavuzlar önemli bir role sahiptirler. Bu ekip içe dönük çalışmak yerine kapalı bir şekilde çalışıp dışa açık olmalıdırlar. Zaman zaman durum değerlendirmeleri yapılmalıdır. Sadece bilim uzmanlarının yanı sıra diğer paydaşlarında görüşleri alınarak gerçekleştirilmelidir (Demeuse ve Strauven, 2016). Eğitim programı çalışmalarına genel olarak bakıldığında yedi aşamadan meydana geldiği söylenebilir. Bu aşamalar (Hewitt, 2018):

Bilgi Üretme: eğitim programının yapılışından araştırma konularına ve içeriksel yapılarına ilişkin bilginin süreç olarak meydana getirilmesidir.

Politika üretme: eğitim programlarının oluşması için belirli bir otoritenin oluşmasını sağlayan yönelimdir.

Planlama: uygulama için gerekli olan ön etkinlikleri eylemleri ve kapsamı içinde barındıran ön düşünme aşamalarıdır.

Geliştirme: eğitim programının oluşma etkinliklerinin bütünüdür.

Yönetim: üretilen bilginin politika tarafından belirlenen yönlerinin belirli bir plan dahilinde uygulanmasıyla sürdürülmesi için tekrarlayan diğer basamaklarında içinde bulunduğu sürekli etkinliklerdir.

Ölçme: Program geliştirme sürecinin nasıl ilerlediğini öğrenmek ve yargılarda bulunmak için sürekli verilerin toplanıp incelenmesidir. Bu bir test anket vb. ölçme etkinlikleri olabilir.

Değerlendirme /araştırma: uzun dönemli bir araştırma gerektirmektedir. Ölçmeye anlam kazandırma ve izlemedir. Eğitim programına dair karmaşık durumları sorunları resmi olarak incelenmesine yönelik bir araç olarak ele alınabilir bunun için de çoklu etkinliklerle büyük ölçekli araştırmalara ihtiyaç duyulur (Hewitt, 2018).

Program tasarımının temelini planı üzerine düşünme ve öğelerinin düzenlenmesi oluşturmaktadır. Bu nedenle de programı tasarımını oluşturan dört temel unsur belirli sorulara yanıt aramaktadır:

- Ne yapılmalı?
- Hangi konuları içermeli?
- Öğrenme öğretme süreci içerisinde hangi strateji, kaynak etkinlik kullanılmalı?
- Program sonuçlarını değerlendirmek için hangi yöntem ve ölçme araçları temel alınmalıdır?

Program tasarımı, felsefeyi, teorik yapıyı ve uygulamayı kapsamaktadır. Programın felsefesi hedeflerin belirlenmesi, içeriğin belirlenmesi, içeriğin uygulanması ve programın değerlendirilmesine ilişkin bütün kararları etkilemektedir. Program tasarımında belirlenen dört soruya yanıt aranırken bilgi teorisinden sosyal teoriye politik teoriye ve öğrenme teorilerinden faydalanılır (Ornstein ve Hunkins, 2015). Bir program tasarımının gelişmesindeki en önemli anahtarlardan biri her aşamada değerlendirilmesidir (Kittur vd., 2021). Tasarımlar öğretimin reçetesi gibi çalışmaktadır. Öğretim tasarımları programların ihtiyaçlara göre şekillenmiş belirli bir plan ile uygulanan değerlendirilen uygulamaya dönüştürülmüş yapılarıdır (Yakar, 2016). Eğitim programı bu yönüyle program ve öğretim tasarımı birleşiminden oluşur. Program tasarımı iki temel boyuttur. Birinci boyut dikey bu tasarımda içerik sıralanır. Yatay boyut konu alanlarının temellerinin birleşmesiyle oluşur (Ornstein ve Hunkins, 2015). Mikro

program tasarımı kavramıysa en küçük birime etki eden daha kısa vadeli öğrenme hedeflerine odaklanan öğrencinin makro düzeydeki hedeflerine ulaşması için bireysel öğrenme deneyimlerini karşılamayı hedefleyen tasarım modelidir. Mikro program tasarımı ise daha büyük ölçekli yapıda ulusal veya bölgesel seviyede eğitim politikalarını ve program çerçevesinin oluşumunu sağlar bu tasarım genellikle merkezi kurumlar tarafından geniş boyutlu toplumsal ekonomik kültürel amaçlara ulaşmak için tasarlanır (Uyangör, 2025). Program tasarımında üç ana tasarımdan söz edilmektedir. Konu merkezli, öğrenen merkezli ve sorun merkezlidir. Bu tasarımlar kendi içlerinde çeşitli türlere ayrılmaktadır (Ornstein ve Hunkins, 2015).

1. Konu Merkezli Tasarımlar

Bu tasarım modeli en çok tercih edilen ve en fazla türü olan tasarımlardandır. Temelde bilgi ve içeriği ön plana çıkarmaktadır (Ornstein ve Hunkins, 2015).

1.1. Konu Tasarımı: idealizm felsefesine dayanmaktadır öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları merak ve becerilerine göre yapılandırılmaktadır konular arasında aşamalı ve mantıksallık yer almaktadır konular birbirleriyle mantiki çerçevede bağlar kurularak oluşturulur sunuş yoluyla öğretim esastır. Bilginin aktarma görevi öğretmen dedir öğrenciye aktarılan bilgiler konu alanı uzmanları tarafından düzenlenerek evrensel düzeyde aktarılır (Adıgüzel, 2020).

1.2. Disiplin Tasarımı: realizm ve esasiciliğe dayanır. Konunun dayandığı disipline odaklanmaktadır. Tasarımın odağında ise disiplindeki bilgilerin öğrenilmesi, kendi içerisindeki bütünlüğü ve diğer disiplinlerden bağımsızlığıdır. Öğretmen bu tasarımda uzman konumundadır ve esas olarak bilgi öğrenmekten çok kullanmak içindir. Akademik disiplinler üzerine kurulmuştur. Yüksek öğretim programları disiplin tasarımına göre oluşturulmuştur (Öztürk, 2023).

1.3. Geniş Alan Tasarımı: birbirine yakın olan disiplinlerin birleşmesiyle oluşmaktadır. Geniş kapsamlı konu alanlarını bir araya getirmekle basitçe bütünleştirmektedir. Buna örnek olarak sosyal bilgiler dersi verilebilir (Ornstein ve Hunkins, 2015).

1.4. İlişkisel Tasarım: geniş alan tasarımdan farkı birbirine yakın olan disiplinleri değil de farklı disiplinleri bir araya getirmesidir. İşlenen içerikler tamamen farklıdır ama içinde ilişkiler barındırmaktadır (Ornstein ve Hunkins, 2015). Buna en iyi örneklerden biri STEM (bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik) eğitimidir. Burada öğrenciler bu derslerden sadece birini almaz. İçsel bağlantılarla bu disiplinlerin hepsinden problemlerine çözüm yolları bulurlar (Uyangör, 2025).

1.5. Süreç Tasarımı: öğrencinin öğrenme sürecini esas almaktadır. Eleştirel düşünme programları örnek verilebilir. Amaç düşünmeyi öğretmektir düşünme öğretilince bütün alana yayılacaktır bu nedenle de tek bir disiplinde değil bütün disiplinlerde etki etmiş olacaktır eleştirel düşünme öğretim programları öğrencinin nasıl öğrenmeyi gerçekleştirdiğini ve anlama nasıl ulaştığına odaklanmaktadır. Öğrenci merkezli tasarımlarda da kullanılarak daha da etkin bir halde kullanılabilir (Ornstein ve Hunkins, 2015).

2. Öğrenen Merkezli Tasarımlar: ilerlemeci felsefeyi temel alarak öğrenciyi merkeze yerleştirmiştir. Bu tasarım ilkökul düzeyindeki öğretmenlerin daha çok öğrenciye odaklanmasından dolayı bu kademedede daha çok benimsenmektedir (Ornstein ve Hunkins, 2015). Öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve isteklerinden yola çıkarak öğrenmeyi öğrenme esas alınmıştır öncelikli olan bilginin yaşama aktarılmasıdır (Uyangör, 2025).

2.1. Yaşantı Merkezli Tasarım: öğrencinin uygulama içerisinde ilgi ve ihtiyaçları belirlenmektedir. Çocuk merkezli tasarımdan ayrıldığı noktada program eğitimden önce planlanmaz (Duman ve Kocatürk Kapucu, 2020).

2.2. Hümanistik Tasarım: bu tasarımda bireylerin belirli bir kalıba göre hazırlanması ve aynı model olacak şekilde yetişmesinden ziyade bireylerin kendilerini keşfetmelerini yardımcı olunur. Yenilik, yaratıcılık ve problem çözme ön plandadır. Daha fazla bilgi yükleme ile öğrenmenin gerçekleşmeyeceği bilinir. Her öğrencinin bireysel özelliklerinden yola çıkılır, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına ve her öğrencinin öğrenebileceğine inanılır. İnsancıl öğretimin üç ilkesine göre istenen öğretmen özellikleri öğrencisini dinleyen duygularını önem veren ve öğrencisini anlayan, öğrencisine saygı duyan, doğal olan kendi şüphe ve güvensizliklerini ortaya koymaktan çekinmeyendir (McNeil, 2015).

2.3. Çocuk Merkezli Tasarım: öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarına doğrultusunda etkin hedeflere dayalı olarak aktif deneyimsel bir şekilde gerçekleştirilen öğrenme süreçleridir (Duman ve Kocatürk Kapucu, 2020).

2.4. Radikal/Romantik Tasarım: okulun yeniden tasarlanması ve her öğrencinin kendi doğasına göre yetiştirilmesine vurgu yapmaktadır (Duman ve Kocatürk Kapucu, 2020).

3. Sorun Merkezli Tasarım: toplumun sorunları ön plandadır. Toplumun ihtiyacına göre planlanan öğrenci merkezli bir tasarımdır programın içeriği öğrencilerin ihtiyaçları kaygıları ve yeteneklerini de ele alır (Ornstein ve Hunkins, 2015). Nu tasarımda sınıf duvarlarının dışına çıkılarak gerçek hayat sorunları ile

karşılaştırmaktadır. Daha çok sosyal sorunlara dayanır programın ana merkezi dünyadır (Ellis, 2015).

- 3.1. Yaşam Şartları Tasarımı:** toplum içinde başarılı olmak için geçmiş ve şimdiki şartlardan hareketle toplumun sorunları ile uyumlu ve çözüm bulan bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir (Ornstein ve Hunkins, 2015).
- 3.2. Çekirdek Tasarımı:** merkeze toplumsal bir sorun alınır. Öğrenci toplumsal sorunlara odaklanır ve bu sorunlara eğilir. Toplum bir uygulama alanı olarak görülmektedir (Uşun, 2024a)
- 3.3. Yeniden Kurmacı Tasarım:** toplumun yaşadığı sorunları bu doğrultuda devletin izlediği politikalarını uygulamaları anlayıp toplumdaki eşitsizliği ve adaletsizliğe çözüm bulmak için değişime odaklanmaktadır (Ornstein ve Hunkins, 2015).

2. Eğitim Programı Modelleri

Modeller bir şeyin neye benzemesi nasıl olması ya da formunun işlevini göstermektedir. Modeller bir formül bir nesne ya da tahminde bulunma şeklinde olabilir. Eğitim programındaki modeller ise yordayıcı değil geliştiricidir. Programın genel özelliklerini barındırır, kullanışlı, uygulama ile oluşup kullanım ile doğrulanan bir tarif süreci gibidir. Yazarlara göre modeller incelendiğinde ilk olarak Bobbitt'in 1918'de yayınlanan eğitim programı kitabıyla başladı 1924'te ise eğitim programı nasıl yapılır kitabıyla devam etti. Eğitim programı nasıl yapılır adlı kitabında iki aşama yer almaktadır. Program geliştirme iki aşamalı bir şekilde gerçekleşmektedir. İlk aşamada hedefleri keşfetme vardır. İkinci aşamada ise hedeflere ulaşma deneyimlerini geliştirmektir (Hewitt, 2018). Program geliştirmede en çok etkili olan isimlerden biri olan Tyler 4 ana soruya cevap aramaktadır. Okulun eğitimsel amaçlarının nedir? Bu hedefler bireyler, toplum ve konu alanı kaynaklarından ulaşarak felsefe ve öğrenme psikolojisi süzgeçlerinden geçirilir. Belirlenen hedefler kesin ve açık bir şekilde ifade edilir. İkinci soru olarak bu hedefler ne tür öğrenme yaşantıları ile gerçekleştirilebilir? Öğrenme yaşantılarının hedeflerle tutarlılığı ve ekonomi ile bağlantılarına bakılır. Üçüncü soruda ise öğrenme yaşantıları nasıl düzenlenmelidir? Öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi, verimliliği için yapılması gerekenler öğrencinin öğrenmelerindeki ilişkilerin anlamlandırılması gerçekleştirilir. Son aşamada ise hedeflere ulaşılıp ulaşılmadığını nasıl belirlenir? Bunun için ölçme ve değerlendirme araçları belirlenir. Başarı kriteri ise hedeflere göre davranışsal sonuçlardır (Posner, 2004). Tyler'in en büyük katkılarından biri değerlendirme aşamasıdır. Tabı Tyler'in modelini öğretmenler için uygulamada sadeleştirmiştir. Tabı ihtiyaç belirleme ile hedefler belirleme, hedefleri düzenleme, yaşantıları seçme,

yaşantıları düzenleme ve değerlendirmedir. Taba- Tyler modeli ise araştırma ve deneyime dayalı kanıtlanmış bir araçtır (Hewitt, 2018). Taba-Tyler modeli iki modelin birleşim şeklidir (Alcı, 2017). En çok kullanılan program modellerindendir. İhtiyaçlar belirlenir, amaçlar, içerik, öğrenme deneyimleri, değerlendirme sonuç yeterli değilse düzeltme aşaması için amaçlardan itibaren tekrar gözden geçirilir. Decker Walker Müzekareci Platformu üç aşamadan oluşmaktadır. İlk aşama program platformu, program tasarımı ve programla ilgili müzakeredir (Uşun, 2024a). Eğitim programlarını geliştiren gruplar ve karar verme yöntemleri üzerinde çalışmıştır. Araştırma deneyimi temelinde süreç içerisinde düzenlemeler yapmayı ve çözümler bulmayı hedeflemektedir. Freire özgürleşme modeli araştırma deneyiminden ortaya çıkmaktadır. Toplumda arkada kalmış kesimleri güçlendirme üzerine düşünce yapısı oluşturmayı hedeflemektedir kurtuluş ya da özgürleşmek kuramı olarak ifade edilen kendi geleceğini planlamadır. Ezilenlere yönelik yaptığı çalışmasında öz farkındalık ve güçlendirmeye destek olan bir program anlayışı barındırmaktadır. Bruner'in sarmal eğitim programda her öğrenci öğrenebilir ve öğrenme her öğrenciye uygun hale getirilebilir. Yıllar ilerledikçe basitten karmaşığa, somuttan soyuta ilerler (Hewitt, 2018).

3. İhtiyaç analizi

İhtiyaç belirlemede kaynaklar temel alınarak yapılır. Bireysel kaynakta bireysel durumlara göre değil toplu ihtiyaçlara göre şekillenir. Toplumun ihtiyaçlarında ise bilim ahlaki değer ve mantık süzgeçlerinden geçirilerek kültür, ekonomi, din, hukuk, siyaset alanlarını içermektedir (Dilekli, 2025). Sönmez bu ihtiyaçlara doğu alanını da eklemiştir. Eğitim sistemi için ihtiyaç analizi gerekmektedir çünkü sistemler ihtiyaçlar üzerine kuruludur (Sönmez, 2019). İhtiyaç analizi yaklaşımlarından Malcolm Provus'un farklar yaklaşımı dört bileşenden oluşur. Önce ulaşılması hedeflenen standartlar belirlenir sonra programların mevcut performansları incelenir. mevcut performans ile standartlar karşılaştırılır farklılığa göre dört seçenek arasından seçim yapılır. İlk seçenek bir sonraki evreye geçiş ikinci seçenek önceki evreyi düzenlemek ve yeniden kullanmak üçüncü seçenek programı yeniden başlamak dördüncü seçenek performans ile standartlar yeniden düzenlemek ya da programı sonlandırmak (Sönmez ve Alacapınar, 2021). Demokratik yaklaşımı ise toplumda görev ve sorumlulukları olan kurum kuruluş, örgütler sendika sivil toplum kuruluşları ve dernekler vb. kuruluşların gereksinimleri devlete aktarmalarıyla mevcut programların çerçevesine dahil edilmek üzere ihtiyaçları dikkate alındığı yaklaşım türüdür. Analitik yaklaşımında ise gelecekte birey ve toplumları neler beklendiğinden yola çıkılarak buna göre kazanımlar oluşturulmaktadır. Geleceği şimdiden tahmin ederek eğitim programlarını geleceği hazırlama vardır. Betimsel yaklaşımda iki işlem sırası takip edin ilk aşamada noksanlıkların belirlenerek sorunlarını tespiti yapılır. Bunların tespitinden bilimsel araştırma yöntemleri kullanılır. Sorunların tespitinden sonra yine bilimsel araştırma yöntemleri

kullanılarak birey, araç gereç, makine, kurum ve kuruluş örgütlerin kar çıkar durumları hesaplanır ve buna göre kararlar alınır. Başlangıç, gelişim ve sonuç aşamaları bütün bir süreç olarak ele alındığında her basamak gözlemlenip incelenir işlemlerin yapılış aşamalarında duyulan ihtiyaçların giderilmesi süreç yaklaşımı olarak adlandırılır (Alacapınar, 2019). İhtiyaç analizi için kullanılan veri toplamateknikleri kaynak tarama, grup toplantıları, gözlem, görüşme, anket, Delphi (birbirini takip eden anketlerin belirli bir gruba sistematik olarak uygulanarak geleceğe ilişkin veri toplanmasıdır), ölçme araçları, meslek (iş) analizi (Küçüktepe, 2012), Progrel- Dacum (program geliştirmenin Türkçe kısaltması- Progrel, Dacum İngilizce development a curriculum kısaltmasıdır. Uzman kişiler belirlenerek mesleğin beceri alanları belirlenir beceri ve bilgi işlem sıralaması yapılır. İşlerin gerektirdiği işlemler belirlenir ve işlemler değerlendirilir (Demirel, 2004).

4. Hedefler

İstendik yönde kişide kazandırmak istenen bilgi, beceri, tutum, ilgi, güncellenmişlik, kişilik ve benzeri özelliklerdir. İstediklerin belirleyicisi toplumsal gerçek, konu alanı, birey ve doğadır. Aslında bu belirleyicilerinin dengede ve birbirine karşı olmaması ile belirlenen hedefler aday hedeflere geçerler(Sönmez, 2020). Eğitim etkinlikleri ne olursa olsun hedefi bulunması gerekir. Planlı eğitim etkinliklerinin tüm aşamaları hedeflere göre şekillenmektedir (Sünbül, 2011). Hedefler üçe ayrılır uzak, genel ve özel hedefler. Öz hedeflerde kendi içerisinde ağırlıklı öğrenme alanlarına bakılarak bilişsel duyuşsal ve devinişsel olarak sınıflandırılır (Kablan, 2017). Uzak hedef “ülkenin politik felsefelerini yansıtan oldukça genel olarak belirtilir. Genel hedef, uzak hedefin yorumu aynı zamanda da okulun iş görüşünü yansıtır. Özel hedefler, öğrenciye kazandırılması uygun görülen özellikler ve her disiplin ya da bir çalışma alanı için hazırlanmış olan hedeflerdir” (Demirel, 2004).

5. İçerik

İçerikte bilgi birikim sisteminin bir unsurudur öğretim programını ne kazandırılacak? Ne öğretilecek? Sorusuna cevaplar. Programının diğer unsurlarıyla öncesi ve sonrası ilişkili ve tutarlıdır. İçerik türleri bilginin yapısına göre de ayrılmaktadır. İlk tür olgular türüdür olayların olup biten veya düşünülenlerin aktarıldığı bilgi türüdür. Kavramlar, olguların benzerliklerine göre sınıflandırılıp yorumlamaları ile oluşan kategorik olarak sözcüklerle cümlelerle ifade edildiği türdür. İşlemler türü ise hedeflere ulaşmak için uygulanan gerçekleştirilen aşamalar bütünüdür. Genellemeler kavramlar arası ilişkileri veren kavramların amaç cümlelerinden oluşan türlerdir. İçerik öğrenilecek konuları barındırmaktadır (Kılıç, 2021). Betimsel ve normatif olmak üzere iki tür içerikten söz edilmektedir. Betimsel gözlenebilen, sayılabilen olgu, olaylardan çıkarımlarla ulaşılan ilke

genellemeleridir. Normatif içerik ise değer yargılarından, kurallardan standartlardan oluşmaktadır (Uşun, 2024a). İçerik seçerken dikkat edilmesi gereken ilkeler hedeflerle ilgili ve tutarlı bir özellik göstermelidir. Bilimselliğe dayanan geçerli ve güvenilir nitelikte olmalıdır. Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate almalıdır. İşlevsel ve yararlı ülkesiyle toplumla uyumlu ve beklentileri karşılayan nitelikte olmalıdır. Güncellikte ise bilimsel içerikleri takip etmeli ve toplumla uyumlu olmalıdır. Ekonomiklik ilkesinde hedefler kısa anlaşılır ve zamandan tasarruf etmeye uygun olmalıdır. En az maliyetle düzenlemeye dikkat edilmelidir (Kılıç, 2021 ve Uşun, 2024a).

5.1. İçerik düzenleme yaklaşımları

Doğrusal programlama yaklaşımı, Tyler tarafından geliştirilen Bloom, Gagne , Ausebel, Skinner (programlı öğretim) tarafından kullanılmıştır. Konuların dikey ilişkiler çerçevesinde kolaydan zora, somuttan soyuta ilkeleri ile birbirinin ön koşulu olarak içeriğin düzenlenmesidir (Uşun, 2025). Sarmal programlama yaklaşımı, Bruner tarafından geliştirilen içeriğin öğretim ilkelerine göre birbirinin ön koşulu olacak biçimde ilerleyen aşamalarda genişleyip derinleşen türlerindendir. Gerekli durumlarda tekrarlar yapılabilir (Demirel, 2004). Piramitsel programlama, çok geniş genel bir içeriğin ilerleyen aşamalarda özel bir içeriye doğru sıralanmasıdır. Çekirdek programlama Dewey'e ait bir içerik yaklaşımıdır. Ortak bir ders, unite, tema her öğrencinin merkezde alarak devam ettiği ilerleyen zamanlarda ise öğrencinin ilgi duyduğu dersleri seçme hakkı verilir. Konu ağı- proje merkezli program yaklaşımında öğrenciler konuları gruplar halinde veya bireysel olarak belirlenen bir içerik ağına göre alırlar ve daha çok yükseköğretimde kullanılır. Sorgulama merkezli program, öğrencilerin sorularından yola çıkılır. İlgi duyduğu olgular ve sorunlara göre oluşur. İçerik veli, öğretmen ve öğrenci üçlüsü ile gerçekleştirilir (Sönmez ve Alacapınar, 2021).

6. Eğitim Durumlarının Düzenlenmesi

Eğitim durumları yaşantıların nasıl düzenleneceğini ifade etmektedir. Hedeflerin yatay türlerinden olan bilişsel, duyuşsal ve devinişsel hedeflere ulaşmak için neler yapılması gerektiğine ve nasıl sorusuna cevap aranmaktadır (Baykara, 2017). Öğrenme öğretme süreçleri giriş gelişme ve sonuç etkinliklerinden oluşmaktadır. Giriş aşamasında dikkat, güdüleme ve hedefleri fark ettirme hazır bulunuşlukları tespit etme ve etkinliklere doğru yönlendirme bulunmaktadır. Geliştirme etkinliklerinde ise öğrenme etkinlikleri seçilir (Koçer, 2025). Öğrenme öğretme etkinlikleri öğrenme stili, stratejilerine göre belirlenen öğretim yöntem ve teknikleri uygulanır (Uşun, 2024a). Sonuç etkinlikleri hedeflere ne kadar ulaşıldığı ve öğrenmenin ne kadar gerçekleşebildiğine odaklanmaktadır. Bu aşamada kritik konuların tekrarı, özetleme için kavram ve zihin haritaları kullanılır.

Ölçme ve değerlendirme ile hedeflere ulaşılabilirlik sorgulanır (Koçer, 2025).

7. Sınama Durumları

Sınama durumu aşamasında amaçların belirlenmesine doğru bir yol vardır çünkü döngü bu şekilde hareket etmektedir. Sınav çağı dediğimiz bu dönemde değerlendirmeler ön plandadır. Öğretimde üç çeşit değerlendirme bulunur. Ön değerlendirmeler, biçimlendirici ve sonuca dayalı değerlendirmelerdir. Ön testler süreçte giriş testleri olarak kullanılırlar. Ön koşul bilgileri sorgulayıp eksiklikleri tespit edip yeni konuya geçmeden önce tamamlanmasını hedeflenir. Biçimlendirici değerlendirme ise kısa tanımlayıcı tarzdaki daha çok süreci değerlendirip karşılaşılan öğrenme zorluklarının tespitinde ve önlemlerinin alınmasında kullanılır. Bireyleri geliştirme amaçlı biçimlendirici değerlendirmeler kullanılır. Sonuca dayalı değerlendirmede ise konu sonu veya dönem sonu yazılı sınavları örneklendirilebilir daha çok çıktılar ve hedeflere ulaşılabilirliği sorgulamaktadır (Oliva ve Gordon, 2018).

8. Program Değerlendirme

Ürünü değerlendirirken aslında ön planda olan ölçütlerdir. Değerlendirme için yöntemler vardır. Bunlardan ilki kaliteli değerlendirme için ölçütler mutlak mı yoksa göreceli mi olduğunun belirlenmesidir. İkincisi ise konuyla ilgili bilgilerin toplanmasıdır. Üçüncüsü ise ölçütlerin uygulanmasıdır. Programın değerlendirilmesi programın amaçlarının gerçekleştirilmesi, programda değişiklik ve iyileştirme yapması açısından ve programın devamını getirilmesine değer mi sorusunun cevaplanmasına imkan tanır. Değerlendirmede belirlenen ölçütlere göre ölçülenin değerine ilişkin yargıların nitelendirilmesidir. İç ve dış değerlendirme ise değerlendirme gerçekleştiren uzmanlarla ilgilidir. Kurumun içinden olan iç değerlendirmeci kurumun geçmişinin izlerini, karar almalarını sonuçlarını da geçmişle gelecek bağlantısı kurması için kurumun içinden olanlar açısından daha iyidir. Dış değerlendirmeci ise tarafsızlığı yansıtır diğer organizasyonlarla karşılaştırma imkanı sağlar bu çerçeveden de daha derin ve teknik bir inceleme yapabilir (Fitzpatrick vd., 2019).

8.1. Uzmanlık ve Tüketici Yönelimli Yaklaşım: programın kalitesini değerlendirme açısından çok eski yönelimli bir değerlendirme olsa da bu yaklaşımlar günümüzde de etkisini devam ettirmektedir. Uzmanlık yönelimli yaklaşımın önceliği profesyonel uzmanlığa bağlı olmasıdır. Dört kategoride organize edilmektedir resmi değerlendirme, gayri resmi değerlendirme sistemleri, amaca yönelik paralel değerlendirme ve son kategori ise amaca

yönelik bireysel değerlendirmedir. Yüksek öğretim kurumlarındaki akreditasyon yaklaşımlardaki uygulamalardandır. Eisner'ın uzmanlık görüşü algısal kabiliyete ve tecrübelere dayanmaktadır. Tüketici yönelimli değerlendirme yaklaşımı değerlendirme boyutunda daha büyük bir grup barındırmaktadır. Ürünü kullananlar ve uygulayanlar tarafından değerlendirmeler yapılır. Daha çok nicel boyutta ele alınır. Michael Scriven yaklaşımı yönlendirendir. Bu yaklaşımda değerlendirilen bir nitelik bulunmaktadır (Fitzpatrick vd., 2019).

8.2. Program yönelimli değerlendirme yaklaşımı: programın etkileri temel özellikleri esas alınarak değerlendirme gerçekleştirilir. Bu başlık altında hedef yönelimli ve lojik modeller-kurama dayalı program modelleri bulunmaktadır. Hedef yönelimli değerlendirme yaklaşımlarında hedeflere ne derece ulaşılabilir olduğu değerlendirilir. Tyler değerlendirme modeli ön test son test ölçümleri ile gerçekleştirilir. Tyler çoklu ölçümleri değerlendirmeye katmayı vurgulamıştır. Genellikle testler uygulanır. Provus'un farklar yaklaşımı, Tyler'ın geleneği sürdürülmüştür. Program geliştirmeyi dört gelişimsel aşamada gerçekleştirmiştir bu aşamalar, tanımlama, deneme, süreç, ürün ve maliyet-fayda analizidir. Bu son aşamada isteğe bağlı olarak gerçekleştirilebilir bir aşamadır (Fitzpatrick vd., 2019). Değerlendirme küpü Hammond tarafından geliştirilmiştir. Küpte yer alan dokuz hücre ve her hücrede de değişkenler yer almaktadır üç boyutlu yapısı çerçevesinde de değerlendirmeler yapılmaktadır (Sönmez ve Alacapınar, 2021). Üç boyutlu yapısı çerçevesinde 1977 Stufflebeam tarafından geliştirilen Nowakowski vd. (1985) tarafından geliştirilen ilk boyut gençlerin ihtiyaçlarıdır bu boyut içerisinde entelektüel fiziksel, sosyal, mesleki, ahlaki, estetik/kültürel, duygusal ihtiyaçlar yer almaktadır. İkinci boyutta ise gençlerin yaşı gibi herhangi bir özelliği yer alabilir genç yetişkinliğe kadarki çevredeki özellikler bu bölümde bulunmaktadır. Gençliğe hizmet kaynakları boyutunda ise barınma, sosyal hizmet, sağlık hizmeti, ekonomik/iş, kamu çalışanları, adalet, eğitim ve dini kuruluşlar bulunmaktadır. Lojik modeller hedef yönetimini değerlendirmeye program ile hedefler arasındaki bağ oluşturmaya hedeflemektedir. Amaçların gerçekleşme boyutunu derin bir şekilde ele alır. Daha iç değerlendirmeye esas almaktadır. Hedeflerin gerçekleşme durumundan yola çıkılarak belirlemeleri yapılır. Hedeften bağımsız değerlendirmede programın amaçlarından hareket etmez mevcut gerçekleşen programın çıktılarından hareket ederek hedeflenmemiş ve gözden kaçabilecek özellikleri engeller (Fitzpatrick vd., 2019).

8.3. Karar Yönelimli Değerlendirme: Stufflebeam'in bağlam, girdi-süreç ve ürün modeli çok yönlü bir değerlendirme yaklaşımıdır. Bağlam tüm faktörlerle analiz edilir. Hedeflerinin belirlenmesini sağlar ve girdi

aşamasına geçilir. Bu aşamada hedefler program öğelerine ilişkin birçok noktadaki suallere cevap aramaktadır. Süreçte ise diğer basamaklarla uyuma bakılır ve değerlendirmede ise mevcut ürünle beklenen ürünün karşılaştırması yapılır. Buna göre değerlendirme süreci sonradan devam ettirilerek bu aşamalara beşinci aşama başlangıç (çevre değerlendirme) öncesi sözleşme ve sonuçta değerlendirmenin değerlendirmesi eklenmiştir. Patton'a ait olan KOD (kullanım/yararlanma odaklı) yaklaşım güncel kullanım açısından kullanılabildiği sorgulamak gerektiğine vurgu yapmaktadır. Paydaşların katkısı açısından da demokratik modele benzemektedir. Alkin'e ait UCLA modeli karar verici yapısıyla bilgi gereksinimlerine cevap verir. Stufflebeam'in bağlam, girdi-süreç ve ürün modelindeki karar verici yönü ve bilgi toplama yönüyle benzerdir ancak UCLA modelinin üçüncü aşamasındaki programın hedeflediği uygulanıp uygulanmaması ile ilgili bilgi toplama kısmı yoktur ancak Stufflebeam'in sonradan eklenen beşinci aşama ile sistematik açıdan da yaklaşmıştır. Joseph Wholey ait performans izleme program performans göstergeleri temelinde ürüne odaklanan modeldir. Hedef kitlesi performans ölçütleri ile tespit edilir (Uşun, 2024b).

8.4. Katılımcı Yönelimli Değerlendirme: Stake modelinde öncelikle işe koşulacak temel ilkeler olmalıdır. Girdi, süreç ve ürüne ait bilgiler toplanır. Değerlendirme sürecine öğretmen ve öğrenciler “katılmaktadır. Uzman görüşüne başvurulmalıdır. Hedeflerden ve çıktılardan daha çok sürece odaklanılır (Uşun, 2024b).

Program Okuryazarlığı

Program okuryazarlığı için temel yapıda okuryazarlık kavramlarını incelenmesi gerekmektedir. Okuryazarlık kavramsal yapılarından yola çıkıldığında öncelikle okuma yapılandırmacı yaklaşım bağlamında beynin görme ve ses mekanizmaları çerçevesinde metinde yer alan yazıların yeniden anlama kavuştuğu bir süreç olarak ifade edilebilir. Okuma dünyayı ve kendini anlamayı kolaylaştırdığı gibi sorgulamaya da yol açmaktadır. Okumak yazıya sorular sormak ve bunları araştırmaktır. Yazma kavramı ise farklı anlamlarda kullanılmaktadır. Geniş anlamıyla yazma, zihin becerileri aracılığıyla kendimizi çeşitli kurallar çerçevesinde yazıya iletme sürecidir (Güneş, 2021). Eğitim alanında kişilerin yeterliliklerini üst seviyeye çıkarmak için ortaya çıkarılmış bir kavramdır. Eğitim programı bileşenlerinin önemini anlayabilme bu becerinin gelişim ile oluşabilir. Eğitimci bu yeterliliği ulaşması için bazı yeterliliklere de ulaşması gerekir. Program bileşenleri çerçevesinde temel beceriler belirlenmiştir (Bolat, 2017). Program okuryazarlığı eğitim programının tüm paydaşlarının içerisinde bulunduğu bir yeterlik olarak ifade edilmektedir. Programı

okuryazarlığında programın kuramsal temelleri, felsefesi ve programın bileşenleri bulunmaktadır. Tamamıyla uygulamaya dayalı olan yani mevcut programdan hareket söz konusudur. Bu programı sınıfa ayarlayabilmek öğretmenin sorumluluğundadır. Bilişsel bağlamı çerçevesinde yeterlilik olan bu kavram programa bağlılık ile olumlu ilişkidir. Farklı becerilerle de hayata geçen bir yapısı vardır. Sadece olumlu bir tutum geliştirme ile de değil aynı zamanda alan ve meslek bilgisi de gerektirmektedir (Kuyumcu Vardar, 2023). Steiner (2019)'a göre program okuryazarlığının temel ve ileri olmak üzere iki yeterliliği olduğunu ifade etmişlerdir. Temel yeterlilikler kaliteli araç gereç belirleyebilme ve öğrenme ihtiyaçlarına cevap verebilmeyi kapsamaktadır. Daha ileri yeterlilikler ise üretim materyallerindeki noksanlıkları fark edebilme ve bunları gidermek için çalışmadır öğrenciye uygun öğretim materyalleri seçebilmeyi belirleyebilmeyi içermektedir (Marek vd., 2024). Özellikle uygulayıcı durumda olan öğretmen ve öğretmen adaylarının program okuryazarlığına sahip olması büyük öneme sahiptir (Gömlüksiz ve Erdem, 2024). Eğitim programı okur yazarı olan bir öğretmen kendinden beklenen ihtiyaçlara cevap verebilecek bir düzeydedir (Erdem ve Eğmir, 2018). Derslerde istenilen bütüncül bir öğrenci başarısı için öğretmenin ilgili disiplindeki bilgi ve süreçlerdeki kalite üzerine düşünceye sahip olması gerekmektedir (Nsibande ve Modiba, 2012). Her öğretmenin yol rehberi olan programın anlaşılabilmesi 21. Yüzyıl bilgi okuryazarlığı kavramının üzerinden program gelişme alanında önemlidir. Bir programın işlevselliği uygulayıcıların program okuryazarlığı ile ilişkilidir. Programın bileşenlerinden olan hedeflerden kazanımlara ve ölçme değerlendirmelerin gerçekleştirilmesine programın okuryazarlığının ana koşullarıdır (Yetkiner ve Olur, 2023). Program okuryazarlığı ile öğretim programı farkındalığı arasında bir ilişki bulunmaktadır (Coşgun Demirdağ ve Taşgın, 2024).

REFERANSLAR

- Adıgüzel, A. (2020). Eğitimde program geliştirme süreci-program geliştirme teorisi ve tasarım modelleri. B.Oral ve T. Yazar (Ed.), Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme içinde (s.175-205). Pegem Akademi.
- Akpınar, B. (2013). Eğitimde program geliştirme. Data Yay.
- Alacapınar, F. G. (2019). Gereksinim saptama yaklaşımları. V. Sönmez ve F. G. Alacapınar (Ed.) Eğitimde örnekleriyle gereksinim analizi içinde (s.25-37). Anı.
- Alcı, B. (2017). Eğitim program tasarımı ve modelleri. H. Şeker (Ed.), Eğitimde program geliştirme kavramlar yaklaşımlar (4. Baskı) içinde (s.71-89). Anı.
- Bauer, N. (1978). Curriculum: principles and foundations. Robert S. Zais. The School Review. 86(4), 701-704. <https://www.jstor.org/stable/1084774>

- Baykara, K. (2017). İçeriğin ve eğitim durumunun düzenlenmesi. H. Şeker (Ed.), Eğitimde program geliştirme kavramlar yaklaşımlar (4. Baskı) içinde (s.164-182). Anı.
- Berkant, H. G. (2020). Program geliştirme ve öğretme-öğrenme. H. G. Berkant (Ed.), Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulama örneklerine içinde (s. 265-303). Anı.
- Bobbitt, J. F. (2017). Eğitim programı. (M. E. Rüzgar, Çev.). Pegem Akademi.
- Bolat, Y. (2017). Eğitim programı okuryazarlığı kavramı ve eğitim programı okuryazarlığı ölçeği. Turkish Studies, 12(18), 121-138. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12103>
- Campbell-Phillips, S. (2020). Education and curriculum reform: the impact they have on learning. Budapest International Research and Critics in Linguistics and Education (BirLE) Journal. 3(2), 1074-1082. <https://doi.org/10.33258/birle.v3i2.1036>
- Coşgun Demirdağ, M. ve Taşgın, A. (2024). Okul öncesi öğretmenlerinin program okuryazarlığı ve öğretim programı farkındalıkları arasındaki ilişki. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 13(3),1035-1052. <https://doi.org/10.7884/teke.1508003>
- Demeuse, M. ve Strauven, C. (2016). Eğitimde program geliştirme politik kararlardan uygulamaya. (Y. Budak, Çev.). Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2004). Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme (8. Baskı). Pegem Akademi.
- Dilekli, Y. (2025). İhtiyaç Analizi. E. Tezci (Ed.). Eğitimde program geliştirme içinde (s. 169-179). Akademisyen Kitabevi.
- Duman, B. ve Kocatürk Kapucu, N. (2020). Program geliştirme ve felsefe. H. G. Berkant (Ed.), Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulama örneklerine içinde (s. 97-123). Anı.
- Durrani, N., ve Dunne, M. (2009). Curriculum and national identity: exploring the links between religion and nation in Pakistan. Journal of Curriculum Studies, 42(2), 215–240. <https://doi.org/10.1080/00220270903312208>
- Egan, K. (1978). What is curriculum. Curriculum Inquiry, 8 (1), 65-72.
- Ellis, A. K. (2015). Eğitim program temelleri. (A. Arı Çev. Ed.). Eğitim Yay.
- Erdem, C., ve Eğmir, E. (2018). Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeyleri. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 20(2), 123-138.
- Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R. ve Worthen, B. R. (2019). Program değerlendirme alternatif yaklaşımlar ve uygulama rehberi. (B. K. Aydın ve B. Bavlı, Çev.). Nobel. <https://doi.org/10.14527/9786052414569>
- Gömlüksiz, M. N., ve Erdem, Ş. (2024). Eğitim fakültesi ve PFE programına kayıtlı öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığına ilişkin görüşleri. The Journal of Academic Social Science Studies, 9(73), 509-529.
- Güneş, F. (2021). Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller. Pegem Akademi.
- Hewitt, T. W. (2018). Eğitimde program geliştirme neyi neden öğretiyoruz. (S. Arslan, Çev. Ed.). Nobel.
- Hopkins, L. T. (1941). Interaction the democratic process. MA: D.C. Health.
- Jacobs, H. H. (2010). A new essential curriculum for a new time. H. H. Jacobs (Ed.), Curriculum 21: Essential education for a changing world içinde (s. 7-18). ASCD Member Book.

- Kablan, Z. (2017). Hedef belirleme: bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanlar. H. Şeker (Ed.), Eğitimde program geliştirme kavramlar yaklaşımlar (4. Baskı) içinde (s. 127-160). Anı.
- Karseth, B. (2002). The Construction of Curricula in a New Educational Context. Amaral, A., Jones, G.A., Karseth, B. (Ed), Governing Higher Education: National Perspectives on Institutional Governance. Higher Education Dynamics içinde, S.2. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-015-9946-7_7
- Kim, Y. C., ve Jung, J. H. (2019). Conceptualizing shadow curriculum: definition, features and the changing landscapes of learning cultures. Journal of Curriculum Studies, 51(2), 141–161. <https://doi.org/10.1080/00220272.2019.1568583>
- Kittur, J., Karway, G. K., Alrajhi, M. Z., Nelson, B. C., ve Shin, S. (2021, 26-29 Temmuz). Curriculum Design: Using the Five Discourses of Design Thinking. 2021 ASEE Virtual Annual Conference Content Access. <https://doi.org/10.18260/1-2—36890>
- Kılıç, F. (2021). İçeriğin Düzenlenmesi. T. Yanpar Yelken ve C. Akay (Ed.), Öğretim ilke ve yöntemleri (6. Baskı) içinde (s.107-133). Anı.
- Koçer, E. (2025). Eğitim durumları öğrenme ve öğretme süreci. E. Tezci (Ed.). Eğitimde program geliştirme içinde (s. 269-289). Akademisyen Kitabevi.
- Kuyumcu Vardar, A. (2023). Eğitim programı okuryazarlığı ve öğretmenlerin program geliştirme sürecindeki görev ve sorumlulukları, H. Ünsal (Ed.), Eğitimde program geliştirme içinde (s. 266-295). Pegem Akademi.
- Küçüktepe, C. (2017). Program geliştirme süreci, program geliştirmede çalışma grupları ve çalışma planı hazırlama-ihtiyaç belirleme yaklaşım ve teknikleri. H. Şeker (Ed.), Eğitimde program geliştirme kavramlar yaklaşımlar (4. Baskı) içinde (s.89-127). Anı.
- Marek, M., Lizárraga-Dueñas, L., Woulfin, S., Wetzel, M. M., & Muñoz, E. (2024). A Framework for Curriculum Literacy in Initial Teacher Preparation: Policy, Practices, and Possibilities. Journal of Teacher Education, 76(4), 337-350. <https://doi.org/10.1177/00224871241263803> (Original work published 2025)
- Matorevhu, A., ve Madzamba, H. (2022). The hidden curriculum and its role in curriculum innovation implementation. Journal of Research in Instructional, 2(2), 163-174. <https://doi.org/10.30862/jri.v2i2.96>
- McKimm, J., & Jones, P. K. (2018). Twelve tips for applying change models to curriculum design, development and delivery. Medical Teacher, 40(5), 520–526. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2017.1391377>
- McNeil, J. D. (2015). Contemporary curriculum in thought and action (8. Baskı). New Jersey: Wiley&Sons, inc.
- Nsibande, R. N., ve Modiba, M. M. (2012). “I just do as expected” Teachers’ implementation of Continuous Assessment and challenges to curriculum literacy. Research Papers in Education, 27(5), 629–645. <https://doi.org/10.1080/02671522.2011.560961>
- Oliva, P. F., ve Gordon, W. R. (2018). Program geliştirme. (K. Gündoğdu, Çev.). Pegem Akademi.
- Ornstein, A. C. (1990). Philosophy as a basis for curriculum decisions. The High School Journal, 74(2), 102-109.
- Ornstein, A. C., ve Hunkins, F. P. (2015). Eğitim program temeller, ilkeler ve sorunlar (2. baskı). (A. Arı, Çev. Ed.). Eğitim Yayınevi.

- Öztürk, A. (2023). Eğitim programı tasarım yaklaşımları ve program geliştirme modelleri. H. Ünsal (Ed.), Eğitimde program geliştirme içinde (s. 106-141). Pegem Akademi.
- Posner, G. J. (2004). Analyzing the curriculum (3. baskı). Mc-Grawhill.
- Sönmez, V. (2019). Gerekseim saptama. (V. Sönmez ve F. G. Alacapınar Ed.) Eğitimde örnekleriyle gerekseim analizi. Anı.
- Sönmez, V. (2020). Program geliştirmede öğretmen el kitabı (19. Baskı). Anı.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2021). Örnekleriyle eğitimde program değerlendirme (2. Baskı). Anı.
- Sünbül, A. M. (2011). Öğreti ilke ve yöntemleri (5. Baskı). Eğitim Akademi Yayınları.
- Talu, A. A., ve Tezci, E. (2023). Örtük program yaklaşımı: Bir ölçek geliştirme çalışması. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 36(2), 560-594. <https://doi.org/10.19171/uefad.1277015>
- Taş, İ. D. (2025). Hedeflerin Belirlenmesi. E. Tezci (Ed.). Eğitimde program geliştirme içinde (s. 179-217). Akademisyen Kitabevi.
- Tinsae, E.W. (2016). A critical review and analysis of the definitions of curriculum and the relationship between curriculum and instruction. International Journal of Research in Engineering and Social Sciences, 6(4), 8-12. www.indusedu.org
- Tyler, R. W. (2014). Eğitim programlarının ve öğretimin temel ilkeleri (Çev. M. E. Rüzgar ve B. Aslan). Pegem Akademi.
- Uşun, S. (2024a). Eğitimde program geliştirme ve program değerlendirme. Eğitim Yayınevi.
- Uşun, S. (2024b). Eğitimde program değerlendirme süreçler yaklaşımlar ve modeller (5. Baskı). Anı.
- Uyangör, N. (2025). Program tasarımları. E. Tezci (Ed.). Eğitimde program geliştirme içinde (s. 23-35). Akademisyen Kitabevi.
- Wragg, E. C. (1997). The cubic curriculum. Roudledge.
- Yağcı, E. (2023). Eğitimde program geliştirme ile ilgili temel kavramlar. H. Ünsal (Ed.), Eğitimde program geliştirme içinde (s. 1-18). Pegem Akademi.
- Yakar, A. (2016). Geleceğin eğitimi üzerine program ve tasarım modeli önerileri: “yaşamsal eğitim programları” ve “yaşamsal öğretim tasarımları”. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3(2). <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/567296>
- Yazçayır, N. (2023). Eğitim programının temel boyutları eğitim programı geliştirme süreci/asamaları. H. Ünsal (Ed.), Eğitimde program geliştirme içinde (s. 54-74). Pegem Akademi.
- Yetkiner, A. ve Olur, B. (2023). Öğretim programı okur-yazarlığı ve öğretim programına bağlılık. G. Ocak, E. A. Baysal ve R. Yurtseven (Ed.), Eğitimde program geliştirme içinde (s. 208-236). Pegem Akademi.

Eleştirel Düşünme

Seda KERİMGİL ÇELİK¹

1- 1-Doç. Dr., Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü. skerimgil@firat.edu.tr
ORCID No: 0000-0001-9152-4093

ÖZET

Araştırma düşünme ve eleştirel düşünmenin literatür taraması biçiminde incelenmesini amaçlamaktadır. Düşünme ve eleştirel düşünmenin literatürdeki kavramsal yapısı sunulmaktadır. Düşünmenin literatürde yer alan tanımları ve düşünme boyutları incelenmiştir. Düşünmenin insan hayatındaki yeri ve önemi üzerinde durularak her yaşamsal eylemimizde yer aldığı vurgulanmıştır. Eleştirel düşünmenin tanımlarından hareketle üç ana özelliği olan düzeltmeli, ölçüt temelli ve bağlama duyarlı yapısı verilmiştir. Eleştirel düşünmenin öğretilbilir yapısı ise öğretmen ve öğretmen adayları açısından literatürde yer alan kavramsal çerçevesiyle sunulmuştur. Eğitimde eleştirel düşünme sorgulama ve anlamlandırma süreçlerinde etkilidir. Eğitimdeki eleştirel düşünme toplumdaki demokratikleşmeyi sağlamaktadır. Erken çocukluk döneminden başlamak üzere eğitimin bütün kademelerine yansıtılmalıdır. Bu basamaklarda ise kopuk bir biçimde değil de birbirini tamamlayan bir ölçüde verilerek sistematik düşünmeye sahip bireyler yetiştirilmesi önemi üzerinde durulmuştur.

Anahtar Kelimeler – Düşünme, Eleştirel Düşünme, Sorgulama, Eğitim-Öğretim Süreci, Mantık

GİRİŞ

Düşünme doğuştan getirdiğimiz öğrenme ile ilerleyen çeşitli zihinsel işlemler sonucu oluşan sınırsız bir beceridir. Düşünmenin kendi haline bırakılması bireyi basit düşünmeye sevk eder. Düşünmenin niteliği ancak düzenli eğitimle gelişir (Güneş, 2021). “Düşünme yavaşça fakat olabildiğince hızlı bir şekilde yol alır, ivme kazanır ve hareketi hızlandırır” (Ratner, 2021). Sağlıklı bireylerin hepsinde olan bir süreçtir. Ancak düşünme kapasitesinde bireysel farklılıklar söz konusu olabilir. Düşünmede zihnin eleştirel ve yaratıcı yönleri bulunmaktadır. Zihnin her türlü eyleminde düşünsel süreçler vardır. Toplumdan soyutlanarak gerçekleşmediği için sosyal ve kültürel etkilerden etkilenmektedir. Temeli ise fizyolojik boyuta dayanmaktadır. Zekasal yetilerimiz kalıtsal olarak doğuştan gelirken eğitim, aile, kültürel çevre ve sosyal çevremizle aktif bir hal almaktadır. Beynin buradaki işlevi bilgiyi işleme ve depolamadır. Burada bir çeşit bağlantı noktası olarak çalışmaktadır. 19 yy. sonlarında beynin farklı alanları işlevleri tespit edilmiştir. Buna bağlı olarak da zekanın sınıflandırılması arayışları başlamıştır. Merkezi bilgi işleme kapasitesine göre çeşitli zekâ formları bulunmaktadır. “Dilsel, Mantıksal-matematiksel, bilimsel, görsel-uzamsal, müziksel, bedensel, kişilerarası ve üst bilişsel zekadır.” (Fisher, 2022).

Gardner'ın fikirleri doğrultusunda bireyin sadece bilişsel yeterliliklerinin oluşması önemli değildir. Diğer zekâ türlerinin de kazandırılması önemlidir. Bu farklı zekâ türlerine yönelme insanların başarılı olmasının yanı sıra demokratik toplumların oluşmasında da etkilidir. Eğitim programları oluşturulduğunda ise tüm zekâ türlerine odaklanıldığından düşünme yönünden öne çıkan bireyler yetişerek daha çoğulcu ve çeşitlilik içeren bir çağ oluşabilecektir (Ornstein ve Hunkins, 2015). Öğrenmenin öncül koşullarından birisi düşünmedir. Düşünme olmadan öğrenme gerçekleşmez. Düşünmeyi hedefliyorsak düşünmeyi teşvik edecek görevlere yönelmemeliyiz. Bu görevlere örnek verecek olursak problem çözmedir. İyi problem çözme verilen bir yolu takip etme değildir. Ya da bir formülü yerleştirme değildir. Problem çözme, doğrusal bir yapıda ilerlemeyen kendine özgü ve dağınıktır. Problem çözme de başarıya götüren kişinin ilerleyemediği takıldığı yerde düşünmeye yönlenmesi, denemesi ve yoluna devam etmesi için yeni yollar denemesidir (Liljedahl, 2022). Sorunlarla karşılaşma olanakların sınırların kapısını aralıyor. Iraksak düşünmeyi sağlıyor. Seçeneklerin fazla olması yeni bakış açıları kazandırarak yeni düşüncelerin oluşumunu sağlayarak çözüme ulaşmayı sağlıyor (Gartenhaus, 2000). Descartes'in felsefesinde insanı diğer varlıklardan ayıran varoluşsal en önemli özelliğin düşünme olduğudur. Sadece dar bir çerçevede ele alındığında düşünmeden yaşamak sadece nefes alıp vermektir. Düşünceler birbirini besler ve her düşünce yeni bir düşüncenin meydana gelmesini sağlar (Benazus, 2011). İyi düşünme için birçok faktör gerekmektedir. Bu faktörler çevresel şartlar, beceriler, üst biliş, eğilim ve stratejilerdir (Freeman, 1999). Bir insan düşünün hiç düşünmesin böyle bir alternatif insanlar için bulunmamaktadır. Doğal ve biyolojik bir ilişkilendirmeye insan zihninin temel fonksiyonu olan düşüncelerimiz in sınırları ise dil aracılığıyla çizilir. Bizi farklılaştıran en önemli usul dildir bu gücümüzün sınırları biyoloji ile sınırlandırılmış olsa da ne kadar genişleyebileceği ve niteliğinden artırılması, çevresel faktörlerle olan etkileşimli yönüne ve biçim yoğunluğuna bağlıdır (Erdem, 2020). Külpe sistematik deneysel iç gözlem ile kavramlar arasındaki mantıksal ilişkiler gibi karmaşık bir görevi gerçekleştirme zamanının ardından deneklerin görev esnasında ki bilişsel süreçleri ile ilgili geriye dönük rapor vermesi ile ilgilendi. Denekler düşünme ve yargılamayı zihinsel olarak gerçekleştiriyor Külpe'e göre düşünce duygusal ve imgesel bileşenlerden bağımsız saf bir şekilde ortaya çıkabiliyordu. Külpe yaklaşımında bilinçli bir deneyim sırasında bir kişinin zihninde neler olup bittiğini araştırmayı hedeflemiştir (Schultz ve Schultz, 2011). Descartes'in "düşünüyorum öyleyse varım!" sözünden günümüze kadar gelen metodik şüphecilik anlayışı şüphelendiği her durumu sorgulamadır. Sorulan sorulara verilen cevapların güçlü muhakeme ile anlamlandırılıp sonuca ulaştığı düşünme sürecidir. Öğrencinin iyi soru sormasının yanı sıra iyi soruların da kendisine sorulmasına ihtiyacı vardır. Bilgiyi yapılandırmak amacıyla en sık kullanılan soru türleri "açık kapalı uçlu sorular, bilgi ve müzakere soruları, yakınsak ve ıraksak sorular

ve bilişsel taksonomiye göre hazırlanan sorulardır”. Bu sorulardan açık uçlu sorular bilginin var olan yapısını ilişkilendirip anlam çıkarmasına yardımcı olabilir. Değerlendirilmesi zor olduğundan dolayı açık uçlu sorular yerine daha çok kapalı sorular tercih edilir. Bilgi ve müzakereye dayalı sorularda ise tartışma ortamı oluşturularak fikir paylaşımında olanak sağlama vardır. Yakınsak ve ıraksak sorulardan ıraksak sorular ise yorumlama ve çıkarım yapmada kullanılır. Bilişsel taksonomide yer alan düzeylere ve davranışlara göre oluşturulan sorular ise bilişsel taksonomiye dayalı yapıdadır (Bülbül Hüner, 2022).

Düşünme eğitime eğitim programlarında yer verilmelidir. Her ders için ise düşünmeyi geliştirici öğrenme faaliyetleri düzenlenmelidir (Güneş, 2021). İnsanların karar vermesinde, dünyayı anlamlandırmasında beynin bilinçli olarak kullanıldığı sonuç aktivitesidir. Eleştirel düşünme “düşünme” kavramı ile benzeşik değilken daha karmaşık bir süreç odaklı yapısı vardır. Eleştirel düşünme gündelik yaşamda kullandığımız düşünme becerilerimizden farklılık göstererek daha üst düzey bir yapıya sahiptir. öğretmenlerin de öğrencilerine eleştirel düşünmeyi tek başına değil de derse entegre olarak yönlendirici bir unsur olarak kullanmaları derslerde kavramsal ilişkiler yapılarının oluşmasında da yardımcı olmaktadır (Demir, 2022). Günümüzde bilgi artık çok fazla şekil değiştirerek karşımıza çıkıyor. Bu nedenle de bilginin değişimi ulaşımını da değiştiriyor. Problemler karşısında sayısız çözüm yolunuz olmasına rağmen akıllıca düşünemiyorsak bilgiyi bilememe tehlikesiyle karşı karşıya kalınabiliyor. Bu durum da artık bilgiyi bilmek değil de öğrenmeyi bilmekten geçiyor. Bilgi ancak doğru uygulandığında güçlüdür. Bu ülkelerin iş hayatında çalışanlarından beklentilerine de yansımaktadır. Artık iş hayatında da yeni bilgileri alımda verimli ve değişim karşısında da esneklik yapıları olan bireyler aranmaktadır. Karşılan her yeni sorun değişimi beraberinde getirmektedir. En çok tercih edilen unsurlardan biri iletişim becerilerinin güçlü olmasıdır. Bulanık bir düşünce ile kimse başarılı bir iletişim gerçekleştiremez. Bu da eleştirel ve analitik akıl yürütme becerilerinden gelmektedir. Eleştirel düşünme sürecinde hem düşünme hem de sonuçların pozitif ve negatif niteliklerinin yapıcı bir yansıması olarak değerlendirilmesi gerçekleşmektedir (Halpern, 2014). Eleştirel düşünmenin geçmişi Sokrates’e kadar uzanmaktadır. Ona göre hakikate ulaşmak için sorulara ihtiyaç vardır. Hiçbir olay ve düşünce sorgulamadan kabul edilmemelidir. Bu yöntem eleştirel düşünmenin stratejilerinden biridir (Durhan, 2021). Eleştirel düşünmenin olabilmesi için belirlenen standart ölçütlerin olması gerekir. Bu standart ölçüt baremleri ile düşünceler şekillenir. Eleştirel düşünme gerçek problemlerde kendini göstermektedir. Bu düşüncelerin gerçekleşmesi için de bir bağlamı, amacı ve gerçekliklere duyarlı olan bir mantıksal çerçevesi olması beklenir. Eleştirel düşünmeyi oluşturan üç parçadan ilki soru sormadır. Aslında burada sorulan sorular bizi gerçek probleme götürür. Sadece sorular sormakta eleştirel düşünme için yeterli değildir. Bu soruları

mantıksal çerçeveler içerisinde cevaplamaya çalışmak gerekir. Bu aşamada çözümleme parçasına götürür. Bu aşamada tartışma ortamları akla gelebilir ancak her tartışma eleştirel düşünme içermez. Tartışma ortamında eleştirel düşünmeden söz edebilmek için çözümlemeye karşı çözümleme gerekir. Karşılığı dinlemek, düşüncelerin ardında yatanları anlamak gerekir. Mantıklı bir çerçeve ve çözümleme aşamasından sonra ise son parça ise inanma aşamasıdır. Eğer eleştirel düşünmenin zorlu bir sınavını arıyorsak bu da inanma aşamasıdır. Eleştirel düşündüğünüzde bir mantık çerçevesi oluşturup problemin çözümüne doğru gittiğinize inanıyorsunuz ve buna uygun bir şekilde eyleme dökülebiliyorsunuzdur (Nosich, 2018). Eleştirel düşünmeyi gerçekleştirmenin yolu kendinizi sorgulamaktan ve problemleri tespit etmekten geçmektedir. Standart düşünmede akıl süzgeçlerinden geçirmeden kabul edilen düşünceler yer almaktadır (Demir, 2022). Kapsamı ise “örgütlenme, sebebi bulma, varsayım geliştirme, tahmin etme becerilerini” içermektedir (Altın ve Saracaoğlu, 2018). Mantıksız düşünmenin karşılığı olarak iyi düşünmedir. Güçlü eleştirel düşüncenin örneklerinden biri Sokrates’in ustaca sorgulamalarıdır. Amaçsız bir düşünme değildir. Eleştirel düşünmenin özünde yorumlama analiz, değerlendirme, çıkarım, açıklama ve öz düzenleme vardır (Facione, 2013). Eleştirel düşünmenin hedefleri olarak ifade edilen karar verme, problem çözme gibi aktivitelerinde değişmeyen en önemli unsur sürecin amaçsal değil işlevsel olduğudur. Eleştiren düşünmenin işlevsel tanımından yola çıkıldığında üç özelliği bulunmaktadır.

1. Düzeltmeli düşünme: eleştirel düşünmeden öz düzeltmeli düşünme bulunmaktadır öz düzeltmeli düşünmeden devreye giren mantıktır günlük düşüncelerimizin çok az kısmı öz eleştiriye tabi tutulur kişinin düşünceleri ile ilgili ölçütler koyup bağlama duyarlı hale gelmesi öz düzeltmeli düşünmenin meydana gelmesiyle olur.
2. Ölçüt temelli düşünme: eleştirel düşünme beceri ve eğilimlerden kaynağını alır. Beceri bir performans ise ölçümü standart veya ölçüde dayalı gerçekleştirilebilir ölçmek için ise ölçüm standartlarına sınıflandırmak için ise sınıflandırıcı ölçüde sağduyu için ise yargı standartları gerekir. Ölçütlerin işlevi karşılaştırma değildir. Bir öğrencinin düşünmesinin eleştirel düşünmeye evrilmesinde dile gelen görüşlerin iyi nedenlerle belirlenmesi gerekir bazı ifadelerin bazı eylemleri nitelediğimizde genellikle nedenler devreye girer.
3. Bağlama duyarlı düşünme: eleştirel düşünme öz düzeltmeli ve ölçüde dayalı düşünme gerektirdiği gibi bağlama duyarlılık da gerektirir. Bağlama duyarlılık öncelikle bağlamı bilmeyi gerektirir. Bağlamın özgünlüğüne ve bütününe de duyarlıdır (Lipman, 1988).

Eleştirel düşünmenin çok boyutluluğu sıralı olmaktan çok esnek bir yapıda ileri geri geçişli bir yapıdadır. Araştırmada incelenen eleştirel düşünmenin

86 tanıma göre ön plana çıkan özellikleri amaçlı, akıl yürütmeye dayalı, esnek, değerlendirme ve çıkarımda bulunmadır. Zihinsel işlem süreçleri eğilimden başlayarak düzenleme ve değerlendirme sonucunda paylaşım ve hayata geçirilmeyle son bulan üst düzey düşüncelerdir (Söylemez, 2016). Kapsamlı düşünmeyi etkileyen en önemli unsur sahip oldukları becerileri kullanmada yönelim sorunudur. Yeterince derin düşünmeyenler sonuca odaklanırlar ve karara ulaşmadan hareket ederler. Eleştiren düşünenler de azim, açık fikirlilik ve esneklik vardır. Eleştirel düşünmeden bilgiyi var olandan yeni bilgilere transfer analiz sentez ve değerlendirme gibi unsurlar vardır. Eleştirel düşünmenin boyutları eleştirel düşünme aktiftir: kendiliğinden oluşmaz, başkalarına göre değil kendi iç mekanizmalarına göre hareket ederler. Sorunla değil sorunun çözümüne odaklanırlar. Eleştirel düşünme bağımsızdır: birbirinden farklı algılamalar açık ve farklı alternatiflerin farkındadır. Eleştirel düşünme yeni fikirlere açıktır: farklı düşünceleri dinler ve inceleyerek kendi düşüncesini şekillendirir eleştirel düşünme fikirleri destekleyen neden ve kanıtları dikkate alır: düşünmenin oluşum nedenlerini bilir ilk görüşe ve buna ilişkin düşünce bağlarına bağlıdır. Fikirlerin bütünleştirilmesi: fikirlerin temel ve destekleyici yapılarını ayırt edebilir (Çubukçu, 2014).

Eleştirel düşünme çok farklı boyutları olan bir düşünmedir. Mantık ile entelektüel boyutu, empati ile psikolojik boyutu, ahlaki normları ile etiği, sosyo-tarihsel yapısı ile sosyoloji boyutunu, insan yaşamı ile felsefi kavramları içerir (Paul vd., 1997). Sadece formal veya informal bir yapıyı takip etmekten ibaret değildir süreç olarak daha geniş bir felsefeyi anlayışla insanlar arası sürekli değişim içindeki faaliyetlere esas alır (Reeder, 1984). Düşünme, üst düzey faaliyetlerin aktif edilmesinde kullanılır. Bu becerilerin ortak yanları vardır. Bu vurgulardan biri de bilişsel faaliyetlerdir. Eleştirel düşünmede yer alan kendini değerlendirme yansıtıcı düşünme ile birebir ilişkilidir (Çakan Akkaş ve Kabataş Memiş, 2021). Akpur (2020) yansıtıcı, eleştirel ve yaratıcı düşünme ile akademik başarıları arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Eleştirel düşünmede bağımsız ve yansıtıcı düşünme yoluyla disiplinli bir düşünme sistemi vardır. Bu düşünmenin kazanılabilmesi için öncelikle akıl ve mantık süzgeci devreye girerek farklı düşünme aşamalarındaki olasılıklarla analiz edilip fikirlerdeki tutarsızlıkların belirlenip mevcut sorunları sistematik bir biçimde çözüp beceriye ulaştırmak gerekir (Sham, 2016). Zihin boş bir kap gibi görünüp doldurulması gerekir düşüncesiyle değil de düşünmenin gelişip ilerleyebileceğini bilerek yaşam sürecinde hareket etmek gerekir. Unutulmamalıdır ki düşünce deneyim ve eğitim ile ilerlerken hiçbir şey yapılmadığında da durağan olarak kalır. Bu durumun gençlik ve yaşlılık ile ilgisi yoktur (Fisher, 1999). Eleştirel düşünmenin farklı ve yanlış algılamalarından biri olumsuzla yönelttiği algısıdır. Eleştirel düşünmede amaç sağlıklı şüphecilikle sorgulamaya dayalı olarak kanıta dayalı yargıya ulaşmaktır. Var olan bilgilerden hareketle bilgiyi nasıl kullanarak yeni bilgilere ulaşmaktır. Eleştirel düşünme basma

kalıp yapılara güvenmez. Mantiğa ve kanıta dayalı bir düşünme sürecine iter. Eleştirel düşünme becerilerinin kazanımını sağlayan önemli yerlerden biri de okullardır. Okulların bu görevlerini yerine getirmesi nitelikli öğretmenlerden geçmektedir. Eğer eleştirel düşünme kazandırılmadığında öğretmenler öğrencilerine zarar veren anlayışların gelişimine de sebep olmaktadır bu da topluma birebir yansımaktadır (Çakmak, 2022).

Eleştirel düşünme öğretilebilir bir yapıdadır (Yanuarto ve Hapsari, 2022; Yücel, 2021). Sormunen ve Chalupa (1994)'e teorik yapı felsefesi ve psikolojik model olarak süreç ve ürün arasındaki ayırmadan kaynaklıdır. Felsefi modeli kullanan eğitim konuları kendi düşünceleri ile birleştirerek analitik bir temele dayandırır. Psikolojik mod ise sürece odaklanarak bir şey de dahil ederek öğrenmenin gerçekleşmesinin nasıl olduğuna odaklanarak gerçek yaşamı aktarımını vurgular (Şallı, 2024).

Öğretmen adaylarının eğitim sürecine eleştirel düşünmenin dahil edilmesi bir başlangıç olarak etkili olabilir (Altun ve Yıldırım, 2023). Eğitim sürecinde eleştirel düşünmenin önemini vurgulamak için eleştirel düşünmeye yönelik öğrenmeler ölçümlenebilir (Butler, 2024). Öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi sınıf ortamına taşınması oldukça önemlidir. Bu katkıları incelendiğinde sınıf ortamının atmosferinde demokratik tutumları, iletişimleri, kendilerini özgür ifade edebilmelerine kadar birçok yönden büyük bir katkı sağlamaktadır. Öğrencilerin gelecekteki hayatlarındaki meslek seçimlerine hazırlıklı olmalarına ve öğrenmelerini günlük hayata dönüştürmelerine yardımcı olmaktadır. Bireyler, eleştirel düşünme eğitimleri sağladıkça toplumda o oranda demokratikleşme sağlamaktadır. Öğrencilerin en iyi performansı göstermesi ancak eleştirel düşünme becerisine sahip öğretmenlerden geçmektedir (Yeşildağ Hasaıcebi, 2021). Sınıflarda uygulanmasının çok farklı nedenleri vardır. Bireylerin uzmanlaşması, entelektüel kapasite, özerkliklerinin gelişimi ve yaşamlarına iletme yetenekleri olarak görülebilir (Bezanilla vd., 2021). Değişime uyum sağlama günümüzde eleştirel düşünmeyi karşımıza çıkarmaktadır. Eleştirel düşünme karşılaşılan problem, kavram, olgu ve yaşam durumlarına şüphe süzgecinden geçirerek öznel bir sürece dahil eder. Bu nedenledir ki eleştirel düşünme öğretiminin olduğu sınıflarda öğrenci bir kitlenin parçası olarak değil de kendine ait fikirlerini özgürce ifade edebildiği bir birey olarak kabul edildiği demokratik bir ortamdır. Bu öğrenme ortamlarında öğrencilerin bireysel özellikleri ön plana alınarak sürecin merkezinde yer alırlar. Bu şekilde yetişen bireyler toplumun ona dikte ettikleri ile değil de düşünme ile ulaştıkları mantık uyarınca hareket ederler (Eğmir, 2018). Eleştirel düşünmenin gelişimi eleştirel düşünme temelli eğitimlerden ve buna paralel hareket eden aile desteklerinden gelmektedir (Uyar, 2023). Düşünce dil ile şekillenerek bireylerin kendi ifade etmelerine olanak sağlar. Özellikle erken çocukluk dönemi ile birlikte çocukların edebi eserlerle destekli düşünme becerilerinin gelişimi oldukça kritik bir öneme sahiptir (Özcan, 2023). Erken çocukluk döneminde sorgulamaya, şüphe duymaya ve araştırmaya başlayan

çocuk bu dönemde yönlendirmelerden uzak şeffaf bir zihne sahip olarak doğruları söylemekten uzak durmamaktadır. İşte bu dönemden itibaren eğitim öğretim süreçlerinde onları zihinsel olarak geliştiren ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirici uyarıcıların olduğu bir çevreye ihtiyaç duyarlar (Şahin ve Akman, 2018).

Düşünme becerileri çocukların algılarında da temel oluşturur. Eleştirel becerilerinin gelişimini destekleyici etkinlikler bireylerin yorumlama ve tanımlama becerilerini de geliştirir (Hashemi ve Ghanizadeh, 2012).

İdeal eleştirel düşünenler (Ennis, 2015):

1. Sorunu açık bir biçimde ifade ederler.
2. Açık bir biçimde gerekçeleri arar ve sunarlar.
3. Güvenilir bilgiye ulaşmayı hedeflerler.
4. Güvenli veri toplarlar.
5. Genel durumu göz ardı etmezler.
6. Bağlamdaki temel kaygıyı kaybetmezler.
7. Alternatifleri hep düşünürler.
8. Açık fikirlidirler.
 - a. Diğer görüşlere dikkate alırlar.
 - b. Kanıtlar yetersiz ise yargıda bulunmaktan kaçınırlar.
9. Kanıtlar ve gerekçeler güçlü ise pozisyon alırlar.
10. Duruma göre kesinlik arayışları vardır.
11. Olabilirliğe göre “doğruyu bulmaya” çalışırlar.
12. Eleştirel düşünme yetilerini kullanırlar.

Öğrenmelerinde farklı stratejiler takip eden ve kendileriyle ilgili doğrudan ve eleştirel bir şekilde düşünenler daima yüksek başarı gösterenlerdir (Ghanizadeh, 2016). Düşünme becerilerinin gelişimini destekleyen unsurlardan birisi geri dönütlerin verilmesidir. Öğretim etkinlikleri ile ölçme değerlendirmeler aynı süreç içerisinde kaynaşık yapıldığında başarıya ulaşır. Düşünmeye sevk etmeyen değerlendirmeler düşünme becerilerini zayıflatmaktadır. Sınıf ortamlarında öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine özgür bir ortam sağlandığında düşünmelerinin gelişimi desteklenir. Burada öğretmenlere destekleyici bir öğrenme ortamı oluşturma görevi düşmektedir (Coşkun ve Gelbal, 2024). Eleştirel düşünmeye dayalı eğitimlerin düşünme becerilerini geliştirdiği ve diğer derslerde başarılarını arttırmaktadır (Cin ve Yanpar Yelken, 2020). Eleştirel düşünmenin kazandırılması için öncelikle güven ortamının sağlanması ve düşünme süreçlerinin de soru sormaya yönlendirilmesi ve soruların nitelikte olması konusunda hassas davranılması gerekmektedir. Öğrencilerin düşünme süreçlerinin takip edilmesi öğrenme ortamlardaki öğrencilere model olacak çelişkileri gidermek ve tartışma ortamında hoşgörü sağlamak gerekmektedir (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006). Karmaşık ve ilişkili durumların, konuların çözümlenmesinde düşünme sistemi devreye girmektedir.

Çözümleyici bir düşünme sisteminde belli soruların sorulması gerekir (Demirel vd., 2006) :

- Sorunun sınırları nedir?
- Sınırlar çerçevesinde olasılıklar nelerdir?
- Sorunu belirlemek için hangi sonuçlara ulaşmak istiyorum?
- Sorun açıkça nasıl ifade edilir?
- Çözüm için hangi alternatifler uygulanmalı?
- Alternatifleri uygulamak için hangi aşamalardan geçilmeli?
- Ulaşılan sonuçlar ile hedeflenen sonuçlar uyumlu mu?

Eleştirel düşünmenin tutarlılık, birleştirme, uygulanabilme, yeterlilik ve iletişim olmak üzere beş ana kuralı bulunmaktadır öğretmen bunun için açık uçlu sorularla başlayıp soruları düşünmeyi esas alarak kazandıkları becerileri başka durumu aktarmayı öğrenmeyi hedeflemelidir. Eleştirel düşünmede kısa özetleme ve analitik düşünmeye yönlendirici ödevler kullanılabilir (Özden, 2021). Öğretmenler öğrencileri yorumlamaya ve karmaşık biçimlerde düşünmeye yönlendirdiklerinde entelektüel gelişimleri de desteklenmektedir. Öğrenciler öğrenmediği bilgileri daha karmaşık düşünme becerileri ile çözüme ulaştırabilirler. Yeterli bir yardım alamadığında öğrenci bunalabilir (Slattery, 1990).

Her programda eleştirel düşünme öğretilir. Her öğrenci düzeyine düşünme becerileri öğretimi geliştirilebilir. Olaylar ve durumların farklı yönlerini görmek önemlidir. Her konudaki zıt görüşler erken yaşlardan itibaren öğretilir. Konuların sadece iki zıt kutba indirgenmeyeceğini aradaki farklı boyutlarının olabileceğini planlı bir şekilde öğretebilirler. Düşünme becerileri için önemli bir diğer unsurda sistem düşüncesine sahip olmaktır sistem düşüncüyü farklı fikirlerle birleştirerek bütünleyen bir performans sağlar (Özden, 2021). Eleştirel düşünmeyi eğitim programlarında görmenin birbirini bütünleyen iki yolu bulunmaktadır. “Düşünme için öğretmeyi esas alan ve mevcut programlara eklenen "düşünme" alıştırmaları ve tüm öğrencilere ayrı bir ders olarak, düşürmeyi düşünme programları” (Özden, 2021). Sadece eğitim hayatında değil tüm yaşam süreci içerisinde eleştirel düşünme ile bireyler karşılaştıkları problemlerin iyi ve kötü yönlerini incelemeye başlarlar. Bu incelemeler sonucunda olası çözüm durumlarındaki pozitif ve negatif yönleri ele almış olurlar. Bu durumda problem çözümlerini kolaylaştırarak hayata yansımaları sağlar (Ocak vd., 2012).

KAYNAKLAR

- Akpur, U. (2020). Critical, reflective, creative thinking and their reflections on academic achievement. *Thinking Skills and Creativity*, 37, 100683. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100683>
- Altın, M. ve Saracaloğlu, A. S. (2018). Yaratıcı, eleştirel ve yansıtıcı düşünme: benzerlikler-farklılıklar. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4 (1), 1-9. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/intjces/issue/38168/440859>
- Altun, E. ve Yildirim, N. (2023). What does critical thinking mean? Examination of pre-service teachers' cognitive structures and definitions for critical thinking. *Thinking Skills and Creativity*, 49, 101367. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101367>
- Benazus, H. (2011). Düşünce: insana tanınan ayrıcalık düşünüyorum öyleyse varım "Cogito Ergo Sum – Réne Descartes". (Ed. N. Taylan). Bizim Kitaplar.
- Bezanilla, M.J., Galindo-Domínguez, H., ve Poblete, M. (2021). Importance of teaching critical thinking in higher education and existing difficulties according to teacher's views. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 11(1), 20-48. <https://doi.org/10.4471/remie.2021.6159>
- Bülbül Hüner, S. (2022). Soruların sınıftaki gücü Sokratik sorgulama yöntemi kavramsal tanımı ve uygulama örnekleri. Pegem Akademi.
- Butler, H. A. (2024). Predicting everyday critical thinking: a review of critical thinking assessments. *Journal of Intelligence*, 12(2), 16. <https://doi.org/10.3390/jintelligence12020016>
- Çakan Akkaş, B. N. ve Kabataş Memiş, E. (2021). Eleştirel düşünme nedir? Ne değildir? (Çev. Ed. E. Kabataş Memiş ve A. Kaçar). Eleştirel ve Analitik Düşünme içinde (s. 46-68). Ankara: Pegem Akademi.
- Çakmak, F. (2022). Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisine yönelik görüşleri. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi*, 5(2), 69-89. <https://doi.org/10.47477/ubed.1127830>
- Cin, A., ve Yanpar Yelken, T. (2020). Ortaokul öğrencileri düşünme becerileri dersinde eleştirel düşünme becerileri gelişim sürecini nasıl deneyimler?, *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 6(1), 63-82.
- Coşkun, Ç., ve Gelbal, S. (2024). Öğretmen ve öğrenci gözünden sınıflarda üst düzey düşünme becerilerinin kazandırılması ve belirlenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 33(1), 259-281. <https://doi.org/10.35379/cusosbil.1327690>
- Çubukçu, Z. (2014). Düşünme becerileri. S. Büyükalın Filiz (Ed.) Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları (s. 281-336) 3. Baskı içinde. Pegem Akademi.
- Demir, E. (2022). Eleştirel düşünme becerileri. Ed. Y. Bolat, Yaşam becerileri eğitimi kavram, beceri, gelişim ve uygulama (s.96-121). Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. Başbay, A. Erdem, E. (2006). Eğitimde çoklu zeka kuram ve uygulama. Pegem A Yay.
- Durhan, G. (2021). Eleştirel düşünme: bir sokratik sorgulama metodolojisi. *Temaşa Erciyes Üniversitesi Felsefe Bölümü Dergisi*. 15 (Haziran), 86-97. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/temasa/issue/62806/833195>
- Eğmir, E. (2018). Eleştirel düşünme becerisi öğretimi: Ortaokul öğrencileri için bir program tasarısı (2. Baskı). Pegem Akademi.

- Ennis, R.H. (2015). Critical thinking: a streamlined conception. in: Davies, M. ve Barnett, R. (edt) The Palgrave handbook of critical thinking in higher education. Palgrave Macmillan, New York. https://doi.org/10.1057/9781137378057_2
- Erdem, M. (2020). Düşünme- akıl yürütme. (çev. Ed. M. Erdem ve f. Sarsar). Dijital teknoloji aracılı düşünme öğretimi düşünme - akıl yürütme dijital teknoloji öğretim teknolojisi içinde (s.8-57). Ankara: Pegem Akademi.
- Facione, P. A. (2013). Critical thinking: What it is and why it counts. Insight Assessment, 1-28. <https://www.law.uh.edu/blakely/advocacy-survey/Critical%20Thinking%20Skills.pdf>
- Fisher, R. (1999). Thinking skills to thinking schools: ways to develop children's thinking and learning. Early Child Development and Care, 153(1), 51-63. <https://doi.org/10.1080/0300443991530104>
- Fisher, R. (2022). Çocuklara düşünmeyi öğretmek. (Çev. Ed. Z. N. Baysal ve E. Sarıcan). Ankara: PegemAkademi.
- Freeman, K. A. (1999). Inviting critical and creative thinking into the classroom. critical and creative thinking capstones collection. 113. https://scholarworks.umb.edu/cct_capstone/113
- Gartenhaus, A. R. (2000). Yaratıcı düşünme ve müzeler. (Çev. R. Mengerci ve B. Onur). (Orjinal çalışma 1997). Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi.
- Ghanizadeh, A. (2017). The interplay between reflective thinking, critical thinking, self-monitoring, and academic achievement in higher education. Higher Education, 74(1), 101-114. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0031-y>
- Güneş, F. (2021). Düşünme nedir ve nasıl öğretilir? (Çev. Ed. E. Kabataş Memiş ve A. Kaçar). Eleştirel ve analitik düşünme içinde (s. 2-28). Ankara: Pegem Akademi.
- Halpern, D. F. (2014). Thought and knowledge: An introduction to critical thinking (5.Bs.). Psychology press. <https://doi.org/10.4324/9781315885278>
- Hashemi, M. R., ve Ghanizadeh, A. (2012). Critical discourse analysis and critical thinking: An experimental study in an EFL context. System, 40(1), 37-47. <https://doi.org/10.1016/j.system.2012.01.009>
- Liljedahl, P. (2022). Okul öncesinden liseye matematikle düşünen sınıflar öğrenmeyi destekleyici 14 öğretim uygulaması (Çev. Ed. A. A. Yenmez ve S. Gökçe). (Orjinal çalışma ty. 1. Baskıdan çeviri). Anı.
- Lipman, M. (1988). Critical thinking: what can it be?. Institute for critical thinking resource publication, 1 (1), 1-15.
- Nosich, G. M. (2018). Disiplinlerarası eleştirel düşünme rehberi (4. bs.) (Çev: B. Aybek) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ocak, G., Yazıcıoğlu, E. B., ve Karakuyu, A. (2012). Ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerileri ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişki. Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 13(2), 1865-1884.
- Ornstein, A. C., ve Hunkins, F. P. (2015). Eğitim program temeller, ilkeler ve sorunlar (2. baskı). (A. Arı, Çev. Ed.). Eğitim.
- Özcan, S. (2023). Çocuk edebiyatında Çıtır Çıtır Felsefe serisinin üst düzey düşünme becerilerini kazandırmadaki rolü. Edebi Eleştiri Dergisi, 7(1), 118-129.
- Özden, Y. (2021). Öğrenme ve öğretme (14. Baskı). Pegem Akademi.

- Paul, R. W., Elder, L. ve Bartell, T. (1997). California teacher preparation for instruction in critical thinking: Research findings and policy recommendations. California Commission on Teacher Credentialing
- Ratner, J. (2021). Günümüzde eğitim John Dewey. (Çev. Ed. B. Ata ve T. Öztürk). (Orijinal çalışma 1970). Pegem Akademi.
- Reeder, H. P. (1984). The Nature of Critical Thinking, 6 (2), 18-21. <https://doi.org/10.22329/il.v6i2.2729>
- Şahin, M. K., ve Akman, B. (2018). Erken çocukluk döneminde düşünme becerilerinin gelişimi. Milli Eğitim Dergisi, 47(218), 5-20.
- Şallı, D. (2024). Examining the relationships between university students' critical thinking skills and entrepreneurship. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 26 (2), 645-668. <https://doi.org/10.26468/trakyasobed.1326722>.
- Schultz, D.P. ve Schultz, S. E. (2011). The History of Modern Psychology (10. bs.). Wadsworth Cengage Learning, Belmont, USA.
- Seferoğlu, S. S., ve Akbıyık, C. (2006). Eleştirel düşünme ve öğretimi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30(30), 193-200.
- Sham, D. P. L. (2016). Teaching and learning ESL writing by critical thinking. American Journal of Educational Research, 4(12), 854-860. <https://doi.org/10.12691/education-4-12-1>
- Slatery, P. (1990). Encouraging critical thinking: A strategy for commenting on college papers. College Composition and Communication, 41(3), 332-335.
- Söylemez, Y. (2016). İçerik analizi: eleştirel düşünme. Ekev Akademi Dergisi, (66), 671-696. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sosekev/issue/71900/1156425>
- Uyar, A. (2023). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. Maarif Mektepleri Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 7(1), 62-82. <https://doi.org/10.46762/mamulebd.1309228>
- Yanuarto, W. N., ve Hapsari, I. (2022). The model of creative thinking, critical thinking, and entrepreneurial skills among university students. JTAM (Jurnal Teori dan Aplikasi Matematika), 6(2), 411-424.
- Yeşildağ Hasançebi, F. (2021). Eleştirel düşünmenin eğitim açısından önemi. (Çev. Ed. E. Kabataş Memiş ve A. Kaçar). Eleştirel ve Analitik Düşünme içinde (s. 92-116). Ankara: Pegem Akademi.
- Yücel, A. G. (2021). Sosyal bilgiler eğitimi lisans ve lisansüstü programlarında eleştirel düşünmebecerileri. Maarif Mektepleri Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 5(2), 224-236. <https://doi.org/10.46762/mamulebd.1009721>

Örgütsel Güç ve Örgütsel Sessizlik Arasındaki İlişki

Türkay Nuri TOK¹

1- Prof. Dr.; İzmir Demokrasi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü.
turkaytok@gmail.com ORCID No: 0000-0002-2569-0576

ÖZET

Bu makalenin amacı, örgütlerde gücün kuramsal temellerini, güç kaynaklarını ve güç taktiklerini ele alarak, örgütsel sessizlik olgusuyla olan ilişkisini bütüncül bir çerçevede incelemektir. Çalışmada güç kavramı, gücün ortaya çıkmasını sağlayan koşullar, klasik ve eleştirel güç teorileri ile örgütsel güç yönetimi açıklanmakta; ardından örgütsel sessizliğin tarihsel gelişimi, nedenleri, türleri, etkileri ve sessizliğe karşı alınabilecek önlemler tartışılmaktadır. Literatür, örgütlerde gücün kullanım biçiminin çalışanların ses verme davranışlarını doğrudan etkilediğini ve baskıcı ya da asimetrik güç ilişkilerinin örgütsel sessizliği beslediğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler – Örgütsel güç, güç kaynakları, güç taktikleri, örgütsel sessizlik, güç yönetimi

GÜÇ

Örgütler, farklı çıkarların, değerlerin ve beklentilerin bir arada bulunduğu sosyal sistemlerdir. Bu sistemlerde güç, karar alma süreçlerini şekillendiren temel bir unsur olarak öne çıkmaktadır (Mintzberg, 1983). Gücün nasıl dağıtıldığı ve kullanıldığı, çalışanların örgüt içindeki konumlarını, davranışlarını ve özellikle düşüncelerini ifade etme düzeylerini doğrudan etkilemektedir. Güç, bireylerin ya da grupların başkalarının davranışlarını kendi amaçları doğrultusunda etkileyebilme kapasitesi olarak tanımlanmaktadır (Bursalıoğlu, 2008; Hoy & Miskel, 2010). Gücün ortaya çıkması belirli koşullara bağlıdır. Bunlar arasında kıt kaynakların kontrolü, belirsizlikle başa çıkabilme kapasitesi, bilgiye erişim ve örgütsel konum öne çıkmaktadır (Pfeffer, 1992). Özellikle belirsizliğin yüksek olduğu örgütlerde, bu belirsizliği azaltabilen aktörler daha fazla güç elde etmektedir.

ÖRGÜTSEL GÜÇ

Örgütsel güç, yöneticilerin örgütsel amaçlar doğrultusunda çalışanları etkileme ve yönlendirme kapasitesi olarak tanımlanmakta; bu gücün kaynağı ve kullanım biçimi örgüt içi ilişkilerin niteliğini belirlemektedir (Bursalıoğlu, 2008; Hoy & Miskel, 2010). Örgütsel bağlamda güç, hiyerarşik konum, kaynaklara erişim ve uzmanlık gibi unsurlar aracılığıyla ortaya çıkan yapısal ve ilişkisel bir olgudur (Mintzberg, 1983). Örgütsel güç, yalnızca bireysel özelliklerden değil; örgütün kültürü, yapısı ve karar alma süreçlerinden de beslenmektedir.

Klasik ve Eleştirel Güç Teorileri

Klasik Güç Teorileri

Klasik güç teorileri, gücü çoğunlukla merkezi, sahip olunan ve ölçülebilir bir kaynak olarak ele almakta; bireyler ya da gruplar arasındaki doğrudan etkileme kapasitesine odaklanmaktadır. Bu yaklaşımlar, örgütlerde gücün hiyerarşik yapı, yasal yetki ve maddi kaynaklar aracılığıyla kullanıldığını varsaymaktadır.

Max Weber'in Otorite ve Güç Anlayışı. Max Weber, gücü (*Macht*), bir aktörün sosyal bir ilişki içinde başkalarının direncine rağmen kendi iradesini kabul ettirebilme olasılığı olarak tanımlamıştır (Weber, 1978). Weber'e göre gücün sürdürülebilir olması, meşruiyetle doğrudan ilişkilidir. Bu bağlamda Weber üç ideal otorite tipi tanımlamıştır:

- *Geleneksel Otorite:* Gücün kaynağı gelenekler, töreler ve tarihsel kabullerdir.
- *Karizmatik Otorite:* Güç, liderin olağanüstü kişisel özelliklerinden ve takipçiler üzerindeki etkisinden doğar.
- *Yasal-Ussal Otorite:* Güç, yazılı kurallar, yasalar ve bürokratik yapı aracılığıyla meşrulaşır.

Modern örgütler ağırlıklı olarak yasal-ussal otoriteye dayanmakta; yetki, pozisyon ve hiyerarşi yoluyla kurumsallaşmaktadır. Bu yaklaşım, gücü görünür ve tanımlanabilir bir yapı olarak ele alması bakımından klasik güç teorilerinin temelini oluşturmaktadır.

Dahl'ın Güç Tanımı. Dahl (1957), gücü ilişkisel ve davranışsal bir çerçevede ele alarak, "A'nın, B'ye normalde yapmayacağı bir davranışı yaptırabilme kapasitesi" şeklinde tanımlamıştır. Bu yaklaşımda güç, doğrudan gözlemlenebilir bir etkileşim süreci olarak değerlendirilmekte ve gücün etkisi, davranış değişikliği üzerinden ölçülmektedir. Dahl'ın yaklaşımı, güç analizlerini daha ölçülebilir hâle getirmesi açısından klasik yaklaşımlar içinde önemli bir yere sahiptir.

French ve Raven'in Güç Tabanları Teorisi. Örgütlerde güç, yöneticilerin hem bulundukları pozisyondan hem de kişisel özelliklerinden kaynaklanabilmektedir. French ve Raven (1959), örgütlerde gücün beş temel kaynağı olduğunu ileri sürmüştür. Yönetimsel güç; *yasal güç, zorlayıcı, ödül, uzmanlık gücü* ve *karizmatik güç* türleri altında sınıflandırmıştır.

Yasal güç: Örgütsel pozisyondan ve hiyerarşik yetkiden kaynaklanan, kişinin konumu veya rolü nedeniyle sahip olduğu güçtür.

Cezalandırma (Zorlayıcı) gücü: Ceza verme ya da olumsuz sonuçlar yaratma tehdidiyle etkilemeye çalıştığı güçtür.

Ödüllendirme gücü: Başkalarına ödüller vermek vaadiyle kullanılan güç türüdür.

Uzmanlık gücü: Bilgi, beceri, deneyim ve uzmanlığa dayanan, başkalarının bilgisine, uzmanlığına güvendiği ve söylediklerine uyduğu güçtür.

Benzeşme (Karizmatik) gücü: Başkalarının kişiye duyduğu hayranlık, saygı veya özdeşleşme isteğine dayanan ve liderin kişisel çekiciliğinin ön planda olduğu güçtür (Raven et al., 1998; Robbins & Judge, 2019).

Bu teori, gücün yalnızca hiyerarşik yetkiden değil, bireylerin bilgi, beceri ve kişisel özelliklerinden de kaynaklanabileceğini ortaya koymuştur. Örgütsel davranış literatüründe en yaygın kullanılan modellerden biri olan bu yaklaşım, gücün mikro düzeyde nasıl işlediğini açıklamaktadır.

Kaynak Bağımlılığı Teorisi. Kaynak Bağımlılığı Teorisi, gücün temel kaynağını kritik kaynakların kontrolü olarak tanımlamaktadır (Pfeffer & Salancik, 1978). Bu yaklaşıma göre bireyler ya da örgütler, başkalarının ihtiyaç duyduğu kaynakları kontrol ettikleri ölçüde güç kazanmaktadır. Örgütlerde bilgi, bütçe, insan kaynağı ve çevresel bağlantılar önemli güç kaynaklarıdır. Bu teori, gücü rasyonel ve stratejik bir değişken olarak ele alması bakımından klasik yaklaşımlar içinde değerlendirilmektedir.

Eleştirel Güç Teorileri

Eleştirel güç teorileri, gücü yalnızca sahip olunan bir araç olarak değil; söylemler, normlar, bilgi ve gündelik pratikler aracılığıyla işleyen yaygın bir olgu olarak ele almaktadır. Bu yaklaşımlar, gücün görünmez, örtük ve çoğu zaman sorgulanmadan kabul edilen yönlerine odaklanmaktadır.

Michel Foucault'nun Güç Anlayışı. Foucault (1980), gücü merkezi bir yapıdan ziyade, toplumsal ilişkilerin her alanına nüfuz eden bir ağ olarak tanımlamıştır. Ona göre güç, baskıdan çok normalleştirme yoluyla işler ve bilgiyle iç içe geçmiştir. Güç, bireyleri zorlamaktan ziyade, onların nasıl düşüneceklerini, konuşacaklarını ve davranacaklarını şekillendirir.

Örgütsel bağlamda Foucault'nun yaklaşımı, örgütsel sessizliğin yalnızca açık baskının sonucu olmadığını; normlar, performans kriterleri, değerlendirme sistemleri ve kurumsal söylemler aracılığıyla içselleştirildiğini göstermektedir. Çalışanlar çoğu zaman “konuşmamanın” daha uygun ve güvenli olduğuna inanarak sessizliği gönüllü biçimde yeniden üretmektedir.

Eleştirel Teori ve İdeoloji Yaklaşımı. Eleştirel teori geleneği (örn. Frankfurt Okulu), gücü ideolojik bir araç olarak ele almakta ve örgütlerde egemen çıkarların nasıl meşrulaştırıldığını sorgulamaktadır (Alvesson & Deetz, 2000). Bu yaklaşıma göre güç, yalnızca karar alma süreçlerinde değil, hangi konuların konuşulabilir, hangilerinin konuşulamaz olduğunun belirlenmesinde de etkilidir. Bu durum, örgütsel sessizliğin ideolojik bir boyuta sahip olduğunu göstermektedir.

Lukes'un Üç Boyutlu Güç Yaklaşımı. Lukes (2005), gücü yalnızca açık karar alma süreçleriyle sınırlamayan üç boyutlu bir model önermiştir. Birinci boyut açık çatışmaları, ikinci boyut gündemin kontrolünü, üçüncü boyut ise bireylerin algı ve tercihlerini şekillendirmeyi kapsamaktadır. Üçüncü boyut, örgütlerde sessizliğin en görünmez ancak en güçlü biçimde üretildiği alanı temsil etmektedir.

Klasik ve Eleştirel Yaklaşımların Karşılaştırılması

Klasik güç teorileri gücü görünür, ölçülebilir ve çoğunlukla hiyerarşik ilişkiler üzerinden açıklarken; eleştirel yaklaşımlar gücün örtük, dağınık ve içselleştirilmiş yönlerine odaklanmaktadır. Klasik yaklaşımlar, örgütsel gücün nasıl kullanıldığını açıklamada güçlüdür; eleştirel yaklaşımlar ise gücün neden sorgulanmadığını ve sessizliğin nasıl normalleştirildiğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle örgütsel güç ve örgütsel sessizlik arasındaki ilişkinin kapsamlı biçimde anlaşılabilmesi için her iki yaklaşımın birlikte ele alınması gerekmektedir.

Bu güç türlerinin çalışanlar üzerinde farklı psikolojik ve davranışsal etkiler oluşturabileceğini belirtilmiştir. Bu güç türleri, örgüt içindeki davranışların şekillenmesini doğrudan etkiler; örneğin uzmanlık ve referans gücü, çalışanların güven ve bağlılığını olumlu yönde artırırken, zorlayıcı güç memnuniyeti azaltabilir. Gücün etkili ve yerinde kullanılmaması durumunda ise örgütsel iletişim zayıflamakta ve çalışanların örgütsel süreçlere katılımı azalabilmektedir.

Yöneticilerin kullandıkları güç türleri, çalışanların motivasyonlarını, örgütsel bağlılıklarını ve yönetime yönelik tutumlarını doğrudan etkilemektedir. Özellikle uzmanlık, karizmatik ve ödül gücünün olumlu örgütsel çıktılarla; zorlayıcı gücün ise olumsuz tutum ve davranışlarla ilişkili olduğu vurgulanmaktadır (Koçel, 2007; Şimşek, 2003). Gücün etkili ve dengeli kullanılmaması durumunda, örgütsel iletişim zayıflamakta ve çalışanların yönetime katılımı azalmaktadır.

Örgütsel Güç ile İlişkili Örgütsel Davranışlar

Örgüt içinde bireylerin ya da grupların diğerlerini kendi amaçları doğrultusunda etkileme, yönlendirme ve davranışlarını değiştirme kapasitesi olarak tanımlanan örgütsel güç (Robbins & Judge, 2019), resmi pozisyon gücünden öteye geçerek bilgi, sosyal ilişkiler ve uzmanlık gibi kaynaklara dayanabilmektedir (Karataş, 2025; Kızanlıklılı, Koç & Kılıçlar, 2021). Örgütsel güç, sadece hiyerarşik otoriteyle sınırlı olmayıp, örgüt kültürü, iletişimi, karar alma süreçlerini ve çalışanların motivasyonunu da şekillendirir (Karataş, 2025; Kızanlıklılı vd., 2021; Sincer, 2023).

Güncel meta-analiz bulguları, yasal, ödül, karizmatik ve uzmanlık gücünün öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık ve güven algısı ile pozitif, örgütsel sessizlik ve sinizm ile negatif ilişkiler gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu sonuçlar örgütsel güç türlerinin farklı örgütsel çıktılar üzerinde ölçülebilir etkileri olduğunu göstermektedir (Doğan, 2022).

Günümüz örgütlerinde güç yalnızca formal hiyerarşideki konumla sınırlı kalmamaktadır. Dijital dönüşüm, güç ilişkilerinin yapısını değiştirerek “dijital otorite”, hibrit güç ağları ve “sanal etki alanları” gibi yeni güç biçimlerinin ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Bu çerçevede güç

dinamiklerinin, örgüt içi iletişim ve karar süreçlerinde esnek, ağsal ve kolektif roller üstlendiği ifade edilmektedir (Asyha, Astuti, Subandi, Syarifudin & Makbuloh, 2025).

Örgütsel güç, liderlik davranışlarıyla yakından ilişkilidir. Etkili liderler, güç kaynaklarını kullanarak çalışanların motivasyonunu, bağlılığını ve örgütsel gelişimi teşvik edebilirler. Örneğin yönetici gücünün karar alma süreçleri aracılığıyla örgütsel gelişime etkisi üzerine yapılan ampirik bir çalışmada; lider gücünün doğrudan ve karar süreçleri üzerinden örgütsel gelişim çıktıları üzerinde anlamlı etkileri bulunduğu saptanmıştır (Rosita, Tialonawarmi & Yacob, 2023).

Örgütsel güç, formal otorite kadar örgütsel politika ve sosyal etkileşim süreçleriyle de ilgilidir. Pfeffer'ın perspektifi gibi yaklaşımda güç, sadece emir verme kapasitesi değil, aynı zamanda pozisyonlar arası ilişkiler ve politik taktikler aracılığıyla da oluşan bir stratejik kaynaktır. Bu bakış açısı, gücün örgütsel karar süreçleri, informal davranışlar ve çıkar çatışmaları üzerindeki etkisini vurgular (Sincer, 2023).

Sonuç olarak örgütsel güç, yalnızca davranış kontrolü sağlamaz; örgütsel bağlılık, ekip çalışması, iletişim kalitesi, örgüt güveni ve inovasyon gibi çok boyutlu çıktıları da etkiler. Gücün türü, kullanım biçimi ve iletişim tarzı örgütsel iklim üzerinde belirleyici olur. Ayrıca modern örgütlerde güç, dikey hiyerarşiden ziyade etkileşimsel ilişki ağları üzerinden yeniden şekillenmektedir (Asyha, Astuti, Subandi, Syarifudin & Makbuloh, 2025).

ÖRGÜTSEL SESSİZLİK

Örgütsel davranış alanında son yıllarda önem kazanan kavramlardan biri de *örgütsel sessizlik*dir. Örgütsel sessizlik, çalışanların örgütle ilgili sorunlar, görüşler ve iyileştirme önerileri konusunda bilgi sahibi olmalarına rağmen, bu bilgileri bilinçli ve kasıtlı biçimde paylaşmamaları durumu olarak tanımlanmaktadır (Çakıcı, 2007; Pinder & Harlos, 2001). Morrison ve Milliken (2000) örgütsel sessizliği, örgütlerde değişim ve gelişimin önünde önemli bir engel olarak değerlendirmiş; örgütsel sessizliği, çalışanların örgütle ilgili konularda kendilerini ifade etmekten kaçınmaları ve bilgilerini bilinçli olarak saklamalarıyla ortaya çıkacağını ifade etmişlerdir. Bu durum, yöneticilerin olumsuz tepkiler vereceği algısı, konuşmanın riskli görülmesi ve geri bildirimin örgütsel değişime yol açmayacağı inancı gibi nedenlerle pekişmektedir (Morrison & Milliken, 2005).

Örgütsel Sessizliğin Türleri ve Etkileri

Alanyazında örgütsel sessizlik; *kabullenici sessizlik* (çalışanın değişimin mümkün olmadığına inanması), *korunmacı sessizlik* (ceza, dışlanma ya da kariyer riski korkusu) ve *korumacı sessizlik* (örgütün ya da çalışma arkadaşlarının zarar görmesini önleme amacı) olmak üzere üç

boyutta ele alınmaktadır. Sessizliğin ortaya çıkmasında bireysel faktörlerin yanı sıra yönetsel uygulamalar, örgüt kültürü, iletişim yapısı ve yöneticilerin geri bildirimlere yaklaşımları etkili olmaktadır (Morrison & Milliken, 2005). Örgütsel sessizliği farklı boyutlarda ele alana çalışmalar da vardır. Çalışanlar defansif sessizlik (güvenlik kaygısıyla konuşmaktan kaçınma), itidal sessizliği (söz söylemenin boşuna olduğunu düşünme) ve pro-sosyal sessizlik (örgütsel uyum için sessiz kalma gibi olumlu niyetli sessizlik) gibi farklı şekillerde sessiz kalabilirler (Knoll & Van Dick, 2013 akt. Hosseini & Rakshani, 2025). Bu bakış, sessizliğin yalnızca pasif bir yok oluş değil, amaçlı davranış biçimi olduğunu ortaya koymaktadır.

Örgütsel sessizliği tetikleyen başlıca faktörler arasında güvensizlik ortamı, ceza ya da olumsuz geri dönüş korkusu, iletişim yetersizlikleri, örgütsel kültürün kapalı olması, liderlik tutumları ve özgüven eksikliği yer almaktadır. Özellikle yönetimden gelebilecek yaptırımların algılanması veya sesin dikkate alınmayacağı düşüncesi, çalışanları konuşmaktan alıkoyar (Uzunpınar vd., 2023).

Örgütsel Sessizliğin Nedenleri

Örgütsel sessizlik, çalışanların örgüte ilişkin bilgi, görüş ve değerlendirmelerini bilinçli olarak dile getirmemeleri durumunu ifade etmekte olup, çok boyutlu ve çok düzeyli nedenlere dayanmaktadır. Literatürde örgütsel sessizlik; yönetsel ve örgütsel nedenler, bireysel nedenler ve ilişkisel-bağlamsal nedenler çerçevesinde ele alınmaktadır (Morrison & Milliken, 2000; Van Dyne et al., 2003). Bu nedenler çoğu zaman birbirini beslemekte ve sessizliğin örgütsel bir norm hâline gelmesine yol açmaktadır.

Yönetsel ve Örgütsel Nedenler

Otoriter ve Baskıcı Liderlik Anlayışı. Otoriter liderlik tarzı, kararların tek merkezden alındığı ve çalışan katılımının sınırlı olduğu bir yönetim anlayışını yansıtmaktadır. Bu tür liderlik anlayışlarında çalışanlar, görüşlerini ifade ettiklerinde cezalandırılma, dışlanma ya da olumsuz etiketlenme riski algılamakta; bu durum savunma amaçlı sessizliği artırmaktadır (Detert & Edmondson, 2011).

Cezalandırıcı Örgüt İklimi. Hataların öğrenme fırsatı olarak değil, suçlama ve ceza gerekçesi olarak görüldüğü örgütlerde sessizlik yaygınlaşmaktadır. Çalışanlar, olumsuz geri bildirimlerin kariyerlerini olumsuz etkileyeceği düşüncesiyle sorunları dile getirmekten kaçınmaktadır (Morrison & Milliken, 2000).

Güç Asimetrikleri ve Hiyerarşik Yapılar. Örgütlerde güç dağılımının dengesiz olması, özellikle alt kademelerde çalışan bireylerin sesini

bastırmaktadır. Gücün merkeziyetçi biçimde kullanıldığı yapılarda, sessizlik örgütsel bir norm hâline gelmektedir (Pfeffer, 1992).

Adaletsizlik Algısı. Dağıtımsal, işlemsel ve etkileşimsel adalet algılarının zayıf olduğu örgütlerde, çalışanlar ses vermenin bir karşılığı olmayacağına inanmakta ve kabullenici sessizlik geliştirmektedir (Tangirala & Ramanujam, 2008).

Kapalı İletişim Kanalları. Açık ve çift yönlü iletişim kanallarının bulunmaması, çalışanların fikirlerini iletebilecekleri güvenli alanların olmaması sessizliği beslemektedir. Bu durum, özellikle üst yönetime erişimin sınırlı olduğu büyük ve bürokratik örgütlerde belirginleşmektedir.

Bireysel Nedenler

İşini Kaybetme ve Kariyer Riski Korkusu. Çalışanlar, eleştirel görüş bildirdiklerinde terfi olanaklarının azalacağı, işten çıkarılabilecekleri ya da olumsuz değerlendirilecekleri endişesi taşıyabilmektedir. Bu algı, savunma amaçlı sessizliğin temel nedenlerinden biridir (Van Dyne et al., 2003).

Geçmiş Olumsuz Deneyimler. Daha önce fikirlerini dile getirdiğinde olumsuz geri bildirim alan ya da cezalandırılan çalışanlar, zamanla sessizliği güvenli bir strateji olarak benimsemektedir. Bu durum, öğrenilmiş sessizlik olarak da tanımlanmaktadır.

Özgüven ve Öz-Yeterlik Düşüklüğü. Kendi bilgi ve becerilerinin yeterli olmadığını düşünen çalışanlar, görüşlerinin değer görmeyeceği inancıyla sessiz kalmayı tercih edebilmektedir.

Kişilik Özellikleri. Risk almaktan kaçınan, yüksek uyum ve itaat eğilimi gösteren bireyler, örgütsel sessizliğe daha yatkın olabilmektedir. Ancak literatür, sessizliğin kişilikten çok bağlamsal faktörlerle ilişkili olduğunu vurgulamaktadır.

İlişkisel ve Bağlamsal Nedenler

Psikolojik Güvenlik Eksikliği. Psikolojik güvenliğin düşük olduğu ortamlarda çalışanlar, hata yapma ya da eleştiri getirme durumunda olumsuz sonuçlarla karşılaşacaklarına inanmakta ve sessiz kalmaktadır (Edmondson, 1999).

Grup Normları ve Sessizlik Kültürü. Örgütlerde zamanla gelişen “konuşmama” normları, yeni çalışanlar üzerinde de baskı oluşturarak

sessizliği kurumsallaştırmaktadır. Sessizlik, bu tür ortamlarda uyumun bir göstergesi olarak algılanabilmektedir.

Meslektaş İlişkileri ve Sosyal Dışlanma Korkusu. Çalışanlar, görüş bildirdiklerinde ekip arkadaşlarıyla ilişkilerinin bozulacağı ya da dışlanacakları endişesiyle sessiz kalabilmektedir.

Eleştirel Bakış Açısıyla Örgütsel Sessizliğin Nedenleri

Eleştirel kuram perspektifine göre örgütsel sessizlik, yalnızca açık baskının değil; örgütsel söylemler, performans ölçütleri ve normlar aracılığıyla içselleştirilen bir kontrol mekanizmasıdır (Foucault, 1980). Çalışanlar, neyin söylenebilir neyin söylenemez olduğunu öğrenerek sessizliği gönüllü biçimde yeniden üretmektedir.

Örgütsel sessizlik, bireysel korkuların ötesinde, örgütlerin güç yapıları, liderlik anlayışları ve iletişim kültürleri tarafından üretilen yapısal bir olgudur. Bu nedenle sessizliğin azaltılması, çalışanların “daha cesur” olmalarından ziyade, örgütsel koşulların dönüştürülmesini gerektirmektedir.

Örgütsel Sessizlik ile İlişkili Örgütsel Davranışlar

Araştırmalar, örgütsel sessizliğin psikolojik rahatlık, örgüt içi iletişim kalitesi ve örgütsel adalet algısı ile yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Psikolojik olarak çalışanların kendilerini güvenli ve değerli hissettikleri ortamlar, ses vermeyi teşvik ederken; adalet ve iletişim eksiklikleri sessizliği tetiklemektedir (Oğuzhan & Doğan, 2022).

Güncel literatür örgütsel sessizliğin örgütler için ciddi sonuçlara yol açtığını ortaya koymaktadır. Sessizlik, karar alma süreçlerinde bilgi eksikliğine, örgütsel öğrenmenin zayıflamasına, yenilik kapasitesinin düşmesine ve örgüt bağlılığının azalmasına neden olabilir. Bu durum, hataların yinelenmesine ve örgütsel performansın olumsuz etkilenmesine yol açabilir (Dhaqane, 2024). Ayrıca uzun vadede sessiz kalan çalışanların iş memnuniyeti ve performans düzeyleri de düşmektedir (Erigüç vd., 2021).

Okul gibi öğrenme odaklı örgütlerde sessizlik, örgüt kültürünün yapısıyla yakından ilişkilidir. Açık, katılımcı ve destekleyici okul kültürlerine sahip örgütlerde sessizlik düzeyleri daha düşük olurken; daha kapalı ve hiyerarşik kültürlerde sessizlik daha yaygındır (Güngör & Gündüz, 2021).

Örgütsel sessizlik, sadece hatalardan kaçınma anlamına gelmez; aynı zamanda örgüt içi güç ilişkilerinin, liderlik davranışlarının ve örgüt politikalarının bir yansımasıdır. Güncel yaklaşımlar sessizliğin azaltılması için örgütlerde açık iletişim kanallarının, güvenli geri bildirim kültürünün ve liderlerin empatik tutumlarının geliştirilmesini önermektedir (Rakshani & Hosseini, 2025).

ÖRGÜTSEL GÜÇ VE ÖRGÜTSEL SESSİZLİK ARASINDAKİ İLİŞKİ

Alanyazında örgütsel güç ile örgütsel sessizlik arasında anlamlı ilişkiler bulunduğu belirtilmektedir. Yöneticilerin zorlayıcı ve otoriter güç kullanımlarının işgörenlerde sessizlik davranışlarını artırdığı; buna karşılık uzmanlık, karizmatik ve ödül gücüne dayalı yönetim anlayışlarının sessizliği azalttığı ifade edilmektedir (Taşkiran, 2011; Koşar & Çalık, 2011). Bu bağlamda örgütsel sessizlik, büyük ölçüde yönetsel güç kullanım biçimleriyle ilişkilendirilmektedir.

Çalışanların örgütle ilgili görüşlerini, eleştirilerini ya da çözüm önerilerini bilinçli olarak ifade etmekten kaçınmaları şeklinde tanımlanan örgütsel sessizlik (Şehitoğlu & Zehir, 2010), yalnızca bireysel bir tercih değil aynı zamanda örgütsel güç ilişkilerinin tezahürü olarak görülmektedir (Ünal, 2025). Örgütsel güç, yöneticilerin çalışanları etkileme ve davranışlarını yönlendirme kapasitesi olarak tanımlanmakta ve bu kapasite örgütsel iletişim süreçlerini şekillendirmektedir (Salancik & Pfeffer, 1977).

Örgütsel güç ile sessizlik arasındaki ilişkiyi inceleyen güncel çalışmalarda yöneticilerin güç mesafesi algısı ile işgörenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri arasında pozitif bir ilişki olduğu; yüksek güç mesafesi algısının sessizliği tetiklediği tespit edilmiştir (Aslan, 2022). Bu bulgu, güç hiyerarşilerinin çalışanların ses verme davranışlarını sınırlayabileceğini göstermektedir. Örneğin ilkökul müdürlerinin kullandıkları örgütsel güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri arasında yapılan çalışmalarda; ödül ve kişilik gücünün sessizliği azaltıcı, zorlayıcı ve yasal güç türlerinin ise sessizliği artırıcı yönde ilişki gösterdiği belirlenmiştir (Deviren & Okçu, 2020). Bu durum, güç türlerinin niteliğinin çalışanların konuşma ya da sessiz kalma tercihlerini farklı biçimlerde etkilediğini ortaya koymaktadır.

Örgütsel sessizlik olgusunun çalışanların bilinçli bir tercihi olarak ortaya çıktığı ve bu tercihin arkasında yönetsel güç kullanımı başta olmak üzere çok sayıda psikolojik ve örgütsel etkenin bulunduğu vurgulanmaktadır. Çalışanların hangi konularda, kimlerle ve ne ölçüde konuşacaklarına ya da sessiz kalacaklarına karar verme sürecinin örgütsel bağlamda önemli bir araştırma alanı olduğu belirtilmektedir.

Örgütlerde bireyler gücü yalnızca kaynaklar aracılığıyla değil, çeşitli güç taktikleri yoluyla da kullanmaktadır (Yukl, 2013). Bu taktikler şunlardır: *Sağduyu sahibi olmak, arkadaş canlısı olmak, koalisyon kurmak, pazarlık etmek, iddialı olmak, üstlerin desteğini almak, yaptırım kullanmak, danışmak, idealist değerlere vurgu yapmak, manevra yeteneğine sahip olmak, gösteriş yapmak, sürekli iletişim kurmak, bilgi edinme yollarına sahip olmak*. Güç, yalnızca sahip olunan kaynaklarla değil, bu kaynakların

nasıl kullanıldığıyla da ilgilidir. Yukl (2013), örgütlerde yaygın olarak kullanılan güç taktiklerini; danışma, ikna, koalisyon kurma, yaptırım kullanma ve üst desteğini sağlama gibi stratejiler üzerinden ele almıştır. Yapılan araştırmalar, yumuşak güç taktiklerinin (danışma, iş birliği, iletişim) çalışan sesini teşvik ederken; sert taktiklerin (yaptırım, baskı) örgütsel sessizliği artırdığını göstermektedir (Kipnis et al., 1980). Sert ve zorlayıcı güç taktikleri ise, çalışanlarda korku ve güvensizlik yaratarak sessizlik davranışını artırabilmektedir (Yukl, 2013).

Örgütsel güç ile örgütsel sessizlik arasındaki ilişki, gücün türüne, kullanım biçimine ve örgütsel bağlama bağlı olarak değiştiğini gösteren başka araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Benzer şekilde, destekleyici, katılımcı güç yaklaşımları çalışanların ses verme davranışlarını teşvik ederken; zorlayıcı, hiyerarşik güç kullanımı çalışanların sessizliği tercih etmelerine yol açabilmektedir (Salancik & Pfeffer, 1977; Aslan, 2022; Deviren & Okçu, 2020; Ünal, 2025). Bu ilişki, örgütsel iletişimin niteliğini ve örgütsel davranış süreçlerini anlamada kritik bir çerçeve sunmaktadır.

Güncel kavramsal çalışmalar da örgütsel sessizliğin çok boyutlu bir olgu olduğunu ve örgütsel güç dinamikleriyle iç içe geçtiğini vurgulamaktadır. Güç ilişkilerinin biçimi, çalışanların örgütsel bağlamda risk algısını, güven duygusunu ve konuşma motivasyonunu etkilemektedir (Ünal, 2025). Bu çerçevede güç kullanımının katılımcı ve destekleyici olması durumunda çalışanların ses verme davranışlarının arttığı; baskıcı ve hiyerarşik güç kullanımının ise sessizliği pekiştirdiği belirtilmektedir (Ünal, 2025; Aslan, 2022). Ayrıca araştırmalarda liderlik tarzlarının da sessizlik üzerinde belirleyici olduğu ve özellikle etik liderlik ile sessizliğin azalabildiği ileri sürülmektedir.

Bireylerin başkalarını istedikleri yönde etkileyebilme ve davranışlarını değiştirebilme kapasitesi olarak ele alınan örgütsel güç; bu yönüyle örgüt içindeki tüm etkileşim süreçlerini doğrudan etkileyen temel bir değişken olarak tanımlanmaktadır. Gücün sosyal ilişkilerin bulunduğu her ortamda kaçınılmaz biçimde ortaya çıktığı ve örgüt içi iletişim biçimlerini şekillendirdiği ifade edilmektedir. Bu bağlamda, yöneticilerin sahip oldukları güç kaynaklarını kullanma biçimleri, çalışanların kendilerini ifade etmeleri ya da sessiz kalmaları üzerinde belirleyici olmaktadır.

Bireyler, güç ilişkileri içerisinde psikolojik faktörlerin etkisiyle bazen açıkça konuşabilmekte, bazen ise sessizliği tercih ederek düşüncelerini örtük biçimde ifade etmektedir. Sessizlik, bu yönüyle yalnızca pasif bir davranış değil; çoğu zaman güç ilişkilerinin bir sonucu olarak ortaya çıkan stratejik bir tutumdur. Çalışanların zamanla iletişim kurmaktan kaçınmaları, çekingenlik yaşamaları veya yönetsel tutumlara bağlı olarak mesafe koymaları, örgütsel sessizliğin yaygınlaşmasına zemin hazırlamaktadır. Bu çerçevede örgütsel güç ile örgütsel sessizlik arasında doğrudan ve anlamlı bir ilişki bulunduğu ifade edilmektedir. Yöneticilerin kullandıkları güç türleri, çalışanların konuşma davranışlarını teşvik edebileceği gibi sessiz

kalmalarına da neden olabilmektedir. Özellikle baskı ve zorlamaya dayalı güç kullanımının, çalışanların görüş ve düşüncelerini dile getirmekten kaçınmalarına yol açtığı; buna karşılık daha katılımcı ve destekleyici güç türlerinin sessizliği azaltıcı bir işlev gördüğü vurgulanmaktadır.

Sonuç olarak, örgütsel sessizliğin yalnızca bireysel bir tercih değil; büyük ölçüde örgütsel güç ilişkilerinin bir yansıması olduğu ortaya konulmakta ve örgütlerde etkili iletişimin sağlanabilmesi için yöneticilerin güç kullanım biçimlerinin dikkatle ele alınması gerektiği ifade edilmektedir.

SONUÇ

Bu çalışma, örgütsel güç ile örgütsel sessizlik arasındaki ilişkinin tek yönlü ve basit bir nedensellikten ziyade, çok boyutlu, dinamik ve bağlama duyarlı bir yapı sergilediğini ortaya koymaktadır. Literatürün bütüncül bir değerlendirmesi, örgütsel sessizliğin yalnızca çalışanların bireysel eğilimleri ya da kişilik özellikleriyle açıklanamayacağını; aksine örgütlerde hâkim olan güç dağılımı, güç kullanım biçimleri ve güç ilişkilerinin meşruiyet algıları tarafından şekillendiğini göstermektedir. Bu bağlamda örgütsel sessizlik, çoğu durumda çalışanların pasifliği değil, güç asimetrisi karşısında geliştirdikleri rasyonel ve koruyucu bir strateji olarak değerlendirilmelidir.

Araştırma kapsamında ele alınan kuramsal çerçeve, özellikle cezalandırma ve yasal gücün baskın olduğu örgütlerde sessizliğin yapısal bir özellik hâline geldiğini ortaya koymaktadır. Bu tür örgütlerde çalışanlar, düşüncelerini dile getirmenin olası maliyetlerini –cezalandırılma, dışlanma, kariyer zararları ya da olumsuz etiketlenme– yüksek algılamakta ve bu algı, savunma amaçlı sessizlik davranışını beslemektedir. Dolayısıyla sessizlik, bireysel bir tercih olmaktan çıkarak örgüt kültürünün yeniden üretildiği kolektif bir davranış biçimine dönüşmektedir. Bu durum, örgütsel öğrenme süreçlerini zayıflatmakta, hataların görünür olmasını engellemekte ve uzun vadede örgütsel etkililiği tehdit etmektedir.

Buna karşılık uzmanlık ve benzeşme (referans) gücüne dayalı liderlik anlayışlarının, örgütsel sessizlik üzerinde azaltıcı bir etki yarattığı görülmektedir. Uzmanlık gücünün baskın olduğu örgütlerde, kararların kişisel otoriteye değil bilgiye ve gerekçelendirmeye dayanması, çalışanlarda psikolojik güvenlik algısını güçlendirmektedir. Benzer biçimde, benzeşme gücünün yüksek olduğu durumlarda liderin güvenilirliği, tutarlılığı ve etik duruşu, çalışanların ses verme davranışlarını teşvik eden önemli bir unsur hâline gelmektedir. Bu bulgular, gücün yalnızca “ne kadar” kullanıldığının değil, “nasıl” kullanıldığının da örgütsel sessizlik açısından belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır.

Çalışmanın ortaya koyduğu önemli sonuçlardan biri, güç taktiklerinin örgütsel sessizlik üzerindeki ayırt edici etkisidir. Sert, zorlayıcı ve yaptırım temelli güç taktikleri kısa vadede uyum ve itaat sağlayabilse de uzun vadede çalışanların örgüte olan duygusal bağlarını zayıflatmakta ve

sessizlik davranışını kalıcı hâle getirmektedir. Buna karşın danışma, katılım, sürekli iletişim ve idealist değerlere vurgu yapan yumuşak güç taktikleri, çalışanların kendilerini örgütün anlamlı bir parçası olarak görmelerini sağlayarak sessizliği azaltmaktadır. Bu durum, örgütsel sessizliğin yalnızca bireysel bir korku tepkisi değil; yönetsel tercihlerin bir çıktısı olduğunu açık biçimde ortaya koymaktadır.

Örgütsel sessizliğin türleri açısından bakıldığında, güç ilişkilerinin sessizliğin niteliğini de belirlediği görülmektedir. Baskıcı güç ilişkileri savunma amaçlı ve kabullenici sessizliği artırırken, görece daha adil ve güven temelli güç ilişkileri prososyal sessizliği ön plana çıkarmaktadır. Bu noktada özellikle vurgulanması gereken husus, prososyal sessizliğin her zaman olumlu bir davranış olarak değerlendirilmemesi gerektiğidir. Her ne kadar örgüt yararını gözetme amacı taşısa da, uzun vadede eleştirel geri bildirimlerin bastırılması, örgütlerin çevresel değişimlere uyum kapasitesini sınırlayabilmektedir.

Bu çalışmanın sonuçları, örgütsel sessizliğin güç yönetimiyle doğrudan ilişkili bir olgu olduğunu göstermektedir. Gücün merkeziyetçi, kapalı ve hesap vermez biçimde kullanıldığı örgütlerde sessizlik kaçınılmaz hâle gelmekte; buna karşılık gücün paylaşıldığı, meşruiyetinin sürekli yeniden üretildiği ve etik ilkelere dayandırıldığı örgütlerde çalışan sesi daha görünür olmaktadır. Bu durum, örgütlerde sessizliğin azaltılmasının yalnızca bireysel cesaret ya da iletişim becerileriyle değil; yapısal ve yönetsel dönüşümlerle mümkün olabileceğini ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, örgütsel güç ile örgütsel sessizlik arasındaki ilişki, örgütlerin demokratikleşme düzeyi, öğrenme kapasitesi ve sürdürülebilir başarısı açısından kritik bir gösterge niteliğindedir. Yöneticilerin gücü bir kontrol ve baskı aracı olarak değil; anlam üretme, katılımı teşvik etme ve ortak aklı güçlendirme aracı olarak kullanmaları, sessizliği azaltmanın en etkili yollarından biri olarak öne çıkmaktadır. Bu bağlamda örgütsel sessizlik, yalnızca “konuşulmayanlar” değil, aynı zamanda örgütlerin hangi güç ilişkilerini normalleştirdiğinin de bir yansımasıdır. Gelecek araştırmaların, farklı sektör ve kültürel bağlamlarda güç–sessizlik ilişkisini ampirik olarak test etmesi, bu ilişkinin daha derinlemesine anlaşılmasına katkı sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Alvesson, M., & Deetz, S. (2011). *Doing critical management research*. Sage.
- Asyha, A. F. ., Astuti, Y. ., Subandi, S., Syarifudin, E., & Makbuloh, D. (2025). Analysis of power organization and political theory: The dynamics of complexity in the era of digital transformation. *Journal of Multidisciplinary Academic Business Studies*, 1(4), 271–284. <https://doi.org/10.35912/jomabs.v1i4.3399>
- Dahl, R. A. (1957). The concept of power. *Behavioral Science*, 2(3), 201–215.

- Detert, J. R., & Edmondson, A. C. (2011). Implicit voice theories. *Academy of Management Journal*, 54(3), 461–488.
- Dhaqane, M. A. (2024). Impact of employee silence on organizational performance: A case from Mogadishu universities. *International Journal of Advanced and Applied Sciences*, 11(3), 27–35.
- Doğan, E. (2022). Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Güç Kaynaklarının Örgütsel Çıktılara Etkisinin İncelenmesi: Bir Meta-Analiz Çalışması. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(2), 1337-1369. <https://doi.org/10.17152/gefad.1110782>
- Doğan, S. & Oğuzhan, Y. S. (2022). A Research on the Effect of Organizational Justice on Organizational Silence and Commitment to the Organization. *Cumhuriyet University Journal of Economics and Administrative Sciences*, 23(1), 183-203.
- Edmondson, A. (1999). Psychological safety and learning behavior. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350–383.
- Erigüç, G., Özer, Ö., & Songur, C. (2014). The Causes and Effects of the Organizational Silence On which Issues the Nurses Remain Silent. *International Journal of Management Economics and Business*, 29(4), 131-153.
- Foucault, M. (1980). *Power/knowledge: Selected interviews and other writings*. Pantheon Books.
- French, J. R. P., & Raven, B. (1959). The bases of social power. In D. Cartwright (Ed.), *Studies in social power* (pp. 150–167). University of Michigan.
- Güngör, B., & Gündüz, Y. (2021). Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Algıları İle Okul Kültürü Algıları Arasındaki İlişki. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18(40), 2586-2614. <https://doi.org/10.26466/opus.875646>
- Hosseini, S. M. & Rakshani, J. (2025). Conceptual model of factors affecting organizational silence. *Journal on Innovation and Sustainability*, 16(1), 152-162.
- Kipnis, D., Schmidt, S. M., & Wilkinson, I. (1980). Intraorganizational influence tactics: Explorations in getting one's way. *Journal of Applied Psychology*, 65(4), 440–452.
- Knoll, M., & Van Dick, R. (2013). Do I hear the whistle...? A first attempt to measure forms of employee silence and their correlates. *Journal of Business Ethics*, 113(2), 349–362. <https://doi.org/10.1007/s10551-012-1308-4>
- Lukes, S. (2005). *Power: A radical view* (2nd ed.). Palgrave Macmillan.
- Mintzberg, H. (1983). *Power in and around organizations*. Prentice-Hall.
- Morrison, E. W., & Milliken, F. J. (2000). Organizational silence: A barrier to change and development in a pluralistic world. *Academy of Management Review*, 25(4), 706–725. <https://doi.org/10.5465/amr.2000.3707697>
- Pfeffer, J. (1992). *Managing with power*. Harvard Business School Press.

- Pfeffer, J., & Salancik, G. R. (1978). *The external control of organizations. A Resource Dependence Perspective*. Harper & Row, New York.
- Pinder, C. C., & Harlos, K. P. (2001). Employee silence: Quiescence and acquiescence as responses to perceived injustice. In G. R. Ferris (Ed.), *Research in personnel and human resources management*, Vol. 20, pp. 331–369). Elsevier Science/JAI Press. [https://doi.org/10.1016/S0742-7301\(01\)20007-3](https://doi.org/10.1016/S0742-7301(01)20007-3)
- Rakshani, A., & Hosseini, S. M. (2025). Conceptual model of factors affecting organizational silence– *Journal on Innovation and Sustainability*, 16(1), 152–162.
- Rosita, S., Tialonawarmi, F., & Yacob, S. (2023). The impact of leader power on organizational development: a strategic approach to decision-making. *Business: Theory and Practice*, 24(2), 557–570. <https://doi.org/10.3846/btp.2023.19324>
- Sincer, s. (2023). Örgütlerde güç ve politika: pfeffer'in tipolojisi üzerine bir inceleme. *Örgütsel Davranış Çalışmaları Dergisi*, 3(2), 138–154.
- Şehitoğlu, Y., & Zehir, C. (2010). Türk kamu kuruluşlarında çalışan performansının, çalışan sessizliği ve örgütsel vatandaşlık davranışı bağlamında incelenmesi. *Amme İdaresi Dergisi*, 43(4), 87–110.
- Tangirala, S., & Ramanujam, R. (2008). Employee Silence on Critical Work issues: The Cross-Level Effects of Procedural Justice Climate. *Personnel Psychology*, 61, 37–68. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2008.00105.x>
- Uzunpınar, G., Köğce, G., Sümbül, O., & Savaş, T. (2023). Örgütsel sessizlik nedenlerine yönelik öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 3(9), 1514–1532.
- Van Dyne, L., Ang, S., & Botero, I. (2003). Conceptualizing employee silence. *Journal of Management Studies*, 40(6), 1359–1392.
- Weber, M. (1978). *Economy and society: An Outline of Interpretive Sociology*. Berkeley, CA:University of California Press.
- Yukl, G. (2013). *Leadership in organizations* (8th ed.). Pearson.

Küresel Eğitim Programı Çalışmalarında Yeni Ufuklar: Epistemoloji, Adalet ve Dijitalleşme Ekseninde Bir Meta-Sentez

Şükran TOK¹

Serkan AKBULUT²

Burcu ARSLAN³

İlgaz DOLĞUN⁴

- 1- Prof. Dr.; İzmir Demokrasi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı. sukran.tok@idu.edu.tr ORCID No: 0000-0002-8387-615X
- 2- PhD (c); İzmir Demokrasi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı. serkanogretmen17@gmail.com ORCID No: 0000-0001-9955-0579
- 3- PhD (c); İzmir Demokrasi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı. bburcuarslan@outlook.com ORCID No: 0000-0001-7433-209X
- 4- PhD (c); İzmir Demokrasi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı. ilgazadolgun@gmail.com ORCID No: 0009-0008-4533-0202

ÖZET

Bu çalışma, eğitim programları alanında 2024–2025 yılları arasında belirginleşen teorik kırılmaları ve yönelimleri haritalandırmak amacıyla, alanın önde gelen üç akademik platformunda (Journal of Curriculum Studies, Curriculum Perspectives ve Journal of Curriculum Studies Research) yayımlanan veya erken çevrimiçi (advance online) olarak 2024–2025 döneminde erişime açılan toplam 112 araştırma makalesine dayalı yapılandırılmış ve yorumlayıcı bir meta-sentez sunmaktadır. Analiz sonuçları, eğitim programlarının 20. yüzyıla özgü teknik-rasyonel paradigmadan uzaklaşarak; bilginin meşruiyeti, öğretmenin failliği ve teknolojinin kurucu rolü üzerinden tarif edilen bir dönüşüm eşiğine geldiğini güçlü biçimde işaret etmektedir. Bulgular dört ana ekseninde yoğunlaşmaktadır: (1) Journal of Curriculum Studies alanyazınının öncülüğünde, beceri odaklı yaklaşımlara karşı “güçlü bilginin” epistemik iadesi ve bu iddianın sömürgecilikten arınma pratikleriyle girdiği gerilim; (2) Curriculum Perspectives alanyazınında programın tarafsız bir metin olmaktan çıkarak demokratik idealler ile otoriter siyasal müdahaleler arasında sıkışan bir mücadele alanına dönüşmesi; (3) öğretmenlerin söylemde program mimarı olarak konumlandırılmasına karşın, uygulamada sistem teknisyenliğine itilmesinden doğan katılım yanılsaması; (4) Journal of Curriculum Studies Research bulguları ışığında yapay zekâ (YZ) entegrasyonunun program geliştirmeyi insan–makine etkileşimine dayalı yeni bir ontolojik zemine taşıması. Bölüm, Türkiye bağlamı açısından bilginin evrenselliği ile yerel değerlerin didaktik bir sentez içinde ele alınabileceğine, öğretmen özerkliğinin tasarımcı faillğe doğru genişletilmesi gerektiğine ve dijitalleşmenin etik bir çerçeveye birlikte düşünülmesine ilişkin çıkarımlarla kapanmaktadır.

Anahtar Kelimeler – Eğitim programları; meta-sentez; güçlü bilgi; sosyal adalet; yapay zekâ; program teorisi.

GİRİŞ

Eğitim programları, bir toplumun “neyin bilinmeye değer olduğu” sorusuna verdiği en politik ve en stratejik yanıttır. Ancak 21. yüzyılın ilk çeyreği geride kalırken, bu yanıtın giderek muğlaklaştığı; eğitim sistemlerinin hem ontolojik hem de epistemolojik bir krizle yüzleştiği daha görünür hâle gelmektedir. Küresel ölçekte eğitim programı çalışmaları, uzun yıllar boyunca belirleyici olan teknik-rasyonel ve beceri odaklı paradigmanın sınırlarına dayanmış görünmektedir. Bir yanda bilginin akademik disiplinlerden koparılarak “öğrenilebilir parçalara” indirgenmesiyle güç kazanan araçsal yaklaşım; diğer yanda dijitalleşme ve yapay zekânın ürettiği epistemik belirsizlik, programın doğasını ve meşruiyetini yeniden düşünmeyi zorunlu kılmaktadır. Dolayısıyla günümüzde program geliştirmek, yalnızca ders içeriğini sıralama

işi değil; demokratik değerlerin, kültürel kimliklerin ve insan oluşun yeniden müzakere edildiği çok katmanlı bir entelektüel inşa alanıdır.

Bu bölüm, son yıllarda yürütülen eğitim programları ve öğretim alanındaki çalışmaların, kuramsal yönelimlerini, kavramsal gerilimlerini ve ortak problem alanlarını belirlemek amacıyla, 2024–2025 yılları arasında üç akademik platformda yayımlanan çalışmalara dayalı yorumlayıcı bir meta-sentez sunmaktadır. Seçilen üç dergi, rastlantısal bir örneklemin ötesinde; alanın farklı kuramsal geleneklerini ve problem alanlarını temsil eden üç “sinir ucu” olarak düşünülmüştür.

İlk olarak, Journal of Curriculum Studies (JCS), eğitim sosyolojisinin bilgi sorusunu yeniden masaya yatıran kuramsal bir odak işlevi görmektedir. Sosyal Gerçekçilik çizgisi ve Michael Young’ın çalışmaları etrafında şekillenen tartışmalar, eğitimin içeriksizleşmesine ve bilgisizleştirilmesine karşı güçlü bir entelektüel itiraz üretmektedir (Young, 2025: 25). Bu mecra, programın ne işe yarayacağından ziyade hangi bilginin insanı özgürleştirebileceği sorusuna odaklanarak program düşüncesini epistemolojik temelde yeniden kurmaktadır.

İkinci eksen oluşturulan Curriculum Perspectives (CP), programı steril bir laboratuvar nesnesi olarak değil; toplumsal çatışmaların, sömürgeci mirasların ve kimlik mücadelelerinin yaşandığı politik bir arena olarak ele almaktadır. Dergideki çalışmalar, güçlü bilginin kimin bilgisi olduğu sorusunu merkeze alarak programları sömürgecilikten arındırma, yerli epistemolojileri görünür kılma ve toplumsal cinsiyet adaletini güçlendirme yönünde eleştirel bir zemin kurmaktadır (Cairns ve Price, 2024: 74). Bu yaklaşım, programın tarafsız bir metin olduğu varsayımını sorgularken, aynı zamanda programın adalet üretme/üretmeme kapasitesini de tartışmanın merkezine taşımaktadır.

Üçüncü ve daha fütüristik eksen olan Journal of Curriculum Studies Research (JCSR) ise tartışmayı dijital çağın kaçınılmaz gerçekliğine ve yapay zekâ (YZ) devrimine taşımaktadır. Programın yalnızca insan aklıyla değil, algoritmik akılla nasıl hibritleşeceği; öğretmen yeterliklerinin bu dönüşüm karşısında nasıl yeniden tanımlanacağı ve etik sınırların nerede çizileceği, bu mecrada üretilen bilginin ana omurgasını oluşturmaktadır. Böylece program, yalnızca içeriğin düzenlenmesi değil, giderek insan oluşun ve öğrenmenin ontolojik koşullarının yeniden tarif edilmesi anlamına da gelmektedir.

Bu meta-sentez, söz konusu üç akademik damarı dört ana tema altında birleştirmektedir: (1) bilginin epistemik statüsü ve programın kuramsal temelleri, (2) demokrasi, sosyal adalet ve politik bağlam, (3) öğretmen failliği ve program yapımı, (4) dijitalleşme, yapay zekâ ve programın ontolojik dönüşümü. Bölümün temel iddiası şudur: Geleceğin eğitim programları, yalnızca JCS’nin savunduğu disiplinler bilgiye, yalnızca CP’nin vurguladığı adalet mücadelesine ya da yalnızca JCSR’nin odaklandığı teknoloji vizyonuna

indirgenemez. Daha gerçekçi çıkış, bu üç perspektif arasında kurulacak eleştirel ve diyalektik bir sentezde; yani bilginin niteliğini korurken adaleti çoğaltan ve dijitalleşmeyi etik bir çerçeveye yöneten bir program düşüncesinde yatmaktadır.

YÖNTEM

Bu çalışma, eğitim programları alanında 2024–2025 yılları arasında yayımlanan uluslararası araştırmaları bütüncül biçimde anlamlandırmayı amaçlayan nitel bir meta-sentez araştırması olarak tasarlanmıştır. Araştırma, nicel ağırlıklı derleme veya meta-analiz yaklaşımlarından farklı olarak, alandaki çalışmaların bulgularını istatistiksel olarak birleştirmeyi değil; bu bulguları yorumlayıcı bir çerçevede sentezlemeyi hedeflemektedir. Bu yönüyle çalışma, Sandelowski ve Barroso’nun (2007) tanımladığı yorumlayıcı meta-sentez geleneği ile örtüşmektedir.

Meta-sentez yaklaşımı, tekil çalışmaların sonuçlarını doğrulama veya genelleme iddiası taşımamakta; aksine, farklı bağlamlarda üretilmiş araştırmalar arasındaki örtük varsayımları, söylemsel kesişimleri ve epistemolojik kırılmaları görünür kılmayı amaçlamaktadır. Bu nedenle araştırma, “ne işe yarıyor?” sorusundan ziyade, “alan neye dönüşüyor?” sorusuna yanıt arayan analitik bir tasarıma sahiptir.

Araştırma kapsamında üç uluslararası hakemli dergi incelenmiştir:

Journal of Curriculum Studies (JCS), Curriculum Perspectives (CP) ve Journal of Curriculum Studies Research (JCSR). Bu dergiler, eğitim programları alanında farklı kuramsal gelenekleri, coğrafi bağlamları ve metodolojik yönelimleri temsil etmeleri nedeniyle bilinçli olarak seçilmiştir.

Journal of Curriculum Studies, bilginin epistemolojik statüsü, güçlü bilgi ve program teorisi tartışmalarıyla alanın kuramsal omurgasını temsil etmektedir.

Curriculum Perspectives, programı politik, etik ve toplumsal adalet ekseninde ele alan eleştirel çalışmalarıyla öne çıkmaktadır.

Journal of Curriculum Studies Research ise dijitalleşme, öğretmen yeterlikleri ve yapay zekâ temelli program dönüşümleri üzerine yoğunlaşan uygulama ve teknoloji odaklı araştırmaları barındırmaktadır.

Bu üç derginin birlikte ele alınması, eğitim programları alanındaki epistemolojik (bilgi), politik (adalet) ve ontolojik (dijitalleşme) dönüşümlerin aynı analitik çerçeve içinde değerlendirilmesine olanak sağlamıştır. Araştırmancının veri setini, söz konusu üç dergide 2024–2025 yılları arasında yayımlanan veya erken çevrimiçi (advance online) olarak erişime açılan toplam 112 araştırma makalesi oluşturmaktadır. 2025 yılına ait çalışmalar, yılın ilk sayılarında yayımlanan ve alanın yönelimlerini erken biçimde yansıtan araştırmalar olarak değerlendirilmiştir. Dahil edilme ölçütü,

çalışmanın basım yılından ziyade derginin web sitesinde 2024–2025 döneminde yayımlanmış veya erken çevrimiçi erişime açılmış olmasıdır; bu nedenle bazı çalışmaların yıl bilgisi 2023 görünse de 2024–2025 erişim penceresi içinde yer almaktadır.

Çalışmaların dahil edilmesinde aşağıdaki ölçütler esas alınmıştır:

(1) Eğitim programları (curriculum studies) alanına doğrudan kuramsal, ampirik veya kavramsal katkı sunması, (2) Programın epistemolojik, politik, pedagojik veya dijital boyutlarından en az birini merkezine alması, (3) Hakemli araştırma makalesi formatında yayımlanmış olması, (4) Editöryal yazılar, kitap incelemeleri ve kısa görüş metinleri dışında kalması. Bu çalışma, kapsayıcı bir sentez hedeflediğinden, belirli bir yöntem türüne (yalnızca nitel veya nicel) dayalı dışlama yapılmamış; farklı metodolojik yaklaşımlar, tematik katkıları doğrultusunda değerlendirilmiştir.

Meta-sentez süreci, yinelemeli ve çok aşamalı bir analiz yoluyla gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada tüm makaleler başlık, özet ve anahtar kavramlar düzeyinde incelenmiş; ikinci aşamada programın nasıl kavramsallaştırıldığı, hangi sorun alanlarına odaklanıldığı ve hangi kuramsal çerçevelerin kullanıldığı ayrıntılı biçimde analiz edilmiştir. Analiz sürecinde önceden belirlenmiş kategoriler kullanılmamış; temalar, çalışmaların kendi kavramsal vurgularından ve problem tanımlarından türetilmiştir. Bu tümevarımsal yaklaşım doğrultusunda ortaya çıkan temalar, farklı dergilerde tekrar eden örüntüler ve söylemsel yoğunluklar dikkate alınarak yeniden yapılandırılmıştır. Bu süreç sonucunda meta-sentez, dört ana tema etrafında bütünleştirilmiştir:

- Programın kuramsal temelleri ve bilgi tartışmaları,
- Demokrasi, sosyal adalet ve politik bağlam,
- Öğretmen failliği ve program yapımı,
- Dijitalleşme, yapay zekâ ve programın ontolojik dönüşümü.

Bu temalar, dergiler arası karşılaştırmalı bir bakışla ele alınmış; her bir temanın JCS, CP ve JCSR bağlamlarında nasıl farklı biçimlerde yapılandığı analiz edilmiştir. Bu meta-sentezde amaç, incelenen çalışmaları betimsel biçimde özetlemekten ziyade, aralarındaki kuramsal gerilimleri, örtük varsayımları ve alanın yönelimlerini yorumlayıcı bir perspektifle ortaya koymaktır. Bu nedenle sentez sürecinde araştırmacı yorumu kaçınılmaz bir bileşen olarak kabul edilmiş; ancak yorumlar doğrudan alanyazınla temellendirilmiştir. Çalışmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. İnceleme yalnızca üç dergiyle sınırlıdır ve bu durum alanın tamamını temsil etme iddiası taşımamaktadır. Bununla birlikte, seçilen dergilerin eğitim programları alanındaki kuramsal etkisi ve uluslararası görünürlüğü, bu sınırlılığı kısmen dengelemektedir. Ayrıca çalışma, bulguların nicel genellemesini değil; alanın entelektüel haritasını çıkarmayı hedeflemektedir.

BULGULAR VE TARTIŞMA

Eğitim programları alanında 2024-2025 yılları arasında üretilen uluslararası alanyazın analiz edildiğinde alanın ontolojik ve epistemolojik temellerinin köklü bir değişim geçirdiği görülmektedir. İncelenen üç ana platform (*Journal of Curriculum Studies*, *Curriculum Perspectives* ve *Journal of Curriculum Studies Research*), programın teknik bir düzenleme olmaktan çıkıp, bilginin doğasına ve meşruiyetine dair derin bir hesaplaşma alanına dönüştüğünü ortaya koymaktadır. Bu kapsamlı sentezin ilk ve en kurucu teması, programın epistemolojik zeminini sorgulayan bilgi tartışmalarıdır.

2.1. Programın Kuramsal Temelleri ve Bilgi Tartışmaları:

21.yüzyılın başlarında eğitim programlarına hâkim olan beceri odaklı ve öğrenci merkezli yaklaşımlar, son iki yılda yerini bilginin geri dönüşüne bırakmıştır. Özellikle *Journal of Curriculum Studies* (JCS) ekseninde gelişen tartışmalar, eğitim sosyolojisinin uzun süredir bilgi sorusunu ihmal ettiğini ve bunun sonucunda okulların, öğrencileri günlük yaşamın sınırlarından kurtaracak entelektüel donanımı sağlamada başarısız olduğunu savunmaktadır. Sosyal Gerçekçilik akımının öncüsü Young (2025: 25), Durkheimci bir perspektifle, bilginin toplumsal olarak üretildiğini ancak doğruluk iddiasının bağlamdan bağımsız olduğunu belirterek; sosyolojinin bilgi teorisi geliştirmedeki başarısızlığının, eğitimde eşitsizliği derinleştirdiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda önerilen Güçlü Bilgi kavramı, öğrencilere evde veya sokakta edinemeyecekleri, disiplinlere dayalı, soyut ve evrenselleştirilebilir teorik yapıları sunan bir kaldıraç olarak programın merkezine yerleşmektedir. Deng (2025: 65), bu tartışmayı derinleştirerek, program teorisinin sadece Anglo-Sakson program geleneğine hapsolmaması gerektiğini; Kıta Avrupası'nın Didaktik ve Bildung gelenekleri ile sentezlenerek, bilginin sadece zihinsel bir yükleme değil, insanın oluşumunu sağlayan pedagojik bir güç olarak ele alınmasını önermektedir. Karşılaştırmalı analizler, bu teorik ayrımın pratik yansımalarını doğrulamaktadır; örneğin Gericke vd. (2025: 442) tarafından yapılan çalışmada İngiltere'deki Biyoloji programlarının ürün ve süreç odaklı akademik bir yapı sergilerken, Finlandiya ve İsveç programlarının bilgiyi toplumsal sorunlarla ve insani değerlerle ilişkilendiren daha bütüncül bir yapıya sahip olduğu saptanmıştır. Bu durum, Güçlü Bilginin tek tip bir reçete olmadığını, kültürel bağlama göre farklı pedagojik formlar alabildiğini göstermektedir.

Ancak, JCS'de savunulan bu disiplinler bilgi ve akademik evrensellik iddiası, *Curriculum Perspectives* (CP) ve *Journal of Curriculum Studies Research* (JCSR) dergilerindeki eleştirel çalışmalarla güçlü bir epistemolojik çatışmaya girmektedir. Bu çalışmalarda Güçlü Bilgi kavramının, aslında Batı merkezli (Eurocentric), elitist ve sömürgeci bir bilgi hiyerarşisini meşrulaştırdığı öne sürülmektedir. Barton (2024: 236), JCS içinden bir özeleştirici sunarak, bilginin sadece akademik disiplinler (Tarih, Fizik vb.) üzerinden tanımlanmasının

ölümcül bir hata olduğunu; okulun disiplin dışı bilgiye, toplumsal amaçlara ve öğrencilerin yaşam dünyasına da kapı açması gerektiğini belirtmektedir. CP alanyazını bu eleştiriyi Sömürgecilikten Arınma teziyle radikalleştirmektedir. Cairns ve Price (2024: 73), mevcut program yapılarının epistemik atalet nedeniyle yerli bilgi sistemlerini ve kültürel çeşitliliği sistematik olarak dışladığını savunmaktadır. Weuffen vd. (2023: 59), Avustralya örneğinde İlk Uluslar pedagojilerinin programa entegre edilememesini, sömürgeci bilgi kontrol mekanizmalarının bir sonucu olarak analiz etmektedir. JCSR raporları ise bu tartışmayı Afrika bağlamına taşıyarak, Afrikalılaştırma hareketlerinin önemini vurgulamaktadır. Omodan vd., (2024), Moremoholo (2023) ve Mufanechiya ve Dube (2024), Afrika üniversitelerinde girişimcilik eğitiminin hala sömürgeci mirasın etkisinde olduğunu, bunun yerine yerel bağlamları ve yerli felsefeleri (Ubuntu gibi) merkeze alan dönüştürücü bir program anlayışının geliştirilmesi gerektiğini raporlamaktadır. Ayrıca İslami eğitim programlarında Hz. Muhammed'in hadislerinden türetilen peygamberlik metaforlarının kullanılması, evrensel bilginin yerel inanç sistemleri üzerinden yeniden bağlamsallaştırılmasına dair çarpıcı bir örnek sunmaktadır (Azhar ve Alzahrani, 2025).

Sonuç olarak, 2024-2025 alanyazını, eğitim programlarının epistemolojik temelinde iki zıt kutup arasında gidip gelmektedir: Bir yanda bilginin evrensel, disiplinler ve soyut gücünü savunan Sosyal Gerçekçiler; diğer yanda bilginin yerel, kültürel ve politik bağlamını önceleyen Eleştirel Teorisyenler. Bu gerilim, program çalışmalarını teknik bir prosedür olmaktan çıkarıp, hangi bilgi ve kimin bilgisi sorularının sorulduğu politik bir felsefe alanına dönüştürmektedir.

Bu tema altındaki bulgular, eğitim programları alanında bir sarkaç etkisi yaşandığını açıkça göstermektedir. Yıllarca süren yapılandırmacı ve beceri temelli (21. yüzyıl becerileri, yetkinlikler vb.) rüzgarların ardından, akademi sert bir fren yaparak içeriğe ve bilgiye geri dönme çağrısı yapmaktadır. Michael Young ve takipçilerinin (JCS ekolü) uyarısı hayati önemdedir: Eğer devlet okulları, öğrencilere güçlü bilgiyi (teorik, kavramsal, soyut) vermezse, bu bilgiye sadece elit özel okulların öğrencileri erişecek ve bu durum sosyal adaletsizliği kalıcı hale getirecektir. Yani, bilgi odaklı program talebi, sanılanın aksine muhafazakâr değil, özünde sosyal adaletçi bir taleptir. Ancak burada çok ince ve tehlikeli bir çizgi vardır. CP ve JCSR'deki eleştirilerin işaret ettiği üzere; eğer Güçlü Bilgi sadece Batı Kanonu (Western Canon) olarak tanımlanır ve yerel/kültürel bilginin geçerliliği reddedilirse, okullar birer epistemik asimilasyon merkezine dönüşebilir.

Buradan çıkarılacak sonuç, Deng'in (2025) işaret ettiği Didaktik sentezdir. Yani, programlarımız Fizik, Tarih veya Matematik gibi evrensel disiplinlerin kavramsal iskeletini (Güçlü Bilgi) korumalı; ancak bu iskeleti giydiren et ve kemik (bağlam, örnekler, metaforlar ve değerler) Türkiye'nin yerel ve kültürel

kodlarından beslenmelidir. İslami metaforlarla program geliştirme veya Ubuntu değerleri örnekleri, bilginin evrenselliği ile kültürün yerelliğinin çatışmak zorunda olmadığına kanıttır (Azhar ve Alzahrani, 2025; Moremoholo, 2023; Omodan et al., 2024). Dolayısıyla, program geliştirmeciler, bilgi yüklemek ile beceri kazandırmak arasına sıkışmamalı; bilginin kendisini bir düşünme ve olma aracı olarak yeniden kurgulamalıdır (Barton, 2024; Deng, 2025).

2.2. Demokrasi, Adalet ve Toplumsal Bağlam:

Eğitim programı, tarihsel olarak ulus-devletlerin ideal vatandaş tipini inşa etmek için kullandığı teknik bir araç olarak görülse de 2024-2025 yılları arasındaki alanyazın, bu metnin aslında ideolojik çatışmaların, kimlik savaşlarının ve güç ilişkilerinin en sert yaşandığı politik bir cephe olduğunu güçlü biçimde işaret etmektedir. İncelenen çalışmalarda program, tarafsız bir bilgi aktarım mekanizması değil; demokrasi, adalet, ırk ve cinsiyet gibi hayati konuların müzakere edildiği, devletin egemenliği ile bireyin özgürleşme talebi arasındaki gerilimli bir hat olarak analiz edilmektedir.

Bu gerilimin devlet ve otorite kanadını, *Journal of Curriculum Studies* (JCS) bünyesindeki ampirik araştırmalar çarpıcı bir gerçekçilikle ortaya koymaktadır. Devletlerin, programları toplumsal mühendislik ve politik meşruiyet aracı olarak kullandığı tezi, küresel örneklerle doğrulanmaktadır. Yan ve Morris (2024: 485), Hong Kong'da eleştirel düşünmeyi ve politik okuryazarlığı önceleyen Liberal Studies dersinin kaldırılarak yerine itaat odaklı Vatandaşlık ve Sosyal Gelişim dersinin getirilmesini incelemiş; bu değişimin pedagojik bir reform değil, Ulusal Güvenlik Yasası sonrası muhalif bilinci bastırmayı amaçlayan doğrudan bir politik tasfiye olduğunu saptamıştır. Benzer bir ayırıştırıcı inşa süreci, Bosna-Hersek örneğinde görülmektedir. Kovac (2024: 275), üç farklı etnik grubun (Boşnak, Hırvat, Sırp) tarih ders kitaplarını analiz ettiği çalışmasında programın barış ve uzlaşma yerine; Bizi (kendi etnik grubunu) yücelten, Onları (öteki grubu) değersizleştiren ve sürekli bir mağduriyet üreten zehirli bir dil kurduğunu tespit etmiştir. Bu bulgular, Schulte'nin (2024: 175) teorize ettiği üzere; programın aslında toplumu birleştiren değil, bireyleri sınıflandıran, etiketleyen ve hiyerarşik konumlara yerleştiren bir ayırışma teknolojisi olarak işlediğini göstermektedir.

Öte yandan, *Curriculum Perspectives* (CP) dergisindeki çalışmalar, bu karamsar reel-politik tabloya karşı, programı demokratik bir direniş ve adalet alanı olarak yeniden kurgulayan normatif bir duruş sergilemektedir. Özellikle hakikat sonrası çağda bilginin otoritesinin sarsılması ve manipülasyonun yaygınlaşması karşısında programın rolü yeniden tanımlanmaktadır. Nally (2024: 230), demokratik bir programın öğrencilere sadece doğru bilgiyi değil, bilginin kaynağını sorgulama cesaretini ve epistemik şüphe becerisini kazandırması gerektiğini vurgulamaktadır. Davies (2024: 135) ise programı

salt bir metin olarak değil; öğretmen ve öğrencilerin birlikte deneyimlediği, hiyerarşilerin yıkıldığı ve radikal hayal gücünün yeşerdiği demokratik bir uzam olarak betimlemektedir. Ayrıca toplumsal cinsiyet adaleti, bu demokratik eksenin merkezine yerleşmiştir. Gannon (2025: 15), feminist eğitim politikalarının tarihsel analizini yaparak, cinsiyet eşitliğinin sadece kız çocuklarının okullaşmasına indirgenemeyeceğini; programın patriyarkal yapıları ve hegemonik erkeklik kodlarını (McKnight vd., 2025: 69) yapıbozuma uğratan bir adalet aracı olması gerektiğini savunmaktadır.

Journal of Curriculum Studies Research (JCSR) dergisindeki veriler ise bu politik tartışmayı kapsayıcılık ve sosyal sorumluluk pratikleriyle somutlaştırmaktadır. İspanya örneğinde yükseköğretim öğrencilerinin cam tavan ve ücret farkı gibi yapısal eşitsizlikleri analiz ettikleri hizmet-öğrenme projeleri, programın toplumsal adalet bilincini nasıl eyleme dönüştürebileceğini göstermektedir. (Martín-Gutiérrez ve Sevilano-Monje, 2025). Benzer şekilde ABD bağlamında geliştirilen Irkçılık Karşıtı Program modülleri (Reading, Making, Mending), el sanatlarını ve üretimi, baskı sistemlerini sorgulamanın bir aracı olarak kullanarak, adaletin sadece söylemsel değil, eylemsel bir pratik olduğunu kanıtlamaktadır (Anderson et al., 2023).

Bu tema altındaki bulgular, eğitim programlarının Dr. Jekyll ve Mr. Hyde benzeri ikili bir doğası olduğunu ortaya koymaktadır. Bir yüzüyle program (CP ve JCSR alanyazınının savunduğu gibi), demokrasiyi, insan haklarını ve adaleti öğretmeyi hedefleyen idealist bir metindir. Ancak diğer yüzüyle (JCS alanyazınının ifşa ettiği gibi), iktidarların kendi makbul vatandaşını yaratmak, muhalif sesleri kısmak ve ulusal efsaneleri pekiştirmek için kullandığı son derece araçsal ve tehlikeli bir silahtır (weaponization of curriculum). Hong Kong ve Bosna örnekleri, bize programın ne kadar kolay bir şekilde ötekileştirme makinesine dönüşebileceğini göstermektedir.

Bu meta-sentezden çıkarılabilecek olası sonuçlardan biri, Türkiye'nin eğitim programları bu küresel gerilimin tam merkezindedir. Programlarımızda sıklıkla vurgulanan yerli ve milli değerler ile evrensel demokratik değerler arasındaki denge, hamasi bir söylemle değil, eleştirel bir pedagojiyle kurulmalıdır. Kovac'ın (2024) uyarısı hayati önem taşır: Eğer tarih veya sosyal bilgiler programları, öğrencilere sadece bizim ne kadar haklı, diğerlerinin ne kadar haksız olduğunu anlatan bir mağduriyet ve zafer döngüsü sunarsa, bu durum toplumsal barışı dinamitler. Türkiye bağlamı açısından, programın bir endoktrinasyon aracı olarak değil; tartışmalı konuların güvenli bir ortamda müzakere edildiği demokratik bir öğrenme uzamı olarak tasarlanması, bu meta-sentezin işaret ettiği yönelimlerle daha tutarlıdır. Öğrencilerimize vatanseverliği öğretmeliyiz; ancak bu, Nally'nin (2024) işaret ettiği gibi, körü körüne itaat eden bir milliyetçilik değil; ülkesinin sorunlarını gören, sorgulayan ve çözüm üreten eleştirel ve aktif bir vatanseverlik olmalıdır.

2.3. Öğretmen Rolü ve Program Yapımı:

Eğitim programı alanyazınında son yılların en belirgin söylemsel dönüşümü, öğretmenin konumuna ilişkindir. Geleneksel öğretmen-geçirmez program anlayışı, yani öğretmenin sadece merkezi otoritelerce hazırlanan paket programı uygulayan bir teknisyen olduğu varsayımı, 2024-2025 alanyazınında yerini radikal bir faillik talebine bırakmıştır. Güncel araştırmalar, öğretmeni artık bir uygulayıcı değil, programın aktif kurucusu, yorumlayıcısı ve dönüştürücüsü olarak tanımlamaktadır.

Bu dönüşümün teorik altyapısını *Journal of Curriculum Studies* (JCS) bünyesindeki çalışmalar oluşturmaktadır. Tran ve Reid O'Connor (2023: 12), öğretmenin bu yeni rolünü açıklamak için Öğretmen Program Yetkinliği kavramını geliştirmiştir. Bu kavram, öğretmenin neyi, nasıl, ne zaman ve neden öğreteceğine dair anlık sınıf içi kararlarının, aslında programın kendisi olduğunu; öğretmenin teorik bilgisi ile pratik yargısının (phronesis) birleştiği bir profesyonel bilgelik alanı olduğunu savunmaktadır. Benzer şekilde Ro (2024: 285), Michael Young'ın program (teorik bilgi) ve pedagoji (uygulama) arasında yaptığı katı ayrımı eleştirerek; öğretmenlerin Güçlü Bilgiyi öğrencilerin yaşam dünyasına tercüme eden entelektüel köprüler olduğunu, dolayısıyla program yapımının sınıftan bağımsız düşünülmemeyeceğini vurgulamaktadır.

Ancak, akademideki bu öğretmen failliği rüzgârı, sahadaki bürokratik duvarlara çarpmaktadır. JCS ve *Curriculum Perspectives* (CP) dergilerindeki eleştirel analizler, öğretmenlerin program süreçlerine katılımının çoğu zaman bir katılım yanılsaması olduğunu belgelemektedir. Smerud Finnanger ve Proitz (2024: 221), Norveç'teki ulusal program reformunu inceledikleri çarpıcı araştırmalarında öğretmenlerin reform komitelerine resmen dahil edildiklerini, ancak süreç sonunda görüşlerinin akademik uzmanlar ve bürokratlar tarafından marjinalize edildiğini saptamıştır. Öğretmenler, masada oturmakta ancak menüyü belirleyememektedir. Bu durum, öğretmenlerin reformlara karşı yabancılaşmasına ve pasif direniş geliştirmelerine neden olmaktadır.

CP alanyazını, bu tablonun iş yükü ve duygusal emek boyutuna odaklanarak daha karamsar bir manzara çizmektedir. Longmuir ve McKay (2024: 563), artan idari iş yükü, standartlaştırılmış test baskısı ve sürekli hesap verebilirlik mekanizmalarının, öğretmenlerin program yapıcı olarak hareket etme kapasitelerini felce uğrattığını belirtmektedir. Öğretmenlerden yaratıcı ve demokratik bir program uygulamaları beklenirken (Golledge, 2024: 495), sistemin onlara tanıdığı zaman ve özerklik alanı giderek daralmaktadır.

Journal of Curriculum Studies Research (JCSR) dergisindeki bulgular ise sorunun yeterlik boyutuna ışık tutmaktadır. İdeolojik olarak program yapmaya istekli olsalar bile, öğretmenlerin teknik ve pedagojik donanımlarında ciddi

boşluklar olduğu görülmektedir. Kazakistan örneğinde (Orakova vd., 2024; Yeleussiz ve Qanay, 2025), öğretmenlerin genel pedagojik inançları yüksek olsa da dijital okuryazarlık ve uluslararası değerlendirme (PIRLS vb.) standartlarını programa entegre etme becerilerinin sınırlı olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde Zimbabwe’de, öğretmenlerin reform sürecine aktif katıldıklarında sahiplenme düzeylerinin arttığı, ancak yeterli eğitim materyali ve hizmet içi destek sağlanmadığında bu sahiplenmenin hızla hayal kırıklığına dönüştüğü raporlanmıştır. (Chimbunde ve Moreeng, 2024; Mufanechiya ve Dube, 2024). Özetle, mevcut alanyazın, öğretmenin kimliği üzerinde şizofrenik bir yarıma olduğunu göstermektedir: Bir yanda ondan entelektüel bir program mimarı olması istenmekte; diğer yanda sistem onu talimatları izleyen bir bürokratik memura dönüştürmektedir.

Bu tema, eğitim sistemlerinin profesyonellik krizini gözler önüne sermektedir. Alanyazındaki temel çelişki şudur: Bakanlıklar ve politika yapıcılar, sürekli olarak öğretmen kalitesinden ve öğretmenin otonomisinden dem vurmakta; ancak uygulamada öğretmenleri, standartlaştırılmış testlere öğrenci hazırlayan sınav koçlarına indirgemektedir. Tran ve Reid O’Connor’ın (2023) tanımladığı Program Yetkinliği, sadece öğretmene özgürlük vermekle gelişmez; bu yetkinlik, öğretmenin epistemik otoritesinin tanınmasını gerektirir.

Türkiye’deki durum Norveç örneğindeki katılım yanılışmasından bile daha geridedir. Öğretmenler, program geliştirme süreçlerinde genellikle sadece anket dolduran veri kaynakları olarak görülmekte; programın felsefesini ve yapısını kuran aktörler olarak masada yer bulamamaktadır. Oysa JCS alanyazını açıkça uyarmaktadır: Öğretmenin zihninde ve kalbinde onaylanmayan hiçbir reform, sınıfın kapısından içeri giremez. Öğretmen eğitimi kurumlarının, öğretmenlerin kendi ders içeriklerini, materyallerini ve değerlendirme sistemlerini tasarladıkları Program Tasarım Laboratuvarlarına dönüştürülmesidir. Öğretmen, Bakanlık ne istiyor? diye soran değil, Öğrencim ve toplumum için en iyi bilgi nedir? diye soran ve buna yanıt üretebilen bir entelektüel olarak konumlandırılmalıdır. Aksi takdirde en mükemmel program metni bile, sınıfta programı yetiştirme telaşıyla amacına ulaşamayabilir.

2.4. Dijital Dönüşüm ve Teknoloji Entegrasyonu:

Eğitim programı araştırmalarında 2024-2025 döneminin en belirgin kırılma noktası, teknolojinin konumlandırılmasında yaşanan radikal değişimdir. Geçmiş yıllarda teknoloji, öğretimi destekleyen bir araç olarak görülürken; güncel alanyazında programın tasarımını, içeriğini ve uygulamasını kökten değiştiren ontolojik bir güç ve kurucu bir aktör olarak ele alınmaktadır. Bu değişimin merkez üssünü, *Journal of Curriculum Studies Research* (JCSR) dergisinde yoğunlaşan Yapay Zekâ odaklı çalışmalar oluşturmaktadır.

JCSR verileri, program geliştirme süreçlerinin artık insan zekâsı ile algoritmik zekanın iş birliğine dayalı bir hibrit modele evrildiğini göstermektedir.

Geleneksel Öğretim Tasarımı modelleri (ADDIE gibi), YZ entegrasyonu ile yeniden yapılandırılmakta; matematik eğitimcileri ve program uzmanları, YZ'nin özellikle Tasarım, Geliştirme ve Değerlendirme aşamalarında insan kapasitesini aşan analitik bir güç sağladığını raporlamaktadır (Orazali vd., 2025; El Khayati vd., 2025). Ancak bu tekno iyimserlik, sahadaki etik ihlallerle gölgelenmektedir. Güney Afrika bağlamındaki araştırmalar, lisansüstü öğrencilerin araştırma konularını belirlemek ve metin yazmak için ChatGPT gibi araçları yoğun ve denetimsiz bir şekilde kullandığını ortaya koymuştur (Chauke et al., 2024). Bu durum, üniversitelerin ve program yapıcılarının, teknolojinin hızı karşısında hazırlıksız yakalandığını ve acilen Yapay Zekâ Etik Kullanım Politikaları geliştirmeleri gerektiğini kanıtlamaktadır (Chauke vd., 2024; El Khayati vd., 2025).

Dijitalleşmenin bir diğer kritik boyutu, erişim ve adalet tartışmalarıdır. *Journal of Curriculum Studies* (JCS) ve JCSR bulguları, teknolojinin eşitlik vaadiyle sunulmasına rağmen, pratikte dijital uçurumu derinleştiren bir mekanizmaya dönüşebildiğini göstermektedir. Rojas Estrada vd. (2024: 348) tarafından Latin Amerika ülkelerinde yapılan kapsamlı analiz, medya yetkinliği programlarının teknolojik becerilere odaklanırken, kültürlerarasılık ve eleştirel boyutları ihmal ettiğini saptamıştır. Benzer şekilde Güney Afrika kırsalındaki öğrenciler, altyapı yetersizliği ve eski cihazlar nedeniyle teknoloji tabanlı programlara erişimde sistematik bir dışlanma yaşamaktadır (Mkhize, 2023; Ngwenya, 2025). Kazakistan örneği ise sorunun sadece donanım değil, insan sermayesi olduğunu göstermektedir: Öğretmenlerin pedagojik yeterlikleri yüksek olsa da dijital okuryazarlık düzeylerinin orta seviyede kalması, teknolojik reformların sınıfta hayata geçmesini engellemektedir (Orakova et al., 2024).

Curriculum Perspectives (CP) dergisindeki çalışmalar, dijitalleşmeye kimlik perspektifinden yaklaşarak alanyazına özgün bir katkı sunmaktadır. Ibarra ve Bailón (2025: 85), dijital alanların sadece bir bilgi kaynağı değil; göçmen ve marjinalize edilmiş grupların kimliklerini müzakere ettikleri, sınırların kalktığı bir nomadik habitus (göçebe yaşam alanı) olduğunu teorize etmiştir. Bu bulgu, programların dijitalleşmeyi sadece teknik bir beceri seti olarak değil; öğrencilerin dijital dünyada var olma, etik karar verme ve kimlik inşa etme süreçlerini kapsayan bir dijital vatandaşlık kültürü olarak ele alması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Bu tema, eğitim programlarının karşı karşıya olduğu en büyük meşruiyet krizini işaret etmektedir. Yapay zekâ, eğitimin temel varsayımı olan bilen özne (öğretmen) ile öğrenen özne (öğrenci) arasındaki hiyerarşiyi yıkmaktadır. Eğer bir öğrenci, saniyeler içinde ChatGPT'den bir makale taslağı alabiliyorsa, programın öğrenciden beklediği bilgi üretimi nedir? Alanyazın gösteriyor ki, şu an 19. yüzyılın değerlendirme yöntemleriyle (ezber, özet çıkarma, klasik

ödev), 21. yüzyılın algoritmik zekasını ölçmeye çalışıyoruz. Bu sürdürülemez bir durum olarak gözükmektedir.

Bu meta-sentezin işaret ettiği olası yönelimlerden biri şudur: Eğitim programları, bilgi depolayan yapıdan bilgi kürasyonu yapan (curation) ve algoritmik sorgulama (prompt engineering değil, epistemik sorgulama) yapan bir yapıya evrilmek zorundadır. Ancak burada Türkiye için çok ciddi bir tuzak vardır: Tekno çözümcülük. Yani, eğitimin tüm sorunlarını sınıflara tablet veya akıllı tahta yığarak çözebileceğimiz yanılgısı. JCSR'deki Güney Afrika ve Kazakistan verileri, donanımın tek başına reform yapamayacağını, asıl meselenin öğretmenin dijital pedagojisi ve etik çerçeve olduğunu ortaya koymaktadır. Türkiye'nin FATİH projesi gibi devasa yatırımları, eğer Dijital Etik, Veri Mahremiyeti ve Algoritmik Önyargı gibi felsefi modüllerle desteklenen bir programa dönüşmezse, sadece pahalı bir elektronik daktilo kullanımıyla sonuçlanacaktır. Programlarımız, öğrenciye teknolojiyi kullanmayı öğrettiği kadar, teknolojinin onu nasıl kullandığını (veri sömürgeciliği) da öğretmelidir.

Tablo 1: Journal of Curriculum Studies, Curriculum Perspectives ve Journal of Curriculum Studies Research dergilerinde öne çıkan tematik yönelimlerin karşılaştırmalı özeti

Sentez Temaları	Journal of Curriculum Studies (JCS)	Curriculum Perspectives (CP)	J. of Curriculum Studies Research (JCSR)
1. Programın Kuramsal Temelleri ve Bilgi Tartışmaları	Odak: Güçlü Bilgi (Powerful Knowledge) ve Sosyal Gerçekçilik.	Odak: Sömürgecilikten Arınma (Decolonization) ve Yerli Bilgi.	Odak: Bağlamsallaştırma ve Yerelleştirme.
	Argüman: Beceri odaklı yaklaşımlar programı bilgisizleştiriyor. Disipliner ve teorik bilgiye dönüş şarttır.	Argüman: "Güçlü Bilgi" Batı merkezlidir. Yerli ve yerel epistemolojiler programa dahil edilmelidir.	Argüman: Evrensel bilgi, yerel metaforlar (örn. Peygamberlik metaforları) ve kültürel değerlerle (örn. Ubuntu) harmanlanmalıdır.
2. Demokrasi, Adalet ve Toplumsal Bağlam	Odak: Politik Teoloji ve Otoriter Müdahaleler.	Odak: Demokratik Direniş ve Cinsiyet Adaleti.	Odak: Kapsayıcı Eylem ve Sosyal Sorumluluk.
	Argüman: Programlar, devletler tarafından ulusal kimlik inşası ve	Argüman: Program, hakikat-sonrası çağda demokratik bilinci ve epistemik	Argüman: Sosyal adalet sadece teorik değil; hizmet-öğrenme ve ırkçılık karşıtı modüllerle

	ötekileştirme (Hong Kong, Bosna vb.) aracı olarak kullanılmaktadır.	şüpheyi geliştiren bir mücadele alanıdır.	eyleme dökülmelidir.
3. Öğretmen Rolü ve Program Yapımı	Odak: Entelektüel "Program Mimarı" (Curriculum Maker).	Odak: Sistem Mağduru ve İş Yükü.	Odak: Yeterlik Boşluğu ve Eğitim İhtiyacı.
	Argüman: Öğretmen bir teknisyen değil, "Program Yetkinliği"ne sahip entelektüel bir liderdir. Program ve pedagoji ayrılmaz.	Argüman: Öğretmenler reformlara "katılıyor gibi" yapılmakta (katılım yanılsaması), ancak iş yükü altında faillikleri kısıtlanmaktadır.	Argüman: Öğretmenler reformlara istekli olsa da dijital ve pedagojik donanım eksikliği (özellikle dijital okuryazarlık) uygulamayı engellemektedir.
4. Dijital Dönüşüm ve Teknoloji Entegrasyonu	Odak: Dijital Eşitsizlik ve Erişim Sorunu.	Odak: Dijital Kimlik ve Habitus.	Odak: Ontolojik Dönüşüm ve Yapay Zekâ (YZ).
	Argüman: Teknoloji, dijital uçurumu derinleştirmekte ve kültürlerarasılığı ihmal etmektedir.	Argüman: Dijital alanlar sadece bir araç değil; göçmen ve marjinal grupların kimlik inşa ettiği nomadik bir yaşam alanıdır.	Argüman: YZ, program tasarımının (ADDIE vb.) kurucu bir ortağıdır. İnsan- makine iş birliği ve teknolojik sorunlar merkezdedir.

Not: Bu tablo, dergilerdeki tüm çalışmaları bire bir temsil etme iddiası taşımamakta; meta-sentez sürecinde tekrar eden kuramsal vurgular ve söylemsel yoğunluklar temel alınarak oluşturulmuş analitik bir özet sunmaktadır. Tablo, betimleyici bir sınıflandırmadan ziyade, dergiler arasındaki epistemolojik, politik ve ontolojik yönelim farklılıklarını görünür kılmayı amaçlamaktadır.

SONUÇ

Bu çalışma kapsamında Journal of Curriculum Studies (JCS), Curriculum Perspectives (CP) ve Journal of Curriculum Studies Research (JCSR) dergilerinde 2024–2025 yılları arasında yayımlanan 112 makaleye dayalı yapılandırılmış ve yorumlayıcı meta-sentez, eğitim programları alanının epistemolojik, ontolojik ve politik bir türbülansın merkezinde konumlandığını ortaya koymaktadır. Elde edilen bulgular, 20. yüzyılın son çeyreğine

damgasını vuran teknik-rasyonel ve çıktı odaklı program paradigmasının sürdürülebilirliğinin zayıfladığını; alanın bilginin meşruiyeti, öğretmenin failliği ve teknolojinin kurucu rolü üzerinden yeniden tarif edildiğini göstermektedir. Bu bölüm, söz konusu dönüşümü analitik bir öneri olarak ‘Post-Teknik Evre’ kavramsallaştırmasıyla tartışmaya açmaktadır.

Birinci ve en temel kırılma noktası, *Bilginin Geri Dönüşü* ve epistemolojik zemindeki sarsıntıdır. Uzun yıllar beceri, yetkinlik ve öğrenmeyi öğrenme gibi süreç odaklı kavramların gölgesinde kalan bilgi, özellikle JCS alanyazınının güçlü entelektüel müdahalesiyle yeniden programın ana omurgası olarak talep edilmektedir. Ancak bu geri dönüş, geleneksel ansiklopedik programa bir özlem değil; öğrencileri günlük yaşamın sınırlarından kurtarıp evrensel genellemelerle buluşturan Güçlü Bilgi (Powerful Knowledge) arayışıdır. Ne var ki, bu evrenselci iddia, CP ve JCSR'deki Sömürgecilikten Arınma ve Afrikalılaştırma çalışmalarıyla sert bir duvara çarpmaktadır. Sentez sonuçları göstermektedir ki, küresel akademi şu an bilginin evrenselliği (JCS) ile bilginin bağlamsallığı/yerelliği (CP) arasında tarihsel bir uzlaşma aramaktadır. Bu uzlaşma sağlanmadan yapılacak her reform, ya elitist bir akademik dayatmaya ya da içine kapanık bir yerelciliğe dönüşme riski taşımaktadır.

İkinci kritik sonuç, programın *Politik Bir Teoloji* alanına dönüşmesidir. İncelenen araştırmalar, eğitim programlarının tarafsız bir metin olduğu mitini tamamen yıkmıştır. Hong Kong’dan Bosna-Hersek’e, İsrail’den Avustralya’ya kadar uzanan geniş bir coğrafyada programlar, ulus-devletlerin kendi makbul vatandaşını inşa etmek, muhalif hafızayı silmek ve etnik/politik sınırları çizmek için kullandığı stratejik bir iktidar teknolojisi olarak işlev görmektedir. CP alanyazınının ısrarla vurguladığı demokratik program ideali ile sahadaki bu ayrıştırıcı ve otoriter pratikler arasındaki makas giderek açılmaktadır. Dolayısıyla, günümüz program çalışmaları, pedagojik bir teknik olmaktan çıkıp, demokrasinin ve toplumsal barışın geleceğinin oylandığı bir siyaset felsefesi sahasına evrilmiştir.

Üçüncü yapısal tespit, “Öğretmen Failliğindeki Paradoks”tur. Sentezlenen çalışmalar, öğretmenin kimliği üzerinde şizofrenik bir yarılma olduğunu belgelemektedir. Teorik düzlemde öğretmenlerden programın mimarı ve entelektüel lider olmaları beklenirken; kurumsal pratiklerde standartlaştırılmış testler, yoğun bürokrasi ve merkeziyetçi denetimlerle sistem teknisyenlerine dönüştürüldükleri görülmektedir. JCS’de tanımlanan program yetkinliği ile CP’de eleştirilen iş yükü yoğunluğu arasındaki bu çelişki, reformların sınıfa girmeden kağıt üzerinde ölmesine neden olan en büyük sistemik arızadır. Öğretmen, karar alma süreçlerine katılıyormuş gibi yapılp, aslında kararların nesnesi haline getirildiği sürece, programın başarı şansı bulunmamaktadır.

Son ve en fütüristik sonuç, “Dijital Ontoloji ve Post-Hümanist Meydan Okuma”dır. JCSR’nin odaklandığı Yapay Zeka (YZ) verileri, teknolojinin artık programı destekleyen bir araç değil, programın doğasını değiştiren

kurucu bir aktör olduğunu ilan etmektedir. Geleneksel program geliştirme modelleri (ADDIE vb.), insan zekâsı ile algoritmik zekanın simbiyozisini gerektirecek şekilde yıkılıp yeniden yapılmaktadır. Ancak bu teknolojik dönüşüm, JCS ve CP bulgularının uyardığı üzere, dijital uçurum ve veri sömürgeciliği risklerini de beraberinde getirmektedir. Latin Amerika ve Afrika örnekleri, altyapı adaleti sağlanmadan yapılan teknolojik entegrasyonun, mevcut eşitsizlikleri derinleştiren bir dijital kast sistemi yarattığını göstermektedir.

Nihai olarak bu sentez, eğitim programlarının geleceğinin tek bir reçetede (sadece bilgi, sadece beceri veya sadece teknoloji) olmadığını ortaya koymaktadır. Çıkış yolu; JCS'nin epistemik derinliği, CP'nin sosyal adalet bilinci ve JCSR'nin teknolojik vizyonunu sentezleyen; hem yerel köklerden beslenen hem de evrensel ve dijital gökyüzüne uzanan hibrit, esnek ve insani bir program mimarisindedir.

Bu meta-sentez çalışmasından elde edilen küresel bulgular (*Journal of Curriculum Studies*, *Curriculum Perspectives* ve *Journal of Curriculum Studies Research*), Türkiye'nin mevcut eğitim politikaları ve özellikle Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli vizyonu ile karşılaştırıldığında hem riskleri hem de fırsatları barındıran kritik bir kavşakta olduğunu göstermektedir. Aşağıda, meta-sentezden süzülen tartışmaların Türkiye bağlamına dönük dört ana çıkarımı, birbirine bağlanan bir akış içinde sunulmaktadır.

Bu meta-sentezden süzülen bulgular, Türkiye açısından eğitim programlarının epistemolojik yönelimini yeniden düşünmeyi zorunlu kılmaktadır. Alanyazın, uzun süredir karşı karşıya getirilen “evrensel akademik program” ile “yerli ve millî program” ikiliğinin aşılabileceğini göstermektedir. Özellikle Deng'in (2025) Didaktik/Bildung yaklaşımı, bu iki kutbu uzlaştıran bir çerçeve sunmaktadır. Buna göre programların kavramsal iskeleti—özellikle Fen, Matematik ve Tarih gibi disiplinlerde—evrensel güçlü bilgi standartlarını korumalı; ancak bu iskeleti somutlaştıran bağlam, örnekler, metaforlar ve etik referanslar Türkiye'nin tarihsel ve kültürel kodlarına dayanmalıdır. JCSR alanyazınında tartışılan peygamberlik metaforları ya da CP'de ele alınan yerli bilgi sistemleri, bilginin evrensel yapısını bozmadan yerelleştirmenin mümkün olduğunu göstermektedir. Bu perspektiften bakıldığında program, yalnızca beceri kazandıran bir araç değil; öğrencinin düşünsel ve ahlaki oluşunu destekleyen bir bilgelik alanı olarak yeniden tasarlanmalıdır.

Öğretmen politikaları bağlamında sentezlenen çalışmalar, öğretmeni merkezi programın pasif bir uygulayıcısı ya da teknisyeni olarak gören sistemlerin sürdürülebilir olmadığını açık biçimde ortaya koymaktadır. JCS ve CP alanyazını, öğretmenlerin program geliştirme süreçlerine yalnızca sembolik olarak dahil edildiği, ancak gerçek karar mekanizmalarının dışında bırakıldığı durumlarda reformların sınıf düzeyinde karşılık bulmadığını göstermektedir. Bu bağlamda öğretmen yetiştirme ve mesleki gelişim politikalarının,

öğretmeni hazır programları uygulayan bir memurdan ziyade, programı sınıf bağlamında yeniden kurabilen bir tasarımcı olarak konumlandırması önem taşımaktadır. Öğretmenlerin kendi ders içeriklerini, materyallerini ve değerlendirme araçlarını geliştirebildikleri; pedagojik yargılarını ve epistemik otoritelerini kullanabildikleri yapılar, program yetkinliğinin güçlenmesi açısından kritik görünmektedir.

Politik ve toplumsal açıdan değerlendirildiğinde, programların toplumsal kutuplaşmayı derinleştirme ya da azaltma potansiyeli taşıdığı, küresel örneklerle açık biçimde ortaya konmuştur. Hong Kong ve Bosna-Hersek örnekleri, programların haması, ötekileştirici ve tek sesli bir dille kurgulandığında toplumsal barışı zedeleyebileceğini göstermektedir. Bu nedenle ders programlarında, “biz ve onlar” ayrımını pekiştiren bir anlatı yerine, farklılıkları müzakere edilebilir kılan eleştirel bir yurttaşlık bilinci geliştirmesi önemlidir. Nally’nin (2024) vurguladığı gibi, hakikat-sonrası çağda programların görevi yalnızca doğru bilgiyi aktarmak değil; öğrencilerin bilginin kaynağını sorgulayabilmelerini ve epistemik şüphe geliştirebilmelerini sağlamaktır.

Dijitalleşme ve yapay zekâ bağlamında elde edilen bulgular ise, teknolojinin yalnızca donanım yatırımlarıyla programa entegre edilemeyeceğini göstermektedir. JCSR alanyazını, asıl meselenin dijital etik, veri mahremiyeti ve algoritmik önyargı gibi ontolojik sorunlar olduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle teknoloji entegrasyonu, FATİH Projesi benzeri donanım odaklı yaklaşımların ötesine geçerek, programın her kademesinde yapay zekâ okuryazarlığı ile birlikte dijital etik, veri güvenliği ve algoritmik adalet konularını içermelidir. Latin Amerika ve Afrika örneklerinin gösterdiği üzere, nitelikli öğretmen eğitimi ve pedagojik destek olmaksızın gerçekleştirilen dijitalleşme, mevcut eşitsizlikleri derinleştirme riski taşımaktadır.

REFERANSLAR

- Aksoy, E. ve Bozdoğan, D. (2024). IB-PYP curriculum and teachers’ roles within IB-PYP. *Journal of Curriculum Studies*, 56(3), 355-370.
- Alvarado, C., Poxon, L., Tillis, T., Huynh, J. ve Lopez, C. (2023). Read, make, and mend the world: College students developing an antiracist, interdisciplinary curriculum for children. *Journal of Curriculum Studies Research*, 5(2), 23–36.
- Anderson, D., Ping, Y., Li, P., Markel, B., Moyo, P., Nation, F., King, S., Bautista, A., Lee, S.,
- Azhar, A. ve Alzahrani, Z. (2025). Integrating prophetic metaphors into the development of Islamic education curriculum. *Journal of Curriculum Studies Research*, 7(2), 296–317. <https://doi.org/10.46303/jcsr.2025.22>
- Barton, K. C. (2024). Knowledge without disciplines: A critique of social realism’s disciplinary fixation. *Journal of Curriculum Studies*, 56(3), 235-245.

- Bedford, A. ve Kerby, M. (2024). Australia's national(ist) history curriculum: History education as a site of attempted de-democratisation. *Curriculum Perspectives*, 44(4), 463–474.
- Bergheim, P. V. D. (2025). Competence-oriented curricula and the promotion of Bildung: The example of philosophy teaching in Norway. *Journal of Curriculum Studies*, 57(2), 150-163.
- Brant, J. ve Kilar, W. (2025). From entrepreneurship to business and management education: A fundamental curriculum shift or tinkering at the edges? *Journal of Curriculum Studies*, 57(4), 466-479.
- Buabeng, I. ve Amo-Darko, B. (2025). Curriculum reforms without foundation: The effects of inadequate preparation in curriculum reforms on Ghanaian teachers and the education system. *Curriculum Perspectives*, 45(2), 133–147.
- Cairns, R. (2024). Locating Australian school students in sites of curriculum making: A literature review. *Curriculum Perspectives*, 44(3), 307–318.
- Cairns, R. ve Price, D. (2024). Applying decolonising practices to change curricular practices. *Curriculum Perspectives*, 44(1), 73–75.
- Chauke, T., Mkhize, T., Methi, L. ve Dlamini, N. (2024). Postgraduate students' perceptions on the benefits associated with artificial intelligence tools on academic success: In case of ChatGPT AI tool. *Journal of Curriculum Studies Research*, 6(1), 44–59.
- Chimbunde, P.ve Moreeng, B. B. (2024). The sustainability of curriculum reform and implementation through teacher participation: Evidence from social studies teachers. *Journal of Curriculum Studies Research*, 6(1), 83–98.
- Davies, T. (2024). Radical imagination and reimagining the space of curriculum for democracy. *Curriculum Perspectives*, 44(2), 131–141.
- Deng, Z. (2025a). Social realism, knowledge and curriculum: Furthering the conversation. *Journal of Curriculum Studies*, 57(1), 1-13.
- Deng, Z. (2025b). Knowledge and curriculum: Towards an educational and Didaktik/curriculum way of thinking and theorizing. *Journal of Curriculum Studies*, 57(1), 64-77.
- Deng, Z., Chapman, A. ve Gericke, N. (2025). Powerful knowledge, school subjects and the curriculum: An international and comparative perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 57(3), 365-381.
- Doecke, E. ve Huo, S. (2024). Does the Australian school system and curriculum support young people to become active and informed citizens? *Curriculum Perspectives*, 44(4), 399–410.
- Du Preez, P. ve Le Grange, L. (2025). The regenerative power of curriculum theorising: Feminine wonderings/wanderings (without). *Curriculum Perspectives*, 45(1), 57–66.
- El Khayati, M., Courr, A., Kich, I. ve Hibbi, F.-Z. (2025). Integrating artificial intelligence into high-school computer science curriculum: A perspective study in Morocco. *Journal of Curriculum Studies Research*, 7(1), 26–46. <https://doi.org/10.46303/jcsr.2025.2>
- Estrela, E. ve Lima, L. (2024). Towards a democratic curriculum: The narrative paradigm to achieve a state of viscosity. *Curriculum Perspectives*, 44(2), 155–165.
- Ferguson, D. E. (2024). Materialities of progressive curriculum reform: A case study of one kindergarten classroom. *Journal of Curriculum Studies*, 56(6), 673-691.

- Foust, C. R., Brannon, D. ve Bexell, S. M. (2024). Alignment thinking and complementary curriculum: A qualitative study addressing the urgent need for environmental education. *Journal of Curriculum Studies*, 56(3), 303-326.
- Fricker, A. (2024). A failed Voice, failed curriculum. *Curriculum Perspectives*, 44(1), 87-90.
- Furrey, G. M. (2024). Who's indoctrinating whom?: Searching for anti-racist ideology in educational policy since 2020. *Journal of Curriculum Studies*, 56(6), 782-807.
- Gannon, S. (2025). Refractory accounts of feminist educational policy work: The case of Gender Equity: A Framework For Australian Schools. *Curriculum Perspectives*, 45(1), 9-22.
- Gericke, N., Tani, S., Newall, E. ve Deng, Z. (2025). A framework for curricular analysis of powerful knowledge: Comparing school biology in England, Finland and Sweden. *Journal of Curriculum Studies*, 57(4), 441-465.
- Golledge, C. (2024). Shaping citizens: Teachers enacting democratic education in the history classroom. *Curriculum Perspectives*, 44(4), 489-500.
- Göttlicher, W. (2025). Place-based education avant la lettre: The shifting emphasis on connecting the curriculum to the place in Austrian rural school reform, 1919-1965. *Journal of Curriculum Studies*, 57(1), 79-93.
- Gustafsson, M., van Bommel, J. ve Liljekvist, Y. (2023). Resources for planning and teaching mathematics: A Swedish upper-secondary school case study. *Journal of Curriculum Studies*.
- Hammond, L., Healy, G., Bladh, G. ve Tani, S. (2024). Reflecting on the powers, possibilities and constraints of geography curricula in England, Finland and Sweden. *Journal of Curriculum Studies*, 56(3), 382-401.
- Hudson, B., Olin-Scheller, C. ve Wegner, A. (2025). A critical knowledge-led approach to curriculum research and teacher education across school subjects. *Journal of Curriculum Studies*, 57(4), 507-526.
- Ibarra, B. N. ve Bailón, R. O. F. (2025). Conceptualizing the nomadic habitus: A Mexican-American educator's journey towards the construction of a narrative curriculum. *Curriculum Perspectives*, 45(2), 79-90.
- Joris, M. ve Sanderse, W. (2024). Teacher modelling as a way to foster Bildung in vocational education: A multi-method curriculum study. *Journal of Curriculum Studies*, 56(2), 266-282.
- Kamei, T. (2025). Exploration of teacher perspectives and student background on the assessment and instruction of thinking skills. *Curriculum Perspectives*, 45(2), 105-116.
- Kang, J. (2024). (Un)Settling the Black-White binary: Korean American and immigrant youth navigating racial discourse in school curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 56(6), 758-781.
- Karatas, F. ve Fer, S. (2023). Beyond Deweyian perspective! Applicability of Experience-Based Cyclical Curriculum Design. *Journal of Curriculum Studies*, 55(6), 107-123.
- Keynes, M. (2024). From apology to truth? Settler colonial injustice and curricular reform in Australia since 2008. *Journal of Curriculum Studies*, 56(3), 339-354.
- Khawaja, A., Puustinen, M., Chapman, A. ve Nordgren, K. (2025). Complex outcomes of recontextualised history: Comparing lower secondary national curricula in Sweden, England and Finland. *Journal of Curriculum Studies*, 57(3), 402-421.

- Kim, D. (2024). Taking 'Asia as method' seriously in decolonizing comparative curriculum studies in South Korea. *Journal of Curriculum Studies*, 56(3), 207-219.
- Kolber, S. (2024). Ancient methods and modern memes: Using Socratic circles and TikTok within classes to democratise your teaching. *Curriculum Perspectives*, 44(2), 217-228.
- Kovac, V. B. (2024). Us vs. Them: A systematic analysis of history textbooks in post-war Bosnia and Herzegovina across three ethnic educational programmes. *Journal of Curriculum Studies*, 56(3), 271-286.
- Kusabs, J. R. (2024). Curriculum and colonisation: The conceptual and methodological challenges of scope. *Curriculum Perspectives*, 44(1), 97-99.
- Lembit, N. D. ve Burgess, C. (2024). Non-Indigenous teachers' understandings of relationally responsive curriculum through an Indigenous standpoint. *Curriculum Perspectives*, 44(3), 337-349.
- Ljungdahl, A. ve Qvortrup, A. (2024). The doing of Danish Upper Secondary School in 1968: Student papers as cases of negotiation surrounding the curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 56(3), 309-326.
- Longmuir, F. ve McKay, A. (2024). Teachers workload strain: Considering the density as well as the quantity of teachers work. *Curriculum Perspectives*, 44(4), 561-565.
- Lovell, M. (2024). What's racial literacy got to do with decolonising the curriculum? Non-Aboriginal teachers and Aboriginal and Torres Strait Islander histories and cultures. *Curriculum Perspectives*, 44(1), 91-95.
- Maher, K., Rigney, L.-I., King, M., Garrett, R., Windle, J., Memon, N., Wrench, A., Carter, J., Paige, K., O'Keeffe, L., Lovell, M., Schulz, S., Soong, H., Colton, J., McDonald, S. ve Hattam, R. (2024). Curriculum, democracy and pedagogies for justice: A collective futures dialogue. *Curriculum Perspectives*, 44(2), 105-119.
- Makiharju, A. ve Hilli, C. (2024). Curriculum leadership of cross-curricular teaching in lower secondary school – the Finnish principal as a mediator. *Journal of Curriculum Studies*, 56(1), 111-132.
- Martín-Gutiérrez, Á. Ve Sevillano-Monje, V. (2025). The professional development of future educators from a gender perspective in higher education. *Journal of Curriculum Studies Research*, 7(1), 131-151. <https://doi.org/10.46303/jcsr.2025.7>
- McKnight, L., Little, E., Charles, C. ve Variyan, G. (2025). From Richard III to American Psycho, via the locker room: Niche curriculum in elite boys' schools. *Curriculum Perspectives*, 45(1), 67-75.
- Mikhaylova, T. ve Pettersson, D. (2023). Minding the gaps: The politics of differentiation in Swedish education from 1842 to the 1960s. *Journal of Curriculum Studies*, 55(6), 160-171.
- Mkhize, T. (2023). Teachers' perceptions of paper-based GIS implementation in the rural learning ecology. *Journal of Curriculum Studies Research*, 5(2), 118-135.
- Moremoholo, T. (2023). The role of culture in shaping the curriculum of higher education in South Africa. *Journal of Curriculum Studies Research*, 5(2), 37-55.
- Mpuangnan, K. N. ve Ntombela, S. (2024). Community voices in curriculum development. *Curriculum Perspectives*, 44(1), 49-60.

- Mufanechiya, A.ve Dube, B. (2024). Saber-toothed the university in-service curriculum for Zimbabwean primary schools: The contestations. *Journal of Curriculum Studies Research*, 6(2), 136–157.
- Nally, D. (2024). A democratic curriculum for the challenges of post-truth. *Curriculum Perspectives*, 44(2), 229–245.
- Ngwenya, J. (2025). Teachers’ reflections on factors affecting effective teaching and learning of accounting in rural schools in South Africa. *Journal of Curriculum Studies Research*, 7(2), 334–351.
- Niemela, M. A., Niemi, K., Salmenkivi, E. ve Stones, A. (2025). Powers of knowledge in secondary religious education curricula of Sweden, England and Finland. *Journal of Curriculum Studies*, 57(3), 422–440.
- Nigar, N., Kostogriz, A., Mhilli, O. ve Yu, X. (2024). Curriculum as ‘folding’ democratic practice: Integrating Deleuzian and Deweyan philosophies with the lived experiences of English teachers. *Curriculum Perspectives*, 44(4), 411–424.
- Nikoçeviq-Kurti, E., Saqipi, B. ve Kaçaniku, F. (2025). Navigating change: Exploring the interplay between teachers’ understanding of curriculum reform and their self-efficacy. *Curriculum Perspectives*, 45(2), 117–132.
- Omodan, B., Manquma, N. ve Mafunda, A. (2024). Decolonising minds, empowering futures: Rethinking entrepreneurial education for university students in Africa. *Journal of Curriculum Studies Research*, 6(2), 1–19.
- Orakova, A., Nametkulova, F., Issayeva, G., Mukhambetzhanova, S., Galimzhanova, M. ve Rezuanova, G. (2024). The relationships between pedagogical and technological competence and digital literacy level of teachers. *Journal of Curriculum Studies Research*, 6(1), 1–21.
- Orazali, G., Mekebayev, N., Issayeva, G., Sony, S. D. ve Güvercin, S. (2025). Technology integration in geometry instruction: SEM analysis of pre-service mathematics teachers’ perspectives and experiences. *Journal of Curriculum Studies Research*, 7(2), 272–295.
- Ouattara, C. A. T., Tang, Y., Luo, S., Okagbue, E. F., Diallo, B. S. ve Onyinye, N. E. (2024). Exploring the competency-based approach curriculum in secondary education in Mali with the core players’ experiences. *Journal of Curriculum Studies*, 56(4), 432–447.
- Pietersen, D. ve Langeveldt, D. C. (2025). Challenging violence in South African education: A feminist pedagogical and legal analysis. *Curriculum Perspectives*, 45(1), 45–55.
- Pretorius, L. (2025). An active learning intervention for in-service teachers: Self-determination theory, heutagogy, neuroeducation and the (altered) flipped classroom in practice. *Curriculum Perspectives*, 45(2), 91–104.
- Rendoth, T., Foggett, J., Duncan, J. ve Colyvas, K. (2024). Curriculum in conflict: Influences of Australian teacher’s decision-making for students with complex disabilities. *Journal of Curriculum Studies*, 56(1), 94–110.
- Riddle, S. (2024). New perspectives on curriculum and democracy: Conceptual and empirical tools for democratic curriculum. *Curriculum Perspectives*, 44(2), 101–104.
- Ro, J. (2024). Enacting powerful knowledge: Overcoming the chasm of curriculum and teaching through teacher professionalism. *Journal of Curriculum Studies*, 56(3), 283–296.

- Robertson, S. L. (2024). Education, the new politics of differentiation and ordinal citizenship. *Journal of Curriculum Studies*, 56(6), 662-672.
- Rojas-Estrada E.-G., Aguaded, I. ve García-Ruiz, R. (2024). Media competence in the early, primary and secondary education curriculum: Presence and progression in Latin America. *Journal of Curriculum Studies*, 56(3), 346-363.
- Ronderos, N., Foster-Heinzer, S., Flick-Holtsch, D., Shavelson, R. J., Mariño, J. P. ve Solano-Flores, G. (2024). Construct overlap in cross-national assessment: Critical thinking in the teacher education curricula of two countries. *Journal of Curriculum Studies*, 56(4), 514-535.
- Samnøy, S., Thurston, M. ve Tjømsland, H. E. (2024). Engagement in 'prevailing societal challenges' as a contribution to wellbeing? An analysis of interdisciplinary topics in the Norwegian curriculum (LK20). *Journal of Curriculum Studies*, 56(6), 739-757.
- Sandelowski, M., ve Barroso, J. (2007). *Handbook for synthesizing qualitative research*. Springer Publishing Company.
- Schulte, B. (2024). Differentiating agents, differentiated patients: The production of subjects and knowledge(s) in theorizing differentiation in education. *Journal of Curriculum Studies*, 56(2), 172-190.
- Sensevy, G. ve Le Hénaff, C. (2025). A cultural turn in educational action and research. *Journal of Curriculum Studies*, 57(4), 545-569.
- Simmonds, S. (2025). Challenging dominant education paradigms: Posthuman feminist inspirations towards alternate pathways for decolonising the curriculum. *Curriculum Perspectives*, 45(1), 33-43.
- Smerud Finnanger, T. ve Proitz, T. S. (2024). Teachers as national curriculum makers: Does involvement equal influence? *Journal of Curriculum Studies*, 56(2), 220-234.
- Smets, W. (2024). The purposes of historical canons in multicultural history education. *Journal of Curriculum Studies*, 56(3), 297-308.
- Smets, W. ve Savenije, G. (2025). A structural and functional differentiation of knowledge for the history curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 57(4), 495-506.
- Smith, J. (2024). Modernism, modernity and contemporality: Conceptualizing the modern in Scotland's modern studies. *Journal of Curriculum Studies*, 56(6), 645-661.
- Teo, T. W. (2024). Problem spaces in STEM inquiry: A case analysis of an integrated curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 56(1), 35-57.
- Termaat, A. (2024). How disciplinary detail obscures the metacognitive potential of curriculums. *Curriculum Perspectives*, 44(3), 319-335.
- Thorpe, K., ten Kate, L. ve Burgess, C. (2024). Reimagining democratic education by positioning Aboriginal Country-centred learning as foundational to curriculum and pedagogy. *Curriculum Perspectives*, 44(2), 205-216.
- Tran, D. ve Reid O'Connor, B. (2023). Teacher curriculum competence: How teachers act in curriculum making. *Journal of Curriculum Studies*, 55(6), 1-16.
- Webster, R. S. (2024). Confronting and agonistic: What democracy requires of curricula. *Curriculum Perspectives*, 44(2), 121-130.
- Wermke, W., Forsberg, E. ve Schulte, B. (2024). Working in the shadows: Differentiation processes through and beyond the curriculum. Introduction to the special issue. *Journal of Curriculum Studies*, 56(2), 125-130.

- Weuffen, S., Lowe, K., Amazan, R. ve Thompson, K. (2023). The need for First Nations pedagogical narratives: Epistemic inertia and complicity in (re)creating settler-colonial education. *Journal of Curriculum Studies*, 55(6), 58-72.
- Xu, S. (2024). Junior-secondary Chinese history curricula in Hong Kong and mainland China: Two patterns of approach hybridization. *Journal of Curriculum Studies*, 56(5), 610-625.
- Yan, K. C. A. ve Morris, P. (2024). The life and death of Liberal Studies: Explaining curriculum change in post-handover Hong Kong. *Journal of Curriculum Studies*, 56(4), 480-494.
- Yeleussiz, A. ve Qanay, G. (2025). Media literacy in Kazakhstan: Educators' perspectives and policy implementation. *Journal of Curriculum Studies Research*, 7(1), 1–25. <https://doi.org/10.46303/jcsr.2025.1>
- Young, M. F. D. (2025). Reflections on sociological approaches to the question of knowledge in education. *Journal of Curriculum Studies*, 57(1), 24-30.
- Zipin, L. (2024). Curriculum for living structural crises towards socially just futures: Bringing diverse funds of knowledge into participatory-democratic action around lifeworld problems that matter. *Curriculum Perspectives*, 44(2), 249–262.

Beceri Temelli Öğrenme Uygulamalarına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi

*** Bingöl ŞAHİN**
Prof. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU

* Doktora Öğrencisi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Erzurum-Türkiye, e-posta: bngllshnn.36@gmail.com

** Atatürk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Erzurum, Türkiye

ÖZET

Bu araştırmanın amacı beceri temelli öğrenme uygulamalarına derslerinde yer veren Türkçe, matematik, fen bilimleri, sosyal bilgiler, din kültürü ve İngilizce öğretmenlerinin beceri temelli öğrenmeye yönelik görüşlerini ortaya koymaktır. Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Kars iline bağlı il, ilçe ve köylerde görev yapan 5 Türkçe, 5 matematik, 5 fen bilimleri, 5 sosyal bilgiler, 5 din kültürü ve 5 İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Görüşme formu açık uçlu olmak üzere toplam 15 adet sorudan oluşmuştur. Görüşme formu çalışmayı kabul eden öğretmenlere yüz yüze uygulanmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarını genel olarak değerlendirdiğimizde: Öğretmenler, derslerinde beceri temelli öğrenme uygulamalarına yer verirken öğrenci seviyesini dikkate aldıkları, öğrencilerin birlikte öğrenmesine olanak tanıyan uygulamaları tercih ettikleri, uygulamaların zayıf yönü olarak zaman alıcı olduğu, güçlü yönü olarak öğrenmeyi kalıcı hale getirdiği, öğretmenlerin bu uygulamalara ilişkin teorik olarak bilgi sahibi oldukları ancak pratik olarak uygulamada sorunlarla karşılaştıkları, beceri temelli öğrenme uygulamalarının öğrencilerin LGS başarısı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu, beceri temelli uygulamalar ile yapılandırmacı yaklaşım arasında olumlu yönde bir ilişki bulunduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Beceri temelli öğrenme uygulamaları; Türkçe, matematik, fen bilimleri, sosyal bilgiler, din kültürü, İngilizce.

GİRİŞ

Yapılandırmacı yaklaşımıyla birlikte sıklıkla duymaya başladığımız öğrenme uygulamalarından biri olan beceri temelli öğrenme uygulamaları eğitim sistemimizin vazgeçilmez uygulamalarından biri haline gelmiş bulunmaktadır. Beceri temelli öğrenme uygulamalarıyla birlikte anılan beceri merkezli eğitim ve beceri temelli öğrenme son zamanlarda yaşanan gelişmelerin bir sonucu olarak eğitim hayatımıza girmiş kavramların başında gelmektedir. Nitekim hızla değişen dünyada rekabet gücü yüksek, üstün bilgi ve becerilere sahip mezunların yetiştirilmesi büyük bir önem taşımaktadır (Lapteva & Efimov, 2016, Akt., Derin-Kılıç & Küçüköğlü, 2024).

Beceri temelli öğrenme, Tekin'in (2019) ifadesi ile özellikle 2017 yılından itibaren Milli Eğitim Bakanlığının program geliştirme çalışmalarında yer bulmaya başlayan öğrenme yaklaşımlarından biridir. Bu

yaklaşımına geçmeden önce yaklaşımın temelini oluşturan beceri kavramını ele alacak olursak; beceri, Türk Dil Kurumu sözlüğünde (2024) “Elinden iş gelme durumu, maharet veya kişinin yatkınlık ve öğrenimine bağlı olarak bir işi başarma ve bir işlemi amaca uygun olarak sonuçlandırma yeteneği” olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımdan hareketle şu çıkarımlarda bulunulabilir; bunlardan ilki: Becerinin bir işi nihayete erdirmek için kazanılmış olması gerekliliğidir bir diğeri ise edinilen bu beceriler vasıtasıyla bir işi yerine getirebilmek yani uygulayabilmektir. Buradan hareketle becerinin günlük yaşamda uygulanabilir bir tarafı olduğunu söylemek mümkündür (Temizkan, 2014).

Güneş’e (2012) göre beceri kavramının tanımına ilişkin zamanla gerçekleşen bir değişim söz konusudur. Örneğin; beceri kavramı gözle görülebilen ve ustalık getiren davranışsal ve fiziksel becerileri karşılayan bir kelimeyken günümüzde bu becerilere bilişsel, duyuşsal ve sosyal özellikler de eklenmiştir. Böylece beceri kavramının içinde bulunan çağa ve topluma göre taşıdığı anlamından farklılaştığı söylenebilir.

Beceri kavramının eğitim alanında kullanımına bakacak olursak teorik bilginin; uygulama bilgisi ve söz konusu bilgiler aracılığıyla bir işi ortaya koyabilmek için gerekli olan kişisel ve sosyal yeteneklere dönüşmesini ifade etmektedir (Van Griethuijsen vd., 2020). Eğitim alanında özellikle “uygulama” boyutunun ön plana çıktığı yani bilginin performansla dönüştürülmesinin ön planda olduğu çıkarımında bulunulabilir.

Eğitim-öğretim ortamında beceri; öğrenme süreci içerisinde kazanılması, geliştirilmesi ve yaşama aktarılması tasarlanan kabiliyetler olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2005, Akt., Temizkan, 2014). Bu kabiliyetler 2005, 2018 ve son olarak 2024 öğretim programında kendine yer bulmuştur. Aşağıdaki tabloda 2005, 2018 ve 2024 programlarında yer alan temel becerilere yer verilmiştir.

Tablo 1 Programlarda Becerilerin Karşılaştırılması

2005	2018	2024
Eleştirel düşünme	Eleştirel düşünme	Kavramsal beceriler
Yaratıcı düşünme	Yenilikçi düşünme	Alan becerileri
İletişim	İletişim	Eğilimler
Araştırma	Araştırma	Sosyal-duygusal öğrenme becerileri
Problem çözme	Problem çözme	Okuryazarlık becerileri
Karar verme	Karar verme	
Bilgi teknolojilerini kullanma	Dijital okuryazarlık	
Girişimcilik	Girişimcilik	
Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma	Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma	

Tablo 1 incelendiğinde; 2005 ve 2018 programlarda yer alan becerilerin genel olarak aynı olduğu ancak 2005 programındaki yaratıcı düşünmenin yerini 2018’de yenilikçi düşünmeye bıraktığı görülmektedir. Bu başlıklar temel beceriler olarak ele alınmış olup bu becerilerin yanı sıra her dersin içeriği ve kazanımları doğrultusunda öğrencilere kazandırmayı hedeflediği alana özgü beceriler de bulunmaktadır. Bu programlara ek olarak 2024 yılından itibaren uygulanmaya başlanan “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli”nde yer alan beceriler çok kapsamlı olmaları, henüz yeni uygulanmaya başlanmaları (sadece 5. sınıflarda uygulanıyor program) ve hâlihazırda 2018 yılında hazırlanan programın 6,7 ve 8. sınıflarda uygulanmaya devam etmesinden ötürü 2024 programı genel başlıkları ile ele alınmıştır.

Tabloda adı geçen beceriler, öğrencilerin yatay olarak bir yılın sonunda dikey olarak da sekizinci sınıfın sonunda kazanacakları ve hayat boyu kullanacakları temel beceriler olarak algılanmaktadır (MEB, 2005; Akt., Temizkan, 2014). Bu temel becerilerin öğrencilere kazandırılması; öğrencilerin günlük yaşamda karşılaştıkları problemleri akılcı yollarla çözebilmeleri, içinde bulundukları çağa ayak uydurabilmeleri, teknolojiyi doğru ve etkili kullanabilmeleri, girişimci bireyler olarak yetişmeleri ve kendilerini doğru bir şekilde ifade etmeleri açısından önem arz etmektedir. Bu noktada bu becerilerin öğrencilere kazandırılması büyük önem

taşımaktadır. Öğretmenler, söz konusu becerilerin öğrencilere kazandırılması sürecinde; becerinin içeriğine ve yapısına uygun olarak kullanacakları yöntem ve uygulamalara ihtiyaç duymaktadırlar. Bu yöntem ve uygulamalar beraberinde “beceri temelli öğrenme” yaklaşımını getirmiştir.

İngilizce “competence based learning”, Almanca “kompetenzorientiertes lernen” biçiminde ifade edilen bu yaklaşım Türkçeye “yeterlik (beceri) temelli öğrenme” olarak çevrilmiştir (Medeni, 2013). Bu yaklaşımda yer alan “yeterlik” kavramı bilgi, beceri, tutum, değer, inanç ve diğer kişisel özellikleri içermektedir (Mansfield, 2004, Akt., Derin-Kılıç & Küçükoglu, 2024a). Beceri yaklaşımı olarak da ifade edilen bu öğrenmelerin geçmişi oldukça eskidir. İlk başlarda sanayi ve işçi eğitimi alanlarında kullanılan bu yaklaşımın eğitim alanında kullanımı 1960'lara rastlamaktadır. 1980'lerde yaygınlaşmaya başlayan yaklaşım 1990'lardan itibaren programlarda yer alarak daha da tanınır hale gelmiştir. Günümüzde Amerika, Avustralya, Belçika, İngiltere ve İsveç gibi ülkelerin eğitim sistemlerinde yapılandırmacı yaklaşım ve öğrenci merkezli uygulamalarla birlikte kullanılmaktadır (Güneş, 2012; Tchibozo, 2011).

Beceri temelli öğrenme uygulamalarının eğitim-öğretim programlarında yer almaya başlamasında Avusturya ve Almanya'da yaşanan şok ile benzerlik gösteren PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Sınavı) 2015 sonuçlarında 15 yaş grubundaki Türk öğrencilerin beceri alanlarındaki başarısızlıkları olduğu söylenebilir (Tekin, 2018). Yaşanan bu başarısızlıklar beraberinde beceri temelli öğrenme uygulamalarının ne kadar önemli olduğu gerçeğini tekrar gözler önüne sermiştir.

Beceri temelli öğrenme yaklaşımında temel amaç, öğrenenlerin bir işi yapabilecek yeterliğe ulaşmaları ve eğitim-öğretim sürecinde teori ile pratik arasında oluşan açığı kapatma gereksinimidir. Öğrenciler her ne kadar bir konu ile ilgili yeterince bilgi sahibi olsalar da bunu davranışa dönüştürme konusundaki eksiklikleri beceri temelli öğrenme uygulamalarını zorunlu kılmıştır (Van Griethuijsen vd., 2020). Ancak beceri temelli öğrenme yaklaşımı bilinenin aksine sadece becerilerden oluşmaz bu öğrenme yaklaşımında bilgiler de öğretilir ancak bu bilgiler becerilerin yerini alamaz. Bunun için öğrenene bilgiyi yapılandırabileceği öğrenme ortamı ve etkinlikler sağlanır. Öğrenen daha önceden edindiği bilgilerden hareketle bilgiyi zihninde yapılandırır ve bu bilgileri karşılaştığı yeni durumlara uygular (Güneş, 2012). Bu da beraberinde öğrenciye, bilgiyi beceriye dönüştürme fırsatını sunar. Bu anlamda okullar, bilginin beceriye

dönüştürüldüğü yerler olmaları bakımından önem arz etmektedir. Tüm bu özellikleriyle beceri temelli öğrenme uygulamalarının öğrenciyi merkeze alan ve süreç boyunca öğrencinin aktif olmasına olanak tanıyan uygulamalar olduğunı söylenebilir.

Beceri temelli öğrenmenin taşıdığı özellikler genel olarak şu şekilde ifade edilir (Comenius Lifelong Learning Programme; Akt., Tekin, 2019):

Tablo 2 Beceri Temelli Öğrenmenin Özellikleri

1.Bireysel (öğrenen merkezli) öğrenme	Öğrenen yeni beceriler edinirken nesne değil, özne konumundadır.
2. Keşfetme, yaşayarak öğrenme	Yapılandırmacı yaklaşımda olduğu gibi öğrenen kendi becerisini deneyimleri doğrultusunda edinir.
3.Anlamli bağlam, etkileşimli iş birliği	Kazanılacak becerinin bir bağlamla ilişkilendirilmesi öğrenilenleri daha anlamli kılar. Öğrenen öğrendiklerini hangi durumlara transfer edeceğini bilir. Öğrenilenler; uzmanlar, akran grupları ve eğitimcilerle iş birliği yapmasına olanak tanınmalıdır.
4.Disiplinler arası beceriler edinme	Beceriler temel ve alana özgü beceriler şeklinde planlanır böylece diğer disiplinlerle de ilişki kurulabilir.
5. Yansıtıcı değerlendirme	Öğrenen sorumluluk alıp kendi öğrenmelerini değerlendirebilmelidir.
6. Görev merkezli, üretici	Öğrenenler birer pasif alıcı değil süreç boyunca farklı görevlerin sorumluluğunu üstlenen, üretici bireylerdir.

Tablo 2 incelendiğinde; beceri temelli öğrenme yaklaşımının taşıdığı birçok özellik açısından yapılandırmacı yaklaşım ile benzer özellikler taşıdığı söylenebilir.

Ülkemiz eğitim sistemi açısından ele aldığımız zaman yeterlik ve beceri temelli öğrenme uygulamaların çoğunlukla hayat boyu öğrenme, mesleki eğitim ve yükseköğretimde uygulanmakta ve değerlendirilmektedir. Son zamanlarda ise bu eğitim anlayışının ilkökul, ortaokul ve ortaöğretim

gibi formal eğitimin önemli bir kısmını oluşturduğunu ve bu kademeler için hazırlanan programlara da yansıdığını görmekteyiz (Tekin, 2018). Özellikle 2018 yılında hazırlanan öğretim programı ile alana özgü becerilerin sayısında yaşanan artış bu becerilerin ve bu becerilerin öğretiminin ne kadar önemli olduğunu göstermektedir.

Tüm bu olumlu özelliklerine karşın beceri temelli öğrenmeye getirilen birtakım eleştiriler de mevcuttur. Bu eleştirilerden biri, kuramın davranışçılıkla ilişkilendirilmesidir. Çünkü yaklaşım öğrenme sürecinde kazanılması amaçlanan beceri ve yeterliklere odaklanırken bilişsel ve duyuşsal boyutları da olan davranışın sadece sonuçtan ibaret olarak gösterilmesidir. Oysaki beceri tek başına bir davranış içermez; bu davranışın arka planında becerinin bilgisi, bu bilginin işlenmesi ve uygun durumlara aktarılması da yer almaktadır. Böylece becerinin sadece bir davranış olmadığı arka planında pek çok sürecin var olduğuna da vurgu yapılmaktadır (Edwards, 2016).

Sonuç itibarıyla beceri temelli öğrenme ve öğrenmeye ilişkin uygulamalar, öğrenenleri pasif bir alıcı olmaktan uzaklaştırarak eğitim sürecinde aktif bir şekilde var olmalarını sağlayan, bilginin yığınlar halinde aktarılmasından ve bu bilgilerin ezberlenmesinden öğrenenler uzaklaştırarak söylem ile eylem arasındaki uçurumları gideren, bundan ötürü programlarda yer alan ve alması gereken bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımda ayrıca öğrenenlerin hedeflenen beceri ve yeterliklere ulaşmalarının yanı sıra bu beceri ve yeterlikleri karşılaştıkları problemleri çözmeleri ve günlük yaşama yansıtılabilmeleri de hedeflenmektedir. Beceri temelli öğrenme uygulamaları yaparak yaşayarak öğrenmelere imkân sağlamalarından ötürü öğrenilenleri öğrenen açısından daha anlamlı ve kalıcı hale getirmektedir. Tüm bu özelliklerinden ötürü beceri temelli öğrenme ve öğrenmeye dair uygulamalar eğitim-öğretim sürecinde önemle üzerinde durulması gereken konulardan biridir.

Eğitim-öğretim süreci açısından büyük önem arz eden beceri temelli öğrenme uygulamalarından hareketle bu uygulamaların uygulayıcısı olan öğretmenlerin uygulamalara yönelik görüşlerinin tespit edilmesi ihtiyacı bu araştırmanın ortaya çıkmasına kaynaklık etmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın amacı, 6 farklı branştan (Türkçe, matematik, fen bilimleri, sosyal bilgiler, İngilizce ve din kültürü) 30 öğretmenin beceri temelli öğrenme uygulamalarına yönelik görüşlerini ortaya koymaktır.

Araştırmanın amacı doğrultusunda belirlenen problem cümlesi: “Beceri temelli öğrenme uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?” cümlesidir. Bu ana problem doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmaya çalışılmıştır:

1. Beceri temelli öğrenme uygulamalarına derslerde yer verilirken öğretmenler için belirleyici olan unsurlar nelerdir?
2. Öğretmenlerin derslerinde en çok tercih ettikleri beceri temelli uygulamalar nelerdir?
3. Beceri temelli öğrenme uygulamaları esnasında öğretmenler nelere dikkat etmektedir?
4. Öğretmenlere göre beceri temelli öğrenme uygulamalarının zayıf yönleri nelerdir?
5. Öğretmenlere göre beceri temelli öğrenme uygulamalarının güçlü yönleri nelerdir?
6. Beceri temelli öğrenme uygulamaları ile ilgili öğretmenler yeterli altyapıya sahip olduklarını düşünüyorlar mı?
7. Öğretmenler beceri temelli öğrenme uygulamalarının öğrencilerin LGS’deki başarılarını etkilediğini düşünüyor mu?
8. Öğretmenlere göre beceri temelli öğrenme uygulamaları ile yapılandırmacı yaklaşım arasındaki ilişki nedir?

Beceri temelli öğrenme son zamanlarda kendine yer bulan bir yaklaşımdır. Bu yüzden bu alanla ilgili çalışmalara literatürde çok fazla yer verilmemiştir. Konunun literatüre girişinin yakın bir zaman olması nedeniyle beceri temelli eğitim üzerine yapılan çalışmaların sayısı oldukça azdır. YÖK Tez, Google Akademi vb. alanlarda “beceri temelli eğitim” ve “beceri temelli öğrenme” anahtar kelimeleri ile yapılan araştırmalar neticesinde sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Diğer çalışmaların ise çoğunlukla “beceri temelli sorular” üzerinde odaklandığı görülmüştür.

Beceri temelli öğrenme kavramına ilişkin yapılan literatür çalışmasında çoğunlukla beceri temelli sorular ve bu soruların özellikle matematik ve fen bilimleri öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda ele alındığı çalışmalara rastlanmıştır. Yavaşer (2024), Arslan (2022), Ceylan (2022) yaptıkları çalışmalarda beceri temelli sorulara ilişkin fen bilimleri öğretmenlerinin görüşlerini incelerken Arısoy (2024), Gün (2021), İkiz (2024) matematik öğretmenlerinin görüşlerini incelemişlerdir. Dolayısıyla konunun daha çok nitel boyutları üzerinde durulmuştur. Öğretmen görüşlerine dayalı olarak yapılan bu çalışmaların ortak noktası ise

öğretmenlerin beceri temelli sorulara ilişkin olumlu bir tutuma sahip olmaları açısından çalışmaların birbirini desteklemesidir.

Firdevs (2012), “Bologna Süreci ile Yükseköğretimde Öngörülen Beceri ve Yetkinlikler” adlı çalışmasında beceri ve beceri yaklaşımına ilişkin önemli bilgiler vermiştir. Temizkan (2014) Türkçe ders kitabını, Türkçe dersi öğretim programında yer alan temel beceriler açısından incelediği çalışmasında yaptığı doküman analizi sonucunda Türkçe ders kitaplarının temel beceriler açısından istenilen nitelikte olmadığını tespit etmiştir. Tekin (2019) yılında yaptığı çalışmada “ahlak eğitiminde beceri temelli öğrenme” ye ilişkin bilgi vererek beceri temelli öğrenme yaklaşımına ilişkin kuramsal bilgi vermiş ve ahlak eğitimi açısından beceri temelli öğrenmeyi ele almıştır. Çalışma “beceri temelli öğrenme” adının geçmesi ve içerdiği bilgiler açısından önem arz etmektedir. Solak (2019), yüksek lisans çalışmasında; Millî Eğitim Bakanlığına bağlı kurumlarda görev yapan eğitim yöneticilerinin bakış açıları ile “2023 Eğitim Vizyonu”nun uygulanabilirliğini saptamaya çalıştığı araştırması kapsamında Antalya ili Kepez ilçesinde görev yapan 20 eğitim yöneticisi ile görüşmüş; 2023 eğitim vizyonunun değişim, gelişim, yenilenme, insanı merkeze alma, yetenek ve beceri temelli eğitim, üretken toplum gibi vizyonları kapsadığı sonucuna ulaşmıştır. Aynı yıl Artvinli ve Kıyanççek (2019) ise yaptıkları çalışmada 2018-2019 eğitim-öğretim yılında okutulan 5,6,7 ve 8. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarını beceri temelli etkinlikler kapsamında incelemiş; araştırma sonucunda 5,6,7 ve 8. sınıflarda yer alan beceri temelli etkinliklerin daha çok alt düzeydeki becerileri kapsadığı, üst düzey becerileri geliştirmede yetersiz olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmalardan bir yıl sonra Erkan (2020), 2017 yılında uygulanmaya başlanan İngilizce öğretim programının; işleyişine, uygulanabilirliğine, ulaşabildiği öğrenme çıktılarına, zayıf ve güçlü yönlerine dair İngilizce öğretmenlerinin görüşlerini saptamak amacıyla 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Denizli il merkezi ve ilçelerinde görev yapan 29 İngilizce öğretmeni ile yaptığı görüşmede; programın en güçlü yönünün çocuğun erken yaşta yabancı dile uzun süre maruz kalmasını sağlamak olduğunu tespit etmiştir. 15 saatlik İngilizce dersi sayesinde iletişim temelli etkinliklerin arttığı ve beceri temelli öğrenmenin ön plana çıktığı gözlenmiştir.

Kasap-Kayış (2024) ise yaptığı yüksek lisans çalışmasında; ahlak eğitimi ve beceri temelli eğitim üzerinde durarak Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programı ve ders kitaplarında; beceri temelli eğitim ile ahlaki becerilerin konumunu; etkinlik, sorular ve öğretmen görüşleri açısından

incelemeye çalışmıştır. Bu kapsamda 9,10,11 ve 12. sınıf DKAB kitaplarını doküman analizi yöntemi ile incelemiş, ayrıca konu ile ilgili 11 DKAB öğretmeni ile görüşme yapmıştır. Araştırma sonucunda DKAB öğretim programında beceri temelli eğitime vurgu yapıldığı ancak ders kitaplarının ve kazanımların bunu desteklemediği ayrıca öğretmenlerin beceri temelli eğitim ile ilgili bilgilerinin yetersiz olduğunu tespit etmiştir.

Beceri temelli eğitim ile ilgili araştırmalar yapılmıştır. İlgili alan yazın incelendiğinde; 2023 Eğitim Vizyonu kapsamında beceri temelli eğitim (Solak, 2019), İngilizce öğretim programı kapsamında beceri temelli öğrenme (Erkan, 2020), 2018-2019 eğitim-öğretim yılında okutulan 5,6,7 ve 8. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer alan beceri temelli etkinlikler (Artvinli & Kıyanççek, 2019), ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretim programının beceri temelli ahlak eğitimi açısından değerlendirilmesi (Kasap-Kayış, 2024), çeşitli branşlardaki öğretmenlerin beceri temelli sorulara ilişkin görüşleri (Yavaş, 2024; Arısoy, 2024; Arslan, 2022; Ceylan, 2022; Gün, 2021; Erden, 2020), öğrencilerin beceri temelli sorulara ilişkin görüşleri (Türk, 2024), beceri temelli etkinlik geliştirmede ters yüz öğrenme modeli (Türk & Ev Çimen, 2022) hakkında çalışmalar yapıldığı görülmüştür. Beceri temelli eğitim/öğrenme üzerine yapılan çalışmaların daha çok nitel çalışmalar şeklinde yapıldığını ve bu çalışmalarda çoğunlukla öğretmen görüşüne başvurulduğu ancak bu branşların genellikle matematik, fen ve İngilizce branşları olduğu görülmüştür. Ancak beceri temelli öğrenme uygulamalarını ve bu uygulamaların öğretmen görüşleri doğrultusunda ele alınmasını inceleyen bir çalışma olmadığı görülmüştür. Bu araştırmanın bu boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

Araştırmada beceri temelli öğrenme ve bu yaklaşımın ortaokul Türkçe, matematik, fen bilimleri, sosyal bilgiler, din kültürü ve İngilizce derslerinde uygulanabilirliği, konu ile ilgili öğretmenlerin farkındalığının belirlenmesi, uygulamaların zayıf ve güçlü yönlerinin tespit edilmesi, bu uygulamaların öğrencilerin LGS'deki başarılarına yansımalarının belirlenmesi ve yapılandırmacı yaklaşım ile aralarındaki ilişkinin tespiti amaçlandığı için bu çerçevede araştırmanın; gelecekte hazırlanacak programlar ve kitaplar için; program geliştirme çalışmalarına, eğitim programcılara, bu alanda çalışanlara ve özellikle de öğretmenlere katkı sağlaması beklenmektedir. Çünkü bu uygulamaların amacına uygun olarak kullanılabilmesi noktasında programın uygulayıcısı olan öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Bundan ötürü programın uygulayıcısı olan

öğretmenlerin beceri temelli öğrenme uygulamalarına ilişkin görüşlerinin ve yaklaşımlarının incelenmesi önem arz etmektedir.

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Beceri temelli öğrenme uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşlerini incelemeyi amaçlayan bu araştırma nitel bir araştırma olarak planlanmıştır. Nitel araştırmalar; görüşme, gözlem ve birtakım verilerin kendi doğal ortamında bütüncül bir yaklaşımla incelendiği araştırmalardır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu doğrultuda nitel araştırma desenlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseni; bireylerin bir olguya yönelik algı, tutum ve bunlara ilişkin yaşantılarını ortaya çıkarmaya çalışan desendir (Kocabıyık, 2016). Bu desende amaç, bireylerin bu olguları farklı algılamasının nedenleri net olarak ortaya koyabilmektir (Özdemir vd., 2017).

Çalışma Grubu

Beceri temelli öğrenme uygulamaların eğitim- öğretim sürecinde aktif olarak kullanılmasında tüm disiplinlere ait öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Bu yüzden araştırmanın çalışma grubunu 2024-2025 eğitim- öğretim yılında Kars iline bağlı il, ilçe ve köylerde görev yapan 5 Türkçe, 5 matematik, 5 fen bilimleri, 5 sosyal bilgiler, 5 din kültürü ve 5 İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır.

Çalışma grubu oluşturulurken LGS’de yer alan derslere ait branşların öğretmenleri ile çalışılmıştır. LGS’nin beceri odaklı bir sınav olması ve son zamanlarda MEB (Millî Eğitim Bakanlığı) tarafından bu branşlara yönelik beceri temelli sorular yayınlaması ile bu derslerde kullanılan beceri temelli etkinliklerin birbirini destekleyip desteklemediğinin belirlenmesi açısından 6 branştan beşer öğretmen seçilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin mesleki deneyim, farklı görev yeri ve mezuniyet türü gibi değişkenler açısından da farklılıklar sağlanarak maksimum çeşitliliğin oluşturulması hedeflenmiştir.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen “Beceri Temelli Öğrenme Uygulamalarına Yönelik Öğretmen Görüşleri” olarak adlandırılan görüşme formu ile elde edilmiştir. Açık uçlu sorulardan oluşan görüşme formunda toplam 15 adet soru yer almaktadır. İlk 5 madde

demografik değişkenleri konu alırken diğer 10 madde beceri temelli öğrenme uygulamalarının öğrenme öğretme sürecindeki kullanımı, sınırlılıkları, öğretim programı, LGS ve yapılandırmacı yaklaşım ile olan ilişkisine yönelik sorulardır. Görüşme soruları yapılandırılırken veri toplama araçlarının güvenilirliğini sağlamak amacıyla Büyüköztürk (2005) tarafından önerilen 4 aşama (problemi tanımlama, madde yazma, uzman görüşü alma ve ön uygulama, ankete son şeklini verme) dikkate alınmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmacı tarafından geliştirilen maddeler program geliştirme ve Türkçe alanı ile ilgili akademisyenler tarafından incelenmiştir. İnceleme sonucunda üzerinde uzlaşamayan maddeler gözden geçirilmiştir. Daha sonra 6 farklı branştan 6 öğretmenle görüşme formlarının ön uygulaması gerçekleştirilmiştir. Ön uygulama sonucunda öğretmenler tarafından ifade edilen görüş ve öneriler doğrultusunda maddeler yeniden gözden geçirilerek görüşme sorularına son şekli verilmiştir. Böylece araştırmanın daha güvenilir bir zeminde ilerlemesi için gerekli olan koşullar sağlanmaya çalışılmıştır.

Etik izin

Katılımcılarla yapılan görüşmeler esnasında öğretmenlere açık uçlu soruların yer aldığı görüşme formundaki sorular açıklanmış ve katılımcılardan elde edilen cevapların sadece araştırma için kullanılacağı başka kişi, kurum ve kuruluşlarca paylaşılmayacağı güvencesi verilmiştir.

Katılımcılar ile görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Sorulara verilen yanıtlara göre değişkenlik göstermekle birlikte görüşmeler genel olarak 30-45 dakika sürmüştür. Katılımcıların izinlerine başvurmak suretiyle görüşmeler ses kaydı altına alınmış ve kayıtlar araştırmacı tarafından daha sonra bilgisayar ortamında yazıya aktarılmıştır.

Veri Analizi

Verilerin analizinde içerik analizi türlerinden biri olan kategorik içerik analizi kullanılmıştır. Kategorik içerik analizi, genel olarak görüşme formlarında elde edilen bulgulardan birimler oluşturulması ve bu birimlerin belirli kriterlere göre kategorize edilmesiyle yapılan analiz şeklindedir (Bilgin, 2006).

Öğretmenler ile yapılan görüşmelerde elde edilen veriler içerik analizi sürecine uygun olarak analiz edilmiştir. İçerik analizinde, görüşme, gözlem veya dokümanlar yoluyla elde edilen veriler dört aşamada analiz

edilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu doğrultuda birinci aşamada, öğretmen görüşlerinin ayrıntılı olarak dökümü yapılmış, birbirine benzer olan görüşler bir araya getirilerek kodlar bulunmaya çalışılmıştır. İkinci aşamada kod ifadelerinin ortak yönlerine göre bir araya getirilerek temalar oluşturulmuştur. Bu aşamaları iki araştırmacı birbirinden bağımsız olarak yürütmüştür. Ardından araştırmacılar bir araya gelerek nitel verilerin güvenilirliğini tespit etmek için ulaşılan kodlar ve temaları karşılaştırmışlardır. Geçerlilik anlamında ise elde edilen verilerin rapor edilmesi ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığına dair bilgi vermesi nitel araştırmalarda geçerliliğin önemli ölçütlerindendir. Ortaya çıkan uyumsuzluklar tartışılmış ve aradaki farklılıklar giderilerek görüş birliğine varılmıştır. Üçüncü aşamada ise kodların kaç öğretmen tarafından tekrar edildiğini gösteren sıklık düzeyleri frekanslar olarak belirlenmiştir. Daha sonra kodlar, temalar ve sıklık düzeyleri tablolar halinde sunulmuştur. Son aşamada, elde edilen bu tablolar bulgular olarak yorumlanmıştır.

Araştırma etiği açısından öğretmenlerin kişisel bilgilerine yer verilmemiş. Bunun yerine öğretmenlerin görüşleri kodlanarak rapor edilmiştir (Örneğin, Türkçe öğretmenleri: TÖ.1, TÖ.2; matematik öğretmenleri: MÖ.1, MÖ.2; fen bilimleri öğretmenleri: FÖ.1, FÖ.2; sosyal bilgiler öğretmenleri: SÖ.1, SÖ.2; din kültürü öğretmenleri: DÖ.1, DÖ.2 ve İngilizce öğretmenleri: İÖ.1, İÖ.2).

BULGULAR VE YORUM

Tablo 3 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Branş	Değişken	Değişken	F	%
Türkçe	Cinsiyet	Kadın	3	60
		Erkek	2	40
	Hizmet Yılı	1-5 yıl	1	20
		6-10 yıl	2	40
		11-15 yıl	2	40
	Mezuniyet Türü	Lisans	4	80
		Yüksek lisans	1	20
	Okulun	İl	2	40
	Konumu	İlçe	2	40
		Köy	1	20
M a t	Cinsiyet	Kadın	4	80

Fen Bilimleri		Erkek	1	20
	Hizmet Yılı	1-5 yıl	3	60
		6-10 yıl	2	40
	Mezuniyet Türü	Lisans	5	100
	Okulun Konumu	İl	1	20
		İlçe	1	20
		Köy	3	60
	Cinsiyet	Kadın	4	80
		Erkek	1	20
	Hizmet Yılı	1-5 yıl	3	60
		11-15 yıl	2	40
	Mezuniyet Türü	Lisans	3	60
		Yüksek lisans	2	40
	Okulun Konumu	İl	1	20
		İlçe	2	40
		Köy	2	40
	Cinsiyet	Kadın	1	20
		Erkek	4	80
	Hizmet Yılı	1-5 yıl	2	40
		6-10 yıl	2	40
		11-15 yıl	1	20
	Mezuniyet Türü	Lisans	3	60
		Yüksek lisans	2	40
Din Kültürü	Okulun Konumu	İl	1	20
		İlçe	1	20
		Köy	3	60
	Cinsiyet	Kadın	4	80
		Erkek	1	20
	Hizmet Yılı	1-5 yıl	3	60
		6-10 yıl	2	40
	Mezuniyet Türü	Lisans	5	100
	Okulun Konumu	İl	1	20
		İlçe	2	40
		Köy	2	40
İngilizce				

Sosyal Bilgiler	Cinsiyet	Kadın	3	60
		Erkek	2	40
	Hizmet Yılı	1-5 yıl	1	20
		6-10 yıl	1	20
		11-15 yıl	1	20
		20 yıl ve üzeri	2	40
	Mezuniyet	Lisans	3	60
	Türü	Yüksek lisans	2	40
	Okulun	İl	2	40
	Konumu	İlçe	1	20
		Köy	2	40

Tablo 3 incelendiğinde; çalışma grubunu oluşturan 30 öğretmene ait branş, cinsiyet, hizmet yılı, mezuniyet türü ve okul konumu gibi demografik bilgiler yer almaktadır.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışma grubundaki öğretmenlere “Beceri temelli öğrenme uygulamalarına derslerinizde yer verirken genellikle sizin için belirleyici olan unsur nedir?” diye sorulmuş, öğretmenlerin cevaplarından ulaşılan tema, alt tema ve kodlar Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4 Beceri Temelli Öğrenme Uygulamalarının Tercih Edilmesinde Belirleyici Olan Unsura Yönelik Öğretmen Görüşleri

Tema	Alt Tema	Kod	F	Öğretmenler
Belirleyici Olan Unsur	Seviye	Düzey ve hazırbulunuşluğa uygunluk	22	SÖ.1, SÖ.5, MÖ.2, MÖ.5, MÖ.4, TÖ.4, TÖ.5, İÖ.3, İÖ.4, DÖ.1, DÖ.3, DÖ.4, DÖ.5, SÖ.2, TÖ.3, İÖ.2, DÖ.2 SÖ.3, TÖ.1, TÖ.2, FÖ.1, FÖ.5

Merak, ilgi ve ihtiyaç	Merak, ilgi ve ihtiyaç	5	FÖ.2, İÖ.2, FÖ.4, DÖ.1, FÖ.5
Yetenek	Yeteneğe uygunluk	3	SÖ.4, FÖ.4, FÖ.5
Katkı	Öğrenciye katkı sağlama	5	TÖ.1, DÖ.3, MÖ.1, MÖ.3, FÖ.3
Eğlenme	Keyif almak	1	İÖ.5
Hâkimiyet	Yönteme hâkimiyet	1	TÖ.2
İçerik	Kazanıma-konuya uygunluk	8	SÖ.3, İÖ.1, FÖ.1, MÖ.2, MÖ.5, TÖ.2, İÖ.2, İÖ.4
Fiziksel Şartlar	Sınıfın-okulun fiziksel şartlarına uygunluk	6	SÖ.3, MÖ.2, TÖ.2, FÖ.1, DÖ.1, SÖ.5
Süre	Fazla zaman almaması	5	TÖ.1, MÖ.2, İÖ.1, FÖ.2, DÖ.1

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin “Beceri temelli öğrenme uygulamalarına derslerinizde yer verirken genellikle belirleyici olan unsur nedir sizin için?” sorusuna verdikleri yanıtların “seviye; merak, ilgi ve ihtiyaç; yetenek; katkı; eğlenme; hâkimiyet; içerik; fiziksel şartlar ve süre” olmak üzere 9 alt tema etrafında toplandığı belirlenmiştir. Genel olarak değerlendirildiğinde öğretmenlerin derste uygulayacakları beceri temelli öğrenme uygulamasına karar verirken öğrenciyi temel aldıklarını, öğrenciyi temel alırken de öğrencinin düzeyine ve hazırbulunuşluğuna dikkat ettiklerini söylemek mümkündür. Ayrıca öğretmenlerin 8’i kazanım ve konuya uygunluğu esas alırken 6’sı sınıfın ve okulun fiziksel şartlarının uygulamanın gerçekleştirilmesine elverişli olmasına; beşer öğretmen uygulamanın fazla zaman almamasına; öğrenciye katkı sağlamasına; öğrencinin merak, ilgi ve ihtiyacına uygun olmasına; üçer öğretmen uygulamanın öğrencilere beceri edindirmesine ve seçeceği uygulamanın öğrencinin yeteneğine uygun olmasına; birer öğretmen de hâkim olduğu uygulamayı seçmeye ve öğrencinin keyif almasına dikkat

ettiğini belirtmiştir. Araştırmaya katılan bazı öğretmenlerin görüşleri ise şu şekildedir:

“Öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyi, öğrenme konusundaki merak ve ilgisi, yine aynı şekilde çocukların gelişim düzeylerine uygunluğu, süre, sınıfta ders işlememize olanak sağlایa bazı durum ve objeler bunlar genel itibariyle bizlerin belirleyici unsurları oluyor.” (DÖ.1)

“Beceri temelli öğrenmede genellikle öğrencilerin seviyelerine uygunluğa ve öğrencilerin hangi oranda hazır bulunuşluklarına bakarım.” (MÖ.4)

“Belirleyeceğim yöntemin dersime ve konuya uygunluğu önce buna dikkat ediyorum. Sonra ben bu yönteme ne kadar hâkimim? o çok önemli, öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyeleri çok önemli. Sınıfın fiziki koşullarını göz önünde bulundurmam gerekiyor. Bunların hepsi olumlu oluyorsa o yöntemi uyguluyorum sınıfta.” (TÖ.2)

“Öğrencilerin ders ve konuyla ilgili yeterlilikleri, yetenekleri ve konuya ilgileri benim için belirleyici unsurdur. Konuyu anlatırken öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini merkeze alıyorum.” (FÖ.5)

“İlk olarak öğrenci düzeyine uygunluğu benim için önemlidir. Çünkü öğrencilerin düzeyine göre yapılan uygulamalar öğrencilerin daha iyi öğrenmesini sağlar.” (İÖ.3)

“Bu uygulamaları kullanırken genelde sınıfın fiziki özellikleri benim için önemli oluyor ayrıca öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri ve dersin kazanımına uygun uygulamalar benim belirleyici unsurlarım.” (SÖ.3)

“Öncelikle bütün öğrencilerin seviyelerine, donanımlarına hitap etmesine dikkat ederim. Zamanın yeterliliğine, süreye dikkat ederim ve öğrenme uygulamasının öğrenciye nasıl yansıtacağına dikkat ederim.” (TÖ.1)

“Yetenek benim için önemlidir. Çünkü yetenek yapılan işi hedefe ulaştırır.” (SÖ.4)

“Belirleyici unsur yapılacak olan çalışmanın derste vermemiz gereken kazanımlara uygun olup olmamasıdır, sınıfın koşullarının uygunluğu,

öğrencilerin hazırbulunuşluklarının uygun olup olmaması bu konuları genelde dikkate alarak yön vermeye çalışırım.” (FÖ.1)

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışma grubundaki öğretmenlere “Derslerinizde hangi tür beceri temelli öğrenme uygulamalarına yer verirsiniz? “diye sorulmuş, öğretmenlerin cevaplarından ulaşılan tema, alt tema ve kodlar Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5 Öğretmenler Tarafından En Çok Tercih Edilen Beceri Temelli Uygulamalara İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Kod	F	Öğretmenler
En Çok Tercih Edilen Uygulama	Proje tabanlı öğrenme	10	SÖ.4, MÖ.3, İÖ.3, FÖ.3, DÖ.4, SÖ.5, TÖ.4, FÖ.5, İÖ.4, TÖ.5
	Örnek olay	10	SÖ.5, MÖ.1, MÖ.4, TÖ.5, İÖ.2, SÖ.2, MÖ.5, TÖ.4, DÖ.2, DÖ.5,
	Drama-rol oynama	13	SÖ.2, TÖ.2, İÖ.1, MÖ.2, TÖ.1, TÖ.4, İÖ.2, İÖ.3, FÖ.4, DÖ.2, DÖ.3, DÖ.5, TÖ.5
	Deney	3	FÖ.3, FÖ.4, FÖ.5
	Problem çözme	2	FÖ.5, MÖ.4
	Tartışma	3	DÖ.1, MÖ.2, FÖ.2
	İşbirlikçi öğrenme uygulamaları	19	SÖ.1, MÖ.5, , MÖ.2, TÖ.3, İÖ.5, FÖ.1, FÖ.2, DÖ.1, SÖ.2, SÖ.4, MÖ.1, MÖ.3, TÖ.2, TÖ.4, İÖ.3, İÖ.4, FÖ.4, MÖ.4, TÖ.5
	İstasyon tekniği	4	SÖ.3, TÖ.1, TÖ.2,

		TÖ.3
Atölye çalışmaları	3	TÖ.4, İÖ.4, İÖ.5
Gösterip yaptırma	4	DÖ.2, DÖ.3, DÖ.5, FÖ.1

Tablo 5 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin “Derslerinizde hangi tür beceri temelli öğrenme uygulamalarına yer verirsiniz?” sorusuna verdikleri yanıtlardan hareketle 10 adet kod oluşturulmuştur. Genel olarak değerlendirildiğinde öğretmenlerin derslerinde kullanacakları beceri temelli öğrenme uygulamasını seçerken dersin yapısına ve içeriğine uygun yöntem ve tekniği seçtiklerini ama özellikle iş birliği öğrenme uygulamalarını daha fazla tercih ettiklerini söylemek mümkündür. Bunun yanı sıra öğretmenlerin 13’ü drama ve rol oynama tekniğini uygularken onar öğretmen örnek olay ve proje tabanlı öğrenmeyi, dörder öğretmen istasyon ve gösterip yaptırma tekniğini, üçer öğretmen atölye çalışmaları, deney ve tartışma yöntemini, 2 öğretmen problem çözme yöntemini derslerinde tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan bazı öğretmenlerin görüşleri ise şu şekildedir:

“Problem çözme, iş birliği ve örnek olaya daha çok yer veririm” (MÖ.4)

“Sosyal bilgiler dersi, hayatın içinde yer alan konulardan oluşur. Bu nedenle örnek olay ve proje tabanlı öğrenme ön planda olur.” (SÖ.5)

“Din dersi adına konuşacak olursam daha çok; rol oynama, drama, örnek olay ve gösterip yaptırma kullanıyorum.” (DÖ.5)

“Dersimizin doğası gereği öğrencinin gözlem yapabilmesi, konu ile ilgili sınıflama yapabilmesi, probleme karşı pratik çözüm önerileri sunabilmesi için daha çok deney yapmaya ve problem çözmeye yönelik uygulamaları tercih ediyorum.” (FÖ.5)

“Konunun yapısına uygun olması koşuluyla genellikle rol oynama, iş birlikli öğrenme yöntemleri, örnek olay ve proje tabanlı öğrenme uygulamalarına derslerimde sıklıkla yer vermeye çalışıyorum.” (TÖ.5)

“İşbirliğine dayalı öğrenme, proje çalışmaları ve atölye çalışmalarına yer veririm.” (İÖ.4)

“Sosyal bilgiler dersinde biz genellikle rol oynamayı ve örnek olay incelemesini kullanıyoruz, en sıklıkla kullandığımız ise iş birlikli öğrenme yöntemleridir. (SÖ.2)

“Özellikle deyimler konusunu işlerken drama çalışmaları yaptırırım, yazma becerileri konusunda da istasyon tekniğini kullanırım... bu şekilde çalışmalar yaptırıyorum.” (TÖ.1)

“İngilizce öğretmeni olduğum için öğrencimin dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmek adına drama yöntemini kullanıyorum.” (İÖ.2)

“Rol oynama, iş birliğine dayalı öğrenme ve deney gibi uygulamalara yer veriyorum.” (FÖ.4)

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışma grubundaki öğretmenlere “Beceri temelli öğrenme uygulamaları esnasında nelere dikkat edersiniz?” diye sorulmuş, öğretmenlerin cevaplarından ulaşılan tema, alt tema ve kodlar Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6 Beceri Temelli Öğrenme Uygulamaları Esnasında Dikkat Edilen Hususlara Yönelik Öğretmen Görüşleri

Tema	Alt tema	Kod	F	Öğretmenler
Uygulamalar Esnasında Dikkat Edilen Hususlar	Öğrenci Açısından	Aktif katılım	16	SÖ.1, SÖ.2, SÖ.3, MÖ.4, MÖ.5, TÖ.2, TÖ.3, TÖ.4, TÖ.5, İÖ.4, FÖ.1, FÖ.3, FÖ.5, DÖ.3, DÖ.4, DÖ.5
		Süreçteki bireysel ihtiyaçlar	2	İÖ.3, DÖ.4
		İlgi ve istek	2	İÖ.5, FÖ.5
		Öğrenmenin gerçekleşmesi	6	İÖ.5, DÖ.1, DÖ.2, MÖ.2, İÖ.4, İÖ.1

Uygulama Açısından	Materyal, kaynak ve teknoloji kullanma	4	MÖ.3, İÖ.5, SÖ.4, İÖ.3
	Konuya uygunluk	2	MÖ.1, TÖ.1
	Süre	5	SÖ.5, İÖ.2, FÖ.2, SÖ.5, İÖ.4
Öğretmen Açısından	Sınıf yönetimi	1	FÖ.4

Tablo 6 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin “Beceri temelli öğrenme uygulamaları esnasında nelere dikkat edersiniz?” sorusuna verdikleri yanıtların “öğrenci, öğretmen ve uygulama açısından” olmak üzere 3 alt tema etrafında toplandığı belirlenmiştir. Genel olarak değerlendirildiğinde, 16 öğretmenin uygulamalar esnasında öğrencilerin aktif katılımlarına dikkat ettikleri yönünde görüş bildirdiklerini söylemek mümkündür. Ayrıca öğretmenlerin 6’sı öğrenmenin gerçekleşmesine; 5’i sürenin kullanımına; 4’ü materyal, kaynak ve teknoloji kullanımına; ikişer öğretmen de öğrencilerin süreçteki bireysel ihtiyaçlarına, ilgi ve isteklerine, doğru uygulamayı seçip seçmediklerine; 1 öğretmen ise sınıf yönetimine dikkat ettiğini belirtmiştir. Araştırmaya katılan bazı öğretmenlerin görüşleri ise şu şekildedir:

“Öğrencilerin katılımına dikkat ederim.” (MÖ.4)

“Sınıf yönetimine özen gösteririm.” (FÖ.4)

“Yeterli kaynak ve materyalin bulunması önemlidir. Öğrencinin ilgi ve isteklerine de dikkat ederim.” (İÖ.5)

“Öğrenciyi işin içine katarak dersin eğlenceli geçmesine dikkat ederim.” (DÖ.3)

“Uygulamalarda teknolojiyi etkili şekilde kullanarak öğrenme deneyimlerini artırırım.” (SÖ.4)

“Özellikle grup çalışmalarında, her grup elamanının ortaya çıkan ürüne katkıda bulunmasına dikkat ediyorum.” (TÖ.3)

“Her öğrencinin yeteri düzeyde aktif olması bu süreçte önemli benim için, her öğrencinin etkin bir şekilde katılmasına dikkat ediyorum.”(SÖ.3)

“Zaman açısından uygun olmasına dikkat ederim.”(İÖ.2)

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışma grubundaki öğretmenlere “Size göre beceri temelli öğrenme uygulamalarının zayıf yönleri nelerdir?” diye sorulmuş, öğretmenlerin cevaplarından ulaşılan tema, alt tema ve kodlar Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7 Beceri Temelli Öğrenme Uygulamalarının Zayıf Yönlerine Yönelik Öğretmen Görüşleri

Tema	Alt tema	Kod	F	Öğretmenler
Zayıf Yönleri Nelerdir?	Zaman	Vakit alması	20	SÖ.4, SÖ.5, MÖ.4, TÖ.1, TÖ.4, TÖ.5, İÖ.1, İÖ.2, FÖ.1, DÖ.3, DÖ.4, DÖ.5, FÖ.5, SÖ.1, SÖ.2, SÖ.3, MÖ.1, MÖ.2, İÖ.3, DÖ.1
	Ölçme Değerlendirme	Değerlendirmenin zor olması	4	MÖ.3, FÖ.3, DÖ.4, DÖ.5
	Seviye Farkı	Her öğrencinin düzeyine uygun olmaması	11	SÖ.2, SÖ.3, MÖ.2, TÖ.2, TÖ.3, FÖ.4, DÖ.1, İÖ.3, FÖ.5, DÖ.2, MÖ.4
	Öğrenci Sayısı	Kalabalık sınıflarda uygulamak zor	10	MÖ.1, MÖ.5, İÖ.4, FÖ.2, DÖ.2, SÖ.1, SÖ.2, TÖ.4, FÖ.4, DÖ.4
	Kaynak Desteği	Kaynak ve	6	İÖ.3, İÖ.5,

materyal bulmada güçlük	FÖ.3, MÖ.3, FÖ.2, DÖ.4
----------------------------	---------------------------

Tablo 7 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin “Size göre beceri temelli öğrenme uygulamalarının zayıf yönleri nelerdir?” sorusuna verdikleri yanıtların “zaman, ölçme değerlendirme, seviye farkı, öğrenci sayısı, kaynak desteği” olmak üzere 5 alt tema etrafında toplandığı belirlenmiştir. Genel olarak değerlendirildiğinde beceri temelli öğrenme uygulamalarının en zayıf yönünün çok fazla zaman gerektirmesi olduğu belirlenmiştir. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerden 11’i bu uygulamaların her öğrencinin düzeyine uygun olmadığını, 10’u bu uygulamaları kalabalık sınıflarda gerçekleştirmenin zor olduğunu ve 6’sı kaynak ve materyal bulmada güçlük çektiklerini, 4’ü ise bu uygulamaları değerlendirmenin zor olduğunu ifade etmiştir. Araştırmaya katılan bazı öğretmenlerin görüşleri ise şu şekildedir:

“Bu uygulamaların kalabalık sınıf yapılarına uygun olmadığı kanaatindeyim. Çünkü her öğrenciye fırsat vermek istediğimizde dersin süresini aşabilir, buna rağmen yine de her öğrencinin katılımını sağlayamamış olabiliriz.” (TÖ.4)

“...beceri temelli uygulamalar açısından güçlü olan yönleri bizim yöntemimizde zaman kısıtlamasından dolayı (yani benim haftada bir sınıfa 4 saatlik dersim olduğu için) zayıf olmuş oluyor.” (İÖ.1)

“Beceri temelli öğrenme uygulamalarının zayıf yönü olarak öğrenmenin etkililiğini ölçmede ve materyale erişmede zorluk diyebiliriz.” (MÖ.3)

“Kalabalık sınıflarda disiplin sorunları yaşanıyor. Uygulamaların değerlendirilmesi zor oluyor. Köyde olduğumuz için kaynak sınırlı.” (DÖ.4)

“Öğrencileri değerlendirme sürecinin klasik yöntemlere göre daha zor ve karmaşık olmasının beceri temelli öğrenme uygulamalarının zayıf yönü olduğunu düşünüyorum. Ayrıca bu uygulamalar kaynak ve materyal de gerektiriyor. Bunlara erişmek bazen güç olabiliyor” (FÖ.3)

“Bu uygulamalar her öğrencinin düzeyine uygun olmuyor ve süre konusunda sıkıntı yaşıyorum.” (SÖ.3)

“En zayıf yönü bana göre süre sıkıntısı. Süre sıkıntısı yaşamaktayız. Gerçek hayattan kesitler almak durumunda kaldığım için her öğrencinin bunu uygulaması zaman istiyor.” (İÖ.2)

“Zaman alması ve müfredatı yetiştirmek açısından sıkıntı yaşatması bence en büyük sorun bu.” (FÖ.1)

“Kalabalık sınıflarda bu uygulamaları yaparken her öğrenciyle birebir ilgilenme şansımız olmuyor.” (DÖ.2)

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışma grubundaki öğretmenlere “Size göre beceri temelli öğrenme uygulamalarının güçlü yönleri nelerdir?” diye sorulmuş, öğretmenlerin cevaplarından ulaşılan tema, alt tema ve kodlar Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8 Beceri Temelli Öğrenme Uygulamalarının Güçlü Yönlerine Yönelik Öğretmen Görüşleri

Tema	Alt tema	Kod	F	Öğretmenler
Güçlü Yönleri Nelerdir?	Kalıcılık	Öğrenmeyi kalıcı hale getirme	15	MÖ.4, MÖ.5, TÖ.2, İÖ.4, FÖ.5, DÖ.4, DÖ.5, DÖ.3, FÖ.1, İÖ.3, TÖ.1, TÖ.5, SÖ.2, SÖ.3, SÖ.4
	Gerçek hayat	Gerçek hayata hazırlama	10	MÖ.2, İÖ.1, İÖ.2, FÖ.2, FÖ.3, DÖ.2, İÖ.5, MÖ.1, MÖ.4, İÖ.3
	Sınav	Dünya çapındaki sınavlarda başarılı olmayı sağlama	1	İÖ.1

Aktif katılım	Yaparak yaşayarak öğrenme imkânı sağlama	9	SÖ.5, İÖ.5, DÖ.1, DÖ.3, DÖ.5, TÖ.1, İÖ.4, TÖ.2, SÖ.1
Tutum	Derse karşı olumlu tutum geliştirme	8	SÖ.3, TÖ.3. FÖ.4, DÖ.3, DÖ.4, FÖ.5, MÖ.3, FÖ.1
Beceri	Beceri kazandırma	7	TÖ.1, MÖ.2, TÖ.4, İÖ.3, FÖ.3, İÖ.4, İÖ.5
Hız	Öğrenmeyi hızlandırma	1	SÖ.1
Farkındalık	Kendi öğrenmesini fark etme	2	SÖ.4, FÖ. 1
Anlamlılık	Öğrenmeyi anamlı kılma	2	MÖ.1, TÖ.5

Tablo 8 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin “Size göre beceri temelli öğrenme uygulamalarının güçlü yönleri nelerdir?” sorusuna verdikleri yanıtların “kalıcılık, hız, anlamlılık, farkındalık, beceri, tutum, aktif katılım, gerçek hayat ve sınav” olmak üzere 9 alt tema etrafında toplandığı belirlenmiştir. Genel olarak değerlendirildiğinde uygulamaların en güçlü yönü olarak öğrenmeyi kalıcı hale getirmesi olduğunu söylemek mümkündür. Beceri temelli öğrenme uygulamalarının güçlü yönlerine ek olarak 10 öğretmen bu uygulamaların öğrencileri gerçek hayata hazırladığını, 9 öğretmen yaparak yaşayarak öğrenme imkânı sağlayarak öğrenciyi aktif hale getirdiğini, 8 öğretmen derse karşı olumlu tutum geliştirmeye yardımcı olduğunu, 7 öğretmen öğrenciyi beceri kazandırdığını, ikişer öğretmen öğrencinin kendi öğrenmesini fark etmesini sağladığını ve öğrenmeyi anlamlı kıldığını, birer öğretmen ise bu uygulamalarının öğrenmeyi hızlandırdığını ve dünya çapındaki sınavlarda öğrencilerin başarılı olmasına imkân tanıdığını ifade etmiştir. Araştırmaya katılan bazı öğretmenlerin görüşleri ise şu şekildedir:

“Matematik dersinin günlük hayatın kendisi olduğunu fark eder, teorik olan bilgiyi pratiğe dökerek yaşama aktarır.” (MÖ.2)

“Konu ile ilgili edinilen bilgilerin uygulama aşamasına ve bilhassa beceri aşamasına geçmesi hem konu konunun bilişsel anlamda kalıcılığını hem de derse ilgiyi artırıyor.” (FÖ.5)

“Öğrenciler beceri temelli öğrenme uygulamalarında yaparak yaşayarak öğrendikleri için bu tarz öğrenmelerde öğrenci yaptığını asla unutmaz, kalıcı öğrenmeler sağlar.” (TÖ.2)

“Öğrenciler öğrenme sürecinin bir parçası olduklarını hissederek daha motive oluyorlar bu da kalıcı öğrenmeleri sağlıyor.” (DÖ.4)

“Birçok güçlü yönü var. Kendi alanım adına konuşayım. İngilizceyi aktif olarak kullanmak TESOL gibi TOEFL gibi dünya çapındaki sınavlarda, sınavlara odaklı okuma, konuşma, yazma gibi becerileri kazandırdıktan sonra çok rahat dünya çapında İngilizcede bir seviyeye gelmemize yardımcı olur.” (İÖ.1)

“Öğrenciler aktif olarak katıldıkları için daha çabuk öğreniyorlar. Zayıf durumda olan öğrenciler de derste aktif oldukları için daha hızlı öğrenme imkânlarına sahip oluyorlar.” (SÖ.1)

“Öğrencilere gerçek dünya becerilerini kazanma fırsatı sunar ve iş hayatında başarılı olma şanslarını artırır.” (FÖ.3)

“Öğrencilerin kendi öğrenmelerini ve potansiyellerini tam anlamıyla keşfetmelerini sağlayarak o yönde ilerlemelerini ve zirveye ulaşmalarını sağlar.” (SÖ.4)

“Öğrencilere eleştirel düşünme becerisi kazandırdığını düşünüyorum.” (TÖ.1)

“Öğrenciler süreçte aktif olduğu için kalıcı öğrenmelerin oranı çok yükseliyor. Ayrıca dersler sıkıcı olmaktan ziyade hem eğitici hem eğlendirici oluyor.” (SÖ.3)

Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışma grubundaki öğretmenlere “Beceri temelli öğrenme uygulamaları sürecine yönelik yeterli altyapıya sahip olduğunuzu düşünüyor musunuz?” diye sorulmuş, öğretmenlerin cevaplarından ulaşılan tema, alt tema ve kodlar Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9 Beceri Temelli Öğrenme Uygulamaları Sürecine Yönelik Altyapıya Sahip Olma Durumuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Alt tema	Kod	F	Öğretmenler
Yeterli Altyapıya Sahipler mi?	Evet	Sahibim	3	SÖ.2, TÖ.2, FÖ.4
	Hayır	Sahip değilim	8	SÖ.4, MÖ.3, TÖ.1, FÖ.1, DÖ.1, DÖ.2, DÖ.3. DÖ.4
		Teorik olarak evet pratik olarak hayır	13	SÖ.1, SÖ.3, SÖ.5, MÖ. 1, MÖ.2, MÖ.4, TÖ.3, TÖ.4, İÖ.2, FÖ.2, DÖ.5, İÖ.4, FÖ.3
	Kısmen	Okulun ve sınıfın fiziksel şartları	3	MÖ.5, FÖ.4, TÖ.5
		Materyal ve kaynak eksikliği	1	İÖ.3,
		Sistem desteklemiyor	2	İÖ.1, İÖ.5

Tablo 9 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin “Beceri temelli öğrenme uygulamaları sürecine yönelik yeterli altyapıya sahip olduğunuzu düşünüyor musunuz?” sorusuna verdikleri yanıtların “evet, hayır ve kısmen” olmak üzere 3 alt tema etrafında toplandığı belirlenmiştir Genel olarak değerlendirildiğinde öğretmenlerin beceri temelli

öğrenme uygulamalarına yönelik teorik olarak bilgi sahibi olduklarını ancak uygulama boyutunda çeşitli etkenlerden ötürü sıkıntı yaşadıklarını ve bu teorik bilgiyi pratiğe dökemediklerini ifade etmişlerdir ayrıca öğretmenlerden yeterli altyapıya sahip olduklarını ifade eden 3 öğretmen okulun ve sınıfın fiziksel koşullarından ötürü, 3 öğretmen materyal eksikliğinden ötürü, 2 öğretmen müfredatın yoğun olmasından ötürü uygulama boyutunda sıkıntılar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra öğretmenlerden 3'ü yeterli alt yapıya sahip olduklarını ve uygulama sürecinde herhangi bir sıkıntı yaşamadıklarını, 8 öğretmen ise üniversite yıllarında ve sonrasında beceri temelli öğrenme uygulamalarına ilişkin herhangi bir eğitim almadıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan bazı öğretmenlerin görüşleri ise şu şekildedir:

“Teorik olarak evet sahibim, ancak pratik olarak uygulama da sıkıntı yaşıyorum.” (DÖ.5)

“Maalesef düşünmüyorum. Kendi branşım adına okullardaki fiziksel yetersizlikler ve malzeme eksikliği süreci zorlaştırıyor.” (İÖ.3)

“Teorik olarak evet sahip olabilirim ancak görev yaptığım okulun ve sınıfın fiziksel şartlarının her uygulamayı gerçekleştirmeye uygun olmadığı görüşündeyim, bu da beni kısıtlıyor açıkçası.” (TÖ.5)

“Teorik olarak evet fakat pratiğe döktüğümüzde tam anlamıyla sahip değilim.” (MÖ.4)

“Bence yeterli altyapıya sahip değilim ama öğretmenler bu konuda bilgilendirilmeli. Bu uygulamalara ne kadar derslerimizde yer verirse verimlilik o kadar artacaktır. Bu yüzden öğretmenler bu konuda bir eğitime alınmalı.” (FÖ.1)

“Beceri temelli öğrenme uygulamaları konusunda yeterince altyapıya sahip olduğumu düşünmüyorum.” (SÖ.4)

“Evet, sahip olduğumu düşünüyorum.” (FÖ.5)

“Hayır, yeterli altyapıya sahip olduğumu düşünmüyorum.” (DÖ.4)

“Düşünmüyorum, hizmet içi eğitimlerle daha da donanımlı hale gelinilebileceği kanaatindeyim.” (DÖ.3)

“Açıkçası çok da düşünmüyorum. Üniversitede buna dair çok fazla eğitim almadık maalesef ve hayatımıza son zamanlarda girmeye başladı. Üniversite okurken böyle bir yaklaşımdan haberdar değildim.” (TÖ.1)

“Kendi açımdan evet ancak uygulama açısından yeterli olduğumu düşünmüyorum.” (SÖ.1)

“Yok, bu konuda yeterli altyapıya sahip olduğumu düşünmüyorum ama kendimi geliştirmem gerektiğini düşünüyorum.” (DÖ.2)

“Teknik olarak evet ama uygulama konusunda maalesef değilim.” (SÖ.3)

“Bilgi olarak evet ancak içinde olduğumuz fiziki şartlar, karşımdaki öğrenci bunlar değişkenlik gösteren faktörler olduğu için bazen uygulama kısmında yetersiz kalabiliyorum.” (İÖ.2)

“Beceri temelli öğrenme uygulamaları sürecine yönelik yeterli altyapıya sahip olduğumu düşünmüyorum.” (MÖ.3)

Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışma grubundaki öğretmenlere “Beceri Temelli Öğrenme Uygulamalarının Öğrencilerin LGS’deki başarılarına yönelik etkilerin hakkındaki görüşleriniz nedir?” diye sorulmuş, öğretmenlerin cevaplarından ulaşılan tema, alt tema ve kodlar Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10 Beceri Temelli Öğrenme Uygulamalarının LGS’deki Başarıya Etkisine Yönelik Öğretmen Görüşleri

Tema	Alt tema	Kod	F	Öğretmenler
LGS’deki Başarıyı Etkiliyor mu?	Evet	Kalıcı öğrenme sağlama	14	TÖ.1, MÖ.2, İÖ.2, İÖ.3, İÖ.4, FÖ.2, FÖ.3, DÖ.1, DÖ2, DÖ.3, DÖ.4, DÖ.5, SÖ.5, MÖ.5
		Eleştirel ve yansıtıcı	2	SÖ.4, TÖ.5

		düşünme	
		Problem çözme	1 MÖ.4
		Motive etme	2 TÖ.3, FÖ.4
Hayır	Etkilemiyor	6	SÖ.1, TÖ.2, İÖ.1, İÖ.5, FÖ.1, TÖ.4
Kısmen	Test olduğu için	5	SÖ.2, SÖ.5, MÖ.1, MÖ.3, FÖ.5

Tablo 10 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin “Beceri temelli öğrenme uygulamalarının öğrencilerin LGS’deki başarılarına yönelik etkileri hakkındaki görüşleriniz nedir?” sorusuna verdikleri yanıtların “evet, hayır, kısmen” olmak üzere 3 alt tema etrafında toplandığı belirlenmiştir. Genel olarak değerlendirildiğinde 19 öğretmen; kalıcılığı sağlama, motive etme, problem çözme, eleştirel ve yansıtıcı düşünme becerisi kazandırma gibi sebeplerden ötürü beceri temelli öğrenme uygulamaların öğrencilerin LGS’deki başarıları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Buna karşın öğretmenlerin 6’sı herhangi bir etkisi olmadığını ifade ederken 5 öğretmen de beceri temelli uygulamaların faydalı olduğunu ancak sınavın test olmasından ötürü çok etkili olmadığını ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan bazı öğretmenlerin görüşleri ise şu şekildedir:

“LGS öğrencileri sınav yılında oldukları için bıkkın ve yorgun olabiliyorlar. Bu uygulamaların onları motive ettiğini düşünüyorum.” (FÖ.4)

“Öğrencilerin problem çözme, analiz yapma ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği için başarıyı arttırmada etkili olduğunu düşünüyorum.” (İÖ.3)

“Beceri temelli öğrenmede teorik bilgiler verilip bu bilgilere göre pratik beceriler kazandırıldığı için LGS’deki başarıyı artırdığı kanaatindeyim.” (SÖ.4)

“LGS de üst düzey sorular sorulduğu için daha çok zihnin analiz, sentez gibi üst bilişsel aşamalarını kullanmalarına yönelik sorular olduğu için bu kapsamda öğrencileri LGS’ye yönelik olumlu yönde geliştirdiğini düşünmekteyim.” (TÖ.1)

“Beceri temelli öğrenme uygulamaları, öğrencilerdeki eleştirel düşünmeye katkı sağladığı için netlerini de artırıyor.” (MÖ.4)

“Çoğunlukla olumlu yansıdığı kanaatindeyim.” (DÖ.3)

“Sınav test olduğu için, başarıyı arttırıcı yönü olsa da tam manasıyla başarıyı sağlamıyor.” (SÖ.5)

“Düşünme becerisini geliştiriyor, olaylar arasında bağlantı kurmasını sağlıyor ama işlemsel katkısının olmadığını düşünüyorum.” (MÖ.1)

“LGS’ye hazırlık aşamasında öğrencilerin test usulünü iyi öğrenmeleri gerektiğini düşünüyorum. Bu bağlamda beceri temelli uygulamaların çok fazla olumlu etkilediğini düşünmüyorum.” (FÖ.5)

“LGS okuduğunu anlama, zamanla yarışma sınavı olduğu için birbiriyle bağdaştığını düşünmüyorum.” (İÖ.5)

“Beceri temelli öğrenmede teorik bilgiler verilip bu bilgilere göre pratik beceriler kazandırıldığı için LGS’deki başarıyı artırdığı kanaatindeyim.” (SÖ.4)

“LGS’de genelde ya yorum ya da bilgiye dayalı sorular olduğu için beceri temelli uygulamaların 8. sınıf öğrencilerin başarılarını etkilediğini düşünmüyorum.” (SÖ.1)

“LGS’yi olumlu etkiliyor, öğrenci bilgiyi yaparak yaşayarak öğrendiği için o bilginin unutulma olasılığı daha az oluyor.” (İÖ.2)

Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışma grubundaki öğretmenlere “Beceri temelli öğrenme uygulamaları ile yapılandırmacı yaklaşım arasındaki ilişkiyi nasıl ifade edersiniz?” diye sorulmuş, öğretmenlerin cevaplarından ulaşılan tema, alt tema ve kodlar Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11 Beceri Temelli Öğrenme Uygulamaları ile Yapılandırmacı Yaklaşım Arasındaki İlişkiye Yönelik Öğretmen Görüşleri

Tema	Alt tema	Kod	F	Öğretmenler
Yapılandırmacı Yaklaşım ile Arasındaki İlişkinin Yönü	İlişki Var- Fark Yok	Öğrenciyi merkeze alma Öğretmenin rehber olması	13	SÖ.2, SÖ.5, MÖ.1, TÖ.3, İÖ.1, TÖ.2, TÖ.4, İÖ.5, FÖ.1, DÖ.1, DÖ.3, DÖ.5, TÖ.1
		Yaparak yaşayarak öğrenme	9	TÖ.5, FÖ.4, MÖ.4, SÖ.1, MÖ.2, İÖ.3, İÖ.4, FÖ.3, DÖ.2
	İlişki Var- Fark Var	Amaçları aynı, bilgiyi kullanma şekli farklı	8	SÖ.3, SÖ.4, MÖ.3, MÖ.5, İÖ.2, FÖ.5, DÖ.4, FÖ.2

Tablo 11 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin “Beceri temelli öğrenme uygulamaları ile yapılandırmacı yaklaşım arasındaki ilişkiyi nasıl ifade edersiniz?” sorusuna verdikleri yanıtların “ilişki var-fark yok, ilişki var- fark var” alt temaları etrafında toplandığı belirlenmiştir. Genel olarak değerlendirildiğinde öğretmenlerin, yapılandırmacı yaklaşım ile beceri temelli öğrenme uygulamalarının öğrenciyi merkeze alma ve öğretmenin rehber olması bakımından benzer özelliklere sahip iki yaklaşım olarak gördüklerini söylemek mümkündür. Bunun yanı sıra öğretmenlerin 9’u öğrenciyi aktif kılarak yaparak yaşayarak öğrenmeye imkân tanınması açısından benzer olduklarını ifade ederken 8 öğretmen ise aralarında ilişki olduğunu ancak bilgiyi kullanma şekillerinin farklı olduğu yönünde görüş belirtmiştir. Araştırmaya katılan bazı öğretmenlerin görüşleri ise şu şekildedir:

“Beceri temelli öğrenme yapılandırmacı yaklaşımın bir uzantısı olarak düşünülebilir. Her ikisi de öğrencilerin aktif ve anlamlı öğrenmeler gerçekleştirmelerini hedefler. Ancak beceri temelli öğrenme belirli becerilerin geliştirilmesine daha fazla odaklanırken,

yapılandırmacı yaklaşım öğrencilerin bilgiyi içselleştirmelerine öncelik verir.” (DÖ.4)

“Her iki uygulama da öğrencinin öğrenme sürecinde öğrenme sürecinde aktif olarak yer almasını sağlamaktadır.” (İÖ.4)

“Bence aralarında doğru bir orantı var. Çünkü yapılandırmacı yaklaşımda da öğretmen rol-model ve yönlendirici ama işi yapan öğrenci; öğretmen yardımcı oluyor, rehber oluyor. Beceri temelli öğrenme uygulamalarında da temelde bu var. Öğrenci yaparak yaşayarak öğreniyor ve öğretmeninden yardım isteyebiliyor.” (TÖ.2)

“Her ikisi de yaparak yaşayarak öğrenmeyi ve daha kalıcı bilgi edinmeyi amaçlıyor. Çok bir fark olduğunu düşünmüyorum. Beceri temelli yaklaşım yapılandırmacı yaklaşımın içinde bulunan bir öğrenme.” (MÖ.4)

“Yapılandırmacı yaklaşım ve beceri temelli öğrenme uygulamaları bence çok benzer. İkisi de öğrenciyi aktif kılar ikisi de öğrenciyi merkeze alır.” (FÖ.1)

“İki uygulama da öğrencilerin süreçte aktif olmasını sağlıyor. Beceri temelli dediğimde gerçek dünya deneyimlerini ön plana çıkarıyor ama yapılandırmacı yaklaşımda öğrencinin bilgiye ulaşması, keşfetmesi onu yapılandırması etken oluyor.” (SÖ.3)

“Her iki uygulama da benzer amaçlara farklı şekillerde hizmet eder. Bu nedenle bir arada kullanılmaları gerekir.” (MÖ.5)

“Temelde birbirini destekleyen uygulamalar olduğunu düşünüyorum. Öğrenciye bir beceriyi kazandırırken bir taraftan da bilgiyi yapılandırması için fırsat veriyoruz. Çok net bir farklılık olmasa da beceri temelli yaklaşımda öğrenci bilgiyi pratiğe dökmeli, yapılandırmacı yaklaşımda da bilgiyi kendisi öğretmen rehberliğinde oluşturabilmeli diyebiliriz.” (FÖ.5)

“Her ikisinde de öğrenci daha aktif rol alır. Öğretmen sadece öğrenmede rehberlik yapar.” (FÖ.3)

“Beceri temelli öğrenme, yapılandırmacı yaklaşımın bir uzantısı olarak düşünülebilir. Her ikisinde de öğrenciler aktif. Ancak beceri

temelli öğrenme belirli becerilerin geliştirilmesine daha fazla odaklanırken yapılandırmacı yaklaşım öğrencilerin bilgiyi içselleştirmelerine öncelik verir.” (DÖ.4)

“Birbirinin benzeri ancak aralarında şöyle temel bir fark var: Yapılandırmacı yaklaşımda bilgiyi öğrenci alıyor kendi içinde yapılandırıyor, beceri temelli öğrenme de öğrenci bilgiyi alıyor ve beceriye dönüştürüyor.” (İÖ.2)

SONUÇ VE TARTIŞMA

6 farklı branştan 30 öğretmenin beceri temelli öğrenme uygulamalarına yönelik görüşlerini ortaya koymak amacıyla yapılan bu araştırma sonucunda elde edilen bulgular, yapılmış olan diğer araştırmalar ile karşılaştırılmıştır.

Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlere derslerinde beceri temelli öğrenme uygulamalarına yer verirken belirleyici olan unsur sorulduğunda, öğretmenlerin büyük çoğunluğu öğrencilerin düzeyini ve hazırbulunuşluğunu dikkate aldıkları yönünde görüş belirtmişlerdir. Benzer şekilde Yenilmez ve Kakmacı (2008), Yangın (2007), Unutkan (2007), Ünal ve Özdemir (2008), Güneş ve Güneş (2005), Erkan ve Kırca'da (2010) farklı kademelerdeki öğrencilerle yaptıkları çalışmalarda öğrenci hazırbulunuşluğunun akademik başarı ve beceri kazanma açısından ne kadar önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca eğitimciler; öğrencilerin yeni bir konuya ve/veya temaya hazır olma durumlarını, gelişim düzeylerini, sosyo-ekonomik durumlarını, ilgi alanlarını, öğrenme geçmişlerini ve profillerini göz önünde bulundurarak öğrencilerin derslere aktif katılımlarını sağlayabilirler (Derin-Kılıç & Küçükoğlu, 2024b). Genel olarak bakıldığında öğretmenlerin odak noktasının öğrenciler olduğunu söylemek mümkündür. Bu da beceri temelli öğrenme uygulamalarının öğrenci merkezli uygulamalar olduğu yönündeki görüşü desteklemekte ve bu yönüyle yapılandırmacı yaklaşım da örtüşmektedir. Çünkü yapılandırmacı yaklaşımda da beceri temelli de olduğu gibi öğrenci merkezdedir. Benzer şekilde Tekin (2018), eğitimin muhatabı olan hiç kimsenin bir tarayıcı ya da kayıt makinesi olmadığını bundan ötürü hiçbir bilginin doğrudan ya da basit bir biçimde bir başkasına aktarılamayacağını çünkü bireyler yeni bir şeyler öğrenirken pasif kalmayacağını ve kendi deneyimleri ile bilgiyi yapılandıracağını böylece bu yapılandırmanın sonucunda yeterlikler ve beceriler de yapılandırılmış birer

öğrenme şemaları olarak kazanılacağını ifade ederek beceri temelli öğrenme ile yapılandırmacı yaklaşım arasındaki bağa vurgu yapmıştır.

Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlere derslerinde en fazla yer verdikleri beceri temelli öğrenme uygulaması sorulduğunda, öğretmenler çoğunlukla iş birlikçi öğrenme uygulamalarına yer verdiklerini ifade etmişlerdir. Grup çalışmaları ve akran öğretimi aracılığıyla öğrencilerin yeni beceriler edinmesine ya da mevcut becerilerini geliştirmelerine katkıda bulunduklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca iş birlikçi öğrenme uygulamaları ile özellikle öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmelerine yardımcı olduklarını belirtmişlerdir. Benzer şekilde Tunçel (2006), Gülay (2008), Arısoy ve Tarım (2013) ve Koç'ta (2015) yaptıkları çalışmalarda iş birlikçi öğrenmenin öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişmesine olumlu katkıda bulunduğu sonucunu ortaya koymuşlardır. Bunun yanı sıra örnek olay, proje tabanlı öğrenme, rol oynama, drama, problem çözme, atölye çalışmaları, gösterip yaptırma gibi uygulamalarda öğretmenlerin derslerinde kullandıkları diğer uygulamalardır. Bu yönüyle beceri temelli öğrenme uygulamaları ile yapılandırmacı yaklaşım arasında bağ kurulabilir çünkü yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında da; örnek olay incelemesi, rol oynama, drama, proje çalışmaları, probleme dayalı öğrenme, araştırmaya dayalı öğrenme, iş birliğine dayalı öğrenme, öğrendiklerini başkalarına öğretme veya yazıya dökme gibi tüm aktif öğrenmeyi gerektiren uygulamalarla öğrenmeler gerçekleştirilebilir (Oral, 2024). Bu da beceri temelli öğrenme uygulamalarının, yapılandırmacı yaklaşımı temel aldığını göstermektedir.

Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlere beceri temelli öğrenme uygulamaları esnasında dikkat ettikleri hususlar sorulduğunda, öğretmenler genellikle tüm öğrencilerin aktif katılım sağlamasına dikkat ettiklerini ifade etmişlerdir. Bu şekilde öğrencilerin sorumluluk almalarını ve başarının bir parçası olduklarını hissetmelerini sağlayarak öz güvenlerini artırmaya ve böylelikle derse karşı olumlu tutum geliştirmeye katkıda bulunduklarını belirtmişlerdir. Benzer şekilde Korkmaz (2006) ve Bodur'da (2021) yaptıkları çalışmalarda öğrenenlerin öğrenme sürecinde aktif olmalarının bütünsel gelişimlerini katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde yapılandırmacı yaklaşımda da öğrenci süreç boyunca aktiftir ve yaparak yaşayarak öğrenir.

Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlere beceri temelli öğrenme uygulamalarının zayıf yönü sorulduğunda, öğretmenlerin büyük çoğunluğu

bu uygulamaların zaman alıcı olmasını zayıf yön olarak ifade etmişlerdir. Çünkü yetiştirmeleri gereken bir müfredat olduğunu, bu uygulamalara çok fazla yer verdikleri zaman daha sonra konuları yetiştirmede sorun yaşadıkları yönünde söylemde bulunmuşlardır.

Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlere beceri temelli öğrenme uygulamalarının güçlü yönleri sorulduğunda, öğretmenlerin büyük bir kısmı, bu uygulamaların öğrenmeyi kalıcı hale getirdiği yönünde söylemde bulunmuşlardır. Öğretmenler bu uygulamalar neticesinde öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrendikleri için edinilen bilgilerin daha kalıcı olduğunu ve unutmanın da daha geç olduğunu fark ettiklerini söylemişlerdir. Öğrenmenin kalıcılığı eğitim-öğretim sürecinin başat hedefleri arasında yer almaktadır. Akkoyunlu ve Yılmaz (2005) da yaptıkları çalışmalarında kalıcı öğrenmelerde geçirilen yaşantıların önemi üzerinde durmuşlardır. Ayrıca Kecer'de (2008) beceri temelli öğrenme uygulamalar kapsamında yer alan proje tabanlı öğrenme ile ilgili yaptığı çalışmasında yaparak yaşayarak öğrenmelerin öğrenmenin kalıcılığında anlamlı izler bıraktığı sonucuna ulaşmıştır. Bu yönüyle yapılandırmacı yaklaşım ve beceri temelli uygulamalar arasında bağ kurulabilir çünkü yapılandırmacı yaklaşımda da bilginin kalıcılığı ve öğrenci tarafından yapılandırılarak anlamlı hale gelmesi önemlidir.

Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlere beceri temelli öğrenme uygulamalarına yönelik altyapıya sahip olup olmadıkları sorulduğunda, öğretmenlerin önemli bir kısmı teorik olarak sahip olduklarını ancak pratik olarak çeşitli etkenlerden (zaman alması, uygun materyal, kaynak ve teknolojinin olması, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar vb.) ötürü uygulama boyutunda sıkıntı yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bir kısmı ise üniversite yılları ve sonrasında mesleğe başladıktan sonra böyle bir eğitim almadıklarını ancak böyle bir eğitim verilmesi halinde eğitimde kaliteyi artırmak ve kendilerini geliştirmek adına katılım sağlayacaklarını ve kesinlikle bu konu ile ilgili hizmet içi eğitimlerin verilmesinin önemini vurgulamışlardır. Benzer şekilde Arslan (2013), Çepni ve Şenel-Çoruhlu (2010), Arslan vd. (2009), Timur ve Çetin (2017), Cansız-Aktaş (2018) yaptıkları çalışmalarda hizmet içi eğitim öğretmenlere sağladığı katkılar üzerinde durmuştur. Ancak Gülmez-İşler (2004) ve Karasolak vd. (2012) hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin gereksinim ve beklentilerini karşılamada yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Bu da öğretmenlere verilecek

eğitimler planlanırken öğretmen görüşlerinin alınmasını ve eğitimlerin nitelikli hazırlanması gerekli kılmalıdır.

Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlere, beceri temelli öğrenme uygulamalarının öğrencilerin LGS başarılarına yönelik etkisi sorulduğunda öğretmenler; beceri temelli öğrenme uygulamaların öğrencilerde kalıcı öğrenmeleri sağlaması, öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri edinmelerini kolaylaştırdığı için LGS üzerinde olumlu etkisi olduğu yönünde söylemde bulunmuşlardır. Millî Eğitim Bakanlığı da, ortaöğretime geçiş yönergesinde sınav sorularının öğrencinin okuduğunu anlama, yorumlama, sonuç çıkarma, problem çözme, analiz yapma, eleştirel düşünme, bilimsel süreç becerileri ve benzeri becerilerini ölçecek nitelikte hazırladığını beyan etmektedir (MEB, 2018). Bu durum öğrenme öğretmenlerin görüşlerini desteklemektedir. Ancak bazı öğretmenler beceri temelli uygulamaları ile LGS'nin çeliştiğini, beceri temelli öğrenme uygulamalarının öğrencilerin beceri kazanmasına odaklanırken LGS'nin bilgi ve yorum soruları içermesinden ötürü başarıya katkıda bulunmadığı yönünde görüş belirtmişlerdir.

Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlere beceri temelli öğrenme uygulamaları ile yapılandırmacı yaklaşım arasındaki ilişkiye yönelik görüşleri sorulduğunda, öğretmenler iki yaklaşım arasında ilişki bulunduğunu, özellikle her iki yaklaşımın da öğrenciyi merkeze alma ve öğretmenin rehber olması açısından benzer nitelikler taşıdığını ifade etmişlerdir. Bu sonucu destekler şekilde; Zengin (2017), Tekin (2018) ve Tchibozo'da (2011) yaptıkları çalışmalarda; beceri temelli öğrenme uygulamalarının; öğretmeni rehber konumuna getirmesi, öğrencinin eğitim-öğretim sürecinde aktif olmasını amaçlayarak öğrencilerin bilgi ve becerileri kendilerinin yapılandırmalarına olanak sağlaması açısından yapılandırmacı yaklaşım ile örtüştüğünü vurgulamışlardır.

Ayrıca her iki yaklaşımın da kalıcı ve anlamlı öğrenmeleri hedeflediği belirtilmiştir. Ancak bazı öğretmenler iki yaklaşımın amaçlarının aynı olmasına karşın beceri temelli yaklaşımda bilginin beceriye dönüştürülmesinin, yapılandırmacı yaklaşımda ise öğrenci tarafından bilginin yapılandırılmasının söz konusu olduğunu ifade etmişlerdir. Beceri temelli uygulamalar, yapılandırmacı yaklaşımın eğitim sistemlerine bir getirisi olarak ele alınabilir.

Sonuç olarak; beceri temelli öğrenme uygulamaları özellikle 2018 ğretim programı ile hayatımıza giren, branş farkı olmaksızın tüm öğretmenlerin derslerinde yer vermeye çalıştıkları uygulamalardır. Bu uygulamalar aracılığı ile ğrencilerinin daha kalıcı ve anlamlı öğrenmeler gerçekleştirdiğini fark eden öğretmenler, bu uygulamalara daha fazla yer vermelerine imkân tanıyacak bir programa ihtiyaç duyduklarını çünkü mevcut programda yetiştirmeleri gereken konu sayısının fazla olmasından ötürü bu uygulamalara zaman ayıramadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler ayrıca 2024 yılında uygulanmaya başlayan “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli”nin daha etkinlik ve beceri temelli bir program olduğunu, içeriğın daha sade olmasından ötürü bu uygulama yapabildiklerini ancak programın kapsamı sebebe ile sadece 5. sınıflarda programı uyguladıklarını, bir geçiş sürecinde olduklarını ifade etmişlerdir. Araştırma sonucunda dikkat çeken diğerk bir nokta ise beceri temelli öğrenme uygulamalarının, yapılandırmacı yaklaşımın uygulama boyutundaki sacayaklarından biri olduğunun ifade edilmesidir. Görüşme yapılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu; yapılandırmacı yaklaşım ile beceri temelli öğrenme uygulamaları arasında bir ilişki olduğunu, her ikisinde de öğrencinin merkezde olması, öğretmenin rehber olması, yaparak yaşayarak öğrenmelere imkân tanınması, kalıcı ve anlamlı öğrenmeler sağlanması bakımından benzer olduklarını belirtmişlerdir.

ÖNERİLER

Araştırmanın sonuçlarından yola çıkılarak uygulama sürecine ve araştırmacılara yönelik geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

- Öğretmenler, derslerde beceri edindirmeye ve geliştirmeye odaklı uygulamalara daha fazla yer verebilir.
- Beceri temelli öğrenme uygulamalarına ilişkin öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilebilir.
- Beceri temelli öğrenme adı altında bir ders başta eğitim fakülteleri olmak üzere üniversitelerin programlarına dâhil edilebilir.
- Uygulama boyutunda öğretmenlere yardımcı olmak amacıyla kaynak ve materyal desteği sağlanabilir.
- Beceri temelli öğrenme uygulamaları farklı örneklem grupları ile çalışılarak sonuçların etkililiği karşılaştırılabilir.

- Beceri temelli öğrenme uygulamalarına ilişkin farklı araştırma yöntem ve desenleri ile araştırmalar yapılabilir.
- Beceri temelli öğrenmeye ilişkin daha fazla teorik bilgi içeren çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akkoyunlu, B. & Yılmaz, M. (2005). Türetimci çoklu ortam öğrenme kuramı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 9-18. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/87708>
- Arısoy, M. (2024). *Ortaokul matematik öğretmenlerinin beceri temelli sorulara ilişkin görüşleri ve sınıf içi uygulamalarının incelenmesi* (Tez No. 897812) [Yüksek lisans tezi, Hacı Bektaş Veli Üniversitesi-Nevşehir]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Arısoy, B., & Tarım, K. (2013). İşbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin akademik başarı, kalıcılık ve sosyal beceri düzeylerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 1-14. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/87229>
- Arslan, A., Kaymakçı, Y., & Arslan, S. (2009). Alternatif ölçme-değerlendirme etkinliklerinde karşılaşılan problemler: fen ve teknoloji öğretmenleri örneği. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 1-12.
- Arslan, A. (2013). Türkçe öğretmenlerinin proje ve performans ödevleri ile ilgili görüşlerinin değerlendirilmesi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(6), 11-22. <https://www.ajindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423875301>
- Arslan, P. (2022). *Vücudumuzdaki sistemler ünitesine ilişkin beceri temelli yeni nesil soruların öğrenme sürecine etkisinin incelenmesi* (Tez No. 753907) [Yüksek lisans tezi, Ahi Evran Üniversitesi-Kırşehir]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Artvinli, E., & Kıyanççek, A. (2019). *Sosyal bilgiler ders kitaplarında beceri temelli etkinliklerin analizi*. 41. <https://dlwqtxts1xze7.cloudfront.net/95663380/ICOESS2019>
- Bilgin, N. (2006). *Sosyal bilimlerde içerik analizi/teknikler ve örnek çalışmalar*. Siyasal Kitabevi.
- Bodur, Z.Y. (2021). *İngilizce dersinde algılanan öğretim ortamı, öğrenci katılımı ve ders başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 689062) [Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi-Balıkesir]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). Anket geliştirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 133–151. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/256394>
- Cansız-Aktaş, M. (2018). Öğretmenlerin performans görevlerine bakışları: hizmet içi eğitim almış zümre başkanları örneği. *Journal of Computer and Education Research*, 6(12), 320-341. <https://doi.org/10.18009/jcer.465378>
- Çepni, S., & Şenel-Çoruhlu, T. (2010). Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine yönelik hazırlanan hizmet içi eğitim kursundan öğretime

- yansımalar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 117-128. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/114619>
- Derin Kılıç A., & Küçüköğlu A. (2024). Yükseköğretimde program yetkinliği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 14(3), 462-484. <https://doi.org/10.5961/higheredusci.1478671>
- Derin Kılıç, A., & Küçüköğlu, A. (2024a). *Toplumun geleceğini şekillendirecek bilginin inşası ve çağın gerektirdiği yüksek nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi noktasında: Program yetkinliği*. 12. Uluslararası İstanbul Bilimsel Çalışmalar Kongresi'nde sunulan sözlü bildiri, İstanbul.
- Derin Kılıç, A., & Küçüköğlu, A. (2024b). *Fiziksel ve dijital alanlar arasındaki çizgilerin bulanıklaştığı yeni bir dünyada: Program esnekliği*. 9. Uluslararası BİLTEK Bilimsel Araştırmalar ve Güncel Gelişmeler Kongresi'nde sunulan sözlü bildiri, Hakkâri.
- Edwards, R. (2016). Competence- based education and the limitations of critique. *International Journal of Training Research*, 14(3), 244-255. <https://doi.org/10.1080/14480220.2016.1254366>
- Erden, B. (2020). Türkçe, matematik ve fen bilimleri dersi beceri temelli sorularına ilişkin öğretmen görüşleri. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 270-292. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1119428>
- Erkan, D. (2020). 5. sınıf yabancı dil ağırlıklı İngilizce öğretim programı hakkında İngilizce öğretmenlerinin görüşleri (Tez No. 658038) [Yüksek lisans tezi, Sıtkı Koçman Üniversitesi- Muğla]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Erkan, S., & Kırca, A. (2010). Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin hazırbulunuşluklarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 94-106. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/87443>
- Gün, H.K. (2021). *Beceri temelli soruların kullanımına ilişkin ilköğretim 8. sınıf matematik öğretmenlerinin görüşleri* (Tez No. 690356) [Yüksek lisans tezi, Sıtkı Koçman Üniversitesi-Muğla]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Gülay, O. (2008). *Ortaöğretim 9. sınıf beden eğitimi dersinde iş birlikli oyunların öğrencilerin sosyal beceri düzeylerine ve beden eğitimi dersine yönelik tutumlarına etkisi* (Tez No. 215665) [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi- Bolu]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Gülmez-İşler, S. (2004). *Sınıf öğretmenlerine uygulanan hizmet içi eğitim programlarının etkililiğine ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Güneş, F. (2012). Bologna süreci ve yükseköğretimde öngörülen beceri ve yetkinlikler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(1), <https://dergipark.org.tr/en/pub/higheredusci/issue/61477/917978>
- Güneş, M. H. (2005). Fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin biyoloji konusunda hazırbulunuşlukları ve öğrenim süresince kazanımları. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 163-167. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1496032>
- Karasolak, K., Tanrıseven, I., & Konokman, G.Y. (2012). Öğretmenlerin hizmet içi eğitim etkinliklerine ilişkin tutumlarının belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim*

- Dergisi*, 21(3), 997-1010. <https://arastirmax.com/en/system/files/1066/19-42-2>
- Kasap-Kayı, F.N. (2024). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretim programının beceri temelli ahlak eğitimi açısından değerlendirilmesi* (Tez No. 868557) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi-Sakarya]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Keser, K. Ş. (2008). *Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının fen bilgisi dersinde başarı, tutum ve kalıcı öğrenmeye etkisi* (Tez No. 177232) [Yüksek lisans tezi, Osmangazi Üniversitesi-Eskişehir]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kocabıyık, O.O. (2016). Olgubilim ve gömülü kuram: bazı özellikler açısından karşılaştırma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 55-66. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/200424>
- Koç, B. (2015). *İşbirlikli öğrenme yönteminin matematik dersinde erişiyeye, kalıcılığa ve sosyal beceriye etkisi* (Tez. No. 384728) [Yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi-Aydın]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Korkmaz, İ. (2006). Öğrenci merkezli ders uygulamalarına ilişkin öğrenci görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (17), 393-402. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1723875>
- MEB, (2018). Milli eğitim bakanlığı ortaöğretime geçiş yönergesi. https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_03/26191912_yonerge.pdf adresinden 13.01.2025 tarihinde edinilmiştir.
- Medeni, E. (2013). Din eğitiminde yeni bir yaklaşım: yeterlilik modelleri ve eğitim standartları-Almanya ve Avusturya örneğinin Türkiye'ye uyarlanabilirliği. *Marife Dini Araştırmalar Dergisi*, 13(2), 9-22. <http://marife.org/en/download/article-file/493895>
- Oral, B. (2024). *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları* (7. baskı). Pegem Akademi.
- Özdemir, T.Y., Bozdak Özcan M., & Akgün, M. (2017). Öğretmen görüşleriyle değerler eğitimi odaklı eğitim denetimi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 35-52. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/398875>
- Solak, Y. (2019). *Eğitim yöneticilerinin görüşleri bağlamında 2023 eğitim vizyonu* (Tez No. 564697) [Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi-Antalya]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Tchibozo, G. (2011). Emergence and outlook of competencebased education in European education systems: An overview. *Education, Knowledge and Economy*, 4(3), 193- 205.
- Tekin, İ. (2018). *İnsan-ı kâmil anlayışı bağlamında ahlak eğitimine kuramsal bir yaklaşım* (Tez No. 502384) [Doktora tezi, Sakarya Üniversitesi-Sakarya]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Tekin, İ. (2019). Ahlak eğitiminde beceri merkezli öğrenme. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 259-287. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/686211>
- Temizkan, M. (2014). Ortaokul Türkçe ders kitaplarının öğretim programındaki temel beceriler açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(1), 49-72. <https://www.anadiliegitimi.com/en/download/article-file/14850>

- Timur, B., & Çetin, N.I. (2017). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin proje geliştirmeye yönelik yeterlikleri: hizmet içi eğitim programının etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 97-111. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1486964>
- Tunçel, Z. (2006). *İşbirlikli öğrenmenin beden eğitimi başarısı, bilişsel süreçler ve sosyal davranışlar üzerindeki etkileri* (Tez No. 189740) [Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi-İzmir]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Türk Dil Kurumu [TDK] (2024), <https://sozluk.gov.tr/> (Erişim tarihi: 10.10.2024)
- Türk, F. (2024). *Ortaokul öğrencilerinin beceri temelli yeni nesil fen bilimleri sorularına yönelik görüşleri ve başarı düzeyleri* (Tez No. 866493) [Yüksek lisans tezi, Cumhuriyet Üniversitesi-Sivas]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Türk, Ö., & Ev-Çimen, E. (2022). Matematik öğretmen adaylarının beceri temelli etkinlik geliştirmede kullanılan ters yüz edilmiş öğrenme modeline yönelik görüşleri. *Dijital Teknolojiler ve Eğitim Dergisi*, 1(2), 92-109. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7487540>
- Unutkan, Ö. P. (2007). Okul öncesi dönem çocuklarının matematik becerileri açısından ilköğretime hazırlanışının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 243-254. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/87621>
- Ünal, M., & Özdemir, M. Ç. (2008). Eğitim fakültelerinde ortak ders olarak okutulan yabancı dil derslerinde öğrencilerin bilişsel hazırlanış düzeylerinin akademik başarıya etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 13-22. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1495063>
- Van Griethuijsen, R., M. Kunst, E., Van Woerkom, M., Wesselink, R., & F. Poell, R. (2020). Does implementation of competence-based education mediate the impact of team learning on student satisfaction? *Journal of Vocational Education & Training*, 72(4), 516-535. <https://doi.org/10.1080/13636820.2019.1644364>
- Yangın, B. (2007). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki altı yaş çocuklarının yazmayı öğrenmeye hazırlanış durumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 294-305. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/87625>
- Yavaşer, M. (2024). *Beceri temelli fen sorularına yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi* (Tez No. 866489) [Yüksek lisans tezi, Cumhuriyet Üniversitesi-Sivas]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yemenici, A. (2023). *Din eğitiminde mekân, zaman ve kronolojiyi algılama becerisi*. Grafiker.
- Yenilmez, K., & Kakmacı, Ö. (2008). İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin matematikteki hazırlanış düzeyi. *Kastamonu Education Journal*, 16(2), 529-542. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/819025>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (12. baskı). Seçkin.
- Zengin, M. (2017). *Din eğitimi ve öğretiminde yapılandırmacı yaklaşım* (2. baskı). Dem.

